# UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

## FACULDADE DE EDUCAÇÃO

### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CARLEANE TELES DUARTE**


# ORTOGRAFIA: CONCEPÇÕES E SABERES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS - UM ESTUDO COLABORATIVO


Salvador

2025

**CARLEANE TELES DUARTE**

# ORTOGRAFIA: CONCEPÇÕES E SABERES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS - UM ESTUDO COLABORATIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Liane Castro de Araujo

Salvador

2025

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Duarte, Carleane Teles.
Ortografia [recurso eletrônico] : concepções e saberes de professoras alfabetizadoras /Carleane Teles Duarte. - Dados eletrônicos. -2025.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Liane Castro de Araújo.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, Salvador, 2025.
Disponível em formato digital.
Modo de acesso: https://repositorio.ufba.br/

1. Educação - Finalidades e objetivos. 2. Ensino - Aprendizagem. 3. Língua portuguesa - Ortografia. 4. Saberes docentes. I. Araújo, Liane Castro de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade Educação. III. Título.

CDD 370.115 - 23. ed.

**CARLEANE TELES DUARTE**

# ORTOGRAFIA: CONCEPÇÕES E SABERES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS - UM ESTUDO COLABORATIVO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 23 de setembro de 2025.

Liane Castro de Araujo (orientadora): _____
Doutora em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia Professora.
Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Fátima Aparecida de Souza: _____
Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP).
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS- UFBA). (Examinadora Interna)

Artur Gomes de Morais: _____
Doutor em Psicologia pela Universidad de Barcelona (Examinador Externo)
Professor Emérito do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

*Universidade Federal da Bahia*

*PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)*

**ATA Nº 1**

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 23/09/2025 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, do(a) candidato(a) CARLEANE TELES DUARTE, de matrícula 2023108063, intitulada ORTOGRAFIA: CONCEPÇÕES E SABERES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS - UM ESTUDO COLABORATIVO. Às 09:00 do citado dia, Faculdade de Educação - UFBA, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Profª. Dra. LIANE CASTRO DE ARAUJO que apresentou os outros membros da banca: Profª. Dra. FATIMA APARECIDA DE SOUZA e Prof. Dr. ARTUR GOMES DE MORAIS. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo(a) candidato(a), tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

gov.br Documento assinado digitalmente
ARTUR GOMES DE MORAIS
Data: 23/09/2025 20:15:07-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

**Dr. ARTUR GOMES DE MORAIS**

Examinador Externo à Instituição

**Dra. FATIMA APARECIDA DE SOUZA, UFBA**

Examinadora Interna

Liane Castro de Araujo

**Dra. LIANE CASTRO DE ARAUJO, UFBA**

Presidente

Carleane Teles Duarte

**CARLEANE TELES DUARTE**

Mestrando(a)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, por estar viva e por conceder-me forças de caminhar em direção ao bem.

À Professora. Dr.ª Liane Castro de Araujo, que com sua dedicação, esteve sempre presente, orientando-me na pesquisa e incentivando-me a crescer intelectual e profissionalmente.

Aos Professores Dr. Artur Gomes de Morais e Fátima Aparecida de Souza, que cuidadosamente, leram minha pesquisa e que apontaram sugestões para sua melhoria.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING) que me proporcionou experiências no campo de formação docente.

À professora Lícia Beltrão, principalmente por apresentar-me Lúcia-já-vou-indo e inspirar-me à realização de uma pesquisa colaborativa.

À escola participante da pesquisa, com seus dirigentes e funcionários, que colaboraram para realização deste estudo.

Às professoras colaboradoras que aceitaram o convite de construir esta dissertação comigo.

À querida colega da pós-graduação e autora Capistrano que se aventurou nos estudos filosóficos para compreender a terminologia do termo concepção, servindo-me de fonte de conhecimento e citação.

Ao meu esposo, Renan, que sempre esteve a apoiar-me e incentivar-me, sendo colo e abrigo ao nosso pequeno Sávio.

Ao meu filho, Sávio, que na sua pureza infantil conseguiu, por diversos momentos, compreender e respeitar a ausência da mamãe.

A cada uma de vocês a minha eterna gratidão.

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compreender como as professoras alfabetizadoras concebem a ortografia da Língua Portuguesa brasileira e seu ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Visamos problematizar esse ensino e colaborar com práticas alfabetizadoras em uma escola da Rede Municipal de Salvador. Para tanto propomos como objetivos específicos: identificar nos discursos docentes as concepções e saberes relativos à ortografia e seu ensino; mobilizar os saberes que alicerçam a prática da alfabetização e dão sustentação ao ensino da ortografia; mobilizar conhecimentos que possam contribuir para transformar positivamente a prática de docentes alfabetizadoras envolvidas na pesquisa; e, identificar se as concepções das professoras dialogam com a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Salvador, no que concerne ao ensino da ortografia. No âmbito metodológico realizamos uma pesquisa qualitativa inspirada no tipo colaborativa, visto que esse tipo de pesquisa estabelece uma aproximação entre o mundo da pesquisa e o mundo da prática que supõe uma contribuição das professoras em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, assim como para que os saberes acadêmicos sejam mobilizados no campo escolar. Como técnica de coleta/produção de "dados" utilizamos o dispositivo das oficinas como lócus de encontro com o outro. As oficinas foram organizadas em atividades que envolviam acolhimento/provocação inicial, atividade com foco em ortografia, leitura deleite de um texto literário e fechamento, distribuídas em 03 (três) encontros/momentos (turnos), com duração total de 12 (doze) horas de oficinas. Nessas atividades, fizemos usos de técnicas, ferramentas, movimentos e recursos diversos (dinâmicas de grupos, rodas de conversa, jogos, circuitos pedagógicos, registros escritos). Aliado às oficinas, utilizamos, também, um questionário para traçar um perfil destas docentes, situando-as enquanto sujeito sócio-histórico, inseridas em uma cultura, tempo e espaço, dotadas de saberes e competências. Para a análise dos dados nos inspiramos na proposta metodológica dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2013, 2006; Aguiar; Voigt, 2017; Aguiar; Aranha; Soares, 2021), que está alicerçada na Psicologia Sócio-Histórica que, em linhas gerais, compreende o sujeito como um ser ativo, social e histórico que está em constante mudança. A partir da análise interpretativa empreendida, a partir das manifestações verbais, as entonações, gestos, hesitações, ênfases, e até mesmo dos silenciamentos das docentes, nas situações propostas e interlocuções nas oficinas pedagógicas, fomos capazes de nos aproximarmos das zonas de sentidos deste grupo de professoras e apreender os variados conteúdos que permearam os quatros núcleos constituídos, cada um composto de indicadores diversos, articulados aos recortes de discursos das docentes, em diversos momentos das oficinas. A questão central que emergiu das análises desenvolvidas foi a superficialidade na compreensão da norma ortográfica enquanto um objeto do conhecimento. Em todos os núcleos se evidenciaram incertezas, inseguranças e incongruências acerca da natureza e da estrutura da norma ortográfica. Essas incompreensões podem constituir barreiras à prática de ensino que vise a minimizar a incidências de crianças que concluem o ciclo I com conhecimentos incipientes sobre a norma ortográfica. As interpretações aqui expostas revelam o longo caminho que ainda precisamos percorrer para garantir que as licenciadas em Pedagogia tenham um conhecimento consolidado a respeito da norma ortográfica e de seu ensino sistemático e produtivo, mas vimos, também, emergir movimentos ricos e fecundos de colaboração, participação, inquietação e descobertas, que evidenciam a sede que este grupo de docentes tem para aprender e qualificar a sua prática profissional.



**Palavras-chave:** Ortografia. Ensino da Ortografia. Saberes docentes.

## ABSTRACT

The current study aims to understand how literacy teachers understand Brazilian Portuguese spelling and its teaching in the early grades of primary school. We aim to problematize this teaching and collaborate with literacy practices in a school in the Salvador Municipal School System. To this end, we propose the following specific objectives: to identify, in teaching discourses, the conceptions and knowledge related to spelling and its teaching; to mobilize the knowledge that underpins literacy practice and supports spelling instruction; to mobilize knowledge that can contribute to positively transforming the practice of literacy teachers involved in the research; and to identify whether the teachers' conceptions align with the Salvador Municipal School System's curriculum regarding spelling instruction. Methodologically, we conducted qualitative research inspired by the collaborative approach, as this type of research establishes a connection between the world of research and the world of practice. This approach involves the contribution of practicing teachers to the investigation of a research object, as well as the mobilization of academic knowledge in the school setting. As a data collection/production technique, we used workshops as a locus of encounter with others. The workshops were organized into activities involving initial welcome/provocation, spelling-focused activities, a leisurely reading of a literary text, and a closing session. These activities were distributed across three meetings/moments (shifts), lasting a total of twelve hours. In these activities, we presented the use of several techniques, tools, movements, and resources (group dynamics, discussion circles, games, pedagogical circuits, written records). In conjunction with the offices, we also used a questionnaire to profile three teachers, situating them as socio-historical subjects, inserted in a culture, time and space, endowed with knowledge and skills.For data analysis, we were inspired by the methodological proposal of the Nuclei of Meaning (Aguiar; Ozella, 2013, 2006; Aguiar; Voigt, 2017; Aguiar; Aranha; Soares, 2021), which is grounded in Socio-Historical Psychology. Broadly speaking, this approach understands the subject as an active, social, and historical being in constant change. Through interpretative analysis of the teachers' verbal expressions, intonations, gestures, hesitations, emphases, and even silences in the proposed situations and interactions during the pedagogical workshops, we were able to discuss deeper into the areas of meaning of this group of teachers and grasp the varied content that diffused the four nuclei established, each composed of diverse indicators, articulated with excerpts from the teachers' discourses at various moments during the workshops. The central issue that emerged from the analyses was the superficial understanding of orthographic standards as an object of knowledge. Uncertainties, insecurities, and inconsistencies regarding the nature and structure of orthographic standards were evident in all groups. These misunderstandings can constitute barriers to teaching practices aimed at minimizing the incidence of children who complete Cycle I with incipient knowledge of orthographic standards. The interpretations presented here reveal the long road we still need to travel to ensure that Pedagogy graduates have a solid understanding of orthographic standards and their systematic and productive teaching. However, we also realized the emergence of affluent and plentiful movements of collaboration, participation, restlessness, and discovery, which demonstrate this group of teachers' wish for learning and improving their professional practice.



**Keywords**: Orthography. Orthography Teaching. Teaching Knowledge.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Lista de Quadros


Quadro 1 Regularidades direta da Língua Portuguesa ..... 40

Quadro 2 Regularidades contextuais da língua portuguesa ..... 44

Quadro 3 Regularidades morfológica-gramaticais formadas por derivação de palavras ..... 47

Quadro 4 Regularidades morfológica-gramaticais formadas por desinências verbais ..... 48

Quadro 5 Irregularidades da norma ortográfica da Língua Portuguesa..... 51

Quadro 6 Aprendizagens esperadas para o 1º e 2º anos de escolarização…. 79

Quadro 7 Aprendizagens esperadas para o 3º ano de escolarização..... 80

Quadro 8 Aprendizagens esperadas para o 4º e 5º anos de escolarização…. 82

Quadro 9 Indicadores de avaliação da aprendizagem para o 1º e 2º anos de escolarização..... 86

Quadro 10 Indicadores de avaliação da aprendizagem para o 3º ano de escolarização. ..... 90

Quadro 11 Indicadores de avaliação da aprendizagem do 4º ano..... 93

Quadro 12 Indicadores de avaliação da aprendizagem para o 5º ano de escolarização..... 94

Quadro 13 Pseudônimos das professoras colaboradoras..... 122

Quadro 14 Perfil das professoras colaborados..... 123

Quadro 15 Simbologia da transcrição..... 126


### Lista de Figuras


Figura 1 Direitos de Aprendizagens proposto pelo PNAIC..... 91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|---|
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| ICEP | Instituto Chapada de Educação e Pesquisa |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| EFII | Ensino Fundamental II |
| GTs | Grupos de Trabalhos |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| RCMAI | Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental |
| REDA | Regime Especial de Direito Administrativo |
| SEA | Sistema de Escrita Alfabética |
| SMED | Secretaria Municipal de Educação |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TDAH | Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade |

**SUMÁRIO**


**1 INTRODUÇÃO ..... 13**

**2 A NORMA ORTOGRÁFICA DA LÍNGUA PORTUGUESA BRASILEIRA: ENTRE REGULARIDADES E IRREGULARIDADES, REFLEXÕES PARA MELHOR SISTEMATIZAR O ENSINO ..... 23**

2.1 A ESCRITA ALFABÉTICA ORTOGRÁFICA COMO SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO ..... 28

**2.1.1 Sistematização das relações entre letra/som de acordo com Lemle ..... 33**

**2.1.2 Sistematização das relações entre letra/som de acordo com Faraco..... 36**

**2.1.3 Sistematização das relações entre letra/som de acordo com Morais ..... 39**

**3 ORTOGRAFIA: ENSINAR E APRENDER..... 54**

3.1 QUANDO ENSINAR CAMINHA PARA ANALISAR, REFLETIR, INFERIR E EXPLICITAR..... 58

3.2 PRINCÍPIOS BÁSICOS PARA O ENSINO DA NORMA ORTOGRÁFICA..... 61

**4 O ENSINO DA ORTOGRAFIA NO REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR..... 71**

4.1 ORTOGRAFIA E DIRETRIZES CURRICULARES: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA REDE MUNICIPAL DO SALVADOR 72

4.2 A CONCEPÇÃO DE ENSINO QUE NORTEIA A PROPOSTA DE LÍNGUA PORTUGUESA..... 73

4.3 APRENDIZAGENS ESPERADAS: O CAMINHO PARA O PROCESSO DE ENSINO..... 78

4.4 INDICADORES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I..... 84

**5 A CONSTITUIÇÃO DO REPERTÓRIO DE SABERES DOCENTES 99**

**6 CAMINHOS METODOLÓGICOS ..... 109**

6.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA..... 109

6.2 OS DISPOSITIVOS, O CONTEXTO E AS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... 112

6.3 O PROCESSO ÉTICO DA PESQUISA..... 125

6.4 O CAMINHO PARA CONSTITUIÇÃO DOS "NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO": A COMPREENSÃO DA SIGNIFICAÇÃO DESSE GRUPO DE PROFESSORAS ..... 126

**7 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÕES: AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DOS SABERES DAS ALFABETIZADORAS..... 131**

7.1 Professora alfabetizadora: dificuldades x atitudes x comportamentos x formação..... 133

7.2 O lugar da ortografia no Ensino Fundamental I: entre complexidade, achismos, incompreensões, ausência de objetivos claros, mitos e acompanhamentos assistemáticos..... 163

7.3 As perspectivas tradicional, assistemática e gerativa em prol do sucesso da aprendizagem do aluno..... 192

7.4 Saberes docentes: o diálogo entre os saberes advindos da vivência enquanto aluna/professora e a constituição dos saberes da ação..... 211

**8 E PARA FINALIZAR ESTA DISSERTAÇÃO: Algumas aproximações sobre as significações da ortografia e seu ensino por professoras alfabetizadoras..... 226**

**REFERÊNCIAS ..... 232**

**APÊNDICE A – Roteiro de oficina pedagógica ..... 241**

**APÊNDICE B – Questionário..... 260**

## INTRODUÇÃO

> A escrita é essencialmente um traço simbólico em busca da eternidade.
>
> *JAFFRÉ e FAYOL, Orthographes, (1997, p. 12)*

É inegável o valor social, cultural e histórico que a arte de escrever desempenha em uma sociedade. A escrita, em conjunto com outros elementos, definiu o fim da pré-história, dando início a novos tempos, a História. Estudiosos, como Flusser (2007), advogavam em defesa da escrita como um marco importante da História, não pela simples razão de que a escrita nos permite reconstruir o passado, mas porque é graças a homens letrados, que experimentaram e vivenciaram o mundo como um acontecimento, como um processo histórico, pois são capazes de dar forma a estes momentos por meio de sucessivos símbolos, ou seja, a escrita.

O fato é que a escrita desempenha um papel fundamental em uma sociedade letrada e que para ser eternizada, como afirmou Jaffré e Fayol (1997, p. 12), se faz necessário que sejamos capazes de garantir que esses traços simbólicos sejam compreendidos por todos. E é aqui que se insere a norma ortográfica que surge para cristalizar, na escrita de uma língua, as mais diversificadas formas de falar de uma população. Somente assim, esses traços simbólicos, romperão com os fatores geracionais, regionais, culturais e sociais que influenciam, diretamente, o modo de ser e falar de um povo. Deste modo podemos assegurar que em qualquer tempo, região e extrato social, a escrita de uma língua viva cumpra as suas mais diversas funções: de comunicar, de registrar histórias, de veicular ideologias, mas também de evidenciar as desigualdades sociais, linguísticas, de raça e de gênero, posto que o escrito ocupa um lugar simbólico e material em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade. (Galvão, 2010).

Quando analisamos o caminho percorrido pela língua escrita, na história da humanidade, até a constituição dos sistemas vigentes, observamos os diferentes momentos da escrita que vão desde as escritas pictográficas e ideográficas até as escritas fonográficas, que usam símbolos gráficos que representam unidades fonológicas mínimas, com base no princípio acrofônico[1]. Criado, inicialmente, visando a funcionar com base na fonografia, o sistema mostrou seus

[1] A historiografia da escrita mostrou, entretanto, a partir da decifração dos hieróglifos egípcios na Pedra da Roseta, que havia uso de estratégias fonéticas diversas misturadas às escritas pictográficas e ideográficas, desde os primórdios da escrita na Antiguidade.

limites no confronto com o fenômeno da variação linguística. Fato é que o sistema alfabético só conseguiu se estabelecer, na forma como conhecemos hoje, graças a invenção da ortografia.

A ortografia surge pela necessidade de regulamentar as normas da língua escrita, posto que, diante das variedades linguísticas usadas por usuários do sistema de notação de uma língua, a não existência da ortografia possibilitaria a escrita de uma palavra de diferentes formas, seguindo a lógica do princípio alfabético – que estabelece que os caracteres do sistema gráfico correspondem a unidades fonológicas da língua. O papel da ortografia está em justamente congelar certas formas de escritas, ou seja, em determinar, entre as diversas possibilidades de se grafar uma palavra, a grafia convencionalmente estabelecida de escrevê-la. A ortografia não se ocupa, assim, do modo de as palavras serem pronunciadas, mas de sua grafia, válida para qualquer variação de pronúncia.

Em razão disso, a ortografia de uma língua deve ser ensinada, após a conquista do funcionamento fonográfico que estrutura a base do sistema, constituindo, assim, o processo de alfabetização plena dos sujeitos. Os diversos sons que um grafema pode ter nas palavras e os diferentes grafemas que podem grafar um mesmo fonema, além das convenções arbitrárias constituem em um objeto de conhecimento fundamental na conquista da escrita pelas crianças.

Considerando que o objeto da presente investigação são as concepções e os saberes docentes sobre a ortografia e seu ensino, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como as professoras alfabetizadoras concebem a ortografia da Língua Portuguesa brasileira e seu ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Visamos problematizar esse ensino e a colaborar com práticas alfabetizadoras em uma escola da Rede Municipal de Salvador. Para tanto propomos como objetivos específicos:

- Identificar nos discursos docentes as concepções e saberes relativos à ortografia e seu ensino, através das significações que atribuem a esses objetos de conhecimentos;

- Mobilizar os saberes que alicerçam a prática da alfabetização e dão sustentação ao ensino da ortografia;

- Mobilizar conhecimentos que possam contribuir para transformar positivamente a prática de docentes alfabetizadoras envolvidas na pesquisa;

- Identificar se as concepções das professoras dialogam com a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Salvador, no que concerne ao ensino da ortografia.

O que dialogamos aqui é sobre o que compete às professoras dos Anos Iniciais conhecer e compreender os mecanismos de funcionamento e as estruturas e as especificidades da fala e da escrita, que lhes possibilitarão apropriar-se de conhecimentos fundamentais no processo de alfabetização plena. É importante ressaltar que, embora seja comum em nossa sociedade,

referir-se às professoras dos três primeiros anos do Ensino Fundamental com a qualificação de alfabetizadora, compreendemos que o Licenciado em Pedagogia é professor, por excelência, de língua materna, o que pressupõe trabalhar com os objetos de conhecimento sobre a língua, envolvendo a fala, a leitura e a escrita. Ademais, a alfabetização plena envolve a apropriação da ortografia de nossa língua, pois, justamente, o que rege a escrita, em primeira e última instância, é a ortografia e não a fonografia. Sendo assim, decidimos por qualificar o substantivo professora, com o termo alfabetizadora; e por fim que optamos, também, por nos referir aos profissionais que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no gênero feminino por compreender o fenômeno da feminização da profissão docente. (Caetano e Neves, 2012; Antunes e Accorssi, 2018).

Para compreender as concepções que as alfabetizadoras têm sobre a ortografia e o seu ensino, utilizamos alguns descritores balizadores que ajudaram a analisar os saberes destas docentes quanto a este objeto do conhecimento que foram: se as professoras concebem as escritas não convencionais dos alunos como evidências de objetos para reflexão; como são elaboradas as metas/objetivos para o ensino da ortografia; e se as professoras levam em consideração a organização da norma ortografia em seus aspectos regulares e irregulares na seleção e planejamento de propostas didáticas.

Esses descritores trazem, em sua base, conhecimentos que contribuirão para que as professoras possam melhor exercer a especificidade de sua função docente, de forma fundamentada para selecionar os métodos, técnicas, criar estratégias que melhor se adequem ao ritmo da sua turma, inclusive, podendo exercer uma maior autoria nessas escolhas e em seu planejamento, colocando sua sensibilidade acima de qualquer modelo preestabelecido. Isso se justifica, pois temos assistido a um aumento significativo de estudos, com diversas abordagens, sobre a ortografia, e, proporcionalmente, uma preocupação com o ensino e aprendizagem deste objeto do conhecimento. Por outro lado, justifica-se também devido ao crescimento do número de crianças que chegam ao final dos Ciclos de Aprendizagens I e II[2] do Ensino Fundamental I sem terem desenvolvido habilidades essenciais de leitura e escrita, o que nos permite afirmar que, ainda que estes estudos tenham contribuído para repensar as práticas de ensino e aprendizagem da ortografia, ainda há muito o que se fazer nessa direção.

É evidente que compreendemos que as discussões no campo da produção do conhecimento nunca são diretamente transpostas à escola, à prática escolar. Além de serem

[2] A Resolução CME nº 014/2011 institui a organização do Ensino Fundamental de nove anos em ciclos e anos de escolarização, no qual o Ciclo de Aprendizagem I correspondem aos 1º, 2º e 3º anos de escolarização e o Ciclo de Aprendizagem II os 4º e 5º anos de escolarização.

mediadas por políticas públicas que dialogam com o campo teórico, como programas de formação continuada, os saberes que envolvem sofrem mixagens e apropriações parciais, pois o processo de apropriação pelas docentes é complexo. A sua ressonância nas práticas, na dinâmica entre saberes teóricos e saberes da experiência, é complexa.

A partir da problemática ora apresentada e das proposições levantadas, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa inspirada no tipo colaborativo. A pesquisa qualitativa responde a questões muito específicas e tem o propósito de estudar a experiência das pessoas e ambientes sociais complexos, pressupondo uma "atividade de coprodução de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa" (Ibiapina, 2008, p. 31).

Como técnica de coleta/produção de dados utilizamos o dispositivo das oficinas como lócus de encontro com o outro, e espaço no qual o caráter colaborativo se expressa de forma mais contundente. Ao propor a realização de oficinas, evidenciamos o papel que têm os sujeitos colaboradores deste trabalho, uma vez que pesquisamos "com" e não "sobre" as professoras alfabetizadoras. Essa dimensão coloca os sujeitos da investigação no patamar de coconstrutores dos conhecimentos, uma vez que o pesquisador constrói condições para que o grupo reflita de modo crítico sobre as situações experienciadas, considerando a articulação entre teoria e prática, entre saber e saber-fazer (Ibiapina, 2008). Aliado às oficinas utilizamos, também, um questionário para traçar um perfil destas docentes, situando-as enquanto sujeito sócio-histórico, inseridas em uma cultura, tempo e espaço, dotadas de saberes e competências.

Para a análise dos dados nos inspiramos na proposta metodológica dos Núcleos de Significação (Aguiar e Ozella, 2013, 2006; Aguiar e Voigt, 2017; Aguiar, Aranha e Soares, 2021), que está alicerçada na Psicologia Sócio-Histórica que, em linhas gerais, compreende o sujeito como um ser ativo, social e histórico que está em constante mudança. O procedimento de análise dos Núcleos de Significação está organizado em três etapas: formulação de pré-indicadores, de indicadores ou conteúdos temáticos e composição dos Núcleos de Significação. Esses indicadores constituem os caminhos através dos quais caminhamos com o propósito de apreender os sentidos e a subjetividade presentes nas falas das professoras.

Para justificar e fundamentar a relevância do nosso estudo, realizamos um levantamento em plataformas eletrônicas de Teses e Dissertações, a fim de evidenciar as lacunas e/ou aproximações que ratifiquem a importância do aprofundamento deste objeto de estudo. Utilizamos como marco temporal a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na

Idade Certa (PNAIC)[3], que objetivava assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Acreditamos que as ações do PNAIC trouxeram impactos ao modo de pensar e conceber o ensino da língua materna, uma vez que as suas ações constituíam um conjunto integrados de programas, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada das professoras alfabetizadoras em serviço.

O levantamento aponta, em geral, uma crescente presença da temática, embora em alguns Bancos revelem ausência de trabalhos com esse objeto. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), localizamos, com o descritor "ortografia", 457 resultados, sendo 352 (trezentos e cinquenta e duas) dissertações e 105 (cento e cinco) teses. Observamos que estes trabalhos estavam organizados por assunto como: ortografia (64), escrita (52), Língua Portuguesa (21), Leitura (20), Linguística (20), Alfabetização (19), Consciência Fonológica (02), dentre outros. Esses resultados apontam uma crescente atenção direcionada aos estudos da norma ortográfica nas mais diversas linhas e programas de pesquisas.

Já nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), identificamos que da 36º (trigésima sexta) edição nacional, ocorrida em 2013 a 40º (quadragésimo) edição em 2021 – com exceção da 37º (trigésima sétima) edição nacional, no ano de 2015, que não conseguimos ter acesso ao sistema –, nenhum trabalho cujo título/tema apresentassem a palavra "ortografia" foi publicado nos Grupos de Trabalho Alfabetização, leitura e escrita (GT10), Currículo (GT11) e Educação Fundamental (GT12). Estes dados podem[4] evidenciar uma lacuna de produções científicas no que diz respeito a esse objeto de conhecimento que é a norma ortográfica de nossa língua.

Entretanto, dando continuidade ao levantamento das produções acadêmicas no Banco de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), identificamos um número significativo de trabalhos com a palavra-chave "ortografia". Quando refinamos os resultados por área de concentração, Educação e Ensino-Aprendizagem, o número de trabalhos reduziu para 17 (dezessete), sendo 11 (onze) de mestrado e 06 (seis) de doutorado.

Percebemos, por meio dessa verificação, a ausência de pesquisas que busquem investigar e problematizar as concepções da professora[5], mediadora por excelência do processo de

---

[3] Para maior detalhamento, consultar Machado (2016).

[4] Destacamos que poderão existir mais trabalhos que investigaram a temática da ortografia, sem, contudo, especificar este tema em seu título, motivo pelo qual não apareceu na pesquisa.

[5] Ressaltamos que realizamos, apenas, a leitura dos títulos dos trabalhos ora verificados e que nesses títulos não existiam uma indicação da problemática relacionada às concepções da professora sobre a ortografia e o seu ensino.

ensino/aprendizagem, sobre o ensino da ortografia, o que se configura como uma constatação relevante para a nossa pesquisa, já que aponta lacuna de conhecimento sobre esse recorte na temática. Como o trabalho pedagógico é orientado pelas concepções que as professoras têm da língua escrita, esse é um aspecto fundamental a ser investigado.

A partir desse levantamento mais amplo, foram selecionados quatro trabalhos (Almeida, T., 2018), (Nóbrega, 2018), (Almeida, J., 2020) e (Souza, 2023) para serem analisados de forma mais detalhada, por revelaram dados que merecem nossa análise, sobretudo por dialogarem com o objeto da presente pesquisa.

A pesquisa de doutorado de Almeida (2018), "O aprendizado de regras morfológicas de ortografia: a evolução das crianças e os efeitos de intervenções didáticas com o uso de jogos", buscou investigar a aprendizagem das regras morfológicas da Língua Portuguesa, a partir de um ensino reflexivo com uso de jogos ortográficos, verificando os efeitos do emprego desse recurso didático. Um dos objetivos do estudo foi analisar se havia diferenças entre as mediações do ensino com jogos realizadas por docentes com níveis de conhecimentos distintos sobre o ensino da ortografia. O que trazemos para a discussão não é, somente, o uso dos jogos como estratégia de ensino, mas a importância da compreensão da apropriação dos saberes da ação, que enfatiza o processo de reconstrução individual dos saberes pelos docentes através da reflexão sobre a sua prática pedagógica, revelada na maneira como estas professoras concebem e ensinam a ortografia.

De acordo com Almeida (2018) os dados sugerem que não há muita diferença no resultado das aprendizagens a partir da mediação de docentes com níveis diferentes de compreensão da organização da norma ortográfica. Entretanto os dados evidenciam a influência do olhar cuidadoso da professora regente da turma sobre o efeito na mediação da aprendizagem. A pesquisa revelou a importância da mediação da professora da turma - que por sua vez foi orientada pela pesquisadora sobre o ensino reflexivo da ortografia - que por conhecer as limitações e potencialidades de cada aluno foi capaz de intervir de modo mais efetivo sobre as regras e outros aspectos do ensino da Língua Portuguesa, assim como promover momentos reflexivos sobre os princípios gerativos da norma ortográfica.

Esse fato nos permite argumentar sobre dois pontos importantes, e que nos interessa para diálogo com a pesquisa em desenvolvimento: primeiro a importância que tem o professor conhecer cada especificidade da norma ortográfica, as estruturas de funcionamento e cada princípio gerativo que consentem a sua realização. Alicerçados nestes saberes poderão mediar

o conhecimento ortográfico de seus alunos utilizando as estratégias eficazes para cada sujeito da aprendizagem. O segundo ponto refere-se ao que Tardif (2000) caracterizou como um dos saberes profissionais dos professores, qual seja, o objeto do trabalho docente – os seres humanos. De acordo com este autor, ainda que o docente lecione para um grupo de alunos, o seu trabalho deve atingir os indivíduos que o compõe, uma vez que são os indivíduos que aprendem. Tardif (2000) expõe que esta é uma situação muito interessante, do ponto de vista epistemológico, pois "é ela que orienta a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução a médio prazo no contexto da sala de aula" (Tardif, 2000, p 13). Desse modo o docente poderá atuar de modo mais efetivo nas dificuldades de aprendizagem de cada aluno/indivíduo, quanto ao ensino da norma ortográfica, pois poderá aliar os saberes necessários do objeto do conhecimento às especificidades de cada aprendiz.

Outros dois estudos encontrados nesse levantamento têm se debruçado tanto em analisar as concepções dos professores sobre o ensino da ortografia quanto em propor uma formação continuada, através da pesquisa-ação com o objetivo de formação colaborativa para qualificação do ensino da norma ortográfica. Essas pesquisas (Nóbrega, 2018 e Almeida, 2020) corroboram este objetivo e têm, portanto, relevância para o presente estudo.

A pesquisa de mestrado realizada por Nóbrega (2018), "Ensino de ortografia no segundo ciclo do Ensino Fundamental: concepção de professores e documentos curriculares", teve como objetivo analisar as concepções de ensino da ortografia de professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental I, assim como verificar o que esses professores conhecem e o que pensam sobre as orientações curriculares de seu município para o ensino da ortografia. Com a análise desses dados, a autora buscou identificar se, e de que forma, as orientações curriculares para o ensino da ortografia são explicitadas/relatadas nas práticas dessas professoras. Essa pesquisa revelou resultados que vão ao encontro do objeto de estudo em curso, a exemplo da evidência, através da análise das entrevistas, de que os professores não têm objetivos de ensino da ortografia bem definidos e que, mesmo realizando um planejamento com base nas dificuldades da turma, não realizam um trabalho sistemático das especificidades ortográficas; e uma maior preocupação por parte das professoras dos 5º anos com o ensino da ortografia, em relação às professoras do ano anterior. Quanto à análise das Propostas Curriculares, as docentes da referida pesquisa, em sua maioria, as consideram boas, de modo geral, mas no que se refere ao tratamento dado à ortografia, insuficiente, e recorrem a outras fontes/recursos para realizarem o planejamento.

A pesquisa de Almeida (2020) com a temática “Investigação dos efeitos de uma formação continuada de professores de Língua Portuguesa no tratamento de desvios ortográficos de alunos do 6º ano”, apresentou resultados pertinentes à pesquisa em tela. A referida autora buscou investigar as dificuldades vivenciadas por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, anos finais, ao ensinar ortografia. Esta investigação contou com três categorias diferentes de participantes: 20 (vinte) professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Educação de Fortaleza; 02 (dois) professores de Língua Portuguesa que lecionam em turmas de 6º (sexto) anos e que participaram do curso de formação continuada; e, 57 (cinquenta e sete) alunos cursando o 6º (sexto) ano.

Um dado importante para diálogo com o objeto da presente pesquisa refere-se à pergunta que buscou saber quais anos de escolarização são mais responsáveis pelo ensino da ortografia. Todas as respostas atribuíram a responsabilidade aos professores do Ensino Fundamental, no entanto, os docentes dos Anos Iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano, carregam maior peso na responsabilidade, por estarem diretamente ligados aos primeiros passos da apropriação da língua escrita. Esse dado revela o entendimento que tem este grupo de professoras ao reconhecer o papel que tem as alfabetizadoras em oferecer um ensino que garanta a apropriação da escrita, para além da compreensão do princípio alfabético, enfatizando as complexidades imposta pelo nosso sistema de escrita.

Outro dado presente nessa pesquisa e que merece a nossa atenção, diz respeito às propostas de atividades mais utilizadas para o ensino da ortografia, aparecendo em primeiro lugar o uso dos livros didáticos. É importante destacar que o livro didático não é propriamente uma atividade. Esse instrumento é composto por várias propostas diferentes, com encaminhamentos diversos. Em segundo lugar, apareceu o ditado de palavra que, tal como é proposto, é um recurso ligado a metodologias tradicionais, clássicas, que concebem a norma ortográfica como um conhecimento a ser memorizado e o sujeito da aprendizagem um ser passivo aos estímulos externos.

As professoras também foram solicitadas a expor quais eram suas maiores dificuldades para o ensino da ortografia. O obstáculo mais citado por elas foi que os alunos apresentam um nível de conhecimento ortográfico insuficiente para o ano que estão cursando, ou seja, embora os alunos avancem nos anos escolares, os conhecimentos ortográficos não acompanham este desenvolvimento da aprendizagem. Esse dado/cenário reforça a importância do estudo em curso, uma vez que evidencia que, ainda que as professoras estejam preocupadas em desenvolver uma prática de ensino reflexiva e menos mecanicista, ainda lhes faltam conhecimentos para a efetivação desta prática.

A pesquisa de doutorado de Souza (2023), agrega-se a este trabalho, como um estudo que, centrando-se na temática do ensino e aprendizagem da ortografia no Ensino Fundamental I, buscou identificar quais são as dificuldades e os desafios dos docentes para ensinar a ortografia nos Anos Iniciais e quais são os principais erros ortográficos produzidos pelos alunos, objetivando, a partir destes dados, elaborar uma proposta de formação docente que propicie a reflexão sobre os usos linguísticos e contribua com o ensino e aprendizagem da norma padrão de escrita dos aprendizagens do 1º ao 5º ano de escolarização. Os resultados, a partir da análise cuidadosa das respostas das professoras, revelaram que o ensino e aprendizagem da ortografia ainda causa insegurança para as docentes e que a maioria das professoras não reservam um dia específico para trabalhar, de forma sistemática, com a ortografia, com exceção da professora do 4º ano. Revelaram também que os conteúdos ortográficos são trabalhados de acordo com os materiais didáticos, além das dificuldades ortográficas apresentadas pela turma, sem, contudo, detalhar como este plano de ensino é elaborada e de que maneira as professoras avaliam o desenvolvimento desse trabalho. Esses dados podem indicar, por parte das docentes, uma baixa atribuição de importância do ensino e aprendizagem deste objeto do conhecimento, assim como nas práticas pedagógicas que contribuam para uma aprendizagem significa.

O estudo de Souza (2023) ratifica a importância de investigarmos que saberes sobre a ortografia estão na base das concepções das professoras sobre esse objeto de conhecimento e seu ensino, assim como identificar, nos discursos docentes, as práticas cotidianas de alfabetização que dão sustentação ao ensino da ortografia. Esses também são os objetivos específicos da nossa pesquisa em desenvolvimento com o fim de conhecermos os pressupostos teóricos e metodológicos que estão na base de sustentação destes saberes e construirmos uma proposta de trabalho que seja capaz de dialogar com todos os conhecimentos, sejam eles profissionais ou acadêmicos sobre o sistema de escrita alfabética e ortográfica.

Baseado nos trabalhos aqui expostos (Almeida, T., 2018; Nóbrega, 2018; Almeida, J., 2020 e Souza, 2023), reafirmamos que as professoras do Ensino Fundamental precisam conhecer o funcionamento da escrita alfabética para além de sua base fonográfica, abarcando, igualmente, o funcionamento das especificidades ortográficas de nossa língua, de modo mais aprofundado, para que possa planejar o ensino de forma a, efetivamente, contribuir com os avanços das crianças na ortografia, e realizar intervenções que favoreçam a sua aprendizagem.

Para alcançar os objetivos traçados para a pesquisa com essa temática, esta dissertação apresenta-se disposta em oito seções, de modo que esta introdução representa a primeira delas. Na segunda seção, intitulada *"A norma ortográfica da Língua Portuguesa brasileira: entre regularidades e irregularidades, reflexões para melhor sistematizar o ensino"*, sistematizamos

os saberes que consideramos essenciais ao professor dos Anos Iniciais compreender, para o ensino da leitura e da escrita, que são: conceber a escrita alfabética como sistema de representação e entender que a escrita também é regulada pela ortográfica.

Na terceira seção, *"Ortografia: ensinar e aprender",* discorremos sobre alguns princípios gerais que consideramos adequados para o encaminhamento didático nas situações de sala de aula, respaldado por teóricos da área – Morais (1998), Nóbrega (2013), Cagliari e Massini-Cagliari (1999) e Nunes e Bryant (2014). Estes princípios contribuem tanto para ajudar a refletirmos sobre a ortografia enquanto objeto do conhecimento, quanto como princípios norteadores para o ensino da ortografia

Na quarta seção, *"O ensino da ortografia no Referencial Curricular da rede municipal de Salvador",* nos debruçamos em analisar nos documentos de referência da Rede de ensino os princípios da educação municipal de Salvador e os pressupostos teóricos-metodológicos das práticas pedagógicas. Para isso foram expostas as concepções sobre o ensino e aprendizagem da Rede, a função pedagógica da avaliação e as orientações pedagógicas concernentes à área do conhecimento da Língua Portuguesa, mais especificamente, a ortografia.

Fechando o bloco teórico, a seção *"A constituição do repertório de saberes docentes"* discute a constituição dos saberes docentes, respaldados em teóricos da área (Gauthier, 1998; Pimenta, 1999; Tardif, 2014), assim como apresentar o arcabouço conceitual que sustenta a compreensão do termo "concepção" nesta investigação. Em seguido, temos a sexta seção, que traz os detalhamentos metodológicos nomeada *"Caminhos metodológicos"*.

A sétima seção, intitulada *"Núcleos de Significações: as múltiplas dimensões dos saberes das alfabetizadoras"*, traz a análise e discussão dos dados produzidos inicialmente em indicadores e depois organizados em quatro Núcleos de Significação: 1. Professora alfabetizadora: dificuldades x atitudes x comportamentos x formação*;* 2. O lugar da ortografia no Ensino Fundamental I: entre complexidade, achismos, incompreensões, ausência de objetivos claros, mitos e acompanhamentos assistemáticos; 3. As perspectivas tradicional, assistemática e gerativa em prol do sucesso da aprendizagem do aluno; *e,* 4. Saberes docentes: o diálogo entre os saberes advindos da vivência enquanto aluna/professora e a constituição dos saberes da ação pedagógica.

Já a oitava seção, *"E para finalizar esta dissertação: algumas aproximações sobre as concepções e os saberes da ortografia e seu ensino por professoras alfabetizadoras"* realizamos uma discussão geral seguida das considerações finais da pesquisa expondo como este grupo de docentes concebem a ortografia e seu ensino, evidenciando os saberes que alicerçam estas concepções.

## 2. A NORMA ORTOGRÁFICA DA LÍNGUA PORTUGUESA BRASILEIRA: ENTRE REGULARIDADES E IRREGULARIDADES, REFLEXÕES PARA MELHOR SISTEMATIZAR O ENSINO

Figura 1. “Acordo”, vídeo-poema de Arnaldo Antunes

Abrimos esta seção com o vídeo-poema[6] “Acordo” de Arnaldo Antunes, para representar, em metáfora, o processo cíclico, conflituoso e conciliador vivenciado pela língua ao longo da história. A dialética presente nos movimentos contínuos entre concordo, discordo, acordo, assemelham-se, conforme expõe Maria José Nóbrega (2013), a dinâmica entre tese, antítese e síntese. A presença da oscilação e da circularidade, não viciosa, mais aberta e em espiral, presente neste poema, através dos elementos linguísticos, pragmáticos e visuais, nos convida a pensar a língua como um processo dinâmico, não fixo e em constante reelaboração. Nesse sentido a oportunidade de crescimento pelo conflito passa pelo acordo, que se manifesta nas ondulações que formam as palavras concordo, discordo e ao final acordo.

Este caráter dinâmico, expressa bem o que representa a língua, enquanto uma estrutura plural e heterogênea. Uma realidade aberta, plástica e em contínuo movimento. Essa língua passa por processos tensionados pelos acordos e desacordos, que vão agregando novos elementos, alterando suas configurações estruturais, mas sem destruir sua essência significativa. A língua se manifesta através das modalidades oral e escrita, que não são estanques, há nuances entre elas que permitem concebermos um continuum entre fala e escrita (Marcuschi, 2001), presentes em alguns gêneros, em que a oralidade e a escrita se imbricam. Dito isto, podemos argumentar que a fala é fluida, presente face a face, livre, gestual e conta com os recursos da prosódia, esta é “meio parco de expressão” (Faraco, 2021, p. 48), e por isso se utiliza de outros recursos gráficos para ser compreendida e possuída de significado.

[6]Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7hji5v68upM

O movimento de mudança que é muito dinâmico na modalidade oral, na escrita exige um acordo mais firme, já que esta precisa representar a grafia das palavras independentemente de como são pronunciadas por seus falantes. Esses recursos são constituídos historicamente e socialmente, através de um processo que também acolhe o "concordo e discordo", mas com o fim único de firmar um acordo que possa garantir a comunicação, assegurando que todos sejam capazes de ler, escrever e compreender, independente dos determinantes geográficos, temporais, sociais e discursivos. A língua escrita precisa cumprir o seu papel de contar e fazer história, para quem sabe, logo em breve, em um despertar, como no sonho, iniciar uma nova cadeia de movimento dinâmico, vivo de um novo concordo, discordo e acordo. Este movimento dinâmico, vivo, plural e heterogêneo presente na oralidade exige um congelamento na modalidade escrita, que na nossa língua é exercido pela ortografia.

Antes, porém, de falar na ortografia da nossa língua, é preciso falar do próprio sistema de escrita. É sabido que o Sistema de Escrita Alfabética – SEA tem em sua base a estrutura alfabética, fonográfica - o que supõe a representação, simbólica e convencional da língua falada, destacando-se a sequência de unidades fonológicas no nível dos fonemas, e o regramento ortográfico. De acordo com Massini-Cagliari (1999, p. 26), a escrita fonográfica "é aquela que representa a linguagem partindo da representação dos seus sons" e que existem diferentes maneiras de representar os sons de uma palavra, tais como: a escrita sílabas; a escrita consonantal; a escrita fonética ou alfabética; e a escrita alfabética ortográfica.

Ao estudarmos a história da escrita, mais precisamente sobre a invenção do alfabeto (Cagliari,1999), compreendemos o processo trilhado pela escrita até chegar ao sistema que conhecemos hoje. O sistema alfabético foi esboçado com uma base fonográfica, ou seja, os caracteres da escrita representariam fonemas. Nesse processo, Cagliari (1999) sublinha o papel fundamental desempenhado pelo princípio que deu origem ao sistema - o princípio acrofônico, que instituía que no início dos nomes das letras encontram-se os sons que elas representam. Este princípio, de acordo com Cagliari (1999, p. 97) "[...] estabelece uma relação entre letras e sons à moda das transcrições fonéticas", que para escrever uma palavra bastaria observar a pronúncia da mesma, identificar os sons das consoantes e grafá-las com as letras correspondentes.

Como esclarece Cagliari (1999), embora este princípio tenha dado origem à criação do alfabeto e seja a chave de decifração desse sistema de escrita, o princípio acrofônico encontrou um obstáculo intransponível para concretizar seu ideal fonográfico - a variação dialetal, presente em línguas que apresentam diversidade linguística. Historicamente, o objetivo do alfabeto era escrever as palavras de acordo com os sons das consoantes e das vogais,

preservando a representação da palavra, contudo, a diversidade linguística provocou uma grande variação na pronuncia das palavras de um dialeto para outro. A fonografia não se configurou, assim, como suficiente para que falantes de diferentes variedades pudessem escrever foneticamente e serem entendidos por falantes de outras variedades linguísticas e, por isso, a fragilidade do sistema logo apareceu na história do alfabeto.

Uma escrita puramente fonográfica, em que as relações entre fonemas e grafemas fosse biunívoca, consistiria "[...] em representar os sons da fala exatamente conforme elas foram pronúnciadas" (Massini-Cagliari, 1999, p. 26). A autora explica que a representação fonética de uma língua exigiria que fossem registradas todas as nuances da pronúncia e, neste caso, como é natural da língua a sua variação, teríamos escritas diferentes de acordo com os seus falantes, que dependeriam de fatores como regionalismo, a classe social do sujeito, questões geracionais e até mesmos variações da pessoa que estivesse escrevendo, o que comprometeria a comunicação entre as pessoas.

E assim, no curso da história do alfabeto, com essa limitação, o sistema de escrita alfabética, para poder ser usado, passou a ser regido pela ortografia, que, cristalizando a grafia das palavras, cumpre a missão de neutralizar suas diferentes pronúncias, haja vista as línguas terem diferentes variedades. As línguas têm diferentes graus de transparência ortográfica, sendo que algumas são mais próximas de um funcionamento fonográfico, com correspondências entre fonemas e grafemas mais consistentes, como o finlandês, e outras são pouco transparentes, como o inglês. O português, embora mais próximo da transparência do que da opacidade, está a meio do caminho, sendo relativamente transparente para a leitura e um pouco menos transparente para a escrita. É por isso que Cagliari (1999) diz que o alfabeto foi uma invenção brilhante, mas que na prática encontrou grandes dificuldades, devido a variação dialetal da língua, e foi justamente a ortografia que possibilitou sua funcionalidade. Assim, para cristalizar na escrita estas diferentes formas de grafar uma palavra é que temos a escrita alfabética ortográfica e é por isto que o nosso sistema de escrita é de base alfabética regulada pela ortografia. Desse modo, como expressam Nunes e Bryant (2014, p. 17) as "ortografias alfabéticas são aquelas em que as letras representam fonemas - mesmo que não haja uma correspondência exata entre as letras e os fonemas".

De acordo com Massini-Cagliari (1999), é comum haver equívocos quanto às noções de escrita fonográfica e de escrita ortográfica, uma vez que as duas são escritas com letras de um alfabeto. Mas as duas não se confundem. A nossa escrita alfabética, regida pela ortografia, não é representação fiel da fala e, por isso mesmo, pode e deve servir para o falante de qualquer variedade.

Como um sistema de base fonográfica, há relações regulares na nossa língua, mas ele não é puramente fonográfico, pois o que rege a grafia das palavras é, na verdade, as convenções da ortografia, não a fonografia, não havendo, em grande parte das vezes, relações diretas, biunívocas, entre fonemas e grafemas. A relação entre a escrita e a fala é fonética em alguns casos e arbitrária em muitos outros, como revelam diversos autores (Morais, 1999, 2007, 2012; Nóbrega, 2013; Faraco, 2021; Lemle, 2009), a motivação fonética perfeita ocorre em poucos casos, havendo muitos casos de motivação combinada a outros elementos - o contexto da palavra, sua classe gramatical, o significado da palavra, sua etimologia - e casos em que não há motivação fonética, apenas convenção arbitrária. Em termos da aprendizagem da escrita alfabética, como o sistema é de base fonográfica, é preciso se apropriar desse funcionamento, mas ele não basta para aprender a escrever considerando as convenções da escrita. E esta é uma das razões que explicam porque conquistar o princípio alfabético não é suficiente para se considerar um sujeito alfabetizado, ou seja, porque o processo da alfabetização não é finalizado com a compreensão do princípio alfabético. Após esta compreensão as crianças precisarão ainda conquistar uma série de aspectos como a grafia de sílabas complexas e a ortografia, em seus variados graus de dificuldade e avançarão na apropriação das "formas escritas que a norma ortográfica convencionou serem as únicas autorizadas" (Morais, 1998, p. 21). Nesta etapa do processo de alfabetização, as crianças perceberão incongruências na notação de algumas palavras: notaram que existem letras que concorrem para a representação do mesmo som em contextos determinados e até mesmo aquelas situações em que será difícil determinar com qual letra grafar.

Diante desse cenário e considerando o ensino da escrita alfabética, Cagliari (1999, p. 175) argumenta que "conhecer o alfabeto[7] é um ponto de partida, mas saber lidar com a ortografia é fundamental, quer para escrever, quer para ler". É por isso que se diz que a invenção da ortografia foi a salvação do alfabeto, uma vez que, para escrever, nos guiamos pela forma gráfica convencional da palavra, não pela mera representação fonográfica.

Já no terreno da ortografia, de acordo com Morais (1998, p. 21), "[...] em muitos casos há regras, princípios orientadores que nos permitem prever, com segurança, a grafia correta", assim também como haverá situações em que será necessário recorrer ao dicionário para encontrar a forma correta de grafar uma palavra. Para ambas as situações "ao ensinar a ortografia, o professor precisará então levar em conta as peculiaridades de cada dificuldade

[7] Quando fala de "alfabeto", o autor se refere ao sistema fonográfico, não à sequência de letras usadas pelo sistema, organizadas em uma ordem determinada.

ortográfica", mas o que ainda assistimos são práticas de ensino com ênfase na grafia correta das palavras de modo geral, sem nenhum entendimento de que diferentes tipos de correspondências entre os elementos gráficos e fonológicos exigem diferentes encaminhamentos de ensino.

Esse ensino, antes baseado em cópia, memorização de regras, memorização exaustiva das próprias palavras escritas, mesmo as regidas pelo contexto ou por um princípio gerativo que permitia decidir sobre a grafia, hoje pode contar com os avanços do campo da Linguística e do ensino da língua escrita que permitem vislumbrar práticas didáticas/pedagógicas que consideram aspectos que é preciso compreender, além dos que é preciso memorizar, pelo uso (Morais,1998), e as diferentes estratégias de ensino a depender do tipo de correspondência entre grafemas e fonemas.

Alguns autores (Morais, 1998, 2007, 2012; Faraco, 2021; Lemle, 2009) vêm contribuindo para (re)pensarmos o processo de ensino e aprendizagem da ortografia não como um código, pois envolve um trabalho intelectual bem mais complexo, em que o aprendiz precisará se apropriar de como a escrita funciona, mas como um sistema de representação, notacional, abrange mais do que as relações biunívocas.

De acordo com Morais (2007, p. 15), "a tarefa do aprendiz de ortografia é multifacetada: envolve apropriar-se das restrições irregulares e regulares socialmente convencionadas, de modo a gerar não só a escrita de palavras, mas a escrita correta de palavras". O autor acrescenta que, mesmo nos casos regulares, onde há princípios geradores que determinam que grafema utilizar na escrita de determinada palavra, o aprendiz terá que refletir sobre os valores contextuais dos grafemas, que ora estará na categoria gramatical da palavra, ora observando a tonicidade do segmento. Em outro contexto, o aluno terá que observar tanto a posição do grafema na palavra, quanto a identificação das letras que vêm antes ou depois dele. Essas são, para este autor, as correspondências entre letra e som regulares dependente do contexto: fonológico ou morfossintático, e das relações irregulares ou arbitrárias que impõe maior desafio na aprendizagem da ortografia

Diante de toda essa complexidade, Morais (1998) afirma que é a forma como os alunos estão aprendendo a ortografia que determina a maneira como estão compreendendo como funciona a norma ortográfica da língua. Acrescenta, ainda, que compreender não é decorar e que uma aprendizagem não facilitadora poderá colaborar com a persistência de palavras escritas erradas, mesmo nas correspondências regulares previsíveis pelo contexto. Posto isto, afirma-se a necessidade de docentes se apropriarem de saberes referentes ao funcionamento fonográfico e ortográfico da nossa escrita, para que possam planejar e desenvolver situações de reflexão e aprendizado que sejam produtivas considerando esse cenário de discussões. Sistematizaremos,

então, saberes que consideramos essenciais ao professor das Anos Iniciais compreender, para o ensino da leitura e da escrita, que são: conceber a escrita alfabética como sistema de representação e entender que a escrita também é regulada pela ortográfica.

## 2.1 A ESCRITA ALFABÉTICA ORTOGRÁFICA COMO SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO

A escrita pode ser concebida de duas formas bastante diferentes: como um sistema de representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. A adoção de uma das duas concepções, no processo de alfabetização, modificará completamente as escolhas de estratégias didáticas para a alfabetização. Durante muito tempo a concepção de alfabetização presente nos métodos clássicos de ensino estava alicerçada na ideia da língua escrita como um mero código de transcrição da fala ou seja, como uma lista de correspondência entre letras e sons. Para esta concepção saber ler significava ser capaz de decodificar os símbolos gráficos (letras) e para escrever era preciso codificar estes símbolos, transformando os sons através das palavras. A ênfase dada era nesse processo de decodificação e codificação.

Para alcançar o objetivo de ler e escrever o aluno precisava desenvolver uma série de habilidades que o autor Morais (2005, p. 39), descreveu como “psiconeurológicas” ou “perceptivo-motoras”, uma vez que “[...] julgávamos que, para aprender a escrever, era preciso apenas discriminar uma letra de outra, traçando-as de modo legível e decorar os sons a que elas se referiam”. Esta concepção ignorava a perspectiva de aprendizagem por parte aluno. A prática de ensino estava alicerçada em atividades para o desenvolvimento de habilidades de “prontidão” à alfabetização como: “[...] coordenação motora fina e grossa”, “discriminação visual”, “discriminação auditiva”, “memória visual”, “memória auditiva”, “equilíbrio”, “lateralidade”, etc. Morais (2005, p. 39). Nesta perspectiva cabia ao aluno, apenas, o papel de copiar e memorizar as informações compartilhadas, concluídas, pela professora.

Mesmo quando o foco eram aspectos propriamente linguísticos, o ensino era baseado em memorização e repetição de letras, sons, sílabas, palavras, frases, com procedimentos alinhados a uma perspectiva associacionista, mecanicista, sem que se considerasse o trabalho intelectual, cognitivo, dos alunos, sem que as estratégias os provocassem a refletir e alcançar os conhecimentos sobre o funcionamento do sistema.

Antagonicamente a esta perspectiva, nos anos oitenta surge outro paradigma para se pensar a alfabetização, com outra perspectiva de ensino e aprendizagem do sistema de escrita,

que advém de contribuições de campos de conhecimento diversos, em especial, no que se refere ao ensino da escrita alfabética, contribuições do construtivismo e do sociointeracionismo. A preocupação sobre como os sujeitos aprendem e sobre o trabalho intelectual que a aprendizagem exige ganha novos contornos para se pensar no ensino, ou seja, em como alfabetizar. Diversos estudiosos, como Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2001), Morais e Albuquerque (2004), Morais (2005), dentre outros, têm defendido a escrita alfabética como um sistema de representação notacional da língua escrita, um objeto do conhecimento com propriedades específicas que exigirá um processo de reelaboração mental do aprendiz. Conceber o sistema de escrita como representação é compreendê-lo como um simbolismo de segunda ordem – a escrita não representa o mundo diretamente, mas sim a linguagem falada e, esta sim representa o mundo, conforme teorização de Vygotsky (2000). Nessa mesma linha de reflexão, Azenha (2006, p.50) discute que, sob o viés da "[...] relação entre o mundo verbal e realidade, a escrita é um sistema simbólico de representação da realidade. Sendo assim, ela substitui e indica algo, permitindo que com o seu uso seja possível operar sobre a realidade através da palavra". A representação da linguagem oral se manifestará, no sistema alfabético, pela relação entre grafemas e fonemas.

No tocante a essa relação é importante esclarecer que grafema e fonema não são sinônimos de letra e som. Letra é uma unidade abstrata, de categorização gráfica e funcional. Da natureza gráfica, temos uma forma visual que só se torna grafema quando se converte em um símbolo que representa a fala, que podem ser representados por letras ou dígrafos. A categorização funcional das letras diz respeito às relações entre grafemas e fonemas e ambas as categorias, gráficas e funcionais, são controladas pela ortografia. O fonema não é o som, propriamente, mas uma representação mental do som, já que são controladas pela ortografia e ele pode representar um conjunto de sons. Tomemos por exemplo a palavra **d**ia que pode ter o som de /dj/ ou /d/ a depender da variedade linguística e, em ambos os casos, se trata do mesmo fonema, pois aí o som não é distintivo da palavra: a palavra não muda. É o fone que é a materialização do fonema, então /dj/ e /d/ em **d**ia são alofones, dois fones diferentes para o mesmo fonema.

Essas informações podem parecer muito específicas da fonologia, mas constitui um saber importante a docentes alfabetizadores, para compreenderem que o SEA não é mera fonografia. Estes conhecimentos trazem implicações ao processo de ensino, uma vez que os aprendizes precisarão compreender o que a escrita (as letras) representam/notam/substituem – a língua falada – e como a escrita representa a fala ou criam notações - na base, pela relação abstrata entre fonemas/grafemas e, depois pela ortografia. Como bem lembra Soares (2016), a

alfabetização envolve a "[...] aprendizagem de um sistema de representação que se traduz em um sistema de notação que não é um 'espelho' daquilo que representa, uma vez que é arbitrário – a relação entre as notações (as letras) e aquilo que representam (os fonemas) não é lógica nem natural – e é um sistema regido por normas – por convenções e regras". (Soares, 2016, p. 328).

Na perspectiva do sistema como representação, a compreensão de como funciona esse sistema representacional/notacional envolverá um complexo trabalho cognitivo por parte dos alunos, que exigirá dominar as propriedades do sistema notacional em questão, por meio de um processo de reconstrução mental. Ao concebermos a escrita alfabética como um sistema de representação da linguagem - como assumimos neste trabalho - para apropriar-se dele é preciso que os alunos compreendam suas propriedades. De acordo com Morais (2012), as propriedades do SEA são:

- escreve-se com letras e que elas não podem ser inventadas e que letras, números e sinais de pontuação são diferentes;

- as letras têm formatos fixos, mas também podem ser escritas de formas diferentes, com traços característicos que as definem, contudo uma pequena alteração de sua posição poderá modificar a sua identidade;

- a posição da letra na composição da palavra não pode ser alterada;

- uma mesma letra poderá ser utilizada em diferentes posições de uma mesma palavra e em palavras diferentes;

- existem combinações de letras que são permitidas, embora nem todas as letras possam ocupar determinadas posições no interior da palavra, assim como não podem vir juntas de quaisquer outras;

- as letras representam os segmentos sonoras das palavras que pronunciamos e não possuem nenhuma característica física ou funcional com o elemento representado;

- as letras representam unidades sonoras menores que as sílabas;

- as letras têm unidades sonoras fixas, instituídas socialmente, porém várias letras têm mais de um valor sonoro; assim como alguns sons podem representar letras diferentes;

- algumas marcas gráficas são utilizadas, na escrita das palavras, para alterar a tonicidade ou a sonoridade das letras;

- a combinação de sílabas entre consoante e vogal é variada – CVC, CCV, CVV, CVV, VVC, VCC, CCVCC, a estrutura sílaba predominante no português é a composição de uma consoante e uma vogal – CV – e todas as sílabas de nossa língua contém uma vogal.

Ao compreender a escrita como sistema de representação, colocamos em destaque o trabalho cognitivo que o aprendiz elabora sobre as propriedades do sistema e que, no âmbito da

concepção construtivista é entendido como construções mentais. Essa concepção trará implicações ao processo de ensino e aprendizagem, pois "se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual". (Ferreiro, 2001, p. 16). Para essa autora, a conquista do princípio alfabético, ou seja, do domínio do funcionamento fonográfico do sistema, é uma construção conceitual, mas após essa conquista, trata-se, em grande parte, de conhecimentos sociais sobre as convenções da escrita.

Numa perspectiva sociointeracionista, a dialética entre o trabalho intelectual dos sujeitos e o ensino está presente em todo o processo de apropriação da escrita. Assim, nas perspectivas interacionistas entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento - como as concepções construtivista e sociointeracionista - a aprendizagem da língua escrita também exigem o ensino sistemático das normas convencionais que regem o seu funcionamento, ou seja, a ortografia. A compreensão da propriedade que determina que os grafemas têm unidades sonoras fixas, instituídas socialmente, porém vários grafemas podem ter mais de um valor sonoro; assim como alguns fonemas podem representar grafemas diferentes. A grafia das palavras depende de vários fatores, a ortografia envolve aspectos fonográficos (relações que são motivadas foneticamente), semiográficos (o significado rege a grafia: os espaços em brancos determinam unidades lexicais; casos como conserto/concerto; sela/cela), gramaticais (a classe gramatical ou modo verbal regem a grafia) e etimológicos (a origem da palavra determina a grafia).

A compreensão, por parte das professoras, da natureza ortográfica da escrita das palavras, trará implicações ao processo de apropriação da língua escrita, sobretudo, na escolha da estratégia didática para o ensino deste objeto do conhecimento. Observe, por exemplo, que a letra **c** em palavras como **c**ebola e **c**idade tem a representação sonora de /s/, enquanto que em palavras como **c**alculadora, **c**olégio e **c**urumim é lida como /k/[8]. Esta diversidade de representação sonora para a letra **c**, como em muitas outras, poderá representar um grau de dificuldade a mais ao aprendiz, sobretudo como o ensino e aprendizagem deste grafema será proposto. Ao discutir sobre os graus de dificuldades na aprendizagem da língua escrita, Cagliari (1999, p. 74), afirma que estas dificuldades "[...] dependem muito da maneira como o ensino e a aprendizagem são conduzidos. Para quem usa os nomes das letras para ensinar o som básico

[8] Neste trabalho utilizaremos os caracteres do Alfabeto Fonético Internacional (referenciado pela sigla AFI e pela sigla em inglês IPA de International Phonetic Alphabet) entre barras para representar as transcrições amplas dos Fonemas da Língua Portuguesa brasileira. Disponível em https://web.archive.org/web/20160321024143/https:/www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA_Kiel_2015.pdf

que elas têm, palavras como **c**ebola e **c**idade são relativamente mais fáceis do que **c**asa e **c**opo*”*. Uma explicação para a presença deste fenômeno está baseada no princípio acrofônico que atribui o som que cada letra representa ao início do seu nome, ou seja, a letra **c** tem o som de /se/ e, isso leva o aluno a pensar que todas as palavras iniciadas com este som /se/ será escrito com **c**, ou que todas as palavras escritas com esta letra, terá esse mesmo som. Todavia, pelo sistema de escrita ser também ortográfico, esse princípio serve apenas para indicar um dos possíveis sons das letras.

Note que precisaremos observar se as representações entre grafema/fonema estão sendo aplicadas ao princípio da escrita ou ao princípio da leitura para determinar qual unidade sonora ou gráfica será utilizada. Observe que na leitura não temos dúvidas de que o **ch** tem som de /x/ em chuva, mas para escrever, temos que decidir se é com **x** ou **ch**: **x**u**x**a ou **ch**uva. Usar o princípio acrofônico ou a relação direta entre letras e seus sons isolados, sem o contexto da palavra, como únicas estratégias no processo de alfabetização inicial poderá levar os alunos a falsos equívocos sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética. O maior desses equívocos é não compreender as relações regulares contextuais e as relações irregulares do sistema. Para Scliar Cabral (2003), alfabetizar os falantes do Português através do nome das letras ao invés do valor que elas têm, de acordo com o contexto, torna o processo da alfabetização menos eficiente, uma vez que as referidas letras poderão ser representadas, sonoramente, por mais de um fonema. Contrapondo-se a esta colocação, Cagliari (1999) expõe que “[...] na escola, o mais aconselhável é que os professores ensinem os nomes reais das letras aos alunos, o mais cedo possível”. (Cagliari, 1999, p. 144). Ainda para o autor, o ensino do alfabeto e dos nomes das letras facilitará o entendimento entre professora e aluno, uma vez que ambos trocarão informações precisas a respeito de como se grafam palavras, ao invés de usarem explicações fantasiosas e alegorias associadas à letra. Cardoso-Martins e Batista (2005), no âmbito da ciência cognitiva, têm atestado o valor dos nomes das letras na alfabetização inicial, pelo fato de darem pistas sobre seus sons. Entretanto, num momento mais avançado da apropriação do funcionamento do sistema, é preciso ir além desses nomes para não validar escritas parciais, como “**m**do”, para a palavra “medo”, pois o **m** já representaria toda a sílaba /me/. Cagliari (1999, p. 145) afirma que “entender o que significam os nomes das letras é o segredo da decifração do sistema de escrita que, no nosso caso, se chama princípio acrofônico”. Este princípio servirá de ponto de partida do processo de alfabetização. O ponto de chegada é a ortografia. O autor acrescenta que “[...] no caso da alfabetização, o princípio acrofônico não pode faltar em nenhum método ou técnica pedagógica” (Cagliari, 1999, p. 146). Mas nem ele,

e muito menos o ensino de sons de letras isoladas, dão conta da apropriação da escrita alfabética ortográfica.

Diante do cenário, que vai do funcionamento fonográfico à natureza ortográfica da escrita alfabética, é que reafirmamos a necessidade da alfabetizadora ter uma compreensão detalhada da ortografia como estruturadora do sistema de escrita, assim conseguirá entender direito como funciona o sistema de escrita, como se lê e se escreve. Os estudos desenvolvidos por autores brasileiros como Lemle, (1986), Faraco (2021) e Morais (1998) contribuem para a reflexão sobre as especificidades da ortografia de nosso sistema, por trazerem referências de que aprender a escrever não se reduz a associar letras e sons e nem, portanto, a memorizar a forma correta das palavras, apresentando as diferentes relações que os caracteres da escrita estabelecem com a dimensão sonora da língua e também os modos distintos de abordar as questões ortográficas a depender do tipo de relação. Cada um desses trabalhos reverberam a concepção que estes estudiosos tinham, à época da sua elaboração, sobre a norma ortográfica, e todos apresentem orientações didáticas e pedagógicas que poderão auxiliar no processo de ensino e aprendizagem desse objeto do conhecimento.

### 2.1.1 Sistematização das relações entre letra/som de acordo com Lemle

Os estudos de Lemle (2009) classificam em três tipos as complicadas relações entre sons e letras, que foram denominados pela autora como: correspondência biunívoca ou relação de um para um; a relação de um para mais de um, determinadas pelo contexto; e as relações de concorrência. Além de trazer essa classificação, a autora já argumenta sobre a apropriação dessas relações no processo de alfabetização.

A correspondência biunívoca é aquela em que existe uma relação direta, de um para um, entre grafema e fonema, ou seja, “um elemento de um conjunto corresponde apenas a um elemento de outro conjunto ... em ambas as direções” (Lemle, 2009, p.11). A autora explicita que na nossa língua são poucos os casos biunívocos e que este constitui o primeiro passo da compreensão do sistema de escrita, pois, nesse caso, cada letra tem seu som e cada som tem sua letra. A autora apresenta 07 (sete) grafemas e fonemas que compõem este conjunto que são: a - /a/, b - /b/, d - /d/; f - /f/, p - /p/, t - /t/ e v - /v/.

O segundo tipo de relações entre sons/letras e letras/sons envolve o que a autora chama de poligamia, quando há correspondência de um som com mais de uma letra ou de uma letra com mais de um som, com restrições de posição ou relação de um para mais de um. Ou seja, há poligamia quando um grafema pode ser representado por dois ou mais fonemas e um fonema

a dois ou mais grafemas, a depender do contexto da letra na palavra. A autora cita, como exemplo, o caso da poligamia da letra **l** que deve ser pronunciada como /l/, em início de palavras, tais como: **l**imão e **l**aranja. Contudo, quando esta letra se encontra em final de sílabas (no interior da palavra) e final de palavra, corresponderá, em geral, a vogal /u/ como em a**l**faiate e pape**l**.

Processo semelhante ocorre com o fonema, que poderá ser presentado por dois ou mais grafemas, como no exemplo do fonema /i/, que poderá ser representado pela letra **i** quando esta estiver em sílabas tônicas e em início de palavras, exemplos: caqu**i**, al**i**, daqu**i**, **I**ara, **i**rmandade. E pela letra **e** quando estiver em sílabas finais átonas, exemplos: dent**e**, pent**e** e quent**e**. Contudo, é importante ressaltar que este princípio não é uma regra que se aplica a todas as palavras, em alguns vocábulos com sílabas em posições mediais a representação sonoro do grafema **i** será /i/, como em rep**i**cado e af**i**lhada. Assim, também como existe variantes dialetais que realizam o alteamento das vogais em sílabas pretônicas pronunciando a vogal **e** - /e/ por /i/, como nos exemplos: *minino* ao invés de *menino*, *milhor* ao invés de *melhor*, *senhora* ao invés de *senhora*.

As relações que Lemle (2009) define como a teoria da poligamia com restrições de posição, ou relação de um para mais de um, constituem, ainda segunda a autora, a segunda etapa da alfabetização e sua compreensão é um passo importante na construção do conhecimento a respeito do sistema de escrita pelo aprendiz. De acordo com Lemle (2009), quando o alfabetizando agarra-se à hipótese da relação biunívoca entre letra e som, ele estará sujeito a cometer mais erros de leitura - através da pronúncia artificial das palavras – e de escrita – quando o aluno tende a escrever utilizando o valor de base do grafema.

O terceiro tipo de relação entre sons e letras constitui a parte arbitrária do sistema e essas relações são as mais difíceis no processo de ensino e aprendizagem da norma ortográfica. Nesse caso, duas ou mais letras concorrem na representação sonora, independente do contexto. São os casos das letras **g** e **j** que diante de **e** e **i** representam o som do /ʒ/ como em **g**ira, de**g**elo, **j**ipe, re**j**eito. Segundo Lemle (2009, p. 17), essa é a relação mais complexa para a aprendizagem da ortografia, pois não há nenhum indício fônico, nenhuma motivação fonética que possa estabelecer que letra escrever na opção entre as possíveis. O único meio de descobrir que letra representa um certo som em determinada palavra na língua escrita é o domínio da norma ortográfica com a memorização das grafias arbitrárias, ou a consulta ao dicionário. De acordo com os estudos desta autora, as dificuldades que o sistema de escrita impõe aos alunos são decorrentes das relações entre letra e som. As escritas não convencionais das crianças são apresentadas em três ordens distintas, que são classificadas em “falhas”. Utilizamos as aspas diante da palavra “falha” por não concordar com a escolha deste termo para apresentar uma

complexidade que é imposta pelo sistema e não uma dificuldade do aluno. Os desafios enfrentados pelos aprendizes seguem a seguinte ordem:

- “Falhas” de primeira ordem: repetições de letras, omissão de letras, troca na ordem das letras, incapacidade de distinguir o formato da letra, assim, como de classificar traços distintivos do som.

- “Falhas” de segunda ordem: a escrita é uma transcrição fonética da fala.

- “Falhas” de terceira ordem: troca entre letras concorrentes.

Lemle (2009) afirma ainda que, a partir dessa classificação, as professoras poderão estabelecer critérios práticos e objetivos para avaliar as escritas não convencionais de seu aluno e deste modo diagnosticar em que etapa do processo de aquisição da língua escrita o aluno se encontra, que conhecimentos ele já consolidou e que saber precisará alcançar.

É importante destacar que reconhecemos o valioso estudo desenvolvido pela teórica Miriam Lemle, pioneira nos estudos de ortografia no Brasil, reconhecendo as contribuições que esta obra trouxe para o debate no campo da alfabetização. Acrescentamos a este diálogo o entendimento de que, quando abordamos o processo de ensino e aprendizagem sobre a perspectiva psicogenética, as transgressões nas escritas infantis não são consideradas como “erros”, mas como uma hipótese da língua escrita, a partir de um processo de (re)elaboração conceitual que os alunos fazem sobre a escrita, avançando gradativamente na aprendizagem.

Desta forma, problematizamos a nomenclatura “falhas”, considerando alguns aspectos: os avanços dos estudos psicogenéticos; o fato de apenas gradualmente as crianças entenderem que o sistema não é fonográfico; e o fato de as dificuldades ortográficas serem, em primeiro lugar, do próprio sistema e não propriamente dos alunos. Compreendemos, no entanto, que a autora tenha utilizado este termo do ponto de vista da norma, não considerando a questão sob o viés da aprendizagem, da apropriação gradual pelos alunos, e sim, no ideal da escrita ortográfica.

A apropriação da escrita alfabética ortográfica exigirá do aluno a compreensão de que as palavras não são apenas unidades fonológicas - ou seja, a representação entre os segmentos sonoros que pronunciamos com os segmentos gráficos que escrevemos -, mas também unidades morfológicas, etimológicas e gramaticais. Nesse sentido, como afirma Cagliari (1999, p. 163), “para quem não sabe ler, o mundo da escrita é um mistério”, não sendo adequado nomear os desafios impostos pelo sistema de “falhas” do aprendiz. Ainda de acordo com Cagliari (1999, p. 163), “ninguém descobre como a escrita funciona apenas copiando ou imaginando como o sistema de escrita possa ser”.

Compreendemos que é indispensável que a alfabetizadora conheça como o sistema de escrita está organizado e estruturado, identificando as suas especificidades e restrições e, neste sentido, os estudos de Lemle (2009) trazem grandes contribuições para as professoras analisarem o sistema e, baseadas neste saber, criem estratégias de ensino que conduzam os alunos à apropriação da norma ortográfica de sua língua, para que possam, com isso, ampliar suas interações com as práticas de leitura e escrita.

### 2.1.2 Sistematização das relações entre letra/som de acordo com Faraco

As características do sistema gráfico do Português brasileiro são apresentadas por Faraco (2021), como sendo de dois tipos de relações: as relações biunívocas e as relações cruzadas. Na relação biunívoca "uma determinada unidade sonora corresponde uma certa unidade gráfica; e esta unidade só representa aquela unidade sonora" (Faraco, 2021, p. 128). Este autor integra ao grupo das relações biunívocas além dos 07 (sete) grafemas/fonemas descritos por Lemle (2009), também /ɲ/ - nh e /ʎ/ - lh, que são representações gráficas raríssimas em início de palavras na Língua Portuguesa e, quando isso ocorre, trata-se de palavras emprestadas de outras línguas. Tanto para Lemle (2009), quanto para Faraco (2021), as relações biunívocas representam situações regulares absolutas.

Quanto à representação de /ʎ/ é preciso salientar que algumas variações substituem os /ʎ/ pela semivogal /y/, ou seja, alguns falantes pronunciam palavras escritas **lh** com o som de **i**, por exemplo: "pa**i**a" */paya]* e não */paʎa/ "*pa**lh**a", te**i**a */teya/* ao invés de */teʎa/ "*te**lh**a", surgindo nesse contexto um ditongo que poderá trazer desafios suplementares à aprendizagem do aluno desse dialeto, que não saberá quando /y/ se grafa com **lh** ou se grafa com **i**.

É imprescindível trazer para a discussão a desconstrução do mito, conforme exposto por Bagno (1999) de que "o certo é falar assim por que se escreve assim", como se só existisse uma única maneira de falar o português, levando as professoras a acreditarem que corrigindo a fala do aluno ou artificializando as pronúncias das palavras, garantiriam a escrita institucionalizada do vocábulo. Posicionamentos como estes revelam um desconhecimento de um fenômeno tão natural e antigo na história das línguas que é a variação linguística.

Bagno (1999), assinala que é necessário ensinar a escrever em conformidade a ortografia oficial, sem, contudo, artificializar ou condenar como "errada" a maneira de pronunciar uma palavra. O autor afirma que será mais justo e democrático dizer ao aluno que ele poderá pronunciar a palavra da maneira que for mais confortável a sua variante linguística, aprendendo a monitorar sua fala, quando quiser, em relação ao contexto da enunciação, mas que a escrita

terá que ser grafada de acordo com a norma "[...] porque é necessária uma ortografia única para toda a língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito [...]" (Bagno, 1999, p. 49). Cabe também, destacar, como faz adequadamente o autor, que a escrita alfabética não é a representação da fala "[...] é uma tentativa de representação gráfica, pictórica e convencional da língua falada [...]" e, se desejamos realizar um trabalho livre de preconceitos linguísticos, necessitamos olhar cuidadosamente e respeitosamente para os aspectos que se referem à língua falada e à língua escrita no ensino. A alfabetização e, em especial, o ensino da ortografia não pode prescindir da discussão sobre variação linguística.

Voltando à classificação de Faraco (2021), nas relações que ele chama de cruzadas, por sua vez, "uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível [...] e uma unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora" (Faraco, 2021, pp. 128-129). Tomemos os exemplos o fonema /ã/ que corresponde às seguintes formas gráficas: ã – im**ã**; **am** – **am**bulância; e **an** – **an**ta. E o grafema **r** que poderá representar o fonema /R/ (erre forte) em **r**ato, canta**r** e ba**r**co e a unidade sonora /r/ (erre fraco) como em ba**r**ata e fa**r**ofa. Salientamos que as pronúncias destes fonemas estão tendo como base a variante dialetal pronunciada na capital da Bahia, algumas variedades dialetais, especialmente em outros Estados, pronunciam o som do grafema **r** em contexto de final de sílaba com o som fraco /r/.

Faraco (2021) argumenta que, embora, a princípio, estas relações possam levar o aluno a acreditar que não exista regularidade na nossa língua, há um número significativo de relações cruzadas que são previsíveis, o que contribui para um ensino reflexivo. São referidas pelo autor como regularidades relativas. Neste conjunto de grafemas/fonemas, a previsibilidade quanto a qual unidade sonora ou qual unidade gráfica utilizar para escrever uma palavra será determinada pelo contexto destes elementos, ora na sílaba, ora na palavra e ainda pelos elementos que o seguem. Alguns exemplos destas ocorrências estão na unidade sonora /m/ que é compreendida pelo autor como regular absoluta, uma vez que esta representação sonora ocorre, em português, tanto no início de palavras – **m**elão, **m**acarrão, quanto em início de sílabas, ar**m**ário, far**m**ácia, poe**m**a. Mas a representação gráfica **m** se torna cruzada previsível dependente do contexto, quando consiste em um elemento de nasalização da vogal que a antecede, em final de sílabas no interior da palavra, como em lâ**m**pada e po**m**bo; e em final de palavras, representando as semivogais /y/ ou/w/ em ditongos crescentes nasais como em canta**m**, também.

Ainda dentro das relações cruzadas, o autor apresenta as parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrárias. Estas classificações visam tanto apresentar os contextos e as previsibilidades nas relações possíveis do sistema, categorizando e abordando pressupostos pedagógicos que favoreçam ao ensino e aprendizagem, quanto à classificação de um mesmo

grafema ou fonema em categorias diferentes. Como é o caso da relação entre /ʒ/ e **j**, que, de acordo com Faraco (2021, p.141) poderá ser classificada tanto como biunívoca, quanto uma relação cruzada parcialmente arbitrária. Para este teórico, uma vez que a unidade **j**, no nosso sistema de escrita, só poderá ser representa pela unidade sonora /ʒ/, como em **j**anela, **j**iló, **j**eito, **j**oelho, **j**umento, neste caso estaríamos diante de uma relação biunívoca entre **j** e /ʒ/. Contudo, ressaltamos que para ser biunívoca o inverso precisará ser verdadeiro, ou seja, a unidade sonora /ʒ/ só poderá ser representado pelo grafema **j**, o que não se aplica, uma vez que /ʒ/ diante de **e** ou **i** poderá ser representado pelos grafemas **g** ou **j**, como em **g**elo, **j**erimum, **g**ilete, **j**ipe. Neste caso estamos diante de uma relação totalmente arbitrária.

A complexidade da relação cruzada surge quando, no mesmo contexto, dois ou mais grafemas concorrem para representar o mesmo fonema, não sendo possível estabelecer nenhum princípio gerativo. O autor caracterizou este tipo de correspondência de relações cruzadas totalmente arbitrárias. Como exemplo, o autor apresenta, apenas a unidade sonora /ʃ/ que poderá ser representada pelas unidades gráficas a letra **x** ou o dígrafo **ch**, não sendo possível prever em que contexto utilizaremos uma outra unidade gráfica, como em **x**ícara e **ch**ave.

Reconhecemos a importância dos estudos destes teóricos (Lemle, 2009 e Faraco, 2021), e as contribuições que estas sistematizações trouxeram para os estudos posteriores, contudo, podemos apontar algumas limitações, por não contemplar e/ou clarificar algumas especificidades que acreditamos ser importantes, a exemplo:

- as restrições contextuais morfológico-gramaticais;
- a classificação da letra **a** como biunívoca, ignorando as diversas representações impostas pela nasalização deste grafema, que constitui um grande desafio no processo de ensino e aprendizagem do sistema (Nóbrega, 2013); e
- a denominação de biunívoca, que em sua acepção afirma a correspondência entre dois conjuntos, em que cada elemento de um conjunto está somente associado a um e só um, elemento do outro conjunto, em ambas as direções, não sendo possível aplicar esta acepção quando tomamos por referência princípios diferentes: leitura e escrita (Morais, 2023)[9].

Neste estudo adotaremos as contribuições apresentadas por Morais (1998) que classifica as restrições ortográfica do Português Brasileiro em duas categorias diferentes: regulares e irregulares. Reclassificando as regularidades em tipos diferentes, que incidem diferentemente sobre o modo de ensiná-las.

[9] Morais (2023). Apresentação realizada pelo Ceale Debate: ensinando ortografia com jogos: ludicidade e reflexão. Disponível em https://www.youtube.com/live/fxBu3mfuEV8?si=HypjJ7c7ckCHwYRj

### 2.1.3 Sistematização das relações entre letra/som de acordo com Morais

Como vimos até aqui, a norma ortográfica brasileira contém propriedades regulares e irregulares, das quais a professora precisará ter conhecimento para conduzir um ensino que garanta que o aprendiz se aproprie com segurança, a fim de escrever corretamente. De acordo com Morais (1998), para acertar a grafia das palavras não se faz necessário decorar a sua forma correta, pois existem regularidades na norma ortográfica que podem ser compreendidas pelos aprendizes, sendo as correspondências irregulares a que necessitam de memorização.

É importante fazer dois esclarecimentos, antes de apresentarmos como está organizado a ortografia do português brasileiro de acordo com Morais (1998):

- primeiro, que a compreensão das propriedades da norma ortográfica apresenta especificidades diferentes, quando apresentadas sobre o viés da leitura ou da escrita, ou seja, as regras impostas pelo sistema quanto às relações entre grafema e fonema na escrita, são diferentes das relações fonema e grafema na leitura. Por exemplo, quando afirmamos que a letra **s** entre vogais tem o som da letra **z**, essa regra só se aplica à leitura. Esse conhecimento ajudará o aprendiz a ler a parte da palavra na qual a correspondência letra/som aparecer, contudo não ajudará os aprendizes na hora de escrever palavras como ro**s**a ou re**z**a. Para estes casos não existe uma regra ou princípio que determine a escrita da palavra com determinada letra;

- segundo, as propriedades julgadas como regulares ou irregulares são consideradas tendo como um recorte um modo de pronunciar de um determinado momento histórico e extrato social. Morais (1998) optou pela norma culta da cidade de Recife, que pode conter peculiaridades diferentes de outras variações do Brasil, mas que de modo geral legitima o dialeto adotado pela maioria dos Estados brasileiros.

Morais (1998), define três tipos de relações regulares na ortografia de nossa língua que são: 1) Regulares diretas: relação em que uma letra será representada apenas por um único segmento sonoro; 2) Regulares contextuais: relações entre grafema e fonema determinada pelo contexto da letra ou do som na palavra; 3) Regulares morfológico-gramatical: quando a grafia da palavra é determinada pela morfologia da palavra. Além dessas regularidades, há na sua classificação as irregularidades.

Dizemos que existe uma relação regular direta entre grafema e fonema, quando um determinado grafema corresponde a um e somente um fonema, e um fonema corresponde

somente àquela letra, em qualquer posição na palavra[10]. Ou seja, a motivação fonética garante a escolha do grafema ou do fonema. Na nossa ortografia, apenas alguns grafemas estabelecem relação direta com seus respectivos fonemas, ou seja, apenas nesses casos a fonografia é suficiente para decidir-se sobre a grafia correta das palavras: **b**, **d**, **f**, **p**, **t**, **v**. Abaixo exemplificamos os grafemas/fonemas em contextos de palavras em que a relação regular direta se aplica.

**Quadro 1** – Regularidades direta da Língua Portuguesa

| Grafema | Fonema | Exemplo |
|---|---|---|
| b | /b/ | **b**oneca |
| p | /p/ | **p**anela |
| d | /d/ | **d**ominó |
| t | /t/ | **t**apete |
| f | /f/ | **f**ivela |
| v | /v/ | **v**assoura |

Fonte: Elaborado a partir dos estudos de Morais (1998).

Nota-se que um elemento do conjunto de letras representa apenas um elemento do conjunto de fonemas, e um elemento do conjunto de fonemas representa um elemento do conjunto de letras. De acordo com Silva (1981, p. 42), "a aprendizagem desse grupo se resumirá em relacionar um único fonema a um único símbolo ortográfico, que não tem nenhum outro valor". A autora acrescenta, ainda, as letras **m** e **n** em início de sílaba como pertencentes a relação regular direta, pois diante do fonema consonantal /m/ e /n/ nessa posição, não há outro grafema concorrente e diante da letra, nessa posição não há fonema concorrente. (Silva, 1981).

É importante destacar o que Morais (2023) explicita sobre o uso da nomenclatura biunívoco para esses casos de regularidade direta. De acordo com o autor, ao nos referimos às regularidades diretas como biunívocas, como fazem Lemle (2009) e Faraco (2021), estamos mesclando as regras para leitura e as regras para a escrita como se estas estabelecessem uma relação recíproca. O autor esclarece que a aprendizagem da leitura de palavras e a aprendizagem da escrita de palavras se diferenciam quanto a seus princípios gerativos de compreensão da

[10] Apesar de poder haver diferentes modos de serem pronunciadas, como é o caso do **t** e do **d**, esses grafemas correspondem sempre a um mesmo fonema. As pronúncias alternativas de **t** e **d**, a depender da região, configuram alofones, ou seja, dois fones diferentes para um mesmo fonema.

norma, neste sentido, as regras nunca poderiam ser chamadas de biunívocas porque elas nunca vão igualmente nos dois sentidos.

Na etapa inicial do processo de alfabetização, é comum algumas crianças cometerem trocas entre **d** e **t**, **p** e **b** e **f** e **v**. De acordo com Morais (2008, p. 29), essas trocas são naturais quando as crianças alcançam a hipótese alfabética da escrita e são decorrentes de uma dificuldade de distinção fonológica, uma vez que "os sons em questão serem muito parecidos em sua realização no aparelho fonador. [...] são produzidos expelindo-se o ar do mesmo modo, no mesmo ponto de articulação, diferindo apenas porque em um [...] as cordas vocais vibram, enquanto que no outro [...] elas não vibram". Essas trocas se diferenciam materialmente, não apenas por serem surdos ou sonoros, mas por essa mudança implicar em unidades fonêmicas diferentes. Ou seja, trocando-os no contexto de uma palavra formam pares mínimos, que estabelecem que dois ou mais sons são contrastantes e possuem traços distintivos, determinando palavras diferentes (Ex. faca e vaca). Embora, no processo inicial da alfabetização essas trocas sejam comuns, Nóbrega (2013, p. 21) afirma que, assim que os aprendizes compreendem o que as letras representam, eles serão, em geral, capazes de dominar esta relação.

Cabe destacar que, ainda que este tipo de relação fonográfica seja mais simples, ela poderá impor um desafio suplementar ao aluno cuja variedade linguística falada seja diferente das formas instituídas socialmente. O aluno que, por exemplo, pronunciar "vasculante" ao invés de basculante terá que aprender que a esse som /v/ na fala corresponderá à letra **b** e não **v**. Ou seja, para esse aluno, a relação entre fonemas e grafemas deixa de ser direta, já que ele terá que escolher entre v e b para grafar essa palavra, enquanto não firma a grafia com b. É preciso lembrar que sua forma de pronunciar é legítima e o processo de apropriação da ortografia da Língua Portuguesa vai permitir que ele grafe as palavras corretamente, independentemente de como a pronuncie.

Como já discutido, a ortografia surgiu, justamente, para regulamentar na escrita as diferentes formas de pronunciar uma palavra haja vista que "ficaria muito complicado para um usuário de uma região entender o que o outro tivesse escrito, se cada um deles escrevesse de maneira diferente" Massini-Cagliari (1999, p. 30). A ortografia não se ocupa da forma de pronunciar as palavras, apenas da forma de escrevê-las. Deste modo é um equívoco acreditar que a ortografia seja um espelho da fala, assim como que exista uma forma correta de pronunciar as palavras. "Não podemos aplicar os qualitativos de "certo" e "errado" ao modo como se expressam oralmente os falantes nativos de uma língua" (Morais e Teberosky, 1994, p. 21), caso contrário incorreríamos de preconceito sem nenhum fundamento na sociolinguística, conforme afirmam os citados autores.

Para Bagno (1999), a classificação entre certo e errado está na prática de confundir a língua, em geral, com a escrita, e mais especificamente com a ortografia oficial, haja vista que do ponto de vista científico não existe erro de português, mas "[...] diferenças de uso ou alternativas de uso em relação à regra única proposta pela gramática normativa." (Bagno, 1999, p. 130). O autor defende que "[...] todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua [...]", sendo capaz de discernir sobre as regras de funcionamento da língua. Acrescenta, ainda, que "ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar", e que seria pedagogicamente mais adequado, sob o viés da língua escrita, substituir a ideia de erro pela tentativa de acerto. (Bagno, 1999, pp. 113-114).

Já Massini-Cagliari (1999) acrescenta a este preconceito a crença de que a ortografia reflete a pronúncia "correta" das palavras, quando na verdade a norma não representa a fala de ninguém. A autora esclarece que "escrever ortograficamente significa escolher uma única forma para as palavras de uma língua, independente de quantas pronúncias diferentes possam estar ligadas a elas" e que esta escolha é, na maioria das vezes, arbitrária. E acrescenta que "o fato de a ortografia se aproximar da pronúncia das classes sociais mais privilegiadas deve-se ao fato de as pessoas pertencentes a estas classes sociais terem mais acesso à escolarização e, por causa disso, conhecerem a ortografia e policiarem a sua fala". (Massini-Cagliari, 1999, p. 31). Desta forma, é legítimo e garantido que os usuários de uma mesma língua leiam palavras de modos diferentes, preservando suas variações orais, respeitando a diversidade linguística presente em um país e grafando a notação instituída socialmente. A ortografia rege sobre como uma palavra deve ser escrita, não sobre sua pronúncia. A escolarização é uma oportunidade ao direito de monitorar a fala de acordo com o contexto de uso da linguagem, mas a escola não pode ser um espaço de opressão dos falantes de nenhuma variedade da Língua Portuguesa.

Voltando à classificação de Morais (1998), além das relações regulares diretas, temos as regulares contextuais, que compreendem as relações em que "um mesmo fonema pode ser notado por mais de uma letra (ou por um dígrafo)". (Morais e Almeida, 2022, p. 16). Neste segundo grupo, as relações são mais complexas, não é o grafema em si que define o fonema que ele representa, ou o fonema que define o grafema, mas o contexto onde aparecem. Ou seja, a motivação fonética não garante a grafia correta das palavras, essa motivação é combinada com considerações da posição dos grafemas na palavra. As relações entre fonemas e grafemas são de um para mais de um, neste caso "é o contexto, dentro da palavra, que vai definir qual letra (dígrafo) deverá ser usada". (Morais, 1998, p. 30).

Nesse segundo grupo o foco da atenção estará em compreender os diferentes contextos e suas peculiaridades a que o “contexto” pode se referir: i) a posição do som na palavra; ii) a letra que antecede uma correspondência fonográfica, ou seja, que vão do som à letra; iii) a tonicidade da sílaba e a posição em que determinada correspondência fonográfica acontece.

Exemplificando cada uma delas temos:

i) no contexto da posição do som na palavra faz com que tenhamos a certeza de que a unidade sonora /R/ se transcreve com o dígrafo **rr**, quando estiver intervocálica, como em ca**rr**o, guita**rr**a. Nos demais contextos: em início de palavras, em posição interna ou final de palavra, precedida das consoantes **n** ou **s** grafa-se com **r.** Exemplos: **r**ato, pa**r**to, ma**r**, hon**r**a, des**r**espeito. Já o fonema /r/ corresponderá ao grafema **r** em posição intervocálico e em segunda consoante em encontros consonantais, exemplos: fa**r**ofa, f**r**io.

Temos, também, a realização do fonema /z/, em início de palavras, sempre se transcreve com o grafema **z**, exemplos: **z**ebra, **z**elo, **z**ona, **z**inco, **z**arpa. Contudo, se a unidade sonora /z/ estiver depois do fonema /e/, em início de palavras, mesmo precedido de prefixo, se grafa com **x**, exemplos: e**x**ame, e**x**ercício, ine**x**istir, e**x**ecutivo.

Embora o fonema /z/ seja um dos elementos do sistema alfabético que possui uma relação arbitrária no sistema, já que sua grafia entre vogais poderá ser grafada ora pela letra **z**, ora pela letra **s** e, também, pela letra **x**, essa regra ajudará os alunos na escrita de palavras em que o /z/, iniciando sílabas e depois do fonema /e/, será transcrito com **x**, uma vez que, esse é um contexto bastante produtivo na nossa língua e inclui palavras de largo emprego, como: e**x**emplo, e**x**ercício, e**x**ame, e**x**istir.

ii) a letra que antecede uma correspondência fonográfica ocorre, por exemplo, quando estamos diante do emprego do **m** ou **n** em final de sílaba nasal, para este caso se a sílaba seguinte iniciar com **p** ou **b** usamos o **m**, caso contrário, usaremos o **n**.

iii) nos casos em que a tonicidade da sílaba é que determina o grafema que será usado, temos o emprego da notação das letras **e** ou **i**. Quando o fonema /i/ estiver na posição da sílaba acentuada, será transcrita, em nossa convenção ortográfica, pelo grafema **i**, como nos casos de l**i**nda, f**i**ta e v**i**da, já se o fonema /i/ estiver numa silaba átona final de palavra, ela corresponderá a letra **e**, como nos casos de fal**e**, corr**e** e col**e**.

A norma ortográfica brasileira inclui muitos casos de regularidades contextuais, no quadro a seguir explicitamos alguns deles:

**Quadro 2.** Regularidades contextuais da Língua Portuguesa (continua)

| Letra/dígrafo | Contexto | Fonema | Exemplo |
|---|---|---|---|
| r | Entre vogais | /r/ Fraco (vibrante) | ba**r**ata, fa**r**ofa, la**r**anja |
| | Início de palavras | /R/ Forte | **r**io, **r**elógio, |
| | Começo de sílabas precedidas de consoante e final de sílabas e final de palavras. | | hon**r**a, fo**r**te, ama**r**[11] |
| rr | Entre vogais | /R/ Forte | ca**rr**osel, bu**rr**o, to**rr**e |
| g | Diante das vogais A, O, U | /g/ | **g**aroto, **g**oiaba, **g**orila |
| gu | Diante de E /I | | **gu**erra, **gu**itarra |
| c | Diante de E /I | /s/ | **c**ela, **c**imento |
| | Diante das vogais A/O/U | /k/ | **c**adeado, **c**opa, **c**urioso |
| qu | Diante de E /I | | **qu**ente, **qu**ilômetro |
| j | Diante das vogais A, O, U | /ʒ/ | **j**anela, **j**oia, **j**umento |
| z | Em início de palavras | /z/ | **z**angão, **z**umbido. |
| s | Em início de palavras | /s/ | **s**apato, **s**ola, **s**urdo |
| o | Em sílabas pós tônica em final de palavras | /u/ | sapat**o**, relógi**o**, livr**o** |
| u | Em final de palavras de sílaba tônica | | urub**u**, caj**u**, per**u** |
| e | Em sílabas pós tônica em final de palavras | /i/ | pent**e**, dent**e**, lent**e** |
| i | Em final de palavras de sílaba tônica | /i/ | f**i**gado, f**i**lho, s**i**no |
| l | Início de palavras ou de sílabas, segunda consoante em encontros consonantais[12]. | /l/ | **l**ata, piru**l**ito, f**l**oresta. |

[11] É importante esclarecer que a pronúncia do **r** em contexto de final de sílabas e final de palavras poderá ser pronunciado como o som fraco /r/ (vibrante), dependendo da região e da variante dialetal dos usuários daquela localidade, neste caso estaremos diante de um mesmo contexto – final de sílabas e final de palavras, ca**r**ta e ama**r** - mais com pronúncias diferentes do fonema, que poderá ser /R/ forte ou /r/ fraco (vibrante).

[12] Alguns falantes substituem o fonema /l/, em encontros consonantais pelo /r/, pronunciando "pranta" ao invés de "planta", fenômeno conhecido como rotacismo. Nestes casos, em que a influência da variedade falada pode a vir interferir na grafia correta das palavras, não sendo possível, para o aprendiz, distinguir entre "planta" e "prata", a orientação feita por Faraco (2021, p. 126) é utilizar-se de procedimentos didáticos e estratégias cognitivas semelhantes as adotadas nas correspondências arbitrárias do SEA. Outra sugestão didática feita por Nóbrega (2013, p. 45) que pode contribuir para que os falantes desta variedade não cometam erros ortográficos apoiados na sua fala é explicitar em que contexto há diferenças entre a língua que se fala e a língua que se escreve.

**Quadro 2.** Regularidades contextuais da Língua Portuguesa (conclusão)

| Letra/dígrafo | Contexto | Fonema | Exemplo |
|---|---|---|---|
| m | Em posição interna, no final de sílaba, antes das letras P e B, como marcador de nasalização | /m/ | po**m**bo, se**m**pre |
| n | Em posição interna, no final de sílaba, seguida de qualquer consoante exceto p e b, como marcador de nasalização. | /n/ | que**n**te, bri**n**co |
| nh | Em sílabas, em posição interna da palavra, como marcador de nasalização. | /ñ/ | espi**nh**o, ba**nh**o. |

Fonte: Elaborado a partir dos estudos de Morais (1998) e Maria José Nóbrega (2013).

Embora, nesta seção, estejamos tratando das relações com regularidades contextuais, nem todas as relações entre grafema/fonema se aplicarão a este princípio gerativo, ou seja, "algumas regras contextuais são universais e se aplicam de forma generalizada para todas as palavras da língua, [...] mas, em outros casos, determinadas regras contextuais cobrem um conjunto de palavras, mas não todas [...]" (Morais e Almeida, 2002, p.17). Tomemos, por exemplo, o caso do emprego do **r** ou **rr** que o princípio gerativo é aplicado a todas palavras, como **r**alo, ba**rr**o, gen**r**o, to**r**ta, f**r**ito, fa**r**ofa, contudo, na notação do fonema /ʒ/ - representação sonora do grafema **j** em **j**ato, **j**egue, **j**iboia - diante das vogais **e/i** poderão ser escritas com **j** ou **g**, neste caso estamos diante de uma restrição irregular da norma ortográfica, não sendo capaz ao aprendiz distinguir que letra usar para escrever, por exemplo jenipapo, jegue e geleia e girafa.

A presença dessa relação no sistema de escrita, adicionada pela complexidade de considerar as distintas regras contextuais, poderá levará alguns alunos, durante o processo da alfabetização, como também, no desenvolvimento da competência da aprendizagem da ortografia, a cometerem alguns equívocos, no processo de apropriação da ortografia. Por outro lado, grande parte das relações contextuais seguem princípios gerativos e há regras que fornecem apoio seguro para se decidir sobre que grafemas usar para escrever as palavras. Estratégias didáticas diversas podem ser desenvolvidas para abordá-las, favorecendo que o aluno possa refletir sobre as regularidades, se apropriar de regras e escrever com segurança.

Uma análise crítica das práticas usuais de ensino da ortografia tem revelado a presença de atividades mecânicas e repetitivas de treino ortográfico como cópia, decoração de regras e memorização de palavras com a grafia adequada, em geral sem diferenciar os tipos de relação

para estabelecer estratégias adequadas a cada uma delas. O autor defende uma prática de ensino que seja capaz de promover a reflexão ortográfica tendo o texto como suporte e traz algumas sugestões de estratégias que contemplam as regularidades contextuais, como o ditado interativo e a releitura com focalização, por exemplo.

O terceiro tipo de relação regular, presente no SEA, refere-se aos casos em que a determinação da representação gráfica será regulada pela categoria gramatical dessas palavras. Embora haja mais de um grafema possível para o mesmo fonema, numa mesma posição, há regras de outra natureza, que não de posição, que dão segurança para escrever, como expressa Morais (1998). E, nesse caso, são elementos morfológicos e gramaticais que apoiam a escolha dos grafemas para a escrita correta da palavra.

De acordo com Morais (1998, p. 33), os morfemas, menor unidade de significado que compõe uma palavra, são os responsáveis, na maioria dos casos, pelas correspondências regulares morfológico-gramatical, sobretudo os sufixos, na formação de palavras derivadas e na flexão verbal, que determinam a classe gramatical da palavra. Sabemos, por exemplo, que bebe**ss**e e brinca**ss**e se escrevem com **ss**, por se tratar de uma desinência verbal do pretérito perfeito do subjuntivo; que franc**esa**, portugu**esa** e ingl**esa**, se escrevem com **esa** pois são adjetivos pátrios, enquanto que bel**eza**, bonit**eza** e clar**eza**, se escrevem com **eza** por se tratarem de substantivos derivados de adjetivos. É importante esclarecer que quanto maior for a capacidade do aprendiz em verbalizar, conscientemente, os princípios gerativos que norteiam e determinam a escrita de determinada palavra melhor será a compreensão da norma ortográfica e menor serão as possibilidades de se cometer desvios nas escritas destas palavras. Como esse tipo de regularidade depende de certo conhecimento gramatical, não é algo a ser abordado logo de início, quando as crianças ainda estão na lida com as regularidades diretas e contextuais. É importante observar que nem todas as questões gramaticais poderão ser alcançadas por crianças menores, cabendo a professora o papel de examinar a natureza das diferentes complexidades e propor estratégias de ensino coerentes a cada uma delas. Contudo, o que pretendemos evidenciar, conforme afirmam estudiosos da área (Morais, 1998; Nóbrega, 2013), é que o ensino a partir da reflexão do processamento morfológico, ou seja, da análise da categoria gramatical, tendo como base os morfemas presentes nas palavras derivadas ou flexionadas, poderá contribuir para minimizar os erros ortográficos cometidos pelo desconhecimento deste princípio gerativo.

É importante, no entanto, ressaltar que não se trata, com isso, de dizer que os alunos devam ser capazes de verbalizar as classes gramaticais, recitando-as, através de cantigas, como era feito antigamente, mas que tenham consciência, mesmo que não sejam capazes de dizer os

conceitos com a metalinguagem gramatical, porque escrevemos lind**eza** com **eza** e norueg**uesa** com **esa**. Como diz Morais (1998, p. 33), os aprendizes terão "um conhecimento intuitivo dos motivos que estão por trás dessa grafia".

Os quadros 3 e 4 trazem alguns casos da correspondência entre grafema/fonema definido pelos princípios morfológicos-gramaticais. No quadro 3, das regularidades morfológica-gramaticais formadas por derivação de palavras, serão apresentados substantivos e adjetivos formados a partir de sufixos em palavras derivadas de substantivo e adjetivos.

**Quadro 3.** Regularidades morfológica-gramaticais formadas por derivação de palavras

| Morfema (sufixos) | Contexto | Exemplo |
|---|---|---|
| esa | Adjetivos que indicam lugar de origem | irland**esa**, japon**esa**, chin**esa**, |
| eza | Substantivos derivados de adjetivos | pobr**eza**, riqu**eza**, grand**eza**, gentil**eza** |
| ês | Adjetivos que indicam lugar de origem | ingl**ês**, norueg**uês**, japon**ês**, tailand**ês** |
| ez | Adjetivos derivados de substantivo | flacid**ez**, estupid**ez**, escass**ez** |
| l | Substantivos coletivos terminados em L | abelha**l**, alha**l**, capinza**l**, cebola**l**, pessoa**l**, pinha**l**, enxoval, |
| s | Alguns adjetivos semelhantes | crem**oso**, deng**oso**, bondoso, cheir**oso**, orgulh**oso**, teim**oso** |
| ice | Substantivos terminados com o sufixo ICE se escrevem com C | macaqu**ice**, doid**ice**, idiot**ice**, burr**ice**, asn**ice** |
| ência, ança, ância | Substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ANÇA, ÂNCIA se escrevem, sempre, com C OU Ç | concorr**ência**, viv**ência**, and**ança**, d**ança**, eleg**ância**, intoler**ância** |

Fonte: Elaborado a partir dos estudos de Morais (1998).

No quadro 4 - Regularidades morfológica-gramaticais formadas por desinências verbais, apresentaremos os casos das relações entre letra/som que são determinadas pelas flexões verbais.

**Quadro 4.** Regularidades morfológica-gramaticais formadas por desinências verbais

| Morfemas flexionais (desinência verbal) | Contexto | Exemplo |
|---|---|---|
| u | Terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo | fal**ou**, beb**eu**, sorr**iu** |
| m | Terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais | fala**m**, bebe**m**, sorrie**m** |
| ão | Terceira pessoa do plural do tempo futuro | falar**ão**, beber**ão**, sorrir**ão** |
| ss | Tempo verbal pretérito imperfeito do modo subjuntivo | fala**ss**e, bebê**ss**emos, sorri**ss**em |
| r | Forma nominal particípio | fala**r**, corre**r**, sorri**r** |
| ndo | Forma nominal gerúndio | fala**ndo**, corr**endo**, cant**ando** |

Fonte: Elaborado a partir dos estudos de Morais (1998).

A apresentação das correspondências regulares entre grafema/fonema determinadas pelo contexto morfológico-gramaticais tem como objetivo evidenciar a existência de princípios gerativos que poderão auxiliar os alunos no processo de apropriação dessas regularidades ortográficas, observando as estabilidades presentes nas categorias gramaticais, ainda que não sejam capazes de verbalizar que categorias são essas, mas que servirão de estratégias para homogeneizar a escrita de palavras que compartilham dos mesmos morfemas, sejam elas derivadas ou flexionadas.

É importante destacar que a diversidade linguística brasileira, motivada por questões históricas, regionais ou sociais, afeta a ortografia, sobretudo no caso das regularidades morfológica-gramaticais formadas por desinências verbais. É comum para algumas das variedades linguística do nosso país a não realização das desinências para substantivos, adjetivos ou verbos. De acordo com Nunes e Bryant (2014, p. 126) “muitas formas verbais são reduzidas na linguagem oral”, como a omissão do **r** em verbos no infinitivo – “cantor” é pronunciado como /cantô/; a redução na conjugação do verbo da terceira pessoa do pretérito perfeito – “falou” é pronunciado como /falô/; e a redução na desinência que marca o gerúndio– “andando” reduzida para “andano”.

Deste modo, os autores afirmam que os aprendizes terão a difícil tarefa de usar, na escrita, os morfemas que poderão não aparecer na sua variante linguística ou que aparecem de modo reduzido. A mediação que a alfabetizadora adotará no processo de ensino, por meio da adoção

de estratégias didáticas poderá tanto favorecer as aprendizagens desses alunos, quanto reduzir os casos de preconceito linguístico[13].

Por fim, como foi enunciado na apresentação desta subseção a escrita alfabética de base ortográfica contém propriedades irregulares ou arbitrariedades no sistema. Sabemos que o sistema de escrita é de base fonográfica, embora caiba à ortografia a regência da escrita das palavras, como discutido anteriormente. No caso das relações regulares, o sistema fonográfico constitui um apoio, mas a motivação fonética não é suficiente. Há que se considerar, nesse caso, princípios gerativos que vão dar apoio à grafia das palavras.

A motivação fonética só é perfeita nas relações regulares diretas, pois nas contextuais essa motivação é combinada com a posição da letra na palavra. Nas morfológico-gramaticais, a motivação fonética não ajuda a decidir entre duas possibilidades de grafia, mas os aspectos gramaticais a indicam de modo gerativo e sistemático, ou seja, podemos contar com essas regras. Nas irregularidades, entretanto, não há motivação fonética nem outro aspecto certeiro para indicar a grafia, a não ser, por vezes, alguns elementos mais assistemáticos e menos constantes. Por isso, a grafia das palavras ortograficamente corretas, no caso das irregularidades, depende da memorização gradual, a partir da frequência de uso. Há uma relação de concorrência nas irregularidades, em que há mais de um grafema para o mesmo fonema na mesma posição.

Assim, no grupo das correspondências irregulares, estão os casos em que uma palavra poderá ser grafada de diferentes maneiras de acordo com a fonografia, e a correspondência entre grafemas e fonemas não prevê um princípio gerativo que permita ao indivíduo escolher qual o grafema adequado, entre duas ou mais possibilidades. De acordo com Morais e Almeida (2022), “as correspondências fonográficas irregulares fogem a qualquer regra que nos permita fazer uma generalização, pois foram fixadas a partir da etimologia das palavras [...] ou por certa ‘tradição de uso’”. Estamos diante dos casos mais complexos do SEA, pois “a ocorrência de uma ou outra representação gráfica se torna (para o usuário) arbitrária, por não ser previsível por meio de uma regra” (Faraco, 2021, p. 16).

De acordo com Morais (1998), para escrever ortograficamente palavras irregulares, o aprendiz deverá recorrer tanto à memorização, quanto ao uso do dicionário ou de outro suporte que cumpra esta função. No caso da memorização, o autor recomenda que inicialmente seja das palavras de uso frequente do aluno, “penso que, para um aluno principiante, é fundamental aprender a escrever o **h** inicial de “hoje” e “homem”, porque são palavras comuns”. (Morais,

[13] A relação entre ensino e variação linguística será melhor aprofundado na sessão sobre ensino da ortografia.

1998, p. 34). Ainda de acordo com o autor, esta memorização se dará de forma a possibilitar ao aprendiz gravar na mente as imagens visuais dessas palavras, ou seja, "suas imagens fotográficas". O que o autor propõe é a exposição do aluno a modelos de escrita corretas de palavras irregulares, seja em livros de literatura infantil, listas de palavras, revistas, como "um recurso importante para que eles memorizem, progressivamente, as principais dificuldades irregulares de nossa ortografia". (Morais, 1998, p. 36).

É importante ressaltar que estas estratégias didáticas em nada têm relação com aqueles exercícios mecânicos e repetitivos de fixação da escrita correta da palavra após ter errado a grafia da mesma, o autor não sugere que seja praticada as tradicionais formas de "ensinar" ortografia com exercícios mnemônicos de memorização. O que Morais (1998) defende é a exposição à escrita correta da palavra impressa e a lista de palavras definida com os alunos como encaminhamentos produtivos e contextualizados de memorização de palavras irregulares.

Para Cagliari, (1999, p. 72), os maiores desafios de ortografia surgem quando o aluno fica em uma situação de impasse diante de palavras que ele sabe que podem ser escritas com uma letra ou com outra. O aluno sabe que onde pode ocorrer o **x**, pode ocorre também um **s**, ou **z**, como nos exemplos: en**x**ada, pró**x**imo, e**x**ame, neste contexto, não é possível determinar a sua ocorrência por regras e nem pela observação da pronúncia das palavras. Neste caso, ou se sabe como grafar a palavra, ou não se tem como adivinhar. O mesmo ocorre com as letras ***s*** e ***z*** que são usadas para representar o fonema /z/ entre vogais, exemplos: a**z**edo e ro**s**a. Assim como o dígrafo **ch** e a letra **x** que são usadas para representar a fricativa palato alveolar surda /ʃ/, por exemplo: ta**x**a e ra**ch**adura. Cagliari (2008, p. 151), expõe que alguns professores consideram a letra **x** como a mais difícil na aquisição da língua escrita. Contudo, para este autor, a dificuldade não é inerente somente à letra **x**, mas também ao **ch**, quando consideramos os fatos a partir da fala. Sintetizamos no quadro abaixo alguns exemplos da correspondência irregular entre grafema/fonema, a partir de Morais (1998) e Nóbrega[14] (2013).

[14] Para a elaboração das tabelas utilizamos as contribuições difundidas pela teórica Maria José Nóbrega (2013), que apresenta diretrizes para um ensino reflexivo do sistema, baseado nos estudos de Morais (1998).

**Quadro 5.** Irregularidades da norma ortográfica da Língua Portuguesa

| Grafema | Contexto | Fonema | Exemplos |
|---|---|---|---|
| s ou c | início e interior de palavras seguidas de **e** ou **i** | /s/ | **s**emestre, **c**inema |
| s ou x | no final de sílabas no interior da palavra | /z/ | me**s**a, E**x**ercício |
| s ou z | intervocálico, no interior e no final da palavra | /z/ | ca**s**a, re**z**a, pa**z** |
| ss, c ou sc | intervocálico, diante das vogais **e** ou **i** | /s/ | va**ss**oura, ma**c**ieira, na**sc**imento |
| ss ou ç | intervocálico e no interior da palavra diante das vogais **a, o, u** | | cla**ss**e, cre**ç**a, ender**eç**o. |
| ch ou x | início ou interior da palavra, seguida de vogal | /ʃ/ | **ch**inelo, **x**ícara |
| g ou j | diante das vogais **e** ou **i** | /ʒ/ | de**g**elo, **j**ipe |
| h ou vogal | início de palavras | ø | **h**ábito, **h**élice, **h**ino, **h**oras, **h**umanidade |
| u ou l | no final de sílaba no interior da palavra e no final da palavra | /w/ | ane**l**, pa**u**, bo**l**sa, lo**u**ca. |

Fonte: Elaborado a partir dos estudos de Morais (1998) e Maria José Nóbrega (2013).

Morais ainda acrescenta a disputa entre o **l** com o **lh** diante de ditongos, como em Jú**l**io e ju**lh**o, famí**l**ia e toa**lh**a, assim como para a redução da pronúncia de alguns ditongos que podem resultar na escrita de palavras como em: “caxa” ao invés de ca**i**xa, “dinhero” ao invés de dinhe**i**ro e “vassora” ao invés de vasso**u**ra. E como a escrita não é espelho da fala, não se trata de buscar uma pronúncia mais próxima da forma escrita, pois a fala não é dada pela forma gráfica da palavra. Segundo Lemle (2009, p. 23), essa relação é mais complexa para a aprendizagem da língua escrita, pois não há nenhum indício fônico que possa estabelecer que letra escrever na opção entre as possíveis, cujo único meio de descobrir que letra representa dado som em uma palavra na língua escrita, no caso de não ter memorizado a escrita correta, é a consulta ao dicionário. A presença da correspondência irregular, no nosso sistema de escrita, poderá levar alguns alunos, durante o processo da alfabetização, como também na

aprendizagem da ortografia, a cometer equívocos, que, pela natureza da arbitrariedade, devem ser abordados didaticamente de modo diverso das regularidades.

O fato de haver no sistema correspondências arbitrárias, irregulares, traz desafios maiores às crianças no processo da alfabetização e na aprendizagem da ortografia. Nesta fase do processo de apropriação do sistema os alunos já sabem que têm formas possíveis de grafar uma palavra, ou seja, que existem letras concorrentes, mesmo que não saibam qual é a letra instituída pela ortografia e, neste caso, o ensino deve fornecer elementos para facilitar a memorização das grafias das palavras.

Além das arbitrariedades impostas pelas relações entre grafema/fonema, temos, também, a memória etimológica que distancia a escrita de algumas palavras de seu caráter fonográfico. A memória etimológica, de acordo com Faraco (2003, p. 9), determina que algumas palavras sejam grafadas de acordo com a sua composição de origem, ou seja, "escrevemos mon**g**e com **g** (e não com **j**) por ser uma palavra de origem grega; e pa**j**é com **j** (e não com **g**) por ser uma palavra de origem tupi". A memória etimológica contribuiu para relativizar o princípio da escrita alfabética quanto à relação biunívoca entre letra e som, conforme as palavras de Faraco (2003, p. 10):

> Ao operar também com a memória etimológica, o sistema gráfico relativiza o princípio geral da escrita alfabética (a relação unidade sonora/letra não será 100% regular), introduzindo (para o usuário) uma certa faixa de representações arbitrárias. Serão estas representações que trarão dificuldades especiais não só para o alfabetizando, mas igualmente para o já alfabetizado. Nos casos em que a memória etimológica se faz presente, não há alternativa: somos obrigados a decorar a forma gráfica (temos que saber de cor, por exemplo, que excelente se escreve com xc e que essência se escreve com ss, embora a unidade sonora seja a mesma nas duas palavras); e, no caso de dúvida, temos de ir, pela via a fora, ao dicionário. (Faraco, 2003, p. 9).

Como a memória etimológica não pode, em geral, ser acessada pelos alunos - e nem pelas docentes - a grafia dessas palavras baseadas na sua etimologia será tratada como arbitrária na maioria dos casos. Entretanto, a professora poderá utilizar-se, em alguns casos, do significado da palavra, sobretudo daquelas de uso frequente da turma, com um fator homogeneizador de grafias, como no exemplo: a palavra **h**omem escreve-se com **h**, porque é uma palavra de origem latina *homo*. Isso não significa dizer que a professora irá realizar um estudo obrigando seus alunos a memorizar as formas primitivas das palavras, mas poderá possibilitá-lo estudo e pesquisa das palavras mais usuais, apresentando-as sempre em um contexto. Além disso, usando a morfologia para ajudar na ortografia, poderá ensinar que todas as palavras familiares à palavra **h**omem serão grafadas com **h** como em **h**umanidade, **h**umanização, **h**umano,

**h**umanista, **h**umanitário, ajudando seu aluno a enfrentar essas arbitrariedades do SEA por meio de alguns aspectos da morfologia, explicitando-os a derivação morfológica dessas palavras.

Por fim, é preciso sublinhar que, como a ortografia é uma convenção social que poderá mudar com o tempo, e o conhecimento dessa norma é algo que a criança não poderá descobrir sozinha, o ensino sistemático é fundamental para a compreensão das suas regras de funcionamento. Posto isto, reafirmamos a importância da docente conhecer o funcionamento do sistema, as peculiaridades de cada dificuldade ortográfica e apropriar-se de conhecimentos didáticos necessários para o domínio de cada uma delas. Assim elegerá as metodologias e estratégias mais adequadas, que contemplem os casos nos quais há regras ou princípios gerativos e os casos em que é necessário memorizar.

A respeito desse e do papel que a docente poderá assumir nas práticas cotidianas de alfabetização, abordaremos, na próxima seção, alguns princípios norteadores para o ensino reflexivo da ortografia, que respeitem as especificidades do objeto do conhecimento em consonância com o papel ativo do sujeito da aprendizagem.

## 3. ORTOGRAFIA: ENSINAR E APRENDER[15]

É sabido que a ortografia é uma convenção social que objetiva ajudar a comunicação escrita, tendo cada língua as suas especificidades em termo de normas ortográficas. Ao ensinar esta convenção o professor precisará considerar as peculiaridades de cada dificuldade ortográfica e saber como está organizado esse objeto do conhecimento. O entendimento de como o sistema está estruturado, ou seja, a existência de correspondências entre letra/som regulares e irregulares, na nossa língua, possibilitará, ao docente, a organização do ensino, por meio de estratégias que favoreçam a aprendizagem, uma vez que cada dificuldade exigirá uma abordagem de ensino diferente.

Faraco (2003), afirma que o professor alfabetizador precisa ter um bom conhecimento do sistema gráfico para poder melhor sistematizar seu ensino; para entender os desafios dos alunos em se apropriar das dificuldades ortográficas e auxiliá-los a superá-las. Para Cagliari (2007), a escola se propõe a ensinar a escrita, mas não explica o que ela é e tampouco como funciona. Para este autor:

> Mesmo para os que sabem é preciso dizer, logo no início, o que é a escrita, as maneiras possíveis de escrever, a arbitrariedade dos símbolos, a convencionalidade [...], as relações variáveis entre letra e sons – que permite a leitura. Enfim, é preciso não camuflar a complexidade da língua. (Cagliari, 2007, pp. 99-100).

E isto dependerá do modo como o processo de ensino e aprendizagem da ortografia é concebido, determinando se o processo está sendo pautado em um trabalho reflexivo sobre a escrita, favorecendo uma atividade consciente sobre a representação gráfica, ou como um simples processo mnemônico, automatizado, mecânico e repetitivo das situações didáticas.

Acreditamos que a maneira como as professoras concebem a ortografia traz implicações diretas ao processo de ensino e aprendizagem e que quanto mais consciente for o conhecimento de como o sistema de escrita está organizado e estruturado, compreendendo que, em alguns casos, existem princípios gerativos que geram regras, melhores serão as estratégias adotadas pelas docentes para que seus alunos aprendam de forma reflexiva e metacognitiva.

De acordo com Silva e Morais (2007) existem, pelo menos, três concepções distintas de ensino de ortografia. A primeira refere-se ao modelo em que o ensino está baseado na repetição e memorização das regras ortográficas. Nesta abordagem são muito recorrentes exercícios de

---

[15] O título desta sessão foi inspirado no livro de Artur Gomes de Morais (1998), uma obra indispensável a qualquer alfabetizador.

cópia, ditado de palavras e exercícios de tipo “siga o modelo”, como treino ortográfico e fixação de regras. Os aprendizes são obrigados a escrever, diversas vezes, a palavra que não tenha sido grafada corretamente, pois acredita-se que o ato de a escrever, repetidamente, resultará em fixação da escrita correta[16]. Esta concepção que é muito conhecida pelas docentes é doravante denominada de tradicional.

A segunda concepção, de acordo com Silva e Morais (2007), é conhecida pela ausência de ensino ou por um ensino assistemático. Para esta abordagem, acredita-se que o aluno, a partir da exposição de modelos de escrita, será capaz, por si só, de compreender a norma de organização e estrutura de funcionamento do sistema. Esta concepção situa-se no polo oposto à concepção tradicional e é, muitas vezes, compreendida como progressista. Para os referidos autores esta é uma concepção desastrosa, uma vez que a docente deixa de ensinar ortografia e, contudo, o critério de progresso nos anos de escolaridade continua sendo o bom rendimento ortográfico, ao lado de outros aspectos da leitura e escrita. Ou seja, os alunos são cobrados pelo que não é, intencional e sistematicamente, ensinado.

A terceira concepção é aquela que compreende o ensino da ortografia em uma perspectiva gerativa, em que o aprendiz é capaz de analisar e refletir sobre os elementos constituintes do sistema a partir de um repertório inicial, que possibilitará uma aprendizagem consciente da estrutura de funcionamento da língua escrita. Para esta concepção “a escola deve ensinar ortografia, mas tratando-a como um objeto de reflexão” (Silva e Morais, p. 62, 2007), e isso exigirá um planejamento consistente, evidenciando as etapas e progressões dos conteúdos ortográficos. Esta concepção exigirá, ainda, um alinhamento e uma clara compreensão dos casos regulares da norma – aqueles em que existem regras ou princípios gerativos e que, consequentemente, serão objetos de reflexão dos alunos – daqueles casos irregulares, em que os alunos terão que adotar outras estratégias como memorização da palavra e/ou consulta ao dicionário.

Esta última concepção, que apresenta um ensino sistemático, crítico e reflexivo da ortografia – a que acreditamos e defendemos – pautará o ensino em:

a) estratégias que auxiliem os alunos a analisar, refletir, inferir e explicitar os princípios ortográficos subjacentes à escrita de determinadas palavras, tornando-os capazes de, em situações análogas, às regras trabalhadas, eleger qual a notação correta da palavra;

[16] Ainda que o amálgama entre forma gráfica, forma fonológica e significado, que compõe o nosso léxico mental ortográfico, seja importante para a leitura fluente e a escrita correta - segundo a ciência cognitiva da leitura, referida por Soares (2016) -, não se trata aí da mesma coisa que essa memorização visual, perceptiva simples que está na base desse encaminhamento

b) organizar o trabalho de regras ou princípios gerativos existentes nas regularidades contextuais e morfossintática em momentos distintos;

c) compreender o erro, no processo de apropriação do SEA, como evidência de obstáculo epistemológico carregado de sentidos e significados, que norteará a construção de um planejamento de ensino de ortografia a partir do instrumento do diagnóstico.

Em consonância com a concepção de ensino descrita acima, é possível, conforme apresenta Nóbrega (2015, p.12), "[...]criar tipologia de erros, uma tipologia de atividades, indicadores de avaliação mais específicos, além de princípios orientadores para formulação de expectativas de aprendizagem para cada ano do Ensino Fundamental [...]". Por conseguinte, o docente conseguirá organizar os conteúdos ortográficos de acordo com as orientações curriculares, mas sobretudo a partir da realidade da sua turma, oferecendo, assim, um ensino mais significativo.

É essencial, porém, esclarecer a compreensão que temos por "tipologia de erros". Ao falar em erros estamos nos referindo às transgressões à norma realizadas pelos alunos, contudo entendemos que o aprendiz está em processo de apropriação das restrições e que essas "transgressões" revelam o que o aprendiz já sabe da ortografia, o que pensa sobre o sistema e o que precisará consolidar para notar as palavras ortograficamente. Nesse sentido, não se trata de transgressão no sentido de saber a regra e transgredir, burlar, mas de transgredir, por ainda não saber a regra. Ademais, a criança que, por exemplo, escreve **carro** com um **r** só não erra em termos de relações fonográficas, mas erra em termos de ortografia. Diante de uma regra, que é a ortografia, em que há, geralmente, apenas uma forma normatizada de grafar a palavra, grafar diferente é caracterizado como erro em relação à norma.

Mas não podemos confundir a questão do erro em si com o modo de abordá-lo, porque o erro é erro em relação à norma, não em relação ao processo de aprendizagem das crianças. As crianças não podem saber sobre convenções antes de serem ensinadas. São esses erros ortográficos que revelam as aprendizagens das crianças e as docentes precisam organizar situações para que possam aprender a escrever correto – ou seja, respeitando a ortografia da língua. A criação de tipologias de erros permitirá ao docente identificar com maior clareza o que os estudantes precisam aprender, uma vez que a análise destas "transgressões" indicará quais restrições o aluno ainda não compreendeu e, com base nesta informação, desenvolverá atividades que de fato estimulem a compreensão e reflexão de determinado princípio gerativo.

Para Varella (2004), ao considerar o "erro" na escrita da criança, devemos estar atentos, não somente aos grafemas, mas aos fonemas que estes representam e o significado subjacente, desta forma conseguiremos selecionar recursos didáticos/metodológicos de intervenções

correntes à natureza das regularidades e/ou irregularidades observados. Esta atitude exigirá do docente uma mudança na sua postura que, de acordo com Varella (2004, p. 66), precisará "adotar uma linha de trabalho mais científica, pesquisando para "[...] ensinar, para programar ações que ajudem a criança na apropriação da linguagem escrita".

Outro fator importante a respeito da consideração do erro, quando este resulta da transgressão da norma, está em não negligenciar o ensino da ortografia. É importante não confundir a escrita espontânea do aluno – aquela em que ele escreve focando na construção textual e que poderá servir de diagnóstico, de avaliação, indicando os conhecimentos que as crianças têm sobre o sistema – com o ensino organizado e estruturado da ortografia, e tampouco, confundir o ensino da ortografia com o ensino inicial do SEA. Como já foi dito anteriormente, e conforme esclarece Morais (2021), o ensino da ortografia só deve iniciar logo que o aprendiz compreenda o funcionamento do princípio alfabético, fonográfico, ou seja, quando os aprendizes já tenham consolidado a estrutura que relaciona grafemas e fonemas, "quando a maioria dos alunos está com uma relativa autonomia para ler e escrever pequenos textos" (Morais, 2021, p. 162), ainda que não ortograficamente.

O referido autor destaca, contudo, que "a curiosidade sobre questões ortográficas deve ser estimulada e transformada em objeto de discussão eventual sempre que os alunos atentem para as 'complexidades' de nossa escrita, desde a etapa da educação infantil" (Morais, 1998, p. 68). Nesse sentido, a docente aproveitará todas as oportunidades em que um aprendiz revele uma dúvida e/ou observação das convenções e restrições ortográficas para promover um diálogo reflexivo sobre o sistema, sempre expondo de maneira clara e honesta que a escrita não é uma representação perfeita, direta, de sons e letras.

Para Nóbrega (2015, p. 201), a docente não deve silenciar a curiosidade dos alunos, pedindo-lhes que espere até o ano adequado para compreender a questão formulada. A autora sugere que, nessa situação, o professor poderá aplicar algumas sequências de atividades envolvendo somente a restrição abordada, como jogos didáticos mais lúdicos. Com todo este cuidado, como afirma a autora, a docente manterá viva a curiosidade da criança.

Deste modo, compreendemos o quanto a mediação da alfabetizadora fará toda a diferença, sobretudo se as estratégias de ensino adotadas conciliarem tanto o processo de apropriação da língua materna pelos aprendizes, quanto às especificidades do objeto do conhecimento – a língua escrita. Baseada nesses conhecimentos, a docente poderá utilizar práticas educativas que contemplem atividades de ensino que respeitem o processo de aprendizagem do aluno, rompendo com as velhas práticas do "faça segundo o modelo" e elaborando um planejamento coerente com o sistema de escrita e com a realidade da turma. Desta forma, vislumbramos

caminhos produtivos ao processo de apropriação das normas ortográficas, que irão contribuir com a leitura e a escrita.

Nesta seção discorremos sobre alguns princípios gerais que consideramos adequados para o encaminhamento didático nas situações de sala de aula, respaldado por teóricos da área - Morais (1998), Nóbrega (2013), Cagliari e Massini-Cagliari (1999) e Nunes e Bryant (2014). Estes princípios contribuirão tanto para nos ajudar a refletir sobre a ortografia enquanto objeto do conhecimento, quanto como princípios norteadores para o ensino da ortografia. É importante ressaltar que não se trata de guia metodológico a ser transposto às classes de alfabetização, mas que cumpre o papel de contribuir para repensarmos as práticas usuais de ensino que desconhecendo as propriedades que regem o sistema de escrita resultam em atividades que pouco favorecem a apropriação do SEA.

## 3.1 QUANDO ENSINAR CAMINHA PARA ANALISAR, REFLETIR, INFERIR E EXPLICITAR

Na fase de elaboração do projeto de pesquisa, enquanto delineávamos o objeto de estudo, realizamos um levantamento bibliográfico nas mais diferentes plataformas digitais e, conforme exposto na Introdução desta Dissertação, constatamos a existência de um número significativo de trabalhos que dialogavam com o nosso objeto de estudo. Por meio desta verificação, fomos capazes de perceber que diferentes estudos estão sendo empreendidos para investigar o processo de ensino e aprendizagem da norma ortográfica da Língua Portuguesa brasileira. Ainda assim, temos constatado por meio de dados oficiais, a exemplo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada em junho do ano corrente, que a taxa de analfabetismo no Nordeste é o dobro da média do Brasil, o que significa que 11,1% (onze inteiros e um décimo por cento) da população com quinze anos ou mais não sabem ler e escrever uma carta simples. O Censo também revelou que nos últimos doze anos o Nordeste foi a região do Brasil que mais reduziu a taxa do analfabetismo, mas ainda assim continua muito abaixo da média nacional.

A partir desses dados podemos inferir que, embora muitas pesquisas tenham contribuído para repensar as práticas de ensino e aprendizagem da língua escrita, ainda temos um caminho muito árduo a galgar e este processo passará pela concepção que temos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, que abarca também apropriar-se do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, incluindo-se aí a ortografia. Esta constatação endossa, também, a reflexão de Morais (1998, p. 53), quando afirma que o ensino da ortografia não evoluiu na mesma proporção do ensino dos outros aspectos relacionados à Língua Portuguesa. Este autor

relata que, “na maioria das vezes, as escolas continuam não tendo metas que definam que avanços esperam promover nos conhecimentos ortográficos dos aprendizes a cada série do Ensino Fundamental”, embora a ortografia continue sendo um objeto de verificação da aprendizagem e utilizada como critério para aprovação nos anos escolares.

O estudo realizado por Morais e Biruel (1998) traduz bem esta questão. Na época estes estudiosos realizaram uma pesquisa que buscava analisar as representações de professores dos Anos Iniciais sobre como seus alunos aprendem ortografia e sobre como se ensina este conteúdo. Participaram do estudo 65 (sessenta e cinco) professoras da rede pública municipal, que lecionam em turmas de 2º, 3º e 4º anos de escolarização e foram convidadas a responder um questionário com perguntas fechadas e abertas, em que se pedia que descrevessem as práticas e representações ligadas ao ensino e a aprendizagem da ortografia. Dentre as temáticas investigadas e que dialogam com o objeto de estudo em curso, destacamos: a existência ou não de metas para o trabalho com a ortografia, o ensino da ortografia que de fato praticavam, a importância que atribuíam a ortografia e explicações para o sucesso e fracasso na aprendizagem da norma ortográfica.

Os resultados das perguntas abertas constataram que: não havia metas específicas para o ensino da ortografia em cada ano de escolarização; o ensino deste objeto do conhecimento restringia-se à realização de ditados, tanto de palavras quanto de texto e que algumas professoras artificializavam a pronúncia durante a realização desta tarefa, o que impedia que as hipóteses da escrita das crianças traduzissem-se em erros, enquanto objeto de reflexão e não de punição ou verificação do que já sabem; as situações de correção costumavam ser feitas coletivamente e que eram pouco frequentes o incentivo às práticas de autorrevisão; e que as dificuldades da aprendizagem do sistema estavam na ausência de leitura presente no contexto social da qual a criança estava inserida.

Morais e Biruel (1998), concluíram, na época desse estudo, que a ortografia estava sendo tratada como objeto de “verificação”; que não havia um ensino sistemático; e, que a escola não oportuniza um ensino reflexivo do sistema, embora este conhecimento seja requisito, fundamental, para determinar a aprovação ou reprovação dos alunos, ou seja, é cobrado do aluno um saber que não lhe é oferecido satisfatoriamente.

Outros estudos como de Melo e Rego (1998); Melo (2001); Monteiro (2008); Santos e Barrera (2012); foram empreendidos e evidenciaram os benefícios do processo de reflexão e sistematização dos conteúdos ortográficos, demonstrando uma relação positiva entre desempenho ortográfico e explicitação dos princípios gerativos a eles subjacentes, sobretudo na compreensão dos aspectos regulares contextuais da norma, relevando a importância de um

trabalho de ortografia que rompa com os paradigmas tradicionais do ensino e que promova didáticas efetivas à aprendizagem da norma ortográfica.

Mesmo diante desse cenário e reconhecendo os progressos no processo de ensino da norma ortográfica, constatamos que, ainda há muito o que avançar. O que temos assistido é uma relação diretamente proporcional que, por um lado, apresenta um aumento significativo de estudos, com diversas abordagens sobre a ortografia e uma preocupação com o ensino e aprendizagem deste objeto do conhecimento; por outro o crescimento do número de crianças que chegam ao final dos Ciclos de Aprendizagens I e II[17] do Ensino Fundamental I sem terem desenvolvido habilidades de leitura e escrita, ou como revelou o Censo Demográfico de 2022, que 14% (catorze por cento) da população nordestina não sabe ler nem escrever uma carta simples. Este fato nos permite afirmar que ainda que estes estudos tenham contribuído para repensar as práticas de ensino e aprendizagem da ortografia ainda há muito o que se fazer.

É evidente que compreendemos que as discussões que avançam no campo da produção do conhecimento nunca são diretamente transpostas à escola, à prática escolar. Mediadas por políticas públicas de formação docente e curriculares que dialogam com o campo teórico é que os discursos chegam mais às professoras. Mas, ainda assim, o processo de ressoarem em práticas, na dinâmica entre saberes teóricos e saberes da experiência, entre teorias e concepções docentes formuladas a partir de diversos elementos, é complexa.

O que dialogamos aqui é que a professora dos anos inicias do Ensino Fundamental, formado em licenciatura em Pedagogia e que possui habilitação para a docência da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental I, precisará ter constituído os saberes essenciais para o ensino da Língua Materna, seja apoiando-se no modelo da transposição didática e/ou na construção dos saberes da ação. Dessa forma a docente será capaz de se desvincular das práticas mais tradicionais da alfabetização, fundamentadas em atividades de memorização, repetição e faça segundo o modelo.

Cabe esclarecer que, embora Morais (2012) nos alerte da importância em não confundir o ensino da ortografia com a apropriação do funcionamento fonográfico do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e que o ensino daquele é posterior a apropriação deste e ainda que Almeida (2018) tenha encontrado evidencias de que é possível ao aluno compreender alguns princípios gerativos da norma ortográfica na fase de escrita silábica alfabética, neste trabalho, nos alinhamos à perspectiva de que a alfabetização compreende um processo que vai além da

[17] A Resolução CME nº 014/2011 institui a organização do Ensino Fundamental de nove anos em ciclos e anos de escolarização, no qual o Ciclo de Aprendizagem I correspondem aos 1º, 2º e 3º anos de escolarização e o Ciclo de Aprendizagem II os 4º e 5º anos de escolarização.

apropriação do princípio alfabético, e a ortografia da língua integra este processo, uma vez que o sistema de escrita alfabética é de base fonográfica, porém regulada pela ortografia.

Ainda de acordo com Morais (2012) é importante à alfabetizadora compreender que a ortografia é um sistema normativo, instituído socialmente e, portanto, o aluno não irá aprender sozinho. Cagliari (1999, p. 77) corrobora este posicionamento ao destacar a importância de todos, principalmente da escola e, de modo especial, da professora alfabetizadora em compreender o que é a ortografia, como ela funciona e até mesmo a sua história. Esta acepção também é corroborada por Varella (2004, p.63), quando afirma que "subsídios linguísticos são aspectos essenciais para a formação do professor alfabetizador". De acordo com esta autora, esses subsídios fundamentarão tanto a metodologia aplicada ao processo de alfabetização, quanto às estratégias de intervenções congruente ao sistema de escrita, uma vez que adoção de recursos didático-pedagógicos diversos, baseados em crenças e desconhecimento da linguagem, podem dificultar o acesso à convenção do sistema.

## 3.2 PRINCÍPIOS BÁSICOS PARA O ENSINO DA NORMA ORTOGRÁFICA

Como relatado na subseção anterior, muitas pesquisas e estudos estão sendo desenvolvidos, tanto com o objetivo de compreender os caminhos cognitivos envolvidos durante o processo de aprendizagem da língua materna, quanto de mostrar como os conhecimentos técnicos, metodológicos e linguísticos, subjacente ao objeto do conhecimento, contribuem de modo mais eficaz para as práticas de ensino da leitura e da escrita. Nesta subseção apresentaremos três princípios gerais/noções básicas que orientam uma prática de reflexão sistemática[18] do ensino e aprendizagem das propriedades do sistema de escrita da Língua Portuguesa brasileira, consoante os estudos de Morais (1998).

Para este autor, os aprendizes precisarão de modelos que os estimulem a refletir, de modo organizado e estruturado sobre as características da ortografia. Ele faz uma distinção entre os princípios gerais relativos à compreensão da ortografia no processo de ensino e aprendizagem, dos princípios que orientam os encaminhamentos didáticos em sala de aula. Os princípios gerais dizem respeitos a: a) "a criança necessita conviver com modelos nos quais apareça a norma ortográfica – precisa ter um grande convívio com matérias impressos"; b) "o professor precisa

[18] Entendemos por um ensino sistemático todos e quaisquer conjuntos de encaminhamentos didáticos classificados e organizados entre si, segundo um ou mais critérios, alinhados com as propriedades regulares e irregulares do sistema de escrita alfabética de base ortográfica, em situações de sala de aula, juntamente com as crianças, cotidianamente.

promover situações de ensino-aprendizagem que levem à explicitação dos conhecimentos infantis sobre a ortografia"; c) "o professor precisa definir metas ou expectativas para o rendimento ortográfico de seus alunos ao longo da escolaridade". (Morais, 1998, pp.61-72).

O princípio geral que determina que a criança necessita conviver com modelos nos quais apareça a norma ortográfica – "precisa ter um grande convívio com materiais impressos" – tem como principal orientação oferecer aos discentes a oportunidades de conviver, ler e estudar através de suportes como livros, revistas, jornais ou qualquer outro apoio desde que este material contenha modelos de escrita adequados aos quais eles podem estar expostos e sobre os quais possam refletir. "A leitura de materiais impressos é assim uma importantíssima fonte alimentadora para a reflexão ortográfica, especialmente para alunos da classe popular". (Morais, 1998, p. 62). A exposição às formas ortográficas na leitura de textos é também defendida em outros estudos – notadamente da ciência cognitiva –, como forma de constituir ou consolidar o léxico mental ortográfico que, no entanto, não se confunde com um simples armazenamento de formas visuais corretas na memória. Postulam que a aprendizagem implícita da ortografia, evidentemente, não é suficiente para gerar, sozinha, novas palavras e sistematizar regras e não deve ser o foco do ensino (Santos; Zanella; Maluf, 2008), embora, em geral, reconheçam que ela opera, durante a leitura e exposição às palavras escritas ortograficamente, para a consolidação da escrita ortográfica e para a leitura fluente, lexical, automática.

Ainda de acordo com Morais (1998), o convívio com textos bem escritos como contos, poemas, fábulas, etc. contribuirá para que os alunos incorporem a sua escrita espontânea as características da linguagem que usam os profissionais da escrita. O contrário da não exposição de um bom texto resultará em "menos oportunidade de se confrontar com modelos de escrita ortográfica que os façam refletir sobre sua grafia espontânea". (Morais, 1998, p. 63). As dificuldades nas escritas das crianças serão compreendidas tanto como obstáculos epistemológicos imposto pelo sistema, quanto como reveladores da compreensão que o aprendiz está tendo sobre a escrita, tomando essas notações equivocadas como objetos de reflexão.

Quanto ao princípio que define que o professor precisa promover situações de ensino-aprendizagem que levem à explicitação dos conhecimentos infantis sobre a ortografia, está alicerçado no resultado de pesquisas que revelaram que as crianças que apresentavam melhor rendimento ortográfico também tinham mais conhecimentos, em nível explícito e verbal, sobre as regularidades e irregularidades da ortografia. Baseado nestes resultados, Morais (1998, p. 64) defende que o "bom ensino precisa levar o aprendiz a elaborar, num nível consciente, seus conhecimentos ortográficos", para isto, a docente precisará adotar uma estratégia de ensino que

propicie às crianças a oportunidade de refletirem e explicarem o que sabem sobre a escrita. Tais encaminhamentos podem colaborar no vislumbre de uma escola em que as salas de aula possam ser espaços fecundos para semear dúvidas, em que os aprendizes se sentirão seguros para discussão sobre as convenções e restrições do sistema e levantamento de hipóteses sobre a escrita.

O último princípio geral suscita que a professora precisará definir metas ou expectativas para o rendimento ortográfico de seus alunos ao longo da escolaridade e, este princípio, incorpora três questionamentos que têm sido objeto de estudo de alguns teóricos como Morais (1998, 1999) e Silva, Morais e Melo (2007) e que são importantes serem dialogados nesta dissertação que são: i) quando começar o ensino sistemático de ortografia? ii) que dificuldades ortográficas devem ser priorizadas nas relações regulares entre grafema e fonema? iii) e como realizar um ensino de ortografia baseado na reflexão?

A resposta ao primeiro questionamento - quando começar o ensino sistemático de ortografia? - exige alguns esclarecimentos teóricos a respeito tanto do que compreendemos por ortografia, quanto da concepção de ensino que consideramos mais adequada para a apropriação deste sistema. É sabido, como já foi exposto em outros momentos neste trabalho, que o sistema de escrita da Língua Portuguesa brasileira é fonográfico, do tipo fonético, de base alfabética e regulado pela ortografia, o que significa dizer que embora a língua escrita seja representada por segmentos sonoros, o alfabeto não é seu principal agente regulador. Isto porque se representássemos a escrita de acordo com as convenções do sistema alfabético encontraríamos uma mesma palavra escrita de diferentes maneiras de acordo com a variante linguística de cada usuário, como no exemplo: *baudi, baudji, baude, balde, bardi, bardji, barde*.

De acordo com Cagliari (1999), o alfabeto foi uma invenção muito importante, porém que encontrou muita dificuldade na prática. A princípio, o objetivo era escrever as palavras observando os sons das vogais e consoantes, contudo, como afirma este teórico, o mais importante era representar a palavra, afinal, são elas que carregam os significados e não as letras isoladamente. O desafio surgiu logo que as pessoas perceberam que a maneira de pronunciar uma palavra variava de acordo com o dialeto de cada um. A solução para este desafio foi congelar na escrita as diferentes possibilidades de pronunciar uma palavra. A ortografia é quem cumpre este papel de neutralizar na escrita a variedade linguística presente em um país. Com isso, “a ortografia introduziu novos valores, não mais controlado pelo alfabeto, mas pela própria ortografia” (Cagliari, 1999, p.98).

A função da ortografia é de tanto de determinar os valores que os grafemas possuem em função de sua posição na palavra, quanto de uniformizar a representação gráfica de prefixos,

sufixos, radicais, desinências nominais ou verbais, que estabelece recursos para distinguir as palavras homônimas e parônimas. Para além destas questões, a ortografia ainda traz vestígios históricos da grafia das palavras, cabendo a etimologia a explicação da escrita da palavra com determinado grafema quando naquela posição outros grafemas também concorrem para a escrita da palavra. (Nóbrega, 2015).

Retomando o que foi discutido na segunda seção, sobre o funcionamento fonográfico do sistema ser limitado para garantir a escrita das palavras, pois nosso sistema é, em última instância, regido pela ortografia, consideramos importante que as alfabetizadoras compreendam a complexidade e normatização como parte constituinte deste objeto do conhecimento, de modo que possa contribuir para evitar o que Cagliari (1999) afirma existir, uma formação inadequada e ausência de informação técnica correta sobre este objeto do conhecimento. De acordo com o autor, muitas alfabetizadoras "desconhecem como o sistema de escrita funciona, o que é, de fato, a ortografia, como se estabelecem as relações entre letras e sons, como se decifra uma escrita, como se educada as dúvidas ortográficas", o autor finaliza afirmando que as consequências do desconhecimento do sistema de escrita resultam em uma condução equivocada do processo de ensino e aprendizagem na alfabetização. (Cagliari, 1999, p. 106).

Considerar a complexidade e a normatização da ortografia é propor estratégias de ensino que consigam minimizar as discrepâncias entre o que compreende o objeto do conhecimento, em sua estrutura e organização e os caminhos possíveis e adequados ao desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Concomitante a esta compreensão, se fará essencial a adoção de uma concepção de ensino que seja capaz de respeitar as especificidades e arbitrariedades presente no sistema.

Isto posto, recomenda-se que o ensino sistemático e reflexivo dos conteúdos ortográficos inicie logo que o aprendiz tiver atingido a hipótese de escrita alfabética, pois assim, terá consolidado uma parte das relações entre grafem/fonema.

O segundo questionamento - que dificuldades ortográficas devem ser priorizadas nas relações regulares entre grafema e fonema? - relaciona-se com o que interpela sobre as metas a estabelecer para cada turma, para cada ano de escolarização. O caminho para compreender a complexidade presente neste questionamento exigirá, assim como no questionamento anterior, um olhar especial no modo como concebemos o que seja a língua escrita e como compreendemos o processo de ensino e aprendizagem deste objeto do conhecimento. Isto supõe que não haverá uma única resposta a estes questionamentos, mas encaminhamentos respaldados nas teorias do conhecimento das normas de funcionamento e estruturação da

Língua Portuguesa brasileira, em diálogo com os conhecimentos que envolvem os aspectos socais, linguísticos, culturais, cognitivos do sujeito da aprendizagem.

Defendemos a importância da existência de documentos oficiais que organizam a gestão da progressão dos conteúdos ortográficos, com metas e expectativas para cada ano ou ciclo escolar, o que acreditamos ser essencial para que não haja estagnação e nem ausência de progressão no ensino e aprendizagem nos ciclos de alfabetização. Contudo, acreditamos que a efetivação desta proposta precisará estar ancorada na realidade da turma, na situação em que se encontra o ensino da ortografia no momento, nos níveis de aprendizagem presentes nas turmas que, por excelência, são heterogêneos. (Morais, 1998).

O que estamos expondo, conforme Morais (1998), é que, mais importante que determinar quais saberes ortográficos as crianças terão que ter alcançado ao concluir tal ano de escolarização, é propor um ensino mais eficaz a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, determinar como princípio que a definição de meta será pautada pela competência de alunos reais, concretos. Este princípio também é corroborado por Nóbrega (2015, p. 87) quando afirma que "[...] a identificação dos saberes dos alunos pautará a seleção das expectativas de aprendizagens, bem como a elaboração da sequência de atividades a ser desenvolvida em sala de aula [...]", assim sendo, poderemos promover uma aprendizagem significativa que seja capaz de incorporar os novos conteúdos às estruturas cognitivas do aprendiz.

Este entendimento não deve ser interpretado como ausência de indicadores de progressão de saberes ortográficos que deverão ser trabalhados com os alunos, nem que não exista uma orientação construída com base nos conhecimentos sobre o objeto de ensino. O que estamos ressaltando aqui, e fazemos isto fundamento em estudiosos da área (Morais, 1998; 2021; Nóbrega, 2015), é a importância de se realizar avaliações diagnósticas a fim de verificarmos o que os alunos sabem e pensam sobre a escrita para, baseando-se nestes saberes, o ensino ser alicerçados nos saberes prévios dos alunos, visando a alcançar uma aprendizagem significativa e produtiva que permita ao aprendiz progredir na apropriação dos saberes ortográficos. Uma avaliação diagnóstica permitirá ao professor e à unidade escolar "[...] mapear a evolução de cada estudante, de cada turma, de várias turmas, de um mesmo ano, ou ainda de vários anos do ciclo [..]". Por meio desta avaliação será possível observar quais dificuldades foram superadas e quais ainda exigem investimentos. (Nóbrega, 2015, p. 87).

Amparadas nestas análises, as docentes podem elaborar um planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão e assimilação de determinadas restrições da ortografia, contribuindo para a apropriação deste saber e sua aplicação em atividades mais complexas. Este entendimento também é corroborado por Morais (2007), quando apresenta o diagnóstico como

instrumento para o planejamento do ensino da ortografia, cujos princípios de mapear e registrar os progressos da aprendizagem dos conteúdos ortográficos são fundamentais para um ensino satisfatório.

Feita esta explanação e a fim de responder aos questionamentos sobre que dificuldades ortográficas devem ser priorizadas nas relações regulares entre grafema e fonema e que metas estabelecer para cada turma, para cada ano de escolarização, apresentamos, a seguir, as orientações elaboradas por Morais (1998, 2021) e Nóbrega (2015).

De acordo com os autores, o ideal é que ao final do primeiro ano de escolarização, a totalidade das crianças compreendam o funcionamento do princípio alfabético, ou seja, que dominem algumas convenções entre grafema e fonema. Cabe mencionar, como já referido na seção 2, que o fato de a criança ter alcançado a hipótese alfabética da língua escrita não significa que a mesma esteja alfabetizada, apenas que compreende o princípio que prevê que os segmentos sonoros da fala (fonema) são representados por segmentos gráficos (grafema) na língua escrita.

Morais (2021) propõe uma progressão nas metas e expectativas dos saberes ortográficos, separadamente, para o 2º e 3º anos, enquanto Nóbrega (2015) apresenta esta progressão de conteúdos pensando em bloco para os dois anos de escolarização. Para Morais (2021), o 2º ano será dedicado à consolidação das convenções grafema e fonemas, “de modo a permitir que as crianças manejem com segurança aquelas correspondências grafo-fônicas e avancem na capacidade de ler e escrever com autonomia”. (Morais, 2012, p. 127).

Este autor (1998, p. 71) propõe que ao sequenciar os saberes ortográficos que serão ensinados, que estes conteúdos conjuguem tantos os casos regulares, quanto os casos irregulares com frequência de maior uso pelos alunos.

Para o 3º ano é projetado que o aluno avance na compreensão das normas ortográficas, no que diz respeito a suas regularidades contextuais e morfológicas e na confiança do uso de palavras que se encaixam nos casos irregulares do cotidiano da criança. Cabe esclarecer que, embora sejam progressões elaboradas respaldadas na compreensão do objeto do conhecimento, conforme sua complexidade e especificidade, devemos considerar, sempre, as diferenças de aptidões no desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno, além das deliberações de ordem curriculares que, por mais que se baseiem em referências teóricas, configura outras ordens de prescrições.

Já para Nóbrega (2015), os 2º e 3º anos enfatizariam os aspectos regulares da norma ortográfica, realizando um trabalho intenso com as regularidades contextuais; as inferências da fala na escrita, quanto ao uso dos morfemas flexionais; e a segmentação de palavras. O trabalho,

mais estruturado, com as regularidades morfológicas, assim como a memorização de palavras mais frequentes dos casos irregulares da língua, seriam destinados aos dois últimos anos do Ensino Fundamental I.

Ainda que progressão nas metas e expectativas dos saberes ortográficos apresentados pelos autores supracitados tenham pontos de confluências, apreciamos a organização apresentada por Morais (2021), que delineia por ano de escolarização a progressão dos conteúdos ortográficos, considerando que:

a) a organização supracitada contribui à elaboração de planejamentos didáticos que ponderam as especificidades e desafios impostos pelo sistema ao aprendiz;

b) para definir as metas e expectativas devemos examinar a heterogeneidade de rendimento dos alunos;

c) devemos dialogar, sempre, sobre variação linguística, diferenças entre fala e escrita e a função normativa da ortografia;

d) alguns estudos (Meireles e Correa, 2005) revelaram que regras ortográficas de mesma natureza não ocorrem simultaneamente pelas crianças, além de compreender que para cada regra ortográfica específica subjaz um trabalho metacognitivo que dará sustentação a apropriação daquele saber específico; e

e) alguns estudos (Nóbrega, 2018; Almeida, J., 2020; Souza, 2023) têm revelado a incompreensão de algumas professoras alfabetizadoras quanto à estrutura e às propriedades de funcionamento do sistema de escrita; quanto mais definido e claro for a organização e projeção dos saberes ortográficos por ano de escolarização, melhores serão os encaminhamentos pedagógicos.

Quanto ao último questionamento, que versa sobre como realizar um ensino de ortografia baseado na reflexão, temos visto que apesar dos avanços nos estudos da aquisição da língua escrita dos últimos anos (Ferreiro e Teberosky, 1985; Kato, 1986; Morais, 2007; Cagliari, 1999) ainda se considera a boa escrita a escrita ortograficamente correta, sendo assim, ainda é dado muito ênfase às práticas de memorização e mecanização da escrita correta das palavras. Numa perspectiva mais atual, os erros dos aprendizes estão sendo vistos como parte do processo de aprendizagem da escrita. Mas a grande questão que se coloca é: além de compreender o erro, como as professoras têm, efetivamente, auxiliado seu aluno a escrever ortograficamente?

Morais (1998, pp.72-76) apresenta algumas proposições que considera importante no planejamento e na condução das situações didáticas pelas professoras alfabetizadoras que são:

a) “A reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos de escrita” (Morais, 1998, p. 73). Esta proposição visa manter viva a curiosidade infantil acerca da língua

escrita, “a curiosidade sobre as questões ortográficas deve estar presente quando as crianças escrevem, reescrevem, leem, isto é, pode ocorrer em todos os momentos do dia-a-dia escolar” (Morais, 1998, p. 72), e não somente em aulas destinadas para este fim.

b) “É preciso não controlar a escrita espontânea dos alunos” (Morais, 1998, p. 73). Durante a produção textual, o aluno estará livre para grafar palavras que possam dar sentido e significado ao que está produzindo, sem se preocupar se esta palavra contempla os casos regulares ou irregulares de nossa língua sendo. É importante que o professor planeje as etapas da produção textual e nelas contemplem as situações que focam na textualidade, na coesão do texto, na informatividade, mas que, em um momento posterior, como na prática da revisão textual, especialmente na reescrita final do texto, a atenção possa também estar nos aspectos ortográficos. Uma boa oportunidade para este momento é o ato do professor e professora passear entre as carteiras e incentivar as crianças a prestarem atenção às questões ortográficas, lançando indagações elaboradas nos ensinos sistemáticos, convidando os alunos a refletirem sobre as regularidades e irregularidades do sistema.

c) “É preciso não fazer da nomenclatura gramatical um requisito para a aprendizagem de regras (contextuais e morfológico-gramaticais)” (Morais, 1998, p. 73). Sabemos que as regularidades contextuais e morfológico-gramaticais requerem uma compreensão metalinguística, uma vez que exigirá do aprendiz a compreensão de aspectos próprios da linguagem para falar dela mesma, contudo, isso não significa que a professora deverá obrigar que o aluno seja capaz de memorizar e/ou verbalizar as terminologias específicas da gramática normativa para expressar a compreensão de uma regra. Como foi dito, anteriormente, existe uma relação entre crianças com ótima ortografia e sua capacidade para verbalizar, a seu modo e com suas palavras, as regras que regem o sistema, e são estas habilidades que devemos desenvolver nos alunos.

Para além desse aspecto, alguns estudos (Nunes, Bryant e Bindman, 1997a , 1997b; Rego e Buarque, 1997; Meireles e Correa, 2005; Mota, Anibal e Lima; 2008) têm revelado as contribuições do ensino reflexivo a partir de atividades metalinguísticas, mais especificamente, da consciência morfossintática na apropriação da escrita ortográfica. Esses estudos têm evidenciado o potencial do ensino baseado na conexão entre escrita e significado, em uma relação bilateral em que o nível de consciência morfológica contribui tanto para a progressão do uso de morfemas na escrita de palavras, quanto este progresso beneficia o desenvolvimento da consciência morfológica.

d) “É preciso promover sempre a discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças expressam” (Morais, 1998, p. 73). Para o citado autor, os espaços criados para debates dos

conhecimentos, nas quais crianças verbalizam o entendimento que estão construindo sobre a ortografia, são espaços propícios à "[...] vivência de conflitos cognitivos, a confrontação – entre eles – dos saberes que adquiriram, a constatação de imprecisões ou limitações das regras que reconstruíram [...]" (Morais, 1998, p. 74), sendo momentos ricos para a reelaboração de seus conhecimentos.

e) "É preciso fazer o registro escrito das descobertas das crianças – regras, listas de palavras, etc." (Morais, 1998, p. 74). Para o autor, o ensino tem como objetivo levar os alunos a tomarem consciência das regras que estão aprendendo, de modo que sejam capazes de explicá-las, ainda que não usem a definição presente na gramática normativa. Em virtude disso, a sequência didática planejada precisa conter, a princípio, atividades que trabalhem com a reflexão, "[...] não transmitimos regras prontas, nem colocamos os alunos para preencher lacunas com a letra certa". (Morais, 2012, p. 163). A etapa seguinte é do registro das descobertas realizadas pelos alunos, fixadas no quadro, em cartazes e/ou no caderno.

f) "As atividades podem ser desenvolvidas coletivamente, em pequenos grupos ou em duplas" (1998, p. 75), sobre esta proposição, o autor relata os benefícios dos trabalhos realizados em pequenos grupos ou duplas, acreditando que "a interação impulsiona o debate, o conflito cognitivo e a cooperação". (Morais,1998, p. 75).

Ademais, o autor apresenta o papel que tem a avaliação como instrumento orientador do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva a avaliação diagnóstica precisará englobar todos os aspectos importantes do ensino da língua escrita, dentre eles: aprendizagem do SEA, habilidades de compreensão leitora que envolve fluência de leitura, habilidades de produção textual e também, desenvoltura na oralidade. As avaliações diagnósticas precisarão ser contínuas, em uma perspectiva qualitativa, na qual deve-se registrar os avanços na aprendizagem; acompanhar o desenvolvimento dos aspectos conceituais e convencionais da aprendizagem do sistema de escrita; balizar o ensino que será ofertado de acordo com as metas/objetivos estabelecidos e as necessidades reais dos alunos; e, avaliar o que foi efetivamente ensinado/apreendido. (Morais, 2012).

Além dessas proposições, alguns estudos (Caló, 2017; Almeida, 2018) têm evidenciado o papel dos jogos didáticos como recursos pedagógicos capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem da norma ortográfica. Os estudos em questões contribuíram tanto para apresentar estratégias didáticas de ensino da ortografia que fujam das práticas tecnicistas, enfadonhas e de memorização das regras, quanto evidenciaram que as intervenções didáticas com o uso de jogos favoreceram o aprendizado da ortografia, desde que estejam articulados ao planejamento, a intencionalidade e a mediação pedagógica.

Para além disso, sabe-se, também, que a diversidade de característica atribuída ao jogo, devido a polissemia do seu conceito, contribui para promover uma maior integração dos participantes, uma vez que compete a cada indivíduo determinar o que esta ação representa – jogar/brincar/competir. Esta apropriação, por parte do jogador, do brincante, do competidor, colabora para um maior envolvimento durante a realização do jogo, favorecendo o desenvolvimento cognitivo através da assimilação do real, da imersão na experiência do brincar, desprendido da vivência real. (Morais e Almeida, 2022).

Os referidos autores expõem a importância do planejamento para a prática de jogos com fins didáticos, destacando o diagnóstico, como um instrumento balizador do planejamento do ensino, com o papel de promover um ensino ajustado às necessidades do aluno. Os autores esclarecem que "é preciso que tenhamos clareza sobre quais conhecimentos os alunos já têm e quais eles precisam alcançar, considerando os conteúdos curriculares indicados para cada ano de escolaridade". (Morais e Almeida, 2022, p. 43).

Os referidos autores apresentam também orientações gerais à prática de jogos didáticos para o ensino da ortografia, dentre os quais destacamos: i) selecionar a dificuldade ortográficas que pretende trabalhar, evitando, assim, mesclar diferentes tipos de regras que não contribuirão para a reflexão dos princípios gerativos presentes naquelas situações; ii) compreender que a dinâmica da sala de aula será modificada, o que requererá uma preparação maior por parte do docente, a fim de promover mediações que potencializem a aprendizagem e reduza os possíveis conflitos; e iii) a importância dos professores conhecer e explorar os jogos antes de propô-los aos alunos.

Ressaltamos o papel do jogo didático como recurso potencializador do processo de ensino e aprendizagem, contudo alertamos que este recurso não pode ser utilizado como única estratégia didática. Nesse sentido Leal *et al.* (2005) destacam o papel, fundamental, que o docente assume na mediação e criação de outras situações e intervenções para além dos jogos, afim de sistematizar os conhecimentos trabalhados.

Estes conhecimentos, aliados aos outros saberes docentes, alicerçados nas diretrizes curriculares oficiais da Rede de ensino, munirão a professora de recursos apropriados que lhes darão suporte para desenvolver um trabalho produtivo no processo de ensino e a aprendizagem na alfabetização. Nessa perspectiva, consideramos apropriado refletirmos sobre o tratamento dado a ortografia nos documentos curriculares a fim de perceber a sua relação e influência, ou não, com a prática docente.

# 4. O ENSINO DA ORTOGRAFIA NO REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR

É inevitável, ao dialogarmos sobre as diretrizes normativas que definem o conjunto progressivo das aprendizagens essenciais aos alunos, apresentarmos a concepção de currículo que, neste estudo, permeará as discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem da ortografia.

Sabe-se que a discussão sobre currículo pode estar associada a distintas concepções sobre o que se entende por educação, bem como as influências de fatores sócio-histórico, econômico, a questões políticas e culturais. Reconhecemos a diversidade de estudos que nas últimas décadas vêm sendo empreendidos a fim de aprofundar o debate na relação entre o campo do currículo e o trabalho materializado nas práticas curriculares, pelos educadores. Em vista disto, destacamos a concepção de currículo como um campo de disputas, visto que esta acepção exerce fortes influências na análise das relações de poder que envolvem os currículos, sendo, portanto, passível a críticas e parcialidades. Assim, ressaltamos a compreensão de que "os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos", mas "uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas". (Brasil, MEC, 2007, p. 09).

Neste sentido, faz-se importante destacar a concepção que esta investigação tem de currículo, como sendo todas "[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes." (Moreira e Candau, 2007, p.18). Esta concepção corrobora o que afirmam Leal *et al.* (2014) quando expõe que o currículo não se restringe às prescrições ou orientações normativas expressas em documentos ou materiais didáticos, mas todas as práticas vivenciadas nos espaços educativos.

Neste texto, os documentos curriculares oficiais serão objetos de reflexão, em especial, as orientações a respeito da ortografia e seu ensino. Nosso objetivo é identificar como estas orientações estão presentes no fazer diário das professoras alfabetizadoras, analisando através do currículo a sistematização dos esforços pedagógicos. Com isto, ressaltamos que não pretendemos delimitar, de modo exaustivo, todos os conteúdos ortográficos para cada ano de escolarização, mas compreender como estes saberes estão sendo organizados, que concepção alicerça a abordagem desse objeto do conhecimento e se existe um alinhamento entre os pressupostos teóricos-metodológicos da ortografia e seu ensino com o que de fato se concretiza nas salas de aula, haja vista reconhecermos o papel do educador no processo curricular, uma

vez que “[...] ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula.” (Moreira e Candau, 2007, p. 19).

Em vista disto, consideramos importante o estudo do Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental - RCMAI, posto que ele representa a materialização do que pode ser concebido como “dever” das escolas da Rede Municipal de Educação do Salvador.

Antes de adentramos na análise deste documento, faz-se importante mencionar que RCMAI está em conformidade com os pressupostos teóricos e metodológicos presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, lembrando que esse documento também é passível de problemas conceituais, inadequações e lacunas sobretudo no trabalho com a língua escrita nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. No que diz respeito ao ensino da ortografia, observa-se uma convergência de indicações, com orientações de progressão de ensino e com a descrição das habilidades a serem trabalhadas a cada ano de escolarização, o que evidencia uma articulação entre os documentos nacional e o municipal.

Nesta seção, nos debruçamos em analisar os princípios da educação municipal do Salvador e os pressupostos teóricos-metodológicos das práticas pedagógicas, pois, em teoria, são documentos que se supõe orientar o trabalho pedagógico das professoras. Para isto serão expostas as concepções sobre o ensino e aprendizagem da Rede, a função pedagógica da avaliação e as orientações pedagógicas concernentes à área do conhecimento da Língua Portuguesa, mais especificamente, a ortografia.

## 4.1 ORTOGRAFIA E DIRETRIZES CURRICULARES: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA REDE MUNICIPAL DO SALVADOR

O Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é o principal documento orientador do processo educacional da Rede Municipal do Salvador. Este documento foi elaborado em parceria com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa – ICEP, assim como da escuta ativa de diversos profissionais da educação – professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, técnicos e dirigentes da Secretaria Municipal da Educação (SMED), por meio dos grupos de trabalhos (GTs) e dos debates nas plataformas digitais, através de um regime colaborativo “[...] que considerou a identidade e a autonomia da Rede Municipal como protagonistas do projeto político-pedagógico.” (Salvador, 2019, p. 7).

O RCMAI contempla os princípios da educação municipal, através de seus pressupostos teóricos-metodológicos das práticas pedagógicas, a concepção das áreas do conhecimento e as

aprendizagens esperadas para cada disciplina, a função pedagógica da avaliação do ensino e da aprendizagem e a formação continuada dos educadores. Este documento está organizado de modo que explicita os princípios da educação municipal sobre a concepção da escola e infância e os referenciais curriculares e formação étnico-racial para a construção de uma cidadania afirmativa. Este último princípio se subdivide em: referenciais curriculares e formação dialógica; a percepção da criança como sujeito cultural: diversidade e educação multicultural; educação das relações étnico-raciais na educação municipal; e educação e a construção de uma cidadania afirmativa.

O documento apresenta, no que diz respeito aos pressupostos teóricos-metodológicos das práticas pedagógicas, um diálogo entre o ensino e a aprendizagem, por meio de uma visão integrada das áreas do conhecimento no currículo escolar, ou seja "[...] propõe-se, portanto, um currículo que priorize a problematização e a investigação em todas as áreas, com um trabalho coletivo que rompa as fronteiras das várias áreas do conhecimento, ao mesmo tempo que se respeita a especificidade de cada área". (Salvador, 2019, p. 25).

Observar-se uma concepção de currículo alicerçada nos pressupostos que: i) destacam a aprendizagem em uma perspectiva relacional, em que os alunos aprendem relacionando novos saberes a conhecimentos anteriores; ii) propõe uma articulação entre as ideias sistematizadas no RCMAI, nas sequências didáticas dos Cadernos Pedagógicos, nos saberes dos docentes e dos estudantes, além das especificidades e projetos desenvolvidos por cada unidade escolar; e iii) preconiza o trabalho interdisciplinar, no campo da Ciência. Diante dessas assertivas e reconhecendo o papel que os documentos curriculares assumem enquanto orientadores da prática docente, é que reiteramos a importância de tais documentos apresentarem, em suas propostas, indicativos que auxiliem a professora em seu trabalho com a ortografia.

## 4.2 A CONCEPÇÃO DE ENSINO QUE NORTEIA A PROPOSTA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como o RCMAI foi produzido no âmbito de um Instituto cuja concepção é construtivista psicogenética, no que que se refere ao ensino da língua materna o documento inicia expondo a revolução conceitual inaugurada pelos resultados dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita realizados por Emília Ferreira e Ana Teberosky (1985). A teoria da psicogênese da língua escrita, em função de sua base no construtivismo piagetiano, pressupõe que a escrita alfabética é um sistema notacional que, para ser apropriado pelo aprendiz, precisará ser reconstruído na mente do sujeito, para que ele possa, assim, compreender as propriedades da

escrita alfabética. O foco do processo pedagógico é deslocado à aprendizagem, sendo a criança compreendida como sujeito epistêmico. A teoria da psicogênese da língua escrita está alicerçada em uma perspectiva evolutiva em que as crianças formulam hipóteses para atender aos aspectos conceituais e convencionais do SEA. Esta mudança conceitual no ensino da língua escrita provoca uma nova reconceitualização no processo da alfabetização que deixa "[...] de ser entendida como um código ou associação entre o som e a letra, passando a ser compreendida como um sistema de representação". (Salvador, 2019, p. 26).

O documento também ressalta a importância de a alfabetização realizar-se em contextos reais de comunicação em que as práticas sociais do uso da leitura e da escrita contribuam para a formação de um usuário competente. Vemos, no documento, uma indicação clara e precisa da relevância da organização das propostas pedagógicas que serão direcionadas aos alunos, defende-se a necessidade de planejar bons desafios, capazes de promover a reflexão do sujeito que agora é concebido como epistémico, que interage com o conhecimento que lhe é disponibilizado em conjunto com seus pares. A aprendizagem, em vista disso, se processará por meio da resolução de problemas em que a professora assumirá o papel de mediadora do conhecimento. Coerente com a ideia de "erro construtivo" da teoria construtivista, o erro em termos de escrita também é apresentado é apresentada uma nova visão para o erro que passa a ser compreendido "[...] como uma fonte de informação a respeito de como pensa o aluno [...]", contribuindo, desse modo, para que a professora possa organizar boas situações didáticas em que estejam ajustados os desafios para cada aluno e para turma em geral.

O referencial apresenta o entendimento do conceito de conteúdo e sua consequente seleção imbricada na compreensão de que tipo de sujeito a rede municipal de educação desejar formar, a saber: alunos críticos, capazes de exercer a cidadania e de dominar plenamente a língua falada e escrita nos mais diversos setores da sociedade. Nesta perspectiva, os conteúdos são entendidos como práticas sociais e devem ser trabalhados em uma perspectiva democrática. A seleção de conteúdo é definida pelo critério de proficiência leitora e escritora que deverão ser alcançadas pelo aprendiz ao longo da escolaridade. Os conteúdos são pensados de modo articulado, organizados e apresentados em uma progressão, podendo ser abordados de três formas diferentes, que definem a estrutura do documento: por aproximação, aprofundamento ou manutenção. A apresentação deste conteúdo respeitará um movimento metodológico que visa a garantir um trabalho integrado e colaborativo entre os alunos, tendo este a oportunidade de trabalhar no coletivo, em dupla e individual, com o foco de garantir a continuidade, a progressão do conteúdo e o avanço na conquista da autonomia do aluno.

O RCMAI também apresenta os critérios para seleção de conteúdo que em síntese contempla: o conhecimento prévio do aluno; a continuidade e a diversidade do trabalho e o tempo de aproximação, aprofundamento e manutenção do trabalho durante o ano e na sequência dos anos de escolarização; o movimento metodológico na organização do alunado, a progressão dos conteúdos conforme sua complexidade e o desenvolvimento progressivo da autonomia. (Salvador, 2019, p. 29).

O documento discorre sobre a concepção que o Projeto Nossa Rede tem sobre o uso de práticas sociais no ensino de Língua Portuguesa, assim como, a concepção de alfabetização que alicerçara todo o trabalho nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, qual seja, a compreensão de que a apropriação do sistema de escrita alfabética se dará concomitante ao desenvolvimento das capacidades relacionadas à formação do leitor e escritor. O referencial explicita o entendimento que têm do escritor, como "[...] pessoa proficiente no uso da língua escrita", o que nos permite afirmar que os pressupostos teórico-metodológicos presentes neste documento estão em consonância com os estudos atuais sobre o ideal do ensino e aprendizagem da língua materna. (Salvador, 2019, p. 29).

Outra informação que consideramos de grande importância, presente neste documento, é o entendimento da alfabetização enquanto um processo complexo, que vai além da compreensão do princípio alfabético e que se desenvolverá em todo o Ensino Fundamental I. De acordo com o referencial, o termo alfabetização foi usado para "[...] indicar o processo que acontece com os alunos do 1º ao 5º ano para que se tornem leitores e escritores proficientes. " Para isto, contudo, será necessário que o aluno no mínimo:

> Tenha um bom repertório de textos de qualidade. Participe frequentemente de situações de leitura feita pelo professor: caminho pelo qual as crianças terão acesso à linguagem escrita na alfabetização inicial e contato com um modelo de leitor proficiente. Participe de situações de produção de texto, mesmo antes de ter uma escrita alfabética. A condição, nesse caso, é o conhecimento (aprendizado) da linguagem escrita. Tenha oportunidade de escrever de próprio punho, mesmo que não o faça convencionalmente. Revise coletivamente os textos produzidos, oportunidade para discutir uma questão maior: como escrever um texto da melhor forma possível de modo a ser compreendido por um leitor que tem em mente. Participe de muitas atividades permanentes de reflexão sobre o sistema de escrita: o que garante o crescente grau de autonomia para ler e escrever, como será discutido mais adiante. (Salvador, 2019, p. 31).

O documento enfatiza a importância destas situações didáticas estarem presentes desde o 1º ano de escolarização, mesmo que ainda a maioria dos alunos não tenha conquistado o sistema

alfabético, destacando o papel do professor e da professora enquanto mediador privilegiado e de escriba no processo de produção textual.

O RCMAI problematiza a ideia equivocada de que a alfabetização se encerra logo que os alunos compreendam o funcionamento do princípio alfabético. De acordo com o documento, após a consolidação do princípio alfabético "[...], espera-se que o os alunos escrevam e leiam com autonomia e isso abre possibilidades para a construção de novos comportamentos e procedimentos leitores, com mais amplitude das capacidades de compreensão dos textos e com o estabelecimento de relações intertextuais. " (Salvador, 2019, p. 33). Para tanto se fará necessário que o aluno tanto consolide alguns comportamentos escritores, no que se refere aos aspectos discursivos, quando analisados sob a perspectiva da produção de textual, quanto a progressão dos conteúdos que se relacionam com a análise e reflexão sobre língua, no dizem respeitos aos aspectos ortográficos.

Sobre este último aspecto, e quem tem relação direta com o objeto de estudo da investigação em tela, o RCMAI manifesta que as situações didáticas para a apropriação da ortografia ocorram "[...] em textos socialmente utilizados e não como mero exercício com palavras soltas." (Salvador, 2019, p. 34). Deste modo a concepção do ensino da norma ortográfica da Língua Portuguesa está associada à sua função comunicativa, na perspectiva construtivista da aprendizagem.

Vemos, a partir do exposto, a influência da concepção construtivista da aprendizagem nos pressupostos teóricos-metodológicos das práticas pedagógicas, através da compreensão do processo ensino/aprendizagem, do papel da criança e do docente nesse processo e do entendimento do erro como um instrumento orientador do trabalho pedagógico. Paralelo a essa concepção, nota-se a orientação de um trabalho na perspectiva do letramento, a partir do uso social da leitura e da escrita, além dos agrupamentos produtivos propostos em que evidenciamos resquícios da abordagem sociointeracionista da aprendizagem.

É importante destacar que a teoria da psicogênese da língua escrita trouxe grandes contribuições para o campo da alfabetização, sobretudo por demonstrar o processo de reelaboração mental que vivencia o sujeito durante a apropriação da língua escrita, que agora é compreendida como um sistema de representação. Essa contribuição foi capaz de problematizar, teoricamente, os métodos tradicionais de alfabetização, que concebia o aluno como um sujeito passivo, que respondia, apenas, a estímulos externos. Seu papel era de reproduzir e copiar, sem pensar, o que era concebido como um mero código de transcrição da fala.

Com a psicogênese da língua escrita, fomos capazes de compreender a relação diretamente proporcional entre as oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita fora da escola com os ritmos de apropriação da língua. Vimos, como são fundamentais a imersão da criança no mundo da escrita antes mesmo do processo de escolarização formal. Além da mudança na compreensão do erro, que deixou de ser proibido e objeto de punição - um balizador do avanço ou retenção no ano escolar - para ser compreendido como um indicador do que os alunos aprenderam e do que precisam aprender.

Ainda assim, também é importante destacar os limites ou lacunas deixadas por esta teoria que, na compreensão de Morais (2012), são decorrentes, fundamentalmente, da confusão entre uma teoria psicológica ou psicolinguística com uma metodologia de ensino. O autor expõe que, nas décadas de 1980 e 1990, era muito comum vermos nos cursos de Pedagogia e de formação continuada de professores a divulgação expressiva dos quatros estágios da psicogênese, sem que disso culminasse uma didática da alfabetização. Apesar de ter se passado mais de quatro décadas da divulgação dos resultados da psicogênese da língua escrita, ainda observamos, principalmente nos cursos de formação em exercício, a preocupação para que os docentes saibam identificar as características de cada um dos quatro estágios desta teoria, como se este conhecimento, por si só, fosse capaz de promover a alfabetização. Mais uma vez vemos o "como" alfabetizar negligenciado, posto em segundo plano. (Morais, 2012).

Morais (2012) aponta três grandes consequências decorrentes dessa má apropriação da teoria, quais sejam: "o abandono do ensino sistemático das correspondências grafemas-fonemas, o descaso com a caligrafia e o não ensino de ortografia. " (Morais, 2012, p. 78). Esse autor explica que se fará necessário algum domínio nas correspondências entre grafema/fonema para que a criança tenha um mínimo de autonomia na leitura e na produção escrita. Porém, muitos educadores que se inspiram na teoria da psicogênese abandonam o ensino sistemático das convenções entre letra/som. O autor insiste que essa apropriação ocorra logo nos dois primeiros anos de escolarização e que é possível, sim, um ensino sistemático, reflexivo e prazeroso do princípio alfabético.

Sobre o segundo problema, o descaso com a escrita cursiva, Morais (2012) reconhece que as letras que são chamadas de "bastão" e as de imprensa maiúsculas são as mais apropriadas no processo inicial de alfabetização, uma vez que há uma maior estabilidade na sua forma gráfica, contribuindo para que o aprendiz consiga diferenciar uma letra da outra. E acrescenta que logo que o aluno alcance o estágio alfabético, o mesmo seja motivado a escrever com a letra cursiva. Morais (2012) defende a necessidade de a criança conviver, desde cedo, com a diversidade de tipos de letras que circulam na sociedade, uma vez que "[...] ela também é um requisito para

que compreendam o princípio alfabético e para que leiam e escrevam com autonomia.” (Morais, 2012, p. 144).

O terceiro problema apontado pelo autor diz respeito à negligência com o ensino da ortografia. Para os educadores adeptos da psicogênese, o trabalho com a ortografia estava associado ao ensino tradicional. Acreditava-se que através de um ambiente alfabetizador, por meio da exposição de diversos gêneros textuais e à medida que a criança lesse e produzisse seus textos ela, consequentemente, avançaria no domínio das normas ortográficas. Embora reconheçamos que muito trabalho ainda precisará ser realizado para atingirmos uma alfabetização igualitária e a redução dos índices de analfabetismo, sobretudo, na região Nordeste do Brasil, vemos, gradativamente, um avanço no ensino da ortografia, que agora é pautado em um ensino sistemático e reflexivo do sistema de escrita.

Mesmo diante destas limitações, é possível ensinar o SEA e os gêneros textuais escritos tendo o construtivismo como base epistemológica, em diálogo com outras perspectivas, como os estudos da ciência cognitiva, em especial, os de consciência fonológica. Desde que haja uma maior intencionalidade no ensino da escrita. De acordo com Morais (2012) este ensino implicará tratar tanto o sistema alfabético quanto os gêneros textuais escritos como objetivo de conhecimento em si, com propriedades e convenções que o aluno necessitará de ajudar para se apropriar. O ensino nessa perspectiva se constituirá em uma busca permanente, uma vez que o autor entende ser mais saudável pensar em metodologias (no plural) de orientação construtivista, haja vista reconhecermos o papel que os saberes da ação docente exercem no fazer diário de cada alfabetizadora. E, por fim, para contribuir com uma alfabetização efetiva e de qualidade esse ensino precisará iniciar muito antes da criança ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, já no final da Educação Infantil. (Morais, 2012).

## 4.3 APRENDIZAGENS ESPERADAS: O CAMINHO PARA O PROCESSO DE ENSINO

No capítulo que trata sobre os objetivos de ensino o RCMAI apresenta as aprendizagens esperadas, por área do conhecimento, compreendendo essas aprendizagens como “[...] o caminho para o processo de ensino [...]”, compondo o saber mínimo, essencial, a ser alcançado pelo aluno a cada ano de escolarização. O documento esclarece que a proposta é que os alunos avancem o máximo possível e que a ideia do mínimo é justamente para assegurar que o aprendiz não tenha menos que o essencial para ter garantido o seu direito de aprender. Conforme expõe o documento “[...] a ideia do mínimo está ligada a DIREITO de TODOS.” (Salvador, 2019, p. 42). Ainda de acordo com o RCMAI o trabalho realizado na escola e em sala de aula deve reunir

as condições necessárias para que o aluno atinja as aprendizagens esperadas nos eixos de práticas de leitura, produção de texto, práticas de reflexão sobre a língua e comunicação oral.

Para concretização dessas aprendizagens caberá a professora: saber como o aluno aprende e conhecer os saberes prévios deste aluno sobre determinado conteúdo; organizar os alunos em agrupamentos que respeitem o movimento metodológico descrito no Referencial; conhecer o objeto do conhecimento; e, definir os conteúdos que precisam ser ensinados, compreendo a sua natureza.

A partir da análise das aprendizagens esperadas foi possível constatar um alinhamento na seleção dos conteúdos por ano de escolarização e ciclos de aprendizagens, cujo objetivo é garantir o avanço na progressão dos conteúdos considerando o grau de complexidade do mesmo e as possibilidades dos alunos. Cabe, aqui, destacar, ressaltando o que já foi dito anteriormente, que a base do trabalho do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa está em contribuir para que os aprendizes se tornem leitores e escritores proficientes, por meio de práticas usuais da língua escrita.

Abaixo descreveremos as aprendizagens esperadas que compreendemos dialogar, mais diretamente, com o ensino da ortografia, por ano e/ou ciclo de aprendizagem. O quadro a seguir apresenta as aprendizagens esperadas para o 1º e 2º anos de escolarização.

**Quadro 6.** Aprendizagens esperadas para o 1º e 2º anos de escolarização

| Ano de escolarização | Aprendizagens esperadas |
|---|---|
| **1º** | Compreender o funcionamento do sistema de escrita, ainda que o aluno não escreva convencionalmente, como grafar HATO para GATO, ou KAZA para CASA ou AHUA para ÁGUA |
| | Escrever alfabeticamente textos que costuma falar de cor, tais como parlendas, adivinhas, quadrinhas, canções e trava-línguas, entre outros, ainda que não convencionalmente (por exemplo: escreve HATO para GATO, ou KAZA para CASA ou AHUA para ÁGUA) |
| **2º** | Compreender o funcionamento alfabético do sistema de escrita, ainda que o aluno não escreva **sempre** convencionalmente, como grafar HATO para GATO, KAZA para CASA ou AHUA para ÁGUA. |
| | Escrever alfabeticamente textos que costuma falar de cor, tais como parlendas, adivinhas, quadrinhas, canções e trava-línguas, entre outros, ainda que **nem sempre** convencionalmente (HATO para GATO, KAZA para CASA ou AHUA para ÁGUA). |

Fonte: Trecho extraído do Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da SMED

No que concerne à apropriação da língua escrita, observa-se que o 1º e 2º anos de escolarização apresentam as mesmas aprendizagens esperadas, diferenciando-se, apenas, pela

inserção do advérbio “sempre”, e da expressão adverbial “nem sempre”, nas aprendizagens esperadas para o 2º ano. Nota-se um entendimento de que o aluno, ao final do 2º ano de escolarização, seja capaz de compreender o funcionamento do princípio alfabético, ainda que “nem sempre” escreva convencionalmente. Percebe-se, deste modo, uma progressão na apropriação do SEA que respeita tanto as hipóteses de escrita do aprendiz, quanto a complexidade do nosso sistema ao apresentar exemplos que evidenciam as possibilidades de escritas apoiadas na natureza fonológica da língua.

O próximo quadro contém as aprendizagens esperadas para o 3º ano de escolarização. Optamos por analisar este ano em separado por perceber uma transição na apresentação das aprendizagens em que há uma recomposição dos conteúdos trabalhados nos anos anteriores e um avanço, tanto na apresentação de novos conteúdos, quanto no grau de complexidade dos conteúdos já abordados.

**Quadro 7.** Aprendizagens esperadas para o 3º ano de escolarização

| | Aprendizagens esperadas |
|---|---|
| **3º** | Reescrever em dupla e/ou individualmente histórias conhecidas, recuperando os episódios essenciais do texto fonte, assim como **as características da linguagem escrita** e do registro literário desse mesmo texto. |
| | Participar de situações de produção de textos de autoria (cartas e postais; indicações literárias; relatos de experiência vivida ou ficcionalizada; folheto de divulgação de temas transversais estudados em classe; diários pessoais, da classe, de leitura ou de viagens reais ou ficcionais) e de situações de finalização de histórias cujo final se desconhece, realizadas de maneira coletiva e/ou em duplas, **utilizando recursos da linguagem escrita.** |
| | No processo de reescrita e de produção de textos de autoria: planejar o que vai escrever considerando o contexto de produção; textualizar, utilizando-se de rascunho para reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para avançar nos aspectos discursivos e textuais, incluída aí a pontuação, com mediação do professor, se necessário. |
| | Participar de situações de revisão de textos, realizadas coletivamente ou em parceria com colegas considerando, em diferentes momentos, as questões da textualidade (coerência, coesão e pontuação) e **a ortografia**, depois de finalizada a primeira versão. |

Fonte: Trecho extraído do Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da SMED

No quadro em análise destacamos as aprendizagens que, de algum modo, se relacionam com o ensino da ortografia. Apoiado em estudiosos da área (Morais, 1998; Nóbrega, 2013), compreendemos que a prática de produção textual, seja de texto de autoria ou reescrita de histórias conhecidas, produzidas individualmente, coletiva ou em parceira são boas oportunidades, também, para a reflexão sobre a ortografia. Estes autores defendem que o ensino da ortografia se realize no conjunto de atividades com a língua escrita, desta forma, a prática da

produção textual exigirá do aluno a apropriação da língua, ainda que o aprendiz não consiga grafar todas as palavras convencionalmente.

Observamos que nenhuma destas aprendizagens apresentaram o professor como escriba, o que reforça a nossa interpretação de que a produção textual será realizada pelo aluno, requerendo destes um conhecimento mais consolidado das diferentes relações entre grafema/fonema. Nota-se, também, que três das quatros aprendizagens mencionam "as características da língua escrita ou recursos da língua escrita" que, no nosso entender, são bem amplas, contém elementos pragmáticos, como as condições de produção (para quem e para que se escreve), dos gêneros, da textualidade e das normas/convenções da escrita (inclusive ortografia) e mesmo elementos procedimentais, como rever, reescrever, etc. O fato é que estas aprendizagens possibilitam diversas interpretações, o que poderá contribuir para que a professora não compreenda, exatamente, o caminho do processo de ensino desta aprendizagem esperada. E, apenas uma das quatros aprendizagens faz referência a ortografia, na proposta didática de revisão de textos, mas sem explicitar que princípio ou regras ortográficas serão trabalhadas.

Sobre a prática de revisão das produções dos alunos, o que nos esclarece Morais (1998, p. 118), consideramos que essa situação de ensino/aprendizagem está pautada em uma perspectiva comunicativa, cumprindo o propósito de "[...] revermos o que escrevemos para nos comunicarmos melhor." Este autor nos esclarece que a prática de revisão textual é um trabalho de edição final que não se restringe, apenas, a correções ortográficas, e sim a toda a apresentação da produção textual. O referido autor ainda assinala que corrigir não é sinônimo de ensinar, expondo que a revisão dos textos é uma estratégia de ensino, mas que não se ocupa das questões ortográficas.

Como alternativa o autor sugere a estratégia do professor e professora caminharem pela sala no momento em que as crianças estão compondo seus textos, observando as escritas não convencionais dos mesmos e estimulando-os a refletirem sobre a grafia de determinadas palavras, sobretudos aquelas que o aprendiz precise apreender mais prioritariamente. Para isto a professora utilizará dos mesmos recursos provocadores trabalhados nos momentos do ensino sistemático.

É importante esclarecer que as práticas de produção, revisão e reescrita de texto têm como principal objetivo trabalhar a textualidade. A ortografia é algo mais secundário nestas práticas, cabendo em uma edição final, quando as condições de produção assim exigem. A ortografia refere-se à escrita de palavras; a escrita de texto exige outros conhecimentos e nela incidem vários elementos, como já explicitados. Evidentemente, o ensino da língua almeja que os alunos

escrevam bons textos e também corretos do ponto de vista da escrita convencional. Contudo, precisamos distinguir as estratégias que são próprias para o ensino da grafia das palavras, daquelas estratégias cujo foco é o texto. Fazemos estas ressalvas para não incorremos no risco de associar, novamente, o foco da produção textual à escrita correta das palavras, como em práticas clássicas que devem ser superadas.

Retomando o que foi analisado até aqui, evidenciamos que no RCMAI: a apropriação da norma ortográfica da Língua Portuguesa brasileira está alicerçada no trabalho com as práticas sociais da leitura e escrita - o letramento; não está explícito, no documento, um trabalho de reflexão, de maneira organizada e contínua sobre a ortografia; a progressão dos conteúdos ortográficos ficariam a critério do professor, uma vez que não há nenhuma aprendizagem esperada que faça menção, de forma aclarada, de quais aspectos das regularidades e irregularidades serão trabalhadas até o 3º ano de escolarização; e que as normas ortográficas seriam trabalhadas a partir das demandas dos alunos apresentadas nas escritas dos mesmos.

Baseados nestas inferências, recorremos a Morais (1998) que orienta que, no 3º ano de escolarização, os alunos já devem compreender o funcionamento do princípio alfabético e ter consolidados alguns saberes ortográficos, quanto às regularidades diretas e algumas irregularidades de usos mais frequentes da nossa língua. No entanto, não vislumbramos, no referido documento, nenhum objetivo de ensino de Língua Portuguesa que especifique quais conhecimentos/conteúdos ortográficos os alunos terão que ter garantido ao concluir o Ciclo de Aprendizagem I.

No quadro 8, descrevemos as aprendizagens esperadas para os 4º e 5º anos de escolarização. A opção em apresentá-las em um único quadro justifica-se pelo fato de termos observado tanto um alinhamento nas aprendizagens de um ano para o outro, quanto uma progressão no grau de complexidade nos conteúdos relacionados a ortografia, conforme vemos a seguir:

**Quadro 8.** Aprendizagens esperadas para o 4º e 5º anos de escolarização (continua)

| Ano de escolarização | Aprendizagens esperadas |
|---|---|
| **4º** | Reescrever coletivamente, em parceria ou individualmente histórias conhecidas, modificando o narrador, o tempo ou o lugar, **recuperando as características da linguagem escrita** e do registro literário |
| | Produzir textos de autoria coletivamente, em parceria ou individualmente, escrevendo de próprio punho e **utilizando recursos da linguagem escrita** e do registro adequado ao texto. |
| | Participar de situações coletivas de produção de contos de autoria, **utilizando recursos da linguagem escrita** e o registro literário. |

**Quadro 8**. Aprendizagens esperadas para o 4º e 5º anos de escolarização (conclusão)

| Ano de escolarização | Aprendizagens esperadas |
|---|---|
| **4º** | No processo de reescrita de textos e de produção de textos de autoria: planejar o que vai escrever considerando o contexto de produção; textualizar, utilizando-se de rascunhos; reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para avançar nos aspectos discursivos e textuais, incluída aí a pontuação, com mediação do professor, se e quando necessária |
| | Participar de situações de revisão de textos realizadas coletivamente, em parceria com colegas ou, quando possível, individualmente, considerando, em diferentes momentos, as questões da textualidade (coerência, coesão – incluindo-se a pontuação) **e a ortografia**, depois de finalizada a primeira versão. |
| | Participar de situações de revisão de textos realizadas coletivamente, em parceria com colegas ou individualmente considerando, em diferentes momentos, as questões da textualidade (coerência, coesão e pontuação), e a **ortografia**, depois de finalizada a primeira versão. |
| **5º** | Reescrever, em parceria ou individualmente, histórias conhecidas, modificando o narrador, o tempo ou o lugar, recuperando as características da linguagem escrita e do registro literário. |
| | Produzir textos de autoria em parceria ou individualmente (cartas de leitor, indicações literárias, textos expositivos sobre temas estudados em classe, textos da esfera jornalística dentro de projetos de produção de jornais – murais ou impressos) utilizando recursos da linguagem escrita e o registro adequado ao texto (jornalístico, acadêmico-escolar etc.). |
| | Produzir contos de autoria, em parceria ou individualmente, **utilizando recursos da linguagem escrita** e do registro literário. |
| | No processo de reescrita de textos e de produção de textos de autoria, planejar o que vai escrever considerando o contexto de produção; textualizar utilizando-se de rascunhos; reler o que está escrevendo para controlar a progressão temática e avançar nos aspectos discursivos e textuais, incluída aí a pontuação. |
| | Participar de situações de revisão de textos realizadas coletivamente, em parceria com colegas ou individualmente considerando, em diferentes momentos, as questões da textualidade (coerência, coesão e pontuação), e a **ortografia**, depois de finalizada a primeira versão. |

Fonte: Trecho extraído do Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da SMED

A partir da interpretação das aprendizagens descritas nos quadros acima, observamos as mesmas proposições relatadas na análise que fizemos às aprendizagens esperadas do 3º ano de escolarização. Evidencia-se a indicação de um trabalho consistente com uma gama de diversidade de gêneros textuais, paralelo à atividade de produção de escrita, seja esta produção de textos de autoria ou contos conhecidos ou elaborados pelos aprendizes, organizados coletivamente, em dupla e, sempre que possível, individualmente. Isso denota um alinhamento às discussões no campo, que enfatizam as questões discursivas e de textualidade no trabalho

com a escrita, entretanto observa-se, também, um silenciamento sobre essa outra dimensão, que é a da escrita ortográfica, que exige também intencionalidade e maior sistematicidade.

Nota-se a orientação de se recuperar as caraterísticas/recursos da linguagem escrita, tanto no 4º, quanto no 5º ano de escolarização, trazendo a textualidade para o foco do ensino e apenas uma indicação explícita do trabalho com a ortografia na atividade de revisão textual. É importante salientar que as características/recursos da escrita congregam vários elementos - os gêneros, as práticas, a compreensão e produção de texto, a textualidade e também os aspectos linguísticos mais específicos da escrita de palavras – e poderá haver, na concretização das práticas, uma maior ênfase em uma característica em detrimento das outras. Outra questão diz respeito ao cuidado que se deve ter ao selecionar as situações didáticas a fim de promover atividades que de fato contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, sabendo o que se deseja alcançar quanto a cada um destes elementos.

Reconhecemos o potencial expresso em cada uma das aprendizagens esperadas, vislumbrando os encaminhamentos que elas propõem ao corroborar o que foi postulado pelo Referencial que "as aprendizagens esperadas são o mínimo, o essencial que precisa ser atingido na Rede Municipal de educação ao longo de um ano." (Salvador, 2019, p. 42). Contudo, reforçamos a importância de o documento evidenciar quais saberes mínimos relacionados aos conteúdos ortográficos são esperados que os alunos consolidem ao final de cada ano de escolarização. Desta forma, asseguraremos às professoras e aos professores metas reais e possíveis do trabalho com a ortografia.

Embora no capítulo "Pressupostos teórico-metodológicos das práticas pedagógicas" do RCMAI que elencou os objetivos de ensino para a área de Língua Portuguesa não tenha enunciado quais conteúdos ortográficos os alunos devem consolidar, ao final de cada ano de escolarização, vemos, de forma aclarada, esta progressão, no capítulo que aborda sobre a função pedagógica da avaliação do ensino e aprendizagem, assunto que será abordado no próximo tópico.

## 4.4 INDICADORES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

É no terceiro capítulo "A função pedagógica da avaliação do ensino e da aprendizagem" do RCMAI que vemos descritos as expectativas ou metas do ensino da ortografia para cada ano de escolarização. Esse capítulo traz um amplo diálogo sobre a concepção de avaliação concebida pelo Projeto Nossa Rede, explanando a função da avaliação em uma escola

organizada em ciclos de aprendizagem, o papel da avaliação diagnóstica como orientadora do trabalho pedagógico e da avaliação formativa como guia da intervenção docente. Além de apresentar o tratamento dado aos erros infantis, em uma abordagem construtivista da aprendizagem.

A partir da análise dos indicadores das aprendizagens avaliadas, foi possível perceber um alinhamento na recomposição das aprendizagens de um ano para o outro e uma progressão no grau de complexidade dos conteúdos. Nota-se que há uma preocupação tanto em assegurar o avanço na aprendizagem dos alunos, quanto de garantir que os aprendizes que apresentem dificuldades consigam recompor os saberes do ano anterior. Vimos, presente, a orientação para que seja garantida aos alunos a progressão continuada, baseada em estratégias pedagógicas que garantam um atendimento diferenciado no decorrer de todo o processo educativo.

Dessa forma, a concepção de avaliação da aprendizagem que rege a Rede de Ensino de Salvador é que ela seja contínua e formativa. A avaliação é contínua por compreender um "[...] processo de acompanhamento do ensino e da aprendizagem de forma regular [...]" por meio da observação sistemática e do acompanhamento diário do desenvolvimento da aprendizagem. A avaliação é, também, formativa como orientadora da intervenção docente, o que exigirá tanto um conhecimento dos saberes prévios dos alunos quanto uma reflexão sobre o processo de ensino. De acordo com o documento, o caráter primordial deste tipo de avaliação está em "[...] ter subsídios para a realização de um planejamento que considere de fato as reais necessidades do alunado [...]", estando, desta forma, a serviço da promoção da aprendizagem, cumprindo, portanto, uma função pedagógica. (Salvador, 2019, p. 115).

Nesse capítulo, também é exposto o tratamento que é dado ao erro no processo de aprendizagem, situando esta concepção sobre a perspectiva construtivista, teoria que alicerça a elaboração do RCMAI. Como já foi referido este documento, faz-se necessário ressiginificar a ideia do erro, para que esse possa ser visto como parte de um processo construtivo do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o olhar do professor e da professora estará no que o aluno já sabe sobre determinado conteúdo, buscando compreender os processos mentais que o levaram aquele registro escrito. Essa nova perspectiva de compreender o erro trará contribuições tanto para que a docente compreenda como o aluno está pensando e as relações que está estabelecendo naquele determinado momento, quanto para que reflita sobre sua prática pedagógica e avalie o processo de ensino. (Salvador, 2019).

Como foi dito, anteriormente, é nesse capítulo que vemos descritos os indicadores de avaliação da aprendizagem por área do conhecimento, construídos de modo alinhado em relação às aprendizagens esperadas, assim como dos conteúdos e da organização das sequências

didáticas presentes nos Cadernos Nossa Rede. Os indicadores de avaliação foram elaborados pautados nos princípios de continuidade, complexidade e autonomia. O princípio da continuidade prevê que os alunos precisam de tempo para aprender e é por esta razão que uma mesma aprendizagem avaliada consta em todo um ciclo, ao invés, apenas, de se limitar a um único ano de escolarização. O princípio da complexidade determina que um mesmo conteúdo deve ser tratado de diferentes formas, com uma progressão no grau de complexidade, a fim de garantir o avanço nos saberes educacionais dos aprendizes. Já o princípio da autonomia garante que o aluno tenha o direito de trabalhar em diferentes agrupamentos até alcançar a meta do trabalho individual.

Nos quadros abaixo descrevemos os indicadores de avaliação da aprendizagem por ano de escolarização ou ciclo. Cabe ressaltar que focaremos a nossa análise dos conteúdos referentes à apropriação da língua escrita naqueles referentes às normas ortográficas. Sabe-se que, na organização dos conteúdos escolares, a ortografia geralmente consta no eixo de análise e reflexão sobre a língua, embora isso não signifique dizer que outros eixos, como produção textual, não abordem o ensino desse objeto do conhecimento.

O primeiro quadro é referente aos indicadores de avaliação da aprendizagem previstos para os 1º e 2º anos de escolarização, no eixo de análise e reflexão sobre a língua. Para tornar mais didática a apresentação desses indicadores, distinguimos com o sombreamento azul os indicadores referentes apenas ao 2º ano de escolarização, conforme quadro a seguir:

**Quadro 9.** Indicadores de avaliação da aprendizagem para os 1º e 2º anos de escolarização (continua)

| **Análise e reflexão sobre a língua** | | |
|---|---|---|
| **Ano (s)** | **Aprendizagem Avaliada** | **Indicadores** |
| **1º/2º** | Escrever palavras ou texto com o apoio do professor. | Coletivamente / Em dupla<br>- Escreve texto memorizado ainda que não convencionalmente?<br>- Escreve texto não memorizado usando pistas de outras escritas?<br>- Escreve palavras não memorizadas ainda que não convencionalmente?<br>- Escreve palavras não memorizadas convencionalmente? |

**Quadro 9.** Indicadores de avaliação da aprendizagem para os 1º e 2º anos de escolarização (conclusão)

| Análise e reflexão sobre a língua | | |
|---|---|---|
| **Ano (s)** | **Aprendizagem Avaliada** | **Indicadores** |
| **1º/2º** | Escrever palavras ou texto individualmente. | Individualmente: Indicadores de avaliação da aprendizagem para os 1º e 2º anos de escolarização.<br>- Escreve texto memorizado?<br>- Escreve texto memorizado fazendo ajuste do falado ao escrito?<br>- Escreve texto memorizado apoiando-se em palavras conhecidas?<br>- Escreve palavras não memorizadas convencionalmente? |
| **2º** | Escrever palavras ou texto individualmente. | - Escreve, ainda que não convencionalmente, texto memorizado?<br>- Escreve texto não memorizado usando pistas de outras escritas?<br>- Escreve, ainda que não convencionalmente, palavras não memorizadas?<br>- Escreve convencionalmente palavras não memorizadas? |
| | Escrever, convencionalmente, considerando questões da ortografia referentes à compreensão de que as nasais têm marcas gráficas próprias: NH, ˜, M e N; segmentação do texto em palavras; compreensão que o som /S/ pode ser representado por S, SS, C e Ç. | Com o apoio do professor (2º semestre):<br>- Faz uso do conhecimento das diferentes formas de indicar a nasalização nas produções escritas?<br>- Segmenta o texto em palavras?<br>- Faz uso do conhecimento das diferentes marcas gráficas para representar o som /S/ em suas produções escritas?<br>- Faz uso de procedimentos para buscar a grafia correta entre S e C inicial? |

Fonte: Elaborado baseado nos Indicadores de Aprendizagem de Língua Portuguesa do RCMAI/SMED (Salvador, 2019, pp. 121-129).

Nota-se que algumas aprendizagens avaliadas e indicadores estão presentes em mais de um ano de escolarização, conforme prevê os princípios da continuidade e complexidade, assim como a presença de atividades em agrupamentos produtivos, que o RCMAI nomeou de movimento metodológico na forma de organizar os alunos – coletivo, em dupla e individualmente.

É importante destacar que percebemos, em todos os anos do Ensino Fundamental I, no eixo Produção de texto, o indicativo que visa avaliar se o aprendiz usa algumas características da linguagem escrita nos textos que produz. Esse indicador faz referência à aprendizagem avaliada que prevê se o aluno é capaz de produzir, coletivamente, textos de autoria, ditando ao professor e/ou colega. Sobre este indicador, nota-se que a sua apresentação se dá de modo muito genérico, não nos permitindo focar sobre quais características da linguagem escrita o texto faz

menção. Ainda que sejamos capazes de fazer inferências e levantar hipóteses sobre o que avaliar deste indicador, compreendemos que a maneira como ele foi formulado pode não trazer contribuições produtivas ao trabalho com a ortografia no contexto textual.

Uma análise descritiva deste quadro nos permite inferir que o foco do trabalho nos 1º e 2º anos de escolarização está na apropriação do princípio alfabético, momento em que os alunos terão que apreender a representação simbólica que existe entre os caracteres gráficos, os grafemas, e os caracteres fonológicos, os fonemas. Observa-se um trabalho alicerçado nas teorias contemporâneas da apropriação do SEA, no respeito ao sujeito do conhecimento, compreendo-os como agentes ativos que reconstroem o objeto de conhecimento, no caso, o sistema de notação da língua. Nota-se um cuidado na potencialização desta aprendizagem, uma vez que são propostos diversos agrupamentos entre as crianças, de modo que permita que as mais diferentes manifestações de saberes circulem e promovam diálogos produtivos, perspectiva condizente com a concepção construtivista que o documento assume. Vemos a indicação de que esta aprendizagem ocorra amparada nas práticas sociais de leitura e escrita, tanto para escrita de palavras e textos, conhecidos de memória, quanto o apoio em outros suportes utilizados pelas crianças no momento na escrita do texto ou palavra.

Na prática coletiva de escrita de palavras ou texto, em que a professora é a escriba, há um indicador, no 2º ano, que prevê a orientação para que ela promova a reflexão sobre o que os alunos estão ditando para a docente escrever. Destacamos essa observação por considerá-la uma boa prática para apropriação e reflexão sobre o SEA, embora não compreendamos a razão dela somente aparecer no indicador do 2º ano. A estratégia de escrita por meio da professora como escriba da turma é uma estratégia que pode e deve estar presente desde a Educação Infantil, em termos de abordar a produção textual, a textualidade por escrito. E nesse sentido, ressaltamos que o foco desta estratégia está na textualidade e não nas propriedades do SEA. Mesmo que a docente faça mediações perguntando como se escrever tal ou tal palavra, o propósito principal desta estratégia é trabalhar a textualidade, a capacidade de as crianças construírem enunciados para serem escritos, com linguagem própria da escrita, com organização de texto escrito – não no SEA. Para as crianças que já escrevem fonograficamente, a estratégia pode ganhar, no entanto, esse outro sentido também, de se refletir sobre o SEA e a grafia das palavras.

Uma questão de suma importância e que aparece na aprendizagem avaliada para este ano de escolarização, mais especificamente no segundo semestre do ano letivo, é o ensino direcionado para os conteúdos ortográficos, que, neste momento, apresenta a professora como a principal mediadora da aprendizagem. Identifica-se um ensino das regularidades contextuais da ortografia, como a compreensão dos marcadores de nasalização próprios da nossa língua; a

constituição da unidade da palavra, a partir da segmentação dos vocábulos na escrita de frases e textos; a compreensão das diferentes representações gráficas do fonema /S/ - S, SS, C e Ç; e, se o aprendiz busca outras fontes/estratégias que possam apoiar a sua decisão quanto ao uso do S e C. Essas orientações coadunam com as diretrizes sugeridas por estudiosos da área (Morais, 1998, 2012; Nóbrega, 2013) que postulam que, a partir do 2º ano já seja introduzido o ensino reflexivo das convenções ortográficas, sobretudo os aspectos regulares contextuais.

É importante ressaltar, como já fizemos anteriormente, que o trabalho com os aspectos convencionais da língua escrita deve ocorrer, de forma mais sistemática, logo após a criança tenha consolidado o princípio alfabético, o que não significa que ela esteja alfabetizada, apenas que compreende a relação simbólica e conceitual entre grafemas/fonemas, ou seja, compreende o funcionamento fonográfico do sistema, ainda que não tenha o domínio dos aspectos convencionais da escrita. Como já discutido, o sistema é regido pela ortografia, não pela fonografia – que é apenas a sua base – então o processo de alfabetização plena demanda apropriações de particularidades ortográficas de nossa língua. Sobre essa questão, nota-se que o RCMAI tem a preocupação em garantir o direito à alfabetização a todos os alunos, a partir da presença dos indicadores que avaliam se a criança: "[...] escreve, ainda que não convencionalmente, texto memorizado; escreve, ainda que não convencionalmente, texto não memorizado usando pistas de outras escritas e escreve convencionalmente palavras não memorizadas." Estes indicadores integram a aprendizagem avaliada de "escrever palavras ou texto com apoio do colega de dupla e/ou individualmente" do último ano do Ciclo de Aprendizagem I. (RCMAI, p. 134).

No quadro, abaixo, descrevemos outros indicadores de avaliação da aprendizagem para o 3º ano de escolarização:

**Quadro 10.** Indicadores de avaliação da aprendizagem para o 3º ano de escolarização (continua)

| **Produção de texto** | |
|---|---|
| **Aprendizagem Avaliada** | **Indicadores** |
| Revisar texto depois de finalizada a primeira versão, em parceria com colegas. | - Considera as questões ortográficas já discutidas? |
| **Análise e reflexão sobre a língua** | |
| **Aprendizagem Avaliada** | **Indicadores** |
| Escrever palavras ou texto com apoio do colega de dupla e/ou individualmente | Em dupla / Individualmente:<br>- Escreve, ainda que não convencionalmente, texto memorizado?<br>- Escreve, ainda que não convencionalmente, texto não memorizado usando pistas de outras escritas?<br>- Escreve convencionalmente palavras não memorizadas? |

**Quadro 10.** Indicadores de avaliação da aprendizagem para o 3º ano de escolarização (conclusão)

| Análise e reflexão sobre a língua | |
|---|---|
| **Aprendizagem Avaliada** | **Indicadores** |
| Escrever, convencionalmente, considerando questões da ortografia referentes a: uso de M e N no meio da palavra; regularidades ortográficas: G, GU e J, S e SS, R e RR; e segmentação do texto em palavras. | Com o apoio do professor:<br>- Faz uso do conhecimento das diferentes marcas gráficas para representar o som /S/ nas produções escritas.<br>- Faz uso do conhecimento da regularidade ortográfica na escrita de palavras com G, GU e J nas produções escritas?<br>- Faz uso do conhecimento da regularidade M antes de P e B e N antes das demais, nas produções escritas?<br>- Faz uso do conhecimento da regularidade ortográfica na escrita de palavras com R e RR nas produções escritas?<br>- Faz uso de procedimentos para buscar a grafia correta das palavras?<br>- Segmenta o texto em palavras? |

Fonte: Elaborado baseado nos Indicadores de Aprendizagem de Língua Portuguesa do RCMAI/SMED (2019, pp. 130-135).

Antes de adentrarmos na análise do quadro acima é importante destacar, como já dito anteriormente, que focaremos a nossa análise, especialmente, nos conteúdos referentes à apropriação das normas ortográficas. Em vista disso, fizemos um recorte, no eixo da produção de texto, somente dos aspectos alusivos a este objeto do conhecimento.

De acordo com a análise do quadro acima perceber-se a ideia de aprofundar e consolidar os conteúdos ortográficos introduzidos no ano anterior a partir da prática da produção textual. Esse procedimento metodológico concebe o texto como unidade de trabalho da Língua Portuguesa e contribui para que o ensino do SEA esteja integrado com a função comunicativa. Observa-se a introdução de novos conteúdos relacionados aos aspectos regulares da ortografia como o uso do M e N em final de sílaba dentro da palavra e uso do G/GU e J, S e SS, R e RR.

Com a análise do quadro verificamos que nos três primeiros anos do Ensino Fundamental I há um enfoque no ensino/aprendizagem dos aspectos regulares diretos e contextuais da ortografia, embora as indicações limitem-se a algumas regularidades contextuais, em detrimentos de outras cuja introdução ainda no Ciclo de Aprendizagem I acreditamos ser importantes. Tomemos, por exemplo, o que foi sugerido pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no ano de 2012, quando os governos Federal, Estadual e Municipal firmaram o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Sabemos que o PNAIC não se configurou como currículo oficial, todavia as diretrizes elaboradas por esse Programa demonstram que é possível a construção de um documento que apresente uma proposta de organização e progressão para o ensino da ortografia no primeiro ciclo de aprendizagem, conforme figura a seguir:

**Figura 1.** Direitos de Aprendizagens proposto pelo PNAIC

| Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade | Ano 1 | Ano 2 | Ano 3 |
|---|---|---|---|
| Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V). | I/A | A | C |
| Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ÃO em final de substantivos e adjetivos). | | I | A/C |
| Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente. | | I | A |
| Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização. | | I | A/C |
| Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras. | | I | A/C |
| Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções. | I | A | A/C |

Fonte: Brasil (2012, p. 36) unidade 01.

A partir da análise dessa figura, observa-se um trabalho com os conteúdos ortográficos organizados de modo a garantir uma progressão através dos conceitos de introdução (I), aprofundamento (A) e consolidação (C) destes saberes. Percebe-se uma diversidade significativa de aspectos regulares contextuais da ortografia que vão desde a questão fonológica, da escrita apoiada na fala, passando pelos diferentes marcadores de nasalização até os casos relacionados aos usos de letras e/ou dígrafos. Constata-se, igualmente, que, enquanto o PNAIC propõe um trabalho com as correspondências irregulares de uso frequente, assim como o uso do dicionário como uma estratégia para buscar a grafia correta de palavras com grafia irregular, nota-se um apagamento no ensino dos aspectos irregulares e/ou arbitrários da ortografia pelo RCMAI.

Destacamos, como já explicitado na seção anterior, o que nos orienta Morais (1998) sobre a importância de mesclar o trabalhar com as relações regulares e irregulares entre os grafemas e fonemas, sobretudo aquelas do cotidiano da criança – como fugir/jiboia, hora, exercício, sexta-feira/cesta de flores, palhaço, mês/paz, cinto/sino, etc. – propondo estratégias que permitam a memorização gradativa pela experiência da leitura. Algumas dessas estratégias envolvem pesquisar a origem etimológica da palavra; elaborar uma lista/cartaz com palavras derivadas de grafia irregular; consultar o dicionário ou até mesmo a professora para sanar dúvidas, entre outros.

Caminhando na análise dos indicadores de avaliação da aprendizagem, vislumbramos que a sugestão de Morais (1998), que comunga o proposto pelo PNAIC para o trabalho com os

aspectos irregulares da ortografia, são objetos de estudo dos anos posteriores, nos 4º e 5º anos. Identificamos no RCMAI indicadores que nos permitem interpretar como um trabalho mais direcionado para as correspondências irregulares. Esses indicadores de avaliação da aprendizagem dizem respeito tanto ao uso de diferentes procedimentos para buscar a grafia correta das palavras, como saber usar o dicionário para resolver dúvidas ortográficas quanto para os registros como fonte de consulta nas produções escritas.

Com a análise dos indicadores de avaliação da aprendizagem dos 4º e 5º anos, foi possível identificar, também, assim como nos outros anos de escolarização, a presença do trabalho com a ortografia em outros eixos da Língua Portuguesa e não exclusivamente no eixo de Análise e Reflexão sobre a Língua, confirmando o princípio fundamental presente no RCMAI que prevê o trabalho da língua materna vinculado às práticas de linguagem (leitura, escrita e comunicação oral) e a sua função comunicativa. No eixo Produção de Texto, constatamos que no 4º ano espera-se que o aluno seja capaz de atuar como escriba de um colega sem dificuldade, na aprendizagem avaliada que prediz se o aprendiz produz, em dupla, finais de histórias cujo final se desconhece. Já para os 4º e 5º anos, a aprendizagem avaliada que se refere ao aluno produzir, em dupla e/ou individualmente, textos de autoria ditando para colegas, traz como indicador se este escreve o texto ditado concentrando-se em como se escreve. Com esses dois indicadores de avaliação observa-se a intenção de apreciar o comportamento do aluno durante o ato da escrita: se apresenta segurança na função de escriba, assim como se está atento à grafia das palavras, considerando a complexidade do sistema de escrita.

Observa-se, também, através do indicador que avalia se o aprendiz considera as questões ortográficas já discutidas enquanto revisa, em parceria com colegas e/ou individualmente, a organização de um trabalho que conjuga saberes introduzidos nos anos anteriores e a proposta de aprofundamento nos anos atuais. Esse indicador expressa, mais claramente, o que avaliar na escrita do aprendiz, uma vez que orienta uma prática de reintegração dos conteúdos já trabalhados, garantindo desta forma, tanto a revisão deste saber, quanto a sua consolidação.

No próximo quadro, expomos os indicadores de avaliação da aprendizagem do 4º ano de escolarização, que dialoga com o objeto de investigação em curso, qual seja, o ensino da ortografia.

**Quadro 11.** Indicadores de avaliação da aprendizagem do 4º ano

| Análise e reflexão sobre a língua | |
|---|---|
| **4ª Ano** | |
| **Aprendizagem avaliada** | Escrever, convencionalmente, considerando questões da ortografia referentes a regularidades ortográficas como M antes de P e B; G e J; R e RR; U e L final; e diferentes usos do X. |
| **Indicadores** | Em dupla:<br>- Sabe usar o dicionário utilizando diferentes procedimentos para localizar um verbete e resolver dúvidas ortográficas?<br>- Utiliza as regularidades do uso do R nas produções escritas?<br>- Usa M antes de P e B, e N antes das demais nas produções escritas?<br>- Faz uso da regularidade contextual G e J nas produções escritas?<br>- Faz uso do conhecimento sobre os diferentes usos do X (X/CH, X/Z, X/ SS) para tomar decisões nas produções escritas?<br>- Faz uso da regularidade U e L final nas produções escritas?<br>- Faz uso de diferentes procedimentos para buscar a grafia correta?<br>- Faz contribuições para escrita do registro das descobertas sobre aspectos linguísticos, ainda que sem o uso da nomenclatura convencional?<br>- Faz uso dos registros das descobertas como fonte de consulta para tomar decisões? |

Fonte: Elaborado baseado nos Indicadores de Aprendizagem de Língua Portuguesa do RCMAI/SMED (Salvador, 2019, pp. 140-141).

Observa-se, no quadro acima, a indicação da consolidação dos saberes ortográficos iniciados no ano anterior, na compreensão das correspondências regulares contextuais e a introdução das correspondências regulares morfológico-gramaticais. Embora esses dois grupos de regularidades englobem um número maior de casos de correspondência entre grafema/fonema, o RCMAI prevê apenas se o aluno faz uso da regularidade U e L em final nas produções escritas. Outra observação importante é que, ainda que o RCMAI traga as regularidades contextuais e as morfológico-gramaticais juntas, é preciso ter o cuidado para não tratarmos esses dois tipos de regularidades como um único agrupamento, pois as estratégias que devem ser mobilizadas para abordar cada uma destas regularidades são distintas. Percebe-se no quadro também a indicação do trabalho com o grafema X, que no nosso sistema tanto pode ser previsível através do contexto, quanto arbitrário, o que exigirá da docente um planejamento adequado para o trabalho com esses pares de relações - X/CH, X/Z, X/ SS.

No quadro seguinte descrevemos os indicadores de avaliação da aprendizagem para o 5º ano de escolarização. Para este ano, vemos a progressão do conhecimento ortográfico ocorrer pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação de novos saberes. Vejamos abaixo:

**Quadro 12.** Indicadores de avaliação da aprendizagem para o 5º ano de escolarização

| **Análise e reflexão sobre a língua** | |
|---|---|
| **5º Ano** | |
| **Aprendizagem avaliada** | Escrever, convencionalmente, na produção e revisão de texto, considerando questões da ortografia referentes a:<br>- U e L final;<br>- ICE e ISSE, ESA e EZA;<br>- AM e ÃO;<br>- diferentes usos do X; |
| **Indicadores** | Em dupla: - Faz uso da regularidade U e L final nas produções escritas?<br>- Faz uso do conhecimento do AM e ÃO em final de verbos nas produções escritas?<br>- Faz uso da regularidade do ICE e ISSE nas produções escritas?<br>- Faz uso da regularidade do ESA ou EZA nas produções escritas?<br>- Faz uso do conhecimento sobre os diferentes usos do X (X/CS, X/S) para tomar decisões nas produções escritas?<br>- Sabe usar o dicionário utilizando diferentes procedimentos para localizar um verbete e resolver dúvidas ortográficas? |

Fonte: Elaborado baseado nos Indicadores de Aprendizagem de Língua Portuguesa do RCMAI/SMED (Salvador, 2019, pp. 146-147).

A partir do exposto no quadro do 5º ano, constata-se a ampliação do ensino das regularidades morfológico-gramaticais presentes tanto em substantivos e adjetivos, através do uso do ESA/EZA, quanto nas flexões verbais, como o uso do U no final das conjugações da terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo e nas terminações em final de verbo com o ÃO e AM. A importância do ensino alicerçado na análise dos sufixos, vinculados à categorial gramatical, está em ajudar os alunos a observarem, analisarem e compreenderem a presença desses morfemas em determinados grupos de palavras. Deste modo e baseando-se na análise do quadro acima, trata-se de auxiliar os aprendizes a inferir um princípio gerativo que justifique a grafia daquele vocábulo com o exato grafema, desobrigando o aluno a memorizar a escrita uma a uma dessas formas ortográficas. É importante ressaltar que não localizamos no RCMAI orientações de como abordar didaticamente estes aspectos e, em vista disso, não somos capazes de derivar se este trabalho reflexivo de fato se concretiza nas salas de aulas. Podemos apenas constatar a presença de indicadores de avaliação da aprendizagem que prevê a realização deste trabalho.

Um fato que nos chamou atenção foi o silêncio quanto ao fenômeno da variação linguística no RCMAI da Cidade do Salvador. A análise deste documento não explicitou como as professoras devem trabalhar com esta temática, que se impõe ao abordar o sistema de notação da língua e suas convenções, principalmente em se tratando de uma camada social atendida na escola pública, falantes de variedades, por vezes, bem distantes das validadas socialmente e legitimadas pela escola. Acreditamos ser crucial a abordagem desse assunto em sala de aula,

devendo ser precedida da compreensão de adequação para cada possibilidade de uso vinculado a um contexto específico.

A variação linguística representa a diversidade dos diferentes modos de pronunciar uma palavra por diferentes falantes da mesma língua. A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Defendemos o papel que a escola exerce como espaço rico por excelência para acolher, respeitar, refletir e analisar a diversidade linguística de um país, haja vista serem as línguas heterogêneas e variáveis por natureza. A ortografia, inclusive, como já indicado, nasceu como forma de congelar a grafia das palavras para contornar o limite da fonografia em relação ao fenômeno da variação linguística. Sabe-se que a escola tem dois papeis concomitantes ao trabalho com a variação linguística, de um lado acolher as variedades de vários os tipos – especialmente as regionais, sociais e estilísticas[19] – e de outro, na interface com a escrita, oportunizar o conhecimento sobre as variedades valorizadas socialmente, pois os alunos têm o direito a este conhecimento, para que possa escolher a variedade social e estilística a ser usada a depender do contexto.

No cotejo com a escrita, o aluno, falante da variedade que seja, precisará grafar corretamente as palavras, compreendendo que a escrita não é uma transcrição fonética, que não se escreve com qualquer letra para qualquer palavra, que as palavras são grafadas não só de acordo com as regras fonológicas, mas também de acordo com as regras morfológicas-gramaticais e as arbitrariedades convencionadas. Isso se aplica, evidentemente, também aos falantes de variedades legitimadas, pois a escrita não é espelho da fala para nenhuma variedade.

Pela importância de se refletir e considerar a questão da variação linguística na apropriação da escrita e, em especial, no trabalho com a ortografia, é que se faz necessário nos atermos um pouco nessa questão. A língua é mutável e os educandos devem estar habilitados para identificar tais mudanças, neste sentido é papel da escola oferecer aos alunos a oportunidade de utilizar os diferentes registros, desde as variedades linguísticas valorizadas socialmente até as mais informais, contanto que os aprendizes saibam adequá-las às circunstâncias comunicativa do qual participa. Neste sentido, é fundamental que as alfabetizadoras conheçam o fenômeno da variação e reforcem a importância da aceitação das variedades linguísticas da Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, sem, contudo, negligenciar o processo de apropriação da norma considerada culta por parte dos alunos.

[19] Na sociolinguística, as principais variedades são definidas como geográfica (diatópica), histórica (diacrônica), social (diastrática) e situacional ou estilística (diafásica).

De acordo com Marinho e Costa Val (2006), a escola deve ficar atenta ao saber linguístico dos alunos, reconhecendo a eficácia e a importância de todas as variantes na comunicação entre os falantes. Conforme estas autoras, é papel da escola trabalhar com essa variedade e com a variedade ou norma padrão, haja vista ser a norma utilizada em instâncias públicas, com o propósito de desenvolver e ampliar a competência discursiva dos aprendizes.

Bagno (1999) expõe que, para rompermos com o ciclo vicioso do preconceito linguístico, precisamos agir sobre o ponto que tem mais poder: a prática de ensino. Consoante este teórico, convém refletir sobre algumas indagações: "o que é ensinar português?", "que objetivo pretendemos alcançar com nossa prática em sala de aula?", cujas respostas devam garantir que o aluno se torne um usuário competente da norma padrão. As práticas de ensino devem legitimar as diferenças presentes na língua, uma vez que estas caracterizam o modo de ser e se comunicar do aluno, paralelo a um trabalho que contribua para que o aprendiz aumente a sua habilidade no uso oral e escrito da norma. Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 38), "uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças".

Sob este olhar, destacamos o cuidado que a educadora terá em conduzir o ensino das crianças falantes da variação não padrão, uma vez que a população falante da variante culta, muitas vezes, menospreza as outras variantes além de desmerecer seus falantes. A substituição de uma variante por outra deve ocorrer, não por uma imposição, mas pelo processo de convívio contínuo com a variedade padrão, o que exigirá anos de vida escolar e, como acrescenta Faraco (2021), condução adequada da escola. Nesse sentido cabe à professora, mediadora privilegiada nesta interação, o dever de possibilitar que os aprendizes reconheçam as variedades como legítimas – no sentido de serem importantes e dignas de consideração – e que saibam adequar o contexto e uso de cada uma delas. Da mesma forma, precisam compreender que, embora haja variedades faladas mais distantes da forma escrita da língua, a escrita não é espelho de nenhuma variedade falada e, portanto, não faz sentido chamar a atenção à pronúncia supostamente correta para balizar a grafia da palavra. A ortografia não se ocupa da pronúncia das palavras, mas de sua forma gráfica, que deve representar qualquer variedade falada. Sendo assim, tanto pela linguagem oral em si mesma, quanto por sua relação com a escrita, é de fundamental importância que os documentos oficiais municipais, que orientam o processo de ensino e aprendizagem da língua, postulem diretrizes que sejam coerentes com os estudos mais recentes sobre o fenômeno da variação (Marinho e Costa Val, 2006; Faraco, 2021).

Sobre essa última consideração e voltando à análise do documento, o RCMAI apresenta um único indicador de avaliação da aprendizagem, no eixo de Análise e reflexão sobre a língua para o 4º ano de escolarização, o indicativo de saber se o aluno reconhece e respeita as variedades do português falado. Contudo, não observamos a presença de pressupostos teóricos-metodológicos que darão sustentação às estratégias de ensino que visem desenvolver as habilidades de uso dos diversos recursos linguísticos em situações comunicativas específicas, nem da relação da língua falada com a aprendizagem da escrita.

Salientamos a importância desta temática estar presente nos documentos curriculares oficiais de uma Rede de Ensino, tanto por compreender que o preconceito que inferioriza as variantes é o mesmo que exclui os sujeitos, quanto por saber do papel da ortografia como reguladora na normatização da escrita de uma palavra, embora este mesmo vocábulo apresente diversas formas de produção oral. As orientações curriculares devem se materializar em propostas didáticas coerentes com os estudos da Sociolinguística aplicada ao ensino da língua oral e escrita. A escola tem a obrigação de trabalhar com as variedades e encarar a diferença linguística como fato natural na língua, aliado a um ensino da ortografia que desconstrua a ideia da maneira "correta" de falar as palavras da Língua Portuguesa, mas que promova a reflexão sobre a língua e os seus usos pela sociedade.

Com a análise do Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Salvador, foi possível constatar um alinhamento das diretrizes municipais ao que é definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento prevê nos objetivos de conhecimento relacionados à análise linguística e ao trabalho com a ortografia, a habilidade do aprendiz em ser capaz de grafar palavras utilizando as correspondências fonemas/grafemas regulares diretas, contextuais e morfológicas, assim como palavras de uso frequente com correspondências irregulares.

Validamos a organização do Referencial Curricular Municipal para os Anos Inicias do Ensino Fundamental da Rede de Salvador que apresenta tanto indicativos de conteúdos ortográficos pensados para cada ano de escolarização e organizados progressivamente, quanto a concepção de uma prática de ensino calcada na ideia de alfabetizar letrando, que visa promover a apropriação do SEA paralelamente aos usos e funções sociais dos gêneros textuais. Por outro lado, também evidenciamos algumas lacunas no referencial, sobretudo pela ausência de clareza na indicação do trabalho ortográfico no contexto da produção de texto, que aparece com a menção de "recursos da linguagem escrita", englobando todos os aspectos de todas as facetas, incorrendo no risco de privilegiarmos os elementos da textualidade em detrimento aos aspectos mais linguísticos. Do mesmo modo, vemos como lacuna a orientação incipiente, e que

só aparece no 4º ano de escolarização, do trabalho com o fenômeno da variação linguística, o que poderá favorecer às práticas de exclusão e discriminação dos alunos, perpetuando o preconceito linguístico das variedades não padrão, além de uma abordagem equivocada da ortografia, em que haveria uma forma "correta" de pronunciar as palavras escritas. Posto isto, acreditamos ser possível a elaboração de um documento curricular, em nível municipal, que apresente indicativos de conteúdos ortográficos, pensados para cada ano de escolarização e organizados progressivamente. Um documento que, de fato, contribua para diminuir os altos índices de analfabetismo, haja vista, esse documento simbolizar o "dever da escola", com a educação.

Sabe-se da importância que os saberes curriculares e disciplinares exercem sobre a prática docente, como suporte capaz de alicerçar os conhecimentos pedagógicos que vão desde a elaboração do seu planejamento, a organização e disposição dos alunos em sala, passando pela captação de recursos didáticos até a sua efetiva atuação com a turma. Todavia, reconhecemos que os saberes disciplinares/curriculares não são os únicos utilizados no fazer diário das professoras. Alguns estudos têm revelado as múltiplas dimensões e natureza dos saberes profissionais docentes, evidenciando a articulação desses conhecimentos no cotidiano da sala de aula (Pimenta, 1999; Gauthier *et al*., 1998; Tardif; 2014). Na próxima seção dialogamos sobre os saberes docentes e como esses são mobilizados de modo a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

## 5. A CONSTITUIÇÃO DO REPERTÓRIOS DOS SABERES DOCENTES

É sabido, como já foi exposto ao longo desta Dissertação, a importância das alfabetizadoras em conhecer os mecanismos e princípios básicos que regem o sistema de escrita da Língua Portuguesa brasileira. Contudo, concomitante à apropriação deste conhecimento, por parte das professoras, é indispensável compreender como elas constituem seus saberes, aliados a outros conhecimentos e situações que concorrem no espaço escolar e atuam, em paralelo, contribuindo ou desafiando o processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva não é possível dialogar sobre concepções docentes sem incluir uma discussão sobre saberes e formação docentes. O debate, neste campo do conhecimento – formação docente –, poderá contribuir para compreendermos, em uma dimensão específica dos saberes docentes, as possíveis ressonâncias/influências ou apagamento do campo teórico sobre a ortografia e seu ensino nas práticas escolares, bem como compreender quais têm sido as dimensões que têm fundamentado as práticas destas alfabetizadoras no ensino da língua escrita.

Desta forma, reforçamos a importância de investigar os saberes e concepções das alfabetizadoras quanto à ortografia e seu ensino, já que os saberes e concepções docentes são elementos que influenciam as práticas de ensino de qualquer objeto de conhecimento, conforme enfatizam diversos autores Pedrino (2009); Parisotto; Massini-Cagliari, (2017).

Iniciamos dialogando sobre as categorizações dos saberes docentes fundamentados em teóricos da área, como Tardif (2014) e Pimenta (1999), apresentando as contribuições desses estudiosos para esta discussão. Em seguida, explicitamos como se formam as concepções, posto que as concepções envolvem compreensões, seleções, elaborações, mixagens que as docentes fazem desses diversos saberes, dos significados que elas constroem e reconstroem a partir das suas vivências e experiências. Para aclarar, conceitualmente, a base epistemológica que ampara a compreensão do termo concepção neste trabalho de investigação, nos fundamentamos nos escritos de Pich (2010), a partir dos estudos realizados sobre a teoria de Thomas Reid sobre concepção, assim como das contribuições da autora Capistrano (2024) que tematiza sobre o termo concepção no campo educacional.

A partir da década de oitenta do século passado, há uma intensificação dos estudos sobre o saber dos professores. Estudiosos como Nóvoa (1992), Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (1998), manifestam que, a partir daquela década, os professores passaram a ser o centro de interesse científico das pesquisas acadêmicas, sobretudo os professores da educação básica. Estas investigações trouxeram contribuições irrefutáveis, tanto para a delimitação de um campo de

estudo na área da formação de professores, quanto e sobretudo para a construção da identidade e profissionalização docente. Cada uma dessas pesquisas emprega abordagens, métodos e teorias diferentes, com o fim de conhecer os saberes que alicerçam a formação e o ofício da profissão docente.

Ainda que estas pesquisas não tenham sido capazes de contemplar toda a área da formação docente, por se tratar de um campo complexo, evidenciamos algumas das suas contribuições para repensar a formação docente como um processo de desenvolvimento profissional, com o deslocamento do foco da pesquisa dos cursos de formação para o professor e o rompimento da dicotomia entre formação inicial e a continuada e entre formação e a prática. Essa perspectiva de desenvolvimento profissional docente contínuo é referida por Marcelo (2009), como processo "[...] no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas, sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente". (Marcelo, 2009. p. 09). O professor, considerado "como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão" (Nunes, 2001, p. 32), constitui, assim como sujeito de um saber, de um saber-fazer e um saber-ser. A intensificação destes estudos tem colaborado na reflexão sobre a constituição da identidade profissional do professor, sobretudo no que se refere aos saberes necessários à docência, tendo como objeto de análise a prática pedagógica e o profissional docente.

Deste modo, faz-se indispensável um diálogo fundamentado em estudiosos da área, (Gauthier, 1998; Pimenta, 1999; Tardif, 2014), que versam sobre as múltiplas dimensões e natureza dos saberes profissionais dos professores, compreendendo em que e como esses saberes se distinguem um dos outros, assim como são, efetivamente, mobilizados pelas docentes, no cotidiano da sala de aula, que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Neste trabalho atribuímos ao conceito "saber" um sentido amplo, assim como foi postulado por Tardif (2014, p. 60), que "[...] engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões), as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer, e de saber-ser." Reconhecemos o pluralismo epistemológico dos saberes docentes e corroboramos o que foi proposto pelo referido autor na compreensão de que a natureza e a diversidade desses saberes estão associadas às suas fontes, ou seja, à sua origem social.

Tal perspectiva encontra ressonância em Pimenta (1999), quando expõe que "[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir

das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano" (Pimenta, 1999, p.18). A autora aponta o caráter dinâmico da profissão docente, assinalando que a constituição da identidade desse profissional se dará por meio de um processo de construção do sujeito histórico situado, a partir da mobilização dos saberes da experiência, dos saberes do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Gauthier (1998) assinala o desafio da profissionalização docente e a necessidade de rompermos com os dois erros no campo do ensino, ora associado a um "ofício sem saberes" e ora a "saberes sem ofício", evidenciando a fragilidade do ofício de ensinar. Esse último autor destaca a importância de uma outra concepção do ensino, que reconheça a manifestação de vários saberes na prática docente, caminhando em direção a um "ofício feito de saberes", expondo que "[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório o qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino". (Gauthier, 1998, p. 28).

Nessa mesma linha de reflexão, Tardif (2014, p. 36) define o saber docente como "um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências". Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) constituem o conjunto de conhecimentos transmitidos pelos cursos de formação de professores. Estes saberes estão fundamentados em dois pilares: o da ciência da educação e o da ideologia pedagógica, que embora instituam ações e proposições diferentes, em algumas situações é difícil distingui-los, uma vez que os saberes pedagógicos se articulam com os saberes produzidos pelas ciências da educação. (Tardif, 2014).

Conforme explicita Tardif (2014), a ciência da educação tem como objeto de estudo os professores e o ensino, e, quando os conhecimentos por ela elaborados estão a serviço do saber docente, estes transformam-se em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores e são incorporados à prática docente, em uma espécie de prática científica ou tecnologia da aprendizagem, tal qual delineada por Tardif (2014). Aliados a esses saberes, temos os saberes pedagógicos que se apresentam como suportes, técnicas do saber-fazer, originados a partir das reflexões sobre as práticas educativas. Os saberes pedagógicos, de certa forma, conferem aos professores as ferramentas/habilidades de como ensinar – a didática. A presença deste saber evidencia que os saberes da experiência e dos conhecimentos específicos não são, por si só, suficientes para o exercício da docência. Pimenta (1999), aponta que, na história da formação dos professores, esses saberes – saberes pedagógicos e saberes das ciências da educação - sempre estiveram em polos opostos e, muitas vezes, um sobrepondo ao outro a

depender das discussões científicas do momento ou do poder que exerçam na academia. A autora critica a dimensão tradicional e fragmentada destes saberes nos cursos de formação de professores e defende a reinvenção dos saberes pedagógicos a partir da prática social da educação, uma vez que defende que os saberes pedagógicos se produzem na ação. (Pimenta, 1999).

Para além dos saberes originados pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, Tardif (2014) refere, igualmente, aos saberes disciplinares que compreendem os saberes sobre a matéria a ser ensinada, saberes pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, matemática, ciências humanas, ciências biológicas etc.), ou seja, o conhecimento específico a ser ensinado e que os docentes devem dominar - os saberes sobre o objeto de conhecimento a ser ensinado. Esses saberes "[...] emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes". (Tardif, 2014, p. 38). Trata-se de conhecimentos produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade que, em geral, são geridos pelas instituições formadoras e constituídos pelos respectivos campos de conhecimento.

Assim como os saberes das ciências da educação, os saberes disciplinares não são produzidos pelos professores, mas são por eles apropriados considerando-se que para ensinar o docente precisará conhecer o conteúdo. Sobre essa questão, Gauthier (1998) sinaliza a relação que alguns estudos vêm revelando sobre o tipo de conhecimento – ou concepção, como será discutido adiante – que o professor tenha sobre a matéria – ou objeto do conhecimento – e a influência que ele exerce sobre o seu ensino e na aprendizagem do aluno. O que nos convida a refletir sobre que tipo de conhecimento ou conhecimentos são essenciais a uma alfabetizadora no contexto real de ensino.

Uma outra categoria de saberes são os curriculares que são aqueles que estabelecem objetivos, conteúdos, métodos de ensino, concretizados em programas, documentos e correspondem aos referenciais curriculares, aos programas e documentos oficiais instituídos por uma Unidade maior que o professor, que lhe servirão de fonte e guia orientador do trabalho pedagógico. No Brasil, além dos documentos oficiais promulgados nas esferas Federal, Estadual e Municipal, os professores também contam com os programas e manuais de livros didáticos e os cadernos ou fontes incorporadas à rede de ensino. Os saberes curriculares não são produzidos pelos professores, embora reconheça-se que os professores devem conhecer o programa que constitui um dos seus saberes, haja vista serem esses documentos que servirão de fonte para elaboração de planejamento e avaliação do trabalho pedagógico. E neste ponto, apoiados nos questionamentos de Gauthier (1998) podemos refletir: como estão sendo elaborados estes programas? Quais conhecimentos estão sendo privilegiados? De que modo os

saberes curriculares contribuem com a prática pedagógica do docente? Como os professores se apropriam desses saberes? Além disso, é importante também buscar compreender como os saberes curriculares estão sendo mobilizados no seu contexto real de ensino. Tardif (2014) expõe que tanto os saberes disciplinares quanto os saberes curriculares que os professores possuem e compartilham com seus alunos não constituem os saberes docentes.

Por fim, temos os saberes experienciais que são advindos tanto da trajetória pessoal das experiências como aluno da educação básica, quanto compreendidos como os saberes que provêm do exercício da atividade profissional, produzidos pelos docentes em suas interações e experiências no espaço da escola e no exercício da docência. Nesta perspectiva, Pimenta (1999), expõe que os saberes experienciais estão alicerçados em dois pontos, o primeiro diz respeito às representações, crenças, significados e valores internalizados pelo sujeito decorrentes da sua vivência enquanto aluno, ao longo da sua vida escolar, assim como da constituição social do ofício desta atividade, do que historicamente foi instituído, marcados por estereótipos que a sociedade tem do professor. Sob esta perspectiva, a autora ressalta que, na formação inicial, os futuros professores ainda não se identificam como docentes "[...] na medida que olham o ser professor e a escola do ponto de vista de ser aluno". (Pimenta, 1999, p. 20), cabendo, neste sentido, aos cursos de formação o desafio de colaborar no processo de constituição da identidade de professor através da "[...] passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor". O segundo alicerce dos saberes da experiência refere-se às produções que são mobilizadas no cotidiano docente, sejam nas relações e interações entre seus pares, como nas reflexões sobre sua prática permeadas pelas construções de outrem que podem ser tanto de membros da comunidade escolar, quanto de produções acadêmicas elaborados por estudiosos da educação. Esses saberes, constituídos por meio da prática cotidiana, são oportunos para reflexão sobre a própria prática.

Recorremos também a Tardif (2014), que situa o saber docente na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, com o objetivo alcançar a sua natureza, tanto social e individual, nessa perspectiva, o referido autor defende a temporalidade do saber e a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, estes dois "fios condutores", nas próprias palavras do autor, são bases de sustentações dos saberes experiências categorizados tanto por Pimenta (1999), quanto por Tardif (2014). A dimensão temporal do saber docente está inscrita tanto na sua história de vida, quanto na sua trajetória profissional – carreira profissional.

Tardif (2014, p. 20) apresenta a carreira "como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional", que culmina na discussão da constituição de uma identidade e subjetividade docente que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem. Nesta perspectiva,

como afirma o citado teórico, embasado em estudos empíricos, a experiência de trabalho exerce uma maior influência no seu saber-ensinar, haja vista os professores mobilizarem diferentes saberes a fim de atingir seus objetivos e nem sempre ser possível mobilizar aqueles conhecimentos curriculares e/ou disciplinares aprendidos nos cursos de formação.

As pesquisas realizadas por Tardif e Lessard (2014) evidenciaram a importância das experiências familiares e escolares dos futuros professores, quanto ao ofício do magistério, na atuação dessas representações, crenças, na aquisição do saber-ensinar. De acordo com Tardif (2014, p. 69) "esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo" que nem mesmos os cursos de formação inicial são capazes de descontruir estas idealizações. "Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino", e serão essas as representações mobilizadas/reativadas logo que começam a lecionar.

Em suma, os saberes experienciais ou práticos, são saberes específicos, alicerçados no trabalho docente cotidiano, que nascem da experiência e é por ela validado. É um saber ligado às funções dos professores, um saber interativo, sincrético e plural, por isso complexo, por abarcar a individualidade e a personalidade do ator – professor –, é um saber aberto, permeável, em constante processo de construção. É um saber existencial, pois atravessa tanto a experiência de trabalho, quanto a história de vida do professor. É um saber temporal, evolutivo e dinâmico, mas por abrigar a natureza do trabalho na sala de aula é pouco formalizado. Por fim, "é um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes socais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar". (Tardif, 2014, pp. 109-111).

Para Gauthier (1998), a idiossincrasia inerente ao saber experiencial é seu principal fator limitante. De acordo com esse autor, as experiências, ainda que compartilhadas, são vividas no plano individual, seus pressupostos e argumentos, mesmo que tragam benefícios à ação docente não podem ser validados por métodos científicos e suas contribuições restringem-se à jurisprudência particular. (Gauthier, 1998). Para que os saberes experienciais sejam reconhecidos socialmente, constituindo, assim, os saberes profissionais dos professores, se fará necessário à validação desses saberes, no sentido de serem legitimados e institucionalizados, tornando-se, assim, o saber da ação pedagógica.

Em vista da diversidade de afazeres de um único ofício e da complexidade, pluralidade e especificidade dos seus saberes é que reconhecemos os saberes profissionais dos professores como temporais, plurais e heterogêneos, como saberes personalizados e situados e que carregam as marcas do ser humano. (Tardif, 2014). Os saberes são temporais porque são aqueles adquiridos através do tempo, em sua trajetória de vida escolar, enquanto estudante da educação

básica. Esses saberes refletem as crenças, representações e as construções anteriores a sua formação acadêmica e a experiência profissional propriamente dita. São temporais também sobre a perspectiva da construção de uma carreira, ou seja, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional". (Tardif, 2000, p. 14).

Os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, pois advém de diversas fontes, sejam sua cultura pessoal, através de sua história de vida escolar ou através dos conhecimentos disciplinares dialogados nas universidades; sejam nos conhecimentos pedagógicos e didáticos construídos nos cursos de formação em serviços ou aqueles conhecimentos aprimorados nos programas, manuais e propostas curriculares. Além dos saberes que são adquiridos na própria experiência do trabalho e na interação com outros professores.

Ainda para Tardif (2000), os saberes são plurais e heterogêneos porque eles são ecléticos e sincréticos no tocante às concepções, teorias e metodologia de ensino, objetivando a utilizando integrada no trabalho a fim de alcançar os diversos tipos de objetivos e situações presentes no contexto da sala de aula. Os saberes profissionais também são personalizados e situados, isto é, traz consigo a história do ator social que é este professor, um sujeito dotado de emoções, sentimentos, inserido em uma cultura, ou culturas, um ser político, constituídos de crenças e poderes que refletem em seus saberes profissionais as concepções, as ideologias, as ações, as marcas do contexto no qual está inserido.

Por compreendermos que as concepções envolvem um conjunto de ideias, ações, seleções, elaborações, mixagens que as docentes fazem dos diversos saberes (da formação profissional, curriculares, disciplinares, experienciais) e dos significados que constroem a partir das suas vivências, é que acreditamos ser importante evidenciar, como o fez Capistrano (2024), o arcabouço conceitual da terminologia concepção concebida nesta pesquisa.

De acordo com Pich (2010, p. 145), fundamentado nos estudos do filósofo escocês Thomas Reid, "[...] conceber é uma operação da mente, um modo de pensar específico do qual se está ou pode estar consciente". A concepção, consoante essa definição, é compreendida como um poder intelectual que envolve a noção do objeto, cuja relação mente e objeto ocorrem de forma direta. Baseado nos estudos de Reid, Pich (2010) expõe que a concepção é um elemento de toda a operação mental, constituindo uma condição primária para o desenvolvimento de qualquer atividade mental ativa. Sobre esta perspectiva Capistrano (2024, p. 24) discorre que "[...] antes de qualquer ação em relação ao objeto, seja mental ou físico, há antes a elaboração de uma concepção. Só a partir daí compreenderá sua relação com o objeto e a inserção deste no

mundo". Sob esse olhar a concepção representa a forma de ver, organizar, compreender, pensar sobre algo.

A concepção é de natureza cognitiva, é uma apreensão simples, podendo criar, imaginar, pensar e constituir algo já existente ou não. À vista disso, Pich (2010, p. 145) explica "[...] que é possível conceber o que teve e não tem existência no presente [...]", não sendo possível a esta ação nenhum tipo de juízo, crença, julgamento e valores. Nessa lógica, Capistrano (2010, p. 24) expõe que "[...] que ao realizar uma concepção de algo que nunca viu, o indivíduo estará idealizando como acha que seja ou como acha que deveria ser o que concebe", daí sendo impossível atribuir qualquer juízo de valor. Desta forma, a concepção não é nem verdadeira nem falsa, haja vista ela não afirmar nem negar, apenas representar o ato mental.

Assim sendo, conforme esclarece Capistrano (2024, p. 25) "[...] é inadequado atribuir juízo de valor ou censura às concepções desenvolvidas por um sujeito, mesmo que esta esteja em desacordo com as reais propriedades do objeto". A autora esclarece que as concepções são formadas a partir das vivências e experiências de um sujeito, sejam elas do campo pessoal, social, acadêmico ou profissional. O que implica dizer, nas próprias palavras da autora que "[...] a concepção é gerada à luz da visão de mundo e experiência do sujeito". (Capistrano, 2024, p. 25).

É importante sublinhar que existe uma diferenciação entre os termos concepção e percepção. Segundo Pich (2010), consoante às ideias de Reid, por concepção compreende-se as conceituações primária, de um objeto existente ou não, que supõe a ação de um sujeito cognoscente, portanto, capaz de ser estudada por si mesma. Já a percepção envolve a concepção, em que subjaz os recursos empíricos ou sensoriais na "reflexão cuidadosa" sobre os objetos. Em outras palavras, a percepção engloba a concepção mental de um objeto existente, associada às percepções advindas dos órgãos dos sentidos.

Ainda de acordo com aquele teórico (2010, p. 147) "[...] toda percepção envolve concepção, mas nem toda concepção é aspecto constitutivo da percepção". Trata-se de atos cognitivos que são potencializados quando concebido e percebido simultaneamente, visto que nessas condições o indivíduo agregará mais atributos e propriedades inerentes ao objeto que contribuirão para uma maior determinação na elaboração da sua concepção.

Tendo em vista a distinção entre concepção e percepção e traçando um paralelo no campo das concepções docentes, podemos inferir que as concepções que as professoras têm sobre a ortografia e seu ensino, não implica, necessariamente, que essas elaborações correspondam às postulações teorizadas por estudiosos da área, mas elaborações primárias sobre o que elas acreditam ser este objeto conhecimento e como realizam seu ensino. Entendemos, como já

externado anteriormente, que “ter a noção de algo” – concepção – não implica juízo, crença nem valores, em virtude disso nosso objetivo não é valorar as concepções das professoras alfabetizadoras sobre a ortografia e seu ensino, mas compreendê-las, interpretando seus pressupostos.

Acreditamos que a prática educativa adotada pelas professoras reverbera as concepções que podem justificar as decisões e as perspectivas priorizadas no ensino, haja vista, conforme afirma Ponte (1992), as concepções “[...] estruturam o sentido que damos às coisas [...], podendo atuar tanto como uma espécie de filtro, mas também “[...] como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando a nossa possibilidade de atuação e compreensão”. (Ponte, 1992, p. 1). Isso implícita dizer que as concepções elaboradas sem que haja uma percepção, no sentido aludido pela autora Capistrano (2024, p 26), que estendeu seu significado para as vivências, “[...] que faz com que determinado conceito tenha sentido e seja compreendido”, podem criar barreiras que impeçam a (re)elaboração de novas ideias, conceitos, pensamentos, ações.

Como já foi dito anteriormente, a ação docente é desenvolvida baseada nas concepções que a professora constituiu ao longo da sua carreira profissional e estas concepções podem estar alicerçadas em fundamentos que pouco contribuem para uma atuação efetiva na sua prática, impedindo que algumas professoras sejam capazes de refletir, avaliar e analisar criticamente a sua ação pedagógica. Entretanto, como esclarece Capistrano (2024), toda concepção é suscetível a mudança, exigindo um trabalho intenso de reelaboração dos saberes.

Diante desse contexto e compreendendo o fator dinâmico, flexível e livre de julgamentos da concepção, que é elaborada partir das nossas motivações e vivências e, constituindo um elemento essencial no pensamento e ação do sujeito que acreditamos ser necessário conhecer quais concepções as alfabetizadoras carregam em sua identidade profissional. Nesse sentido, investigar as concepções que as professoras alfabetizadoras têm sobre a ortografia e seu ensino é ir além de compreender os saberes que alicerçam as concepções docentes, haja vista essas concepções exercerem significativa influência na própria ação docente.

Ademais, vale ressaltar que a investigação sobre concepções docentes no campo da formação pode contribuir para repensar a formação do pedagogo, rompendo com o paradigma da incompetência docente e propondo que os cursos de formação inicial e continuada ampliem o foco de seu trabalho. Alguns estudos (Pedrino, 2009; Parisotto; Massini-Cagliari, 2017; Araujo *et al.*, 2022) têm evidenciado a importância da pesquisa na área dos saberes essenciais ao ensino e às práticas cotidianas do fazer docente, propondo que os novos modelos de formação articulem a atualização teórica, os delineamentos das diretrizes pedagógicas e que

reconheçam a complexidade da ação docente. Ação essa que envolve uma confluência de saberes de diversas áreas do conhecimento, alicerçados em um processo de formação instituído como espaço dialógico de compreensão, escuta, conscientização e recriação de significado. Dessa forma, asseguraremos às alfabetizadoras a autonomia e autoria no seu saber e saber-fazer através de uma formação docente crítica e reflexiva.

# 6. CAMINHOS METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, detalhamos e justificamos as nossas escolhas metodológicas alinhadas à fundamentação teórica que dialoga com os objetivos da pesquisa, os dispositivos utilizados para a produção da informação, assim como para análise e interpretação dos dados produzidos.

Para compreender como se desenvolveu a presente investigação, esta seção está estruturada da seguinte forma: iniciamos apresentando a natureza e o tipo de pesquisa que melhor dialoga com o nosso objeto de estudo; logo em seguida descrevemos o contexto, as participantes e os dispositivos de produção da informação, descrevendo os critérios de seleção e os dispositivos utilizados; imediatamente depois expomos o processo ético de coleta, tratamento e organização dos dados; e, por fim discorremos o caminho para constituição dos "núcleos de significação" evidenciando as opções que contribuíram para esta composição.

## 6.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

Em decorrência do objetivo geral deste trabalho, que foi analisar as concepções das professoras sobre a ortografia e o seu ensino. A perspectiva qualitativa se mostra mais adequada por refletir o estudo das experiências vividas, em ternos não mensuráveis, aprofunda-se no mundo dos significados. De acordo com Minayo (2016, p. 21), "este nível de realidade não é visível, precisa ser exposto e interpretado, em primeira instância, pelos próprios pesquisadores [...] e, em segunda instância, por um processo compreensivo e interpretativo contextualizado". A pesquisa qualitativa responde a questões muito específicas, tendo o propósito de estudar a experiência das pessoas e ambientes sociais complexos. De acordo com Gil (2021, p. 63), o enfoque interpretativista, presente na pesquisa qualitativa, promulga que "o mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam, o que implica considerar que o objeto de pesquisa é construído socialmente". Esta abordagem se ocupa "com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (Minayo, 2016, p. 20).

Relacionar o objeto desta investigação, saberes e concepções das professoras alfabetizadoras sobre a ortografia e seu ensino à pesquisa qualitativa é conferir ao ser humano a capacidade de não somente agir, mas pensar sobre o que faz. Quando defendemos que o interesse do sujeito pela escrita nasce quando este está inserido em uma sociedade letrada, onde seus pares e a comunidade em seu entorno vivenciam práticas da leitura e da escrita,

reafirmamos o que Minayo colocou como o conjunto de fenômenos humanos, ao dizer que "o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes". (Minayo, 2016, p. 20).

Para além disso, três características da pesquisa qualitativa, descritas por Bogdan e Biklen (1994), estão presentes no objeto de estudo desta investigação, que são: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo a investigadora o seu principal instrumento; a investigação qualitativa é descritiva; e, o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A primeira característica assume que o ambiente natural é a fonte primária dos dados – a pesquisa será realizada no espaço escolar, em coparticipação com as professoras – e a pesquisadora seu principal instrumento que, neste estudo, também é colega de profissão e de Rede de Ensino dos sujeitos investigados. Acreditamos que o fato de a pesquisa ser desenvolvida no ambiente habitual de sua ocorrência, permitirá à pesquisadora uma riqueza na compreensão das informações recolhidas, assim como um maior entendimento em face a contextualização da rede municipal de ensino a qual também pertence, uma vez que investigadora e investigadas compartilham as mesmas orientações oficiais e situações de ensino da ortografia brasileira.

A segunda característica, de caráter descritivo e interpretativo da pesquisa qualitativa, privilegia a palavra, os discursos escritos, as imagens e o comportamento humano em relação à interpretação quantitativa. Os resultados da investigação trarão falas transcritas das professoras – que serão organizadas, categorizadas e analisadas, criteriosamente, em toda a sua riqueza e respeitando a forma em que foram reproduzidas – constituindo assim dados empíricos da pesquisa. Desta maneira as falas/palavras das professoras assumirão uma importância singular, uma vez que representará tanto o registro dos dados quanto a disseminação dos resultados.

A última característica, que atribui ao significado uma importância vital, diz respeito ao modo como a investigação confere valor e sentido ao modo como os sujeitos da pesquisa compreendem e concebem o objeto de estudo. Como descrito por Psatha, (1973 *apud* Bogdan; Biklen, 1994, p. 51), os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber "aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem". Neste sentido, o investigador cria estratégias e procedimentos que lhes permitam compreender as experiências a partir do ponto de vista do

investigado, certificando-se que estão apreendendo as diferentes perspectivas de modo adequado.

Como opção metodológica, no âmbito da pesquisa qualitativa em educação, nos inspiramos na pesquisa colaborativa, visto que esta estabelece uma aproximação entre o mundo da pesquisa e o mundo da prática, que supõe uma contribuição das professoras em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, assim como para que os saberes acadêmicos sejam mobilizados no campo escolar. Neste sentido as professoras tornam-se, em algum momento, coconstrutores do conhecimento que está sendo produzido em relação ao objeto investigado. (Desgagne, 2007, p. 9).

Defendemos a pesquisa colaborativa porque esta pressupõe uma "atividade de coprodução de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa" (Ibiapina, 2008, p. 31). Isso significa que esta produção não se faz sem considerar a compreensão que o docente tem sobre determinado objeto de estudo, sendo capaz de refletir sobre as situações práticas vivenciadas em sala de aula, ou seja, a pesquisa colaborativa pressupõe o reconhecimento e o interesse sobre o que essas profissionais – professoras alfabetizadoras - tem a expor, concebendo-o como sujeitos cognoscentes, ativos e colaboradores na produção de novos conhecimentos.

A pesquisa colaborativa privilegia, acima de tudo, conforme Desgagne (2007, p. 11) "as competências do ator em contexto" o que significa que o papel do investigador é compreender em que se apoia o agir deste docente, não na perspectiva de um olhar normativo e exterior, mas na procura com eles e no interior do contexto em que atuam. Nas palavras do autor citado, a pesquisa colaborativa "tenta melhor compreender a maneira pela qual os docentes assimilam segundo os limites e os recursos de seu contexto de prática, os aspectos do ato do ensino e aprendizagem, sobre os quais se pretende explorar". (Desgagne 2007, p. 12).

Optamos ainda pela pesquisa colaborativa, porque ela compreende, ao mesmo tempo, atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional, isto significa que ao considerar os sujeitos desta investigação como colaboradores, estamos afirmando que concomitante à construção de um objeto de conhecimento, as professoras colaboradoras estarão, também, participando de um processo de aperfeiçoamento da sua prática profissional. Este processo de formação, num contexto de pesquisa-formação, não se dará nos moldes que estamos comumente habituados a presenciar, mas através da oportunidade que estas professoras colaboradoras terão de refletir sobre a sua ação, ou ainda, como defende Elliot (*1976, 1990, apud* Desgagne, 2007, p. 14) um docente reflexivo "que aborda a sua prática em uma

perspectiva de aperfeiçoamento contínuo. Neste aspecto, caberá à pesquisadora "criar condições necessárias para que os docentes se aliem a ele, num processo de reflexão sobre um aspecto prático de sua docência". (Desgagne, 2007, p. 14).

Esta dupla dimensão: pesquisa e formação, característica da pesquisa colaborativa, permitirá ações de questionamento, exploração e aprofundamento pelos protagonistas (pesquisadora e professoras colaboradoras). O ensino da ortografia se constitui em uma preocupação para a investigadora, justificando o estudo em curso, enquanto que a reflexão sobre o ensino deste objeto é um aspecto da Língua Portuguesa que as docentes precisam compreender melhor. O ponto de interesse entre os dois (pesquisadora e professoras colaboradoras) estará na "confiança em que a produção do conhecimento melhore a prática e esta, por sua vez, esclareça a produção do conhecimento". (Desgagne, 2007, p. 15).

É importante destacar, como afirma Desgagne (2007, p. 18) que colaborar não significa "que todos devam participar das mesmas tarefas, mas que sobre a base de um projeto comum cada participante colabora, oferecendo uma parte de contribuição específica e, consequentemente, beneficiando todo o conjunto". O que desejamos explicitar com esta afirmação é a delimitação da contribuição das professoras colaboradoras deste estudo quanto ao ato da ação-reflexão-ação, através do dispositivo das oficinas e do instrumento do questionário, além da atuação ativa, destas docentes, na revisão, avaliação inserção e/ou exclusão das suas falas, a fim de garantir que o resultado final deste estudo possa revelar de fato os sentidos e significados que as professoras têm a respeito do ensino da norma ortográfica da Língua Portuguesa brasileira.

## 6.2 OS DISPOSITIVOS, O CONTEXTO E AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

### Os dispositivos da pesquisa

Como dispositivos da pesquisa, utilizamos as oficinas como lócus de encontro com o outro e o questionário. Ao propor a realização de oficinas como estratégia metodológica na pesquisa qualitativa evidenciamos o papel que têm os sujeitos colaboradores deste trabalho, uma vez que a investigação é no regime colaborativo. E a pesquisa se configura, também, como pesquisa-formação. Para Ferreira *et al.* (2021, p. 6) "as oficinas permitem construções coletivas e colaborativas de conhecimento, já que todos participam e contribuem com seu trabalho, suas ações, reflexões, argumentações, análises, etc." Esta nova dimensão coloca os sujeitos desta investigação em uma relação horizontalizada, no qual as informações são constituídas de forma

colaborativa, ainda que o olhar da pesquisadora é que dê um acabamento interpretativo a essa construção.

As oficinas também têm um potencial em promover um "exercício ético e político", pois, de acordo com Spink *et al*. (2014, p.33), concomitante à construção de material para análise, proporcionamos um espaço de trocas simbólicas, muitas vezes, divergentes, gerando conflitos construtivos, mas com vistas ao engajamento político de transformação. Ou seja, a implicação das oficinas vai além da constituição de informações para a pesquisa, elas são capazes de sensibilizar "as pessoas para a temática trabalhada, possibilitando aos seus participantes a convivência com a multiplicidade (nem sempre harmônica) de versões de sentido sobre o tema". Nesta perspectiva, utilizar as oficinas como estratégia metodológica é concebê-las, também, como um espaço fecundo à formação das professoras participantes.

Para Moita e Andrade (2006, p. 2), referindo-se às oficinas, "essa metodologia é pensada com o olhar voltado para a formação desses (as) profissionais de ensino, no contexto de um modelo epistemológico que supõe o conhecimento como um processo (cri)ativo de apropriação e transformação da realidade". Nas oficinas, vivenciamos diálogos ricos com diferentes percepções do mundo, que conseguem coexistir no mesmo espaço e tempo, criando uma atmosfera rica de negociações de sentidos. Esta concepção também é compartilhada por Ferreira *et al.* (2021, p. 6) ao definirem a oficina como uma "[...] proposta de fazer junto, que convida à participação, ao encontro, a estar atento ao outro e a fazer da experiência da pesquisa também um ato de formação". Neste espaço são significativas as possibilidades de criação, transformação e, também, de construção dos dados para a pesquisa em curso, deste modo, utilizar o dispositivo da oficina como estratégia metodológica na investigação científica é concebê-la em sua dupla função: espaço rico para formação das professoras e, também, para produção dos dados, corpus que constituirá a pesquisa em curso.

Para Spink *et al.* (p. 34, 2014), as oficinas são descritas como práticas discursivas com três características: foco, plasticidade e política. Os autores posicionam as oficinas, do ponto de vista teórico-metodológico, "como uma estratégia facilitadora da troca dialógica e da coconstrução de sentido", ressaltam, ainda, que os procedimentos metodológicos das oficinas parecem articular, à primeira vista, grupos focais, estratégias de dinâmica de grupo e rodas de conversas. Cada uma dessas estratégias traz contribuições à prática das oficinas.

Do "grupo focal" aproveitamos o recurso das produções discursivas do grupo, conduzida de forma apropriada ao duplo objetivo das interações – a pesquisa e a formação – e buscando focar no tema específico, necessário ao contexto da investigação. De acordo com Spink *et al.* (2014, p. 34), o objetivo do grupo focal nas oficinas não é de identificar tendências ou

consensos, mas sim, “no processo de produção de sentidos que se desenvolve em grupo, resultando em deslocamentos, tensões e contrastes”. Naquele, o foco da análise recai, simultaneamente, nos produtos e nas trocas construídas a partir das narrativas particulares e nas contraposições de posicionamentos.

Utilizamos o procedimento metodológico do grupo focal nas oficinas objetivando compreender a maneira como as professoras alfabetizadoras concebem e tratam o ensino da ortografia, articulado com o conjunto de saberes da área de língua materna, além de identificar se há e quais os princípios gerativos que orientam os encaminhamentos didáticos, na sala de aula, com seus alunos, e se estes contribuem para refletirmos sobre a ortografia como um objeto do conhecimento.

Da prática da “dinâmica de grupo”, Spink *et al.* (2014) ressaltam que é impossível para o pesquisador ser capaz de apreender, plenamente, os diversos jogos simbólicos produzidos durante a interação do grupo, porém, destacam que, nas oficinas, resgatamos “o caráter criativo das atividades, que buscam articular diferentes estratégias discursivas e enfatizar a plasticidade das interações grupais” (2014, p. 34). Nosso objetivo ao utilizar as “dinâmicas de grupo” na oficina como dispositivo investigativo desta pesquisa foi aproximar as professoras colaboradoras da proposta, proporcionando atividades lúdicas e integrativas que contribuíssem, ao mesmo tempo, para uma melhor discussão, reflexão e aprendizagem do objeto de estudo, quanto para interação e fruição do grupo, uma vez que acreditamos que quanto maior for a entrega ao grupo, maior serão as construções e produções ali edificadas.

Por fim, e não menos importante, lançamos mão das “rodas de conversas”, que possuem como característica o diálogo com sujeitos que, por meio de um exercício reflexivo, se expressam e se escutam mutuamente. As rodas de conversas, no contexto das oficinas, cumpriram o objetivo de criar um espaço coletivo para troca, compartilhamento e constituição de saberes: saberes pessoais, da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e os saberes experiências compreendidos a partir da definição de Tardif (2000) e caminhando em direção a constituição de uma epistemologia da prática profissional[20], conforme postulado por este mesmo teórico. Na perspectiva de Spink *et al.* (2014), esta ferramenta, quando bem conduzida, incita os participantes a um posicionamento transformador de uma ação em grupo, que se constituem também como posicionamento político, os encontros grupais são, assim, compreendidos “[...] como espaços privilegiados para estudar as relações de poder que

[20] Compartilhamos da compreensão de epistemologia da prática profissional o que foi definido por Tardif (2000, p. 13) como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2000, p. 13).

controlam, selecionam e organizam enunciados, bem como produzem regimes de verdades e formas de resistências" (Spink *et al.* 2014, p. 34).

Esses três procedimentos – grupo focal, dinâmicas de grupo e rodas de conversas – "definem, em linhas gerais, a dinâmica, o exercício de análise e a finalidade que orientam o uso das oficinas como estratégia metodológica" (Spink *et al.* 2014, p. 34), uma vez somos capazes de extrair do grupo focal a capacidade de focalizar em uma temática; das dinâmicas de grupos as trocas dialógicas promovidas pelas interações coletivas e o caráter político das rodas de conversas.

Utilizar as oficinas como estratégia metodológica é conferir a este dispositivo a ideia de pesquisar "com" as docentes, por meio de um planejamento que esteja em conformidade aos desejos e anseios dos sujeitos colaboradores, em diálogos com os objetivos da pesquisa. A prática das oficinas exige uma escuta ativa e um acolhimento adequado aos participantes, além de uma atenção aos acontecimentos que podem determinar os caminhos possíveis da oficina. Pesquisar "com" significa assumir um compromisso ético-político com as professoras alfabetizadoras compreendendo que os dados da pesquisa são construídas e devem ser compartilhadas por todos os envolvidos. O conceito de pesquisar "com" remete à participação ativa de todos os participantes – pesquisadora e professoras colaboradoras, em uma dupla ação de formação e transformação que resultará em construções coletivas da temática em estudo.

É importante destacar que, nesta investigação, todas as construções das professoras colaboradoras, decorrentes das interações das atividades propostas nas oficinas, compõem as produções e o material para análise das significações sobre a norma ortográfica da Língua Portuguesa brasileira e seu ensino.

As oficinas foram organizadas em atividades que envolviam acolhimento/provocação inicial, atividade com foco em ortografia, leitura deleite de um texto literário e fechamento, distribuídas em 03 (três) encontros/momentos (turnos), com duração total de 12 (doze) horas de oficinas. Nessas atividades, fizemos usos de técnicas, ferramentas, movimentos e recursos diversos (dinâmicas de grupos, rodas de conversa, jogos, circuitos pedagógicos, registros escritos). Pretendendo, desta forma, apreender os saberes constituídos por sujeitos, inseridos em um grupo, entendido como um todo orgânico, único e, também contraditório, mas rico em significações que serão articuladas e produzidas como expressão da dialética grupal. Neste trabalho compreendemos por grupo uma "reunião de sujeitos para discutir de modo democrático, crítico e colaborativo determinado tema/proposta" – as concepções de ortografia e seu ensino (Aguiar *et al.* 2021).

As oficinas foram propostas sempre no sentido de garantir a imersão das professoras na experiência de fruição literária, atrelada à abordagem das temáticas sobre a ortografia e seu ensino, para que, além de buscar o engajamento delas na proposta, a estratégia pudesse familiarizá-las com um modo de trabalho com conteúdos linguísticos em contextos letrados e significativos.

No primeiro encontro da oficina, começamos o trabalho nos deixando guiar pelos encantos dos textos literários. A beleza, a magia e o mistério entoados pela matéria-prima da palavra guiaram as atividades propostas para esse primeiro dia. A atividade de acolhimento/apresentação – foi banhada pela leitura da obra "O colecionador de palavras" de Peter H. Reynolds, que entoou o ritmo das nossas apresentações. Inspiradas na coleção de palavras do Lucas, o personagem do livro, as alfabetizadoras foram convidadas a pegar emprestado estes vocábulos e criar uma frase escrita a partir da decomposição de seu nome, letras por letras, à moda do acróstico, que as definissem. Ainda inspiradas por Lucas, também propomos às docentes que colecionassem suas próprias palavras, a partir do registro de palavras – ouvidas, lidas, sentidas, lembradas, ditas – no decorrer da oficina, e que quisessem colecionar daqueles momentos, das experiências vividas. Cada professora recebeu uma caixinha na qual deveriam depositar as palavras que comporiam a sua coleção.

A segunda atividade deste encontro, intitulada Trabalho colaborativo: o eu, o outro e nós, teve como finalidade dialogar e vivenciar a proposta do trabalho colaborativo que está na base da pesquisa, mas sem nos distanciarmos do mundo ficcional. Para tal, a proposta foi de leitura da fábula Lúcia-Já-Vou-Indo, de Maria Heloísa Penteado (1978), que guiou a discussão em torno da temática. Nosso objetivo era tematizar o conceito de trabalho colaborativo, revelando seus benefícios, já que a proposta da pesquisa junto às docentes tem esse caráter. Nesse ensejo, aproveitamos para apresentar, brevemente, a proposta de trabalho dos encontros, explicitando em que aspectos a colaboração iria aparecer nessa experiência, a fim de evidenciar o papel de cada uma de nós e de todas nós na concretização deste trabalho.

A terceira atividade deste encontro também esteve mergulhada em contexto textual, imaginativo, das fábulas. Utilizamos a fábula "A cigarra e a formiga", na versão em versos de La Fontaine que, após ser abordado como texto em uma conversa sobre o gênero fábula, sobre versões e sobre o conteúdo dessa fábula, foi tomada como contexto para a reflexão sobre a grafia das palavras. Foi proposto que as docentes classificassem os usos da letra **R** nas palavras do texto, a partir de categorias que as ocorressem, a partir das quais refletimos sobre regularidades ortográficas, princípios gerativos, bem como questões de variação linguística, especialmente, devido às diferentes pronúncias do R no final de sílabas. A proposta se constituiu

em uma referência de abordagem do ensino reflexivo de regularidades contextuais e, ao mesmo tempo, mote para as docentes refletirem sobre as regularidades ortográficas, revelando suas concepções e saberes sobre esse objeto de conhecimento e seu ensino – objeto desta pesquisa.

Finalizamos os trabalhos deste encontro com a leitura do poema "Sem Barra", de José Paulo Paes (1989), com uma versão dele da mesma fábula, para mostrar a intertextualidade entre os dois textos e as infinitas possibilidades de articulação entre textos para aprender sobre a linguagem escrita, os gêneros textuais e a ortografia.

No segundo momento da oficina, continuamos imersas no mundo da fruição poético-musical, mas, desta vez, sendo guiadas pelos jogos e brincadeiras, que também favoreçam a explicitação de conhecimentos de aspectos da ortografia e que vislumbram formas reflexivas e não mecânicas para o seu ensino. Elegemos esta proposta formativa por acreditar no potencial que os jogos têm para promover o processo de ensino e aprendizagem, visto que no ato de jogar e/ou brincar somos capazes de mobilizar saberes, reflexões, autonomia e também envolvimento, liberdade, desprendimento do real, mas contextualizado no tempo e no espaço. Para este encontro começamos com um acolhimento com a leitura deleite do Poema *Caixinha mágica,* de Roseana Murray (2014)[21], quando aproveitamos para entregar as caixinhas da coleção de palavras das professoras para elas seguirem escrevendo uma aqui, outra ali, durante o todo o dia. Em seguida, apresentamos o vídeo da música "Meu caro Barão", de Chico Buarque (1981), que brinca com a tonicidade das proparoxítonas, tornando-as paroxítonas para caber na métrica. Com essa canção, convidamos as professoras a adentrarem no universo mágico das palavras, dos jogos que a linguagem oferta ao deleite de textos e palavras, desfrutando dos seus saberes e desvendando seus mistérios.

Após esse momento inicial, a terceira atividade do encontro, agora já entrando na temática da ortografia, foi o Circuito Pedagógico em que foram dispostas diferentes propostas formativas visando proporcionar às professoras tanto a vivência de diferentes situações relativas ao ensino da ortografia, quanto mobilizar saberes acerca desse objeto do conhecimento. Cada uma das quatros propostas do Circuito foi disposta em um espaço e todas as docentes deveriam passar por todos eles. O Circuito foi composto por: 1) jogos que contemplam regularidades diretas, contextuais e morfológico-gramaticais da ortografia; 2) análise de uma proposta de progressão de conteúdos de ortografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de sensibilizar e aquecer o debate das docentes sobre a importância de elaborar metas para o ensino da ortografia, baseado na necessidade e realidade da turma; 3) análise de

[21] Todos os poemas citados estão no apêndice A – Roteiro pedagógico da oficina.

produções escritas não convencionais de crianças a partir de perguntas problematizadoras; 4) análise e reflexão de diferentes propostas didáticas para o ensino da ortografia. Após percorrerem e explorarem as atividades propostas no Circuito Pedagógico, as professoras socializaram no grupão as reflexões, experiências e saberes construídos e mobilizadas nessa dinâmica. As ricas trocas tanto durante as visitas de cada subgrupo em cada espaço quanto no momento coletivo, constituem, ao mesmo tempo, em experiências formativas e dispositivo de pesquisa. Finalizamos o encontro desse dia com a leitura do Poema "'É' 'Ô' ou 'O'", de Ricardo Mello (2007), que convida as leitoras a refletirem sobre a riqueza da sonoridade das letras.

No último encontro da oficina, ainda imersos no mundo do faz de conta, mas desta vez sendo guiadas pelos jogos simbólicos dos textos escritos, o acolhimento foi banhado pela apresentação do vídeo clipe da música "Pé com pé" do grupo Palavra Cantada (2005). A beleza dessa música está na arte de brincar com as múltiplas significações e usos do vocábulo "pé", ajudando a ampliar as possibilidades de sentido de uma palavra, para que não percamos de vista a dimensão semântica das palavras ao focar em sua grafia. Em seguida, já mergulhando nas questões ortográficas, foi realizado o ditado de texto com palavras inventadas, baseada em proposta de Morais (1998): a proposta era fazer um ditado de texto com algumas palavras inventadas, mas que seguem regras da nossa escrita ortográfica, para mobilizar a reflexão sobre a grafia e suas regularidades morfológico-gramaticais, com apoio do contexto textual. O objetivo dessa atividade foi revelar os conhecimentos implícitos que as docentes podem ter sobre a escrita das palavras, tomar consciência de regularidades, ou revelar hesitações em acionar esses conhecimentos para decidir sobre a grafia, dando a ver as dificuldades e as "regularizações" não convencionais de seus próprios alunos diante da escrita.

Finalizamos a oficina pegando uma carona com Gianni Rodari, na "Gramática da Fantasia" (2021), propondo às professoras colaboradoras duas atividades fantásticas, propostas por ele, para refletir sobre o vivido nesses encontros: uma avaliação sobre os efeitos da oficina sobre as professoras e outra avaliação do trabalho colaborativo no formato da oficina[22].

É importante destacar que prezamos por todos os discursos que foram compartilhados nas oficinas, assim como dos materiais que foram construídos na interação grupal. Para tal, utilizamos outros recursos para registros das informações, além das gravações, como formulários padronizados, diário de campo, registros fotográficos e de palavras chaves referentes ao objeto de estudo e observações gerais sobre a dinâmica do encontro.

[22] Para melhor detalhamento das atividades propostas consultar o Roteiro da oficina no apêndice.

A fim de alcançar o objetivo específico que pretende identificar se as concepções das professoras dialogam com a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Salvador, no que concerne ao ensino da ortografia, todos os momentos da oficina tiveram fragmentos do Referencial Curricular deste município, que dialogaram com as atividades propostas para aquele momento, objetivando evidenciar saberes análogo, contraditório ou complementar ao que está sendo posto nos documentos oficiais da referida rede de ensino.

Aliado às oficinas utilizamos também um questionário para traçar um perfil dessas docentes, situando-as enquanto sujeito sócio-histórico, inseridas em uma cultura, tempo e espaço, dotadas de saberes e competências. No questionário as professoras responderam a questões mais objetivas relacionadas às experiências provenientes tanto da formação escolar sobre a educação básica quanto à formação profissional para o exercício do magistério - com informações sobre sua formação, tempo de magistério, um pequeno histórico do percurso profissional – carreira – assim como sua relação com a língua escrita e a ortografia. De acordo com Gil (2021), o questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que tem o propósito de "[...] obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presente ou passado etc". (Gil, 2021, p. 137). No caso dessa pesquisa, como as oficinas foi o principal dispositivo de coleta/produção das informações o questionário foi usado de modo de obter informações sobre o contexto profissional das docentes e para melhor elucidar as falas, posicionamentos, comportamentos e atitudes nas oficinas. O que pretendíamos era nos aproximarmos dos saberes constituídos dessas alfabetizadoras, compreendo as concepções subjacentes aos seus relatos com fim da pesquisa expressar, o mais fidedigno possível, a concepção de cada uma delas sobre o objeto de estudo.

Finalizado a descrição do contexto da pesquisa, seus participantes e os dispositivos para produção das informações avancemos para o processo éticos de coleta, tratamento e organização dos dados da pesquisa. Na última parte desta seção, apresentamos os procedimentos teóricos/metodológicos para análise dos dados e a descrição do caminho para constituição dos "núcleos de significação".

Estava prevista no projeto inicial a realização de uma entrevista reflexiva semiestruturada, destinada às docentes que, na dinâmica das oficinas revelassem a necessidade de um momento individual para tematizar as questões abordadas. Entretanto, felizmente, em decorrência da riqueza do material produzido nas oficinas e em virtude do tempo escasso para organização, tratamento, análise e interpretação dos dados, tendo em vista tratar-se de um curso de Mestrado,

decidimos pela não realização da entrevista. Para os dados mais objetivos, foi aplicado o questionário.

**O contexto**

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Educação do Salvador, localizada na região periférica da cidade, que atualmente ocupa a posição de maior complexo habitacional do Brasil, por agregar os conjuntos habitacionais populares do bairro de Cajazeiras, composto por 17 (dezessete) bairros e quase um milhão de habitantes.[23]

A escolha por esta unidade escolar deu-se em decorrência da pesquisadora e também professora efetiva da Rede Municipal de Educação do Salvador por atuar como professora regente da escola, encontrando uma aceitabilidade e disposição da gestão escolar em abrir às portas à pesquisa, assim como do grupo de professoras em abraçar o projeto de investigação/intervenção. Uma outra razão decorreu do desejo da pesquisadora em contribuir com o aprimoramento profissional deste grupo de professores.

A Escola Municipal Professora Elisa Saldanha está localizada no bairro da Fazenda Grande 3, área urbana, prédio próprio, com capacidade para 500 (quinhentos) alunos distribuídos em 08 (oito) salas de aulas e que oferta além do Ensino Fundamental I a Educação de Jovens e Adultos no turno vespertino. A escola apresenta uma boa infraestrutura física com pátio coberto, pátio descoberto, quadra de esporte coberta, refeitório, sala da diretoria, biblioteca, sala de professor, banheiros, cozinha, despensa, sala de multiuso (música/dança e artes), sala para atendimento educacional especializado, banheiro funcionários, área verde, banheiro ou vestiário com chuveiro, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e sala de secretária. Atualmente a escola conta com 33 (trinta e três) professores que atendem 21 (vinte e uma) turmas nos três turnos de funcionamento.

Reconhecemos que esta escolha foi carregada de intencionalidade, uma vez que as condições encontradas favoreciam a criação de um ambiente onde professora pesquisadora e professoras colaboradoras estabeleceram vínculos grandemente oportunos aos objetivos da pesquisa.

A primeira entrada em campo aconteceu no mês de junho/2024 quando a pesquisadora participou de uma reunião pedagógica para apresentação do projeto de pesquisa e detalhamento da proposta das oficinas. Os meses de agosto e setembro foram dedicados à pesquisa de campo, com a realização das oficinas realizadas em três momentos diferentes, compreendendo três

[23] Dado extraído do website Fala Cajazeiras, disponível em: https://falacajazeiras.com.br/com-quase-1-milhao-de-habitantes-cajazeiras-e-o-maior-bairro-do-brasil/ acessado em 08 de out. 2024

turnos de trabalho e totalizando uma carga horária de 12 (doze) horas de atividade. Os dois primeiros momentos da oficina foram no mês de agosto/2024 e o terceiro momento na segunda quinzena do mês de setembro/2024.

**As participantes**

Determinamos, a priori, a participação de no mínimo 05 (cinco) professoras. O convite foi realizado em uma reunião pedagógica com todas as professoras presentes e podiam participar dos estudos todas as profissionais que atendessem aos seguintes critérios: a) ser licenciada em Pedagogia e trabalhar na Rede Municipal de Educação de Salvador; b) estar em pleno exercício da função docente; c) estar lecionando nas turmas de 1º ao 5º ano de escolarização; d) ser voluntária, manifestando interesse e tempo para colaborar com a pesquisa em tela.

É importante destacar que excluímos dos critérios de seleção das participantes a determinação exclusiva da participação do estudo apenas as professoras que compõem o quadro de professoras efetivas da rede educação do Salvador pelos motivos que seguem: o quadro de professoras temporários atuantes na unidade escolar escolhida é maioria absoluta; a precariedade das contratações temporárias favorecem a um clima de desconfiança, desarmonia, competitividade e segregação entre as educadoras da rede, tornando o espaço escolar um ambiente menos humanizada para trabalhar; atualmente a prazo dos contratos dos profissionais no Regime Especial de Direito Administrativo – REDA – são de 08 (oito) anos de contratação, o que nos permite supor que estes profissionais acabam criando uma identidade na rede na qual trabalha, assim como na escola na qual atual; e, a fim de constituir um espaço favorável que de fato demonstrasse as significações do grupo e não apenas de uma minoria.

Participaram da pesquisa 15 (quinze) professoras licenciadas em pedagogia, que lecionam nas turmas de 1º ao 5º ano de escolarização e que atuam na unidade escolar nas funções de professora primeira regente que são responsáveis em ministrar as disciplinas de Língua Portuguesa, prática literária, matemática e ciências e professora segunda regente que ministra as disciplinas de história e geografia. Como não existe uma determinação legal que defina quem ocupará a função de primeira e segunda regente, apenas a exigência de ser formada em pedagogia e que a professora que hoje atua como segunda regente, poderá, a partir da necessidade da rede e/ou da escola migrar para a função de primeira regente, ponderamos ser pertinente a participação de todas as professoras independente da função que ocupava.

Para garantirmos o anonimato das participantes da pesquisa, elaboramos um código de representação alfanumérico (leia-se pseudônimo) para diferenciar cada participante na escrita, sem identificá-las: iniciamos com os números indo-arábico 1 e 2 para indicar se está professora

é primeira (1) ou segunda (2) regente. Logo em seguida atribuímos o acrônimo “REG” em referência ao termo “Regência”; e, novamente, dois números indo-arábicos representando a ordem que as falas das professoras apareceram no primeiro material transcrito. Desta forma conseguimos formar a sigla - **1REG01** – que significa: professora primeira regente que leciona as disciplinas de Língua Portuguesa, Prática Literária, Matemática e Ciências e representa a primeira docente nas transcrições. Assim, posto, apresentamos a abaixo o quadro de pseudônimo das professoras colaboradoras:

**Quadro 13.** Pseudônimos das professoras colaboradoras

| REGÊNCIA | Ordem das falas no material da primeira transcrição | SIGLA |
|---|---|---|
| **P1** | 01 | **1REG01** |
| **P1** | 02 | **1REG02** |
| **P1** | 03 | **1REG03** |
| **P1** | 04 | **1REG04** |
| **P2** | 05 | **2REG05** |
| **P1** | 06 | **1REG06** |
| **P1** | 07 | **1REG07** |
| **P2** | 08 | **2REG08** |
| **P1** | 09 | **1REG09** |
| **P1** | 10 | **1REG10** |
| **P1** | 11 | **1REG11** |
| **P1** | 12 | **1REG12** |
| **P2** | 13 | **2REG13** |

Fonte: DUARTE, Carleane T. (2025).

De acordo com o gráfico, um quantitativo de 13 (treze) professoras participaram, significativamente, das atividades da oficina, trazendo discussões e colaborações que acreditamos ser de grande relevância e pertinência aos objetivos desta investigação. Em virtude disto, listamos, apenas, os pseudônimos destas 13 (treze) professoras que são as que compõem o material que analisaremos na seção subsequente.

Com o intuito de melhor conhecer este grupo de professoras e idear uma representação que nos permitissem situar estas docentes em um tempo, espaço e inserida em uma determinada realidade, as primeiras perguntas do questionário foram sobre a formação acadêmica, tempo de magistério e de atuação na rede municipal, conforme exposto no quadro abaixo:

**Quadro 14.** Perfil das professoras colaborados

| Professora | Formação acadêmica | Pós-graduação | Tempo de exercício no magistério | Tempo de Rede Municipal |
|---|---|---|---|---|
| **1REG01** | Pedagogia | Psicopedagogia | 8 anos | 5 anos |
| **1REG02** | Pedagogia e História | Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos – EJA; mestranda em educação | 15 anos | 4 anos |
| **1REG03** | Pedagogia | - | 4 anos | 4 anos |
| **2REG05** | Pedagogia | - | 8 anos | |
| **1REG06** | Pedagogia | Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental com ênfase em alfabetização | 13 anos | 13 anos |
| **1REG07** | Pedagogia | Alfabetização e Letramento | 23 anos. | 14 anos. |
| **2REG08** | Pedagogia | - | 8 anos | 6 meses |
| **1REG10** | Pedagogia | Alfabetização e Letramento | 09 anos | 04 anos |
| **1REG11** | Pedagogia e Artes Visuais | Arte-educação: teatro, música e dança; e Atendimento Educacional Especializado - AEE | 35 anos | 04 anos |
| **1REG12** | Pedagogia | Pós-graduada – não especificou | 24 anos | 16 anos |
| **2REG13** | Pedagogia e Matemática | - | 6 anos | 1 ano |
| **1REG14** | Pedagogia Anos Iniciais | Psicopedagogia Clínica e Institucional | 21 anos | 21 anos |

Fonte: DUARTE, Carleane T. (2025).

Baseado na descrição do quadro acima observamos que as professoras identificadas como 1REG04, 1REG09 e 1REG15 se abstiveram no preenchimento do questionário. É importante destacar, também, que embora a 1REG04 não tenha respondido ao questionário, durante a pesquisa de campo, mais precisamente na realização do terceiro momento da oficina, que ocorreu no mês de setembro/2024, a citada professora, enfim, teve seu pedido de aposentaria deferido pela Prefeitura Municipal do Salvador.

De acordo com o quadro acima todas as professoras são licenciadas em pedagogia - em cumprimento a LDB nº 9394/96, que define que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser feita em nível superior, em cursos de licenciatura - e que três destas docentes – 1REG02, 1REG11 e 2REG13 - têm a segunda graduação também na área da licenciatura: História, Artes Visuais e Matemática, respectivamente. O tempo de exercício na função do magistério varia entre 04 (quatro) anos a 35 (trinta e cinco) anos, dos quais 05 (cinco) professoras – 1REG01, 1REG05, 2REG08, 1REG10 e 2REG13 têm a média de mais 7 (sete anos) de experiência no magistério; duas docentes – 1REG02 e 1REG06 - exercem à docência por pelo menos 13 (treze anos); e as outras três docentes atuam na licenciatura por mais de duas décadas, que são elas 1REG07, 1REG12 e 1REG14. Com esses dados, nos sentimos seguras

para afirmar, apoiado no que expõe Tardif (2014), que estamos diante de um grupo de professoras com saberes consolidados, principalmente, na experiência do trabalho cotidiano, adquiridos ao longo da carreira profissional e compartilhados com seus pares.

Os dados também relevam o compromisso da maioria das professoras com a qualificação profissional. Como podemos observar, quase 70% (setenta por cento) das professoras deram continuidade em seus estudos, sendo que a maioria dos cursos possuem uma estreita relação com às atividades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Consoante descrito no quadro, duas professoras têm especialização em psicopedagogia – 1REG01 e 1REG14; três professoras têm especialização em Alfabetização e Letramento – 1REG06, 1REG07 e 1REG10; duas docentes deram continuidade nos estudos na área da Educação Especial e/ou Atendimento Educacional Especializado – AEE – 1REG02 e 1REG11, sendo que a 1REG02 também é especialista na Educação de Jovens e Adultos – EJA – e atualmente está cursando o mestrado em educação em uma instituição de ensino particular. Já a 1REG11 que também é licenciada em Artes visuais aprofundou seus estudos na área da Arte-educação com ênfase em teatro, música e dança. A docente 1REG12 registrou no questionário que é pós-graduada, porém não especificou em que área aprofundou seus estudos. Baseado nas análises desses dados, podemos inferir que este grupo de professoras possuem o foco de estudo relacionado tanto à apropriação da língua escrita, quanto às diretrizes da educação inclusiva, com estudos direcionados à aprendizagem de pessoas com deficiências.

Outro dado importante é o tempo de atuação na Rede Municipal de Educação do Salvador, segundo as informações descritas no questionário, três professoras – 1REG06, 1REG07 e 1REG12 possuem mais de uma década de atuação na Rede Municipal, apenas uma professora – 1REG14 – tem 21 (vinte e um) anos de serviço na Rede, seis professoras – 1REG01, 1REG02, 1REG03, 2REG05, 1REG10 e 1REG11 - têm um pouco mais de 04 (quatro) anos de atuação e que duas professoras, segunda regente - 2REG08 e 2REG13 -, possuem 06 (seis) meses e 01 (um) ano, respectivamente, de Rede. Com a interpretação desses dados nos arriscamos a supor que a maioria das professoras já possuem um vínculo identitário com Rede na qual trabalha, tendo constituído e incorporados saberes práticos que se referem à parte estrutural da Rede de ensino, como as rotinas de trabalhos, projetos, sistemas de avaliações, a parte curricular oficial, os valores e as regras que são específicos desta Rede de ensino.

## 6.3 O PROCESSO ÉTICO DA PESQUISA

O processo ético da pesquisa em educação diz respeito a um conjunto de fundamentos morais que orientam a conduta do pesquisador. Alguns desses fundamentos compreendem valores como honestidade, respeito, integridade, justiça e imparcialidade em todas as etapas do estudo. A ética em pesquisa refere-se à uma posição crítica diante do que se faz, referente à responsabilidade social e o compromisso ético com a comunidade científica e a sociedade.

A presente investigação foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), tendo sido aprovada, conforme parecer de nº 7.039.845. Os procedimentos éticos de produção, organização, armazenamento e sigilo das participantes seguiram as determinações expressas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – assinados por todas as professoras colaboradoras.

As oficinas pedagógicas foram gravadas em áudios e vídeos e transcritas, cuidadosamente, pela pesquisadora que se utilizou de outro instrumento, como o diário de campo, para registro das reflexões durante as oficinas. Para além desta gravação, as docentes também realizaram gravações de áudios nas atividades que foram realizadas em pequenos grupos, com o intuito de garantir o máximo possível de interação realizadas entre elas. Uma observação importante sobre às transcrições é que como a oficina foi realizada em uma sala de aula, onde várias professoras estavam trabalhando – dialogando, conversando, debatendo – simultaneamente, e a acústica da sala não era favorável, exigindo que a pesquisadora retornasse várias vezes a sua fonte inicial – vídeos e áudios. Em vista disso, julgamos pertinente a elaboração de alguns símbolos que auxiliarão na compreensão dos trechos selecionados.

O quadro a seguir ilustra as principais simbologias elaboradas:

**Quadro 15.** Simbologia da transcrição (continua)

| Simbologia | O que quer dizer | Exemplo |
|---|---|---|
| (xoxox) | Explicação da pesquisadora para melhor entendimento da fala | “É vibrando, mas é fraco, porque o som da letra R é /R/” (Pronuncia o som do R forte sem o apoio da vogal). |
| ... | Pausa ou hesitação na fala | E o R de... entre consoante e vogal também sai fraco. |
| (xoxo) | Hipótese do que se ouviu | |
| [...] | Recorte efetuado pela pesquisadora | “Aqui é forte, né? [...] quando tem o som vibrante” |
| CAIXA ALTA | Ênfase na entonação da palavra, com elevação da voz. | “É um trabalho de ALFABETIZAR com o contexto NORMAL? Não!” |

**Quadro 15.** Simbologia da transcrição (conclusão)

| Simbologia | O que quer dizer | Exemplo |
|---|---|---|
| Sublinhado | Pronúncia enfatizada da sílaba ou fonema | "O que é que acontece quando ele fala tagarela? Vibra." |
| Itálico | Transcrição fiel da fala da professora | O *probrema*, por exemplo, que a gente vê é vício |

Fonte: DUARTE, Carleane T. (2025).

Em virtude da quantidade significativa de material produzido tanto nas oficinas quanto no questionário e, tendo em vista o tempo escasso para debate mais minucioso, fez-se necessário selecionar o *corpus* desta investigação respeitando o objetivo geral deste trabalho que foi de compreender como as professoras alfabetizadoras concebem a ortografia e seu ensino. Esta seleção esteve alicerçada no processo de leitura "flutuante" em que a pesquisadora se aproxima das primeiras orientações e impressões que são transmitidas através do material coletado/produzido.

## 6.4 O CAMINHO PARA CONSTITUIÇÃO DOS "NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO": A COMPREENSÃO DA SIGNIFICAÇÃO DESSE GRUPO DE PROFESSORAS

Para análise das informações constituídas, nas oficinas e complementadas pelas respostas ao questionário, nos inspiraremos na proposta metodológica dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2013, 2006; Aguiar; Voigt, 2017; Aguiar; Aranha; Soares, 2021), que está alicerçada na Psicologia Sócio-Histórica, que em linhas gerais compreende o sujeito como um ser ativo, social e histórico que está em constante mudança. Esta concepção de sujeito corporifica a compreensão que temos das alfabetizadoras colaboradoras desta pesquisa, quando assentamos a conceitualização do saber docente nas construções solidificadas por elas ao longo da sua trajetória pessoal e profissional, reconhecendo, acolhendo e validando as experiências vividas por estas professoras, na prática do seu ofício diário, como marca constituinte do saber docente. Deste modo, reconhecemos que os sujeitos são construídos ao longo de sua vida a partir de sua interação na sociedade. Elegemos o procedimento do Núcleo de Significação pela sua explícita intenção de indicar um processo de análise dos discursos das professoras que tem como premissa, apreensão dos sentidos que estas professoras têm da norma ortográfica e seu ensino.

A compreensão assumida por este trabalho de investigação comunga com a acepção da profissional professora que é influenciada, concomitante à influência que exerce na estrutura

social, na cultura, ou seja, na sociedade sendo, portanto, atora que possui saberes e saber-fazer, e são estes saberes que buscaremos compreender.

Com o procedimento dos Núcleos de Significação, pretendemos transpassar a zona que se limita a abordar o estudo do ensino, nas pesquisas acadêmicas, sobre uma perspectiva normativa, que nas palavras de Tardif (2000), interessa-se, muito mais, pelo o que as professoras deveriam ser, saber e fazer pelo o que de fato elas são, fazem e sabem. O que propomos é o reconhecimento e a valorização dos saberes profissionais, ou como prefere afirmar este mesmo autor (2000, p. 11) "[...] dos saberes do trabalho, saberes no trabalho" destas professoras alfabetizadoras.

O procedimento de análise dos Núcleos de Significação está organizado em três etapas - pré-indicadores, indicadores ou conteúdos temáticos e Núcleos de Significação - que constituem os caminhos que tomaremos com o propósito de apreender os sentidos e a subjetividade presentes nas falas das professoras. Cabe aqui ressaltar que essa construção é atravessada pela subjetividade da pesquisadora, que, por meio de uma análise interpretativa, vai constituindo o caminho que vai dos pré-indicadores aos Núcleos de Significação.

Na primeira etapa de análise, através dos Núcleos de Significação temos a composição dos pré-indicadores que apresentam na unidade da palavra, pedra angular no destaque das informações elaboradas no campo empírico da pesquisa. Logo após as transcrições das falas e a realização de várias leituras "flutuantes" e recorrentes, com o objetivo de familiarizar a pesquisadora do material para análise, foram observadas, destacadas e organizadas as palavras com significado, inserido em um contexto que, de acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 229), contempla tanto o relato do sujeito, quanto as condições histórico-sociais que os constituem.

**Seleção dos pré-indicadores**

Nesta primeira etapa do procedimento, o nosso objetivo foi examinar a diversidade de temas que emergiram caracterizados por uma maior frequência (repetição ou reiteração de uma palavra); pela ênfase nas falas das professoras; pela carga emocional empregada durante a narrativa; pela ambivalência ou contradição do discurso; pelas insinuações ou qualquer manifestação com sentido contrário ou aposto ao que de fato deveria ser empregado. Cabe rememorar que essa construção é de natureza subjetiva da pesquisadora, sendo uma análise interpretativa fundamentada nas teorias sobre o objeto em estudo. A seguir, explicitamos, esse movimento, em que trouxemos um diálogo entre as participantes e destacamos em negrito as palavras com significados, inseridas em um contexto, que representam os pré-indicadores, essa unidade que sobressai já no momento empírico da pesquisa.

**Exemplo1: fragmento corrido extraído do material transcrito**

Era muita regra, muita gramática, muita ortografia e você tinha que aprender mesmo. E se não automatizar ninguém vai conseguir escrever uma frase que seja porque se você for parar a cada palavra pra pensar na regra você não vai conseguir escrever. A regra precisa estar interiorizada ela vai automatizar de tanto uso senão a gente vai ter que parar toda hora [...] eu não vou conseguir escrever uma frase sequer então por isso que tem que treinar para poder automatizar a regra

**Exemplo 2: demarcação do pré-indicador**

Era muita **regra**, muita **gramática**, muita **ortografia** e você tinha que **aprender** mesmo. E se não **automatizar** ninguém vai conseguir **escrever** uma frase que seja porque se você for parar a cada palavra pra **pensar** na **regra** você não vai conseguir **escrever.** A **regra** precisa estar **interiorizada** ela vai **automatizar** de tanto uso senão a gente vai ter que parar toda hora [...] eu não vou conseguir **escrever** uma frase sequer então por isso que tem que **treinar** para poder **automatizar a regra**

O exemplo a seguir mostra o "tratamento" dado a estes pré-indicadores com a inclusão da identificação da autora dessas falas:

> **1REG04:** Era muita **regra**, muita **gramática**, muita **ortografia** e você tinha que **aprender** mesmo.
>
> **1REG07:** E se não **automatizar** ninguém vai conseguir **escrever** uma frase [...] sequer então por isso que tem que **treinar** para poder **automatizar a regra.**

É importante salientar que várias leituras foram realizadas com o propósito de nos aproximarmos cada vez dos materiais ali coletados e, neste processo, é comum a seleção, organização, exclusão e inclusão de novos pré-indicadores. Aguiar e Ozella (2006, 2013) sinalizam que um dos critérios para reconhecer um pré-indicador é observar a sua relevância para a compreensão do objetivo da pesquisa, sendo muito comum a existência de muitos pré-indicadores. Ainda para estes autores, o trabalho empreendido na análise com os Núcleos de Significação caminha no sentido de um processo construtivo-interpretativo a fim de superar as limitações do campo empírico, sendo capaz de entender aquilo que não foi dito pelo sujeito a partir do que foi verbalizado por ele.

**Elaboração dos indicadores**

A segunda etapa deste procedimento consistiu na aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementariedade ou pela contraposição com o propósito de reduzir a diversidade de temas e constituir os indicadores. Aguiar e Ozella (2006, 2013) esclarecem que as determinações para aglutinação dos pré-indicadores não são isoladas entre si, que "alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição: um fato ao ser identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição". Os autores acrescentam que o inverso também poderá ocorrer e "funcionar como paralisador da ação em

outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise". (Aguiar e Ozella, 2006, p. 230). Seguimos nas análises dos materiais produzidos com a intenção de agrupar os pré-indicadores em indicadores e desta forma avançarmos em direção a apreensão da dimensão subjetiva da realidade. No fragmento a seguir invocamos uma organização de pré-indicadores em indicador.

**Exemplo 3: provável estruturação de pré-indicadores em indicador**

| Pré-indicadores | Indicador |
|---|---|
| **1REG04:** Era muita **regra**, muita **gramática**, muita **ortografia** e você tinha que **aprender** mesmo.<br>**1REG07:** E eu lembro que tinha uma atividade chamada **treino ortográfico**, então, **treino ortográfico**, você ia **escrevendo** as **palavras** para poder construir esse domínio, então, **eu não sei se eu sou muito tradicionalista**, eu acho que, em alguns momentos, sim.<br>**1REG11:** Pode falar, mas quando a gente **aprende a regra e grava a regra** a gente não **erra** mais. Na minha **concepção**, né? | Quando aprender significa automatizar |

A formação dos indicadores já se traduz em um movimento de interpretação que caminha em direção a um início de nuclearização e como bem esclarece Aguiar e Ozella (2013) só poderão adquirir algum significado quando inseridos e articulados "na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões do sujeito" (Aguiar e Ozella, 2013, p. 309). Os autores mencionados orientam que, sempre que for possível, deve-se nomear os indicadores e os Núcleos de Significação com extratos das falas das professoras – o que fizemos nesta pesquisa. Entretanto, visando a uma maior objetividade a sua comunicação, preferimos nomeá-los, inicialmente, de forma mais clara e objetiva. À vista disso, optamos por trazer os extratos das falas das docentes atrelados ao nome dos indicadores e dos Núcleos no momento da análise de cada indicador e Núcleo.

**Constituição dos Núcleos de Significação**

A última etapa do procedimento de análise dos Núcleos de Significação incidiu no processo de articulação dos indicadores para constituição dos Núcleos. Nessa fase houve a necessidade de revisitarmos todo o processo já descrito e, após a releitura do material, organizamos os núcleos de significação através da organização em temas e sua nomeação. O papel dos indicadores, nesta etapa, foi de suma importância, uma vez que estes foram utilizados como instrumento para identificação dos "conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito". (Aguiar e Ozella, 2013, p. 310). Os critérios para organização e constituição dos núcleos foram a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios.

Com o processo de articulação dos conteúdos fomos capazes de identificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de significação do grupo do grupo de professoras. Neste momento, fomos capazes de realizar um processo de análise mais construtivo-interpretativo, pois a sua estruturação esteve imbricada pela compreensão crítica da pesquisadora em relação à realidade, caminho em direção às zonas de sentido do grupo. Abaixo, exemplificamos a constituição de um núcleo de significação.

**Exemplo 4: articulação dos indicadores em núcleos de significação**

| Indicadores | Núcleo de Significação |
|---|---|
| Quando os saberes da experiência da professora interferem no fazer pedagógico: *"porque você acaba **ensinando** do jeito que você **aprendeu** e a gente também tem **as nossas dificuldades"**.*<br><br>*"E falam que **R dá muita confusão na ortografia**"*: As dificuldades dos alunos versus a formação da professora.<br><br>*"Ele **escreve** de acorda com o **dialeto** dele"*: quando a variante do aluno é apontada como a responsável pelas escritas não convencionais dos alunos. | Saberes docentes: o diálogo entre os saberes advindos da vivência enquanto aluna/professora e a constituição dos saberes da ação pedagógica |

Delineado o processo de nuclealização, evidenciamos os quatro núcleos assim constituídos:

**Núcleo de Significação 1.** Professora alfabetizadora: dificuldades x atitudes x comportamentos x formação.

**Núcleo de Significação 2.** O lugar da ortografia no Ensino Fundamental I: entre complexidade, achismos, incompreensões, ausência de objetivos claros, mitos e acompanhamentos assistemáticos.

**Núcleo de Significação 3.** As perspectivas tradicional, assistemática e gerativa em prol do sucesso da aprendizagem do aluno.

**Núcleo de Significação 4.** Saberes docentes: o diálogo entre os saberes advindos da vivência enquanto aluna/professora e a constituição dos saberes da ação pedagógica.

Constituídos os núcleos e explicitado os caminhos que nos conduziram nesta elaboração, veremos nas duas últimas seções uma análise através do processo intranúcleo, na qual evidenciaremos as significações que este grupo de professoras tem sobre a ortografia e seu ensino.

# 7. NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÕES: AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DOS SABERES DAS ALFABETIZADORAS

*Amor, cócega na mão, solidariedade, atitude, empatia, amizade, colaboração, magia, aprendizado, conhecimento, leveza, comprometimento, intensidade, dificuldade, harmonia, ansiedade, produções, aprender, fazer, erro, refletir, aprender mais, diálogo, respeito, deleite, memória afetiva, afetar, afetividade, renovação, expectativas, desafios, despertares, ressignificar, cooperatividade, ação, construção, tangerina, felicidade, agradecimento, cuidado, sucesso, sombra, realeza, beleza, sol, estudo/pesquisa, diversidade, entrega, delicadeza, novas aprendizagens, colaborativo, letramento, regionalismo, escuta ativa, criação.*
(Coleção de palavras das professoras colaboradoras, ago/set/2024)

Abrimos esta seção com algumas palavras colecionadas pelas professoras inspiradas pelo personagem do Lucas do livro "O colecionador de palavras[24]". As docentes foram motivadas a escreverem palavras - ouvidas, lidas, sentidas, lembradas, ditas - no decorrer da oficina, e que desejassem colecionar daquele momento, das experiências vividas, das memórias afetadas. Durante a catalogação das palavras, fomos capazes de perceber que algumas delas estavam presentes na caixinha de mais de uma docente, assim como apareciam duplicadas na caixa de uma mesma docente. Algumas dessas palavras foram: colaboração, afetividade, aprender, conhecimento, aprendizagem, empatia, reflexão, agradecimento, amor, respeito, diálogo, construção, colaboração.

Tomamos emprestadas essas palavras para nos aproximarmos das construções/mobilizações que foram elaboradas/vivenciadas no trabalho de campo, materializado através das atividades das oficinas. Por meio deste dispositivo fomos capazes de coletar um vasto e rico material constituído de percepções, impressões, concepções, "achismo" e, sobretudo, saberes das docentes que colaboraram com a efetivação desta pesquisa.

Nesta seção, descreveremos sob um viés analítico e interpretativo as concepções das professoras alfabetizadoras sobre a ortografia e o seu ensino, inspirados no procedimento de análise dos Núcleos de Significação descrito na seção anterior e tendo como objetivo a apreensão de sentidos que este grupo de docentes tem sobre a ortografia e seu ensino. Ressaltamos que entendemos por apreensão dos sentidos as construções que têm a sua origem no campo empírico, no fazer diário das professoras alfabetizadoras, mas que circularam no contexto da oficina e, que aqui foram materializadas pelas suas narrativas. Desta forma,

[24] REYNOLDS, Peter H.**O colecionador de palavras**. Editora Globo, 2019.

tentamos romper com a visão simplista de descrição dos fatos, que encontra na aparência a sua limitação, nos apoiando nas dimensões sociais, históricas, singulares e plurais que constituem estas professoras.

A constituição dos Núcleos de Significação deu-se em um movimento intensivo de leitura recorrente, revisitação do material bruto e consulta a outras fontes de coleta de dados. Em seguida, foram elencadas palavras/frases que consideramos importantes para compreensão do objeto em estudo, agrupando-os e constituindo os indicadores. Após a elaboração dessa segunda etapa e por meio da articulação de indicadores, vimos surgir um movimento que nasce na materialidade da fala, mas que ganha contornos e avança para novas análises e interpretações.

Logo abaixo, expomos os quatros núcleos composto por este processo de análise, que se constituem no dispositivo de análise e discussão dos dados, apresentados em seguida, nas próximas subseções.

**Núcleo de Significação 1.** Professora alfabetizadora: dificuldades x atitudes x comportamentos x formação;

**Núcleo de Significação 2.** O lugar da ortografia no Ensino Fundamental I: entre complexidade, achismos, incompreensões, ausência de objetivos claros, mitos e acompanhamentos assistemáticos;

**Núcleo de Significação 3.** As perspectivas tradicional, assistemática e gerativa em prol do sucesso da aprendizagem do aluno*;*

**Núcleo de Significação 4.** Saberes docentes: o diálogo entre os saberes advindos da vivência enquanto aluna/professora e a constituição dos saberes da ação pedagógica.

Iniciaremos apresentando as análises do Núcleo de Significação 1.

## 7.1 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1

Professora alfabetizadora: dificuldades x atitudes x comportamentos x formação: *"**eu acho que é um dom**"*

A questão central deste núcleo são os desafios e limites da formação do profissional docente que lida com a alfabetização, em especial, numa fase mais avançada nesse processo, com foco nos conhecimentos sobre a norma ortográfica. Nesse sentido, nos aproximamos das significações que as docentes têm sobre o papel e atuação da alfabetizadora. Como o objeto de estudo em tela versa sobre as concepções da ortografia e seu ensino, as propostas de trabalhos desenvolvidas nas oficinas tiveram como base o ensino desse objeto e, desse modo, a maioria dos indicadores constituídos contêm fragmentos de narrativas retiradas das atividades sobre a ortografia.

Neste núcleo, veremos que as significações que este grupo de docentes tem sobre a professora alfabetizadora, manifestadas tanto no relato escrito realizado no instrumento do questionário, quanto na socialização de seus saberes experienciais nas dinâmicas das rodas de conversas, foram construídas a partir de um fio condutor que se inicia na identidade da profissional alfabetizadora, nas incongruências e inconsistente das representações docentes sobre o SEA e que culmina no ato de ser reconhecer alfabetizadora.

Os indicadores que compõem este núcleo foram organizados a partir das falas das docentes presentes nos dois primeiros momentos da oficina pedagógica, em especial na atividade de classificar as palavras com a letra R[25]. Presenciaremos discursos que exprimem uma nítida ideia de separação entre o ser docente alfabetizadora e ser docente pós-alfabetização, como se coubesse ao primeiro grupo de docentes, apenas o trabalho sobre o funcionamento fonográfico da notação, e às demais profissionais, o trabalho com a norma ortográfica. Dessa forma, elas não se reconheceriam como alfabetizadoras. Entretanto, veremos, também, um movimento oposto, em que estas docentes reconhecem que o conhecimento da ortografia é um conhecimento do sistema de escrita, uma vez que é ela que rege o nosso sistema, por conseguinte, todas as pedagogas, em pleno exercício da licenciatura, seriam, nessa perspectiva, alfabetizadoras.

Compreendemos que muitas dessas significações se formam a partir de múltiplas mediações que são constituídas a partir de saberes oriundos de diversas fontes e que podem,

[25] Para melhor detalhamento das atividades propostas consultar o Roteiro da oficina no apêndice A.

equivocadamente, intensificar as incompreensões e incoerências sobre o papel e a atuação da professora alfabetizadora. Em vista disso, acreditamos ser importante ressaltar o posicionamento político que temos sobre a qualificação de alfabetizadora às professoras dos Anos Iniciais do EF. Fazemos isso respaldada em algumas considerações como:

- a Base Nacional Curricular Comum estabelece que a alfabetização deva ser sistematizada nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e desenvolvida ao longo dos três anos subsequentes, ou seja em todo o Ensino Fundamental I;

- o fato de a criança compreender o funcionamento do princípio alfabético não significa que o aluno esteja alfabetizado, pois o nosso sistema de escrita é de base fonográfica, mas regido pela ortografia. E nem que consiga operar com autonomia e segurança as práticas de escrita em contextos sociais;

- a heterogeneidade de saberes presentes em uma sala de aula, que acolhe crianças em uma única turma em níveis de apropriação do SEA diferentes, independentemente de estarem cursando o 1º ou o 5º ano de escolarização;

- as atividades de leitura, interpretação e produção textual estarão presentes em todo percurso formativo do aluno, uma vez que compreendemos que o ensino/aprendizagem se dará a através de práticas reais e de usos sociais articulando a alfabetização e o letramento;

- alguns estudos (Morais e Biruel, 1998; J. Almeida, 2020) atribuem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a base para uma aprendizagem significativa da norma ortográfica; e

- que o ensino e aprendizagem da ortografia supõe um desenvolvimento gradativo ao longo dos anos de escolarização, ainda que dificuldades provenientes das regularidades contextuais e morfológicas não devessem, em condições ideais, estar presentes em escritas de alunos dos anos finais, pela maturidade de reflexão e análise deste objeto do conhecimento;

Deste modo, ratificamos a importância de qualificarmos a docente dos anos inicias do Ensino Fundamental como alfabetizadora, uma vez que este processo perpassa todo o Ensino Fundamental I e que compete a esta profissional, logo que seus alunos avancem na etapa de compreensão do princípio alfabético da nossa língua, desenvolver um trabalho sistemático, reflexivo, que respeite as particularidades impostas pela norma ortográfica, de acordo com a competência e maturidade de seus alunos, a fim de garantir um ensino satisfatório da ortografia.

O núcleo foi organizado a partir do fio condutor dos sentidos e significados que este grupo de professoras tem sobre a alfabetização e dos saberes essenciais a uma atuação consciente e reflexiva do processo de apropriação da língua escrita. A constituição deste núcleo demonstra, por meio da materialidade das falas, as subjetividades dos papeis assumidos: ora professora ensinante, ora professora aprendente, destacando o processo histórico em que os sujeitos

dialeticamente se constituem e constituem o grupo à qual pertence. Os indicadores que compõem o núcleo são:

1. A alfabetizadora: um Ser dotado de habilidades inatas;

2. Quando as dificuldades ortográficas da professora transcendem o processo de ensino e aprendizagem;

3. Fraco x tremido x brando x forte - quando a incompreensão constitui barreiras para consolidação da sonoridade;

*4*. A incompreensão da regra induz a uma conclusão equivocada*;*

5. Entendendo a proposta;

6. Alguns critérios adotados pelas professoras na classificação do uso da letra R;

7. A sonoridade como critério de classificação do uso da letra R;

8. Reflexões das professoras.

Assim posto, iniciaremos a nossa análise a partir da pergunta realizada pela pesquisadora tanto no instrumento do questionário – quando perguntou às docentes em qual ou quais ano/anos de escolarização elas preferem atuar –, quanto nas rodas de conversas, quando questionou quem daquele grupo se considerava alfabetizadora, conforme indicador abaixo.

Indicador 1: A alfabetizadora: um Ser dotado de habilidades inatas – ***"eu acho que é um dom, acho que é um dom***... *"*[26]

recorte A:

**Pesquisadora**: vocês se consideram **alfabetizadoras**?
**1REG06:** Só devia ser esse curso para elas duas aqui ó [Apontou para as professoras 1REG02 e 1REG07]
**2REG13: eu não me considero**
**1REG09: não**
**1REG12: eu não**.
**Pesquisadora**: quem se considera alfabetizadora?
**1REG11: eu me considero**.
**1REG02: eu!**
**1REG07: eu!** Agora assim [...] no início até grande parte da minha carreira eu corria da **alfabetização** porque **eu não me achava capaz** de **alfabetizar** [...] porque eu tinha **medo** eu achava que **eu não ia ter essa capacidade de alfabetizar** eu acho que tem um estigma também ah! **Alfabetizadora** é que sabe fazer recurso? É que faz isso? Que faz a aula **lúdica**? É que senta no chão? Não, necessariamente.
**Pesquisadora**: [...] para aquelas **que não se consideram alfabetizadora**, vocês não têm alunos que estejam na **fase inicial da alfabetização**?
**Coro**: há um burburinho na sala, todas as professoras se inquietam e respondem ao mesmo tempo que sim, que todas têm alunos em processo inicial de alfabetização.

[26] Conforme tratado na seção metodológica decidimos trazer os fragmentos das falas que ilustram cada indicador, apenas no momento da sua análise.

**1REG10:** é que existe uma **característica** bem **específica** para **alfabetizadores**. E assim a gente está num **desafio** aquele aluno está no **quarto**, no **quinto** ano com todas as **dificuldades** e a gente vai tentando fazer com que aquele aluno consiga **aprender** ou **entender** alguma coisa. É um trabalho de **ALFABETIZAR** com o contexto NORMAL? Não! Porque a gente tem que ter aquele **passo a passo porque alfabetizar** não é assim, mas a gente vai **ajudando** e **auxiliando,** fazendo, montando as pecinhas do quebra cabeça para poder fazer com que ele, aluno, **entenda,** ou consiga, sei lá, **eu não me considero alfabetizadora**, eu não, assim... **eu acho que é um dom**, a**cho que é um dom**...

De acordo com o recorte acima das 15 (quinze) professoras que participaram da oficina apenas 03 (três) delas se autodeclaram alfabetizadoras, que foram as 1REG02, 1REG07 e 1REG11, embora no questionário outras quatro professoras tenham manifestado preferência em atuar nos três primeiros anos do EF1, cujo foco central e a alfabetização e o letramento. As docentes que declararam preferência pelo Ciclo I foram: 1REG01, justificando que se identifica com esse segmento; 1REG02, afirmando que gosta dos Anos Iniciais, de participar, ativamente, da descoberta e o gosto pelo desenvolvimento de cada aluno; 1REG03, alegando que começou a trabalho neste ciclo este ano e está gostando; 1REG05, relatando que se identifica com essa área; 1REG08 que não apresentou justificativa e 1REG 11 que declarou que ama alfabetizar.

Uma observação relevante é que a 1REG07 no questionário relatou preferir trabalhar com o Ciclo II, esclarecendo que visa a possibilidade de ampliar os conhecimentos dos alunos, além de prepará-los para o Ensino Fundamental II, embora atualmente esteja lecionando no 3º ano. Já na socialização, nas rodas de conversas, expressou que se considera uma alfabetizadora, ainda que nem sempre tenha sido assim: *"**eu!** Agora assim [...] no início até grande parte da minha carreira eu corria da **alfabetização** porque **eu não me achava capaz** de **alfabetizar** [...] porque eu tinha **medo** eu achava que **eu não ia ter essa capacidade de alfabetizar** eu acho que tem um estigma também ah! **Alfabetizadora** é que sabe fazer recurso? É que faz isso? Que faz a aula **lúdica**? É que senta no chão? Não, necessariamente."* (1REG07). Através desse relato notamos o quanto a associação do qualificador alfabetizadora ainda está carregado de características que permeiam o imaginário de algumas profissionais da educação e que podem afastar as professoras do magistério dos três primeiros anos do Ensino Fundamental I.

As características descritas pela 1REG07 como saber fazer recursos, dar aula lúdica e sentar no chão são reforçadas pela 1REG10 quando afirma que não se considera uma alfabetizadora, uma vez que existem requisitos específicos para esta função. Uma espécie de passo a passo que habilita a profissional a alfabetizar. É interessante observar que nenhum dos critérios mencionados pelas docentes incluem a apropriação da escrita, todos os elementos elencados são referentes a outros aspectos do imaginário de ser alfabetizadora, como as materialidades em suas estratégias de ensino, o caráter lúdico e as configurações da sala de aula, suprimindo no relato o foco no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, ou seja, a

prática alfabetizadora. Algumas dessas declarações nos permitem, também, inferir a prevalência de uma concepção que desassocia a norma ortográfica do ensino do SEA, como se a ortografia não constituísse o nosso sistema de escrita. E como já foi dito anteriormente, o sistema de escrita é de base fonográfico, porém regido pela norma ortográfica e, portanto, essência de sua definição e, portanto, de seu ensino no processo de alfabetização[27]. É como se a alfabetização se reduzisse à apropriação da notação da língua no nível da fonografia. Esse tipo de equívoco pode colaborar para uma compreensão deturpada do papel e atuação da professora alfabetizadora, em que há a prevalência de outros elementos, como os citados pelas 1REG07 e 1REG10, em detrimento do que é essencial nesta fase, qual seja, a apropriação do SEA, incluindo-se aí a ortografia da nossa escrita.

Vemos, também, o silenciamento do grupo diante dos relatos das 1REG07 e 1REG10, que podem revelar a concordância do grupo com os fatos relatados, ratificando o posicionamento inicial de apenas 03 (três) professoras se reconhecerem como alfabetizadoras, embora 08 (oito) delas lecionem, atualmente, nas turmas do Ciclo I. As falas das referidas professoras revelam uma conotação ainda estereotipada do papel da alfabetizadora, que em tempos remotos era associado a uma função maternal, ocupada por mulheres, pacientes, passivas e amorosas, que possuíam habilidades natas para brincar, cuidar, cantar e ornamentar salas. Apesar dos avanços conquistados após a promulgação da LDB 9394/96 e das atualizações realizada pela Lei nº 12.796/2023, que determina que a formação dos docentes da educação básica se dará em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, garantindo, desta forma, a formação de um profissional crítico e reflexivo, ainda há resquícios, no imaginário de algumas professoras, dessa herança maternal do exercício da docência da Educação Infantil e dos três primeiros anos do Ensino Fundamental I.

Ainda que reconheçamos os avanços promulgados por decretos e leis referente a formação inicial para os licenciados em Pedagogia, compreendemos que ainda há um longo caminho a ser trilhado na formatação de um curso que seja capaz de atender às principais demandas da prática profissional. Alguns estudos (Marin, 2016; Pimenta, *et al.*, 2017; Carvalho *et al.*, 2021) têm investigado os aspectos centrais da formação pedagógica com um olhar reflexivo na proposta curricular e sua articulação com as demandas do mundo do trabalho. Os resultados destes estudos evidenciaram as fragilidades de condições que os futuros professores enfrentarão para o exercício da função docente, por ser um espaço de múltiplas tendências em

[27] Apropriações aligeiradas do construtivismo, podem ter contribuído para uma ideia equivocada de que tornar-se alfabético seria estar alfabetizado.

que os saberes se apresentam ora fragmentados e desarticulado, ora articulados e em constante busca de alternativas que dialoguem com as necessidades da prática profissional.

Na continuidade do diálogo as professoras foram provocadas pela pesquisadora, especificamente aquelas docentes que não se declararam alfabetizadora, se elas não tem/tinham crianças em fase inicial de alfabetização, a 1REG10 afirma que sim, que tem alunos em processo de alfabetização e elas - uma vez que a professora usou o termo *a gente* para se referir a todo o grupo - " *vai **ajudando** e **auxiliando** fazendo montando as pecinhas do quebra cabeça para poder fazer com que ele aluno **entenda** ou consiga ..."*(1REG10). Ainda assim a 1REG10 afirma não ser alfabetizadora e conclui afirmando ser um dom, conforme relato: "é *que existe uma **característica** bem **específica** para **alfabetizadores**. E assim a gente está num **desafio** aquele aluno está no **quarto**, no **quinto** ano com todas as **dificuldades** e a gente vai tentando fazer com que aquele aluno consiga **aprender** ou **entender** alguma coisa. É um trabalho de **ALFABETIZAR** com o contexto NORMAL? Não! Porque a gente tem que ter aquele **passo a passo porque alfabetizar** não é assim, mas a gente vai **ajudando** e **auxiliando**, fazendo, montando as pecinhas do quebra cabeça para poder fazer com que ele aluno **entenda,** ou consiga, sei lá, **eu não me considero alfabetizadora**, eu não, assim... **eu acho que é um dom**, **acho que é um dom**...*(1REG10).

Colocamos em destaque as expressões que nos permite apreender a emoção expressa na fala da 1REG10 ao verbalizar "***ALFABETIZAR***" e *"NORMAL",* nos permitindo inferir que embora o grupo realize um trabalho de apropriação do princípio alfabético, esta atividade não é considerada, por elas, como sendo uma ação de alfabetização, ainda que reconheçam os avanços dos seus alunos. A docente emprega vocábulos que exprimem um processo de "***desafio***", de *"**dificuldades**"*, transformando o direito de aprendizagem dos alunos em uma ação maçante, cansativa e pouco produtiva. De acordo com 1REG10 "*a gente vai **ajudando** e **auxiliando,** fazendo, montando as pecinhas do quebra cabeça para poder fazer com que ele aluno **entenda,** ou consiga, sei lá",* externando uma prática em que as próprias docentes não se sentem seguranças em realizar. Tal declaração, também, pode ser indicativa de um modo de dizer que, a despeito de terem alunos ainda em fase de alfabetização inicial, de compreensão do funcionamento fonográfico do sistema, não se consideram podendo, efetivamente, contribuir com esse processo, como se a elas só fosse atribuído o trabalho com a norma ortográfica, não com o princípio alfabético.

O discurso da professora também pode ser indício das fragilidades dos cursos de formação para o magistério dos Anos Iniciais do EF, o que corrobora os resultados das pesquisas citadas

anteriormente, reforçando o nosso interesse em dialogar sobre a formação da alfabetizadora, a fim de descontruir a ideia equivocada de que alfabetizar é um “dom”.

Um estudo realizado por Parisotto e Massini-Cagliari (2017) sobre Formação docente inicial e o ensino de ortografia apontou a necessidade de se repensar a formação inicial do pedagogo, possibilitando a inserção, na Matriz Curricular, de conteúdos voltados para a análise e reflexão sobre a Língua Portuguesa. Os sujeitos desse estudo eram estudantes do segundo semestre do último ano do curso de Licenciatura em Pedagogia que foram submetidos a uma entrevista que versava tanto sobre as concepções metodológicas para o ensino da ortografia, quanto a explicitação de regras e do conhecimento linguístico dos sujeitos entrevistados. Os dados apresentados revelaram que os alunos, futuros professores, aprenderam ortografia por meio de práticas mnemônicas e técnicas enrijecidas de “faça segundo o modelo”, que pouco contribui para a reflexão do aluno. Em relação às concepções metodológicas para o ensino da ortografia, os resultados apontaram que os futuros pedagogos acreditavam que as crianças aprendem de forma passiva, através da exposição a atividades de leitura e escrita, sem necessidade de intervenções e mediações por parte da docente. Quanto aos saberes necessários para o ensino da ortografia e o quanto esses sujeitos são capazes de apresentar esse conhecimento por meio da metalinguagem, foi analisado o princípio gerativo da grafia do R forte e as respostas foram analisadas conforme o Modelo de Redescrição Representacional proposto por Karmiloff-Smith (apud Parisotto; Massini-Cagliari, 2017). A partir dos dados obtidos, as autoras puderam afirmar que:

> [...] a maioria das respostas dos alunos encontra-se nos níveis Implícito 1, quando não há nenhuma justificativa ou explicitação de regra pelo aluno e Explícito 1, quando as justificativas são baseadas em algum tipo de analogia com a escrita de outras palavras, embora de modo assistemático. (Parisotto; Massini-Cagliari, 2017, p. 198).

Vemos confluência dos dados do estudo ora mencionado com as análises das falas das professoras colaboradoras desta pesquisa em tela. Nos indicadores seguintes, as incompreensões que as docentes têm em relação à regularidade contextual da letra R são reveladoras nesse sentido. Nos indicadores 2 e 3, percebem-se as fragilidades acerca da caracterização das realizações sonoros forte e fraco e suas respectivas representações gráficas. Em seguida, no indicador 4, repara-se que a incompreensão do princípio gerativo, por parte das docentes, resulta em falsas inferências sobre o uso da letra R. Por fim, nos indicadores 5 e 6 assiste-se ao caminho percorrido para a realização da atividade de classificar os usos da letra R, em que se evidencia um estranhamento no modelo da atividade proposta, nos permitindo inferir que as estratégias mais utilizadas pelas docentes para o ensino desse conteúdo

ortográfico ainda se restringem às práticas mais tradicionais como o ditado de palavras e complete com R/RR. Vejamos:

Indicador 2: Quando as dificuldades ortográficas da professora transcendem o processo de ensino e aprendizagem: *"agora, tem uma coisa que sempre me confundiu, o **R com som forte** e **som fraco**":*

recorte A:

**2REG13:** Agora, tem uma coisa que sempre **me** confundiu, o **R com som forte** e **som fraco**. Normalmente, quando tem, por exemplo, "torna", nos livros ele vem como se esse **R** fosse o **som forte**, né? E o "penúria", esse **R** fosse o **som fraco**. Quando, na verdade, na hora de falar, **eu sempre troquei**, porque **eu achava** que o **R**, quando é /r/ ele era mais **forte**, entendeu? Aí confunde um pouco isso.

**2REG13**: **Eu** tava comentando com a pesquisadora na hora que a gente tava desenvolvendo que esse **conceito de R forte r fraco** para mim **eu invertia** o tempo todo
**1REG04**: **Eu!**
**1REG10**: **Eu,** também!
**1REG11**: **Eu**, também!
**1REG04: Eu** também discordo disso
**1REG10:** É!
**2REG13:** E isso para mim era **conflitante eu acho** a **ortografia muito difícil**

Nas falas acima, observamos a incompreensão e a discordância de algumas professoras quanto à denominação do som do R forte e do R fraco, conforme relato da 2REG13 acima que confunde o que é som forte e fraco, seguido da concordância das colegas. Constata-se que a análise da professora é apoiada na vocalização e na pronúncia artificializada, forçada e alongada do fonema /R/. A professora busca a todo momento apoiar a representação sonora em dois exemplos – "*torna", "penúria"* - que não refletem todos os contextos em que este som se realiza. A contraposição do conceito de forte e fraco, terminologias utilizadas para ensino escolar, induz a professora a uma compreensão do som do R forte e do R fraco restrito a alguns contextos, no caso em evidência, o R em final de sílaba o que poderá ocasionar redução e/ou generalização da regra, como veremos em outro indicador.

Logo após a fala da 2REG13, outras professoras - 1REG04, 1REG10 e 1REG11 - também se manifestaram concordando com o posicionamento da colega, externando a discordância quanto ao que entendem por som do R forte e som do R fraco. A professora 2REG13, que atualmente leciona as disciplinas de história e geografia, por estar na função de segunda regente, finaliza a sua fala expressando: "*e isso para mim era **conflitante eu acho** a **ortografia muito difícil***". (2REG13).

A despeito da complexidade e das questões normativas e convencionais do SEA, na organização da norma ortográfica da nossa língua, o uso do R compõe o aspecto regular

contextual, o que significa que existe um princípio gerativo que determina qual letra ou dígrafo deverá ser usado (Morais, 1998). Tomando por exemplo a variação linguística do estado da Bahia, sabemos que o som do R forte se realizará em contextos como: início de palavras – roda; início de sílabas precedidas das consoantes N/R/L – honra, Israel; no final de sílabas – forte; no final de palavras – mar; no verbo no infinitivo - correr; e, quando o som do R forte aparecer entre vogais ele será representado pelo dígrafo RR – carreta. Já o som do R fraco se manifestará em contextos como entre vogais – careta, barata; e em encontros consonantais – fruta e cravo.

Por ser tratar de uma regularidade contextual e que tem princípio gerativo bem definido, mas ainda que seja comum vermos alunos do quinto ano com dificuldade no uso do R/RR, elegemos como a primeira atividade da oficina a classificação de palavras com a letra R a partir da leitura e reflexão da fábula "A cigarra e a formiga". A tarefa envolvia uma reflexão simples e direta de seleção e organização das palavras seguindo critérios determinados pelas docentes. Um dos resultados desta atividade é a incompreensão que algumas professoras demonstraram sobre a conceitualização dos sons da letra R em forte e fraco, o que pode evidenciar que as dificuldades no processo de ensino poderão estar refletindo as fragilidades dos saberes provenientes tanto da formação escolar da professora, de nível básico, quanto dos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, nesse campo da ortografia, o que contribui para reforçar a ideia equivocada de que alfabetizar é um "dom".

Desse modo, questionamos as docentes quanto às implicações destas discordâncias no processo de ensino e aprendizagem do aluno e como elas fizeram para classificar as palavras, conforme veremos no trecho do recorte abaixo:

recorte B:

**Pesquisadora**: [...] mas e você antes, porque você não ia trazer essa ideia de **forte** e de **fraco** para o **aluno** já que você **não concorda** e **não se sente segura** para falar, como foi que vocês **analisaram** aí... vocês **classificaram** como?
**2REG13:** Aí já foi por **osmose,** porque pela **vibração a gente** já colocou como.

A partir do questionamento da pesquisadora, a 2REG13 respondeu que acessou um conhecimento implícito, edificado ao longo da sua trajetória: *"aí já foi por **osmose,** porque pela **vibração a gente** já colocou como"* (2REG13). A expressão utilizada pela docente, *"Ai já foi por osmose"* denota um processo que não exige muito gasto de energia, sistematização, estudo e reflexão. Validamos o uso do conhecimento implícito das docentes, reconhecendo a importância dos saberes por elas constituídos e aproveitamos o contexto formativo proporcionado pela oficina pedagógica para conduzi-las para uma tomada de consciência desses saberes, a partir da explicitação do que já sabem implicitamente e vagamente. Defendemos e

acreditamos, assim como estudiosos da área, Morais (1998), em uma prática de um ensino sistemático e reflexivo da norma ortográfica tendo como pilares a leitura e a produção textual.

Dando continuidade à análise interpretativa das representações das professoras sobre o que vem a ser o som do R forte e o som do R fraco, nos atrevemos a sugerir que esta dificuldade em reconhecer sonoramente, distinguir e concordar com a denominação do R forte e R fraco, por parte das docentes, transcende o processo de ensino e aprendizagem, podendo constituir barreiras para a consolidação da sonoridade dessa letra, tanto para o aluno quanto para a alfabetizadora, conforme excertos a seguir.

Os diálogos dos próximos recortes ocorreram na atividade de classificação de palavras com a letra R, tendo como texto base a fábula "A cigarra e a formiga" de La Fontaine[28]. As passagens serão apresentadas em cinco recortes para melhor fruição da leitura.

Indicador 3: Fraco x tremido x brando x forte - quando a incompreensão constitui barreiras para consolidação da sonoridade: *"Aqui é **forte**, né? Quando tem o **som vibrante**"*

recorte A:

**1REG12**: **R no final** normalmente é um **R fraco**, **o som do R,** né? O **R no final** o que acontece **o som fica fraco.** [...] E aí fazer eles perceberem que o **R no final, o som do R sai fraco**. [...] Como é o **som do R de cigarra**? Quase que, digamos, o som sai **forte** [...] **E entre vogais** [...] O que é que acontece quando ele fala tagarela? **Vibra**. Juros, juros, porque está **entre duas vogais**. Ou seja, dependendo da **letra** que esteja do **lado do R**, a forma como a nossa boca mexe é **diferente**.
**1REG12: As vogais** fazem com que **o R saia tremido**: tagarela. É igual barata. E o **R** de... entre **consoante e vogal** também sai **fraco**.
**1REG12:** Se ele tiver no **início**, ele sai **forte**, **entre consonante e vogal**, o **R** está **fraco,** quase que é imperceptível: torna. Não! Esse aqui está no lugar errado. O bravo é aqui. Ah, não! **Entre vogais e consoante**. [Aqui a 1REG12: percebe que os sons são diferentes, mesmo o critério adotado por elas tenha sido o mesmo, entre vogal e o consoante] [...] Oh! **Entre vogal e consoante**: torna, o **R** tanto sai **fraco**, como sai **tremido**: Bravo... o **som**... sai... **fraco**. [A 1REG12 não conseguir perceber que se trata de contextos diferentes: um é no final de sílabas intermediária o outro é um encontro consonantal] [...] Entre **vogal e consoante** aqui é um **dígrafo** [Refere-se a palavra bravo que é um encontro consonantal e não um dígrafo]. E no dígrafo você que dá para perceber se... Você acha que o som sai **fraco** ou sai **tremido**?
**1REG01: sai tremido**, bravo
**1REG12:** O som sai **fraco** quando está entre **vogal e consoante** e quando está na posição de dígrafo, **treme**. Eu coloquei o **encontro consonantal** e o **dígrafo** [...] agora, a gente precisa tirar essa **dúvida**.

Nesse recorte, tomemos a fala predominante da professora nomeada 1REG12 que atualmente leciona nas turmas dos quintos anos, possui 24 (vinte e quatro) anos de exercício do magistério e 16 (dezesseis) anos na Rede Municipal do Salvador. No questionário a professora se autodeclarou pós-graduada, embora não tenha especificado em que área, e relatou preferência

[28] O texto da fábula e o detalhamento das atividades propostas encontram-se no Roteiro da oficina, no apêndice A.

em lecionar na turma do quinto ano. Observamos que a 1REG12 lidera a execução da tarefa e à medida que tenta classificar as palavras, realiza, concomitantemente, uma análise sonora da letra R. Na primeira fala, vemos a professora classificando os contextos em que a letra R aparece e os sons que ali são produzidos, todos apoiadas na vocalização, enfática e alongada dos fonemas /R/ e /r/.

Logo no primeiro trecho já percebemos algumas inconsistências, incompreensões e confusões: *"**r no final** normalmente é um **R fraco**, **o som do R,** né? O **R no final** o que acontece **o som fica fraco.*** [...] *E aí fazer eles perceberem que o **R no final, o som do R sai fraco**. "* Nesse extrato, vemos a caracterização que a 1REG12 tem para o som da letra R no contexto de final de palavras – diretor e conservador – onde a professora afirmar ser fraco, quando sabemos que neste contexto, tomando como base a variante linguística da Cidade do Salvador, esse som é forte. Em seguida, a professora realiza uma análise do som do R na palavra cigarra: *"*[...] *como é o **som do R de cigarra**? Quase que, digamos, o som sai **forte*** [...]*"*, aqui o som é analisado corretamente, embora a professora não tenha explicitado que nesse caso o uso seria do dígrafo e não da letra. Logo depois, a 1REG12 analisa o contexto entre vogais e apresenta o som do R como se existissem duas representações diferentes, nessa primeira como som vibrante: *"**e entre vogais*** [...] *O que é que acontece quando ele fala tagarela? **Vibra**. Juros, juros, porque está **entre duas vogais."*** E aqui, como som tremido: *"**As vogais** fazem com que **o R saia tremido**: tagarela. É igual barata".* Nestes dois exemplos nós estamos diante do mesmo contexto – R entre vogais – que está sendo apresentado com duas nomenclaturas de sons diferentes – vibrante e tremido.

Duas observações importantes deste fragmento são, primeiro: que toda a análise é apoiada na pronúncia enfática e prolongada do fonema, como se a professora buscasse na realização sonora da palavra a confirmação do que está dizendo. E segundo, a formulação da frase no interrogativo, um modo bastante usual utilizado por docentes em enunciados de aula, mas que também, nos incita a pensar que talvez a 1REG12 precisasse da validação do grupo para essa questão específica – *"e **entre vogais*** [...] *O que é que acontece quando ele fala tagarela? **Vibra**".* A 1REG12 conclui a sua fala, após silenciamento do seu grupo, evidenciando o valor do contexto, princípio gerativo deste aspecto regular da ortografia, como fator determinante para o uso da letra ou dígrafo: *"Ou seja, dependendo da **letra** que esteja do **lado do R**, a forma como a nossa boca mexe é diferente. "*

Na tentativa de sistematizar os saberes que a 1REG12 estava dialogando com seu grupo quanto à classificação do uso da letra R, a docente compartilha com as colegas as representações constituídas sobre o contexto de uso dos sons dessa letra, vejamos: *"se ele tiver no **início**, ele*

*sai **forte**, **entre consonante e vogal**, o **R** está **fraco,** quase que é imperceptível: "torna". Não! Esse aqui está no lugar errado. O bravo é aqui. Ah, não! **Entre vogais e consoante**."* Nesse primeiro momento, a professora não percebe que os sons são diferentes, porque o critério adotado por ela – entre consoante e vogal (prato) e entre vogal e consoante (barco) referem-se a contextos diferentes. No primeiro caso, estamos diante de um encontro consonantal – bravo – e no segundo o contexto é da letra R no final de sílabas – torna.

A professora segue com sua análise, na tentativa de explicar para o grupo e autoconvencer-se do que estava verbalizando: *"*[...] *Oh! **Entre vogal e consoante**: torna, o **R** tanto sai **fraco**, como sai **tremido**: Bravo... o **som**... sai... **fraco**."* E acrescenta*: "Entre **vogal e consoante** aqui é um **dígrafo** e no dígrafo você que dá para perceber se... Você acha que o som sai **fraco** ou sai **tremido**?"* Esta última fala apresenta outras fragilidades dos aspectos ortográficos da formação da professora, que não trazem implicações na sua vida prática, mas que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Notem a insegurança quanto à realização do som forte e fraco da letra R e os contextos que eles se manifestam. A referida professora descreve o encontro consonantal como dígrafo e, como já foi dito, a elaboração verbal da docente é sempre formulada a partir de frases interrogativas que pode ser apenas um modo discursivo construído por perguntas retóricas, mas que não são refutadas pelo seu grupo. Nesta última frase, por exemplo, a fala da 1REG12 é confirmada pela 1REG01, quando diz: "***sai tremido**, bravo*", concordando que bravo é uma palavra com dígrafo, e não com encontro consonantal. Diante desta afirmativa, a 1RE12 conclui a classificação das palavras com a letra R afirmando: *"O som sai **fraco** quando está entre **vogal e consoante** e quando está na posição de dígrafo, **treme**."* Embora acrescente que precisa confirmar se estão certas: *"Eu coloquei o **encontro consonantal** e o **dígrafo*** [...] *agora, a gente precisa tirar essa **dúvida**."*

Dando continuidade à análise deste indicador, veremos que as falas abaixo colaboram para assentirmos a idealização da constituição deste núcleo que versa sobre a alfabetização e os desafios e os limites da formação deste profissional:

recorte B:

**1REG11:** Tagarela é **forte**. [a professora pronuncia a palavra prolongando a sílaba re, na tentativa de analisar a sua sonoridade].
**2REG13:** É isso, esse **R** assim é o **forte**?
**2REG08:** Bora ver aqui. [Refere-se a busca que está realizando na internet].

Assim como no recorte anterior, nesse recorte, aparece a dificuldade de atribuição de sentido ao que seja o som forte ou fraco da letra R, mas antes de iniciarmos a análise do trecho

acima, julgamos pertinente apresentarmos a professora 1REG11. Esta docente tem 35 (trinta e cinco) anos de exercício do magistério e está na rede de Salvador há quatro anos. Atualmente, ensina na turma do 4º (quarto) ano, embora tenha relatado no questionário preferir lecionar nas turmas do 1º (primeiro) ano, justificando que ama alfabetizar. Veremos, em outros momentos, falas desta professora externando a sua preocupação com o aprendizado da sua atual turma - (recorte F, do Indicador 1 do Núcleo de Significação 2) - e as dificuldades que enfrenta no processo de ensino de alguns conteúdos ortográficos - (recorte A, do Indicador 1 do Núcleo de Significação 4) - o que nos permite confirmar a importância das professoras dos Anos Iniciais em conhecer as estruturas e as normas de funcionamento da ortografia brasileira. Trouxemos essas considerações aqui primeiro por acreditarmos serem importantes para melhor apreendermos as significações que a docente tem sobre a ortografia e seu ensino percebendo-a a partir de uma dada realidade. Mas, também, por perceber uma dificuldade semelhante a outras dos recortes anteriores e que revelam esse traço mais coletivo e menos individual das fragilidades dos saberes da alfabetizadora.

Retomando ao diálogo no quadro acima, constatamos que a dúvida e a discordância quanto à definição da sonoridade da letra R não é, exclusivamente, da professora 2REG13. Observa-se, que 1REG11 afirma que o som da letra R no contexto intervocálico, de um vocábulo que é de uso frequente das docentes, possui a sonoridade do R forte: *"Tagarela é **forte**"*. Nota-se que a terceira sílaba da palavra "*tagarela*" está sublinhada o que indica, na codificação pré-definida dos registros, que a 1REG11 pronunciou esta sílaba alongando a sua vocalização fraca como se buscasse confirmar a sua assertiva com a vocalização da palavra. Situações como estas irão se repetir em vários outros contextos e com outras docentes revelando a dificuldade de explicitação do que está, de fato, em jogo nessas ocorrências, seja por ficarem buscando detalhes de diferenças na materialização sonora das palavras, em vez de recorrerem ao princípio gerativo explicitamente, seja pela insegurança destas profissionais para a definição dos sons da letra R.

Outra questão fundamental apreendida e que reflete as concepções que as docentes têm sobre a ortografia e seu ensino é a ideia de que uma coisa é o conhecimento implícito que elas têm para grafar e pronunciar essas palavras corretamente, outra é o conhecimento explícito que precisam acessar para ensinar melhor a ortografia às crianças. Como já apontado, acreditamos que as concepções docentes sobre este objeto do conhecimento interferem no ensino e, portanto, tomar consciência do funcionamento ortográfico é essencial para uma prática mais efetiva.

Observa-se, na continuidade do diálogo, e tendo como base a configuração da resposta de 2REG13, que ela já havia apresentado a uma inquietação quanto à determinação dos sons da

letra R em forte e fraco, quando questiona e formula a pergunta: *"é isso, esse **R** assim é o **forte**?* Como neste pequeno grupo, formado pelas docentes 2REG05, 2REG08, 1REG11 e 2REG13 nenhuma delas tinham segurança quanto a este aspecto, a solução da 2REG08 foi consultar a internet: *"Bora ver aqui"*

Durante a realização da oficina, constatamos que a incompreensão quanto à representação sonora do R forte e do R fraco era uma característica comum daquele grupo de professoras, não apenas de uma professora em específico, como confirmado no diálogo seguinte:

recorte C:

**1REG09:** Aqui é **forte**, né? Quando tem o som **vibrante**.
**1REG10:** Isso.
**1REG06:** Não.
**1REG09:** Não? É **vibrante**.
**1REG06:** É **fraco**, mas é **fraco**.
**1REG09: Um R só**? Cara. É **vibrando**.
**1REG06:** É **vibrando**, mas é **fraco**, porque o **som** da **letra R** é /R/. Se esse é o **som** dele, então esse é o som **forte**.
**1REG10:** Mas o **RR**, quando você fala... cigarra
**1REG09: Pra mim era o contrário.**
**1REG10: Pra mim também era o contrário.**
**1REG10:** Porque quando ele faz assim ó /R/ele **trava na garganta**.
**1REG06:** Mas é o **som** dele. **É da natureza** dele, digamos assim.
**1REG10: O RR é forte?**
**1REG06:** Esse é... O **Rê** é... O **som** do **Rê**.
**1REG10:** Um **R** só.
**1REG06:** Sim! Se embola na língua, ele é **fraco**. **Perde a característica da letra**.
**1REG10:** Mas quando **treme** você pensa que é **mais forte**
**1REG10:** Bara....bara... bara ele é **fraco**? [a professora repete a palavra refletindo sobre a sonoridade do r fraco]
**1REG06:** É!
**1REG09:** Então... Então o **RR** entre vogais ele é forte?
**1REG06:** É. E ele vai ter o **som forte**.

No excerto acima, estamos diante de um diálogo que ocorreu no grupo composto pelas professoras 1REG06, 1REG09 e 1REG10. Estas duas últimas docentes lecionam nas turmas do 4º (quarto) ano e aquela no 3º (terceiro) ano. Todas as pedagogas, deste grupo, têm uma experiência de mais de cinco anos nas turmas do ciclo II e as 1REG09 e 1REG10 afirmaram preferir trabalhar com este grupo de alunos. O diálogo inicia com a 1REG09 apresentando uma confusão quanto a classificação do R forte, que segundo a sua representação é nomeado de R vibrante: *"Aqui é **forte**, né? Quando tem o som **vibrante**.* Observa-se que a docente abre o diálogo perguntando e, logo em seguida, afirmando, encontrando apoio na fala da 1REG10 com uso do pronome demonstrativo: *"Isso"*. Neste momento a docente 1REG06 entra no diálogo refutando a afirmação da colega que, confusa, volta a afirmar que se trata de um som vibrante e o faz apoiado na vocalização enfática da sílaba RA, na palavra "*cara*". Compreendendo o

cerne da confusão, a 1REG06 intervém esclarecendo: *"é **vibrando**, mas é **fraco**, porque o **som** da **letra R** é /R/ Se esse é o **som** dele, então esse é o som **forte**.* Nesta fala a 1REG06 defende a ideia de um som predominante da letra R que, de acordo com a docente, é representado pelo fonema /R/ que a mesma pronuncia, isoladamente, sem apoio das vogais, com o objetivo de as colegas perceberem a potência de sua representatividade. De fato, conforme explicita Nóbrega (2013, p.22), as letras possuem um som de base que corresponde "ao fonema que o grafema representa com maior frequência" e no caso da letra R, segundo esta autora seria o fonema /r/ presente nas palavras como carinho e farofa, entre vogais. Apoiado na definição de Nóbrega (2013), a explicação apresentada pela 1REG06 e reforçada em vários outros momentos - *"mas é o **som** dele. **É da natureza** dele, digamos assim"; Sim! Se embola na língua, ele é **fraco**. **Perde a característica da letra"*** **-** não possui sustentação teórica.

Um fato importante sobre a 1REG06 é que ela defende um ensino pautado na apresentação isolada do nome da letra e do fonema a ele correspondente. Para esta docente as pronúncias efê, gê, erre, eme, referem-se ao nome da letra, enquanto fê, guê, rê, mê seriam os sons que a letras têm, sendo estes o som predominante da letra, o valor de base, conforme diálogo:

> **1REG06:** mas você não fala efe, é o som fê, vê
> **1REG09:** é efe
> **1REG06:** é o **som**, não o **nome da letra**
> **1REG10:** é o **som** é **emprestado**
> **1REG09:** Mas porque agora...porque antigamente a gente era **alfabetizado** com
> **1REG06:** com fê, guê, ji, lê, rê
> **1REG09:** é porque agora tem que colocar efe, gê,
> **1REG10:** é **emprestado** o **som**
> **1REG06:** por causa das universidades, das faculdades, dos pesquisadores, dos especialistas e os mestrandos...risos...querem que a gente saiba o nome e o som da letra
> **Pesquisadora**: mas a gente pode continuar apresentando essas duas nomenclaturas para os alunos.
> **1REG06**: que é o que funciona para a nossa realidade. Eu tenho crianças que não conseguem avançar, porque ainda não conseguem pronunciar nome e som de letra. Mas quem conseguiu, vai embora. E quem só se preocupa com som, melhor ainda. Mas a gente sabe que tem que saber o nome da letra também. Mas eu não aprendi o nome da letra, eu aprendi só o som como aluna, enquanto criança, estudante. Eu só aprendi o som da letra, eu não aprendi o nome da letra. Não lembro... (Diálogo no pequeno grupo entre 1REG06, 1REG09, 1REG10 e a pesquisadora, Set/2024).

Fundamentado neste diálogo temos duas importantes considerações a fazer: a primeira diz respeito a distinção entre nome e som de letra e, para aprofundar essa compreensão, recorremos ao estudo de Araujo (2023), que discute sobre o abecê nordestino no contexto da alfabetização, a partir de uma abordagem que agrega os aspectos culturais, linguísticos e

pedagógicos. A autora dialoga sobre a importância que a letra ocupa no processo de alfabetização, apresentando-a, metaforicamente, como tijolos na construção de um texto. Para esta autora, o ensino da letra deve realizar-se a partir do contexto da letra na palavra, visto que que o som de uma letra se define no contexto da palavra, não isoladamente. Essa colocação da autora vai de encontro ao que professora 1REG06 acredita e diz praticar em sala de aula, quando afirma: "e*u tenho crianças que não conseguem avançar, porque ainda não conseguem* ***pronunciar nome*** *e* ***som*** *de* ***letra****. Mas quem conseguiu, vai embora* [...]"o que nos permite supor uma prática de ensino baseado nos nomes, sons e traçados da letra de forma mecânica e descontextualizada.

De acordo com Araujo (2023), existem oito letras do nosso alfabeto - fê, guê, ji, lê, mê, nê, rê, si - que são nomeadas de modo diferentes na região nordeste do Brasil, sendo a Bahia o estado que resiste nesta nomeação, ainda que sejam apresentadas, paralelamente, os nomes geralmente considerados oficiais. Fundamentada nos estudos de Cagliari (2007, 2008 e 2009), a autora apresenta a história do alfabeto, explicando a importância do princípio acrofônico – que foi apresentado na seção sobre a organização da norma ortográfica brasileira, desta dissertação – que nos ajuda a refletir sobre as afirmações das docentes 1REG06 e 1REG10 de que efe é o som e fê é o nome da letra, quando ambas se referem ao nome da letra, uma vez que a próprio história do alfabeto revelou diversas mudanças na nomeação destes caracteres simbólicos. Os nomes mais próximos dos sons estão na base da própria invenção do alfabeto, com o princípio acrofônico e, portanto, esse argumento de que esses nomes são sons não se sustenta, até porque os sons não têm vogais de apoio pronunciadas de forma tônica como nesses nomes nordestinos. A autora reforça, com esse estudo, a legitimidade cultural e linguística que o abecê nordestino tem e representa para o Brasil.

A segunda consideração refere-se ao ensino baseado na apresentação isolada e descontextualizada das letras e seus sons, baseado no método fônico sintético, como se o nosso SEA possuísse uma relação biunívoca entre letra e som, o que não se aplica, pois os sons de grande maioria das letras, se definem, na verdade, no contexto das palavras. Em línguas como a nossa, em que o sistema não é transparente, o contexto da palavra tem papel fundamental na determinação do som/dígrafo/letra. Como já exposto na seção sobre a organização da norma ortográfica brasileira, o nosso SEA é complexo e arbitrário e possui dois tipos de relações: regulares e irregulares. Dentro das regularidades, temos aquelas relações entre letra/som que serão determinadas pelo contexto que a letra ou dígrafo ocupará na escrita da palavra, deste modo, como afirma Araujo (2021), o processo de alfabetização exigirá "[...] o tratamento de certas sequências de letras, não bastando relacionar letras a sons isolados" visto que "a escrita

nota a ortografia, não a fonologia. A fonologia é uma base, mas não dá conta da escrita". (Araujo, 2021). Esta afirmação reforça a premissa desta investigação da importância de as alfabetizadoras conhecerem os mecanismos e as estruturas de funcionamento da norma ortográfica brasileira, corroborando o que assegura Morais (2018, p. 31), quando diz que: "sempre há regras para cada contexto específico, regras que o aprendiz pode vir a compreender cedo, sobretudo se a escola o ajudar". Contudo, as análises realizadas até aqui têm evidenciado uma incompreensão dessas regras por parte de algumas professoras, sublinhando as fragilidades da formação da alfabetizadora no aspecto dos saberes que precisam se apropriar para ensinar a ortografia.

Um outro recorte, nesse indicador, que ressalta os desafios e limites da formação da alfabetizadora dá relevo e confirma tudo o que vinha acontecendo nos recortes anteriores da confusão entre esses termos que nomeiam esse indicador:

recorte D:

**1REG12:** Na verdade o **R entre vogais** a gente não percebe como **brando** a gente percebe como **tremido**
**1REG02:** Não, **tremido** é **depois da consoante**
**1REG12:** Não, negativo, tagaREla, baRAta toda vez que aparece **entre vogais** ele sai **tremido** e o **R no final** ele sai **suave**, **entre consoantes** a gente botou o **som sai fraco** quando sai **entre vogal e consoante** e quando está **entre duas vogais** ele sai **tremido** barata
**1REG06:** Ele é **tremido**, mas ele é **fraco**
**1REG07:** E os **livros didáticos** apresentam **brando** com esse nome mesmo **R brando**
**Pesquisadora**: [...] o **som** do **R fraco** a gente pode chamar de **tremido**, a gente pode chamar de **vibrante**, a gente pode chamar de **brando**, então, **tremido**, **vibrante**, **brando** seriam sinônimos para nomear o mesmo **som**, **fraco**, **suave**.

O diálogo acima foi realizado no grupão, no momento da socialização da atividade da classificação das palavras com a letra R, quando a 1REG12 diz que o R entre vogais não é brando, mas tremido, e a colega 1REG02 refuta, afirmando que tremido é após consoante. Novamente aparecem aí indícios de um conhecimento superficial do que seria, efetivamente, esse tremido, brando, fraco. A docente 1REG12 se mantém firme na sua colocação e sustenta a sua fala verbalizando duas palavras em que a letra R aparecem no contexto intervocálico e tem a representação sonora do R fraco – "*não, negativo, tagaREla, baRAta toda vez que aparece* ***entre vogais*** *ele sai* ***tremido****"*. Nota-se que as sílabas RE de tagarela e RA de barata foram sublinhadas e grafadas em maiúscula para enfatizar a pronúncia que a professora dá ao vocalizar essas duas sílabas, tanto pela ênfase nos segmentos, quanto pela carga emocional através da entonação da voz. Essa ênfase reforça a ideia de que as professoras baseiam suas análises nas realizações sonoras, um artifício que interpretamos como a necessidade de apoiar a sua afirmação na análise fonológica da palavra, contudo com pouco fundamento. Observa-se uma

mudança do foco da discussão da ortografia para fonologia, sem avanços para pensar em comparar as realizações das palavras na interface com os princípios gerativos: entre vogais, após consoante, R no início, R no final de sílabas etc. Essas reflexões se perdem em uma busca de detalhamento de materializações de sons, pelo som, pela fonologia – e sem conhecimento suficiente para tal. Como já dissemos, anteriormente, trata-se de uma estratégia que foi muito utilizada pelas docentes durante a oficina e que talvez denote um desejo das professoras de entender mais sobre esse campo.

O diálogo continua com a interposição da 1REG06 que compreende a colocação da 1REG12, uma vez que esta confusão também ocorreu no seu pequeno grupo de trabalho e intervém dizendo*: "ele é* ***tremido****, mas ele é* ***fraco"****.* A narrativa da 1REG06 é complementada pela colega 1REG07 que afirma**:** *"e os* ***livros didáticos*** *apresentam* ***brando*** *com esse nome mesmo* ***R brando****".*

Neste pequeno diálogo algumas observações são importantes e devem ser elucidadas:

- Primeiro, a constatação de que mais duas professoras, desta mesma escola, nomeavam o som do R forte e do R fraco em oposição a terminologia utilizada para usos de ensino escolar.

- Segundo, a classificação realizada pela 1REG12 poderá induzir as colegas, e até mesmo os alunos, no processo de ensino/aprendizagem, a uma generalização/redução do princípio gerativo, provando o erro e a compreensão equivocada da regra quando afirma: "*toda vez que aparece* ***entre vogais*** *ele sai* ***tremido*** [...]*"* e depois confirma *"*[...] *quando está* ***entre duas vogais*** *ele sai* ***tremido*** *barata".* Ainda que a professora tenha apresentado duas palavras como exemplo, barata e tagarela, na formulação da explicação a professora generaliza a regra sem especificar o contexto subjacente. Voltaremos a tratar desta questão, ainda neste núcleo, quando analisaremos um indicador em que outras professoras também formularam uma regra com limitações.

- Terceiro, embora reconheçamos que a emissão do R, a depender do contexto, tenha explosões diferentes, na variante linguística da Cidade do Salvador só existem dois sons – forte e fraco, porém a 1REG12 não consegue conceber que os contextos entre vogais e entre consoante e vogal, que no caso seria um encontro consonantal, a realização é do R fraco, enquanto que no final de sílabas no interior da palavra (que a professora descreveu como entre vogal e consoante), e no final de palavras, o som, de acordo com a nossa variante, será do R forte.

- Por fim, a importância de espaços como o que foi oportunizado pelo dispositivo da oficina para compartilhamento e socialização de experiências e saberes. Vimos, na seção destinada aos saberes docentes, que os saberes profissionais dos professores são plurais,

compósitos, heterogêneos, ou seja, são advindos das mais diversas fontes sociais de aquisição e integrados de modo diferente no trabalho docente. (Tardif, 2014). Espaços como estes são fecundos para promover a socialização profissional, contribuindo para revisão, reformulação e construção de novos saberes.

Como a presente investigação tinha o caráter colaborativo e fez uso de um disposto que, segundo Ferreira *et al.* (2021), contribui para a construção de conhecimentos coletivos, o diálogo é finalizado com a intervenção da pesquisadora que, percebendo a confusão na caracterização dos sons da letra R e, neste caso específico, nos diversos nomes apresentados para o som do R fraco, sintetiza os mais variados modos de se referir a este som.

Fatos como os supracitados estiveram presentes em outros momentos da oficina, em agrupamentos diferentes, inclusive com mais confusão, conforme vemos no recorte a seguir:

recorte E:

**1REG11:** Bravo é **forte**, né?
**2REG13:** É **fraco**.
**1REG11: Fraco**? Ah, é **fraco**, porque ele está **entre vogais**.
**2REG08:** Mas, **entre vogais** não tem o som /r/…[reproduz o som do R fraco alongando a sua pronúncia]
**1REG11:** Agora é **forte**.
**2REG13:** Não! Agora é **fraco**.
**2REG08:** É não, está **entre vogais**.
**2REG13:** Está **entre vogais. É fraco**, porque ele está **entre vogais**.

Nesse diálogo a dúvida da 1REG11 foi em relação à sonoridade do R no encontro consonantal da palavra bravo que na sua emissão sai como se estivesse explodindo. Diante da resposta da 2REG13 que diz se tratar de um som fraco a 1REG11 contrapõe com uma negativa, em tom de surpresa, como se buscasse entender qual parte da regra ela não compreendeu – "**fraco**?" É quando complementa a sua fala afirmando, em um tom de admiração – *"Ah, é **fraco*** [...]*"*, pautada no entendimento de que o som fraco se realizada entre vogais – "porque ele está **entre vogais**", ainda que na palavra em questão – bravo – se refira a um encontro consonantal. O diálogo segue com a 1REG11 perguntando se a palavra "*agora"* contém o som do R forte, a professora 2REG13, que demonstra segurança no conteúdo, responde dizendo que não, que a palavra "*agora"* está classificada com o valor sonoro do R fraco. Nesta parte da conversação, a 2REG08 toma a fala e de modo enfático, nega a afirmativa da 2REG13, que volta a esclarecer que o som é fraco, justamente por estar entre vogais. Compreendemos a intervenção realizada pela 2REG13 e concordamos com a sua colocação, embora, acrescentemos que para melhor compreensão das colegas do grupo a 2REG13 precisaria esclarecer que as variações do valor sonoro da letra R – e destacar quais são esses valores – manifesta-se em função da posição no conjunto da palavra e em função das letras precedentes e seguintes.

Neste indicador, constatamos que no universo de quinze professoras, nove delas demonstraram incongruências na formulação de um princípio gerativo, por isso consideramos relevante a sua constituição e, consequentemente, apresentação. Sabemos que é comum no processo de ensino/aprendizagem, os aprendizes persistirem com escritas divergentes das normas ortográficas em etapas mais avançadas, inclusive no Ensino Fundamental II – EFII, conforme os resultados das pesquisas de Almeida (2020) e Dias (2015). Estes dois estudos evidenciaram que os alunos egressos do EFII apresentam um nível de conhecimento ortográfico insuficiente para o ano que estão cursando e, segundo a pesquisa de Dias (2015), esses erros se enquadram nas correspondências regulares contextuais. Chamamos atenção para a natureza desses erros, visto tratar-se do aspecto regular contextual, em que existe um princípio gerativo que determina a escrita convencional da palavra. Morais (1998, p. 32) expõe que, nos casos das grafias das regularidades contextuais, "[...] a compreensão da regra subjacente permitiria o seu emprego adequado, levando o aluno a gerar, corretamente, a grafia de novas palavras". E se isso não acontece, é porque o ensino oferecido a esses aprendizes não está sendo capaz de assegurar essa compreensão.

A análise até aqui percorreu um caminho que nos permite apreender algumas condições objetivas e subjetivas que este grupo de docente tem sobre a norma ortográfica, revelando incertezas, inseguranças e uma prática desvinculada da reflexão dos princípios gerativos, haja vista algumas docentes manifestaram dúvidas quanto a esses princípios e apoiarem as suas reflexões, basicamente, em realizações sonoras e não nesses princípios.

Podemos observar a materialização do que foi exposto acima e as evidências de que o EF1 tem apresentando dificuldade em assegurar estes conhecimentos aos seus alunos, quando nos deparamos com falas como a que seguem:

Indicador 4: A incompreensão da regra induz a uma conclusão equivocada: "*Quando você dá o **RR**, por exemplo macarrão, eles começam **a usar os dois R** em tudo, ele associa".*

recorte A:

**1REG12:** [...] Resta... AH, NÃO! O **R** nisso também é forte parece que tem **dois Rs** tanto é que tem aluno que escreve com **dois Rs**.

**1REG04:** Quando você dá o **RR**, por exemplo, macarrão, eles começam **a usar os dois R** em tudo, ele associa. Ele começa a colocar os dois **RR** em qualquer lugar, eu já tive aluno que **começou com RR**

Esse recorte pode nos dar indícios de como as compreensões parciais ou equivocadas das docentes podem influenciar o modo como elas apresentam o uso da letra R/RR para os alunos, o que poderia, por sua vez, contribuir para que eles generalizem o uso do dígrafo em contextos

inapropriados. A primeira fala é de 1REG12 que na tentativa de classificar o vocábulo resta, alongando a pronúncia da sílaba inicial – RE –externa em um tom de surpresa e admiração que o R neste contexto é forte – *"AH, NÃO! O **R** nisso também é forte parece que tem **dois Rs"*** e acrescenta: *"tanto é que tem aluno que escreve com **dois Rs**"*. As afirmações realizadas pelo 1REG12 indicam que, agora, a professora é capaz de compreender as razões pelas quais seus alunos escrevem com dois RR no início de palavra, sem talvez, perceber que esta grafia é decorrente de um conhecimento parcial, incompleto, contudo, um passo importante em uma construção progressiva do conhecimento.

Vemos o mesmo fato sendo apresentado pela 1REG04, quando diz: *"quando você dá o **RR**, por exemplo, macarrão, eles começam **a usar os dois R** em tudo, ele associa. Ele começa a colocar os dois **RR** em qualquer lugar, eu já tive aluno que **começou com RR",*** reforçando a conclusão da 1REG12. A partir dessas colocações podemos observar que parece que as docentes vão construindo seus entendimentos também por via de aproximações sucessivas dos princípios gerativos. O que reforça a importância de as alfabetizadoras conhecerem a norma ortográfica, pois, quanto mais tiverem conhecimento explícito desses aspectos, mais poderão ajudar as crianças em suas próprias aproximações sucessivas. Logo, corroboramos a necessidade de o ensino da ortografia partir dessas generalizações equivocadas, ir, gradativamente, tornando a compreensão das regras mais completas, pela via da análise planejada de outras ocorrências de uso da letra R.

Baseado nas análises das docentes, o foco da classificação quanto aos usos do R limitou-se, nesse recorte, a suas sonoridades, sem avançar para os princípios gerativos que entram em jogo para definir o uso de um R ou dois R, ou seja, os critérios de contexto da palavra, da posição do R nas palavras. Nos próximos três indicadores – 5. Entendendo a proposta; 6. Alguns critérios adotados pelas professoras na classificação do uso da letra R; e 7. A sonoridade como critério de classificação do uso da letra R; analisaremos os critérios adotados por estas docentes que variaram entre o entendimento da proposta, a categorização das palavras de acordo com a posição da letra/dígrafo na palavra e as representações sonoras deste grafema.

O objetivo desta situação didática era mobilizar os saberes deste grupo de professoras, através de uma vivência prática em que as docentes foram convidadas a, após a leitura, discussão e fruição da fábula "A cigarra e formiga" de La Fontaine, a classificar as palavras com a letra R. Em função de querermos observar o conhecimento implícito que têm de regras, dar a ver os diferentes usos observados pelo grupo, os critérios de classificação não foram prefixados, ou seja, cada grupo buscou estabelecer os critérios que seriam adotados. Por

intermédio desta atividade, nos interessava apreender os conhecimentos a respeito deste aspecto ortográfico e quais são os possíveis encaminhamentos de ensino.

No indicador a seguir, veremos como as professoras, nos pequenos grupos, se mobilizaram para realização da tarefa, revelando as primeiras impressões e significações que esta atividade despertou nas docentes.

Indicador 5: Entendendo a proposta: *"primeiro, a gente vai ver as **categorias** que tem o **uso do R**":*

recorte A:

**1REG12:** [...] então, no caso, qual seria a proposta? Criar um **quadro de verdades coletivas** de dispositivo para os alunos [...]

**2REG08**: a classificação da palavra pode ser assim, **palavra** com **um R**, **palavra** com **dois R**, **palavra** com **uma monossílaba terminada** em **R**, podem ser essas **classificações** [...] porque ela quer que **classifique palavras com R**, então, **classificar palavras** pode **classificar** dessa forma.

**1REG10:** [...] ela disse que é pra fazer uma **tabela** e fazer essa **classificação**.

**1REG02:** [...] a gente fez uma **relação** das **palavras**, né? Contextualizada ali naquela leitura.

Nesse recorte, nós temos a representação dos quatro grupos de trabalhos que inicialmente discutiram entre si e depois expuseram suas elaborações no grupão. No primeiro grupo, representado pela 1REG12, verifica-se que a docente entende que a proposta era *"criar um **quadro de verdades coletivas** de dispositivo para os alunos"* recurso, este, semelhante ao proposto por Morais (1998), denominado de "quadro de regras" que consiste no registro escritas das regularidades descobertas pelos aprendizes. É importante destacar que, como entende o autor, a elaboração dessas regras deve ser realizada pelos alunos e mediada pela professora, com o propósito de garantir que os aprendizes expressam as suas compreensões e que realizem revisão/ampliação sempre que for necessário. De acordo com Morais (1998), este "[...] registro potencializa a tomada de consciência das descobertas que as crianças vão fazendo sobre os princípios gerativos [...]", além de poderem "[...] mais facilmente 'voltar ao que pensaram', reanalisar e reelaborar seus conhecimentos", se aproximando cada vez mais das convenções normativas. (Morais, 1998, pp. 103 e 104).

A professora 2REG08, representante de outro grupo, entendendo bem a proposta, apresenta o entendimento da atividade exemplificando os vários contextos em que a letra R se materializa como um dos critérios à classificação: *"a classificação da palavra pode ser assim, **palavra** com **um R**, **palavra** com **dois R**, **palavra** com **uma monossílaba terminada** em **R**,*

*podem ser essas* ***classificações*** [...] *porque ela quer que* ***classifique palavras com R****, então,* ***classificar palavras*** *pode* ***classificar*** *dessa forma".*

Já o grupo liderado pela 1REG10, compreendeu que era para fazer uma tabela: *"*[...] *ela disse que é pra fazer uma* ***tabela*** *e fazer essa* ***classificação"*** sem apresentar o modo como iria dispor as palavras, enquanto que, no grupo vizinho, a professora 1REG02 preferiu iniciar selecionando as palavras com a letra R, sem explicitar como se daria esse arranjo: *"*[...] *a gente fez uma* ***relação*** *das* ***palavras****, né? Contextualizada ali naquela leitura".*

Como exposto nos parágrafos acima, percebe-se que cada grupo seguiu um caminho diferente para a realização da atividade, nos permitindo inferir que talvez este tipo de situação didática não seja uma prática muito comum nas práticas de sala de aula do grupo. Durante a socialização no grupão, a pesquisadora questionou como é que as docentes trabalham o uso da letra R. A professora 1REG07 respondeu que "***a gente*** *começa já no negócio do* ***R*** *e* ***RR*** *com os meninos, né? Essa* ***palavra*** *é com* ***R*** *ou com* ***RR****? Aí coloca* ***aqueles espaços*** *para eles preencherem*", evidenciando tratar-se tanto de uma prática mecânica, descontextualizada, pouco reflexiva do ensino deste conteúdo ortográfico, quanto de uma ação que é realizada por todo o grupo de professora. A fala da 1REG07 é confirmada pela colega 1REG10, quando afirma: "*fazemos esse* ***exerciciozinho***", empregando o termo no grau diminutivo, indicando a valoração que esta atividade exerce, como uma propriedade pouco eficaz para um ensino reflexivo da regra. A professora 1REG12, representante do primeiro grupo, respondeu à pergunta da pesquisadora dizendo que segue "*a* ***sequência do livro*** *se ali tá dizendo que é para eu* ***trabalhar*** *o* ***R*** *eu vou e* ***trabalho*** *porque* ***eu sigo muita a sequência do livro***", embora a colega que a antecedeu tenha verbalizado, logo em seguida, as limitações deste recurso, externando que "*inclusive até o próprio* ***livro didático*** *ele não traz essas possibilidades*" de análise e reflexão do uso da letra R em outros contextos para além do intervocálico.

Deste modo, fica claro, por meio das narrativas, que as dificuldades que as docentes tiveram em classificar as palavras podem ser decorrentes da falta de um conhecimento mais sistematizado do conteúdo por elas mesmas, o que reflete na simplificação das situações didáticas por elas utilizadas. Vimos, nos relatos das 1REG07, 1REG10 e 1REG12 que as atividades mais comuns são aquelas que se restringem a apresentação da letra R, apenas no par R/RR, em detrimento aos mais variados contextos de manifestação deste grafema. Mesmo diante desta suposição, vemos, na continuidade das discussões nos pequenos grupos, aproximações quanto ao critério de classificação adotados, que levaram em consideração a posição da letra na palavra, desconsiderando, dessa vez, à representação sonora do grafema neste primeiro momento.

Indicador 6: Alguns critérios adotados pelas professoras na classificação do uso da letra R: *"o **R inicial** e o **R final**, o **R depois da vogal** e o **R entre as vogais**":*

recorte A:

**1REG01:** [...] **R no início**...
**1REG12**: **R no final**, **RR**,
**1REG01**: **R no meio**
**2REG13:** Então, **um R**, **dois R**, e **R no final**?
**1REG11: R no meio da palavra**, também.
**1REG09: R entre vogais**.
**1REG09: RR entre vogais** também, né? **R entre vogais**.
**1REG07:** Tem o R aqui, **após a vogal**, que é ar, er. [Refere-se ao r no final de sílabas]
**1REG02: R no final da palavra**.
**1REG07:** o **r pós vocálicos** que é aquela sílaba ar, er, ir que é **difícil para eles**.
**1REG09:** não colocamos o **R final** e o **pós-vocálico** a gente colocou como o **r entre consoante e vogal**
**1REG06:** é porque a gente colocou **R no final como o infinitivo**
**1REG09:** Esse ai tormentosa e formiga a gente colocou como **R entre consoante e vogal** e o do **R final** a gente colocou ele como **verbo infinitivo.**

Baseado nas falas acima, verifica-se que os critérios adotados pelas docentes, neste indicador, fazem referência à posição que a letra ou dígrafo aparece na palavra: R no início, RR, R final, que também foi caracterizado tanto como R pós vocálicos para 1REG07, quanto verbo no infinitivo para as 1REG06 e 1REG09; tivemos, também, o R no meio descrito pela 1REG01 e 1REG11 e apresentado por 1REG09 como R entre vogais.

Levando em consideração estas classificações, constata-se que, aqui, diferente de outros recortes, elas não recorreram às realizações sonoras para classificar as palavras. Não há uma atenção na adoção de critérios influenciados pelas peculiaridades da correspondência fonográfica, assim como não aparecem todos os contextos possíveis da realização da letra R. Nota-se, também, que as professoras nomeiam diferentemente os mesmos contextos, como no caso da 1REG07 que chamou de após vogal, referindo-se ao R no final de sílabas no interior da palavra, acrescentando que este é um contexto difícil para os alunos e que a 1REG09 nomeou de R entre consoante e vogal.

Uma análise mais analítica da fala desta última docente – "*esse ai 'tormentosa' e 'formiga, a gente colocou como **R entre consoante e vogal***" **-** nos permite inferir que, embora ela apresente como exemplo as palavras "*tormentosa*" e *"formiga"* e, de fato, estes vocábulos façam parte do contexto do R no final de sílabas no interior da palavra, na sua fala a professora refere a um contexto de R entre consoante e vogal, ou seja, a docente desconsidera o contexto do R como uma unidade intrasilábica, analisando o R na palavra, considerando um contexto intersilábico. Estes detalhes, por mais simples e sutis que sejam, representam as significações

subjetivas que este grupo de professoras alfabetizadoras tem desse aspecto específico da norma ortográfica, o que denota a pouca familiaridade com um sistema de análise dessas posições, baseado nos modos de realização do R em nossa ortografia.

É sabido que nas relações entre letra e som que fazem parte da regularidade contextual da norma ortográfica o aprendiz precisará focalizar a sua atenção para diferentes aspectos da palavra. Na atividade em questão, de classificar palavras em que o R aparece em vários contextos distintos, a observação, apenas, da posição do grafema na palavra não é suficiente para a grafia correta do vocábulo. Neste caso se fará necessário observar as sonoridades deste grafema, embora as docentes tenham demonstrado fazer isso nos recortes anteriores, diferentemente desse. Ou seja, parece que, para classificar as palavras, ora as docentes focam nos sons sem considerar o princípio gerativo e ora focam na posição sem associar, ao mesmo tempo, aos sons. Essa inferência, tanto legitima as interpretações proferidas no indicador 5, do estranhamento da atividade proposta, haja vista compreendermos que as docentes deveriam ter mais consciência desses usos. Contudo a análise das docentes mostra que, apesar de saberes circularem e alguns usos serem reconhecidos por elas, revela-se uma falta de familiaridade com esses usos - o que não ajudaria muito no ensino reflexivo.

As falas presentes no indicador abaixo colaboram para ampliar a compreensão que estas docentes têm sobre a ortografia e como é realizado o seu ensino.

Indicador 7: A sonoridade como critério de classificação do uso da letra R: *"então, essa classificação é pela **sonoridade** que tem o **R**"*

recorte A:

**2REG08:** tem que botar aqui, **consonantal simples, consonantais vibrantes, orais e sonoros simples**: caro, carro. Quando ocorre um **intervocálico** junto a **consonantes**. [Está fazendo a leitura da explicação encontrada na internet].
**2REG13:** Não, aqui, quando tem **um R só**, ele tem **dois sons**. Tem o que é igual a penúria, e tem esse daqui, torna, que são **sons diferentes**, entendeu? A gente pode colocar isso também.
**2REG13:** a gente pode colocar **R som forte**, **R som fraco**, que é assim que vem normalmente, né? E **RR**.
**1REG11:** então, coloca aqui **R fraco** e **R forte**.
**2REG08:** O **R simples** - quando ocorre um **intervocálico** junto a **consonantes** na mesma sílaba a letra **R** representa o fonema vibrante simples: caro, lira, brisa, grão. [Está lendo a orientação da internet]
**2REG13:** [...] Então, essa classificação é pela **sonoridade** que tem o **R**. [...] Quando a letra **R** aparece no **início** de sílaba, **entre vogais**, ela representa um **som fraco**. Quando a letra R aparece no **início de uma palavra**, ela representa um **som forte**. Agora vamos lá. [a professora está lendo a orientação da internet]

No trecho acima, estavam reunidas as docentes 2REG08, 1REG11 e 2REG13 que dialogavam, em pequeno grupo, sobre o encaminhamento da atividade proposta. É importante

destacar, que neste grupo, apenas a professora 1REG11 é regente titular de uma turma do 4º ano de escolarização, as outras duas 2REG08 e 2REG13 exercem a função de segunda regente, sendo responsáveis por ministrar as disciplinas de História e Geografia. Consideramos importantes estes esclarecimentos, uma vez que estas informações serão pertinentes para melhor compreender as representações e os saberes mobilizados por este grupo.

Baseado nos comportamentos destas professoras, constata-se uma certa insegurança para a realização da tarefa. Percebe-se que uma das estratégias utilizadas é a consulta na internet, evidenciando uma fragilidade no saber relacionado ao conteúdo ortográfico em análise. A iniciativa de consultar uma página na internet é liderada pela 2REG08 que diz*: "tem que botar aqui,* ***consonantal simples, consonantais vibrantes, orais e sonoros simples****: caro, carro. Quando ocorre um* ***intervocálico*** *junto a* ***consonantes****".* Conforme o trecho lido, extraído da fala da segunda regente que atua nas turmas 3º, 4º e 5º anos de escolarização, nota-se uma certa confusão quanto a explicação do uso do R/RR em contexto intervocálico, não ficando claro para aquele grupo quando do uso do dígrafo.

Na continuidade da leitura e diante dos exemplos cada vez mais confusos citados por 2REG08 – *"décima oitava letra do alfabeto (....)* ***Consonantais vibrantes****,* ***consonantais simples****, caro"* - a professora 2REG13 interpõe e destaca os valores sonoros do R, que são mais de um na nossa variante, declarando: *"não, aqui, quando tem* ***um R só****, ele tem* ***dois sons****. Tem o que é igual a penúria, e tem esse daqui, torna, que são* ***sons diferentes****, entendeu? A gente pode colocar isso também".* Percebam que a docente sustenta a sua narrativa amparada na pronúncia alongada dos segmentos sonoros /r/ em "*penúria"* e /R/ em "*torna"*, que estão sublinhados para enfatizar o modo como foram reproduzidos. Dando prosseguimento ao diálogo a 2REG13 acrescenta: *"a gente pode colocar* ***R som forte****,* ***R som fraco****, que é assim que vem normalmente, né? E* ***RR****".* Essa reflexão da docente levou aos critérios som forte e som fraco do R – que é um bom lugar de se chegar como critério de classificação, como conclui a 1REG11: *"então, coloca aqui* ***R fraco*** *e* ***R forte****".*

A análise interpretativa deste diálogo nos permite conjecturar que ação da 2REG08 em buscar orientações na internet, para a realização da tarefa, pode revelar a falta de familiaridade em classificar/analisar os usos do R em um sistema funcional que foque em princípios gerativos. Verificam-se as dificuldades que as docentes deste grupo tiveram para verbalizar os princípios gerativos, em que foi necessário acessar um saber em um nível muito implícito, que não traz complicações nas atividades cotidianas das professoras, mas que podem reverberar, negativamente, no processo de ensino e aprendizagem do aluno. A ausência de clareza na interpretação das orientações transcritas na página da internet impulsionou a 2REG13 a retornar

a sua primeira colocação quanto à classificação pela sonoridade – "*então, essa classificação é pela **sonoridade** que tem o **R***", assim como a tomar o aparelho celular em suas mãos e, ela mesma, dar continuidade na leitura: *"quando a letra **R** aparece no **início** de sílaba, **entre vogais**, ela representa um **som fraco**. Quando a letra R aparece no **início de uma palavra**, ela representa um **som forte**"*. Ao finalizar a leitura e, demonstrando ter compreendido o que acabara de ler, a 2REG13 conclama o seu grupo a iniciar a classificação das palavras – "*agora vamos lá"*, expressando uma frase impregnada de motivação, pois acredita que, agora, o grupo sabe o que fazer.

É importante mencionar que esta estratégia didática foi inspirada em uma atividade realizado por Morais (1998) e sugerida para trabalhar com alunos do EF1, visto que a tarefa de classificar as palavras não exigirá tanto esforço cognitivo da criança. Contudo, na vivência da oficina, presenciamos um certo grau de dificuldade na realização da atividade por parte das docentes, o que reforça a nossa suposição de se tratar de uma situação didática não familiar a elas e, portanto, não sugerida em suas práticas de ensino da ortografia.

Compreendemos que uma atividade como esta exigirá que os critérios adotados sofram as influências das especificidades da correspondência fonográfica em análise, embora tenhamos presenciado oscilação quanto aos critérios escolhidos pelas docentes que ora estavam alicerçados na posição do grafema na palavra, desvinculado da sua sonoridade e ora focalizados nos valores sonoros desta letra, porém desassociado da posição que este valor exercer na palavra. Morais (1998, p. 94) argumenta que, neste tipo de atividade, o papel do aluno será de "[...] centrar seu esforço em 'sistematizar' mentalmente os distintos contextos ortográficos, atentando, também, para os valores sonoros que a letra (dígrafo) assume em cada contexto". Assim, vimos professoras colaboradoras desta pesquisa confrontadas com a mesma proposta, revelando aproximações relativas aos usos do R, da mesma forma que as crianças. Entretanto, por serem docentes, poderíamos esperar um maior controle da situação de reflexão, já que se trata de um objeto de conhecimento ensinado por elas. No entanto, os recortes analisados mostram a pouca familiaridade delas em relação a esse tipo de reflexão sobre a ortografia. O que presenciamos na oficina, ao analisar a busca das docentes em se aproximar de uma classificação organizada dos modos de uso da letra R, revela, em geral, certa desarticulação na execução da tarefa pelas docentes, demonstrando dificuldades, fragilidades e incompreensão sobre este conteúdo ortográfico, ainda que tateiem aqui e ali, criando critérios nem sempre completos, coesos e articulados.

Sabemos, o quanto esta regularidade contextual específica – o uso do R em diferentes posições – pode apresentar desafios no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no

momento inicial de apropriação da ortografia, ainda que a posição da letra no contexto da palavra, nesse caso, seja um indício claro e previsível, por consistir em uma regularidade mais simples. Inclusive, durante a oficina, algumas professoras relataram as dificuldades de seus alunos: a 1REG07 disse - "*o **r pós vocálicos** que é aquela sílaba ar, er, ir que é **difícil para eles**",* enquanto que a 1REG12 externou: *"porque eles têm muita **dificuldade** de por exemplo **usar o R no final** e o **R no meio** quando o **R é forte** com **dois R***". Ambas as docentes possuem mais de dez anos de licenciatura e de exercício da função na Rede de Salvador e, atualmente, lecionam nos 3º e 5º anos de escolarização, respectivamente. Estas narrativas são reveladoras para afirmarmos que, diante de práticas de ensino ineficazes, dúvidas quanto aos aspectos regulares, que são altamente previsíveis, podem persistir por todo o EF1. Ainda que as regras sejam, nesse caso, simples de serem explicadas e sejam um balizador importante para determinar a grafia das palavras, o ensino explícito e reflexivo parece não se fazer tão presente para revelar um cenário diferente deste.

Sendo esta uma regularidade que apresenta um princípio gerativo bem definido, contribuindo para uma melhor sistematização do ensino e reflexão sobre as regras, para além da constatação, nos interessava, com essa proposta na oficina, mobilizar conhecimentos que pudessem contribuir para transformar positivamente a prática das docentes alfabetizadoras envolvidas na pesquisa. Os resultados desta nossa intenção aparecem descritos no recorte a seguir:

Indicador 8: Reflexões das professoras: ***Ah! Isso aqui tá fazendo a gente se perceber alfabetizadora** afinal, né?*

recorte A:

**1REG11:** porque assim você está fazendo **a gente pensar** agora, mas eu nunca **pensei** nas duas possibilidades [...]
**2REG13:** Ah! Agora, gente, **eu entendi**... gente, **olha**! **Eu estou me sentindo uma ignorante.**
**2REG13:** [...] é a **percepção a minha percepção**, particularmente, **mudou** em relação à observação da **ortografia**, [...] Eu não tinha nem parado (para pensar)[...] então quando ela falou assim **pós vocálico**, eu: Nossa! Tem tudo a ver e aí **a percepção muda** em relação a à parte **ortográfica** daquilo como **professor** e como o **aluno** vai **interpretar** [...]
**1REG07**: o que eu quero dizer é que o **objetivo da formação** e da própria **pesquisa** é que se invista nesse olhar e **nessa formação lá na universidade** [...]
**1REG06**: [...] **Ah! Isso aqui tá fazendo a gente se perceber alfabetizadora** afinal, né?
**1REG11: Obrigada,** pesquisadora, perfeito!

Nos relatos acima vemos quatro professoras externando os conhecimentos mobilizados e construídos durante a realização da oficina. A professora 1REG11 expressa: *"porque assim você está fazendo **a gente pensar** agora, mas eu nunca **pensei** nas duas possibilidades* [...]*"*

Esse discurso está carregado de simbolismo e representação, nota-se que a professora faz uso da expressão “a gente” que claramente inclui o enunciador da frase, mas que é compartilhada pelas profissionais que lecionam naquela unidade escolar e que agora perceberam que existem outras formas de sistematizar o ensino.

A docente 2REG13, ao declarar que: *“Ah! Agora, gente,* ***eu entendi****... gente,* ***olha****!”,* coloca em destaque as expressões que nos permite apreender a emoção expressa na fala e materializada em sua face. E, embora a professora acrescente que está se sentindo uma “*ignorante*”, assumindo toda a responsabilidade pela incompreensão deste aspecto específico da ortografia, sabemos e compreendemos que, na verdade, a professora compartilha de conhecimentos construídos, equivocamente, ou não foi convocada a refletir sobre o ensino da ortografia e sobre a própria organização da ortografia de nossa língua, de forma mais explícita e sistemática ao longo da sua carreira e sua formação contínua.

Na seção sobre os saberes docentes, vimos o quanto as ações pedagógicas das professoras são influenciadas por conhecimentos oriundos de diversas fontes e naturezas e, apesar de reconhecermos a importância dos saberes curriculares e disciplinares, entendemos que compartilhamos muito do que vivemos e aprendemos na nossa formação acadêmica. E, ainda que pesquisas tenham evidenciado – conforme apresentado na introdução desta dissertação – avanços nas orientações quanto ao ensino/aprendizagem da ortografia, concordamos que ainda há um longo caminho a trilhar.

Quando analisamos o enunciado da 2REG13 dizendo: *“****a minha percepção****, particularmente,* ***mudou*** *em relação à observação da* ***ortografia****”* e assumindo que esta mudança também trará reflexo na sua prática de ensino, a partir da compreensão de que seu aluno é um sujeito epistêmico, presenciamos um movimento de constituição de novos sentidos ao processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos ortográficos. A fala de 1REG07 também caminha nesta mesma direção ao expor a importância de se investir *“(..) nesse olhar e* ***nessa formação lá na universidade”****.* O discurso da professora encontra eco em alguns estudos – (Pedrino, 2009; Parisotto; Massini-Cagliari, 2017) - que têm investigado sobre os saberes essenciais às professoras alfabetizadoras.

É vital mencionar que os dados aqui expostos, embora se refiram a uma dada regularidade contextual – o uso do R – podem indicar possíveis incompreensões referentes a outras regularidades da norma ortográfica. O que legitima tanto a constituição deste Núcleo no que concerne aos desafios e limites da formação da alfabetizadora, quanto ratifica a importância da continuidade dos estudos sobre os saberes docentes relativos à ortografia e a seu ensino.

Abrimos este núcleo apresentando as significações que este grupo de docentes têm sobre a professora alfabetizadora, sendo que muitas delas não se reconheciam como tal. Buscamos nos aproximarmos das apreensões subjetivas deste grupo, através dos discursos por elas proferidos, caminhando, sempre, no sentido de subjetivar a realidade objetiva manifestada por estas docentes. Tivemos o cuidado de olhar para este grupo percebendo as imbricações presentes nas suas relações na medida em que tanto o grupo contribui para a formação e constituição de cada sujeito em particular, quanto as transformações e constituições individuais fortalecem e caracterizam o grupo em geral. E presenciamos isto quando a 1REG06 exterioriza na sua face, corpo, gestos, pensamentos e palavras *"**Ah! Isso aqui tá fazendo a gente se perceber alfabetizadora** afinal, né?* Vemos, no rosto da professora, um semblante de satisfação e reflexão. Sua fala é banhada com um sorriso de contentamento e aceitação que não se encerra neste instante, visto que a 1REG06 faz uso da expressão "*a gente"* compartilhando com o grupo um evento que é, ao mesmo tempo, cognitivo e afetivo, sentido primeiro em si mesma, porém pertencente a todas elas. E, assim, finalizamos o encontro daquela manhã com a fala de reflexão e agradecimento da 1REG11: "*obrigada, pesquisadora, perfeito!"*

## 7.2 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2.

O lugar da ortografia no Ensino Fundamental I: entre complexidade, achismos, incompreensões, ausência de objetivos claros, mitos e acompanhamentos assistemáticos – "*(...) eles não estão priorizando nem tomando a parte ortográfica (...), só pedem produza, interprete e o que estrutura que a parte de gramática não tem*"

A contribuição deste núcleo está em compreender as concepções que as professoras têm sobre o objeto do conhecimento – norma ortográfica – através do encadeamento dos seguintes aspectos: diálogo entre as orientações oficiais para o ensino da ortografia e o que as professoras, relatam, realizar em sala de aula; estruturação da progressão dos conteúdos ortográficos por ano de escolarização; eleição das estratégias didáticas para ensino da ortografia; e, avaliação dos conhecimentos ortográficos. Este núcleo é resultado das articulações dos seguintes indicadores:

1. O que dizem as docentes sobre a proposta curricular para o ensino da ortografia;
2. As justificativas/referências para progressão dos conteúdos ortográficos;
3. Desconstruindo mitos sobre variação linguística;
4. O modelo de atividade mais utilizada pelas professoras;
5. Acompanhamento assistemático dos conhecimentos ortográficos dos alunos.

Os pré-indicadores e indicadores deste núcleo organizam as falas das 1REG01, 1REG02, 1REG04, 1REG06, 1REG07, 1REG09; 1RE10, 1REG11 e 1REG12, produzidos, sobretudo, no segundo momento da oficina pedagógica, em que foi vivenciado o Circuito Pedagógico e complementado com as respostas dos questionários.

Começaremos destacando a fala da professora 1REG06 que nomeia o indicador abaixo, em resposta à pergunta feita pela pesquisadora ao questionar se as docentes conheciam as orientações curriculares para o ensino da ortografia da Rede Municipal de Salvador, que diz: "*E ai é quando ela pergunta e o **documento oficial** da **prefeitura** traz? Não!* Que é confirmado pela docente 1REG12 na evocação do advérbio de negação – *Não!* Conforme indicador abaixo:

Indicador 1: O que dizem as docentes sobre a proposta curricular para o ensino da ortografia:

*"e ai é quando ela pergunta e o **documento oficial** da **prefeitura** traz? Não! "*

recorte A:

**1REG12:** porque existe essa **exigência**, né? Ai vem a quantidade de **livros** [que] está muito grande e eles [Secretaria Municipal de Educação do Salvador] não estão **priorizando** nem tomando a parte **ortográfica,** só pedem **produza**, **interprete** e o que estrutura que a parte de **gramática** não tem.
**1REG07:** é nessa parte que a gente falou em burlar.
**1REG12:** é!
**1REG02:** é!

**1REG06:** é! E ai é quando ela pergunta e o **documento oficial** da **prefeitura** traz? **Não!**
**1REG12: não**!
**1REG06:** mas quer que a gente **trabalhe gênero textual** toda a vida e quer que **escreva**.

Nesse trecho nota-se que a fala da 1REG06 é encorajada pelo discurso da 1REG12 que externa sua angústia ao relatar, no seu entendimento, a ausência de apoio e orientação quanto ao trabalho com a ortografia. A docente expõe: *"porque existe essa **exigência**, né? Ai vem a quantidade de **livros** [que] está muito grande e eles [Secretaria Municipal de Educação do Salvador], não estão **priorizando** nem tomando a parte **ortográfica,** só pedem: **produza**, **interprete** e o que estrutura que a parte de **gramática** não tem"*. Neste excerto vemos eclodir várias insatisfações: as muitas exigências sem que sejam oferecidos suportes à realização do trabalho docente; a quantidade excessiva de livro didático que apresenta um trabalho superficial dos conteúdos ortográficos, e a negligência, segundo a 1REG12, da Secretaria Municipal de Educação do Salvador quanto ao ensino da gramática.

Diante desse cenário, a sugestão da colega 1REG07 é burlar esse sistema, como segue: *"é nessa parte que a gente falou em burlar"*. Percebe-se, pela estruturação de sua fala que está sugestão já tinha sido pauta de discussão em outro momento e, ainda que apenas uma professora tenha verbalizado esta frase, ela o faz utilizando o termo "*a gente"*, ou seja, uma compreensão que supõe-se compartilhada por todas e que é ratificada pelas colegas - 1REG02, 1REG06 e 1REG12- ao exclamarem, positivamente, *"é!"*

Na seção "Currículo de Língua Portuguesa e o ensino da ortografia" descrevemos e analisamos as orientações curriculares oficiais para o ensino da ortografia da Rede Municipal do Salvador. Vimos as concepções que o RCMAI tem sobre o trabalho com os aspectos normativos da língua, alicerçado em práticas sociais do uso da leitura e da escrita com o objetivo da formação de um usuário competente e proficiente da língua escrita. Com a análise deste documento foi possível afirmar que seus pressupostos teórico-metodológicos estão em consonância com os estudos atuais sobre o ideal do ensino e aprendizagem da língua materna. No aspecto diretamente relacionado à ortografia, constatamos a orientação de um trabalho que conjugue práticas de leitura e produção textual com aquelas que ensinam o SEA, consonante a instrução: "(...) as propostas de análise e reflexão sobre a língua podem estar mais direcionadas à apropriação de aspectos ortográficos e gramaticais, desde que se mantenha a orientação de tratar esses conteúdos dentro de textos socialmente utilizados e não como mero exercício com palavras soltas". (Salvador, 2019, p. 32).

Não obstante as diretrizes expressas no RCMAI, o que verificamos é o desconhecimento deste documento, assim como a sua consulta/utilização por parte deste grupo de docentes,

apesar de haver um número significativo de exemplares do Referencial disponível na unidade escolar, estando um deles disposto na sala dos professores, além da versão digital na página eletrônica da SMED.

Cabe aqui retomar as falas das 1REG06 e 1REG12, em que se evidenciam uma compreensão desarticulada do processo de ensino e aprendizagem fundamento nas práticas do alfabetizar letrando. Nota-se que quando a 1REG06 diz: "*mas quer que a gente* ***trabalhe gênero textual*** *toda a vida e quer que* ***escreva****"*, ela faz uma crítica em relação a maneira como está interpretando as orientações curriculares da Rede. De acordo com ela, existiria uma exigência do trabalho com gêneros textuais, argumento que ela completa usando a expressão *"por toda a vida",* que denota um sentido de exclusividade e/ou prioridade desse ensino. De acordo com essa docente, a secretaria de educação nutre uma idealização de que as crianças sejam capazes de escrever, privilegiando o trabalho com a faceta sociocultural, o que é refutado pela professora, através da entonação da sua voz e o modo como formulou a assertiva. A objeção da 1REG06 é referente às alegações que a SMED impõe ao priorizar o ensino da faceta sociocultural, o que pode estar relacionado ao modo como o referencial curricular está sendo interpretado nos discursos escolares. O fato é que constatamos lacunas no eixo da produção textual no RCMAI, principalmente pela ausência de clareza na indicação com o ensino da norma ortográfica. Evidenciamos, na seção quatro desta dissertação, diretrizes que abrangem todos os aspectos de todas as facetas, sem contudo, especificar como se desenvolverá o trabalho de cada uma delas, o que poderá incorrer no desacerto de assistir as características da textualidade em prejuízo aos elementos linguísticos.

A fala da 1REG06 nos permite interpretar que o foco do trabalho pedagógico deste grupo de docente está centrado nas facetas interativa e sociocultural, em detrimento da faceta linguística do sistema de escrita. A compreensão da 1REG06, também, é compartilhada pela 1REG12, quando diz: *"(...) só pedem* ***produza****,* ***interprete*** *e o que estrutura que a parte de* ***gramática*** *não tem"*, evidenciando as práticas de ensino desvinculadas da concepção do alfabetizar letrando.

Essas falas não podem ser compreendidas sem rememorarmos o que Magda Soares (2004), caracterizou como a desinvenção da alfabetização que consistiu na indefinição do processo de alfabetização, devido às suas muitas facetas e a ausência de articulação entre as diversas áreas do conhecimento que dialogam com o processo de apropriação da lectoescrita - Psicologia, Linguística, Psicolinguística, Sociolinguística e Pedagogia. De acordo com esta autora a perda da especificidade do processo de alfabetização surgiu com as mudanças conceituais no modo de compreender o processo de apropriação do SEA, impostas pelas teorias

psicogenética e interacionista. Estas teorias, sobre perspectivas diferentes, trouxeram contribuições ao processo de alfabetização, embora seus limites tenham resultados em distorções e falsas inferências que acarretaram em consequências negativas ao processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Soares (2004), foram três os equívocos gerados e cada um desses equívocos acabou subordinando uma área específica do conhecimento. O primeiro foi quando se privilegiou a faceta psicológica da alfabetização, obscurecendo-se sua faceta linguística, ou seja, a Fonética e a Fonológica. O segundo equívoco foi quando, baseado na concepção construtivista da alfabetização, criou-se uma falsa inferência de que todo e qualquer método de alfabetizar estava relacionado com os "métodos tradicionais" de ensino. E o último equívoco diz respeito ao processo do letramento, quando esse passou a subordinar o processo de apropriação do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica – alfabetização ao letramento.

A autora propõe uma "reinvenção" da alfabetização, através da compreensão da alfabetização e do letramento como processos específicos, distintos, embora interdependentes e indissociáveis. Uma reinvenção que tenha como alicerce a compreensão de que a alfabetização se dará no contexto do processo de letramento, ou seja, por meio de práticas de leitura e de escrita de gêneros sociais que circulam em nossa sociedade e, este, por sua vez, desenvolver-se-á "[...] *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema/ grafema, isto é, em dependência da alfabetização". (Soares, 2004, p. 14), pois a alfabetização amplia as possibilidades de participação na cultura letrada.

E, como constatamos no RCMAI, esta é a concepção que alicerça o processo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Salvador, embora os discursos das docentes nos conduzam a perceber que elas não somente desconhecem as orientações curriculares da rede na qual lecionam, como também têm seus discursos afetados pelas contradições presentes nesse documento e, possivelmente, dos usos e discursos escolares em torno dele. Vimos na seção que analisamos sobre o ensino da ortografia no RCMAI uma diluição e falta de ênfase na faceta linguística. A análise descritiva desse documento revelou as fragilidades nas diretrizes para um trabalho de reflexão, de modo organizado e contínuo, sobre a ortografia. Notamos que essa orientação não aparece, de modo aclarado, no capítulo que aborda sobre os objetivos de ensino para Língua Portuguesa, sendo melhor descrito apenas no capítulo que trata sobre a função pedagógica da avaliação do ensino e aprendizagem.

A confirmação dessa desinformação reverbera nas interpelações presentes no próximo indicador, que foi estruturado tendo como referência a organização da progressão dos conteúdos

ortográficos. Observa-se que as justificativas adotadas pelas docentes para a definição de metas/objetivos para o ensino da ortográfica são guiados ora pelas crenças das docentes, sem recorrer aos documentos oficiais, ora pelas orientações descritas nos livros didáticos.

Indicador 2: As justificativas/referências para progressão dos conteúdos ortográficos

recorte A:

**1REG12:** Só uma observação porque a gente não tem só **uma matéria** sobre **ortografia**. **Eu** não sei como é **eu** vejo essa **dificuldade** de **trabalhar todo esse conteúdo só em um ano**, porque não é só um momento de **trabalho** com a **ortografia** tem que ser vários momentos do mesmo **assunto** (...)
**1REG07: (...)** a minha pergunta é sobre isso é... **como é que encaixa isso** [os conteúdos ortográficos] **no planejamento** é a partir da **necessidade da turma**, eu sigo o **livro**, como é que **eu faço para sistematizar** isso para **organizar**? É na hora que eu tô vendo lá, eita! botei aqui todo mundo fez letra minúscula vamos consertar **como é que eu faço**?

No trecho acima, as docentes 1REG07 e 1REG12 expõem suas inquietações, inseguranças e incertezas quanto ao estabelecimento de metas ou expectativas para o ensino da norma ortográfica para o ano escolar em que elas atuam. Percebe-se, pela declaração da 1REG12, uma angústia que, nas suas próprias palavras, foram descritas como *"**dificuldade** de **trabalhar todo esse conteúdo em um só ano**"*. Nóbrega (2013, p. 197) já falava sobre a impossibilidade de resolver todos os problemas ortográficos de uma só vez, expondo a necessidade de "[...] organizar a gestão progressiva dos conteúdos, estabelecendo o que cabe a cada ano para garantir a aprendizagem das regularidades ortográficas e sua aplicação em operações de produção de textos".

A Rede Municipal de Salvador tem o Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental que, no capítulo que trata sobre a função pedagógica da avaliação do ensino e aprendizagem, elenca quais conteúdos ortográficos os alunos devem consolidar ao final de cada ano de escolarização. Esses indicadores têm como alicerce os princípios de continuidade, complexidade e autonomia, conforme descrito na seção "Currículo de Língua Portuguesa e ensino da ortografia", mediante tanto a progressão no grau de complexidade dos conteúdos de um ano para o outro, quanto a garantia da recomposição das aprendizagens do ano anterior àqueles alunos que não tenham conseguido consolidá-las. (Salvador, 2019).

Diante do exposto, pode-se deduzir que a dificuldade da docente em "***trabalhar todo esse conteúdo em um só ano***" não é decorrente da ausência de orientações curriculares, mas da insegurança em organizar esses conteúdos, seja por desconhecimento do referencial, seja porque ele não é suficiente para ajudá-las nessa estruturação dos conteúdos e em relacionar isso às necessidades das turmas. Essa insegurança não é exclusiva da 1REG12 visto que a professora 1REG07 não hesita em externar sua dúvida de *"**como é que encaixa isso** [os conteúdos*

*ortográficos]* ***no planejamento*** *é a partir da* ***necessidade da turma****, eu sigo o* ***livro****, como é que* ***eu faço para sistematizar*** *isso para* ***organizar****?",* revelando que estamos diante de um fato que é vivenciado por todas as docentes desta unidade escolar.

O desencadeamento lógico na exposição das falas das professoras pode evidenciar que as estratégias didáticas praticadas por elas não têm uma finalidade claramente definida, uma vez que as próprias docentes revelam não saber organizar o trabalho, considerando a turma e os demais conteúdos. Este dado é muito preocupante, uma vez que sabemos que a ausência de metas e/ou objetivos claros para o ensino da Língua Portuguesa pode criar "(...) estagnação ou falta de progressão no ensino e no aprendizado praticados nos ciclos de alfabetização". (Morais, 2012, p. 125). Testemunhamos, em outros diálogos das docentes, durante a socialização da organização da gestão progressiva das regularidades contextuais, falas que corroboram com a observação da inexistência de metas/objetivos claros para o ensino da ortografia a cada ano de escolarização, conforme recorte abaixo:

recorte B:

**Pesquisadora**: As regularidades contextuais vocês colocaram para que anos?
**1REG06:** bem, **levemente**, já começa **no primeiro**. É igual ao **R e RR** (...) mas é aquela coisa, porque vai aparecer nos **textos**.
**1REG04:** o **RR eu não trabalharia** no **primeiro ano**, não, embora **eu vou ter**...tenha que **trabalhar** porque...
**1REG02:** no **primeiro ano ele se trabalha** (...) **a gente trabalha,** porque quando a gente trabalha é... escrita de carro, a gente **tem que trabalhar** com **RR**, então, ele vai **consolidar**? N**ão**! (...) mas a gente não **trabalha** no sentido de... não tem uma questão **ortográfica** que não se **trabalhe** no **primeiro ano**...porque quando se está **lendo um texto tudo se trabalha** (...) **Tudo isso aqui, tudo isso aqui é trabalhado no primeiro ano. (...) Isso aqui** – [Fez referência a parte das regularidades contextuais] t**udo se trabalha no primeiro ano** ou então **eu** estou doida.

**1REG07: a gente colocou** ali de **iniciar**, sim, no **primeiro ano**, porque, assim, eu não vou **trabalhar** o **Ç**, mas eu vou trazer a parlenda lá que tem o palhaço.

Antes de adentramos na análise e interpretação das falas acima, acreditamos ser indispensável enunciar como essas quatro docentes se veem frente ao atributo de alfabetizadora e quais anos escolares elas preferem e estão lecionando atualmente. Compreendemos que com estas informações nos aproximaremos das representações e subjetivações sobre a prática de ensino da ortografia destas quatro docentes.

As professoras 1REG02 e 1REG07 se auto declararam alfabetizadoras. A 1REG02 gosta "(...) das séries iniciais, de participar ativamente da descoberta e o gosto pelo desenvolvimento de cada indivíduo (...)", para esta docente este é um "momento único para o (...) alfabetizador". Já a 1REG07 prefere trabalhar no Ciclo II, uma vez que visa "à possibilidade de ampliar os conhecimentos dos estudantes, a fim de prepará-los para o Ensino Fundamental II". A

professora 1REG06 relatou preferir trabalhar no Ciclo I, embora esteja atuando pela primeira vez neste ciclo, apesar de ter 13 (treze) anos de exercício da docência, todos eles na Rede de Salvador. Durante a realização da oficina, essa docente externou que se descobriu alfabetizadora, conforme recorte A, apresentado no Indicador 8 do Núcleo de Significação 1. A professora 1REG04 não respondeu ao questionário. Um fato relevante sobre todas elas é que, atualmente, estas professoras atuam no Ciclo I, que de acordo com a Resolução CME nº 014/2011 tem o foco central na alfabetização e no letramento.

À vista disso, presencia-se, no recorte acima, falas de alfabetizadoras que defendem uma ideia que funde as acepções de apresentar e sistematizar, revelando uma incompreensão sobre o que cabe a cada ano de escolarização, a fim de garantir a aprendizagem de determinado conteúdo ortográfico, neste caso, as regularidades contextuais. Notem que a 1REG06 respondeu à pergunta da pesquisadora dizendo que apresentaria as regularidades contextuais logo no primeiro ano: *"bem,* ***levemente****, já começa* ***no primeiro****"*, não que pertença, do ponto de vista curricular, àquele ano de escolarização, mas com a justificativa de que aparecerão palavras com estas regularidades nos textos trabalhados: *"é igual ao* ***R e RR*** *(...) mas é aquela coisa, porque vai aparecer nos* ***textos"****.* (1REG06). Verifica-se, com a resposta da docente, que não se trata de um conteúdo que a professora tenha, na visão dela, obrigação de trabalhar no primeiro ano, mas que poderá ser apresentado neste ano. Sobre essa observação é importante declarar o que postula o RCMAI, que prevê o trabalho mais sistematizado dos aspectos regulares contextuais da norma ortográfica a partir do segundo ano de escolarização, priorizando, no primeiro ano, a apropriação do princípio alfabético. (Salvador, 2019).

Vemos, nas falas seguintes, posicionamentos que corroboram esta mesma compreensão, como na fala da 1REG04 que, inicialmente, estranha a colocação da 1REG06, porém durante a exposição do seu discurso revela uma contradição na argumentação: "*o* ***RR eu não trabalharia*** *no* ***primeiro ano****, não, embora* ***eu vou ter****...tenha que* ***trabalhar*** *porque...*". Reparem o jogo discursivo presente nesse enunciado que, simultânea a sua verbalização, também passa pelo exame de reflexão da outra, por meio das pausas e das falas inconclusas. A divergência presente no final do enunciado, negando o que se expôs inicialmente, evidencia uma confusão entre o que a professora acredita ser o correto e o que, de fato, ela narra realizar em sala de aula. Nesse enunciado, em especial, a professora não consegue concluir o seu argumento, visto que a colega de grupo, a regente 1REG02, refuta a declaração da 1REG04 e afirma: *"no* ***primeiro ano ele se trabalha*** *(...)* ***a gente trabalha,*** *porque quando a gente trabalha é... escrita de carro, a gente* ***tem que trabalhar*** *com* ***RR"****.* Esta incompatibilidade de saber/fazer, diante do silenciamento da 1REG04 face à objeção da 1REG02, reafirma a ausência de expectativas de aprendizagem para

os concluintes do primeiro ano, principalmente, por não existir clareza de qual conteúdo se deve de fato trabalhar.

Na continuidade do enunciado da 1REG02 observa-se a indeterminação entre apresentar e sistematizar, visto que a docente parte da concepção de que *"não tem uma questão* ***ortográfica*** *que não se* ***trabalhe*** *no* ***primeiro ano****...porque quando se está* ***lendo um texto tudo se trabalha****"*. A professora compreende que não se deve esperar que ao final do ano o aluno consolide aquele saber: *"então, ele vai* ***consolidar****?* ***Não!****"*, porém reitera a sua fala afirmando *"(...)* ***tudo isso aqui, tudo isso aqui é trabalhado no primeiro ano. (...) Isso aqui*** *– [Fez referência a parte das regularidades contextuais] t****udo se trabalha no primeiro ano*** *ou então* ***eu*** *estou doida"*. Vejam que a expressão utilizada no final da fala – *"ou então* ***eu*** *estou doida"* sintetiza um posicionamento que está apoiado na sua experiência docente, a professora sempre trabalhou assim e ela não consegue entender em que momento teria "perdido a lucidez" – ou seja estaria entendendo errado.

O resultado das discussões revelou que a base da classificação dos aspectos regulares contextuais foi a crença pessoal de cada docente, amparando a sua declaração em expressões como*: "****eu vou ter – (1REG04)****", "****eu já posso apresentar – (1REG07)****", "****a gente trabalha – (1REG02)****", "****a gente colocou – (1REG07)****"*. O uso destas expressões, que ora fazem referência a um sujeito em particular, ora se ampliam e abarcam a todos os sujeitos presentes, nos faculta a inferir que esta é uma compreensão compartilhada por todas as professoras presentes na oficina. Revelando, consequentemente, que este grupo de docentes pouco aciona os documentos orientadores/curriculares/escolares para balizar essa distribuição dos conteúdos nos anos escolares

Recuperando o que foi discutido até aqui, reiteramos a importância de cada unidade escolar definir os objetivos/metas para a alfabetização, ancorados tanto no que dispõem os documentos curriculares oficiais, quanto na realidade de cada unidade escolar, através da mobilização de toda a equipe docente. A importância da constituição desses objetivos está em não incorrermos na orientação de um trabalho pedagógico condicionado a fatores externos à realidade educacional de cada unidade escolar, conforme veremos no recorte C, que foi organizado a partir da socialização do grupão sobre o quadro de progressão dos conteúdos ortográficos, utilizado na oficina.

recorte C:

**Pesquisadora**: Vamos agora para o quadro de progressão dos conteúdos ortográficos que critérios vocês usaram para classificar?
**1REG06: Experiência?**
**1REG07: O nível de complexidade**, o **nível de complexidade das regularidades**

**Pesquisadora**: Sim, o que mais? Estou falando disso daqui [monstra a imagem do quadro] que vocês classificaram, por exemplo, a primeira parte **regularidade direta**, vocês consideram que essas **regularidades** devem ser trabalhadas em que **ano**?
**1REG07: Primeiro** e **segundo**
**1REG12: eu botei primeiro** e **segundo**
**1REG01**: **primeiro** e **segundo,** também.
**1REG11: Na minha concepção**, para a gente ter um aluno, **eu acho** que **desde o primeiro ano. (...) Eu acho** que o **segundo** continua, porque o **primeiro** eles estão **iniciando**, o **segundo** eles vão **consolidar** e o **terceiro eu acho** que já **aprendeu**.
**1REG06: Até o terceiro** todos **esses aqui até o terceiro** (...)
**1REG04: Primeiro ano, primeiro ano**, **P e B, D e T, F e V**. **Eu acho** certo...é...coerente (...)
**1REG02: Até o terceiro**.
**1REG06:** Mas **até o terceiro é curricular**
**Pesquisadora**: Mas você fala isso 1REG06 apoiada em algum documento?
**1REG06: Apoiado** no **currículo** que está **previsto no livro didático**.

A pergunta que desencadeou os enunciados do recorte indicado acima visava saber quais foram os critérios adotados pelas docentes para classificar os conteúdos ortográficos por ano de escolarização. É interessante notar como as falas que estruturam esse indicador nos revelam três aspectos pertinentes para esta investigação: primeiro, a experiência como o saber mais acessado do repertório dos saberes da ação docente; segundo, a presença do livro didático como principal instrumento orientador do processo de ensino e aprendizagem e, por último, a ausência da referência dos documentos oficiais como balizador do trabalho pedagógico.

Observemos que a 1REG06 respondeu à pergunta da pesquisadora com outra pergunta: "***experiência?***" Uma leitura superficial deste fato poderia sugerir a insegurança da docente quanto aos critérios adotados, contudo uma análise mais profunda e imbricada, não somente, no seu discurso, mas na sua postura corporal, na imposição da sua voz e na interlocução com seus pares nos conduzem a presumir que, embora a 1REG06 tenha utilizado dos saberes da experiência para classificar os conteúdos ortográficos, estes saberes, no fundo, estavam fundamentados no que orientam os livros didáticos. Em vista disso, podemos supor que a 1REG06 tinha plena segurança do que estava respondendo, ainda que tenha formulado sua resposta em uma frase interrogativa.

Nota-se, também, que todas as professoras concordaram que as regularidades diretas devem ser consolidadas no final do I Ciclo de Aprendizagem, contudo independentemente da maneira como a 1REG06 tenha declarado a sua frase, ela foi a única a afirmar que até o terceiro ano esse conteúdo é curricular, embora não tenha respalda a sua argumentação em nenhum documento normativo. Contrapondo a fala da 1REG06, o RCMAI normatiza que nos dois primeiros anos de escolarização do EF, o foco do trabalho esteja na apropriação do princípio alfabético, o que nos permite afirmar que as regularidades diretas devem ser consolidadas até o final do segundo ano de escolarização. O referido documento também orienta que, a partir do

segundo semestre letivo do segundo ano de escolarização, se realize o ensino mais direcionado para os conteúdos ortográficos, especificamente das regularidades contextuais. (Salvador, 2019).

Em outro momento da oficina a 1REG06 volta a expor o saber da experiência como fator determinante na definição da progressão dos conteúdos ortográficos, consonante diálogo a seguir:

recorte D:

**1REG09: primeiro** e **segundo** (anos de escolarização) **C** e **QU**, **C** e **QU**, **primeiro** e **segundo**,
**1REG10: C e QU primeiro** (ano de escolarização) **é**?
**1REG09: Sim**! Porque aqui já vai mostrando essa diferença
**1REG06: NÃO**! **QU não é no primeiro** (ano de escolarização), **não**,
**1REG09: Claro, qua, que, qui**...
**1REG06: Eu não**!
**1REG09:** e com a **letra C**, com **a letra Q**, do **alfabeto** você faz o que? (...) você **pula**?
**1REG06: s**ão **palavras** mais **complexas**, **eu não** vou por esse **caminho**, vai me **atrapalhar**, se eles estão **aprendendo** o **som das letras** como é que eu já coloco um **U**, para auxiliar o **Q**?
**1REG09**: então, você **não trabalha o Q**?
**1REG06:** e**u trabalho o som da letra**, não a **letra** na **palavra**.

Neste trecho percebemos que as docentes 1REG09 e 1REG10 estão dialogando sobre em que ano deve-se iniciar o ensino do par C e QU, no qual a 1REG09 sugere começar desde o primeiro ano, com o objetivo de ir *"(...) mostrando essa diferença"*. É quando a 1REG06 toma a palavra e intervém afirmando de maneira enfática e segura que *"**NÃO!**"*, que o dígrafo QU não é um conteúdo para o primeiro ano e acrescenta: *"**eu não!**"*. Observemos que esta última frase carrega um significado que vai além da discordância quanto ao ano que deve iniciar este conteúdo. A afirmação sugere que, de acordo com os saberes experienciais desta docente, este conteúdo não é trabalhado no primeiro ano. E, mesmo diante da inquietação da 1REG09, que questiona: *"e com a **letra C**, com **a letra Q**, do **alfabeto** você faz o que? (...) você **pula**?"* e volta a insistir *"então, você **não trabalha o Q**?"*, notamos que a 1REG06 se mantém firme na sua posição, haja vista a sua resposta estar ancorada no saber da sua prática docente e replica*: "são **palavras** mais **complexas**, **eu não** vou por esse **caminho**, vai me **atrapalhar**, se eles estão **aprendendo** o **som das letras** como é que eu já coloco um **U**, para auxiliar o **Q**?"*.

É importante destacar os pressupostos teóricos e metodológicos implícitos nas falas das docentes 1REG06 e 1REG09, que nos permitem apreender as concepções que alicerçam a compreensão que elas têm sobre a ortografia e seu ensino. Morais (2012, p. 27), argumenta que "por trás de qualquer método de ensino de alfabetização, existe uma teoria sobre o que é o objeto do conhecimento a ser apreendido – em nosso caso, a escrita alfabética – e sobre como os indivíduos o aprendem". Ambas as docentes revelam discursos que contêm elementos que

podem ser remetidos a procedimentos de métodos da marcha sintética. A 1REG06 argumenta que *"(...) se eles estão **aprendendo** o **som das letras** como é que eu já coloco um **U**, para auxiliar o **Q**"* e depois voltar a afirmar: ***"eu trabalho o som da letra**, não a **letra** na **palavra**."*. Também, nas falas da 1REG09, na réplica – *"e com a **letra C**, com **a letra Q**, do **alfabeto** você faz o que? (...) você **pula**?"*, e na tréplica – *"então, você **não trabalha o Q**?"*, nos permite inferir que concebe que o ensino deve se iniciar pelos elementos mínimos da escrita, ou seja, as letras e suas correspondências sonoras mais regulares.

Os métodos de marcha sintética compreendiam os métodos alfabéticos, silábicos e fônico e consistiam, fundamentalmente, do ensino partindo-se da "parte" para o "todo". Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 21), os métodos sintéticos insistiam, de modo geral, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. O ponto chave é partir de uma parte - seja nome da letra, som da letra isolada ou sílabas – para formar as palavras (o todo). Quando o professor iniciava o ensino apresentando o nome das letras, o mesmo estava baseando no método de soletração ou alfabético; quando, contudo, ensinava, através da análise sonoras das sílabas, conhecidas como família silábica, estava pautada no método de silabação. Apreendidas estas partes mínimas pelas crianças, uniam-se as letras em sílabas e estas em palavras simples, e iniciava o ensino da leitura através de frases isoladas. Já o método fônico propõe que o ensino da leitura e da escrita se realize a partir do som da letra. Esse método tem como proposta a associação entre letras e seus sons, isoladamente, sem o contexto da letra/som na palavra. Ainda que o método fônico integre os métodos de marcha sintética presente no Brasil, desde o século XIX, existe uma corrente que defende e propaga a utilização desse método, nos dias atuais, com base em novos discursos de fundamentação em "evidências científicas" da ciência cognitiva da leitura. Apesar das críticas de grande parte de pesquisadores do campo da alfabetização, esse método tem aceitabilidade por parte de muitas professoras. Entretanto, quando procedimentos análogos à marcha sintética aparecem nos discursos docentes sobre suas práticas, não seria, necessariamente, uma ressonância dessa retomada do método fônico, pois os métodos clássicos ainda ecoam nas práticas atuais, nas muitas mixagens que as docentes fazem advindas de diferentes métodos e concepções de alfabetização.

A ênfase do método fônico é na instrução fônica, ou seja, o ensino dos sons das letras, como um ponto de partida da alfabetização – muitas vezes de forma isolada, considerando essa relação como se fosse biunívoca e artificializando a língua, já que o fonema é uma unidade abstrata, não isolável na corrente da fala, como vimos na seção sobre o sistema ortográfico da Língua Portuguesa brasileira.

Voltando à ocorrência relativa ao trabalho com as letras C e Q na oficina, cabe, também, mencionar que o par C/QU integra o grupo das regularidades contextuais em que a posição que esta letra/dígrafo ocupar na palavra determinará a grafia correta da mesma. Logo, uma vez que as crianças já se apropriaram do princípio alfabético do sistema de escrita, compreendendo o funcionamento fonográfico, é preciso avançar no ensino sistemático de particularidades ortográficas, principalmente quando se trata de relações contextuais. Dessa forma, não é o mais adequado ensinar este par de letra/dígrafo desvinculado desse fator contextual, como argumentou a 1REG06: *"**eu trabalho o som da letra**, não a **letra** na **palavra**"*. Esta afirmação evidencia um adiamento do trabalho ortográfico para além do princípio fonográfico, revelando certo desconhecimento da professora sobre a estrutura da norma ortográfica.

Na continuidade das falas expostas no recorte D, observa-se que os discursos das docentes têm como base conhecimentos que não conseguiremos demarcar as fontes. Observam-se mixagens de saberes docentes, alguns baseados na sua própria prática e que nem sempre estão fundamentados no que é tematizado, atualmente, no campo da alfabetização e do ensino da ortografia, e nem alinhado a orientações oficiais. Vemos discursos apoiados em opiniões próprias e declarados utilizando termos como: *"**eu botei (...)"*** (REG12*); **"na minha concepção (...) eu acho** que **(...)"*** (1REG11); e, "*(...) e**u acho** certo...é...coerente (...)"* (1REG04); o que nos possibilita afirmar que podem ser advindas de: um conhecimento superficial sobre o objeto do conhecimento, devido à complexidade do sistema de escrita, conforme externou a 1REG07; como, também, uma prática de ensino sustentada no que as professoras "acham" certo ou coerente, ignorando as outras fontes de saberes que dão sustentação a este trabalho pedagógico. As falas abaixo colaboram para ampliar a compreensão deste movimento da "teoria do achismo" como critério de agrupamento dos conteúdos ortográficos. O diálogo do recorte a seguir foi realizado no pequeno grupo pelas docentes 1REG06, 1REG09 e 1REG10 que lecionam nos terceiros e quatros anos, respectivamente, e versa sobre os conteúdos que cabem em cada ano do Ensino Fundamental I:

recorte E:

**1REG09: R, RR, C, Ç**, **terceiro** (ano de escolarização).
**1REG06:** Aqui também tem, aqui no **segundo**, principalmente, no **primeiro talvez não**, mas aqui no **segundo** tem, aqui, do **primeiro em diante**,
**1REG10: eu acho que não**
**1REG06:** É sim!
**1REG10 Eu acho** que é do **terceiro**,
**1REG06: Não**!
**1REG09: [Eu] acho** que no **segundo vai**, está vendo aqui, **segundo, terceiro e quarto** (anos de escolarização)
**1REG06:** agora assim, **não é com obrigatoriedade**, mas **eu** tinha **uma conversa**.

No trecho acima, observa-se um diálogo em torno do ano de escolarização que deve iniciar o ensino das letras R, RR, C e Ç. De acordo com a 1REG09, o ensino deste conjunto de grafemas deve iniciar no terceiro ano de escolarização. Acreditamos que esta regente, provavelmente, adotou como critério de classificação a concorrência entre grafema e fonema. No caso do R/RR, temos o contexto intervocálico em que se concorrem as representações sonoras do R forte - /R/ e do R fraco - /r/, como nas palavras **murro** e **muro**. A letra C tem a representação sonora /s/ quando diante de E/I, como em cimento e celular e a representação sonora de /k/ quando precedido de A/O/U, como em casa, cogumelo e cuscuz. Agora, se a letra C receber o sinal gráfico da cedilha - Ç – e este diante do A/O/U sua representação sonora será de /s/, como em caça, açougue e açúcar. Nota-se que, também aqui, destaca-se que este grupo de grafemas integra as regularidades contextuais e, deste modo, o seu ensino deverá considerar a correspondência fonográfica e, a depender da posição que a letra ocupe na palavra, é possível, sim, que o ensino se inicie logo no primeiro ano: são os casos do R e do C em início de palavras.

Todavia, o que queremos evidenciar com a exposição deste diálogo são os termos empregados por estas docentes como fundamentação de seus critérios: "*Eu acho que não", "talvez não", "não é obrigatório", "eu tinha uma conversa"* são os argumentos utilizados por estas professoras para a gestão da progressão dos conteúdos ortográficos, constatando o apagamento, nos discursos das docentes, de outras fontes de saberes como critério de classificação. Percebe-se, nas falas destas docentes, que este grupo de professoras não recorrem ao documento oficial municipal para argumentar e fundamentar seus argumentos, não validando esse instrumento como fonte de informação para decidir sobre tal distribuição. Para além dessa questão, nota-se, também, um conhecimento explícito incipiente da norma ortográfica.

Na seção que tratamos sobre o "Currículo de Língua Portuguesa e o ensino da ortografia" apresentamos que o Referencial Curricular da Rede de Salvador prevê que, no segundo semestre do segundo ano, sejam trabalhadas as questões da ortografia referente à compreensão que o som /s/ pode representar as letras S, SS, C e Ç. Salientamos que estas orientações dialogam com as recomendações postuladas por estudiosos da área (Morais, 2012; Nóbrega, 2013).

Quanto ao aspecto que versa sobre a presença do livro didático como principal instrumento orientador do trabalho pedagógico e que constitui o eixo organizador deste indicador, por meio da fala da 1REG06 que afirma apoiar o seu trabalho *"(...) no* ***currículo*** *que está* ***previsto no livro didático****"*. Temos visto pesquisas que têm apresentado os mesmos

resultados quanto ao livro didático como balizador do ensino na sala de aula (Nóbrega, 2018; Almeida, 2020).

Para Silva e Morais (2007, 140), o papel do livro didático está em "(...) apresentar situações didáticas que solicitem aos alunos – sob a orientação do professor – a análise, a discussão e a explicitação de seu conhecimento". Desta forma, reconhecemos o valor histórico dos livros didáticos no processo de ensino e aprendizagem e acreditamos que eles podem contribuir com o ensino da ortografia, desde que as propostas e concepções subjacentes estejam de acordo com a organização do ensino da língua escrita. Defendemos, assim como os autores supracitados, que as professoras sejam capazes de analisar, criticamente, este instrumento, fazendo uso das propostas didáticas que melhor se adequem as suas expectativas, em conformidade aos conhecimentos advindos do processo de ensino e aprendizagem; e que o trabalho com o livro não ocorra de forma aleatória, improvisada e não consciente. (Silva e Morais, 2007).

Assim posto, caminhamos em direção a uma sistematização das significações que este grupo de professoras têm sobre a ortografia e seu ensino, a partir da gestão da progressão dos conteúdos deste objeto de conhecimento que ora está pautado nos saberes experiências das docentes, sem examinar a organização da norma ortográfica da nossa língua, ora nos saberes curriculares expressos por livros e/ou manuais didáticos, sem considerar a realidade e necessidade da turma.

Para além destes dois critérios - saberes experienciais e as sequências dispostas no livro didático – as informações produzidas nas oficinas evidenciaram outro elemento como determinantes na definição da progressão dos conteúdos ortográficos, qual seja: a realidade educacional dos alunos desta unidade escolar, conforme veremos no recorte que segue.

recorte F:

**1REG10: eu** colocaria esse aqui [G/J diante A, O U] **até aqui** [5º ano], porque eles têm essa **dificuldade**...
**1REG06:** mas você só trabalha isso no **quinto ano** se você encontrar **deficiência** (...), mas isso tem que ser **trabalhado**, preventivamente, **garantido no primeiro e segundo**, já.
**1REG10: eu** sei, mas **eu estou** dizendo que dentro **desse contexto aí**, **eu levaria para todas as séries**, porque isso é algo que precisa **ser reforçado e eles erram muito**, é igual o **RR** e **R**, por mais que seja **consolidado**, quando **o vocabulário vai mudando** e **as palavras vão se tornando um pouco mais difíceis**, porque são **palavras diferentes**, eles têm essa...
**1REG10:** mas aqui também não vai para o **quarto** um pouquinho? **eu** estou falando pela **dificuldade de meus alunos**.

**1REG07:** o **C e o QU eu** acho que é muito próximo do **G e do GU**, também, que a gente pode fazer as duas **análises** para os anos aqui posteriores. E aí, **começa no primeiro ou começa no segundo**?
**1REG11: primeiro**.

**1REG07: começa** no **primeiro**, **avança** no **segundo,** no **terceiro**, vai para o **quarto** e **quinto** ou **encerra**?
**1REG11: a minha realidade,** com certeza, é o **quarto**.

**Pesquisadora**: a gente entende que um plano desse deve ser pensado a partir de uma turma real. De uma turma que realmente exista. Mas pensando a nível de ideal...
**1REG07:** porque se a gente for para a **realidade hoje**, no perfil das nossas **turmas**, **vai tudo até o quinto**, até essa daqui da **regularidade direta**, a gente percebe que tem crianças ainda com...
**1REG04:** vai **até o quinto**
**1REG09:** foi esse o entrave da nossa discussão, porque assim, 1REG10 dizendo: mas **eu estou** pensando na minha **turma** - mas a gente não tem que pensar na nossa **turma**. A gente tem que pensar no que tem que estar **garantido** até a **série** que nós estamos.

Neste excerto temos três diálogos diferentes: O primeiro realizado entre as docentes 1REG06 e 1REG10; o segundo diálogo entre as professoras 1REG07 e 1REG11; e, a última conversão feita no grupão, intermediado pela pesquisadora e que se manifestaram as professoras 1REG04, 1REG07 e 1REG09. Em todos os diálogos, vemos que o cerne da discussão está na definição do ano de consolidação dos conteúdos ortográficos do aspecto regular contextual.

No primeiro diálogo, temos como principal interlocutora a docente 1REG10 que, atualmente, leciona nas turmas do 4º ano de escolarização e manifestou preferência em trabalhar com o Ciclo II, justificando gostar dos conteúdos que são ministrados e da relação com os alunos que, nesta faixa etária, de acordo com a professora é *"mais fácil".* A referida docente acredita que o papel da ortografia é "facilitar o entendimento do que foi escrito tornando regular a leitura"[29] e talvez este entendimento nos ajude a compreender a insistência da professora em afirmar que conteúdos como G/J diante A, O, U e R/RR perdure até o 5º ano, ao declarar: *"**eu** colocaria esse aqui [G/J diante A, O U] **até aqui** [5º ano], porque eles têm essa **dificuldade**..."* (1REG10). Chama-nos atenção, neste enunciado, o pronome "eu" e vocábulo "dificuldade": no primeiro – o pronome *"eu"* – há um indicativo de que a docente não recorre a outras fontes para basear a sua fala, a exemplo dos documentos oficiais ou conhecimentos sobre o objeto. Já o vocábulo *"dificuldade"* apresenta indícios que nos permite assegurar a incompreensão da docente quanto a organização da norma ortográfica, pois se trata de regularidades contextuais com princípios gerativos bem definidos e que podem ser compreendidos pelos aprendizes, desde que as estratégias de ensino adotadas colaborem para isso. Observemos que a 1REG10 tenta justificar a classificação deste conjunto de letras *"em todas as séries"* dizendo que: *"(...) por mais que seja **consolidado**, quando **o vocabulário vai mudando** e **as palavras vão se tornando um pouco mais difíceis**, porque são **palavras diferentes*** [...]" Se defendemos um

[29] Dados extraídos do questionário respondido pela docente.

ensino reflexivo e sistemático da norma ortográfica, a partir da construção, diálogo e consolidação dos princípios gerativos subjacentes a cada regularidade, compreendemos que, uma vez que estes saberes forem consolidados, os aprendizes serão capazes de utilizá-los em todas as palavras em que ele se manifeste, não somente nas palavras que façam parte do seu vocabulário. A oscilação na aplicação de uma regra significa a não consolidação deste saber e, não, porque as palavras são diferentes, haja vista o contexto ser o mesmo. Essa argumentação deixa evidente a incompreensão da professora sobre a especificidade da regularidade contextual e o caráter gerativo das regularidades. Vale recorrer aos referencias que temos nessas ocorrências. Os casos de G/J diante de A, O, U e do R/RR representam as regularidades contextuais totalmente previsíveis, como atesta Faraco (2021), dentre outros. De acordo com este autor, temos uma relação cruzada previsível quando "a unidade sonora ocorre, em português, só em um ou em alguns contextos na sílaba ou na palavra e, nesse(s) contexto(s), a relação é biunívoca e, portanto, 100% regular." (Faraco, 2021, p. 133). Assim, compete ao professor ensinar ao aluno a examinar o contexto em que os grafemas G/J e R/RR se manifestam dentro da palavra, observando quais letras estão em seu torno, deste modo o aluno terá segurança na escolha da representação gráfica adequada. A argumentação da docente não tem, portanto, substrato quando se consideram os conhecimentos sobre esse objeto de ensino.

Na continuidade do diálogo e diante da interposição explicativa da colega 1REG06 que diz: *"mas você só trabalha isso no* ***quinto ano*** *se você encontrar* ***deficiência*** *(...), mas isso tem que ser* ***trabalhado****, preventivamente,* ***garantido no primeiro e segundo****, já"*, a professora 1REG10, já sem argumento, mas segura do lugar de onde fala, questiona: *"mas aqui também não vai para o* ***quarto*** *um pouquinho?"* e externa: *"****eu*** *estou falando pela* ***dificuldade de meus alunos"****.* Percebemos a insistência da docente em assegurar que todos os seus alunos tenham o direto à recomposição da aprendizagem. Nota-se o quanto a docente é comprometida com a sua turma, assumindo, uma responsabilidade, na garantia da aprendizagem de seus alunos, que deveria ser compartilhada por outros entes envolvidos. Entretanto, a insistência revela também que a docente não conseguiu tomar certo distanciamento da circunstância específica de sua experiência concreta, para refletir sobre a distribuição dos conteúdos nos anos escolares.

Em face do que expomos até aqui e do que sabemos sobre a relação desta professora com a língua escrita e a ortografia, na época de estudante da educação básica, levantamos a hipótese de que toda essa insistência possa ter relação com as dificuldades enfrentando na época da educação básica. No questionário, a professora 1REG10 relatou que "(...) uma grande diferença de hoje em dia é que antigamente tínhamos a obrigatoriedade de estudar ortografia(...)" e, atualmente, conforme exposto no recorte A, do Indicador 1 do presente Núcleo, os conteúdos

ortográficos não são priorizados, pois, para este grupo de professoras o foco do ensino está na interpretação e produção textual.

Ainda que a 1REG10 tenha externado preferir lecionar nas turmas do 4º e 5º anos, apresentando como um dos motivos gostar dos conteúdos que são trabalhados, os discursos desta docente demonstram as fragilidades dos saberes sobre este objeto do conhecimento, consonante a fala*: "**eu penso**, também, que... do professor de **ensinar**, porque você acaba **ensinando** do jeito que você **aprendeu** e a gente também tem **as nossas dificuldades** (...) eu tô falando de um modo geral em tudo que a **gente passa** pra criança **a gente passa** de uma maneira que a **gente aprendeu** (...) E isso também às vezes pesa"*. Perante este discurso é que nos questionamos: estamos falando das dificuldades dos alunos ou do processo de formação da professora? Afirmar que se ensina como aprendeu não é negar os saberes profissionais construídos no processo formativo? Como alimentar e enriquecer o repertório de saberes destas docentes, a fim de despertar nestas profissionais a consciência para acessar esse manancial, conforme as necessidades e a realidade de sua turma?

A despeito desses questionamentos reconhecemos, como diversos autores, os avanços na área da formação da professora alfabetizadora (Pedrino, 2009; Parisotto; Massini-Cagliari, 2017; Araujo *et al.*, 2022), embora ainda haja um longo caminho a trilhar. E, assim como Tardif (2014), acreditamos que os saberes das professoras têm uma relação intrínseca com o seu trabalho na escola e na sala de aula, o que significa, que as relações das professoras com os saberes não são exclusivamente cognitivas, mas "(...) mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar as situações cotidianas".

Mesmo diante desta compreensão, reiteramos que apenas a docente 1REG10 manifestou, de forma veemente, a necessidade dos conteúdos das regularidades contextuais em todos os anos do EF1. Diferente dela, na continuidade do segundo e terceiro diálogo, a professora 1REG11, baseada na realidade da sua turma, afirmou que os pares C/GU e G/GU devem ser iniciados no primeiro ano e avançar até o quarto ano. De acordo com a sua fala: *"**a minha realidade,** com certeza, é o **quarto**"*. No terceiro diálogo, iniciado pela pesquisadora que intervém esclarecendo que todo planejamento deve ser elaborado a partir da necessidade real de uma turma, a interlocutora é interrompida pela docente 1REG07 que diz: *"porque se a gente for para a **realidade hoje**, no perfil das nossas **turmas**, **vai tudo até o quinto**, até essa daqui da **regularidade direta**, a gente percebe que tem crianças ainda com..."*, tendo a sua fala ratificada pela colega 1REG04 que exclama: *"vai **até o quinto**"*. As falas das 1REG04, 1REG07 e 1REG11 explicitam que um dos critérios determinantes na classificação dos conteúdos ortográficos foi o nível de conhecimento da turma atual destas professoras, contudo, apenas a

regente 1REG10 foi quem insistiu, contestou e se manifestou em prol dos seus alunos, esperando que as colegas compreendessem o seu pleito. O posicionamento da 1REG10 foi tão significativo que, durante a socialização no grupão, a professora 1REG09, - que integrou o pequeno grupo formado por ela e mais as colegas 1REG06 e 1REG10 - manifestou: *"foi esse o entrave da nossa discussão, porque assim, 1REG10 dizendo: mas* ***eu estou*** *pensando na minha* ***turma*** *- mas a gente não tem que pensar na nossa* ***turma****. A gente tem que pensar no que tem que estar* ***garantido*** *até a* ***série*** *que nós estamos.*

A análise até aqui permite-nos apreender algumas das condições objetivas e subjetivas que este grupo de docente tem sobre a ortografia e seu ensino: primeiro, o conhecimento superficial da organização da norma ortográfica da nossa língua que, consequentemente, resultará em decisões equivocadas quanto à prática de ensino; segundo, a realização de um trabalho pedagógico desarticulado das orientações curriculares municipais e apoiados em opiniões e instrumentos que não dialogam com a realidade educacional da unidade escolar. Além desses pontos, soma-se a isso a crença em mitos sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, como veremos a seguir:

As falas do próximo indicador serão divididas em dois recortes para uma leitura mais cômoda. No recorte A, expomos o diálogo realizado entre as docentes 1REG06 e 1REG10, no pequeno grupo, durante a atividade de analisar a escrita de dois textos infantis, em que a 1REG10 menciona uma das perguntas do questionário.

Indicador 3: Desconstruindo mitos sobre variação linguística: *"mas os* ***vícios de linguagem atrapalham*** *muito"*

recorte A:

**1REG10:** (...) uma das perguntas que é a questão dos **vícios de linguagem** também, que as crianças têm, **atrapalha muito**. (...) eles têm essa **dificuldade,** também, pra falar essas palavras (...), mas os **vícios de linguagem atrapalham** muito.
**1REG06:** mas a maioria das pessoas **falam** como **escrevem** [a professora quis dizer escreve como fala]
**1REG10:** isso!
**1REG06: ERRADO**!
**1REG10:** o plural (flexão do substantivo em número, frases sem a concordância verbal e nominal) também é por causa do **vício**. O *probrema*, por exemplo, que a gente vê é **vício**. *Craro*, né? Eles acabam falando. Isso aí é **vício de linguagem**. E como a família não tem essa referência também da questão **ortográfica**, mesmo eles sabendo na escola, eles acabam reproduzindo isso no dia a dia, porque se acostuma.

A professora 1REG10 inicia a fala colocando em relevo, o que na sua concepção, constitui um obstáculo no processo de ensino e aprendizagem da língua materna que são *"****os vícios de linguagem****".* De acordo com esta docente este é um problema social, uma vez *"a família não*

*tem essa referência também da questão* ***ortográfica****"* e mesmo com a intervenção escolar os alunos *"acabam reproduzindo isso no dia a dia, porque se acostuma"*. Na fala da 1REG10 nota-se uma ideia equivocada de que a escrita ajudaria a falar certo, como se a relação entre fala e escrita fosse espelhada. A declaração da referida professora é complementada pela colega 1REG06 que além de acrescentar que *"a maioria das pessoas* ***falam*** *como* ***escrevem*** *[a professora quis dizer escreve como fala]*", faz questão de enunciar, de modo enfático: *"****ERRADO****!"* Em relação à fala da docente 1REG06, observa-se também um juízo de valor, quando argumenta que quem fala certo é porque fala como escreve, como se a escrita regulasse ou devesse regular a fala. Sobre essa questão Cagliari (1994, p. 35) manifesta que "a Língua Portuguesa, como qualquer outra língua, tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente".

Neste primeiro recorte, vemos exposto uma concepção equivocada da escrita como espelho da fala. Este tipo de raciocínio é perpetuado pela manutenção preconceituosa do mito, descrito por Bagno (1999, p. 62), de que "é preciso saber gramática para falar e escrever bem". Este autor expõe que este mito está historicamente relacionado à confusão que se faz entre língua e gramática normativa. Esta se refere ao estudo das características da língua escrita exemplar, ou seja, a língua dos grandes escritores. (Faraco,2021), enquanto a língua é plural, heterogênea, dinâmica, viva. Como afirma o autor, "uma língua é um conjunto de incontáveis variedades: inúmeros dialetos geográficos e sociais, variadíssimos estilos, incontáveis registros aliados às mais diversas atividades humanas" (Faraco, 2021, p. 44).

Os estudos mais recentes da Linguística e da Sociolinguística têm rompido com esta visão reducionista das línguas, expondo o seu caráter evolutivo e transformador. Com o passar do tempo as línguas vêm adquirindo peculiaridades próprias decorrentes de seus usos por comunidades específicas. Sabe-se, como afirmam vários estudiosos (Cagliari, 1994; Bagno, 1999; Faraco, 2021), que, do ponto de vista estrutural linguístico, todas as variedades são perfeitas e completas entre si, entretanto, ainda é comum encontrarmos concepções que colocam a variação linguística como uma questão gramatical de certo ou errado, conforme expresso no recorte acima.

Para Cagliari (1994), é papel da escola entender esse fenômeno para não incorrer em preconceito linguístico com os alunos. O autor sugere, ainda, que professoras dialoguem com seus alunos sobre esse fenômeno, apresentando as diferentes variações, o que elas representam em termos de estrutura linguística das línguas e, principalmente, "como a sociedade encara a variação linguística, seus preconceitos e a consequência disso na vida de cada um". (Cagliari,

1994, p. 82). As autoras Marinho e Costa Val (2006) afirmam que, na escola, a criança terá a oportunidade de desenvolver e ampliar a sua competência discursiva a partir dos conhecimentos implícitos das regras de uso de sua variante, em outras situações que requerem a modalidade oral e escrita da linguagem instituída como a variedade padrão. Neste sentido, compete à escola ensinar aos alunos a língua padrão, sem, contudo, descriminar o seu modo de falar, instaurando um comportamento mais adequado em relação às diferenças linguísticas.

Esse entendimento, ao que parece, está bem distante das docentes referidas nesse indicador, quando tratam a variação como vício de linguagem, como elemento que atrapalharia o ensino e como se a ortografia devesse "consertar" a fala supostamente errada. Observa-se, na fala da 1REG10, quando diz: *"O probrema, por exemplo, que a gente vê é* ***vício****. Craro, né? Eles acabam falando",* que "*probrema"* e "*craro*" são compreendidos como *"****vícios de linguagem****"*, quando se trata do fenômeno do rotacismo descrito pela Sociolinguística como um fenômeno histórico que consiste na troca do som do /l/ por um /r/. Estudos realizados por autoras como Barreto e Massini-Cagliari (2020) têm revelado que esta troca sonora remota a tempos antigos, trazendo subsídios para repensar o ensino da Língua Portuguesa na contemporaneidade. De acordo com estas autoras, as "estruturas hoje discriminadas e consideradas como erradas são, na verdade, fruto da deriva histórica natural do idioma, de tendências de mudanças presentes no nosso passado desde a nossa origem latina, e que, portanto, nada têm de ignorância ou fruto de déficit cognitivo" (Barreto e Massini-Cagliari, 2020, p. 51). O estudo apresenta construções como *groriosa* e *regla* presentes em canções do tempo medieval, recitada por pessoas consideradas eruditas e de grande prestígio social, que nos possibilita compreender a existência e a natureza do preconceito linguístico, assim como combatê-lo.

Dando continuidade na análise deste indicador, nota-se no recorte B falas que caminham em direção ao mito delineado por Bagno (1999, p. 52), que diz: "o certo é falar assim porque se escreve assim". Esse aspecto já foi também observado na ocorrência anterior, e é reforçada com esse novo recorte. Essa ilusão de que a escrita balizaria a fala concebe a escrita como o espelho da fala e, não, como um sistema de representação "gráfica, pictórica e convencional" da linguagem oral.

recorte B:

**71REG07:** Eu vou falaR com você, vou cantaR, vou correR e não **pronúncia,** então, traz **dificuldade** na hora do domínio da escrita.
**1REG07:** (...) quando eu faço um **ditado de palavras**, por exemplo, ou de frases ou em qualquer nível que seja **eu me esforço para pronunciar** de forma que a criança perceba o que faltou (...)
**1REG04:** esse **ar final, não**. [A 1REG04 concorda com a afirmação da 1REG07 de que os alunos não pronunciam o som do /R/ em final de palavras]
**1REG02:** A **pronúncia é essencial** porque o **R no final** ele muda o sentido da palavra.
**1REG07:** E a **ortografia** ela se refere à **escrita**, então, é daí que surge a **dificuldade**. (...) o registro **oral** ele é **livre**. Você vai se expressar **oralmente** de maneira **livre**. Quando você traz para o **escrito** você tem que se preocupar com as **regras**.
**1REG10:** (...) essa questão dos **vícios de linguagem** isso é muito vivo na nossa realidade, porque as crianças elas têm **dificuldade** em relação a **falar** e adquirem isso da família no caso do R como 1REG07 estava falando o **R no final** e **eu penso** que **a gente** enquanto professor **a gente** precisa **se policiar como a gente fala** com essas crianças porque serve de referência, mas ainda ela vai ficar fazendo análise: - a professora falou brincar; a professora não falou *brincaNO* isso é importante para eles em casa e na escola, se na escola a professora está falando desse jeito, (...) **a gente precisa se policiar** com os S, com os RS né? **Com a maneira que a gente fala, a oralidade,** o tom para que a criança escute e **memorize** também.

No excerto acima, vemos argumentos que reforçam a crença de que a ortografia refletiria a pronúncia "correta" das palavras. Repara-se que a professora 1REG07 ao pronunciar os verbos – falaR, cantaR e correR - prolonga o som final do fonema /R/ com o propósito de ajudar os alunos a perceberem a presença deste som na palavra. Para esta professora a não realização sonora deste grafema no final das palavras constitui um obstáculo na *"hora do domínio da escrita"*. A docente acredita que a artificialização da fala durante a realização de atividades como ditado contribuirá para que *"que a criança perceba o que faltou"* e, desta, forma, consiga grafar a palavra ortograficamente.

Notam-se dois aspectos importantes, nas falas presentes no recorte B, que evidenciam as apreensões destas professoras sobre a ortografia e o seu ensino. O primeiro diz respeito às falas da regente 1REG07 que indicam a existência de declarações conflituosas, em que uma anularia a outra. Na primeira declaração, a professora diz que: *"(...) quando eu faço um **ditado de palavras**, por exemplo, ou de frases ou em qualquer nível que seja **eu me esforço para pronunciar** de forma que a criança perceba o que faltou (...)"*. Nesta fala, além da alfabetizadora defender a ideia de que a pronúncia é fundamental na garantia da escrita ortográfica da palavra, ela também afirma ser esta uma prática recorrente da sua ação docente. Na segunda declaração, momentos depois, a professora, externa o entendimento que se distancia desta primeira concepção da escrita com espelho fala ao explanar que: *"a **ortografia** ela se refere à **escrita,** então, é daí que surge a **dificuldade**. (...) o registro **oral** ele é **livre**. Você vai se expressar **oralmente** de maneira **livre**. Quando você traz para o **escrito** você tem que se*

*preocupar com as **regras**"*. Aqui, avistamos uma compreensão em que especifica as diferenças entre o que cabe na língua oral e o que é característico da língua escrita. Com tais declarações, conclui-se que, embora a docente demonstre compreender a diferença entre fala e escrita, ela argumenta sobre a necessidade de artificializar a fala quando é uma fala para ser escrita, facilitando a grafia correta, ao preço de dar a impressão de que escrita é espelho da fala e que a pronúncia guiaria a ortografia da palavra.

Sabe-se que a ortografia não representa a fala de ninguém, uma vez que sua função é de anular na escrita as mais diferentes formas de pronunciar uma palavra, apesar de ainda assistirmos comportamentos como os relatados no trecho acima, de alfabetizadoras que reforçam a crença de que *"a **pronúncia é essencial** (...)"*, como se a escrita ortográfica indicasse uma pronúncia ideal. Compreendemos que do ponto de vista histórico a escrita sempre esteve orientada pela variedade padrão, porém isso não significa que devemos corrigir a fala da criança para que ela escreva corretamente. Para isto, basta, apenas, um ensino reflexivo da norma ortográfica. Nóbrega (2013) chama a atenção para os eventos que ocorrem entre alfabetizados e recém-alfabetizados: enquanto este escreve e lê sendo guiado pelos ouvidos, aqueles são orientados pelo império do olho que o ensurdece, não permitindo que sejam capazes de escutar a sua própria variedade linguística.

Já no cotejo entre as duas falas da docente, ressalta-se que essas duas concepções, ainda que opostas, se materializam no fazer diário da ação docente e que podem ser claramente compreendidas pelos fatores históricos e sociais constitutivos deste grupo de professoras. Percebe-se que as significações sobre a norma ortográfica e seu ensino são formadas ora por condições objetivas presentes na realidade educacional na qual estas professoras lecionam, com desafios reais e demandas que requerem uma apropriação de saberes ainda não consolidados; ora por compreensões que tentam romper as limitações impostas por uma percepção reducionista do SEA, se aproximando dos estudos e pesquisas mais recentes sobre o processo de apropriação deste sistema.

Um segundo aspecto que podemos problematizar nesse recorte ocupa-se da fala da 1REG10 quando reitera, durante a socialização no grupão, o juízo de *"**vícios de linguagem**"*. O que sobressai desse discurso, para além das outras questões já discutidas neste indicador, é o trecho final da fala da docente que diz*: "(...) **a gente precisa se policiar** com os S com os Rs né? **Com a maneira que a gente fala, a oralidade,** o tom para que a criança escute e **memorize** também"*. Chamamos atenção, neste trecho, para as expressões: *"**a gente precisa se policiar**"* e *"que a criança escute e **memorize** também"*. Na primeira expressão presenciamos a docente conclamar o grupo para a realização desta ação. Observem que a fala da 1REG10 não foi

contestada por nenhuma das outras participantes, o que sugere que este grupo de professoras, de certa forma, endossa este ponto de vista, ou pelo menos o aceita com tranquilidade, haja vista se tratar de ações que fazem parte do dia-a-dia da prática docente. Na segunda expressão - *"que a criança escute e* ***memorize*** *também"*, destacamos a compreensão equivocada do ensino da ortografia marcada pela prática mecânica dos métodos clássicos do escutar, repetir e memorizar. Além disso, trata a apropriação da variedade culta da língua como questão de memorização da forma validada como correta, anulando toda a discussão sobre variação linguística no campo. Nesse sentido, recorremos a Nóbrega (2013), que diz que o ensino reflexivo da ortografia é a porta de entrada para reflexão de natureza linguística, cujos desvios ortográficos serão tratados como um lugar privilegiado para descrever os fatos da língua e mostrar as diferenças entre a língua oral e a língua escrita, apresentando os diferentes elementos do sistema linguístico sejam eles fonético, morfológico, sintaxe e semântica.

Para entender alguns determinantes estruturais desta complexa situação e de como as condições objetivas são subjetivadas por este grupo de professoras, continuaremos as análises valendo-se das falas presentes no próximo indicador. As falas a seguir colaboram para melhor compreender como estas docentes planejam e executam os parâmetros para o ensino da ortografia, tanto a partir das estratégias didáticas utilizadas no cotidiano da sala de aula, quanto dos instrumentos pontuais para avaliação da aprendizagem.

O indicador "O modelo de atividade mais utilizada pelas professoras" foi constituído a partir da síntese da discussão que tivemos no grupão durante a socialização de uma das atividades do Circuito Pedagógico que consistia na tarefa de analisar duas propostas didáticas diferentes para o ensino da ortografia. A proposta de atividade 1 apresenta uma abordagem mais reflexiva dos aspectos ortográficos, mediante um trabalho de construção e compreensão das regras e dos princípios gerativos de cada regularidade ortográfica, que exigem uma elaboração mental dos aprendizes e, consequentemente, uma postura mais investigativa e provocativa das docentes. Já a atividade 2 contempla uma abordagem mais clássica de ensino, com exercício de treino e memorização, cujas regras e os princípios gerativos já estão ali expostos. Como exposto na seção "Caminhos metodológicos", o objetivo dessa atividade, no Circuito Pedagógico, era compreender as concepções e percepções que as professoras têm sobre estas duas propostas. Neste recorte, as docentes argumentam sobre que atividades, das duas apresentas, são mais frequentes no seu fazer diário.

recorte A:

**1REG10**: ó, na verdade as duas.
**1REG07**: nem tanto nem tão pouco (...) não chega a ser tão **reflexiva** tão uma proposta tão **complexa** como a **atividade 1**, não. Não sei se é por causa do nível dos meninos que a gente acaba não **desafiando** eles nesse sentido, não sei.
**1REG10: a minha** colocação é que **a gente** está mesmo mais acostumada a fazer a segunda que é essa daí a que eles completam, né? Que é como se fosse um **exercício de fixação** e **memorização,** mas ela não é tão **desafiadora** assim quanto a outra.
**1REG10:** é, e ela não é tão desafiadora assim, **na minha visão**, na comparação das duas é que **a segunda atividade a gente** usa muito mais do que a **primeira**.
**Pesquisadora**: Você acredita que essa preferência pela segunda, por nós professoras, tem alguma justificativa?
**1REG10:** aqui a gente falou da questão do **tempo de montar, de estruturar**, como você falou a segunda **já está pronta**, mas quando você vai buscar que você vai pesquisar ela é **mais específica mais direta** e quando você vai fazer uma pesquisa com algumas **atividades** relacionadas à **ortografia** é com essa classificação que ela apresenta como você falou no início **o tracinho para completar**.

Baseado nas falas acima, podemos depreender que as professoras privilegiam atividades que se assemelham a proposta 2, que tem uma abordagem menos reflexiva, em detrimento à atividade 1, que de acordo com a professora 1REG10 *"é mais **complexa** precisa de um pouquinho mais de **compreensão** da **leitura** de tudo que tá aí para que eles [alunos] consigam fazer essa **análise** (...)"*. Esta mesma percepção foi compartilhada pelas professoras 1REG01 que relatou: *"é muito **complexa** para a criança"*, pela 1REG01 que disse: *"para mim foi **tradicional**"* e pela 1REG12 que retrucou dizendo: *"não é **tradicional** é **confusa**"*.

Nota-se na fala da 1REG07, no recorte acima, uma ação de moderação caracterizado pela expressão *"nem tanto nem tão pouco"*, justificando que as atividades utilizadas por este grupo de docentes *"(...) não chega a ser tão **reflexiva** (...)*", o que na concepção da 1REG07 é sinônimo de complexa, ao externar: *"uma proposta tão **complexa** como a atividade 1"*. Ela acrescenta que, talvez, uma das razões em optarem por atividades menos desafiadoras seja em decorrência das dificuldades dos alunos: *"não sei se é por causa do nível dos meninos que a gente acaba não **desafiando** eles nesse sentido, não sei"*. Ainda que esta mesma professora tenha externado que "*essa segunda atividade não é **boa** porque não está **contextualizada**, não **constrói** o **entendimento** de que beleza vem de belo e por isso é **escrito** com **Z** (...), ao contrário da primeira, aqui ele apresenta **regras, regras, regras** (...) diretiva, sem reflexão e uso de termos*". É interessante notar que as argumentações da referida docente podem ser representativas dos desafios vivenciados por este grupo de professoras na elaboração e adoção de procedimentos didáticos.

Outros aspectos que também observamos nos discursos da 1REG07 são: primeiro, que a sua prática docente é permeada por estratégias pedagógicas que contempla a abordagem mais

clássica de ensino da ortografia, mesmo não considerando-a como boa proposta, haja vista ser descontextualizada e focar no trabalho da fixação de regras, sem auxiliar os alunos a refletirem sobre os princípios gerativos ali subjacentes; segundo, uma reflexão que mostra uma concepção ultrapassada da norma ortográfica como um simples conjunto de regras a ser transmitido e memorizado pelos alunos, através de exercícios mecânicos de treinamento e fixação, apesar de reconhecer a importância da atividade 1 como uma atividade que propõe reflexão; e, terceiro, uma visão reducionista do sujeito da aprendizagem da rede pública de ensino com capacidades limitadas de reflexão e elaboração mental em posição a que os estudos da psicogênese da língua escrita (1999) revelou sobre esse aprendiz.

Sobre esta última proposição, sabe-se, conforme foi observado pela psicogênese da língua escrita (1999), que as influências das oportunidades sociais interferem no ritmo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, não que o problema esteja na classe social do aluno, nem exclusivamente, no ensino que é oferecido às crianças das camadas menos favorecidas economicamente, haja vista compreendermos a complexidade do problema, sobretudo pelo seu aspecto multifatorial. Morais (2012) esclarece que para superarmos concepções estigmatizantes, como a verbalizada pela 1REG07, que responsabiliza os alunos pela ausência de um ensino mais reflexivo, os educadores precisarão compreender e "considerar que o ritmo de apropriação do SEA tende a depender bastante das práticas de ensino que a escola desenvolve" (Morais, 2012, p. 71). Desta forma, a presença de desafios ajustados aos níveis dos aprendizes são fatores que contarão, positivamente, no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Apesar disto, o que podemos deduzir é que a maioria das professoras desta unidade escolar caminha em passos lentos em direção aos estudos atuais sobre o processo de apropriação do SEA, o que pode revelar também a falha nos processos formativos. Vejam que a docente inicia a sua fala ressaltando que a partir do seu ponto de vista "***a gente** está mesmo mais **acostumada** a fazer a segunda que é essa daí a que eles completam, né?*". Neste trecho temos o uso da expressão "a gente" que colabora para a interpretação de que essa é uma ação compartilhada por todas as integrantes deste grupo de professoras. Na continuidade da fala da 1REG10, ela explica que esta prática não é decorrente das dificuldades dos alunos, em discordância ao que foi exposto pela colega que a antecedeu, apenas que se trata de uma ação habitual das professoras, que preferem utilizar atividades com "***exercício de fixação** e **memorização***", apesar de "*ela não [ser] tão **desafiadora** assim quanto a outra*". Isso mostra que a adoção de uma determinada atividade poderá estar condicionada a outros fatores que não seja o desconhecimento do objeto de ensino. Dentre esses fatores citamos, como exemplo, as

precárias condições de trabalho dos profissionais do magistério das redes municipais e estaduais do Brasil, que não dispõem de tempo para planejar, refletir e estudar, o que poderá resultar na seleção de atividades "prontas" com único fim de memorização e fixação do conteúdo.

Na sequência do diálogo, a pesquisadora pergunta ao grupo se existe alguma razão para as professoras preferirem a atividade 2, haja vista terem relatado se tratar de uma proposta mais diretiva, menos desafiadora e reflexiva e que o foco está na regra. Como resposta, temos a fala da professora 1REG10 que expõe: *"aqui a gente falou da questão do* ***tempo de montar, de estruturar****, como você falou a segunda* ***já está pronta****, mas quando você vai buscar que você vai pesquisar ela é* ***mais específica mais direta*** *e quando você vai fazer uma pesquisa com algumas* ***atividades*** *relacionadas à* ***ortografia*** *é com essa classificação que ela apresenta como você falou no início* ***o tracinho para completar****"*. Esta declaração faz uma denúncia às condições de trabalho deste grupo de docentes, que, pela falta de tempo, veem-se impulsionadas a utilizar instrumentos padronizados, "prontos" e que talvez não atendam à necessidade educacional de sua turma. Morais (2012, p. 12) afirma que "enquanto as condições de trabalho não mudarem, sempre terei que ponderar que o professor da educação básica das redes municipais e estaduais brasileiras não têm tempo para planejar, refletir e estudar, no seu trabalho". A fala da 1REG10 comprova o que é ponderado pelo autor e espelha, de fato, uma realidade frequente nas escolas das redes públicas de ensino. Vemos, através deste recorte, algumas das consequências desta escassez de tempo/estudo e, provavelmente, de recursos, quando estas profissionais declaram privilegiar estratégias didáticas nem sempre eficazes ao objetivo proposto.

Na continuidade das falas do quadro acima, apenas uma professora, a 1REG02, posicionou-se justificando o contexto de utilização da atividade 2, ao relatar que *"ela é totalmente voltada para o* ***tradicional*** *e a condição de aplicar uma* ***atividade*** *dessa é que o aluno já tenha vivência com esse* ***conteúdo*** *antes, de uma forma* ***lúdica****, ou de uma forma é de pesquisa, de qualquer forma, mas que ele tenha tido uma* ***vivência*** *com o* ***conteúdo*** *para poder ele conseguir realizar essa* ***atividade****"*. Vemos, através deste discurso, uma colocação que extrapola a polarização entre atividades boas versus atividades ruins, em que a intencionalidade, os objetivos e o contexto de trabalho são considerados como fatores que justifiquem a utilização de determinada proposta didática. Esse dado mostra que essa compreensão mais fundamentada e complexa da docência, do ensino e do objeto de conhecimento é possível para essas docentes. A argumentação da 1REG02 também pode ser indicativa da importância dos processos formativos para o desenvolvimento profissional docente, visto que a professora 1REG02 atualmente está cursando mestrado em educação.

Levando em consideração os diferentes dispositivos que nos aproximaram das significações deste grupo de docentes sobre a ortografia e seu ensino e diante da predileção de atividades mais diretivas, menos reflexivas e completamente engessadas, questionamos as docentes como é elaborada/planejado a avaliação dos conteúdos ortográficos. A partir das respostas (ou das argumentações em torno desse questionamento), foi elaborado o indicador: Acompanhamento assistemático dos conhecimentos ortográficos dos alunos: *"**não**, **a gente** não faz **avaliação**",* iluminado pelo recorte abaixo:

recorte A:

**Pesquisadora**: Vocês costumam fazer avaliação de ortografia?
**1REG04: não**! É só para ver o **nível de escrita**
**1REG07:** só de **ortografia**, **não**. Mais ou menos.
**1REG06: não**, **a gente** não faz **avaliação**.
**1REG01:** a **gente** faz um tipo de **diagnóstico** do **nível de escrita**.
**Pesquisadora**: Quando vocês fazem avaliação para ver o nível de escrita, vocês pensam na dificuldade ortográfica?
**1REG07: Sim! Não** no sentido assim... (...) o que a gente faz para **avaliar** é **compartimentalizar** isso. Se nessa unidade eu **trabalhei LH, CH, dígrafo**, ali eu vou **avaliar** dentro daquilo que foi **trabalhado** quando a gente sistematizou
**1REG09: não** com **esse aí**.
**1REG12: eu** faço no caso da **Nossa Rede**, traz ao final de cada **unidade**, uma **avaliação do nível ortográfico**, por exemplo, **palavras terminadas** com **U** ou com **L**, que são os **substantivos** e os **verbos, aí** eu aplico, mas um **texto específico** assim **não**.

Como já discutido neste trabalho, sabe-se da importância da avaliação, seja ela diagnóstica, processual ou final como componente orientador na programação dos conteúdos ortográficos. Para Nóbrega (2013), a avaliação diagnóstica tem uma função reguladora do planejamento, uma vez que por meio deste instrumento as professoras poderão identificar os saberes já consolidados pelos alunos e, a partir daí, orientar a seleção dos conteúdos que serão trabalhados.

Uma proposta de ensino que vise promover uma aprendizagem significativa tem no instrumento avaliativo um guia orientador de seu trabalho, contudo, conforme declarado no recorte acima esta não é a realidade deste grupo de docentes. Ao serem inquiridas sobre o processo avaliativo dos conteúdos ortográficos, algumas docentes disseram não fazer avaliação, evidenciando um acompanhamento assistemático dos conteúdos ortográficos. Foram elas as professoras 1REG04, 1REG06 e 1REG09, que foram enfáticas na resposta: *"**não**!", "**não**, **a gente** não faz **avaliação**"* e *"**não** com **esse aí**"*, respectivamente. A referência à avaliação por duas docentes, foi ao diagnóstico dos níveis de escrita, relativos à psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que aborda níveis conceituais sobre o sistema, antes

das preocupações ortográficas. Foram elas as professoras 1REG01 e 1REG04. Apenas uma docente, a 1REG07, reconheceu fazer algum tipo de avaliação de ortografia, centrada em avaliar a aprendizagem do que foi ensinado, nos moldes de uma avaliação clássica baseada no que os alunos retiveram do que foi sistematizado - quiçá dado a memorizar - ao declarar que "o que a gente faz para **avaliar** é **compartimentalizar** isso. Se nessa unidade eu **trabalhei LH, CH, dígrafo**, ali eu vou **avaliar** dentro daquilo que foi **trabalhado** quando a gente sistematizou".

É importante destacar que, embora todas as docentes tenham relatado não realizar uma atividade específica para avaliar os conhecimentos ortográficos, isso não significa que as professoras não acompanhem a aprendizagem de seus alunos. As docentes buscam conciliar, a partir de algum instrumento avaliativo, aspectos normativos e convencionais do SEA, de acordo com os conteúdos que estão trabalhando. Essa compreensão é compartilhada pela professora 1REG07 e reiterada pela 1REG12 ao expor que: *"**eu** faço no caso da **Nossa Rede**, traz ao final de cada **unidade**, uma **avaliação do nível ortográfico**, por exemplo, **palavras terminadas** com **U** ou com **L**, que são os **substantivos** e os **verbos, a**í eu aplico, mas um **texto específico** assim **não**"*[30]. Com tais relatos observa-se a ausência de um alinhamento entre o que as professoras verbalizam realizar em sala de aula e o que orienta o referencial curricular da rede municipal de ensino. De acordo com RCMAI, a função pedagógica da avaliação do ensino e da aprendizagem transcende a observação restrita de avaliar os conteúdos ensinados. O documento discorre sobre a importância da avaliação diagnóstica não como instrumento para verificar o que foi aprendido, mas como orientador do trabalho pedagógico. Verificamos, igualmente, a compreensão da avaliação como um processo contínuo e formativo, no qual as docentes terão subsídios tanto para acompanhar, de forma sistemática o desenvolvimento do aprendiz, quanto para nortear o planejamento da ação docente. Desse modo, a avaliação da aprendizagem exercerá uma função pedagógica.

Essa compreensão também é compartilhada por Morais (2012), que orienta que a avaliação diagnóstica da língua escrita precisará englobar todos os aspectos importantes do ensino da língua escrita, dentre eles: aprendizagem do SEA, incluindo-se aí as questões ortográficas e habilidades de compreensão leitora, que envolve fluência de leitura, habilidades de produção textual e também, desenvoltura na oralidade. As avaliações diagnósticas precisarão ser contínuas, em uma perspectiva qualitativa, em que se deve registar os avanços na aprendizagem; acompanhar o desenvolvimento dos aspectos conceituais e convencionais da

[30] No Circuito Pedagógico utilizamos o ditado de texto com lacunas presente no livro Sistema de Escrita Alfabética de Morais (2012), como sugestão, estrita, de diagnóstico de conhecimentos ortográficos para alunos iniciantes no terceiro ano do EF1.

aprendizagem do sistema de escrita; balizar o ensino que será ofertado de acordo com as metas/objetivos estabelecidos e as necessidades reais dos alunos; e, avaliar o que foi efetivamente ensinado/apreendido. (Morais, 2012).

No que se refere à avaliação dos conhecimentos convencionais e normativos do SEA, este autor propõe realizar um acompanhamento mais sistematizado e cuidado das correspondências entre grafema/fonema, sugerindo a elaboração de quadros de registros, tanto para o domínio na leitura, quanto para o domínio de questões ortográficas. Morais (2012), orienta que este último registro acompanhe o aprendiz por todo o Ensino Fundamental 1, deste modo teremos recursos para avaliar os conhecimentos ortográficos já consolidados pelos alunos, assim como mapear as dificuldades que deverão, progressivamente, ser superadas.

Quanto aos instrumentos avaliativos, Nóbrega (2013) orienta a diversificar os recursos, desta forma, a docente construirá uma análise mais precisa dos conhecimentos de seus alunos. Pará além desta questão é importante, também, confrontar as informações obtidas na avaliação inicial, na avaliação cumulativa e na avaliação final, com o intuito de assegurar se as expectativas iniciais de aprendizagens foram, de fato, alcançadas. Baseado nestes resultados a docente poderá tanto adequar o seu planejamento para promover eventuais ajustes, quanto elaborar atividades mais eficazes que contribuam para superar os desafios encontrados.

Evocando a essência deste núcleo que foi compreender o lugar da ortografia no EF1, foi possível observar as fragilidades na compreensão deste objeto do conhecimento e seu ensino. Essas fragilidades estão atravessadas por complexidades, achismos, incompreensões, crenças/mitos, além da utilização de um único instrumento – livro didático – como organizador das expectativas de aprendizagem. Pudemos observar também uma inconsistência na gestão da progressão dos conteúdos ortográficos, bem como acompanhamentos sistemáticos fragmentados dos aspectos convencionais e normativos do SEA. Estes dados revelam que as práticas docentes deste grupo de professoras nem sempre caminham lado a lado aos pressupostos teóricos-metodológicos da ortografia, postulados tanto pelos estudiosos da área, quanto pelo Referencial Curricular da Rede Municipal de ensino.

Na subseção seguinte compreenderemos como as concepções de ensino são transpostas e materializadas no fazer diário da ação docente, através da análise do núcleo que enfatiza as perspectivas tradicional, assistemática e gerativa do ensino da norma ortográfica.

## 7.3 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3

As perspectivas tradicional, assistemática e gerativa em prol do sucesso da aprendizagem do aluno: *"Mas é um pouquinho que se mescla e que se resolve, o importante é que o aluno adquira aquele conhecimento"*

Este núcleo foi composto a partir das falas das 1REG02, 1REG04, 2REG05, 1REG06, 1REG07, 1REG09, 1REG10, 1REG11, 1REG12 e 2REG13. Os relatos são produtos da Oficina Pedagógica, sendo complementadas, quando necessário, pelo que foi exposto nos questionários individuais. Os indicadores articulam os pré-indicadores das seguintes atividades: Classificação de palavras com a letra R e do Circuito Pedagógico; e não seguem uma ordem cronológica, mas sim o enredamento das análises e discussões. A associação dialética desses indicadores e de suas temáticas permite-nos aproximar e, paralelamente, compreender como as professoras concebem o ensino da ortografia a partir da assimilação de várias abordagens metodológicas presentes no ensino da língua materna. Vemos, em alguns diálogos, dois polos que contêm forças opostas se constituindo reciprocamente e, ao mesmo tempo, o compromisso das docentes com a aprendizagem efetiva dos alunos.

Em vista disto, a potencial contribuição deste núcleo é destacar as ações pedagógicas reveladas por estas professoras, que se referem a um determinado aspecto da norma ortográfica, que pode evidenciar as concepções que as docentes têm sobre o ensino da ortografia. Assim, ficaram evidenciadas falas que revelam mixagens de saberes que permeiam abordagens pedagógicas e metodológicas diversas, algumas delas antagônicas, mas com o fim de propiciar, em última instância, o processo de ensino e aprendizagem. Fazemos um recorte para o uso dos jogos didáticos como instrumentos potentes no processo de apropriação da língua escrita, trazendo dois aspectos importantes presentes nos discursos das docentes: o jogo como estratégia para o ensino da ortografia e os obstáculos de sua utilização.

Este núcleo é composto dos seguintes indicadores:

1. A integração de várias correntes pedagógicas auxiliando no processo de ensino/aprendizagem;

2. Ensino assistemático x ensino intencional: as faces da mesma moeda - o ensino da norma ortográfica;

3. Quando aprender significa automatizar;

4. A prática da reflexão no ensino da norma ortográfica*;*

5. O jogo como estratégia metodológica e os obstáculos a sua utilização.

Iniciaremos destacando as falas das professoras 1REG02 e 1REG07, extraídas do indicador "A integração de várias correntes pedagógicas auxiliando no processo de ensino/aprendizagem: *"toda a **ação pedagógica** na **sala** de **aula**, **ela vai ter um pouquinho** de **cada corrente** que passou",* produzidas durante o segundo momento da Oficina Pedagógica, na socialização no grupão do Circuito Pedagógico. Consideramos tais falas importantes uma vez que elas revelam que o saber-fazer docente é caracterizado pela constituição de várias concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

Indicador 1: A integração de várias correntes pedagógicas auxiliando no processo de ensino/aprendizagem: *"toda a **ação pedagógica** na **sala** de **aula**, **ela vai ter um pouquinho** de **cada corrente** que passou"*

recorte A:

**1REG02:** com relação à questão, ser **tradicionalista**, ou então ser, né? Agora, construtivismo, o cognitivismo, tudo que a gente... toda a **ação pedagógica** na **sala** de **aula**, **ela vai ter um pouquinho** de **cada corrente** que passou, p**orque nada é esquecido e deixado para trás**. Às vezes, não é usado com tanta ênfase, levando em consideração as demandas atuais. Mas é um **pouquinho** que se **mescla e** que se **resolve**, o **importante** é que o **aluno adquira** aquele **conhecimento**.
**1REG07:** exatamente! Quando a gente fala dessa **aquisição**, dessa **construção**, a gente vai passar **por várias estratégias**, **por várias correntes** de pensamento, **por vários exemplos**.
**1REG02:** justamente! Então, por isso que hoje **todas as correntes** são **integradas** de **formas** sutis, às vezes, algumas são mais...mas elas estão ali presentes, **auxiliando** na **ação pedagógica**.

A professora 1REG02 verbaliza como os saberes da ação docente são construídos e reconstruídos: *"toda a **ação pedagógica** na **sala** de **aula**, **ela vai ter um pouquinho** de **cada corrente** que passou, p**orque nada é esquecido e deixado para trás**".* Neste recorte vislumbramos um movimento de integração, ressignificação e adequação de modelos, métodos, perspectivas e abordagens *"às vezes, não é usado com tanta ênfase, levando em consideração as demandas atuais. Mas é um **pouquinho** que se **mescla e** que se **resolve**"*, desde que o mais importante seja alcançado que é *"que o **aluno adquira** aquele **conhecimento**"*. Esses posicionamentos encontram eco em uma pesquisa desenvolvida por Souto (2009, p. 09), que investigou as concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras. Seu objetivo era compreender os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as práticas docentes, estabelecendo relações com as ações e os processos de formação inicial, continuada e a serviço dos professores. Um dos resultados encontrados, e que dialoga com o recorte acima, foi a evidência de "fontes distintas de saberes [que] convergem para a construção dos conceitos de alfabetização e de letramento das professoras", ainda que a autora tenha destacado um foco maior no saber da experiência

profissional, no convívio com seus pares e na troca com os colegas mais experientes da unidade escolar. Esse resultado encontra ecos no conceito de fabricação do cotidiano escolar descrito por Albuquerque *at. al.* (2008), que se refere às transformações que as docentes fazem dos diferentes discursos elaborados para a escola, diferentes concepções e orientações oficiais. A autora argumenta, em sua pesquisa, que o cotidiano escolar é historicamente 'fabricado', ou seja, os discursos produzidos no cotidiano da escola "[...] não se apresentam nas práticas das realidades escolares da mesma maneira em que foram 'estrategicamente' elaborados, mas, de uma maneira 'taticamente' fabricada" (Albuquerque *at. al.*, 2008, p. 255). Ou seja, as docentes fazem mixagens de referências, como algo inerente ao modo de apropriação delas nos diversos contextos que mobilizam seus saberes.

Na continuidade do diálogo, vemos a professora 1REG07 ratificar a fala da 1REG02 expressando através de um advérbio de modo - *"exatamente!"* - o seu sentimento, a sua percepção e, também, a declaração do que é possível de ser concretizado em sala de aula. A professora 1REG07 justifica que *"quando a gente fala dessa* ***aquisição****, dessa* ***construção****, a gente vai passar* ***por várias estratégias****,* ***por várias correntes*** *de pensamento,* ***por vários exemplos****"*. Este posicionamento é validado pela 1REG02 que, assim como a colega, também faz uso de um advérbio de modo – "*justamente*!" - que neste contexto serve para indicar a forma ou a maneira como a ação é de fato realizada, ou seja, que *"hoje* ***todas as correntes*** *são* ***integradas*** *de* ***formas*** *sutis, às vezes, algumas são mais...mas elas estão ali presentes"*. O diálogo entre estas duas professoras endossa o entendimento de que várias perspectivas influenciam as práticas das professoras, uma vez que, como afirma Tardif (2014, p. 16), "os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada (...)", deste que cumpra a função de auxiliar a *"****ação pedagógica****"*.

Vemos refletido nesses posicionamentos a influência destas várias perspectivas no modo como este grupo de docentes realizaram o ensino da norma ortográfica, ora de forma sistemática seguindo a sequência estabelecida pelo livro didático, ora fragmentado, a partir de uma demanda presente no texto, sem que haja um planejamento ou intencionalidade no ensino, conforme veremos no indicador a seguir:

Indicador 2: Ensino assistemático x ensino intencional: as faces da mesma moeda - o ensino da norma ortográfica

recorte A:

**1REG07:** hoje eu vou **ensinar** R e RR isso a gente faz, assim, **pontuadamente**, para poder **fixar**, mas em todo o **texto,** eu vou pegar aqui a cigarra e a formiga, eu não vou **trabalhar** só o **R** e o **RR**, aqui tem o G, aqui tem o C de cigarra, então, está **permeando** todo o **texto** [...], mas no dia a dia, **esse conteúdo é fluido** ele vai estar presente em tudo que **a gente ensina** [...].

**Pesquisadora**: hoje vocês têm um dia ou momento pensando, especificamente, para o ensino ortografia?
**1REG06: não!**
**1REG02: não!**
**1REG12: não!**
**1REG04: não!**
**1REG10: não!** aí esses **livros didáticos** que são gêneros textuais o tempo todo [...] que **você acaba se passando de fato,** você vai **pegando recortes** e coisas muito **simples para trabalhar questões ortográficas** com as crianças, como você falou **a gente não tem um dia para trabalhar ortografia**, não tem, você vai ali **mesclando junto**.

**1REG10:** [...] mas o próprio **livro** ele não traz essas possibilidades para que a **criança** faça essa **análise,** então **a gente como professora de fato se** ACOMODA, SIM! e **a gente** faz apenas classificações **presente** no **livro** que **naquele momento** é mais, supostamente, **importante** para que **ele** consiga fazer essa distinção.

**1REG07:** bom, eu, como eu venho de uma realidade de **escola particular**, que a gente recebeu uma caixa com treze **livros** (...) e a gente precisa usar esse **livro** de capa a capa eu acabo trazendo isso, de **respeitar** muito o que o **livro didático** propõe.
**1REG11: eu também**
**1REG12:** no meu caso eu sigo **a sequência do livro** se ali tá dizendo que é para **trabalhar** o R eu vou e **trabalho** porque eu sigo muita **a sequência do livro,** agora quando eu vejo que eles estão **errando muito** aí eu dou uma **retomada nessa na questão** do uso do R como **eu já fiz no início desse ano.**

Iniciaremos analisando as falas da professora 1REG07 que, no seu pequeno grupo, relatou que o trabalho intencional com os aspectos ortográficos acontece a partir do que é determinado pelo livro didático. A docente argumenta: *"é porque tem assim quando a gente chega ali no **livro ele traz dificuldades ortográficas** ou já traz palavras com S,SS, Ç... ali é um **ensino pontual da língua [...]** quando a gente faz ali seguindo o **livro** capítulo tal vai falar de **dígrafos** [...] aí eu tô trabalhando no **ensino intencional** da **ortografia** e ele vai estar no meu **planejamento** [...]*. Contudo, na fala presente no recorte acima, proferido durante a socialização no grupão, a professora externa que um ensino sistemático, elaborado e planejado para determinado aspecto ortográfico só acontece quando o objetivo é *"**fixar**"*, que aqui está sendo compreendido como memorizar, decorar a regra: "*hoje eu vou **ensinar** R e RR isso a gente faz, assim, **pontuadamente**, para poder **fixar***". E explica que o trabalho com a ortografia acontece permeado pelas diversas situações suscitada pelo texto: *"mas em todo o **texto,** eu vou pegar*

*aqui a cigarra e a formiga, eu não vou **trabalhar** só o **R** e o **RR**, aqui tem o G, aqui tem o C de cigarra, então, está **permeando** todo o **texto**".*

As falas acima reportam-se a uma prática que dá indícios de se aproximar mais da perspectiva tradicional de ensino da ortografia. Percebe-se o cuidado da docente em expor que "mas no dia a dia **esse conteúdo é fluido** ele vai estar presente em tudo que **a gente ensina**", contudo o que destacamos nesses relatos é a vulnerabilidade de como esses conteúdos estão sendo planejados. Acreditamos que é preciso, sim, todos os dias ter atividade de reflexão sobre SEA, ainda que compreendamos que nem sempre será possível aliar esta atividade a práticas de produção textual – o que destacamos é a importância do planejamento, intencional, destas atividades. Morais (2012, p. 122) argumenta que "é preciso, intencionalmente, planejar a cada dia os dois tipos de situações: de aprendizado da escrita alfabética e de aprendizado da linguagem que se usa ao escrever" e, que para cumprir seu real objetivo, que é a garantia da aprendizagem do aluno, este planejamento terá que estar alicerçado, ajustado à necessidade da turma e, não, à proposta do livro didático, que poderá coincidir ou não com o que é preciso abordar naquela turma.

A nossa preocupação não é quanto ao uso do livro didático, mas com a sua utilização como principal – e por vezes único – recurso orientador do trabalho pedagógico. Esta preocupação também é compartilhada pela docente 1REG10 quando externou sua percepção sobre o livro didático ao dizer que: *"esses **livros didáticos** que são gêneros textuais o tempo todo [...] que **você acaba se passando de fato,** você vai **pegando recortes** e coisas muito **simples para trabalhar questões ortográficas** com as crianças"*. Nesta declaração vemos ressonâncias do foco das editoras de livros didáticos nas práticas textuais, advindo de concepções centradas nos textos, em detrimento da abordagem dos aspectos linguísticos, relacionados ao sistema alfabético e à ortografia da nossa língua. Como agravamento, as professoras 1REG02, 1REG04, 1REG06, 1REG10 e 1REG12 declararam não existir, dentro do planejamento semanal, um momento específico para o ensino intencional da norma ortográfica.

Em relação à postura das colegas, a 1REG10 alude ao estado de inércia, ao declarar de forma enfática, firme e segura a acomodação do grupo frente aos desafios vivenciados na regência em sala de aula, oferecendo ao aluno, aquilo *"que **naquele momento** é mais, supostamente, **importante** para que **ele** consiga fazer essa distinção"*. Nota-se que a 1REG10 faz uso da expressão dêitica "a gente" em *"**a gente como professora de fato se** <u>ACOMODA</u>, <u>SIM</u>!"*, em que o enunciador inclui, claramente, uma ação que é compartilhada com todas as participantes, sem que haja interposição do grupo, em um silêncio que poderá simbolizar a anuência à declaração.

Observamos também, no recorte acima, que as falas das docentes 1REG07, 1REG11 e 1REG12 ratificam uma prática docente em que o livro didático é utilizado como o principal instrumento no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos ortográficos. Como já apontado no recorte C, do Indicador 1 do Núcleo 2, onde analisamos o lugar da ortografia no EF1, vimos a prevalência deste instrumento como balizador da ação entre as docentes pesquisadas, tanto na gestão da progressão dos conhecimentos ortográficos por ano de escolarização, quanto como diretriz curricular. No quadro acima, nota-se que as falas das professoras 1REG07, 1REG11 e 1REG12 validam esta prática. A docente 1REG07 explica que esta prática *"de **respeitar** muito o que o **livro didático** propõe"* vem da época em que ela lecionava em escola particular e que as professoras tinham/tem que *"usar esse **livro** de capa a capa"*. A prática exposta através da fala da 1REG07 é compartilhada pela colega 1REG11 que se manifesta afirmando que também segue a sequência que o livro didático propõe.

Por outro lado, também houve uma fala que anuncia uma certa preocupação quanto a maneira que este instrumento trabalha com a ortografia. É o caso da 1REG10 quando diz que: *"**eu sou eu** ainda fico **resistente** em relação a isso **os livros eles são muito fracos em relação a essas questões ortográficas***". Percebe-se, no argumento da docente, uma preocupação legítima quanto à maneira como os conteúdos ortográficos são abordados nos livros didáticos, de forma fragmentada e com situações didáticas que pouco auxiliam os aprendizes a construírem o entendimento do princípio gerativo, tornando-os incapazes de em contextos semelhantes aplicarem a regra.

Na continuidade da análise das falas do recorte acima constatamos, por meio do relato da professora 1REG12, que os conteúdos ortográficos são trabalhados para além do que está expresso no livro, quando a professora enuncia que *"agora quando eu vejo que eles estão **errando muito** aí eu dou uma **retomada nessa na questão** do uso do R como **eu já fiz no início desse ano**"*. A fala da REG12 contribui para ratificar o valor que os livros didáticos têm no processo de ensino e aprendizagem, mas também reconhecendo a expertise das docentes em discernir o que é melhor para sua turma a partir da demanda real.

A partir da sistematização dos posicionamentos deste grupo de docentes é possível vislumbrar indícios que nos aproximam das representações que essas professoras têm sobre o ensino da ortografia, que são:

- a referência a elas seguirem a sequência determinada pelo livro didático pode indicar a precariedade de um planejamento ajustado às necessidades da turma, já que, ao longo da pesquisa, houve indícios desse material ser o único guia orientador da sequência de abordagem dos conteúdos, conforme descrito no segundo indicador do Núcleo 2. Vimos, na seção sobre o

ensino da ortografia, que um ensino mais eficaz está aliado não somente a garantia dos conteúdos previstos em documentos oficiais, mas, sobretudo, a demanda educacional de alunos reais, alinhado aos seus conhecimentos prévios e em vista de garantir uma progressão eficiente;

- a presença de um ensino que não prioriza a sistematização dos conteúdos trabalhados em consonância com a natureza da norma ortográfica. Sabe-se, como já discutido nesse trabalho, dos benefícios do processo de reflexão e sistematização dos conteúdos ortográficos, principalmente na compreensão dos aspectos regulares contextuais, revelando uma relação diretamente proporcional entre desempenho ortográfico e explicitação dos princípios gerativos a eles subjacentes, conforme estudos de Melo e Rego (1998); Melo (2001); Monteiro (2008); Santos e Barrera (2012); e,

- a fragilidade da avaliação dos conteúdos ortográficos. Vimos, na revisão da literatura, que a avaliação da aprendizagem desempenha um papel primordial para orientação do trabalho pedagógico. E, em decorrência desta fragilidade, infere-se, também, a inexistência de um instrumento para acompanhar a progressão da aprendizagem dos alunos que, como consequência, pode retardar o desenvolvimento da aprendizagem destes aprendizes.

Observa-se, também, que esses indícios podem ter relação com a compreensão que algumas docentes têm do próprio conceito de "aprender". Veremos, no próximo indicador, falas em que o termo "aprender" parece fundir-se ao significado de automatizar, que, no sentido conotativo, expressa o ato de tornar mecânico, robotizado e irreflexivo a aprendizagem, conforme indicador a seguir:

Indicador 3: Quando aprender significa automatizar: *"quando a gente **aprende a regra e grava a regra**, a gente não **erra** mais"*

Recorte A:

**1REG07:** lá, quando nós estudamos, pela geração que a gente pertence, não havia essa **preocupação sobre compreender**, **apresentar através de uma música, uma poesia, uma parlenda**
**1REG04:** era muita **regra**, muita **gramática**, muita **ortografia** e você tinha que **aprender** mesmo.
**1REG07:** e eu lembro que tinha uma atividade chamada **treino ortográfico**, então, **treino ortográfico**, você ia **escrevendo** as **palavras** para poder construir esse domínio, então....**eu não sei se eu sou muito tradicionalista**...eu acho que....que...em alguns momentos, sim
**1REG04:** eu sinto falta disso, porque toda vez que você dava **uma classe gramatical**, você também, logo após o **estudo da classe gramatical**, via uma dificuldade **ortográfica** colada. Hoje em dia, você não pode, só **produção textual**, e é dentro da **produção textual** que você vai desenvolver a **gramática e a ortografia**. **Eu acho mais difícil essa compreensão (...)** eu acho que isso **prejudicou** muito a **dificuldade.**
**1REG07:** e se não **automatizar** ninguém vai conseguir **escrever** uma frase que seja porque se você for parar a cada palavra pra **pensar** na **regra** você não vai conseguir **escrever.** A **regra** precisa estar **interiorizada** ela vai **automatizar** de tanto uso senão a gente vai ter que parar toda hora (...) eu não vou

conseguir **escrever** uma frase sequer então por isso que tem que **treinar** para poder **automatizar a regra.**
**1REG11:** pode falar, mas quando a gente **aprende a regra e grava a regra**, a gente não **erra** mais. Na minha **concepção**, né? (...) O **tradicional era ruim e era bom,** porque tinha um **ditado**, **errou** a **palavra**, **escreva** três vezes, a gente **reescrevia**, **memorizava**, **aprendia**, e no próximo ditado não **errava** mais, então **era algo bom e ruim**, né?
**1REG07:** na verdade, a gente foi educada num **contexto** de não **refletir** sobre. Eu preciso apenas **entregar** o resultado **correto**. E para **entregar** esse resultado **correto** era mais através da **memorização** do que através de qualquer **outro estímulo**. E hoje a **gente entende** que as crianças podem **construir o conhecimento** e não apenas **memorizar** aquilo que é dito para elas.

As interlocuções desse quadro ocorreram no pequeno grupo composto pelas professoras 1REG04, 1REG07 e 1REG11, enquanto analisavam duas propostas de atividades que propunham a reflexão de um determinado aspecto da regularidade morfológico-gramatical. Presencia-se, no diálogo acima, um movimento de reflexão em que as professoras são conduzidas à época de alunas da educação básica, rememorando qual era a preocupação das professoras no período denominado ensino primário, *"lá, quando nós estudamos, pela geração que a gente pertence, não havia essa **preocupação sobre compreender**".* A professora 1REG04 acrescenta que naquele período *"era muita **regra**, muita **gramática**, muita **ortografia** e você tinha que **aprender** mesmo"*. Já nesta introdução, percebemos um distanciamento das práticas relatadas com as práticas atuais de abordagem da língua, quando a 1REG07 verbaliza alguns dos suportes que são utilizados na sala de aula -*"**apresentar através de uma música, uma poesia, uma parlenda**"* - para um ensino mais eficaz dos conteúdos ortográficos. E continua recordando uma atividade *"chamada **treino ortográfico**"* em que *"você ia **escrevendo** as **palavras** para poder construir esse domínio **que consistia no ato de escrever**"*. Neste momento, percebemos transmutar o semblante da professora. Um ar de seriedade preenche o silêncio que é ocupado pelas reticências e ausências de falas, ao concluir: *"então....**eu não sei se eu sou muito tradicionalista**...eu acho que....que...em alguns momentos, sim"*. As falas da 1REG07 indicam uma reflexão que vai além da constatação de como era o ensino na sua época de estudante, mas que passa por um exame de consciência em que a docente encontra vestígios das estratégias utilizadas antigamente presentes no seu saber-fazer docente.

Sabe-se, como já foi exposto na seção sobre os saberes docentes, que existe uma estreita relação entre saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Tardif (2014) apresenta a contribuição da dimensão temporal do saber profissional, que está inscrita na história de vida do professor e na construção da sua carreira, tanto para melhor compreender a natureza dos saberes docentes, quanto para situar os conhecimentos que servirão de base à docência. Para este estudioso "essa inscrição no tempo é particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes" (Tardif, 2014, p. 67). O autor (2014, p. 67) esclarece que não

se trata de tempo cronológico, como em uma "composição de crônicas ou com o estabelecimento de uma cronológica de experiências", mas do tempo do modo como é vivido, e acrescenta que a temporalidade foi estruturada pela "memorização de experiências educativas marcando para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso".

Na continuidade do diálogo exposto no recorte acima, presencia-se um movimento que transpõe a análise do saber-fazer docente de outrora e caminha em direção à afirmação da prática que este grupo de docentes acredita ser a mais coerente. A professora 1REG04 revela que sente falta de um ensino mais tradicional, *"porque toda vez que você dava* ***uma classe gramatical****, você também, logo após o* ***estudo da classe gramatical****, via uma dificuldade* ***ortográfica*** *colada"* e manifesta o seu entendimento de como o trabalho é realizado hoje em dia, *"só* ***produção textual****, e é dentro da* ***produção textual*** *que você vai desenvolver a* ***gramática e a ortografia****"*. A 1REG04 acha *"****mais difícil essa compreensão****"* que concebe o texto como unidade fundamental de trabalho com a língua na escola e afirma *"que isso* ***prejudicou*** *muito a* ***dificuldade****"*. Sobre esta questão é importante destacar o alerta que Morais (2012, p. 123) faz sobre o cuidado de não cairmos "em certa "ditadura do texto", como se fosse proibido fazer atividades que implicam a reflexão sobre palavras e sobre suas unidades menores (sílabas, rimas e letras), orais e escritas". O autor argumenta que o alinhamento entre atividades com textos e atividades com palavras, ao longo do ciclo de alfabetização, assumirá modalizações diferentes, mas sempre em prol da apropriação do SEA e levando em consideração o que os aprendizes já aprenderam.

O prosseguimento da conversação colabora para ampliar a compreensão da perspectiva de ensino da ortografia mais presente nas salas de aulas dessas docentes, quando a 1REG07 associa o aprender a automatizar e expõe: *"e se não* ***automatizar*** *ninguém vai conseguir* ***escrever*** *uma frase (...) a* ***regra*** *precisa estar* ***interiorizada*** *ela vai* ***automatizar*** *de tanto uso"*. O raciocínio presente nessa formulação nos permite inferir que a professora acredita em uma prática que prioriza estratégias de memorização, de exercícios de fixação de regras, por meio do ato de *"****treinar*** *para poder* ***automatizar a regra****"*.

Esta concepção é corroborada pela colega 1REG11 ao afirmar que "*pode falar, mas quando a gente* ***aprende a regra e grava a regra****, a gente não* ***erra*** *mais"*, admitindo que a perspectiva que esta professora acredita ser mais eficiente é aquela que tem como base a prática do ensino mecânico, tecnicista, não pautada em compreender os princípios gerativos subjacentes aos enunciados das "regras", formulados pela Gramática. Esse raciocínio fica evidente quando a 1REG11 diz: *"o* ***tradicional era ruim e era bom,*** *porque tinha um* ***ditado****,*

***errou** a **palavra**, **escreva** três vezes, a gente **reescrevia**, **memorizava**, **aprendia**, e no próximo ditado não **errava** mais, então **era algo bom e ruim**, né?"* Nesse trecho vemos que a compreensão de aprender é fundida na acepção de memorizar, em que se acredita que através do ato da escrita repetitiva de determinada palavra o aluno será capaz de grafar, ortograficamente, palavras com múltiplas relações entre grafema/fonema e as diversas convenções que envolvem regularidades e irregularidades.

Caminhando para finalizar o diálogo entre este grupo de professoras, percebe-se um deslocamento no enunciado da 1REG07, quando ela reconhece que, *"na verdade, a gente foi educada num **contexto** de não **refletir** sobre".* Com essa fala, a docente se distancia da perspectiva mais clássica do ensino dos conteúdos ortográficos e segue em direção a perspectiva mais gerativa de ensino. E ela completa: *"hoje a **gente entende** que as crianças podem **construir o conhecimento** e não apenas **memorizar** aquilo que é dito para elas"*, expondo a compreensão de que a prática de ensino de ortografia poderia ser mais organizada e estruturada de atividades que estimulem a compreensão e reflexão dos princípios gerativos, reconhecendo o papel ativo do sujeito da aprendizagem.

A análise, até aqui, nos permite apreender uma contradição presente nas falas e reflexões desse grupo de docentes. Observa-se um diálogo com tons saudosistas de uma prática mecanicista, pautada na memorização e automatização dos conhecimentos, ao mesmo tempo em que reconhecem práticas mais reflexivas de ensino nos quais são apresentados desafios possíveis à resolução dos aprendizes. Nota-se um movimento que nasce da constatação dos saberes construídos pelas docentes antigamente, em transmutação com os saberes constituídos a partir da (re)elaboração de novos conhecimentos. Esse novo movimento que, aparentemente, pode parecer contraditório e excludente trata-se, na verdade, de faces de um saber em constante processo de transformação e ressignificação, como veremos no próximo indicador.

Indicador 4: A prática da reflexão no ensino da norma ortográfica: *"quando ele **compreende**, mesmo que ele **esqueça a regra**, ele consegue **escrever**"*

recorte A:

**1REG07:** E eu acho **muito mais válido**, apesar de a **questão das regras** serem importantes **é válido ele compreender**. Quando ele **compreende**, mesmo que ele **esqueça a regra**, ele consegue **escrever**. **1REG07:** Hoje, quando eles são terceiros anos e eles perguntam: - o pró, é com um R ou com dois? Dá um orgulho, né? Que ele está começando a **compreender** que existe um **sistema padrão** que ele precisa seguir. Que eu não vou escrever com **um R** só, porque ali já está valendo e quem quiser que leia. Ele vai **entender** que **existem regras** que tem palavras que são **com um R,** outras que **são com dois**, que **no final eu vou pronuncia<u>R</u>** (...)

As falas de 1REG07 acima, indicam uma reflexão sobre o que a professora acredita ser importante no processo de ensino e aprendizagem da norma ortográfica *"eu acho* ***muito mais válido****, apesar de a* ***questão das regras*** *serem importantes* ***é válido ele compreender****"*. Destacando a relevância da compreensão da regra por parte do aprendiz, embora percebamos, em sua fala, vestígios de práticas mais clássicas de ensino. Outro fato que merece nossa atenção é o entendimento equivocado do termo "regra", com conotação de algo ruim, rígido, retrógrado: *"quando ele* ***compreende****, mesmo que ele* ***esqueça a regra****, ele consegue* ***escrever"*** e, não como um algo que regula, dirige ou rege a escrita ortograficamente correta da palavra.

Vemos, na continuidade do argumento, a professora externar a sua satisfação quando os alunos começam *"a* ***compreender*** *que existe um* ***sistema padrão*** *que ele precisa seguir"* e são capazes de inferir, a partir do contexto dado, qual regra aplicar, fazendo uso, adequadamente – no caso dessa situação – dos diferentes sons da letra R e as suas considerações de posição. Mediante esse argumento é que reiteramos a importância da adoção de estratégias didáticas que estejam alicerçadas em práticas de ensino que valorizem a compreensão e não a memorização dos conteúdos ortográficos, assim como a diversidade de recursos, a fim de contemplar os diferentes níveis de aprendizagens dos alunos.

Sob essa última observação, durante a oficina pedagógica, tivemos o cuidado em diversificar as propostas formativas. Nosso intuito era incitar os saberes das docentes sobre estratégias e recursos didáticos que favorecem a reflexão e a mobilização de conhecimentos ortográficos em situações em que os alunos precisam pensar ativamente sobre o objeto de conhecimento. Uma das situações didáticas trabalhadas e que vem apresentando resultados favoráveis à aprendizagem são os jogos didáticos. Sabe-se, como exposto anteriormente, que alguns estudos têm apresentado a contribuição que os jogos didáticos têm como ferramenta pedagógica capaz de potencializar o processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita e da norma ortográfica. Nessa perspectiva é que consideramos fundamental dialogar sobre o lugar que esse recurso tem na ação pedagógica deste grupo de professoras. No indicador abaixo apresentaremos, em três recortes, as interlocuções das professoras sobre os benefícios e os desafios desse recurso em suas práticas em sala de aula.

Indicador 5: O jogo como estratégia metodológica e os obstáculos a sua utilização

recorte A:

**Pesquisadora**: vocês utilizam **jogos** em **sala de aula**?
**1REG12:** ah, **eu gosto**
**1REG07: eu detesto**, **eu não sei jogar**. Eu tenho que ir para a colega perguntar.
**1REG12:** eu já fiz um **bingo ortográfico**. **Eu acho muito legal**.

**1REG09:** então é só você. Risos
**1REG12:** agora, eu já fiz mais, agora **eu não estou fazendo tanto**.
**Pesquisadora**: Vocês costumam utilizar os **jogos didáticos** como **recurso para o ensino** da ortografia?
**1REG09**: **nunca**!
**1REG06**: **não!**
**1REG07: não!**
**Pesquisadora**: então, de modo geral, **vocês não trabalham com jogos**.
**1REG09: não**.
**1REG12: não**
**1REG11: não**

Nesta primeira parte do recorte reunimos as falas de cinco professoras - 1REG06, 1REG07, 1REG09, 1REG11 e 1REG12 - que se manifestaram sobre a utilização dos jogos como recurso didático no processo de alfabetização. A falas acima revelam que das cinco professoras que se expressaram, apenas uma respondeu favorável a utilização de jogos*: "ah, **eu gosto**", compartilhando ter realizado "um **bingo ortográfico**"*. Esta docente também compartilhou seu sentimento quanto ao uso deste recurso: *"**eu acho muito legal**"*, ainda que no momento ela não esteja *"**fazendo tanto**"* uso assim. Em oposição à fala da 1REG12, a professora 1REG09 externou: *"então é só você"*, fala que foi verbalizada entre risos e que nos permitiu inferir que, além de refutar a declaração da colega, também demonstra que este sentimento de *"**eu gosto**"* não é compartilhado pelo grupo: *"então é só você"*. Apoiamos esta nossa afirmação na fala da professora 1REG07 que externou que: *"**eu detesto**, **eu não sei jogar**"* expondo suas dificuldades e de precisar *"ir para a colega perguntar"*.

Sabe-se, como já discutido neste trabalho, dos benefícios dos jogos didáticos, como práticas de excelência para o ensino e aprendizagem de normas ortográficas. É comum que durante a prática dos jogos haja um maior engajamento dos participantes, cuja imersão no presente podem contribuir para que a docente avalie como os alunos estão compreendendo determinado assunto, assim como observar quais saberes precisarão ser revisados, ampliados ou consolidados. Com os jogos as crianças podem aprender brincando, desde que haja um planejamento ajustados à necessidade da turma, aliado as intervenções assertivas das docentes. Além desses aspectos, os jogos didáticos promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas fundamentais, tais como: memória, concentração, raciocínio lógico e resolução de problemas.

A prática de jogos, com fins didáticos, exige intencionalidade e planejamento cuidadoso, cabendo ao docente selecionar as dificuldades ortográficas que pretende trabalhar, evitando, assim, mesclar diferentes tipos de regras e até mesmo irregularidades pouco usuais. Além disso,

é necessário promover, igualmente, situações de reflexão, desvinculadas das práticas dos jogos, que neste momento objetiva ser a externalização do saber construído. (Morais; Almeida, 2022).

Mesmo diante desses benefícios, o que podemos depreender, pelo exposto no recorte acima, é que este grupo de professoras não adota os jogos didáticos como ferramenta para promoção do ensino da norma ortográfica. Observem que as docentes 1REG06, 1REG07 e 1REG09 são categóricas ao responder, negativamente, que não utilizam os jogos didáticos, inclusive fazendo uso de um advérbio de tempo - *"**nunca!**"* - que tem um valor de negação de base temporal ou seja, indica que, de jeito nenhum, este recurso é utilizado na prática docente. Mesmo diante desta negativa, a pesquisadora insistiu na pergunta e questionou-se, de modo geral, as docentes não trabalham com jogos, e, novamente, outro grupo de professoras – 1REG9, 1REG11 e 1REG12 - confirmaram que *"**não!**"*.

Na direção de compreendemos melhor tal cenário, recorremos ao trabalho de Araujo (2020), que investigou práticas alfabetizadoras que circulam em escolas da rede municipal de Salvador quanto ao uso de jogos voltados à apropriação da língua escrita. Os resultados da primeira fase da pesquisa revelaram o uso incipiente dos jogos educativos na escola, embora as professoras reconheçam a importância desse recurso didático na alfabetização. Na pesquisa da autora, as docentes apresentaram vários aspectos para justificar a baixa frequência dos jogos nas rotinas e no planejamento escolar.

Os resultados da pesquisa de Araujo (2020) corroboram os dados apresentados nesta dissertação, ainda que este primeiro recorte tenha evidenciado o posicionamento negativo da prática dos jogos como recurso auxiliar na apropriação das correspondências entre grafema/fonema e das convenções que vão além da relação fonográfica. Na continuidade do diálogo, nota-se que estas mesmas docentes reconhecem as vantagens desta estratégia para ensinar os conteúdos de outras disciplinas curriculares, conforme veremos descritos no recorte B; assim como destacam alguns aspectos que se colocam como obstáculos ao uso dos jogos com fins didáticos, consoante recorte C.

recorte B:

**Pesquisadora**: e quem **trabalha** com os **jogos**, **trabalha para ensinar o conteúdo de ortografia?**
**1REG04:** no meu caso, **não**, é mais matemática.
**1REG12:** eu também! [concorda com a fala da 1REG04 que a antecedeu]
**1REG06: para ensinar, não, para exercitar (...)**
**Pesquisadora**: você acredita que, nesse sentido, **o jogo é uma estratégia bacana para trabalhar?**
**1REG06: para tudo**, inclusive, para **eu perceber onde ainda a coisa não está acontecendo**, para **eu refazer o planejamento**.
**1REG11: expandir**.
**1REG07:** então, **eu acho que é para tudo**.

**1REG07:** por isso que tem a **diversidade** aqui dos **jogos**. Veja que um **jogo** tem o **desafio**, tem a **leitura da imagem**, o outro **jogo** já vem a palavra propriamente dita. Então, a gente precisa muito **diversificar os nossos recursos, a nossa metodologia, as estratégias** que a gente usa.

Neste recorte, temos três considerações que acreditamos indicar as significações que este grupo de docentes tem sobre os jogos didáticos, a partir do reconhecimento delas em relação a:

- a importância deste recurso no processo de ensino e aprendizagem em qualquer área do conhecimento, embora a maioria das docentes não os utilizem para o ensino da ortografia, conforme exposto no recorte A. Contudo, vimos, também, que as professoras 1REG04 e 1REG12 utilizam os jogos para ensinar conteúdos matemáticos: *"no meu caso,* ***não****, é mais matemática"* 1REG04; e, "*eu também!"* 1REG12 (concorda com a fala da 1REG04 que a antecedeu). Desses posicionamentos podemos conjecturar que a utilização dos jogos para o ensino dos conteúdos matemáticos pode ser decorrente do fato do Caderno Pedagógico Nossa Rede, principal instrumento de trabalho da Rede Municipal do Salvador, dispor no caderno de matemático de alguns jogos didáticos.

- os jogos como uma estratégia eficiente não somente na promoção da reflexão dos aspectos normativos do SEA, mas *"****para tudo****"* (1REG07), inclusive para *"****expandir****"* (1REG11**)** o processo de ensino e aprendizagem. Para a professora 1REG06, o jogo é uma estratégia que auxilia também no planejamento, quando afirma que que o jogo serve *"****para tudo****, inclusive, para* ***eu perceber onde ainda a coisa não está acontecendo****, para* ***eu refazer o planejamento****"*. Acreditamos que tal posicionamento da docente é decorrente do caráter lúdico e prazeroso do ato de jogar/brincar, que contribui para que a criança se manifeste mais livremente, sem medo de julgamento;

- a importância de diversificar as estratégias didáticas para o ensino – e para o ensino da norma ortográfica não seria diferente. A diversificação também é necessária em relação à heterogeneidade de saberes presente em uma única turma de alfabetização e da necessidade de o docente estar preparado para assistir os diferentes níveis de conhecimentos sobre a escrita. E neste contexto inserem-se os jogos didáticos. Sobre esta questão a professora 1REG07 expõe sobre a importância da diversidade dos jogos, dizendo que *"um* ***jogo*** *tem o* ***desafio****, tem a* ***leitura da imagem****, o outro* ***jogo*** *já vem a palavra propriamente dita"* conclamando o grupo a *"****diversificar os nossos recursos, a nossa metodologia, as estratégias*** *que a gente usa"*. O discurso da professora encontra eco em um estudo desenvolvido por Leal (2005) em que ela enfoca o papel do jogo como ferramenta auxiliar no processo de alfabetização, apresentando alguns recursos que podem ser utilizados em sala de aula.

Recuperando o que foi discutido até aqui, em que constatamos uma contraposição entre os diálogos expostos no recorte A, com declarações como *"**eu detesto**, **eu não sei jogar**"* e no recorte B, com falas como *"a gente precisa muito **diversificar os nossos recursos, a nossa metodologia, as estratégias** que a gente usa",* evidenciamos o conflito que este grupo de docentes vivencia, quanto a esse quesito, no exercício da sua função. Um antagonismo que é marcado pelo entendimento real dos benefícios dos jogos como recurso auxiliar no processo de apropriação do conhecimento, paralelo a uma negação na utilização desse recurso. Uma leitura superficial desses enunciados poderia nos conduzir a inferências equivocadas sobre o posicionamento destas professoras quanto aos jogos didáticos, entretanto, na continuidade do diálogo vemos emergir os fatores que se apresentam como obstáculos na concretização desta prática, conforme veremos no recorte a seguir.

recorte C:

**Pesquisadora**: é comum a utilização dos jogos para o ensino da ortografia? Em caso positivo relate um pouco dessas vivências: proposta, desafios, obstáculos, frequência, participação dos alunos, disposição da sala, etc.
**1REG10:** não, porque **não dá tempo de confeccionar**. (...) Dá muito **trabalho confeccionar** esses **jogos** (...) **não temos esse tempo**. Eu costumo **dar jogos** em dias festivos, dia dos estudantes, **mas não com o objetivo de aprendizagem**
**1REG06: precisamos de tempo**...para fazer **pesquisa**, **para jogar** e se **apropria do jogo e das regras**
**1REG10: a gente não tem tempo para fazer muitas coisas, não**. Se tiver o **jogo pronto lá**, básico, **a gente dá**, como alguns que vem do **Nossa Rede**
**1REG07:** eu acho que a **dificuldade** da gente não é **aplicar**, é **planejar**. (...) **Eu**, por exemplo, não é porque **eu não enxergo que dá para trabalhar a ortografia com ludicidade**. É a dificuldade mesmo do **meu perfil de não gostar de jogos**, **de jogar**. Mas por um esforço que a gente vai encaixando ali, uma vez ou outra, no **planejamento**.

**1REG07:** então, a questão da **disciplina**, a questão de a gente não ter **auxiliares de classe** em número suficiente, **o comportamento dos alunos**
**1REG11:** o **material, a escassez de material para confeccionar os jogos**

Esse recorte foi constituído a partir das reflexões que realizamos no grupão quando as docentes socializaram as suas experiências com o uso dos jogos nas salas de aula, dialogando sobre quais são os principais desafios e os obstáculos a sua realização. Na primeira parte do diálogo vemos que o tempo é apresentado como principal obstáculo. A professora 1REG10 expõe que *"**não dá tempo de confeccionar**"* que "*dá muito **trabalho confeccionar** esses **jogos** [...]"* e que *"**não temos esse tempo**"*. A docente acrescenta que costuma oferecer jogos aos alunos, sobretudo, em dias festivos, mas não com fins didáticos. Esta professora deixa claro em seu discurso que a razão de não utilizar os jogos é, especialmente, pela falta de tempo. Esta perspectiva é reiterada pela colega 1REG06 que descreve a importância deste tempo tanto para a ação de pesquisar propostas que atendam à necessidade real de sua turma, quanto na de

apropriação, por parte dos docentes, dos jogos e das regras, conforme fala a seguir: *"p**recisamos de tempo**...para fazer **pesquisa**, **para jogar** e se **apropria do jogo e das regras** (...)"* (1REG06).

Alguns estudos (Araujo, 2020; Montuani; Miranda, 2002; Santos; Santos, 2025) têm confirmado a presença desses aspectos como justificativas para a não utilização dos jogos como recurso didático. Dentre esses estudos destacamos a pesquisa realizada por Araujo (2020, p. 19) que apresentou 11 (onze) referências à justificativa de "falta de tempo devido às altas demandas cotidianas da escola, da rede, ou a carga horária dupla de trabalho em sala de aula" e 05 (cinco) menções a "falta de tempo pedagógico pela necessidade de cumprir os programas da rede", do qual a autora concluiu 16 (dezesseis) referências relativas ao tempo e às muitas demandas extra classe.

Consideramos as justificativas apresentadas por este grupo de docentes como sendo um argumento legítimo e válido, uma vez que a precarização do trabalho docente e a educação cada vez mais gerencial – cheias de metas a cumprir, muitas avaliações externas à escola, planilhas e documentos a preencher – vem suprimindo o tempo pedagógico do professor. E que pode refletir no tempo de formação continuada do docente, momento em que poderia estar pesquisando, estudando e elaborando jogos didáticos. Nesse sentido é importante destacar o estudo realizado por Santos e Santos (2025) que salienta a importância da capacitação específica para utilização dos jogos com fins didáticos.

Na continuidade das falas expostas no recorte acima é importante colocar em relevo a fala da professora 1REG10 quando diz: *"eu costumo **dar jogos** em dias festivos, dia dos estudantes, **mas não com o objetivo de aprendizagem**"*. Sobre esta ação, sabemos que os jogos podem cumprir diferentes funções, desde as atividades recreativas e relaxantes até aqueles com o intuito de promover uma consciência moral e ética, assim como as propostas com fins didáticos e que apresentam estratégias para o ensino de conteúdos escolares. Nesta pesquisa enfatizamos a potencialidade dos jogos com fins didáticos e, para que cumpra esta função é indispensável haver um alinhamento entre as necessidades de aprendizagens dos alunos, ajustados a um planejamento intencional do uso desta ferramenta. Nesta perspectiva, os jogos com fins didáticos precisam estar articulados à ação docente "[...] na qual o(a) professor(a) escolhe o recurso que melhor se aplica ao conteúdo a ser aprendido e organiza as estratégias didáticas e as formas de mediação que, efetivamente, vão poder ajudar os(as) alunos(as) a compreenderem os princípios da notação da língua". (Araujo, 2020, p. 6).

Retomamos parte da fala da 1REG10 para destacar outro aspecto que nos aproxima das significações que esta professora tem sobre o uso de jogos de linguagem, quando a mesma expõe que faz uso dos jogos, especialmente, aqueles que vêm anexados aos Cadernos

Pedagógicos Nosso Rede: *"**se** tiver o **jogo pronto lá**, básico, **a gente dá**, como alguns que vem do **Nossa Rede**"*. Os Cadernos pedagógicos Nossa Rede foram elaborados em regime colaborativo com representações dos profissionais da Rede e em parceria com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa – ICEP – e são compostos por sequências didáticas e blocos de atividades em consonância com as Diretrizes Curriculares Municipais para os Anos iniciais. Os Cadernos Nossa Rede propõem um ensino focado em uma aprendizagem reflexiva. Um fator importante sobre os jogos do Caderno Nossa Rede é que eles são, exclusivamente, para trabalhar conteúdos matemáticos, não localizamos jogos anexados ao caderno de Língua Portuguesa, o que nos permite inferir que há uma incoerência e inconsistência no que a professora compreende entre jogos de aprendizagem de conteúdos gerais e jogos próprios para trabalhar a língua escrita.

O estudo, já referido, realizado por Araujo (2020) sobre jogos como recursos didáticos na alfabetização, também evidenciou a associação que as professoras fizeram entre jogos que promovem a aprendizagem de um modo geral e jogos específicos para trabalhar a apropriação do SEA, assim como a afirmação de fazerem uso dos jogos do Caderno Nossa Rede. Para esta autora, embora seja comum, em uma entrevista, ocorrer digressão quanto à temática abordada, o fato de haver um silenciamento sobre o uso de jogos de linguagem "[...] pode revelar o quanto ainda é preciso divulgar o papel do jogo na alfabetização". (Araujo, 2020, p. 11).

É relevante destacar que o diálogo do recorte C foi produzido durante a socialização no grupão tendo como pergunta norteadora: é comum a utilização dos jogos para o ensino da ortografia? Em caso positivo, as professoras foram convidadas a relatarem sobre essas vivências: proposta, desafios, obstáculos, frequência, participação dos alunos, disposição da sala, etc. Constata-se, através das falas das docentes, uma baixa frequência no uso dos jogos com fins didáticos e quando há esta prática, o objetivo é ensinar conteúdos matemáticos, conforme visto no recorte B, por meio das falas das 1REG04 e 1REG12. Deste modo, reiteramos a observação feita por Araujo (2020) da necessidade de disseminar os jogos como um potente recurso para apropriação da língua escrita.

Dando prosseguimento ao diálogo, observamos a professora 1REG07 contrapor as falas das colegas que a antecederam, externando *"que a **dificuldade** da gente não é **aplicar**, é **planejar**"*, apresentando um novo obstáculo que destaca a condição primária de qualquer ação pedagógica, qual seja, o planejamento, a intencionalidade no uso de determinado instrumento. Algumas pesquisadoras (Leal *et al.*, 2005; Araujo, 2020; Nogueira, 2022), têm dialogado sobre a importância do planejamento na prática com jogos didáticos, aliado a objetivos claros e precisos que estejam ajustados às necessidades das crianças. Para estas autoras, em posse de

um documento orientador do trabalho, as professoras poderão selecionar os recursos que, de fato, garantam o desenvolvimento dos alunos, fazendo intervenções que contribuam para apreensão do conteúdo, assim como poderão criar situações, para além da prática dos jogos, como atividades de sistematização e/ou consolidação dos conhecimentos.

Observa-se, na continuidade das falas das docentes nesse recorte, o motivo apontado pela 1REG07 para a baixa frequência nas rotinas e no planejamento escolar dos jogos didáticos, quando diz que: *"**eu**, por exemplo, não é porque **eu não enxergo que dá para trabalhar a ortografia com ludicidade** é a **dificuldade** mesmo do **meu perfil de não gostar de jogos**, **de jogar**"*. Compreendemos que a docente apresenta um motivo real e material e, embora o mesmo possa se modificar e se transformar, esse motivo - *"**de não gostar de jogos**, **de jogar**"* - manifesta a significação desta professora sobre esta ferramenta e apresenta-se como justificativa para explicar a sua ausência na ação pedagógica.

Na direção de compreendermos melhor tal cenário, recorremos ao trabalho Nogueira (2022), que também evidenciou o baixo uso deste recurso, bem como que as docentes apontaram desafios de naturezas diferentes para justificar a infrequência desta ferramenta em sala de aula. Este estudo apresentou como principais dificuldades a falta de material, disciplina/agitação da turma, muitos livros didáticos, salas cheias e a dificuldade em organizar as crianças. (Nogueira, 2022, p. 67). Por sua vez, a pesquisa desenvolvida por Araujo (2020), já referida anteriormente, destacou, para além da questão do tempo, referências relativas a: falta de tempo devido à falta de experiência/formação para a pesquisa, uso e/ou confecção de jogos; falta de domínio quanto ao uso de jogos na alfabetização; a agitação ou dispersão dos alunos durante o jogo, incluindo a dificuldade de lidar com regras e a competitividade; falta ou escassez de jogos em geral ou de jogos que não contemplam as dificuldades das crianças; número elevado de alunos na turma; e a heterogeneidade da turma, com níveis muito diversos de domínio da leitura e escrita. (Araujo, 2020, p. 19). No estudo em tela também vemos relatos referentes ao comportamento dos alunos - *"então, a questão da **disciplina**, a questão de a gente não ter **auxiliares de classe** em número suficiente, **o comportamento dos alunos**"* (1REG07) - e a escassez de material - *"o **material, a escassez de material para confeccionar os jogos**"* (1REG11), corroborando os resultados acima citados.

Ante o exposto, reconhecemos a legitimidade das dificuldades mencionadas pelas docentes, não obstante tenhamos que ressaltar que estas dificuldades são camufladas pela resistência individual, manifestadas pelas falas como: *"**eu detesto**, **eu não sei jogar**"; "**nunca**"*, como também, no apagamento da autoria e autonomia deste grupo de professoras frente à

possibilidade de buscar/criar recursos que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem da sua turma.

Mesmo diante desta constatação, a docente 1REG07 verbaliza que apesar *"**de não gostar de jogos**, **de jogar"*** o grupo faz um esforço e "*a gente vai encaixando ali, uma vez ou outra, no **planejamento**"*, tentando garantir, desta forma, que os alunos se beneficiem de práticas variadas para apropriação da norma ortográfica. Com essa fala, podemos concluir, dessas diversas significações que este grupo de docentes tem sobre o uso dos jogos didáticos, que elas reconhecem os benefícios deste recurso, fazendo uso deste instrumento sempre que possível, ainda que, na maioria das vezes, esta prática não esteja alinhada a estratégias didáticas eficazes.

A partir dessa constatação, questionamos: como os saberes da formação inicial e continuada podem contribuir para transformar a realidade vigente? Certamente reconhecemos que, na ação docente, as professoras combinam saberes provenientes das mais diversificadas fontes e naturezas, contudo, ainda somos confrontados com falas como "**e*u penso*** *que nós vamos **transmitir** aquele **conhecimento** da **maneira** como nós **aprendemos***"[31] (1REG10), o que evidencia a influência dos conhecimentos constituídos na formação para o magistério, conforme veremos na subseção seguinte.

[31]Compreendemos essa aprendizagem como uma mixagem de saberes advindos tanto da formação enquanto aluna da educação básica, quanto da formação para o exercício da docência.

## 7.4 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 4

Saberes docentes: o diálogo entre os saberes advindos da vivência enquanto aluna/professora e a constituição dos saberes da ação pedagógica - "*Eu penso que nós vamos transmitir aquele conhecimento da maneira como nós aprendemos*"

A relevância deste núcleo repousa na possibilidade de compreendermos os saberes mobilizados por este grupo de docentes, tendo visto que esses saberes influenciam, diretamente, no seu fazer didático. A análise parece indicar um diálogo entre os saberes curriculares, expresso nos livros didáticos; os saberes experiências provenientes tanto das suas crenças, representações e vivências como aluno da educação básica e dos cursos de formação de professora; quanto dos saberes que são constituídos, dia-a-dia, no fazer docente - os saberes da ação pedagógica.

Este núcleo é composto pelas falas das professoras 1REG02, 1REG04, 1REG06, 1REG07, 1REG09, 1REG10, 1REG11, 1REG12 e 2REG13. As falas foram produzidas nos três momentos da oficina pedagógica através das seguintes atividades, e não seguem uma ordem cronológica: Classificação de palavras com a letra R, Circuito Pedagógico e Ditado de pseudopalavras. Este núcleo é composto pelos seguintes indicadores:

1. Quando os saberes da experiência da professora influenciam no fazer pedagógico*;*
2. As dificuldades dos alunos versus a formação da professora;
3. A ausência de orientação/formação conduz a caminhos tortuosos; e,
4. A análise das professoras sobre a escrita infantil;

Iniciaremos a análise deste núcleo apresentando as significações que as professoras 1REG10, 1REG11 e 1RE12 atribuem ao ensino dos conteúdos ortográficos. Estas falas foram produzidas durante a socialização do Circuito Pedagógico, quando a pesquisadora buscou saber se as professoras sentiam alguma dificuldade em ensinar os conteúdos ortográficos, conforme indicador abaixo:

Indicador 1: Quando os saberes da experiência da professora interferem no fazer pedagógico: *"porque você acaba* ***ensinando*** *do jeito que você* ***aprendeu*** *e a gente também tem* ***as nossas dificuldades"***

| |
|---|
| recorte A:<br><br>**Pesquisadora**: vocês sentem dificuldades em trabalhar com ortografia com seus alunos?<br>Os professores acenam positivamente com a cabeça. Vocês têm que falar (risos) para poder (aponta para a câmera). A pesquisadora repete a pergunta. Continua o silêncio. Então direciona a uma colega. Fale 1REG11. |

**1REG11:** em parte **sim**, porque a **sala** não tem a mesma **proposta** para todos, né? Precisamos ver cada criança então, **na minha turma eu sinto dificuldade**, nesse **quarto ano eu sinto muita dificuldade**.
**1REG12: a minha dificuldade** é exatamente isso são crianças em **níveis** muito **diferentes**.
**1REG10: eu penso**, também, que do professor de **ensinar**, porque você acaba **ensinando** do jeito que você **aprendeu** e **a gente** também tem **as nossas dificuldades** (...) eu tô falando de um modo geral em tudo que a **gente passa** pra criança **a gente passa** de uma maneira que a **gente aprendeu** (...) E isso também às vezes pesa
**1REG12: é**!

Antes de adentramos na análise interpretativa das falas das docentes, é importante descrever o "clima" que imperava no espaço onde aconteceu a oficina. As professoras estavam dispostas em um círculo, socializando as discussões realizadas em pequenos grupos, externando suas vivências e experiências em relação às atividades realizadas no Circuito Pedagógico. Até que há uma mudança na atmosfera daquela sala que antes estava repleta de sons, risos, suspiros e argumentações e, após a pergunta da pesquisadora - vocês sentem dificuldades em trabalhar com ortografia com seus alunos? - passa a ser preenchida por um silêncio. A resposta não é expressa por intermédio das falas, mas através da expressão facial e corporal de um gesto – um aceno positivo com a cabeça. Esse silêncio e a manifestação dos corpos das docentes podem sugerir que este grupo de professoras sente dificuldade com o ensino da norma ortográfica. Diante desse cenário, a pesquisadora solicita que as docentes exteriorizem, em palavras, quais são os seus desafios. Mas o silêncio permanece, evidenciando o desconcerto do grupo diante daquela pergunta.

A fim de melhor entender quais obstáculos vivenciam este grupo de docentes, a pesquisadora repetiu a pergunta - vocês sentem dificuldades em trabalhar com ortografia com seus alunos? – e a direcionou a uma professora – *"fale 1REG11"* - que responde: *"em parte **sim**, porque a **sala** não tem a mesma **proposta** para todos, né? Precisamos ver cada criança então, **na minha turma eu sinto dificuldade**, nesse **quarto ano eu sinto muita dificuldade**"*. Nota-se, a partir da fala desta docente a referência a uma dificuldade pontual, vivenciada em decorrência da heterogeneidade de conhecimento da sua atual turma, que apresenta conhecimentos em níveis inferiores ao esperado para aquele ano, conforme vimos no Indicador 2, recorte F do Núcleo de Significação 2.

Entretanto, uma análise interpretativa mais cuidadosa dos relatos desta professora evidenciou, também, vestígios desta dificuldade quanto aos saberes relativos à ação pedagógica, quando a professora faz a seguinte declaração: *"uma coisa que sempre que aconteceu **comigo,** quando eu fiz meu **magistério,** eu fiz né, **eu** sempre **gostei muito de português**, mas depois que **eu comecei a ensinar na educação infantil** e só o **primeiro ano,** meu **português decaiu um pouco,** tem coisas agora no **quarto ano** que **eu tenho que estudar,***

*voltar a* ***estudar****,* ***compreender para passar****".* Constata-se, por meio deste relato, que, embora a professora expresse gostar da disciplina de Língua Portuguesa, e no questionário confirme esta assertiva descrevendo que "foi ótimo, apesar das repetições sempre gostei da linguagem e ortografia" (1REG11), o fato é que ela verbaliza que precisa "***estudar****"* e "***compreender****"* para poder lecionar. Verifiquem que os verbos utilizados indicam uma ação que vai além de revistar o conteúdo, não se trata de um simples movimento de revisão para eleição de uma estratégia que melhor se adeque à realidade da sua turma, mas, sim, do ato de apreender, intelectualmente, o conteúdo para, em posse deste conhecimento, poder compartilhar mais apropriadamente junto a seus alunos.

Na continuidade da fala de 1REG11, ela tenta justificar a sua dificuldade atribuindo a responsabilidade à época em que trabalhava na Educação Infantil em que não havia um rigor com os conteúdos programáticos. De acordo com esta docente *"quando você vai pra* ***educação infantil*** *você não se* ***policia*** *muito,* ***eu não me policiava muito,*** *entendeu? E agora no* ***quarto*** *eu tô... (...) então isso também de* ***séries muito pequenas*** *deixa* ***a gente*** *com um pouquinho de* ***dificuldade****"*. Embora, de fato, a ortografia não seja um conteúdo da etapa da Educação Infantil, este relato pode revelar uma concepção equivocada que algumas professoras ainda têm sobre o trabalho na Educação Infantil, em que reside resquícios de uma prática assistencialista, fortemente caracterizada pelo cuidado, alimentação, guarda e higienização da criança pequena. Embora reconheçamos que atualmente a Educação Infantil já é concebida como uma etapa importante da Educação Básica, cujos direitos de aprender e se desenvolver constituem faces da mesma moeda, sabemos que ainda há muito trabalho a ser realizado em defesa dos direitos da infância. Esta afirmação é corroborada no estudo realizado por Silva *et al.* (2022), que constataram que, apesar dos avanços em prol da garantia de uma educação de qualidade como um direito subjetivo da criança, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados, assim como são muitos os avanços a serem conquistados em cumprimento das políticas públicas na Educação Infantil.

O fato é que a docente 1REG11 revela ter dificuldades em ensinar os conteúdos ortográficos, seja em razão do tempo em que se dedicou ao magistério na Educação Infantil – que a distanciaria muito do aprendizado em sua própria escolarização ou na formação inicial como docente – seja em decorrência da fragilidade dos saberes da sua turma vigente. Na atual conjuntura, nota-se que estamos diante de uma professora alfabetizadora que terá que superar muitos obstáculos a fim de garantir um ensino sistemático e reflexivo dos conhecimentos ortográficos.

Na sequência do diálogo exposto no recorte acima, verifica-se que outras professoras também verbalizaram as causas das suas dificuldades. Para a professora 1REG12, o principal desafio são os *"**níveis** muito **diferentes**"* dos seus alunos, que chegam aos anos finais do EF1 com conhecimentos bem incipientes do SEA. Atualmente a professora 1REG12 leciona nas turmas do quinto ano de escolarização. Já a professora 1REG10 apresentou outra fonte para essas dificuldades de ensinar das professoras, apontando como causa os desafios, que remontam o tempo de escolarização deste grupo de professoras: *"**eu penso**, também... que... do professor de **ensinar**, porque você acaba **ensinando** do jeito que você **aprendeu**"*. Esta professora acredita que as dificuldades são decorrentes tanto das próprias fragilidades no processo de aprendizagem desses conteúdos na época de alunas da Educação Básica, como atestado pela fala:*"**a gente** também tem **as nossas dificuldades** (...)*", quanto da precariedade das abordagens teóricas/metodológicas nas quais foram submetidas: *"em tudo que a **gente passa** pra criança **a gente passa** de uma maneira que a **gente aprendeu** (...) E isso também às vezes pesa"*.

É importante colocar em relevo tanto o uso do vocábulo *"pesa"* quanto o emprego do termo *"**a gente**"*. Aquele substantivo pode indicar o fato de ensinar como aprendeu ter uma grande influência, pois esse aprendizado foi insuficiente. Enquanto que o termo – *"**a gente**"* **–** que aparece diversas vezes na fala da 1REF10, nos permite inferir que, embora este pensamento tenha sido verbalizado pela 1REG10, trata-se de uma representação compartilhada por todo o grupo, quiçá referindo-se à classe docente em geral. E, esta constatação é ratificada por suas colegas de trabalho. A professora 1REG12 se manifesta, oralmente, por meio da conjugação do verbo "ser" na terceira pessoa do singular no presente do indicativo – "***é!***", enquanto a maioria do grupo consente, acenando positivamente com a cabeça, deixando transparecer em seus rostos uma expressão de atenção e autorreflexão.

Sabemos, como já apontado na revisão de literatura, que os saberes dos professores são plurais, heterogêneos e compósitos. Os saberes docentes têm origem em diversas fontes e são de naturezas diferentes: são pessoais; provém da formação escolar na época da educação básica, bem como da formação profissional para o exercício do magistério; são influenciados pelos documentos oficiais e programas e livros didáticos utilizados no local de trabalho; assim como são provenientes da sua própria experiência profissional, na sua carreira do magistério, no convívio com seus pares. (Tardif, 2014). Diante desse cenário, algumas falas das professoras colaboram mais fortemente para ampliar a compreensão de que algumas das fragilidades e das inconsistências nas práticas de ensino da norma ortográfica tem raiz no repertório de saberes docentes. É o que acontece nas falas que analisaremos em seguida.

No Indicador 2 veremos as professoras atribuírem aos alunos dificuldades no uso da letra R, quando a análise das falas nos permite inferir que se trata, em verdade, de dificuldades das próprias professoras ao ensinar. Nos indicadores 3 e 4, verificaremos as dificuldades deste grupo de docentes em analisar as escritas infantis, ora atribuindo os erros ortográficos a uma concepção equivocada sobre à variação linguística dos alunos; ora restringindo-os a uma análise que se encerra na constatação da hipótese alfabética, negligenciando os aspectos normativos do sistema.

Apresenta-se, no próximo indicador, falas de três professoras – 1REG06, 1REG10 e 1REG11 – colocando em relevo as dificuldades dos seus alunos com o uso da letra R:

Indicador 2: As dificuldades dos alunos versus a formação da professora: *"E falam que **R dá muita confusão na ortografia**"*

recorte A:

**1REG11:** e falam que **R dá muita confusão na ortografia**, principalmente dois, né? Que é de **dígrafo**, com certeza.
**1REG11:** eu vou falar aqui **trabalhar** com criança com **R** é **difícil**

**1REG10:** tipo, você falou ontem sobre essas **regras**, e**u tenho que rever**, pra relembrar essas **regras** aí, **R entre vogais** é igual... [A 1REG10 estava dialogando com a 1REG06 que leciona no terceiro ano].
**1REG06: eu** já **esqueci** essa **regra** quando **eu for ensinar eu estudo** [Refere-se a denominação do verbo no infinitivo].

**1REG10**: eu lembrei que você falou de **memorizar** como é a palavra, porque praticamente na época que eu estudava que era quarto ano, quinto ano quando fazia **ditado de palavras**, sempre falava isso você vai **copiar** essa **palavra** que você **errou dez vezes** até **aprender**. Era para **memorizar** a palavra mas **a regra não aprendia** e ao compartilha a **regra** ele consegue fazer a **referência e analisar**, se não vai ser como **a gente**, **como antigamente, só memorizar**.
**1REG06: (...)** aí eu vou fazer outro link que é a **escrita repetitiva**, **a reflexão**, e era **meu modo de aprender,** porque como **eu tive uma escola péssima, péssima, péssima** de tudo, **péssima** de... mobiliário, **péssima de professor**, **professores voluntários** da comunidade, minha **meu** fundamental dois, principalmente, foi desse jeito que é quando a gente constrói isso aqui é nessa fase, então foi desse jeito, então o **meu** cérebro **trabalhou** por si e criou as **próprias regras,** então por isso que muitas vezes **a regra que eu construí aqui** (aponta para a cabeça) que **eu** só percebi depois que **eu** li, **eu** não consegui **associar a regra ortográfica**, porque **eu não aprendi a regra ortográfica, a regra ortográfica eu estudo agora para ensinar**, mas **eu não aprendi, eu sei fazer, mas eu não sei explicar**.
**1REG10**: **Eu penso** que **nós** vamos **transmitir** aquele **conhecimento** da **maneira** como nós **aprendemos** e muitas vezes a gente se ACOMODA com isso e **transfere** daquela maneira, mas a gente já passou já tem 20 anos que isso já aconteceu e que a gente **aprendeu** essa **regra** e que já mudou e que já existem outras **maneiras mais fáceis de aprender**.

É interessante notar que as quatro primeiras argumentações, as professoras 1REG6, 1REG10 e 1REG11 dialogam sobre as dificuldades no uso da letra R, contudo, vemos, que na verdade, são reflexos das suas dificuldades, que, em decorrência de uma aprendizagem pautada na repetição e memorização, não contribuiu para que as docentes refletissem e compreendessem

os princípios gerativos ali subjacentes. Em consequência desta aprendizagem, hoje, as professoras encontram dificuldades em uma prática sistemática e reflexiva da norma. A docente 1REG11 externa que *"falam que **R dá muita confusão na ortografia**, principalmente dois, né? Que é de **dígrafo**, com certeza"* e logo depois confessa a sua dificuldade com este conteúdo: *"eu vou falar aqui **trabalhar** com criança com **R** é **difícil**"*. Em seguida, a professora 1REG10, que leciona nas turmas do quarto ano, em diálogo com a colega 1REG06, que ensina nas turmas do terceiro ano, revela que precisa relembrar a regra do uso da letra R, *"e**u tenho que rever**, pra relembrar essas **regras** aí, **R entre vogais** é igual..."*, enquanto sua colega responde de volta dizendo que *"**eu** já **esqueci** essa **regra** quando **eu for ensinar, eu estudo**"*, fazendo referência à denominação do verbo no infinitivo.

Essas declarações das docentes corroboram o resultado parcial do estudo de Parisotto e Massini-Cagliari (2017), descrito na seção da Dissertação intitulada "A constituição do repertório dos saberes docentes", que evidencia que a maioria dos futuros professores entrevistados não são capazes de justificar, nem explicitar, usando as suas próprias palavras, o princípio gerativo que prevê a grafia do R forte. No estudo referido, alguns desses entrevistados, ao tentar justificar esta regra, fez uso de alguma analogia, tomando como base a escrita de outras palavras, contudo em contextos assistemáticos. Na nossa pesquisa, evidenciamos, igualmente, a utilização da metáfora como um recurso na distinção tanto da sonoridade do R forte e R fraco, quanto no contexto de uso.

No primeiro caso temos os excertos das falas das professoras 1REG06 e 1REG07, quando dizem: *"é o **R forte eu** já digo que é porque...é dele, é da **natureza** dele"* (1REG06) e *"pensando no **ensino**, eu sempre trago para as crianças, principalmente (...) os **apelidos**, né? Que são **estratégias** para poder eles irem **memorizando** e **compreendendo** isso, porque o **R brando**, **brando** não é uma palavra que é comum para eles, não faz parte do vocabulário deles. Aí, sua língua **treme** quando você vai falar (...)*" (1REG07).

Já em relação ao contexto intervocálico em que concorrem dois sons e duas representações gráficas - letra/dígrafo – temos as falas das professoras 1REG002 e 1REG06, que orientam seus alunos da seguinte forma: *"(...) o **R entre as vogais** ele ficou **fraco** aí ele ficou tremendo de **medo** e chamou outro **R** para ficar com ele e deu um **som** mais **forte** porque **dois** é mais **forte** do que **um**, então eles vão ter essa compreensão que quando ca<u>r</u>o é um **R** com **medo** ca<u>rr</u>o são **dois R juntos** um apoiando o outro"* (1REG02) e *"no **RR** ele vai 'andar de galera'. (...) Ele sozinho e**ntre vogais ele perde a força**, então ele precisa de outro **R para resgatar o som dele natural**. **Ele enfraquece se estiver sozinho**. Aí ele precisa do irmão gêmeo dele para ajudar ele. **Para ficar forte. Para ficar forte**. É isso."* (1REG06).

Vemos, por meio destas falas, que é comum às professoras a utilização de analogias e metáforas para ensinar o uso da letra R, revelando uma insegurança na compreensão do princípio gerativo. Percebe-se que às vezes, estes recursos também podem se apresentar de forma ineficaz, como no exemplo da professora 1REG06 quando diz "***ele enfraquece se estiver sozinho"*** – o que sabemos não ser verdade. Se analisarmos as representações sonoras do R nas palavras rádio, honra e Osmar, tomando como base a variante linguística da Cidade de Salvador, constatamos que nestes três contextos o som do R é forte e ele está sozinho. O modo como a 1REG06 formulou a sua fala poderá induzir o aluno ao erro. A criança, considerando a explicação dada por sua professora, poderá generalizar a regra, grafando estas mesmas palavras com dois R, distorcendo o processo de compreensão do princípio gerativo – que é o que dará condições para que o aprendiz, diante de uma palavra desconhecida, possa grafá-la ortograficamente.

Na continuidade do diálogo do quadro acima, temos as falas das professoras 1REG10 e 1REG06 que revelam as influências da maneira como aprenderem, presente em suas práticas atuais. A docente 1REG10 inicia relembrando uma fala da pesquisadora sobre a prática do ensino, bem característica da perspectiva mais tradicional, que consistia, basicamente, em atividades de copiar, repetir e memorizar: *"eu lembrei que você falou de* ***memorizar*** *como é a palavra, porque praticamente na época que eu estudava que era quarto ano, quinto ano quando fazia* ***ditado de palavras****, sempre falava isso você vai* ***copiar*** *essa* ***palavra*** *que você* ***errou dez vezes*** *até* ***aprender****"*. Nesse trecho de sua fala, podemos constatar a reflexão que a docente realiza, expressando oralmente seus pensamentos e ideias, mas também observamos a entonação com que disse cada parte do enunciado e a imposição da sua voz, bem como a expressão corporal e do rosto, que pareceram revelar que, para ela, não cabem mais, nos tempos atuais, estes encaminhamentos. E ela continua: "*era para* ***memorizar*** *a palavra, mas* ***a regra, não aprendia*** *e ao compartilha a* ***regra,*** *ele consegue fazer a* ***referência e analisar****"*. Nesse trecho vislumbramos um movimento que tanto caminha em direção à defesa de uma prática que prioriza o ensino contextualizado, sistematizado e reflexivo das regras ortográficos, *"se não vai ser como* ***a gente****,* ***como antigamente, só memorizar****"*. Vemos aí o exercício de autorreflexão sobre uma prática de ensino que a formação acadêmica não ajudou a desconstruir.

Se avançarmos em direção a última fala da professora 1REG10, logo depois da declaração da 1REG06, no desenrolar do diálogo, perceberemos que as falas que se sucedem colaboram para ampliar a compreensão deste movimento, ainda que se evidenciem incompatibilidades no discurso. A professora parece ter consciência do que precisa ser feito, o não significa, porém, que este processo será rápido e fácil, afinal de contas, estes também são os saberes acessados

na ação pedagógica. A professora admite que *"**nós** vamos **transmitir** aquele **conhecimento** da **maneira** como nós **aprendemos** e muitas vezes a gente se ACOMODA com isso e **transfere** daquela maneira"*, como também sabe que existem outras maneiras: *"mas a gente já passou, já tem 20 anos que isso já aconteceu e que a gente **aprendeu** essa **regra** e que já mudou e que já existem outras **maneiras mais fáceis de aprender**"*. A docente reconhece as contribuições dos estudos atuais sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita e conclama o grupo para estudar e aprender estas novas abordagens e perspectivas de ensino.

Em sequência à análise interpretativa do recorte acima, destacamos a fala da professora 1REG06, quando expõe o modo como aprendeu os conteúdos ortográficos, criando mecanismos próprios para superar a precariedade na oferta de ensino imposta pelo sistema, na época do colegial. Essa professora argumenta que o ato mecânico e descontextualizado calcado na *"**escrita repetitiva**"* e na memorização favorecia, de algum modo, a sua aprendizagem, afirmando que este *"era **meu modo de aprender**"*. A docente explica que esta estratégia foi devido às péssimas condições na oferta da educação *"**eu tive uma escola péssima, péssima, péssima** de tudo, **péssima** de... mobiliário, **péssima de professor**, **professores voluntários** da comunidade" e que precisou criar procedimentos para superar esta fragilidade "então o **meu** cérebro **trabalhou** por si e criou as **próprias regras**"*. Nesse último trecho, vemos uma fala importantíssima que revela como os saberes constituídos na época de aluna da educação básica ainda reverberam nos comportamentos da atualidade, ainda que esta professora tenha treze anos de exercício do magistério. O que nos permite afirmar o quão valioso são os conhecimentos construídos na vida escolar do aluno, independente de qual carreira profissional este sujeito irá seguir.

Outro fato que merece a nossa análise interpretativa dos argumentos das docentes nesse recorte, diz respeito a uma observação feita por Gauthier et. al. (1998) sobre o saber experiencial. Para este teórico, o saber experiencial funciona como uma espécie de hábitos que fornece ao professor a segurança para agir cotidianamente, assim como a liberdade para resolver outros problemas. O autor reconhece a importância deste saber no repertório dos saberes da ação docente e defende que sua principal limitação decorre do fato de não poder ser validado por métodos científicos. Desta forma o saber experiencial permanece restrito na sala de aula, como uma "[...] espécie de jurisprudência composta de truques, de estratagemas e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo" (Gauthier *et. al.*, 1998, p. 33). Notem que a professora 1REG06 diz que: *"então, por isso que muitas vezes **a regra que eu construí aqui** [aponta para a cabeça] que **eu** só percebi depois que **eu** li, **eu** não consegui **associar a regra ortográfica**, porque **eu não aprendi a regra ortográfica**"*, revelando que a estratégia por

ela construída não dialoga com que prevê o princípio gerativo e que, embora em algumas situações estes truques e estratagemas coincidam com que determina a ortografia, isso não significa que sempre será assim. Para Gauthier *et. al.* (1998, p. 33) "um professor pode ter experiência e dar explicações errôneas para justificar a sua maneira de agir, em outras palavras, o professor pode acreditar que é porque ele age de tal modo que os alunos aprendem, ao passo que, na realidade, a explicação pode muito bem ser outra. Vemos esta afirmação se revelar na continuidade da fala da 1REG06 quando ela expressa que *"**a regra ortográfica eu estudo agora para ensinar,** mas **eu não aprendi, eu sei fazer, mas eu não sei explicar**"*.

As fragilidades presentes na formação acadêmica e profissional da professora refletirão não somente na compreensão deste objeto do conhecimento e o que é próprio da linguagem oral e da língua escrita, mas nas estratégias didáticas de ensino dos conteúdos ortográficos. Nas falas presentes no indicador abaixo, temos outros elementos para aprofundar a compreensão de como as professoras utilizam os conhecimentos do seu repertório de saberes.

Indicador 3: A ausência de orientação/formação conduz a caminhos tortuosos: *"Ele **escreve** de acorda com o **dialeto** dele"*

recorte A:

**Pesquisadora:** Aqui, como vocês analisam a escrita de feira com I e *fêjão* sem o I? Por que que o aluno não grafou o I de feira já que em feijão ele grafou?
**1REG06:** Um **vício**
**1REG02:** Ele **escreve** de acorda com o **dialeto** dele, que ver, aí, o que ele **falou**? Vou comer *fêjão*, vou comer *fêjão* (...) eles **escrevem** muito próximo da **fala** deles, do **dialeto** que eles usam no dia-a-dia. Cada palavra que ele **falta** uma **letra** ou ele **troca** na **ortografia**, na **escrita**, é porque provavelmente a **escrita** deles se aproxima da **fala**.
**1REG11:** (...) às vezes pecamos pela **forma** de **falar**, entendeu? Quando a **gente** não **fala** a **palavra correta**, comprar entendeu? A **gente** também já pode **contribuir** para eles terem essa **escrita**
**1REG07**: A gente falou muito também sobre o nosso **cuidado** como **professores**, principalmente quando a gente propõe o **ditado** porque a nossa **maneira** de **falar** ajuda o menino a **errar**
**1REG10:** sim!
**1REG07**: as vezes **a gente** não **pronuncia** as **palavras** com essa preocupação e aí acaba **induzindo** ao **erro**

As falas presentes no excerto acima, nos aproxima das significações que estas cinco professoras demonstram ter sobre as escritas não convencionais de seus alunos, relacionando fenômenos específicos da linguagem oral como causa primária das escritas ortograficamente incorretas. Os relatos das docentes constatam que é comum as crianças grafarem as palavras tendo como referência a sua variedade linguística, porque na alfabetização, o processo de escrever como se fala faz parte da apropriação gradual da língua escrita. E quando chega nesse momento de aprender a ortografia, crianças que falam variedades mais distantes da valorizada

socialmente, encontram desafios suplementares para grafar as palavras, pois além do desafio de todos em relação às convenções da escrita – que nunca é espelho da fala –, ainda têm que lidar com as especificidades relativas a sua variedade. Faraco (2021, p. 41) afirma que "uma língua é um universo infinito e em contínuo movimento" e destaca a importância de entendermos bem o fenômeno da variação linguística.

Nos argumentos das professoras 1REG11 e 1REG07, percebemos o desconhecimento da constituição da norma ortográfica como um modo de cristalizar a grafia das palavras independentemente do modo como elas são pronunciadas, associando o ensino da escrita a uma correção da fala. Observem o que diz a docente 1REG11, colocando ênfase na pronúncia do R no exemplo que dá com a palavra "comprar": *"às vezes pecamos pela **forma** de **falar**, entendeu? Quando a **gente** não **fala** a **palavra correta**, comprar entendeu? A **gente** também já pode **contribuir** para eles terem essa **escrita**"*. Chama-nos atenção o uso do vocábulo "pecar", empregado em sua fala, que remete a uma ideia de desobediência a qualquer norma ou preceito, a uma falta ou erro irreparável. Ou seja, a ideia de monitoramento da fala para ajudar a escrever se estende também ao monitoramento de sua própria fala enquanto docente, e não apenas à fala dos alunos. Nota-se também que, ao artificializar a pronúncia da palavra "comprar", prolongando a realização sonora do R final, na tentativa de ser melhor compreendida pelo grupo, evidencia-se que esta não é uma manifestação espontânea e natural da sua fala. Quanto a isso, Lemle (2009, p. 65) lembra que os professores precisam "[...] ensinar a partir de uma posição de **aliados** dos alunos, e não a partir de uma posição de **cúmplices da opressão** de seu próprio povo." Para este grupo de professoras, o modo como elas articulam os fonemas contribuiria para a escrita convencional da palavra: *"a gente falou muito também sobre o nosso **cuidado** como **professores**, principalmente quando a gente propõe o **ditado** porque a nossa **maneira** de **falar** ajuda o menino a **errar**, as vezes **a gente** não **pronuncia** as **palavras** com essa preocupação e aí acaba **induzindo** ao **erro**"*. (1REG07).

O relato da 1REG07, vemos uma preocupação que é compartilhada por todas as professoras do grupo, que acreditam que o ato de corrigir a pronúncia poderá contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Comportamentos como estes revelam um saber incipiente dos princípios constitutivos da norma ortográfica, que contêm tanto uma certa transparência fonológica, quanto uma memória etimológica. Para Faraco (2021), a pronúncia artificial da palavra é um ato enganoso, visto que estaremos privando o aluno de conhecer estratégias que possam, efetivamente, indicar a grafia correta da palavra.

É claro que sabemos que existe uma relação entre variação linguística e fracasso escolar, sobretudo quando se trata de alunos provenientes das camadas mais desfavorecidas

economicamente, em decorrência das “diferenças linguísticas” praticadas pela sua comunidade que se distancia do modo de falar da norma padrão, valorizada pela escola. Entretanto, além de ser um desserviço ao que de fato é a ortografia, para estas crianças, não é esse procedimento de corrigir a pronúncia que seriam suficientes para uma prática de ensino que vise a promoção social. De acordo com Barrera e Maluf (2004), quando estas crianças são submetidas às práticas pedagógicas inadequadas e baseadas na rejeição de sua linguagem elas poderão enfrentar maiores dificuldades no processo de apropriação da língua escrita. Desta forma, recomenda-se a adoção de estratégias que, além de ensinar a ortografia da língua pelo o que ela de fato é, respeitem, igualmente, a variedade linguística do aluno, acrescentando à sua fala a modalidade padrão, de modo que ele possa produzir discursos adequados aos diferentes contextos sociais, sem desprestigiar ainda mais a sua variedade, sem ser “cúmplices da opressão de seu próprio povo”. Esses dados indicam que há muitas lacunas quanto aos saberes sobre o ensino da ortografia.

Nesse sentido, veremos, no indicador abaixo, que as docentes compreendem que o aprendiz ainda não domina a norma ortográfica, contudo não são capazes de explicitar quais os aspectos da norma elas devem priorizar no ensino. É importante compartilhar como este grupo de professoras analisou as escritas dos alunos, enfatizando os aspectos fonológicos, fonográficos, em vez dos ortográficos, mesmo convocadas a refletir sobre estes. As falas do recorte abaixo foram produzidas durante o Circuito Pedagógico, na atividade em que as docentes foram convidadas a analisar a escrita infantil de dois alunos diferentes, orientadas a refletirem sobre alguns aspectos, como: o que os erros ortográficos das escritas infantis significam na sua prática docente? O que as escritas não convencionais dessas duas crianças revelam sobre o que elas pensam e sabem sobre a norma ortográfica? E, como as professoras, em geral, avaliam os conhecimentos ortográficos de seus alunos? Os diálogos ocorridos tanto nos pequenos grupos, quanto na socialização na grande roda, demonstraram a forte influência da psicogênese da língua escrita no ato de avaliar a escrita de seus alunos.

Indicador 4: A análise das professoras sobre a escrita infantil: *"Eles sabem **escrever,** mas não domina as **regras ortográficas**"*

| recorte A: |
|---|
| **1REG09:** Eles já estão **alfabéticos**, mas ainda faltam a questão do **conhecimento** e **aplicação** de algumas **regras**. |
| **1REG02:** Que o erro **ortográfico** dele, ele está se **apropriando da escrita**<br>**1REG04: alfabética** ainda né?<br>**1REG02:** É **escrita alfabética**. Ele não está escrevendo, ele ainda não se **apropriou** de algumas **normas** da **escrita**, né? **Ortográfica**. (...)Eles ainda não se **apropriaram** da **norma ortográfica** |
| **1REG07:** De maneira geral, essa **escrita** aqui é **compreensível** nós conseguimos **ler** sem ter acesso ao **texto** original que foi **ditado** para eles. (...) **eu** vou colocar aqui da **escrita** deles, que é **compreensível** apesar dos **erros** (...) apesar de não **dominarem** a **ortografia** |
| **1REG11:** Eles sabem **escrever,** mas não domina as **regras ortográficas** |

Como podemos observar no quadro acima, três professoras – 1REG02, 1REG04 e 1REG09 - verbalizaram o termo "alfabética", acrescidos da justificativa de que *"ainda faltam a questão do **conhecimento** e **aplicação** de algumas **regras**"* (1REG09). A professora 1REG09 disse: *"eles já estão **alfabéticos**"*, a colega 1REG04, questionou: *"**alfabética** ainda né?"*, enquanto que a 1REG02 afirmou que *"é **escrita alfabética**"*. Ainda que seja natural que refiram a essa hipótese de escrita descrita pela psicogênese, já que é a partir dela que o trabalho com a ortografia deve acontecer de forma mais sistemática, estas falam corroboram tanto para demonstrar como as docentes analisam a escrita infantil, focando a sua atenção, especificamente, na compreensão do princípio alfabético, quanto para revelar a ausência de um referencial seguro para analisarem o conhecimento das crianças quanto à ortografia das palavras. Estas constatações são ratificadas por meio de falas que referem a esse aspecto de forma vaga como em: *"ele não está escrevendo, ele ainda não se **apropriou** de algumas **normas** da **escrita**, né? **Ortográfica**. (...) Eles ainda não se **apropriaram** da **norma ortográfica**"* **–** (1REG02); ou de forma inconsistente, como ao explicarem que *"de maneira geral, essa **escrita** aqui é **compreensível** nós conseguimos **ler** sem ter acesso ao **texto** original que foi **ditado** para eles. (...) **eu** vou colocar aqui da **escrita** deles que é **compreensível** apesar dos **erros** (...) apesar de não **dominarem** a **ortografia**"* (1REG07); ou ainda de forma superficial: *"eles sabem **escrever,** mas não dominam as **regras ortográficas**"*, que pouco contribuem para uma prática de ensino produtivo dos conteúdos ortográficos. Em todos esses casos, as normas ortográficas são tratadas em bloco, em geral, ou seja, embora compreendam que ainda não há o domínio da ortografia pelas crianças, elas não explicitam os aspectos da norma que aparecem nos erros nas

escritas das crianças e quais questões ortográficas devem ser priorizadas no ensino da escrita naquele momento

Sabe-se, como já apontado na revisão de literatura, que o ensino da ortografia deve acontecer, de forma planejada, logo que as crianças compreendam o funcionamento do princípio alfabético. O docente dos Anos Iniciais não deve privilegiar apenas a apropriação gradual deste princípio, que "(...) vem sendo priorizado por muitos educadores que se inspiram na teoria da psicogênese da escrita" (Morais, 2012, p 65), em detrimento das especificidades das relações fonográficas não biunívocas e das convenções ortográficas. De acordo com Morais (2012), quando a criança alcança a hipótese alfabética ela compreende "o que" as letras representam e "como" as letras criam essas representações, contudo desconhecem as convenções que as representações entre grafema/fonema possuem. Nesta direção, o autor afirma que "[...] escrever ao ter alcançado uma hipótese alfabética é criar notações que contêm muitos erros ortográficos", posto que o fato de o aprendiz ter alcançado a hipótese alfabética, não significa, de maneira nenhuma, que ele esteja alfabetizado. (Morais, 2012, p. 64). Afinal, o sistema é de base fonográfica, mas não é meramente fonográfico, é preciso se apropriar das diferentes correspondências possíveis entre fonemas e grafemas e das convenções que regem a grafia das palavras para além da fonografia.

No processo de apropriação da norma ortográfica a criança apresenta grafias que poderão estar apoiadas no princípio fonográfico do sistema, mas, também, em questões relacionadas a sua variante linguística; no desconhecimento das restrições contextuais, assim como em decorrência da arbitrariedade na relação entre grafema/fonema. Neste sentido, faz-se necessário a eleição de estratégias pedagógicas que trabalhem gradualmente cada um desses aspectos, compreendendo as suas especificidades e promovendo um ensino reflexivo dos princípios gerativos. É importante destacar que, mesmo no âmbito de um tipo de regularidade, nem todos os casos devem ser abordados uniformemente. Alguns estudos (Meireles e Correa, 2005) revelaram que regras ortográficas de mesma natureza não ocorrem simultaneamente pelas crianças, além do que, para cada regra ortográfica específica subjaz um trabalho metacognitivo que dará sustentação à apropriação daquele saber específico. Portanto, a abordagem da ortografia, após o domínio da escrita alfabética, exige estudo, dedicação e planejamento, o que vai garantir um referencial para analisar as escritas dos alunos com ênfase na ortografia – para além das hipóteses de escrita – e um ensino mais efetivo e dominado pelas docentes.

A análise até aqui percorreu um caminho a partir do qual podemos apreender algumas das condições objetivos e subjetivos do ensino dos conteúdos ortográficos, evidenciando situações em que o trabalho com este objeto do conhecimento revela-se inconsistente. Testemunha-se a

forte influência das teorias construtivistas de aprendizagem e a lacuna deixada pelo foco da escola no desenvolvimento da escrita a partir da psicogênese para o trabalho com os aspectos normativos da língua, assim como o desprovimento de elementos para uma análise mais consistente das escritas infantis.

Recuperando o que foi discutido até aqui e arrematando essas análises e discussões, podemos apreender algumas significações que este grupo de professores tem sobre a norma ortográfica e o seu ensino: Assistimos à discordância na normatização da realização do som forte e do som fraco, além de citarem como exemplo uma prática de ensino desvinculada dos seus contextos de realização. Observamos, por intermédio de seus relatos, que muitas delas utilizaram do artifício da pronúncia isolado dos fonemas /R/ e /r/ para evidenciar tanto a sua realização nas palavras, quanto para analisar que som se manifestava naquele contexto, se um som forte ou um som fraco, para assim, poder apoiar a explicação da sua argumentação. Presenciamos as professoras revelarem os desafios enfrentados em sala de aula, defendendo, veementemente, que conteúdos que devem ser consolidados nos três primeiros anos de escolarização, serem objeto de trabalho em todo o Ensino Fundamental I. Entendemos que a justificativa da docente estava baseada na realidade da sua atual turma, em que a maioria dos estudantes dos 4º anos possuem saberes bem incipientes sobre a língua escrita. Concordamos com Morais (2012) quando expõe que as expectativas de ensino da ortografia devem estar ajustadas à necessidade da turma e que as metas dos conteúdos ortográficos, por ano de escolarização, devem contribuir para a promoção do processo de ensino. O que destacamos desses relatos, é o desconhecimento do documento curricular oficial da rede municipal de ensino, o que contribui para a ausência de um planejamento claro que defina o que se espera conseguir na promoção da competência ortográfica dos alunos a cada ano de escolarização.

Outra questão fundamental apreendida foi a presença do livro didático como principal instrumento orientador do trabalho pedagógico, tanto para a progressão dos conteúdos a serem trabalhados por ano de escolarização, quanto no planejamento intencional e sistemático dos aspectos ortográficos. A análise indicou que as docentes seguem, fielmente, a sequência disposta no livro didático, ainda que as situações didáticas propostas não sejam, necessariamente, a demanda educacional e a necessidade de aprendizagem da turma. Evidenciamos, por meio das falas de algumas docentes, colocações que nos aproximam das significações que este recurso exerce na ação docente, como elemento organizador do trabalho pedagógico. Em oposição, observamos, também, falas que externavam o descontentamento da quantidade excessiva de livros trabalhados, assim como a crítica na limitação e superficialidade das atividades propostas, que nem sempre apresentam boas situações didáticas.

Vimos diálogos que mostraram como este grupo de professoras compreende o fenômeno da variação linguística. Presenciamos narrativas que expressaram uma concepção equivocada em relação a linguagem oral de seus alunos, reforçando a presença de mitos – o que pode provocar julgamentos discriminatórios que atribuem à norma padrão a única e legítima variedade na expressão oral. Testemunhamos falas de professoras que atribuíam a expressão de variedades linguísticas a vício de linguagem e como errada algumas manifestações linguísticas orais de seus alunos. Na relação da fala com a escrita, em alguns diálogos, as docentes defendiam a crença de que o certo é falar assim, porque se escreve assim, perpetuando o mito de que a ortografia reflete a pronúncia "correta" da palavra, ignorando, com isto, o atributo essencial da língua que é o seu caráter plural e heterogêneo.

Concomitante a essas falas, que revelam as significações que este grupo de pedagogas tem sobre a língua, testemunhamos, também, posicionamentos que evidenciaram a compreensão de que o discurso oral é livre, que qualquer variação linguística é legítima e que o papel do professor é ampliar o vocabulário linguístico do aluno. No entanto, toda esta compreensão se esvai quando as docentes verbalizam realizar a pronúncia artificial da fala, acreditando que somente assim seus alunos serão capazes de grafar a palavra ortograficamente. Notamos, em várias interlocuções, simulações de intervenções didáticas em que as professoras realizam a pronúncia prolongada e isolada de alguns sons, a fim de o aluno perceber, sonoramente, a presença daquele fonema na palavra. Em alguns desses diálogos, inclusive, as professoras declararam que as escritas não convencionais de seus alunos são decorrentes do modo como elas pronunciam as palavras e que a pronúncia é tudo. É fato que as crianças escrevem como falam em um determinado momento do desenvolvimento da escrita, mas o aprendizado da ortografia vem, justamente, para mostrar que a notação da língua não é meramente fonográfica e que a ortografia "congela" as formas gráficas das palavras, que podem ser pronunciadas de várias formas. Portanto, a pronúncia não pode ser vilanizada em função de escritas não convencionais que devem, na verdade, ser abordadas a partir de um ensino planejado, intencional e fundamentado da ortografia.

Compreendemos que a ação humana é viabilizada pelos sentidos e significados que os sujeitos atribuem a ela e que a transformação da significação passa pela mobilização de saberes, pelo compartilhamento de vivências e experiências, que funcionarão como mecanismos para impulsionar a novas formas de pensar, agir e saber-fazer das ações docentes. Foi a partir deste postulado que propomos uma investigação em caráter colaborativo, a fim de favorecer a transformação dos conhecimentos que alicerçam o repertório de saberes das professoras alfabetizadoras.

## 8. E PARA FINALIZAR ESTA DISSERTAÇÃO

ALGUMAS APROXIMAÇÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES E OS SABERES DA ORTOGRAFIA E SEU ENSINO POR PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

O objetivo geral desta dissertação foi compreender como as professoras alfabetizadoras concebem a ortografia da Língua Portuguesa brasileira e seu ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos que o conhecimento ortográfico se refere a uma modalidade socialmente estabelecida de grafar as palavras, fruto de uma convenção social e, consequentemente, não tem como a criança aprender sem uma mediação planejada e sistemática, baseada em um conhecimento das normas e da organização progressiva dos conteúdos pelas docentes. O baixo rendimento ortográfico é fonte de fracasso na escola e discriminação na sociedade, podendo limitar o desenvolvimento e o desempenho no uso da língua escrita. Por sua vez, acreditamos que a compreensão que o docente tem deste objeto do conhecimento, aliada aos saberes necessários para ensiná-los poderão contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Em vista disto, os objetivos específicos desta pesquisa foram: identificar, nos discursos docentes, as concepções e saberes relativos à ortografia e seu ensino; mobilizar os saberes que alicerçam a prática da alfabetização e dão sustentação ao ensino da ortografia; mobilizar conhecimentos que possam contribuir para transformar positivamente a prática de docentes alfabetizadoras envolvidas na pesquisa; e identificar se as concepções das professoras dialogam com a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Salvador, no que concerne o ensino da ortografia.

Interessávamos compreender as diferentes formas de conceber a ortografia e seu ensino, assim como evidenciar os saberes que alicerçavam estas elaborações mentais. Para alcance desses objetivos utilizamos as oficinas pedagógicas como principal dispositivo metodológico de produção dos dados, por serem descritas como práticas discursivas potentes nas pesquisas colaborativas em educação. Para análise dos dados nos inspiramos no procedimento metodológico dos “Núcleos de Significação” que, como já foi dito anteriormente, tem nos significados a base para a compreensão dos sujeitos, que são constituídos ao longo de sua vida a partir de sua interação na sociedade. Nessa perspectiva, reconhecemos que as docentes exercem influência sobre o grupo, e são, concomitantemente, influenciadas por ele, haja vista estarem inseridas na mesma congregação que compartilham de crenças, saberes, atitudes e ferramentas, ainda que nem sempre convergentes, porém ricos de significações e dos saberes do trabalho destas professoras.

A partir da análise interpretativa empreendida a partir das manifestações verbais, as entonações, gestos, hesitações, ênfases, e até mesmo dos silenciamentos das docentes, nas situações propostas e interlocuções nas oficinas pedagógicas, fomos capazes de nos aproximarmos das zonas de sentidos deste grupo de professoras e apreender os variados conteúdos que permearam os quatros núcleos constituídos. Cada uma das temáticas abordadas assumiu nuances específicas, arbitradas pelas conjunturas objetivas e subjetivas presentes e que podem revelar as significações que este grupo de pedagogas tem sobre o objeto em estudo.

A questão central que emergiu das análises aqui desenvolvidas foi a superficialidade na compreensão da norma ortográfica enquanto um objeto do conhecimento. Em todos os núcleos se evidenciaram incertezas, inseguranças e incongruências acerca da natureza e da estrutura da norma ortográfica. Essas incompreensões podem constituir barreiras à prática de ensino que vise minimizar a incidências de crianças que concluem o ciclo I com conhecimentos incipientes sobre a norma ortográfica.

É comum presenciarmos as atribuições de culpa pelo fracasso escolar ora ao aluno, que é visto como incapaz e carente, ora ao professor, sem considerar a complexidade do trabalho docente na contemporaneidade. Mesmo ponderando esta especificidade implicada no trabalho pedagógico das alfabetizadoras, defendemos que o desconhecimento da organização e estrutura da escrita alfabética, em especial as normas ortográficas, por si só é capaz de produzir fracassos. As professoras são mediadores privilegiados no processo de ensino e aprendizagem, os alunos também aprendem o que lhes é ensinado e "[...] a incompetência do aluno nada mais é do que um fruto da incompetência da escola." (Cagliari, 2007, p. 41). Para este estudioso este fracasso é decorrente da inaptidão técnica em linguística da professora alfabetizadora, ou seja, no desconhecimento dos elementos básicos da fala, escrita e da leitura, que são as bases da alfabetização. Evidentemente, não por culpa das docentes em si mesmas, mas por falta de formação adequada. O autor reconhece que muitos professores alfabetizadores não conhecem como o sistema de escrita funciona, o que é a ortografia, como se educam as dúvidas ortográficas e como deve ser conduzido o processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização.

Vimos, no núcleo 1 – Professora alfabetizadora: dificuldades x atitudes x comportamentos x formação – que uma destas incompreensões remete à concepção que estas docentes têm do papel e da função da professora alfabetizadora, o que pode indicar o entendimento simplista do processo de apropriação da língua escrita. Observamos nuances presentes neste grupo de professoras, que se reconhecem e não se reconhecem como alfabetizadoras, a partir do entendimento de que o trabalho docente é constituído por

contradições que envolvem o ser, o querer, o saber e o fazer que não se excluem mutuamente, haja vista se manifestarem em momentos distintos, mas que caracterizam, sobretudo, este grupo de alfabetizadoras.

Uma das implicações e fragilidades decorrentes da incompreensão da norma ortográfica e, consequentemente, da sua importância no processo de apropriação da língua escrita, vimos refletidos, não somente, no ato de se reconhecer como alfabetizadora, mas também nos conhecimentos pedagógicos, didáticos e metodológicos próprios desta função. As significações produzidas no núcleo 2 – O lugar da ortografia no Ensino Fundamental 1: entre complexidade, achismos, incompreensões, ausência de objetivos claros, mitos e acompanhamentos assistemáticos – ratificaram a fragilidade do conhecimento sobre a norma ortográfica, atravessada pela complexidade inerente a esse sistema. Presenciamos diálogos em que a gestão da progressão dos conteúdos ortográficos era determinada pelos saberes experiências das docentes, marcados por termos fundamentos na teoria do "achismo", sem nenhum respaldo teórico ou documento oficial, no caso específico, o Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O que pode indicar o desconhecimento deste grupo de professores sobre a natureza e função desse referencial, embora existam exemplares disponíveis na escola.

Ao analisar as significações expressas pelas professoras, também pudemos evidenciar, principalmente no Núcleo 3 – As perspectivas tradicional, assistemática e gerativa em prol do sucesso da aprendizagem do aluno – o conflito presente nos discursos que manifestavam as contribuições das diferentes perspectivas no processo de ensino e aprendizagem da ortografia. Notamos que embora as docentes verbalizem integrar os conhecimentos inerentes a cada uma dessas abordagens, a partir da análise interpretativa, observamos a predisposição à utilização de estratégias didáticas mais clássicas, a despeito da referência pungente da teoria psicogenética de base construtivista, ainda que as docentes admitam a influência de outras perspectivas na ação pedagógica; e, vimos, que esta referência repercute na diversidade de recursos adotados para o ensino dos conteúdos ortográficos. Foi observado que, apesar de as professoras admitirem os benefícios dos jogos didáticos, como práticas por excelência para o ensino e aprendizagem da ortografia, muitas delas não os utilizam para esse fim, apresentando uma série de justificativas ao seu desuso. Desse modo, vimos surgir movimentos antagônicos, mas que compõem a realidade do processo de constituição, mobilização, ressignificação e adequações de modelos, métodos e abordagens para o ensino da norma ortográfica.

Esse núcleo também foi marcado pelas divergências de conceitos e ideias que, de algum modo, destacaram as concepções de ensino praticada. Inicialmente, observamos narrativas que

fundiam acepções de aprender com automatizar; em que algumas docentes acreditavam que através da prática repetitiva, tecnicista e mecânica do treinamento os alunos seriam capazes de refletir sobre a estrutura da língua escrita. Em seguida, destacamos que o verbo aprender, também era compreendido como memorizar, cujas ações dos aprendizes se resumiriam em decorar as regras ortográficas. Logo depois, demonstramos o caráter contraditório presente no entendimento do termo "regra", que ora é visto como algo importante para apreensão do conteúdo, ora assumindo uma conotação de algo com menos valia, ignorando o preceito normativo e regente que caracteriza qualquer sistema de escrita.

No núcleo 4 – Saberes docentes: o diálogo entre os saberes advindos da vivência enquanto aluna/professora e a constituição dos saberes da ação pedagógica – testemunhamos o quanto os saberes advindos da experiência anterior à formação acadêmica exercem influências no trabalho docente, sobretudo quando se trata de conhecimentos que não foram bem consolidados no período da educação básica. As professoras compartilharam as suas dificuldades na compreensão de determinados conteúdos ortográficos, revelando a necessidade de apreender o conteúdo antes de trabalhar com os alunos. Notamos que essas fragilidades também abrangem os saberes advindos da formação para o magistério quando indicaram a necessidade de incluir nos cursos de formação um trabalho mais aprofundado sobre a norma ortográfica e quando socializaram descobertas e conhecimentos ressignificados durante a oficina.

Os reflexos dessas dificuldades podem ser vistos nos instrumentos e indicadores de avaliação utilizados pelas docentes, que pouco contribuem para mapear o desenvolvimento da turma, assim como orientar e promover atividades que, de fato, possam contribuir para a aprendizagem. As falas das professoras revelaram as fragilidades em analisar as escritas infantis associando os erros à variação linguística sem considerar que a ortografia não é espelho da fala; assim como em basear essa análise apenas nos fundamentos da psicogênese da escrita, sem avançarem nas reflexões sobre os aspectos ortográficos que as escritas apresentam.

Finalizamos essa interpretação intranúcleos ressaltando que compreendemos que o processo de alfabetização envolve muitos fatores e, quanto mais ciente estiver a professora de como se dá a apropriação da língua escrita, mais condições ela terá de encaminhar seus alunos no mundo da escrita. As análises aqui expostas revelaram o longo caminho que ainda precisamos percorrer para garantir que as licenciadas em Pedagogia tenham um conhecimento consolidado a respeito da norma ortográfica, mas vimos, também, emergir movimentos ricos e fecundos de colaboração, participação, inquietação e descobrimento, que evidenciam a sede que este grupo de docentes tem para aprender e qualificar a sua prática profissional. Vale salientar que a indicação mínima e inicial de colaboradoras dessa investigação era de cinco

professoras, uma para cada ano de escolarização. Todavia, todas as pedagogas que atuam na unidade escolar, independentemente, de estarem exercendo a função de primeira ou segunda regente, fizeram questão de participar da pesquisa, totalizando um grupo de 15 (quinze) professoras comprometidas e preocupadas com o processo de apropriação da língua escrita de seus alunos.

Neste sentido, foi importante constatar que as reflexões, as construções, as trocas e os compartilhamentos de saberes e experiências, proporcionados pelo dispositivo da oficina pedagógica, contribuíram para despertar o interesse pela norma ortográfica e mobilizaram as representações, significações e concepções das professoras quanto a esse objeto de conhecimento e seu ensino. Por conseguinte, destacamos o caráter potente da pesquisa colaborativa, tanto como ponte para repensar e ressignificar os saberes mais acessados pelas docentes, quanto pela exponencial contribuição por ser uma atividade de coprodução de saberes, pesquisa, formação e qualificação profissional.

Elencamos alguns elementos que consideramos importantes com a intenção de nos aproximarmos das concepções que este grupo de professoras tem sobre a ortografia e seu ensino. As análises aqui desenvolvidas, ainda que limitadas ao campo dos relatos e discursos, colaboraram para ratificar a importância de concebermos a escrita da Língua Portuguesa, para além da compreensão do princípio alfabético, reconhecendo a função constitutiva da norma ortográfica, enquanto um objeto do conhecimento. Esperamos que tenhamos, deste modo, suscitado alguns subsídios, ainda que iniciais, para (re)pensar o trabalho com a ortografia na escola, em especial na Rede Municipal de Educação de Salvador.

Por tudo isto, encerro estas reflexões com a mensagem[32] deixada pelas professoras colaboradoras desta investigação, que afirmam:

> "Na oficina pedagógica tudo aconteceu como num passe de mágica repleto de momentos esclarecedores, alegres e reflexivos. Tivemos um ótimo aprendizado, foram muitos os conhecimentos. Percebemos que o erro é relativo, para não dizer, inexistente. Fomos capazes de compreender a importância de valorizar o regionalismo e de nos reconhecemos na diversidade. Vivenciamos um processo colaborativo de construção, reconstrução e renovação do que é a ortografia e seu

[32] Para composição desta mensagem reorganizamos, de forma livre, as falas das docentes quando elas foram convidadas a construir um enunciado, oralmente, na qual expressassem seus sentimentos, pensamentos, saberes, expectativas e/ou frustrações mobilizadas pela oficina pedagógica, a partir de algumas palavras colecionadas em suas caixinhas. Esta avaliação foi inspirada em uma atividade fantástica proposta por Gianni Rodari, no livro "Gramática da Fantasia" (1982).

ensino. Tudo isso semeado em uma caixa de amor que despertou memórias afetivas e nos conduziu por um mundo a desbravar que determina que a tangerina é uma fruta, mas bem que ela poderia ser uma linda cor.”

(Avaliação do trabalho colaborativo em formato de oficina pelas professoras colaboradoras, ago/set/2024).

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 26, n. 2, p. 222–245, jun. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006 Acessado em: 01 set. 2023

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Apreensão dos sentidos**: aprimoramento a proposta dos núcleos de significação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v 94, n. 236, p. 299-322, jan/abr. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/abstract/?lang=pt Acessado em: 13 set. 2023

AGUIAR, W. M. J.; VOIGT, J. M. R. **A investigação de sentidos e significação com egressos de um curso de Licenciatura em Matemática**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v 98, n. 250, p. 729-746, set/dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/8KYpZ488YyX3CZJmzmQnXkj/abstract/?lang=pt Acessado em: 13 set. 2023

AGUIAR, W. M. J. de; ARANHA, E. M. G., SOARES, J. R. **Núcleos de significação: Análise dialética das significações produzidas em grupo**. Cadernos de Pesquisa, 51, Artigo e07305. 2021. https://doi. org/10.1590/198053147305 Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/ymVxKVh33rjkXHMxd45HjBG/?format=pdf&lang=pt Acessado em: 13 set. 2023

ALBUQUERQUE, E. B. C; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. **As práticas cotidianas de alfabetização:** o que fazem as professoras? Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 38, p. 252-409, maio/ago. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sZtjtWnx5pmDhVq5SmK9ztp/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 mar. 2022.

ALMEIDA, Jamille Adaça Gonçalves Martins. **Investigação dos Efeitos de uma Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa no tratamento de desvios ortográficos de alunos do 6° ano**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Fortaleza, 2020.

ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **O Aprendizado de Regras Morfológicas de Ortografia**: a evolução das crianças e os efeitos de intervenções didáticas com o uso de jogos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós-Graduação, Pernambuco, 2018.

ANTUNES, L.B; ACCORSSI, A. **Relações de gênero e a feminização da profissão docente**: reflexões sobre a divisão sexual do trabalho; 2018; Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: http://pergamum.ufpel.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000cc/0000cc0f.pdf Acessado em: 13 set. 2023

ARAUJO, Liane Castro de *et al*. (org.). **Alfabetização**: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos. Curitiba: CRV, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1eISQ4KrXZii7nEzfB2rRydoV_QJ6Vr3O/view Acessado em: 13 set. 2023.

ARAUJO, Liane Castro de. **Jogos como recursos didáticos na alfabetização**: o que dizem e fazem as professoras. Educação em Revista, Belo Horizonte, Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional, v. 36, 2020. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/edur/a/4SpNr9ffx8qpC96q8SP3tcB/abstract/?lang=pt Acessado em: 13 set. 2023

_____. **O abecê nordestino e o ensino das letras do Alfabeto na Bahia**. In: SOTO, Ana Paula de Oliveira. SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas. DRABACH, Nadia Pedrotti. (org.). O papel do Nordeste para o desenvolvimento da educação brasileira [I Seminário Regional da Educação Brasileira: Nordeste]. 1. ed. Campinas, SP: CEDES, 2023.
Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1wX72m4luClbqXnZbLJyVY__kab_18nBZ/view Acessado em: 13 set. 2024

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. 8 ed. Editora Ática: São Paulo, 2006.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BARRERA, S. D. MALUF, M. R. **Variação linguística e alfabetização**: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. Psicologia Escolar e Educacional, 8(1), 35–46, 2004 https://doi.org/10.1590/S1413-85572004000100005 Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/dHtgqQDMHzxRjd35qfbkDHB/# Acessado em: 18 nov. 2024.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução às teorias e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BARRETO, Débora Aparecida dos Reis Justo. MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Rotacismo e lambdacismo no português**: o processo de padronização ortográfica e as consoantes líquidas. Revista Falange Miúda ISSN 2525-5169 Periodicidade: Chamada Temática Volume 5 Número 2, pp. 41-54 Disponível em: file:///C:/Users/Carle/Downloads/289-Texto+do+artigo-1405-3-10.pdf Acessado em 29 out. 2024

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.** Diário Oficial da União, nº 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012.
Resultados — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br) Acessado 10 Jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura / [Antônio Flávio Barbosa Moreira , Vera Maria Candau] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. 2. Ed. Brasília: MEC, SEB, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf Acessado 29 Jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BUARQUE, Chico. **Meu caro Barão**. Interpretes: Os Trapalhões, Chico Buarque. *In*: Os Saltimbancos Trapalhões. 1981.

CALÓ, Viviane Bispo. **A influência da oralidade na escrita dos alunos dos anos iniciais do Ensino undamental**: um roteiro didático para o domínio da ortografia. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, BA. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

_____. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

_____. **A história do alfabeto**. São Paulo: Paulistana, 2009.

CAETANO, E.; NEVES, C. E. P. **Relações de gênero e precarização do trabalho docente**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 9, n. 33e, p. 251–263, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33e.8639539. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639539. Acesso em: 13 set. 2023.

CAPISTRANO, Ana Paula de Jesus. **Linguagem escrita na educação infantil**: concepções de professoras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, UFBA, Faculdade de Educação, FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, PGEDU, Salvador, 2024. Disponível em https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/40959/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Ana%20Paula%20de%20Jesus%20Capistrano.pdf Acessado em: 10 out. 2024.

CARDOSO-MARTINS, C.; BATISTA, A. C. E. (2005). **O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita**: evidência de crianças falantes do português. Psicologia: Reflexão E Crítica, 18(3), 330–336. https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300006 Acessado 10 Jun. 2023.

CARVALHO, Carla Maria Nogueira de; BRANCO, Juliana Cordeiro Soares; ALMEIDA, Larissa Costa de. **Pedagogia**: revisitando a formação. e-Curriculum, São Paulo , v. 19, n. 3, p. 969-987, jul. 2021 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762021000300969&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 10 out. 2024. Epub 17-Dez-2021. https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p969-987.

DESGAGNÉ, S. (2007). **O conceito de pesquisa colaborativa**: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Revista Educação Em Questão, 29(15). Recuperado de https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443 Acessado 10 Jun. 2023.

DIAS, Janainna Alves de Freitas Rocha. **Considerações sobre a motivação dos desvios ortográficos**: uma proposta de ensino reflexivo da ortografia. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus/Bahia, 2015)

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**: características do sistema gráfico do português. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Linguagem escrita e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2021.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro, OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. **As oficinas como lócus de encontro com o outro**: uma abordagem histórico-cultural. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3) Disponível em: https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/ Acessado 10 Jun. 2023.

FLUSSER, Vilén. **O Mundo Codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. Organizado por: Rafael Cardoso. Tradução de: Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac Naify, 2007, p. 139-140.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História das culturas do escrito**: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 218-248.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Revista Diálogo Educacional, Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, vol. 17, n. 53, 2017, pp. 721-737.

GAUTHIER, Clermont. *et al*. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7 ed. [3. Reimpr.]. São Paulo: Atlas, 2021.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. O aperfeiçoamento da concepção alfabética de escrita: relação entre consciência fonológica e representações ortográficas. In: MALUF, Maria Regina (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.149-182.

IBIAPINA, I.M.L.M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA nota_explicativa_saeb_2021.pdf (inep.gov.br) Acessado 10 Jun. 2023.

JAFFRÉ, Jean-Pierre; FAYOL, Michel. **Orthographes des systèmes aux usages**: un exposé pour comprendre: un essai pour réfléchir**.** [Paris]: Flammarion, 1997.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita -** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo, Ática, 1986.

LA FONTAINE. **Fábulas de La Fontaine -** Antologia. Ilustrações de Grandville. Tradução de Bocage. São Paulo: Martin Claret, 2012.

LAKATOS, A. M., MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, F. T.; BRANDÃO, P. C. A.; ALMEIDA, S. B. F.; VIEIRA, E. Currículo e alfabetização: implicações para a formação de professores. In: MORTATTI, L. R. M.; FRADE, S. A. C. I. **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária;

São Paulo: Editora Unesp, 2014.352p. DOI: https://doi.org/10.36311/2014.978-85-393-0539-1.p207-235 Acessado 10 Jun. 2023.

LEAL, Telma Ferraz: **Fazendo acontecer**: o ensino da escrita alfabética na escola. *In:* MORAIS, Artur Gomes. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Artur Morais, Eliana Albuquerque e Telma Leal (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizado**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MACHADO, Vânia Regina Barbosa Flauzino. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (Pnaic)**: conquistas e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Maringá, PR. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente:** passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf Acessado 10 Jun. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARIN, A. J. (2016). **Formação de Professores para o Início da Escolarização**: Fragilidades. *InterMeio: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação - UFMS*, *19*(38). Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2348 Acessado em: 10 out. 2024

MARINHO, J. H. C.; COSTA VAL, M. da G**. Variação linguística e ensino**. Belo Horizonte, MG: Ceale, 2006. 60 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85 - 99372 - 26-2

MASSINI-CAGLIARI, G. CAGLIARI, L.C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MEIRELES, E. S.; CORREA, J. **Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por criança**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 21, n. 1, p. 77-84, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000100011.

MELO, Janaína Paz de. **Alternativas didáticas para o ensino das regras ortográficas de tipo morfológico**: Um Estudo em Didática da Língua Portuguesa. Dissertação de Mestrado: UFPE, 2001.

MELO, Jessica Albuquerque de. **Apropriação dos casos regulares da Norma Ortográfica nos dois primeiros Ciclos do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2017.

MELO, Kátia Leal Reis de; REGO, Lúcia Lins Browne. **Inovando o ensino da ortografia na sala de aula**. Cadernos de Pesquisa, n.105, Nov. 1998.

MELLO, Ricardo. É 'Ô' ou 'O'?. *In:* SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (Org.). **Guia didático de ortografia na sala de aula.** 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 14.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (cord); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 5º reimp (2021). Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. **O saber de mão em mão**: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. *In* Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. (2006). (pp. 1-16). Caxambu, MG: ANPEd.
Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-1671.pdf
Acessado em: 01 set. 2023.

MONTEIRO, Carolina Reis. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2008.

MORAIS, A. G.; Teberosky, A. (1994). **Erros e transgressões infantis na ortografia do português**. Discursos, 8, 15-51. Disponível em:
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4047/1/Artur%20gomes%20de%20Morais%20e%20Ana%20Teberosky.pdf
Acessado em: 01 set. 2023.

MORAIS, Artur Gomes de; BIRUEL, A. **Como os professores das séries iniciais concebem e praticam o ensino e a aprendizagem da ortografia**. IX ENDIPE, 1998.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia**: Ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Ortografia**: o que temos descoberto sobre esse objeto de conhecimento? O que é preciso ainda ensinar? Educação em Revista. Belo Horizonte, nº 31, p. 153- 169, Jun/2000

_____. **O aprendizado da ortografia**. Artur Gomes Morais (org.) 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

MORAIS, Artur Gomes. ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **Jogos para ensinar ortografia**: ludicidade e reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MORAIS, Artur Gomes. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Artur Morais, Eliana Albuquerque e Telma Leal (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). Indagações sobre currículo. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. p. 17-48.

MONTUANI, Daniela Freitas Brito. MIRANDA, Mariana Rocha Eller. **Jogos de alfabetização**: o que dizem as professoras sobre o uso desse recurso didático em sala de aula. In: SILVA, Santuza Amorim da. MALETTA, Ana Paula Braz. SILVA, Maria Cristina da. (Orgs.). Perspectivas e reflexões sobre educação, linguagens e práticas pedagógicas. 1. ed. São Carlos / SP: Editora De Castro, 2022. p. 33-54. Disponível em: https://www.alfarede.net.br/wp-content/uploads/2024/04/Perspectivas-e-reflexoes-sobre-educacao-linguagens-e-praticas-pedagogicas.pdf#page=34 Acessado em: 01 jul. 2025.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora Unesco: Comped, 2000.

MOTA MMPE da. ANIBAL L, Lima S.. **A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no português?**. Psicol Reflex Crit [Internet]. 2008;21(2):311–8. Available from: https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000200017 Acessado 10 Jun. 2023.

MURRAY, Roseana. Caixinha Mágica. *In*: MURRAY, Roseana. **Cinco sentidos e outros.** Belo Horizonte: Editora Abacatte, 2014.

NÓBREGA, Lays Cândido de Barros Andrade. **Ensino de ortografia no segundo ciclo do ensino do ensino fundamental**: concepções de ensino e documentos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, RE. Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2018.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013. (Como eu ensino).

NOGUEIRA, Elaine Guedes. **Jogos como recurso didático no processo de alfabetização de estudantes do ensino fundamental em uma escola municipal de Cachoeiro de Itapemirim/ES** / Elaine Guedes Nogueira – São Mateus - ES, 2022. 118 f.: il. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – CE.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES Célia, Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores:** um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003 Acessado em: 12 dez. 2023.

NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. **Leitura e ortografia**: além dos primeiros passos. Tradução Vivian Nickel. Porto Alegre: Penso, 2014.

NUNES, T., BRYANT, P.; BINDMAN, M. (1997a). **Learning to spell regular and irregular verbs.** Reading and Writing, 9, 427–449.

NUNES, T.; BRYANT, P.; BINDMAN, M. (1997b). **Morphological spelling strategies:** Developmental stages and processes. Developmental Psychology, 33, 637–649.

PAES, José Paulo. Sem barras. *In:* PAES, José Paulo**. Olha o bicho**. São Paulo: Ática, 1989.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Formação docente inicial e ensino de ortografia**: saberes necessários. **Rev. Elet. Educ.**, São Carlos , v. 11, n. 1, p. 185-200, abr. 2017 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-71992017000100185&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 12 dez. 2024. https://doi.org/10.14244/198271991470.

PENTEADO, Maria Heloísa. **Lúcia-Já-Vou-Indo**. Ática, Coleção Lagarta Pintada. 1978.
PONTE, J. P. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. Educação Matemática: Temas de investigação, Lisboa, p. 185-239, 1992. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/92-Ponte(Ericeira).pdf Acesso em: 05 jan. 2025.

PICH, R. H. **Thomas Reid sobre concepção, percepção e relação mente-mundo exterior**. Veritas, Porto Alegre, v. 55, n. 2, p.144-175, maio/ago. 2010. Disponível em: https://goo.gl/z5CwAK Acesso em: 05 jan. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido *et al* . **Os cursos de licenciatura em pedagogia**: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 43, n. 1, p. 15-30, mar. 2017. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 10 out. 2024. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815.

PEDRINO, Mariana Cristina. **Processos de formação de professoras alfabetizadoras:** construção de saberes docentes. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/1a5cb6b9-9576-4177-96e5-bd2f8fd5f414/content Acesso em: 05 jan. 2023.

POERSCH, José Marcelino; TASCA, Maria. **Suportes Linguísticos para a alfabetização**. Maria Tasca e José Marcelino Poersch (org.). Porto Alegre: Sagra, 1986.

REGO, L. L. B., & BUARQUE, L. L. (1997). **Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 10(2), 199-217

REYNOLDS, Peter H.**O colecionador de palavras**. Editora Globo, 2019.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**: introdução à arte de inventar histórias. [Tradução Antônio Negrini]; [revisão da tradução e notas Carlos S. Mendes Rosa]. 12. Ed. São Paulo: Summus, 2021

SALVADOR. Prefeitura Municipal do Salvador; Secretaria Municipal da Educação e Cultura; Conselho Municipal de Educação. **RESOLUÇÃO CME Nº. 014/2011**. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uVnik5LPFaEJ:www.sec.ba.gov.br/cee/arquivos/apresentacoes_reuniao_conjunta_ilheus/Resolucao_CME14_2011_ensino_fundamental_de_nove_anos.doc+A+Resolu%C3%A7%C3%A3o+CME+n%C2%BA+014/2011&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acessado em: 01 set. 2023.

SALVADOR. Prefeitura Municipal do Salvador; Secretaria Municipal da Educação (SMED). **Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. SMED: Salvador, 2019. Disponível em: http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2018/03/Referencial-Curricular-Municipal-para-os-anos-iniciais-do-EF_versao-onli...-1.pdf Acessado em: 01 set. 2023.

SANTOS, Maria José dos; BARRERA, Sylvia Domingos. **Relação entre conhecimento explícito da ortografia e desempenho ortográfico**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 16, Número 2, Julho/Dezembro de 2012.

SANTOS, Maria José dos; ZANELLA, Maura Spada; MALUF, Maria Regina. **Aprendizagem de regras ortográficas: contribuições da pesquisa.** In: MALUF, M.A; GUIMARÃES, S. R. K. (Org.). Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita. 1ed. Curitiba: UFPR, 2008, p. 253-266.

SANTOS, Vitória Maria de Oliveira. SANTOS, Patrícia Irene dos. **Jogos educativos no processo de alfabetização e letramento e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Centro Universitário Frassinetti do Recife – UNIFAFIRE, Recife, 2025. Disponível em: https://intranet.unifafire.edu.br/conteudo/repositorio/242.pdf Acessado em: 01 jul. 2025.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de. Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (Org.). **Guia didático de ortografia na sala de aula.** 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (Org.). **Guia didático de ortografia na sala de aula.** 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Myriam Barbosa da. **Leitura, ortografia e fonologia**. São Paulo: Ática, 1981.

SILVA, S. T. L. da; RODRIGUES, J. M. C.; ARAGÃO, W. H.; MARTINS, J. N. .; SANTOS, P. M. G. dos; MEDEIROS, M. F. de. **Educação Infantil:** conquistas e desafios na superação do assistencialismo. Research, Society and Development, *[S. l.]*, v. 11, n. 10, p. e75111032428, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i10.32428. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32428. Acesso em: 18 nov. 2024.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 18 nov. 2024.

SOARES, M. **Alfabetização**: A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira. **As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras**: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. UFMG/FaE - Belo Horizonte, 2009
Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-858RCK/1/tese_23_mar_o_final.pdf Acessado em 06 Nov. 2024

SOUZA, Patrícia Regina de. **Ensino e aprendizagem da ortografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: desafios e propostas de intervenção. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Presidente Prudente, SP. Faculdade de Ciências e Tecnologias. Programa de Pós-graduação em Educação. Presidente Prudente, SP, 2023.

SPINK, M. J.; MENEGON, V. M.; MEDRADO, B. (2014). **Oficinas como estratégias de pesquisa**: articulação teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. Psicologia & Sociedade, 26(1), 32-43.

TATIT, Paulo; MARTINS, Sandra Peres. **Pé com pé**. Intérpretes: Paulo Tatit; Sandra Peres Martins. In: Palavra Cantada. Pé com pé, vol. 1. 2006. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EmvwcSr_L5Q. Acessado 10 Jun. 2023.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 9. Ed., 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

_____. S**aberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, n. 13, p. 5-24, Jan./Fev./Mar./Abr. 2000. Disponível http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf Acessado em: 01 set. 2023.

VARELLA, Noely Klein**. Leitura e escrita:** Temas para reflexão. Porto Alegre: Premier, 2004.

VASCONCELOS, Joelson Menezes de. **A variação linguística no contexto escolar**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 21, 7 de junho de 2022. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/21/a-variacao-linguistica-no-contexto-escolar

VYGOTSKY, L., S. (2000). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE OFICINA PEDAGÓGICA

ROTEIRO DE OFICINA PEDAGÓGICA - ORTOGRAFIA: ENSINAR E APRENDER[33]

### APRESENTAÇÃO

A Oficina Pedagógica "Ortografia: ensinar e aprender" integra a pesquisa de Mestrado em educação, cujo objetivo é compreender como as professoras alfabetizadoras concebem a ortografia da Língua Portuguesa brasileira e seu ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa intenção dialoga com o fato de, ao longo das últimas quatro décadas, o ensino da língua materna ter se tornado objeto de estudo e pesquisa de teóricos de diversas áreas do conhecimento, intensificando-se o debate no campo acadêmico sobre a apropriação da língua escrita, tanto no que diz respeito à atuação do sujeito da aprendizagem, quanto às especificidades do objeto do conhecimento. Embora reconheçamos as contribuições que esses estudos têm oferecido para repensar práticas equivocadas do ensino e aprendizagem na alfabetização, reforçamos a importância de se investigar os saberes e concepções das alfabetizadoras quanto à ortografia da Língua Portuguesa brasileira e seu ensino, já que seus saberes e concepções influenciam suas práticas.

A oficina em questão, com carga horária de 12 (doze) horas, acontecerá em uma escola da Rede Municipal de Educação do Salvador, no ano de 2024, contando com a participação de 15 (quinze) professoras licenciadas em Pedagogia, que lecionam nas turmas de 1º ao 5º ano de escolarização.

### 1º MOMENTO

Nesse primeiro momento, nos deixaremos envolver pelos encantos dos textos literários, conduzindo as experiências, gradativamente, para as reflexões sobre a temática em foco. A beleza, a magia e o mistério entoados pela matéria-prima da palavra guiarão as atividades propostas para este primeiro dia.

**Acolhimento/ Apresentação**
**Tempo: 1h (07h30 – 08h30)**

[33] O tema da oficina foi inspirado no livro de Artur Gomes de Morais (1998), que possui o mesmo título.

Para acolher e conhecer as professoras que participarão desta oficina, faço uso de um mote tomado de Clarice Lispector, que afirma que nasceu para escrever, e a palavra é o seu domínio sobre o mundo[34].Com o uso fantástico da palavra, iniciamos nossos trabalhos com a leitura do livro "O colecionador de palavras[35]", para compartilhar com essas docentes as palavras colecionadas por Lucas e preparar a sua própria coleção de palavras.

A proposta é que as alfabetizadoras, inspiradas na coleção do Lucas, possam desenvolver o que Gianni Rodari (2021) denominou de tema fantástico, no livro "Gramática da fantasia"[36]. As professoras serão convidadas a criar, a partir de uma só palavra, - neste caso, o seu nome - frases criativas com sentido que revelem quem elas são, ou seja, que as professoras se façam palavra, enquanto são feitas delas e, desta forma, possam "dominar o mundo", no sentido dado por Clarice Lispector.

As docentes serão orientadas a escrever seu nome na vertical, com as letras dispostas uma sobre a outra, e criar uma palavra para cada letra de seu nome - à moda do acróstico - mas que, lidas verticalmente, conforme a sugestão do tema fantástico de Rodari, formem uma frase/texto que diga algo sobre elas. Será dado um exemplo com o nome da pesquisadora.

| | |
|---|---|
| **C**uidadosa | **E**ntusiasmo |
| **A**miga | **A**os |
| **R**eservada | **N**avegantes |
| **L**eva | **E**squecidos |

Finalizado as escritas, as professoras socializaram suas frases/textos.

Inspiradas por Lucas, também proporemos às docentes que colecionem suas palavras. Elas serão motivadas a escreverem palavras - ouvidas, lidas, sentidas, lembradas, ditas - no decorrer da oficina, e que queiram colecionar daquele momento, das experiências vividas. Cada professora receberá uma caixinha na qual deverá depositar as palavras que irão compor a sua coleção. A proposta é que esta atividade se realize no ritmo de cada uma, enquanto fazem as outras coisas, de maneira espontânea e criativa. No nosso último encontro, pensaríamos, juntas, coisas que se pode fazer com uma colação de palavras: montar frases, textos, listas, classificar por tipos, por sentidos, por letras iniciais, e até por suas dificuldades ortográficas.

---

[34]Conforme crônica "As três experiências" publicada em 1968. Disponível em: https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/5887/as-tres-experiencias

[35] REYNOLDS, Peter H.**O colecionador de palavras**. Editora Globo, 2019.

[36]RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**: introdução à arte de inventar histórias. Tradução de Antônio Negrini; revisão da tradução e notas de Carlos S. Mendes Rosa. 12. Ed. São Paulo: Summus, 2021. Atividade do capítulo 2, de título "O pedregulho no lago".

**Atividade 1: Trabalho colaborativo: o eu, o outro e nós.**
**Tempo: 45 minutos (08h30 – 09h15)**

Objetivando vivenciar e compreender, pela via literária, a proposta de trabalho colaborativo, pois a via dos mundos ficcionais é rica em termos da linguagem conotativa, da subjetividade, das ideias e das emoções, faremos a leitura partilhada de um texto de aventura e de fatos, imaginários ou não, das fábulas. Elegemos a fábula "Lúcia Já-Vou-Indo", contida no livro de título homônimo, da autoria de Maria Heloísa Penteado[37]. Nosso objetivo é tematizar o conceito de trabalho colaborativo, revelando seus benefícios, já que a proposta da pesquisa junto às docentes tem esse caráter. Para tanto, utilizaremos o recurso metafórico presente na fábula para provocar as docentes a observarem em que trechos e ações na história vemos constituído um trabalho colaborativo. Analisaremos os apoios recebidos por Lúcia a caminho da festa, assim como as festas promovidas, faremos analogias com o espaço escolar e com o trabalho pedagógico em sala de aula. Provocaremos as docentes a refletirem sobre as seguintes questões: é mostrado, de fato, um trabalho colaborativo na fábula apresentada? Por que sim? Por que não? Em que situações? Qual concepção de trabalho colaborativo apoia nossa reflexão? Além de Lúcia, quem foi convidado? Houve alguma iniciativa dos convidados que se caracterizasse como trabalho colaborativo? A festa promovida atendia a um objetivo comum? O que o comportamento dos convidados revela sobre o que entendemos por trabalho colaborativo?

A partir dessas reflexões, constituiremos o entendimento do trabalho colaborativo proposta para a oficina. Nesse ensejo, aproveitaremos para apresentar, brevemente, a proposta de trabalho dos encontros, explicitando em que aspectos a colaboração irá aparecer nessa experiência, a fim de evidenciar o papel de cada uma de nós e de todas nós na concretização deste trabalho.

**Pausa para o café.** **Tempo: 15 min (09h15 – 09h30)**

Na volta do café, será lembrado às docentes de ampliar a sua coleção de palavras e encher de aroma, gosto e de saber suas caixinhas.

[37]PENTEADO, Maria Heloísa. Lúcia-Já-Vou-Indo. Ática, Coleção Lagarta Pintada. 1978.

**Atividade 2: Classificação de palavras com a letra R**[38]

**Tempo: 2h (09h30 – 11h30)**

Essa atividade também estará mergulhada em contexto textual, imaginativo, das fábulas, que costuma personificar animais e objetos a fim de gerar ideias e opiniões pertinentes a um tema específico. Mas a atividade já será conduzida a reflexões sobre a ortografia e seu ensino. Participará da nossa roda literária a fábula clássica "A Cigarra e a Formiga", na versão de La Fontaine[39], texto que, após ser abordado como texto, auxiliará a classificar os usos da letra **R**, para refletirmos sobre regularidades ortográficas, princípios gerativos, bem como questões de variação linguística.

Para ampliar a fruição da fábula, discutir sobre o gênero e explorar a fábula como texto literário, traremos para a roda de conversa provocações sobre o que é uma fábula, seu sentido alegórico, que personifica animais, mas, em geral, encenando problemáticas humanas, mas no âmbito do mundo animal (ex. o lobo e o cordeiro de outra clássica fábula, argumentam como humanos, mas vivem na floresta, bebem água do rio, como seres do mundo animal, no qual, na realidade, o lobo engoliria o cordeiro, sem cerimônia nem argumentações). Serão destacadas, quanto a isso, justamente, algumas diferenças presentes em uma fábula mais clássica (A Cigarra e a Formiga) em relação a uma fábula mais contemporânea (Lúcia-Já-Vou-Indo), que traz para o debate questões mais da humanidade, vestindo os animais, colocando-os em casas humanas, aproximando-os mais dos fatos e acontecimentos do período atual.

Após ler, fruir do texto, conversar sobre sua narrativa em versos, interpretar a situação posta na fábula e os aspectos sociais que ela traz, as professoras, em posse do texto escrito em mãos e reunidas em pequenos grupos, analisarão as palavras do texto, destacando aquelas que têm **R** em sua grafia, para depois classificá-las em agrupamentos que achem pertinentes. Após discussão nos pequenos grupos, abriremos para diálogos na roda geral e as professoras colaboradoras e a professora mediadora/pesquisadora expressarão os saberes mobilizados para realização dessa atividade. Serão compartilhadas as categorizações de cada grupo para mobilizar a discussão e a pesquisadora sistematizará em uma tabela o resultado da categorização coletiva, após alinharem as diversas propostas.

---

[38] Estratégia baseada na atividade de classificação de palavras em Morais (MORAIS, Artur. Ortografia: Ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998).

[39] Fábulas de La Fontaine - Antologia. Ilustrações de Grandville. Tradução de Bocage. São Paulo: Martin Claret, 2012.

Nesse processo, a pesquisadora terá em mente aspectos importantes que sejam produtivos para obter dados sobre as concepções docentes sobre a ortografia e seu ensino. Como provocação, a pesquisadora pode perguntar se tiveram dificuldade em alguma classificação; se já tinham feito alguma atividade parecida; se percebem que para fazê-la, é preciso refletir sobre as palavras; como acham que essas reflexões podem favorecer a aprendizagem dos alunos; se percebem que é diferente de decorar regras; se observam a diferença entre essa estratégia e outras, mais usuais na escola; etc.

**Lembrete**: O pão, alimenta o corpo, a palavra, sacia a alma. A fim de alimentar a fome de conhecimento das professoras, pediremos para que se certifiquem se já depositaram na caixinha todas as palavras que comporão a sua coleção. Recolheremos as caixinhas no final do dia.

**Fechamento do turno**

Para fechar o turno, será lido o poema "Sem Barra", de José Paulo Paes, com uma versão dele da fábula, para mostrar a intertextualidade entre os dois textos e as infinitas possibilidades de articulação entre textos para aprender sobre a linguagem escrita, os gêneros textuais e a ortografia[40].

**Recursos:** Material de papelaria, Datashow, caixa de som, texto digitado da fábula "A cigarra e a formiga", papel de ofício, canetinhas coloridas, lápis, borracha, giz de cera, caixinhas, envelopes.

## 2º MOMENTO

Nesse segundo momento, continuaremos imersas no mundo da fruição poético-musical, mas, desta vez, sendo guiadas pelos jogos e brincadeiras, que também favoreçam a explicitação de conhecimentos de aspectos da ortografia e que nos façam a vislumbrar formas reflexivas e não mecânicas para o seu ensino. Elegemos esta proposta formativa por acreditar no potencial que os jogos têm para promover o processo de ensino e aprendizagem, visto que no ato de jogar e/ou brincar somos capazes de mobilizar saberes, reflexões, autonomia e também envolvimento, liberdade, desprendimento do real, mas contextualizado no tempo e no espaço.

[40] PAES, José Paulo. Sem Barra. *In:* **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 1989, p.XX

**Acolhimento**

**Tempo: 20 min (13h – 13h20)**

Iniciaremos o turno com a leitura deleite do Poema *Caixinha mágica*[41] *de* Roseana Murray e entregaremos as caixinhas para a coleção de palavras das professoras. Logo em seguida assistiremos o vídeo da música "Meu caro Barão[42]" de Chico Buarque que brinca com a tonicidade das proparoxítonas, tornando-as paroxítonas para caber na métrica. Com essa canção, convidaremos as professoras a adentrarem no universo mágico das palavras, desfrutando dos seus saberes e desvendando seus mistérios.

**Atividade 3: Circuito Pedagógico – 1º parte**

**Tempo: 2h (13h20 – 15h20)**

Nesta atividade vivenciaremos um Circuito Pedagógico em que estarão dispostas diferentes propostas formativas visando ao ensino da ortografia. No Circuito Pedagógico, as docentes estarão organizadas em pequenos grupos que percorrerão um caminho preparado com jogos/brincadeiras pedagógicas, diferentes atividades para o ensino da ortografia, com diferentes estratégias, e produções escritas não convencionais dos alunos em diferentes níveis de domínio da ortografia. Cada proposta estará disposta em um canto do espaço e cada grupo percorrerá todas as propostas, trocando de lugar depois de um tempo pré-definido. O objetivo deste Circuito é proporcionar às professoras tanto a vivência de diferentes situações relativas ao ensino da ortografia, quanto mobilizar saberes acerca desse objeto do conhecimento. Do ponto de vista da pesquisadora, serão observadas as interações das docentes com essas situações e as questões postas, para tornar observáveis seus saberes e concepções diante dos aspectos a serem analisados em cada proposta do Circuito[43].

O Circuito será composto por:

- **Jogos** que contemplem regularidades diretas, contextuais e morfológico-gramaticais da ortografia, inspiradas no livro de Morais e Almeida,[44] dentre outras publicações.

---

[41] MURRAY, Roseana. Caixinha Mágica. *In*: MURRAY, Roseana**. Cinco sentidos e outros.** Belo Horizonte: Editora Abacatte, 2014, p. XX

[42] BUARQUE, Chico. **Meu caro Barão**. Interpretes: Os Trapalhões, Chico Buarque. *In*: Os Saltimbancos Trapalhões. 1981.

[43] Ver as estratégias para permitir o registro de todas as atividades ao final desse documento.

[44]MORAIS, Artur Gomes. ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **Jogos para ensinar ortografia**: ludicidade e reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

- **Análise de uma proposta de progressão de conteúdos de ortografia** para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de sensibilizar e aquecer o debate das docentes sobre a importância de elaborar metas para o ensino da ortografia, baseado na necessidade e realidade da turma.[45]
- **Análise de produções escritas** não convencionais de crianças a partir de perguntas problematizadoras, tais como: o que as escritas não convencionais revelam sobre os saberes já consolidados pelos alunos? Quais conhecimentos ortográficos este aprendiz precisará aprender, ampliar ou consolidar sobre este objeto do conhecimento? E que estratégias pedagógicas podem contribuir para que o aluno avance na aprendizagem da língua escrita? Essa atividade objetiva revelar e mobilizar o olhar das docentes frente às escritas dos alunos, tendo por base uma perspectiva investigativa.
- **Análise e reflexão de diferentes propostas didáticas** para o ensino da ortografia. As propostas didáticas contemplarão abordagens que vão das mais clássicas, com exercícios de treino e memorização, a atividades que exigem uma elaboração mental dos alunos, que os impulsionem a compreender regras e os princípios gerativos a elas subjacentes, que favoreçam a explicitação desses princípios e regras. Esta atividade objetiva investigar concepções e percepções das docentes diante dessas atividades.

Antes do compartilhamento das experiências no Circuito, pausa para o café, que será convidado através de uma adivinha:

**Hora da adivinha:**

E agora, vamos fazer uma coisa, adivinhem o que é:
O que é, o que é? Nasce branco, fica verde, depois fica vermelho e acaba preto.
Resposta: o café!
Vamos tomar café?

**Pausa para o café.** **Tempo: 20 min (15h20 – 15h40)**

**Socialização do Circuito Pedagógico – 2º parte**

**Tempo: 1h (15h40 – 16h40)**

[45] Proposta elaborada baseada nas orientações de Maria José Nóbrega (NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013. Coleção Como eu ensino).

Após os grupos percorrerem e explorarem as atividades propostas no Circuito Pedagógico, socializaremos no grupão as reflexões, experiências e saberes construídos e mobilizadas nessa dinâmica. Do ponto de vista formativo, é um momento de partilha que pode ampliar o olhar das docentes sobre a ortografia e seu ensino e do ponto de vista da pesquisadora, é um importante momento de observação dos saberes e concepções que podem se revelar no grupo e nas trocas coletivas.

**Fechamento do dia**

**Tempo: 20 min (16h40 – 17h)**

Finalizaremos o encontro desse dia com a leitura do Poema "'É' 'Ô' ou 'O'" de Ricardo Mello que convida as leitoras a refletirem sobre a riqueza da sonoridade das letras.

**Recursos (s):** Material de papelaria, Jogos pedagógicos, caixinhas, envelopes, textos com as escritas não convencionais do aluno.

## 3º MOMENTO

**Acolhimento**

**Tempo: 20 min (07h30 – 07h50)**

Iniciaremos nosso dia assistindo o vídeo clipe da música Pé com pé[46] do grupo Palavra Cantada. A beleza dessa música está na arte de brincar com as múltiplas significações e usos do vocábulo "pé". Nosso intuito é contribuir para que as docentes reflitam sobre a riqueza e a flexibilidade da linguagem e possam, assim, colecionar as suas palavras se apropriando dos significados e fazendo usos dos vários sentidos que estes vocábulos apresentam. Aproveitaremos o momento para entregar as Caixinhas para coleção das palavras das docentes.

**Atividade 4: Ditado de texto com palavras inventadas**

**Tempo: 1h 30 min (07h50 – 09h20)**

Na atividade desse encontro, nos deixaremos guiar pelo mundo da imaginação que se concretizará na escrita de um texto com palavras inventadas, sem dizer, de início, que são inventadas. A proposta é fazer um ditado de texto com algumas palavras inventadas, mas que seguem regras da nossa escrita ortográfica, para mobilizar a reflexão sobre a grafia e suas

[46] TATIT, Paulo; MARTINS, Sandra Peres. **Pé com pé**. Intérpretes: Paulo Tatit; Sandra Peres Martins. In: Palavra Cantada. Pé com pé, vol. 1. 2006. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EmvwcSr_L5Q

regularidades, com apoio do contexto textual[47]. O objetivo dessa atividade é revelar os conhecimentos implícitos que as docentes podem ter sobre a escrita das palavras, tomar consciência de regularidades, ou revelar hesitações em acionar esses conhecimentos para decidir sobre a grafia, dando a ver as dificuldades e as "regularizações" não convencionais de seus próprios alunos diante da escrita. O ditado de palavras inventadas proporciona às professoras a experiência de focalizar a atenção sobre os aspectos ortográficos regulares (contextuais e morfológico-gramaticais) para que, desta forma, simulem os possíveis caminhos que percorrerão seus alunos no processo de aprendizagem desses aspectos ortográficos. O ditado será feito parte por parte, sendo o texto lido de forma natural, sem forçar a pronúncia de palavras, e cada parte ditada pode ser repetida algumas vezes. No final, o texto será lido completo. Finalizado o ditado, sem ainda revelar que se trata de palavras inventadas, a pesquisadora perguntará como escreveram a primeira palavra e escreverá as alternativas mencionadas. Registrará, ao lado de cada uma, a quantidade de professoras que escreveram daquela forma. Procederá da mesma maneira com todas as palavras inventadas do texto e, ao final, revelará o óbvio, de que são inventadas e qual o propósito de realizar esse ditado. Faremos, então, análises e reflexões sobre as regularidades ortográficas, contextuais e morfológico-gramaticais, com a finalidade de observar o conhecimento implícito que temos de algumas regras de nossa ortografia, explicar essas regularidades e compreender os princípios gerativos subjacentes. Questões arbitrárias podem também aparecer, em palavras que tenham, de fato, alternativa de grafia, bem como questões de variedade linguística (como grafar sem colocar o R no final de verbos no infinitivo, por exemplo). A discussão culminará em reconhecerem a importância de o ensino da ortografia abranger estratégias que favoreçam a reflexão e explicitação das regras.

**Pausa para o café.** **Tempo: 20 min (10h – 10h20)**

**Avaliação**

**Tempo: 1h 10 min (10h 20 min– 11h30)**

Finalizaremos a oficina, pegando uma carona com Gianni Rodari, na "Gramática da Fantasia" (1982), propondo às professoras colaboradoras duas atividades fantásticas: uma breve

[47]Estratégia inspirada em atividades propostas por Morais (MORAIS, Artur. Ortografia: Ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998).

avaliação do impacto da oficina sobre as professoras e outra avaliação do trabalho colaborativo em formato da oficina.

Na primeira avaliação, as docentes serão conduzidas pelo fluir das ondas da imaginação, navegando pela criatividade para responder à seguinte pergunta: "O que aconteceria se não fosse/existisse/inventassem a ortografia? A proposta é que as professoras construam uma frase mobilizando os saberes vivenciados nos encontros da oficina. Exemplos: "Se não existisse a ortografia a "Emilha" a inventaria, pois jamais permitiria que seu nome fosse escrito assim...E M I L H A.." "Se não fosse a ortografia, coitadinho do ratinho que, com pressa de se casar, um calção esqueceu de comprar e ganhou uma caução de arrasar[48]."

Para a avaliação final da oficina, mas no clima literário dela, as professoras serão convidadas a construir um enunciado, oralmente, na qual expressarão seus sentimentos, pensamentos, saberes, expectativas e/ou frustrações mobilizadas pela oficina pedagógica, a partir de algumas palavras colecionadas em suas caixinhas - o que confere o caráter fantástico dado por Rodari. As professoras devem escolher, previamente, uma palavra de sua caixinha e proceder à seguinte dinâmica: cada uma, em sua vez, terá que elaborar uma frase com as palavras escolhidas da sua caixinha e deixar um gancho para que a professora seguinte complete a frase inserindo as suas palavras colecionadas e assim sucessivamente. Exemplo: se minha palavra é alegria, eu digo, "Tive momentos de **alegria** na oficina, porque..." E daí a outra com a sua palavra continua (palavra diversão)... "porque eu estava mesmo precisando de um **diversão**, mas..". E assim por diante. Essa proposta tem como objetivo tanto estimular a criatividade das participantes, quanto promover uma produção inspirada na colaboração, no trabalho em conjunto, que é um pilar das oficinas e do desenho metodológico da pesquisa.

**Fechamento**

Encerraremos a oficina com a leitura de um texto poético "Procura-se um equilibrista"[49] de Roseana Murray. A leitura desse poema nos permitirá viajar na analogia dos fatos, associando a docência a um ato de equilibrismo, na qual a professora precisará equilibrar as funções lúdica e poética com a função didática, sem que haja sobreposição, nem apagamento de nenhuma delas. O poema nos convida a "construir ilhas de poesia na vida simples de todo

---

[48] Frases de minha autoria inspirada pela atividade proposta no livro Gramática da Fantasia (Rodari, 2021). Atividade do capítulo 6, de título "O que aconteceria se...".

[49]MURRAY, Roseana. Procura-se um equilibrista. *In:* MURRAY, Roseana. ***Classificados Poético.*** Belo Horizonte, Migulim:1998, p.XX

dia", remetendo-nos, também, para um trabalho mais árduo, "nuvens arredias", que a ortografia pode ser, na lida com ela no dia a dia de quem escreve e aprende a escrever.

**Recursos (s):** Material de papelaria, caixinhas, envelopes, canetinhas, recursos audiovisuais.

## REGISTROS

Prezando a importância dos relatos e trocas que serão compartilhadas, assim como dos materiais que serão construídos na interação grupal, utilizaremos alguns recursos para registros das informações além das gravações, como: formulários padronizados, diário de campo, registros fotográficos e de palavras chaves referentes ao objeto de estudo e observações gerais sobre a dinâmica do encontro. Na atividade do Circuito Pedagógico em que teremos 04 (quatro) propostas acontecendo ao mesmo tempo, a atuação da pesquisadora acontecerá de forma alternada em cada canto, assim como haverá gravação em áudio permanente nos cantos e em vídeo de modo alternado.

## ANEXOS AO ROTEIRO

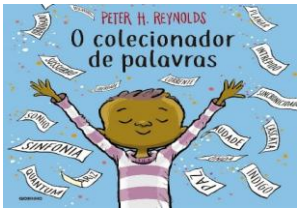


Figura 1: Capa do livro "O colecionador de palavras". Atividade 1: Acolhimento/Apresentação

Figura 2: Capa do livro Gramática da Fantasia de Rodari.

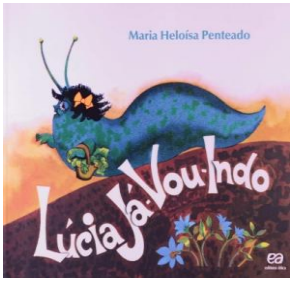


Figura 3: Capa do livro "Lúcia-Já-Vou-Indo". Atividade 2: Trabalho colaborativo: o eu, o outro e nós.

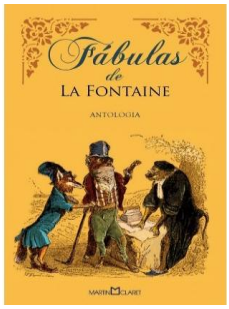


Figura 4: Capa do livro "Fábulas de La Fontaine". Atividade 3: Classificação de palavras com a letra R

**Letra música: Meu caro barão**

*Composição: Chico Buarque*

Onde quer que esteja meu caro, Barão
São Brás o proteja, o santo dos ladrão
Tava na faxina do seu caminhão
Vi essa maquina de escrever no chão
Escovei a nega, lavei com sabão
Deu uma cocega nos calo da mão
Pronto, ponto
Tracinho, tração
Linha, margem
Meu caro Ba...
Vire a pagina, continuação
Ai, essa maquina tá que tá que é bão
Como eu lhe dizia meu caro, Barão
A sua ausencia é uma sensação
O circo lotado, cidade e sertão
Domingo, sabado, inverno e verão
Pronto, ponto de exclamação
Linha, margem
Meu caro Barão
Tem gargalhada, tem sim senhor
Tem muita estrada, tem muita dor
Venha, excelência nos visitar
Estamos sempre noutro lugar
Dizem que virgula, aspas, travessão
Coisa ridicula, dizem que o Barão
Que o Barão, meu caro
Tinha a faca, o pão
O queijo, os passaros voando na mão
Pois eu tenho ouvido que o pobretão
Tá magro, palido, sem ocupação
Pronto, ponto de interrogação
Linha, margem
Meu caro Barão
Venha, excelência nos visitar
A casa é sempre de quem chegar
Se a senhoria vem pra ficar
Basta algum dia se preparar
Pra rodar com a gente
Pra fazer serãozis'
Pra ficar contente
Comer macarrão
Pra pregar sarrafo, pra lavar leão
Pra datilografo, bilheteiro, não
Pra fazer faxina nesse caminhãozis'
Cuidar da maquina e não ser mais Barão
Linha, margem
Etcétera e tal
Pronto, ponto
E ponto final

**Poema**

**Sem barra**

*José Paulo Paes*

Enquanto a formiga
Carrega a comida
Para o formigueiro.
A cigarra canta,
Canta o dia inteiro.

A formiga é só trabalho.
A cigarra é só cantiga.

Mas sem a cantiga
da cigarra
que distrai da fadiga,
seria uma barra
o trabalho da formiga.

**Poema**

***Caixinha mágica***

*Roseana Murray*

Fabrico uma caixa mágica
para guardar o que não cabe
em nenhum lugar:
a minha sombra
em dias de muito sol,
o amarelo que sobra
do girassol,
um suspiro de beija-flor,
invisíveis lágrimas de amor.
Fabrico a caixa com vento,
palavras e desequilíbrio,
e para fechá-la
com tudo o que leva dentro,
basta uma gota de tempo.
O que é que você quer
esconder na minha caixa?

**Poema**

**Procura-se um equilibrista**

*Roseana Murray*

Procura-se um equilibrista
que saiba caminhar na linha
que divide a noite do dia
que saiba carregar nas mãos
um fino pote cheio de fantasia
que saiba escalar nuvens arredias
que saiba construir ilhas de poesia
na vida simples de todo o dia.

**Poema**

**“É “Ô” ou “O”**

*Ricardo Mello*

Se fecha bem é catota
Se abre então é patota
De novo e aperta e é gota
Outra vez solta e faz bota

As letras mudam de som
Tem muitos tons nossa voz
Seja fechada ou aberta
Elas só partem de nós

Fechou e pronto é agosto
Retorna a abrir já é aposta
De novo tranca está posto
Volta a expandir e se gosta

Podia usar um chapéu
Este nosso "O" querido
Quando quisesse se "Ô"
Livrava o mal-entendido

Garota, capota, raposa
Marota, paçoca, esposa
Brincadeiras com as palavras
Sopas de letras amigas
Alimentam nossas almas
Mas não as nossas barrigas

**Pé com pé**

*Palavra Cantada*

Um pé pra lá, outro pra cá
Um pé pra lá, outro pra cá...

Acordei com o pé esquerdo
Calcei meu pé de pato
Chutei o pé da cama
Botei o pé na estrada
Dei um pé de vento
Caiu um pé da água
Enfiei o pé na lama
Perdi o pé de apoio
Agarrei num pé de planta
Despenquei com pé descaço
Tomei pé da situação
Tava tudo em pé de guerra
Tudo em pé de guerra
Tava tudo em pé de guerra

Pé com pé, pé com pé
Pé com pé, pé contra pé
Pé com pé, pé com pé
Pé com pé, pé contra pé
Pé com pé, pé com pé
Pé com pé, pé contra pé
Pé com pé, pé com pé
Pé com pé, pé contra pé

Não me leve ao pé da letra
Essa história não tem pé nem cabeça
Não me leve ao pé da letra
Essa história não tem pé nem cabeça
Não me leve ao pé da letra
Essa história não tem pé nem cabeça
Não me leve ao pé da letra
Essa história não tem pé nem cabeça

Vou dar no pé (Pé quente)
Pé ante pé (Pé rapado)
Samba no pé (Pé na roda)
Não dá mais pé (Pé chato)
Pegar no pé (Pé de anjo)
Beijar o pé (Pé de meia)
Meter o pé (Pé de moleque)
Passar o pé (Pé de pato)
Ponta do pé (Pé de chinelo)
Bicho de pé (Pé de gente)
Fincar o pé (Pé de guerra)
De orelha em pé (Pé atrás)
Pé contra pé (Pé fora)
A pé (Pé frio)
Rodapé (Pé)

Não me leve ao pé da letra
Essa história não tem pé nem cabeça
Não me leve ao pé da letra
Essa história não tem pé nem cabeça
Não me leve ao pé da letra
Essa história não tem pé nem cabeça
Não me leve ao pé da letra
Essa história não tem pé nem cabeça

USO DA LETRA R

| R no início da palavra | R no final de sílaba | R com som forte entre vogais | R com som fraco entre vogais | R em encontro consonantal | R no final de infinitivo de verbos | R após N, S ou L |
|---|---|---|---|---|---|---|
| restando | tormentosa | cigarra | verão | extrema | valer | Honra, genro |
| responde | formiga | | penúria | trincasse | pagar | desrespeito |
| | perto | | tagarela | prometo | | palrar |
| | por | | morava | principal | | |
| | pergunta | | juros | empresta | | |
| | torna | | hora | bravo | | |
| | | | agora | outra | | |

**A Cigarra e a Formiga**

***La Fontaine***[50]

Tendo a cigarra, em cantigas,
Folgado todo o verão,
Achou-se em penúria extrema,
Na tormentosa estação.
Não lhe restando migalha
Que trincasse, a tagarela
Foi valer-se da formiga,
Que morava perto dela.
– Amiga – diz a cigarra
– Prometo, à fé de animal,
Pagar-vos, antes de Agosto,
Os juros e o principal.
A formiga nunca empresta,
Nunca dá; por isso, junta.
– No verão, em que lidavas?
– À pedinte, ela pergunta.
Responde a outra: – Eu cantava
Noite e dia, a toda a hora.
– Oh! Bravo! – torna a formiga
– Cantavas? Pois dança agora!

**A Cigarra e a Formiga**

***La Fontaine***

Tendo a **cigarra**, em cantigas,
Folgado todo o **verão**,
Achou-se em **penúria extrema**,
Na **tormentosa** estação.
Não lhe **restando** migalha
Que **trincasse**, a **tagarela**
Foi **valer**-se da **formiga**,
Que **morava perto** dela.
– Amiga – diz a **cigarra**
– **Prometo**, à fé de animal,
**Pagar**-vos, antes de Agosto,
Os **juros** e o **principal**.
A **formiga** nunca **empresta**,
Nunca dá; **por** isso, junta.
– No **verão**, em que lidavas?
– À pedinte, ela **pergunta**.
**Responde** a **outra**: – Eu cantava
Noite e dia, a toda a **hora**.
– Oh! **Bravo**! – **torna** a **formiga**
– Cantavas? Pois dança **agora**!

– Oh! **Bravo**! – **torna** a **formiga**
– Cantavas? Pois dança **agora**!

[50] Fábulas de La Fontaine - Antologia. Ilustrações de Grandville. Tradução de Bocage. São Paulo: Martin Claret, 2012.

## DITADO DE PSEUDOPALAVRAS

Uma jovem **RUMPARESA**, conhecida por ser **TORE** e **GOVIRA** resolve, em uma noite de luar, caminhar na beira do lago. Logo ao chegar, se deparou com um jovem **CANRADATO** que admirava um bonito **SUPIVAL**, cheio de **SUPIS LUPOSOS**. **-** Mais que **TOREZA!** Que **GOVIREZ! -** Exclamou o **RUMPARÊS**. Espantada, a jovem não imaginou que o **ADEIAR** era nubro e só queria saber de fazer **NUBRICE**. Foi, então, que **ZEGUELOU!** Todos ao redor, desde **FAGARESA** a **FAGARÊS** e **DAPINESA** a **DAPINÊS FOLIBIRAM**, embora a jovem não **FOLIBISSE**, nem **SOMBIASSE**, na presença de estranho. A noite terminou com os dois **ADEIANDO** o luar e muito **MUDAGO** para contar.

## POSSIBILIDADES DE ESCRITA

**RUMPARESA** – RUMPARE**Z**A
**CANRADATO -** CAN**RR**ADATO
**SUPIVAL –** SUPIVA**U**
**LUPOSO -** LUP**OZO**
**TOREZA** –TORE**S**A
**RUMPARÊS** – RUMPAR**EIS**
**GOVIREZ** – GOVIR**EIS**
**RUMPARÊS** – RUMPAR**EIS**
**ADEIAR** – ADEI**Á -** ADEI**A**
**NUBRICE -**NUBR**ISSE**
**ZEGUELOU** – ZEGUEL**Ô**
**FOLIBISSE** – FOLIB**ICE**
**SOMBIASSE** – SOMBI**ACE**
**ADEIANDO -** ADEIA**NO**
**MUDAGO -** MUDA**GU**

## REGULARIDADE CONTEXTUAL

- Z em início de palavras - ZEGUELOU
- R/RR – CANRADATO
- I/O – em sílabas tônicas - TORE e MUDAGO

**REGULARIDADES MORFOLÓGICO-GRAMATICAL - Morfemas flexionais (Desinência verbal)**

- Verbo no pretérito terminado em OU – ZEGUELOU
- forma nominal no particípio - Verbo no infinitivo – ADEIAR
- Verbo no pretérito imperfeito do subjuntivo - ISSE – FOLIBIR – FOLIBISSE / SOMBIAR – SOMBIASSE (permitir – permitisse / sorrir - sorrisse, etc.)

**REGULARIDADES MORFOLÓGICO-GRAMATICAL – Derivação de palavras (morfemas – sufixos)**

- Substantivo derivados de adjetivo – **ICE** – **NUBRICE**
(**nubro – nubrice**) / (tolo- tolice / esquisito - esquisitice, etc.)
- Substantivo derivado de adjetivo – **EZA – TOREZA**
(**tore – toreza** / belo - beleza, triste - tristeza, etc.)
- Substantivo derivado de adjetivo – **EZ - GOVIREZ**
(**govira - govirez** / estúpido- estupidez / sensata - sensatez, etc.)
- Adjetivos derivados de substantivos - **OSO** - que indicam " cheio de ..." "pleno de ..." **LUPOSO** (**lupo – luposo** / gosto – gostoso / cheiro – cheiroso)
- Adjetivos que indicam nacionalidade – **RUMPARESA** – **RUMPARÊS** / **FAGARESA** – **FAGARÊS** / **DAPINESA** – **DAPINÊS** (portuguesa - português)
- Substantivo coletivo terminados em **L** – **SUPIVAL** (milharal, enxoval, pessoal)

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

- omissão do **r** em verbos no infinitivo – ADEIAR/ADEIÁ
- redução na conjugação do verbo da terceira pessoa do pretérito perfeito – ZEGUELOU/ZEGUELÔ
- redução na desinência que marca o gerúndio – ADEIANDO/ADEIANO

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

1. Qual o seu nome?
2. Qual sua formação acadêmica (Graduação e especializações)?
3. Há quanto tempo exerce a docência?
4. Há quanto tempo você atua como Professora na Secretaria Municipal da Educação de Salvador?
5. Qual ano escolar você está atuando?
6. Qual/quais ano/anos escolar/es você prefere atuar? Justifique.
7. Relate-nos, um pouco, a sua relação com a língua escrita e a ortografia. Conte-nos sobre a sua experiência enquanto aluna da Educação Básica, se gostava da disciplina de Língua Portuguesa e como se sente, hoje, quando tem que escrever e/ou ler um texto para outrem.
8. O que você entende por ortografia?
9. Se você tivesse que explicar o que é a ortografia para alguém, o que diria?
10. Qual o papel da ortografia na escrita?
11. Como são abordados/trabalhados, em sua aula, o reconhecimento e respeito as variedades do português falado?
12. Quais conteúdos de ortografia você considera mais difíceis de ensinar? Justifique.
13. Há alguma outra coisa que queira comentar e que não foi abordado neste questionário? O que?
14. Como participante da pesquisa, declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação, afirmo o consentimento livre e esclarecido e concordo com a utilização das respostas para gerar dados, tratados coletivamente, de forma anônima, na pesquisa.

( ) Concordo

( ) Discordo

Agradecemos a sua participação e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.