



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O NÍVEL DE REPRESENTAÇÃO DO CONHECIMENTO
ORTOGRÁFICO DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

PÂMELA RENATA MACHADO ARAÚJO

PELOTAS, 2012

PÂMELA RENATA MACHADO ARAÚJO

O NÍVEL DE REPRESENTAÇÃO DO CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Ruth Moresco Miranda

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Ana Paula Nobre da Cunha

Pelotas, 2012.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:

Bibliotecária Daiane Schramm – CRB-10/1881

A658n Araújo, Pâmela Renata Machado

O nível de representação do conhecimento ortográfico de professoras dos anos iniciais/ Pâmela Renata Machado Araújo; Orientadora: Ana Ruth Moresco Miranda. – Pelotas, 2012.

99f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Ortografia. 2. Redescrição Representacional. 3. Conhecimento ortográfico. I. Miranda, Ana Ruth Moresco, orient. II. Título.

Banca Examinadora

Profª Drª Ana Ruth Moresco Miranda (Orientadora) - UFPel

Profª Drª Ana Paula Nobre da Cunha (Co-orientadora) - UFPel

Profª Drª Aline Lorandi- UNIPAMPA

Profª Drª Eliane Teresinha Peres - UFPel

Profª Drª Maria das Graças Pinto - UFPel

À minha querida família que sempre acreditou em mim e me apoiou.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e iluminação durante este percurso acadêmico tão importante..

À Prof^a. Dr^a. Ana Ruth Moresco Miranda, pela orientação e dedicação, sobretudo pela oportunidade de aprendizagem e pelo carinho e sensibilidade que também me fortaleceram.

Às professoras Ana Paula Nobre da Cunha, Aline Lorandi, Eliane Teresinha Peres e Maria das Graças Pinto pelas importantes contribuições a este estudo.

Ao amigo Marco, pelo auxílio constante durante este período.

Aos meus colegas do Seminário de Dissertação e Tese e aos colegas do Grupo de Pesquisa, em especial as amigas Luanda e Carmen, pelos momentos de discussão e aprendizagem vivenciados, bem como pelo agradável convívio, pelo companheirismo e pelas experiências compartilhadas.

À minha família, que desde sempre, representou a base da minha vida; nesta etapa não foi diferente, agradeço pelo apoio incondicional e por incentivarem e acreditarem no meu potencial para a realização deste trabalho. Agradeço, especificamente, à minha mãe, Rosimeri, às minhas irmãs, Chaiane e Francine, e ao meu irmão Érico.

Ao meu marido, Fabiano, pelo apoio, companheirismo, paciência e compreensão durante este período de estudos.

Aos amigos e amigas que me incentivaram e me acolheram quando precisei e que de alguma forma contribuíram para a realização do trabalho.

Aos meus colegas de trabalho da EMEF Núcleo Habitacional Dunas e do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (UAB/UFPel) pelo apoio e incentivo.

Às escolas pesquisadas, pela credibilidade e abertura necessárias para a realização deste trabalho, assim como às professoras participantes, com as quais muito aprendi.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	9
RESUMO.....	10
RESUMEN	11
INTRODUÇÃO	12
1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ORTOGRAFIA	17
1.1 Sistema Ortográfico	19
1.1.1 Aspectos do sistema ortográfico: contextualidades e arbitrariedades.....	24
1.2 Aprendizagem e ensino da ortografia	31
2 O MODELO DE REDESCRIÇÃO REPRESENTACIONAL	35
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	39
3.1. Pesquisa Qualitativa	39
3.1.1. <i>Locus</i> da pesquisa: critérios de seleção	39
3.1.2. Sujeitos da pesquisa.....	39
3.1.3 Aproximação e caracterização: entrevista semi-estruturada	42
3.1.4 Coleta de dados.....	43
3.1.4.1 Tarefas.....	44
3.1.5 Organização e análise dos dados.....	48
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	49
4.1. Primeira tarefa: Explicitação verbal.....	49

4.2. Segunda tarefa: Ditado de palavras pouco frequentes (ANEXO 2)	53
4.3 Terceira tarefa: Tarefa de erro intencional (ANEXO 2)	71
4.4 Síntese dos resultados.....	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
APÊNDICES.....	93
ANEXOS	94

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Hipótese A	p.22
QUADRO 2 Hipótese B.....	p.22
QUADRO 3 Hipótese C.....	p.23
QUADRO 4 Regularidades.....	p.26
QUADRO 5 Irregularidades	p.27
QUADRO 6 Arbitrariedades	p.28
QUADRO 7 Contextualidades	p.29
QUADRO 8 Grafias em análise.....	p.30
QUADRO 9 Caracterização dos professores	p.41
QUADRO 10 Grupo de palavras	p.46
QUADRO 11 Regra contextual	p.46
QUADRO 12 Regra arbitrária.....	p.47
QUADRO 13 Regra contextual-P1.....	p.55
QUADRO 14 Regra arbitrária-P1.....	p.56
QUADRO 15 Regra contextual-P2.....	p.58
QUADRO 16 Regra arbitrária-P2.....	p.59
QUADRO 17 Regra contextual-P3.....	p.61
QUADRO 18 Regra arbitrária-P3	p.62
QUADRO 19 Regra contextual-P4.....	p.64
QUADRO 20 Regra arbitrária-P4.....	p.65
QUADRO 21 Regra contextual-P5.....	p.66
QUADRO 22 Regra arbitrária-P5.....	p.67
QUADRO 23 Regra contextual-P6.....	p.69
QUADRO 24 Regra arbitrária-P6.....	p.70
QUADRO 25 Terceira tarefa da P1.....	p.72
QUADRO 26 Terceira tarefa da P2.....	p.74
QUADRO 27 Terceira tarefa da P3.....	p.77
QUADRO 28 Terceira tarefa da P4	p.79
QUADRO 29 Terceira tarefa da P5	p.81
QUADRO 30 Terceira tarefa da P6	p.82

RESUMO

O tema desta pesquisa é a discussão, à luz do Modelo de Redescrição Representacional (MRR) de Karmiloff-Smith (1994), acerca dos níveis de representação do conhecimento de professores dos anos iniciais referente à ortografia. As manifestações verbais dos sujeitos investigados, concernentes ao funcionamento do sistema ortográfico do português, especificamente em relação às arbitrariedades (a grafia do fonema /s/) e às contextualidades (a grafia do 'r-forte'), estão no foco da análise. Participam da pesquisa seis professores de duas escolas da rede pública de Pelotas. Os dados foram obtidos por meio de uma entrevista semi-estruturada e da aplicação de três instrumentos de coleta de dados preparados especificamente para o estudo, os quais se caracterizam como tarefas. A entrevista - primeira etapa da pesquisa - buscou uma aproximação da pesquisadora com as professoras. Já a segunda etapa, composta por tarefas distintas, oferece elementos para a avaliação do nível de representação do conhecimento dos professores dos anos iniciais sobre as regras contextuais e arbitrárias. A primeira tarefa se desenvolveu a partir da análise de grafias incorretas com a subsequente tentativa de reflexão sobre elas; a segunda constitui-se de um ditado de palavras pouco frequentes e posterior justificativa às escolhas gráficas; e, por fim, a tarefa de erro intencional, na qual as professoras tinham de escrever como se fossem os alunos. Os resultados, de modo geral, evidenciam que há uma predominância dos níveis de representação que não permitem a verbalização relativa aos saberes destas professoras dos anos iniciais sobre o funcionamento da ortografia, o implícito (I) e o explícito 1 (E1). Observou-se uma tendência à explicitação apenas parcial das regras contextuais, especificamente a do "r-forte" no início de palavra; e, em relação à grafia do fonema /s/, o predomínio de manifestações interpretadas como características do nível implícito, no contexto intervocálico. Os resultados da pesquisa mostram que, apesar de 'saber fazer', os sujeitos não sabem por que fazem e, na maioria das vezes, não conseguem explicar as escolhas feitas. Ao final do estudo, foi possível estabelecer correlação positiva entre o comportamento procedimental e pouco explicitável dos professores estudados sobre o conhecimento das regras ortográficas focalizadas e os resultados revelados em análises de dados de escrita espontânea de crianças do mesmo período escolar, isto porque são exatamente aquelas regras não explicitadas pelos professores as que oferecem maior dificuldade aos alunos, a qual se revela por meio da concentração de erros ortográficos em suas produções escritas, conforme mostram os estudos de Araújo (2008) e Garcia (2008).

Palavras-chave: Ortografia. Redescrição Representacional. Conhecimento ortográfico.

RESUMEN

El tema de esta investigación es la discusión, bajo el Modelo de Redescrición Representacional (MRR) de Karmiloff-Smith (1986), acerca de los niveles de representación del conocimiento de los profesores de los años iniciales que se refieren a la ortografía. Las manifestaciones verbales de los sujetos investigados sobre el funcionamiento del sistema ortográfico del portugués, específicamente con relación a las arbitrariedades (la grafía del fonema /s/) y a los contextos (la grafía del “r-fuerte”) están en el foco del análisis. Participan de la investigación seis profesores de dos escuelas de la red pública de la ciudad de Pelotas. Los datos han sido obtenidos a través de una entrevista semiestructurada y de la aplicación de tres instrumentos de colecta de datos preparados específicamente para el estudio, los cuales se caracterizan como tareas. La entrevista – primera parte de la investigación – ha buscado una aproximación de la investigadora con las profesoras. Ya la segunda etapa – compuesta por tareas distintas – ofrece elementos para la evaluación del nivel de la representación del conocimiento de los profesores de los años iniciales sobre las reglas contextuales y arbitrarias. La primera tarea se desarrolló a partir del análisis de las grafías incorrectas con el subsecuente intento de reflexión sobre ellas; la segunda se constituye de un dictado de palabras poco frecuentes y posterior justificación de las elecciones gráficas; y, por fin, la tarea de error intencional, en la cual las profesoras tenían que escribir como si fueran los alumnos. Los resultados, en general, evidencian que hay una predominancia de los niveles de representación que no permiten la verbalización relativa a los saberes de los profesores de los años iniciales sobre el funcionamiento de la ortografía, el implícito (I) y el explícito 1 (E1). Se ha observado una tendencia a la explicitación solo parcial de las reglas contextuales, específicamente a las del “r-fuerte” en inicio de palabra; y, con relación a la grafía del fonema /s/, el predominio de las manifestaciones interpretadas como características del nivel implícito, en el contexto intervocálico. Los resultados de la investigación demuestran que, a pesar del “saber hacer”, los sujetos no saben por qué lo hacen y, en la mayoría de las veces, no logran explicar las elecciones hechas. Al fin del estudio, ha sido posible establecer una correlación positiva entre el comportamiento procedimental y poco explicable de los profesores investigados sobre el conocimiento de las reglas ortográficas enfatizadas y los resultados presentados en el análisis de datos de la escrita espontánea de los niños del mismo período escolar, ello porque son exactamente aquellas reglas no explicitadas por los profesores las que ofrecen mayor dificultad a los alumnos, la cual se presenta a través de la concentración de los errores ortográficos en sus producciones escritas, según demuestran los estudios de Araújo (2008) y García (2008).

Palabras-clave: Ortografía. Redescrición Representacional. Conocimientos ortográficos.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa originou-se nos percursos que venho trilhando desde o início da minha formação acadêmica e, também, a partir das inquietações oriundas dos estudos que desenvolvi como bolsista de Iniciação Científica ao longo dessa formação¹. Logo no início do meu curso de graduação em Pedagogia, passei a participar do grupo de pesquisa GEALE², e essa experiência oportunizou-me uma formação complementar àquilo que já percebia como uma defasagem em termos de estudos sobre processos de ensino e aprendizagem da escrita, especialmente os referentes à ortografia.

Os estudos e o trabalho com os dados de escrita infantil encantaram-me, sobretudo pela possibilidade de encontrar, a partir da escrita das crianças, pistas para o desvelamento das estratégias, dos processos e das hipóteses da criança no momento em que ela precisa decidir como grafar as palavras. A análise de erros extraídos dos textos infantis fez com que buscássemos teorias e evidências que auxiliassem na compreensão e explicação dos processos verificados na escrita espontânea das crianças.

A ortografia, como nos traz a etimologia da palavra ‘orto’- prefixo grego que significa ‘correto’ e ‘grafia’, também de origem grega que significa ‘escrita’ - integra a gramática normativa, a qual explicita o “como” escrever corretamente as palavras da língua. A ortografia é, portanto, um objeto de conhecimento que dever ser aprendido pelas crianças ao longo do processo escolar.

¹ Estive vinculada ao projeto intitulado “Aquisição da Escrita: Ortografia”, durante os anos de 2005 a 2007, com o apoio do CNPQ, como bolsista PIBIC.

² Grupo de Estudos de Aquisição da Linguagem Escrita (FaE/UFPel), coordenado pela prof^a. Dr^a. Ana Ruth Moresco Miranda. Os estudos produzidos pelo grupo têm por objeto a aquisição da escrita e seu ensino, como podemos ver em: <http://wp.ufpel.edu.br/geale/>.

O estudo realizado em 2006, como bolsista de iniciação científica, sobre a grafia do r-forte motivou e favoreceu minha busca e aprofundamento nos estudos dessa área. Primeiramente, buscamos nos dados de escrita espontânea indícios da aquisição da regra contextual para a grafia do 'r-forte', ou seja, pesquisamos nas escritas infantis as grafias que compreendiam esse grafema. Posteriormente, refletimos sobre o processo de ensino e aprendizagem das regras ortográficas contextuais através de trabalho desenvolvido junto a professores da rede municipal de Canguçu.

Da análise das palavras com 'r-forte' a partir dos dados do Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE)³, chegamos ao cômputo geral dessa grafia e percebemos que, no início da escolarização, os erros são mais frequentes principalmente no contexto intervocálico. Observamos também que, com o passar das séries, essas incorreções diminuem progressivamente, em se tratando da escola particular; no entanto, na escola pública, esses índices mantêm-se altos, e os erros não são superados pela criança ao longo da escolarização. A partir destas constatações, surgiram alguns questionamentos, a saber: A que se deve o alto número de erros? Quem é esse professor? Qual a metodologia de ensino utilizada e qual o conhecimento que este possui acerca do sistema ortográfico do Português?

Posteriormente a essa observação, em um trabalho destinado a professores das séries iniciais, aplicamos um ditado de palavras desconhecidas ou pouco frequentes, com diferentes contextos para a grafia do 'r-forte'. Intentávamos verificar, com este estudo, o grau de apropriação das regras ortográficas contextuais manifestado pelos professores. A tarefa consistiu na observação dos dados em que o fonema poderia ser grafado, na explicitação dos contextos em que ocorria e, também, das respectivas regras. De modo geral, verificamos que os professores não foram capazes de formular as especificidades da regra e ativeram-se à formulação de uma regra geral, segundo a qual o 'r-forte' deve ser grafado com o dígrafo na posição intervocálica.

Talvez essa dificuldade dos docentes em formular a regra de modo preciso tenha reflexos na forma como o conteúdo é trabalhado em sala de aula, pois,

³ Este banco é constituído por cerca de 2020 textos infantis e juvenis espontâneos, coletados através de oficinas, os quais permitem a investigação da escrita em seus aspectos morfológicos, fonológicos, sintáticos... Este banco é base para a maioria das produções científicas do grupo GEALE.

conforme Kato (2002), para ensinar algo para alguém, faz-se necessário o conhecimento da natureza desse objeto, o conhecimento dos processos envolvidos nessa aprendizagem e o conhecimento da natureza da aprendizagem, tanto dos processos quanto do objeto de ensino. Não basta que o professor saiba escrever bem - o que é imprescindível para ensinar ao aluno –, todavia faz-se necessário também que ele conheça o sistema ortográfico e consiga, a partir das especificidades desse sistema, organizar sua metodologia de trabalho.

Conforme Travaglia (1996), muito dos erros e das dificuldades percebidas na escrita dos alunos relacionam-se ao fato de as metodologias de ensino estarem fundamentadas basicamente na transmissão de regras, não havendo espaço para atividades reflexivas, construção de conceitos e observação de contextos. No que diz respeito ao ensino da ortografia, é possível pensar que, devido à falta de compreensão do sistema ortográfico por parte do professor que ensina, ocorre uma dificuldade na organização pedagógica do trabalho com a escrita visando a um bom desempenho ortográfico.

O ensino atual da ortografia tem sua gênese em diferentes perspectivas epistemológicas (Galuch e Sforzi, 2009). Uma delas entende que é possível aprender ortografia por meio de um processo reprodutivo, baseado em atividades mecânicas e não-significativas e, portanto, inócuas. Outra, não considera a ortografia como conteúdo escolar a ser ensinado, por isso não organiza momentos pedagógicos para desenvolvê-la. Ainda, temos a perspectiva que crê no aperfeiçoamento da escrita no decorrer do período de escolarização.

Com base nos erros cometidos pelas crianças, encontrados nos dados do BATALE, além da observação da não superação desses erros no decorrer da escolarização, defendemos o ensino da norma ortográfica de forma gradual, sistemática e reflexiva, conforme sugere Morais (1999).

Ao considerar a ortografia um objeto de conhecimento que necessita ser trabalhado de forma sistemática e reflexiva, temos como tema para esta pesquisa a investigação acerca dos níveis de representação do conhecimento que um grupo de professores dos anos iniciais de duas escolas possui a respeito do sistema ortográfico da língua.

Segundo Morais (1999), não se deve esperar que a simples exposição dos alunos a materiais escritos ou ambientes letrados façam deles descobridores da

convenção ortográfica. A aprendizagem da ortografia não é tarefa simples; é necessário, para promover essa aprendizagem um ensino sistemático e guiado pelo conhecimento que o professor deve ter sobre o sistema ortográfico do Português. É em relação a esse aspecto que surgem minhas inquietações e, também, as questões que norteiam esta pesquisa, quais sejam: a) diante de tantas dificuldades das crianças para lidar com a norma ortográfica, será que, ao ensinar, os professores estão instrumentalizados com o saber necessário referente à ortografia?; b) Eles são capazes de explicitar estas informações sobre o sistema ortográfico?

Para responder às questões pontuadas anteriormente, buscarei subsídios para discuti-las a partir da temática sobre níveis de representação trazida no modelo de Redescritção Representacional, doravante MRR, proposto por Karmiloff-Smith (1986,1994). Segundo esta teoria, os níveis de representação do conhecimento sobre um determinado assunto assumem diferentes formatos, indo do nível implícito ao explícito em seus diferentes níveis. Utilizaremos este modelo pela possibilidade de se interpretar determinado indício de conhecimento pelas suas qualidades implícitas ou explícitas em que ele se revela. Os níveis propostos pelo modelo auxiliam-nos a interpretar as especificidades do conhecimento expresso de diferentes formas ou nuances.

A pesquisa possui como objetivos específicos:

- a) descrever e analisar o nível de representação do conhecimento que os professores possuem sobre o sistema ortográfico, especificamente as contextualidades e arbitrariedades do português;
- b) descrever e analisar o modo de explicitação das regras ortográficas pelos professores;

Com o objetivo de desenvolver o tema proposto, esta dissertação está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo aborda questões referentes à ortografia, à constituição do sistema ortográfico, a aspectos contextuais e arbitrários desse sistema e, por fim, à aprendizagem e ensino deste objeto. O segundo capítulo apresenta considerações teóricas sobre o MRR. Na continuidade, no terceiro capítulo, é trazida a metodologia da pesquisa, bem como são apresentados os instrumentos utilizados na coleta de dados, isto é, as tarefas aplicadas as professoras. O quarto capítulo apresenta a descrição e a análise dos dados. O

capítulo que encerra esta dissertação apresenta as considerações finais acerca do estudo realizado.

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ORTOGRAFIA

A palavra ortografia possui origem no vocábulo grego 'ORTOGRAPHIA' e significa escrita correta dos vocábulos. É a parte da gramática que fixa a forma sem erros para o emprego das letras e dos sinais gráficos da língua (cf. CEGALLA, 2002, p.52). De acordo com essa definição, a ortografia é a parte da gramática que prescreve a escrita correta das palavras e garante a unificação da forma como as escrevemos. A instituição da ortografia possibilitou a normatização da escrita e o congelamento das variedades dialetais. Dessa maneira, por mais que existam diferentes pronúncias para uma palavra, a norma ortográfica indica uma única grafia (CAGLIARI, 1999).

A ortografia portuguesa é uma convenção que surge concomitante a três períodos distintos do desenvolvimento da escrita. Cada um desses momentos está relacionado a três fases que Sciar-Cabral (2003) denomina como: fase fonética, fase pseudo-etimológica e fase simplificada.

A fase fonética ocorreu durante os séculos XII e XV e é caracterizada pela inexistência de forma padrão para a escrita das palavras, o que, nesse período, permitia que cada um escrevesse como desejava. Alguns estudiosos neste tempo observaram que, particularmente nessa fase, havia uma tentativa muito forte de retratar na escrita aquilo que se materializava na fala.

Já no período do século XVI até o início do século XIX, aconteceu o que se denominou de fase pseudo-etimológica. Nesta etapa, ocorreu um processo de idolatria à escrita greco-romana e, por isso, incorporaram-se na escrita do português inúmeros vocábulos do grego. Diante da variedade vocabular que se criou, chega-se ao início do século XX com a fase simplificada, inaugurada por Gonçalves Viana,

que tinha por objetivo diminuir as tantas possibilidades de escritas e resolver qualquer dúvida ortográfica através da sua obra Ortografia Nacional.

A sistematização de uma proposta de ortografia para o português apareceu em 1904, através do livro de Gonçalves Viana, intitulado “Ortografia Nacional-simplificação e uniformização das ortografias portuguesas”. A ortografia simplificada desse autor baseia-se no princípio de funcionalidade, ou seja, opta por deixar de lado os “acessórios” trazidos como herança da escrita greco-romana, minimizando, dessa forma, as possibilidades de escrita de uma mesma palavra.

Percebemos, então, como se deu a fixação da escrita do Português e verificamos a relação intrínseca que já havia com a ortografia, pois, conforme a escrita ia se disseminando, era perceptível a necessidade de um código único, pensamento este que se fortalece com as ideias de Gonçalves Viana.

Vemos que a história da ortografia do português não foi uniforme e, antigamente, no lugar de uma existiam diferentes grafias, tendo em vista que cada escrita dependia exclusivamente da escolha de cada escritor. Para sanar esse problema, surge a ortografia com o objetivo de neutralizar as variantes linguísticas e evitar o que chamamos de transcrição fonética, ou seja, cada sujeito escrevia como falava.

De acordo com Cagliari (1999, p.74), “entender o que é ortografia, como funciona e até mesmo a sua história é importante para todos, principalmente para a escola e, de modo especial, para o professor alfabetizador e seus alunos.” Sendo assim, compreender o processo de fixação da norma ortográfica do português possibilita o entendimento de suas características e também instrumentaliza o professor para o desenvolvimento do seu trabalho.

Segundo Cagliari (2002), a escrita sofreu adaptações de tempos em tempos e foi caracterizando-se em determinadas regiões, assumindo diferentes formas e obrigando os leitores a lidarem com as diversas representações gráficas das palavras. Esse processo deveu-se à vinculação que sempre se fez entre fala e escrita, porém, como consequência, a escrita alfabética ficaria afetada se representasse a fala de cada sujeito. Portanto, para evitar o que daí resultaria, o sistema de escrita alfabético qualificou-se em alfabético-ortográfico. Essa convenção é imprescindível para a manutenção da língua portuguesa, pois, ao contrário, a

língua escrita seria um caos. Isso acarretaria, com o passar do tempo, a impossibilidade de comunicação através da escrita.

Alguns estudiosos afirmam que a norma ortográfica é a lógica subjacente de qualquer sistema de escrita e que, portanto, deve ser conservada. Contudo, como se trata de uma forma “abstrata” das inúmeras maneiras como as palavras poderiam ser escritas, essa convenção, uma vez aceita e universalizada, torna-se uma forma de escrita fixa e imutável, que deve ser ensinada e aprendida.

A escrita da criança já alfabética é perpassada por registros da sua fala, ou seja, encontramos transcrições desta em sua escrita, e isso multiplica-se na sala de aula, na qual surge uma grande variedade na forma de escrever uma única palavra, pois se farão presentes em cada escrita as condições sociais, culturais, econômicas, geográficas e políticas de cada aluno. Por esse motivo, contamos com a ortografia como convenção, pois através dela possibilitaremos ao aluno a distinção entre o sistema de fala e o de escrita e a busca pela unicidade na escrita das palavras com base na ortografia do português.

1.1 Sistema Ortográfico

O sistema alfabético do português é constituído por 26 grafemas⁴, entretanto, poucos destes possuem uma única representação fonográfica. A ideia era que o alfabeto contemplasse na representação escrita as multiplicidades da fala, porém, conforme Cagliari (1999, p.98),

o alfabeto era ótimo para se ter poucos símbolos de escrita, mas era péssimo para representar palavras. Por outro lado, a ortografia (que sempre existiu junto com os sistemas de escrita) veio dizer que era preciso *congelar* a forma de escrita das palavras, neutralizando assim o problema da variação linguística, causada pelo fato de as línguas terem diferentes dialetos.

Para Cagliari (1999, p.99), a combinação entre alfabeto e ortografia foi a solução encontrada para definir nosso sistema de escrita. No que diz respeito a essa relação, Moraes (2005) salienta que a ortografia opera a partir das restrições

⁴ A partir de 2008 o sistema alfabético passa a ser composto por 26 grafemas, foram reintroduzidas as letras k, w e y.

impostas pelo sistema alfabético, isto é, com base nas combinações possíveis entre fonemas e grafemas, a ortografia impõe outras restrições e possibilidades para as grafias.

Como mostra Lemle (2003), a relação predominante na escrita não é a de unicidade entre letra e som. Vejamos, por exemplo, o caso do grafema 'm', que escrevemos 'm' e pronunciamos uma nasal labial. A forma ortográfica é mantida, porém o falante pode realizá-la como [õw], [ẽy] e [ãw], em 'bom', 'bem' e 'cantam', respectivamente. A escrita do 'm' é evidente, contudo a leitura permite diferentes sons. Desse processo surgem as incongruências, conforme Cagliari (1999), ou seja, a relação entre letras e sons no sistema alfabético passa a apresentar inconsistências.

A aprendizagem das peculiaridades do sistema ortográfico pela criança só tem seu início quando ela compreende o princípio do sistema alfabético ao atingir o nível alfabético da escrita. Neste período, em que ela passa a perceber as regras mais simples de correspondência letra-som, podem ocorrer generalizações, pois a criança, muitas vezes pensa que basta prestar atenção aos seus sons e representá-los para escrever as palavras.

Embora o sistema alfabético autorize a representação dos sons da fala, a ortografia introduz uma nova relação entre as letras e sons, qualificando a ideia estabelecida pelo alfabeto, como mostram os casos a seguir. O grafema 's' aparece representado foneticamente de formas diferentes em outros dialetos, com o som de [ʃ], em 'testa'; de [s], em 'suco'; de [z], em 'caso'; de [ʒ], em 'mesmo'. Exemplificamos aqui com o dialeto carioca e percebemos a multiplicidade de valores sonoros que o grafema 's' pode assumir. Para minimizar essa variação, os sons do alfabeto foram trocados pelos valores estabelecidos em função da ortografia.

Percebemos que as relações entre letras e sons são diversas, quando partimos da escrita para a leitura, se comparadas ao processo da fala para a escrita, pois, quando lemos, temos em 'mãos' a forma ortográfica da palavra. Assim, cabe ao leitor uma análise rápida do contexto em que está empregado o grafema para saber o som que ele representa. Em contrapartida, quando queremos escrever aquilo que realizamos na fala, precisamos recuperar com eficiência o grafema que representa

determinado fonema naquele contexto, sendo necessário, porém, averiguar se o grafema encontrado é permitido pelo sistema ortográfico.

Ainda assim, verificamos que na escrita infantil essa busca pelo grafema autorizado e/ou adequado é perpassada por múltiplas hipóteses de como seria a forma ortográfica das palavras e, conforme Cagliari (1999, p.105), isso acontece “através de um processo cumulativo que serve de referência para as hipóteses que fazem (as crianças) ao tentar descobrir a forma ortográfica de uma palavra por si mesmas.”

Embora o sistema de escrita da Língua Portuguesa seja de base alfabética, isto é, cada unidade gráfica representa uma unidade sonora, tal relação não garante transparência ao sistema, pois nem sempre uma letra corresponde a um som ou vice-versa, revelando, assim, uma peculiaridade arbitrária do sistema. Do ponto de vista da ortografia, apresentam-se importantes características acerca de sua natureza, advindas da situação intermediária do português na escala de opacidade e transparência da ortografia de línguas de escrita alfabética. A língua escrita do português, por não corresponder, prioritariamente, ao ideal do sistema alfabético de escrita, acaba encontrando no sistema ortográfico um maior distanciamento da correspondência biunívoca entre grafemas e fonemas (PINTO,1998). É essa relação que Lemle (1987) analisa e descreve.

O estudo de Lemle (1987) é pioneiro na abordagem do sistema ortográfico do português com relação aos erros que podem ser produzidos quando os usuários da língua começam a escrever. O sistema ortográfico é organizado segundo hipóteses das relações entre letras e sons, observadas no funcionamento e organização do sistema. As relações entre grafemas e fonemas são classificadas em monogâmicas, poligâmicas ou poliândricas e concorrentes. Apresentamos, a seguir, a proposta da autora baseada em hipóteses.

Hipótese A: Biunivocidade - relação direta entre letras e sons	
P	/p/
B	/b/
T	/t/
D	/d/
F	/f/
V	/v/
A	/a/

Quadro 1 - Hipótese A

No quadro anterior, temos os casos menos problemáticos na aprendizagem da escrita. São as situações típicas de relação “um para um”, as chamadas relações biunívocas, em que um som terá sempre uma mesma representação grafêmica.

Hipótese B- Biunivocidade contextualizada			
Uma letra pode representar diferentes sons		Um som pode ser representado por diferentes letras	
s	/s/ /z/	/k/	c qu
m	/m/ /n/	/g/	g gu
n	/m/ /n/	/r/ forte	rr r
l	/l/ /u/	/ku/	qu cu
e	/e/ /i/	/gu/	gu
o	/o/ /u/	/i/	i e
		/u/	u o

Quadro 2 - Hipótese B

No quadro 2, temos as relações entre fonemas e grafemas que são múltiplas, mas que podem ser reduzidas quando observado o contexto em questão.

Hipótese C- “equivalência entre letras e idiossincrasias ortográficas”	
/s/	s,ç,sc, ss, c,sç, s, ç
S (intervocálico)	s, z, x
/ʃ/	ch, x
/ʒ/	j, g
/l/	u, l

Quadro 3 - Hipótese C

No quadro 3, temos os casos de relações entre letras e sons que não são delimitados em virtude do contexto e que são arbitrários.

Faraco (1992) traz uma classificação baseada na proposta de Lemle (1987), em que também apresenta os tipos de relações possíveis entre o nível fonológico e o sistema ortográfico. A primeira corresponde às relações biunívocas, em que há a biunivocidade entre letras e unidades sonoras. Neste grupo estão as letras /p/, /b/, /t/, /d/, /f/ e /v/.

A segunda categoria, as relações cruzadas, trata dos casos em que é possível prever a grafia correta a partir da análise do contexto em questão e, também, daquelas situações em que devemos recorrer à categoria gramatical para definir o emprego correto do grafema, como vemos, respectivamente, nos exemplos a seguir: o emprego de /m/ e /n/, como em ‘pomba’ e ‘tanga,’ e a grafia do sufixo EZA ou ESA, como realza e chinesa.

Nas relações cruzadas, descritas por Faraco (1992), também temos o caso de um grafema que pode representar sons diferentes, como a letra ‘s’ nas palavras ‘sapo’ e ‘casaco’, ou, ao contrário, um som ser representado por diferentes grafemas, por exemplo o [k] da palavra ‘corpo’ e na palavra ‘quilo’.

O sistema ortográfico assim está organizado: seu funcionamento interno prevê algumas relações possíveis de serem entendidas e geridas segundo a observação em que se aplicam e outras que fogem de sua própria organização interna e que,

por isso, passam a ser arbitrárias. Mesmo que a ortografia seja uma norma que regula a escrita, percebemos que sua organização não é totalmente arbitrária, pois, a partir da análise das relações entre letras, sons e seus respectivos contextos, é possível perceber que em algumas situações a escolha do grafema adequado é apoiada por regras contextuais.⁵

1.1.1 Aspectos do sistema ortográfico: contextualidades e arbitrariedades

Na tentativa de escrever corretamente, nem sempre podemos acreditar apenas nas regras mais básicas de correspondência grafema/fonema, pois a escrita não faz a transcrição literal do que falamos. Os erros iniciais na aquisição da escrita muitas vezes estão relacionados com a impossibilidade de escrever as palavras da maneira como falamos.

Para escrever de acordo com a ortografia, o aprendiz terá de se preocupar com os aspectos ortográficos da língua portuguesa. O sistema ortográfico, por se tratar de um todo organizado segundo o funcionamento da língua e por possuir contextualidades que lhe são próprias, fixa regras que são contextuais e outras que são arbitrárias. A arbitrariedade é resultante do fato de o sistema não dar conta de todas as relações existentes entre grafemas e fonemas. Assim sendo, o aprendizado da ortografia envolve aspectos contextuais e imotivados do sistema ortográfico.

A aprendizagem da normatização ortográfica deve levar à descoberta de que existem palavras na língua portuguesa cuja grafia é regida por regras e outras, de grafia arbitrária, casos em que não é possível delimitar a escrita correta a partir da observação do contexto. Esse fato exige, conseqüentemente, que o aprendiz consulte nas fontes autorizadas e, também, exercite o trabalho mnemônico.

Cagliari (1999, p.72 e 73) afirma que “os problemas de ortografia aparecem somente quando o usuário da escrita fica numa situação de impasse diante de palavras que ele sabe que podem ser escritas com uma letra ou com outra”. À

⁵ Nesta dissertação, optamos pelo uso da expressão regras contextuais para caracterizar aquelas em que a escolha de um ou outro grafema não pode ser feita com base na observância do contexto. Moraes (2005) por entender que a ortografia é um conjunto de convenções e que, por esse motivo, é totalmente arbitrária, opta pelo uso do termo ‘irregularidade’ para caracterizar este mesmo tipo de relação

medida que os alunos vão tendo contato com a escrita ortográfica, vão percebendo que as relações entre letras e sons podem não ser tão diretas como sugere a pronúncia, o que acarreta dúvidas quanto à escrita. A análise e o entendimento das especificidades da estruturação do sistema ortográfico podem auxiliar o aprendiz na compreensão das diferentes regras que regem as grafias do português.

Podemos concluir até aqui que a ortografia, por mais que seja um sistema que funcione segundo a organização da língua, não pode ser considerada efetivamente regular. Os aspectos contextuais e arbitrários do sistema ortográfico do português precisam ser compreendidos pelo professor e pelo aprendiz, a fim de que ambos alcancem o objetivo da escrita correta das palavras.

Com base na análise e descrição feita por Lemle (1987), Morais (1998) analisa a norma ortográfica, propondo uma divisão das convenções em dois grupos, as regulares e as irregulares. As relações regulares são possíveis de compreender; as regras ortográficas derivadas delas, se compreendidas, permitem a grafia correta, enquanto as irregulares dependeriam da memorização para a escrita correta.

Resumimos, brevemente, no quadro a seguir, as relações existentes em cada grupo, de acordo com Morais (1998).

Regularidades	
1. Regularidades diretas - nessas relações não existem competições entre letras ou fonemas, “A notação escrita funciona seguindo as restrições do próprio sistema de escrita alfabética do português.” (Morais, 2005, p.21)	Exemplos: a grafia de ‘p’, ‘b’, ‘t’, ‘d’, ‘f’, ‘v’ e, em início de sílaba, o ‘m’ e o ‘n’.
2. Regularidades contextuais - são as regras que podem ser definidas em função da posição do fonema na palavra para empregar a letra correta, observando qual o grafema que antecede ou sucede a posição em questão (1) e atentar para a posição na palavra de determinado fonema (2).	Exemplos: (1) uso do ‘m’ e ‘n’, como ‘bambu’ e ‘manta’, e (2) som /z/ em início de palavras, sempre representado pelo ‘z’, como em ‘zebra’, ‘zinco’ e ‘zero’.
3. Regularidades morfosintáticas - são as regras que podem ser geradas a partir da observação das unidades maiores (morfemas) que guardam informações importantes para a escrita das palavras derivadas delas.	Exemplos: o emprego de ‘ês’ e ‘esa’ em adjetivos pátrios e títulos de nobreza, como em ‘português’- ‘portuguesa’.

Quadro 4: Regularidades

Irregularidades - nesse tipo de relação, a correspondência fonema-grafema não pode ser explicada por regras, existindo para algumas grafias uma justificativa ligada à origem da palavra ou à própria convencionalidade.	Exemplo: grafia do som de /s/, como em 'sapo' e 'centro'.
---	---

Quadro 5: Irregularidades

Essa divisão auxilia na sistematização do ensino e na interpretação dos erros presentes na escrita infantil, já que ela permite o entendimento da significação do erro a partir da natureza entre as relações de grafemas e fonemas.

Outra divisão possível encontrou Cagliari (1999), na qual é feito o apontamento das principais grafias ortográficas que envolvem aspectos arbitrários. Dentre elas, temos:

Grafemas em uso	Exemplo de uso
Uso do 'h'	herbívoro, erva
Uso do 'g' e do 'gu'	pago, paguei
Uso do 'j' e do 'g'	girafa, jeito
Uso do 'c' e do 'qu'	arranquei, arrancado
Uso do 'x' e 'qu'	fixe, fique-se
Uso do 'x' (ch ou ks)	lixo, fixo
Uso do 'x', 's', 'ss', 'z'	texto, teste, esperto, experiência, próximo, tosse, exibido, beleza
Uso do 'c', 'sc', 'ss', 'ç'	cedo, nasceu, massa, faça
Uso do 'l' e do 'u'	alto, auto, mal, mau

Quadro 6: Arbitrariedades

Tabela adaptada de Cagliari (1999, p.75)

Por outro lado, Cagliari (1999) anuncia algumas regras que são possíveis de serem formuladas a partir da observação das restrições do sistema ortográfico, como vemos no quadro 7.

Grafemas em uso	Formulação das regras
Uso de 'm' e 'n'	Usamos 'm' antes de p e b, como em 'pomba' e 'bambu'.
Uso de 'n'	Depois do 'n' não usamos letras duplas, como em 'genro'.
Uso de 'rr' e 'ss'	Entre vogais, se queremos representar o 'r-forte,' usamos 'rr' e, se queremos representar o som de /s/, usamos o 'ss', como em 'carro' e 'passeio', respectivamente.
Uso de 'rr', 'ss', 'xc', 'xç', 'ç'	Nunca são utilizadas no início das palavras.
Uso de 'g'- som de /g/	Acompanhado de 'a', 'o' e 'u', como em 'galo', 'gol' e 'guri'.
Uso de 'gu'- som de /g/	Acompanhado de 'i' e 'e', como em 'guisado' e 'guelra'.
Uso de 'g'- som de /j/	Acompanhado de 'e' e 'i', como em 'girassol' e 'gema'.
Uso de 'c'- som de /k/	Acompanhado de 'a', 'o' e 'u', como em 'cama', 'coelho' e 'cuia'.
Uso de 'qu'- som de /k/	Acompanhado de 'e' e 'i', como em 'queijo' e 'quilo'.
Uso de 'c'- som de /s/	Acompanhado de 'e' e 'i', como 'cenoura' e 'cigano'.
Uso de /k/- som de /kuê/	Acompanhado de 'a' e 'o', como em 'quadro' e 'inóquo'.
Uso de /k/-som de /kuê/	Acompanhado de 'e' e 'i', como em 'líquido' e 'sequestro'.
Uso do 'ç'	Só ocorre diante de 'a', 'o' e 'u', como em 'cachaça', 'poço' e 'açude'.
Uso de 'q'	Quando for dígrafo, sempre acompanhado de 'u', como em 'queijo', 'quiabo' e 'querela'.
Uso de 'ch'	Nunca ocorre depois de dígrafos.

Quadro 7: Contextualidades

A partir da análise dos quadros recém apresentados, é possível apontar para duas direções. A primeira mostra a existência de grafias em que a regra contextual auxilia na delimitação das escolhas do aprendiz; enquanto a outra aponta para aquelas que são maioria em nosso sistema, as grafias regidas por regras arbitrárias, em que somente o trabalho etimológico e visual auxiliará o aprendente.

Diante disso, focalizaremos neste estudo dois grupos: o da regra contextual e o da regra arbitrária. Mas quais grafias se inserem dentro desses grupos? Como já citado anteriormente, na iniciação científica dei início aos meus estudos analisando a grafia do 'r-forte'. Este aspecto na aprendizagem dos alunos e no uso dos professores suscitou em mim muitos questionamentos que perduraram com o tempo. Por esse motivo, destaco essa grafia para analisar junto às grafias regidas por regras contextuais. A escolha do fonema /s/, no grupo das grafias regidas por regras arbitrárias, fará parte de nossa análise junto aos professores, por se destacar dentre os modos de escrita mais complexos e apresentar mais de seis grafemas possíveis para sua representação.

Assim sendo, focalizaremos duas grafias, uma contextual e outra arbitrária. Vejamos a seguir:

Grafia regida por regra contextual	Grafia regida por regra arbitrária
<i>Grafia do 'r-forte'</i>	<i>Grafia do fonema 's'</i>
Através da análise do contexto da palavra, é possível definir o grafema correto.	Não é possível definir a grafia correta, pois há a concorrência entre grafemas e fonemas.
Exemplo: 'rato', 'carro', 'genro'	Exemplo: 'sapo', 'cedo', 'cacique' e 'passado'.

Quadro 8: Grafias em análise

O enfoque nessa dualidade do sistema ortográfico auxilia no ensino e na aprendizagem da ortografia, pois ajuda o professor na sistematização e apresentação daquilo que é contextual no sistema e, por isso, pode ser aprendido e refletido, além de facilitar o ensino de estratégias para o que precisa ser memorizado.

1.2 Aprendizagem e ensino da ortografia

Em meio às inovações pedagógicas, o ensino da ortografia assumiu diferentes dimensões. De acordo com Moraes (1999), há posturas epistemológicas que defendem seu ensino e outras que consideram penoso demais à criança ter que aprendê-la. Há concepções que defendem a aprendizagem da ortografia calcada em atividades mecânicas, como a repetição da grafia correta de palavras escritas de maneira diferente da norma padrão. Outras que assumem o outro extremo: a defesa pela não intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Defendem o não ensino e a não correção das escritas dos alunos na certeza de que essa intervenção poderia atrapalhar o processo criativo.

Conforme Galuch e Sforzi (2009, p.117), “em ambas as concepções, o objeto de conhecimento é tratado como se não envolvesse reflexão, análise e generalização - processos mentais imprescindíveis à apropriação conceitual.” Mesmo diante de diferentes percepções sobre o ensino da ortografia, é necessário considerá-la como uma área de conhecimento, um conteúdo com especificidades e que deve ser pensado e planejado enquanto objeto conceitual (MORAIS, 1999; MIRANDA, 2011).

Percebemos a influência desse *laissez-faire* (termo de origem francesa que significa ‘deixar fazer’) ainda hoje nas metodologias de trabalho de algumas professoras, pois muitas delas não sabem como desenvolver esse conteúdo específico, diante de tantos modismos e posturas extremas. Defendemos o ensino sistemático da ortografia e acreditamos que a escola é o espaço de seu ensino, ela é o *locus* da aprendizagem de tantos conteúdos. Por que considerar a ortografia menos importante ou até mesmo como conteúdo não escolar (MONTEIRO, 2007)?

Estudos como o de Moraes (1999), Monteiro (2007) e Miranda (2011) afirmam que a ortografia, por ser uma convenção, um sistema de normas, deve ser ensinada, já que a simples exposição à escrita não possibilita a descoberta autônoma da ortografia por parte da criança. É necessário que se ensine ortografia aos alunos, uma vez que nossa sociedade exige deles a escrita correta. A criança só conseguirá reproduzir a escrita sem erros nas palavras de maneira voluntária, se

esse conhecimento fazer parte do repertório de conceitos conscientizados. Para que haja a aprendizagem da ortografia, é essencial a atividade do sujeito com esse objeto. Devido a esse fato, a aprendizagem indireta, ou até mesmo a crença de que lendo a criança aprende ortografia, pode ser colocada em dúvida.

Vygotsky (2000) defendia ideia de que a escola é fundamental no desenvolvimento da criança, pois a instrução escolar oferece a sistematização do ensino dos conteúdos escolares. Assim, ela desempenha um papel decisivo para que o aluno adquira a conscientização de seus próprios processos mentais, principalmente no que se refere à aprendizagem da linguagem escrita.

Conforme Galuch e Sforzi (2009, p.123),

para que seja objeto de reflexão, análise e generalização, como toda e qualquer apropriação conceitual, é necessário que o ensino da linguagem escrita seja organizado de forma que o sujeito tome consciência do conteúdo a ser internalizado.

Fica evidente, portanto, que ortografia é um conteúdo que deve ser explicitado, ensinado e organizado enquanto um sistema com características próprias, o que exigirá do professor o saber adequado acerca do sistema ortográfico de sua língua.

Para a adoção de qualquer metodologia de trabalho, é essencial que o professor tenha estudo ou conhecimento do objeto conceitual que ensinará. Nas palavras de Xavier e Zen (2002, p.18)

Professores e professoras ensinam sim e têm um papel importante neste ato de ensinar, isto significa planejar seu trabalho, marcando seus princípios teóricos, seus objetivos, definindo e implementando ações para atingi-los. Tais ações envolvem pensar cada passo, selecionar materiais, prever eventos – a isto eu chamo de escolha de uma metodologia. Este ensinar tem sido tratado como intervenção pedagógica no processo de construção do conhecimento do(a) aluno(a) e intervenção aqui não tem nada a ver com autoritarismo, mas opõe-se ao espontaneísmo.

O ensino da ortografia deve ser sistematizado e deve permear o planejamento curricular, já que a todo tempo os alunos estarão fazendo uso da escrita. Pelo fato desta escrita vir muitas vezes acompanhada de dificuldades, o trabalho com a ortografia deve ser diário no ambiente escolar.

Muitos professores indagam-se quanto às práticas pedagógicas que devem desenvolver na sala de aula para o ensino da norma ortográfica, além de questionarem a eficácia de atividades tradicionais e de suas metodologias, porém, ainda assim, não conseguem ultrapassar o convencional (MENEZES, 2008). Devemos, como professores, despertar nos alunos a preocupação com a escrita correta, pois essa é uma forma de se promover a comunicação eficiente. Além disso, o educador precisa ser consciente de que sua tarefa é guiar o aluno rumo à conquista da escrita ortográfica.

Acreditamos, portanto, que a ortografia deve ser ensinada como qualquer outro conteúdo. Não podemos limitá-la a uma única atividade e acreditar que, dessa forma, sua aprendizagem está garantida. Cagliari (2005, p.80) alerta-nos que “alguns professores são fãs irrestritos dos ditados e acham que esse tipo de atividade ajuda as crianças a escrever corretamente (...)” e há outros “professores que usam o ditado apenas para avaliar.”

Em relação a essa situação enfrentada pelos professores, Cagliari (2005, p.106) diz que:

Infelizmente, por falta de formação adequada e de informação técnica correta, muitos professores alfabetizadores 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 educam as dúvidas ortográficas e, conseqüentemente, como se deve conduzir o processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização.

É possível afirmar que os erros ortográficos presentes e perceptíveis nas escritas de crianças em processo de escolarização e de jovens egressos do ensino médio, “só a escola pode mudar (...), porque essa situação é fruto da própria atitude da escola diante da linguagem escrita e, em particular, diante da ortografia (...)”. (CAGLIARI, 1999, p.80). Através dos erros dos alunos, o professor terá as pistas necessárias e preciosas que poderão orientar e auxiliar seu planejamento para o ensino da ortografia. Quanto à postura do professor e da escola diante dos erros ortográficos que surgem durante a aquisição da escrita, alerta-nos Cagliari (2005, p.84) que

(...) enquanto a escola não assumir os erros de aprendizagem como uma verdade do ensino, camuflando-os e escondendo-os de todos, inclusive do próprio aprendiz, é impossível desenvolver uma educação que leve o aluno a refletir sobre o que faz, porque há uma parte do processo na qual ele está sempre enganado. Ensinar os alunos a corrigir seus erros é talvez a tarefa mais desafiadora que a escola tem, mas sem resolver essa questão, em vez de ensinar, a escola vai criando um caos pedagógico.

A atuação do professor é fundamental na mediação desse ensino. Todavia, acreditamos que ele precisa ter conhecimento do que está ensinando e mediando. O saber do professor deve possibilitar o desenvolvimento de práticas reflexivas e construtoras.

2 O MODELO DE REDESCRIÇÃO REPRESENTACIONAL

Ainda que existam muitos estudos sobre o modo como as crianças adquirem o sistema ortográfico do português, há poucas análises que buscam o conhecimento ortográfico por parte daqueles que ensinam. Para investigar o conhecimento das professoras pesquisadas, faz-se necessária a explicitação do termo ‘conhecimento’, o qual pode ser entendido de diferentes formas, dependendo do modelo teórico adotado. Nesta dissertação, o conceito referido é oriundo da teoria desenvolvimental proposta por Annette Karmiloff-Smith, psicóloga britânica e ex-aluna de Piaget, a qual estuda a aprendizagem da linguagem na criança.

A redescrição representacional, proposta por Karmiloff-Smith (1994), é o processo que ocorre quando a informação ainda implícita na mente converte-se em conhecimento explícito, primeiro no domínio⁶ específico e, posteriormente, em outros domínios. Esse processo é em si de domínio geral, mas se vê apoiado e influenciado pela forma e pelo nível de explicitude de um determinado conhecimento em um dado domínio.

A autora recusa a ideia de que o conhecimento deva ser tratado por meio da simples dicotomia *implícito* e *explícito* e desenvolve um modelo que propõe diferentes níveis de representação do conhecimento, sendo que em cada um deles a informação armazenada fica disponível ao sistema cognitivo em diferentes formatos. A transição entre os níveis só é possível através de operações sucessivas de redescrição representacional. Assim sendo, para haver mudança de nível, as representações devem ser redescritas. Cada redescrição constitui uma versão mais complexificada do nível anterior, e esses níveis são organizados hierarquicamente para que se produza o processo RR.

O Modelo de Redescrição Representacional (MRR) propõe-se a explicar o modo como se dá o acesso consciente ao conhecimento, bem como o formato que

⁶ De acordo com Karmiloff-Smith (1994, p.23) “um domínio é um conjunto de representações que sustentam uma área específica de conhecimento, tal como a linguagem, o número, a física, etc”.

ele adquire para que possa estar acessível ao sistema cognitivo. A mudança dá-se de forma cíclica, e a informação presente nas representações é autônoma e está a serviço de “propósitos particulares”, colocando-se progressivamente à disposição de outras partes do sistema cognitivo.

No MRR, a “mudança representacional” não é provocada nem pelo fracasso, nem pelo conflito, como sustentam os estudos piagetianos, tampouco por uma economia do sistema, mas sim pelo êxito e pela estabilidade. Os fatores internos não são os únicos responsáveis pela mudança, pois tanto as predisposições inatas como as influências do ambiente são determinantes para que ela ocorra.

Conforme o modelo proposto por Karmiloff-Smith, o conhecimento pode estar representado em diferentes formatos, a saber: nível I (Implícito), nível E1 (Explícito 1), nível E2 (Explícito 2) e nível E3 (Explícito 3). A autora, em sua proposta inicial expressa no texto de 1986, lança mão da ideia de que em cada nível podem ser observadas três fases recorrentes, as quais podem ser descritas como: armazenamento da informação → tratamento interno da informação → compartilhamento da informação com outros domínios.

Primeiro nível: Implícito (I)

Neste nível, a atividade é efetivamente procedimental e o conhecimento está ligado implicitamente aos procedimentos. É uma resposta interna aos *inputs* externos em termos comportamentais. As informações contidas nos microdomínios desse nível não se encontram à disposição do sistema. Somente o que pode ser acessado pelos outros operadores são os procedimentos e nele encontramos apenas as representações do conhecimento de tipo procedimental em resposta ao externo.

De acordo com Karmiloff-Smith (1986, pág. 418), um procedimento somente opera em sua totalidade e seus componentes não são acessados separadamente, o que poderá ocorrer quando tal procedimento sofra o processo de redescrição e passe para o formato E1. Nas palavras da autora, “os procedimentos que se usam em princípio como meios para alcançar uma meta determinada convertem-se depois em entrada para outros metaprocessos, que o redescrevem e representam a informação sobre seus componentes no formato E1.”

Segundo nível: Explícito 1 (E1)

Neste nível, o saber procedimental é redescrito. O conhecimento, embora tenha sua representação disponível ao sistema, no que diz respeito à qualidade dos dados, não está acessível a ponto de que seja possível expressá-lo verbalmente.

As representações deste nível, então, são resultantes das redescritões dos conhecimentos da etapa procedimental, as quais, no entanto, são reduzidas e sem detalhes. À medida que as representações vão sendo redescritas no formato E1, passa-se a construir um sistema mais flexível em que se assentarão futuros conceitos. Assim sendo, a representação do conhecimento deixa de ser procedimental e passa a relacionar-se com outras representações redescritas. Dessa forma, as representações ficam disponíveis ao sistema, mas não necessariamente as acessamos consciente e as expressamos verbalmente, conforme recém referido.

Terceiro nível: Explicação 2 (E2)

As representações, neste nível, são redescritas dentro do mesmo código em que os conhecimentos estavam codificados em E1. Podem agora ser acessadas de modo consciente, mas ainda não são verbalizáveis. As interrelações entre os sistemas começam a ocorrer. De acordo com Karmiloff-Smith (1994, p.42), “a representação do conhecimento neste nível é acessível à consciência, porém não pode ser expressa verbalmente”.

Quarto nível: Explícito 3 (E3)

Através de uma nova redescrição representacional, o organismo consegue traduzir um conhecimento de um código para outro. Na redescrição E3, a exigência de uma linguagem mais abstrata⁷ torna o código linguístico o mais adequado para a nova codificação exigida. A verbalização metacognitiva é provocada por processos

⁷Karmiloff-Smith (2011 [1996], pág.420) faz referência a uma forma de ‘mentalês’, um código representacional que não sofre limitações espaciais, causais e temporais. Assim, a autora conclui que o código mais receptivo a este tipo de representação é o linguístico

de redescritção representacional motivados internamente. Somente nesta etapa o conhecimento está explícito para o sistema e pode ser verbalizado.

Karmiloff-Smith (1994, p.42) argumenta que, somente neste nível, "o conhecimento se recodifica mediante um código comum a todos os sistemas". Este formato está, segundo a autora, suficientemente próximo da linguagem, o que permite a expressão verbal, tornando possível que aquilo que está armazenado neste formato seja expresso.

Em razão da semelhança dos dois últimos níveis propostos originalmente pela autora, o E2 e o E3, os quais estão ambos em formato acessível à consciência, Karmiloff-Smith (1994) desenvolve sua análise sem fazer a distinção entre eles. Nesta dissertação, porém, procuraremos manter em nossa análise estes dois níveis de explícito, a fim de verificarmos se em nossos dados tal distinção é relevante.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia desenvolvida na pesquisa e o contexto em que essa ocorreu.

3.1. Pesquisa Qualitativa

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois, de acordo com Godoy (1995): (i) envolve a obtenção de dados descritivos de lugares, pessoas ou processos a partir da interação do pesquisador com a situação estudada; (ii) há sobressalência do processo sobre os resultados; (iii) a análise dos dados requer intuição e indução do pesquisador; e (iv) não utiliza métodos estatísticos.

3.1.1. *Locus* da pesquisa: critérios de seleção

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública da cidade de Pelotas, uma municipal e outra estadual. O critério para escolha dessas escolas foi o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -, referente ao ano de 2007, atualmente o principal indicador do rendimento escolar das crianças e dos jovens brasileiros. Esse índice é calculado a partir dos dados de aprovação escolar, informados pelo Censo Escolar e pela média das avaliações formulados pelo Inep (Prova Brasil ou SAEB).

3.1.2. Sujeitos da pesquisa

Os critérios utilizados para a seleção dos sujeitos da pesquisa foram:

- ter disponibilidade e vontade em participar da pesquisa,
- estar em exercício efetivo no magistério,
- atuar nas séries iniciais como regente de classe.

O grupo de sujeitos da pesquisa é formado por 6 professoras das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública da cidade de Pelotas. Foram realizadas entrevistas com 6 docentes. A seguir, apresentamos um quadro com as características de cada professora.

Professora	Característica
Angels (P1)	Tem 49 anos, é professora há 11 anos no Ensino Fundamental. Possui magistério, é graduada em Letras (Espanhol) pela UFPel e possui pós-graduação em Educação Infantil (UFPel). Atualmente leciona no 3º ano ⁸ na rede de ensino pública estadual.
Nica (P2)	Tem 40 anos, 17 anos de carreira no magistério. Possui magistério, graduação em Geografia e pós-graduação em Ciência Política. É professora de um 3º ano na rede de ensino pública estadual.
Cacá (P3)	Tem 41 anos, 12 anos de carreira no magistério. Está cursando Pedagogia, mas possui magistério. É professora de um 3º ano na rede de ensino pública estadual.
Didi (P4)	Tem 35 anos. É regente de classe há 3 anos. Graduou-se em Pedagogia (UFPel) e possui pós-graduação. É professora de uma 2ª série na rede de ensino pública municipal.
Mana (P5)	Tem 49 anos, 15 anos de carreira no magistério. Possui magistério, graduação em Pedagogia e pós-graduação em Mídias (em andamento). É professora de um 3º ano na rede de ensino pública municipal.
Katita (P6)	Tem 42 anos, 19 anos de carreira no magistério. Possui magistério, graduação em Pedagogia (UFPel) e pós-graduação em Mídias (IF-Sul). É professora de uma 2ª série na rede de ensino pública municipal .

Quadro 9 - Caracterização dos professores

⁸ Na grade curricular das escolas pesquisadas, encontramos correspondência entre os conteúdos da 2ª série e do 3º ano, por essa razão temos essas diferenças de série em que atua em cada professora.

As professoras escolheram seus pseudônimos, no entanto, para melhor representação dos dados, trataremos por P=professora, com a numeração de 1 a 6, conforme organizadas no quadro recém apresentado.

3.1.3 Aproximação e caracterização: entrevista semi-estruturada

De acordo com Gil (1993), a entrevista semi-estruturada combina perguntas fechadas e abertas, permitindo ao entrevistado discorrer sobre o tema pesquisado sem que o entrevistador delimite anteriormente determinadas respostas. Dessa forma, a entrevista semi-estruturada é norteada por questões de interesse da pesquisa, tal como um roteiro que o pesquisador vai explorando conforme seu desenvolvimento. Triviños (1992) assegura que a entrevista semi-estruturada parte de alguns questionamentos prévios, apoiados por temáticas que interessem à pesquisa e que, logo após, surgem outras questões, conforme vai estabelecendo-se diálogo com o entrevistado.

Selltizet al. (1974) afirmam que este tipo de entrevista é o mais indicado quando se busca investigar percepções, motivações, opiniões e atitudes em relação a determinado assunto, bem como uma eficiente ferramenta que contribui para revelar aspectos afetivos e significativos desse assunto para o entrevistado. Para esses autores, a entrevista apresenta muitas vantagens, dentre elas: a possibilidade de observar o comportamento corporal durante as respostas, percebendo contradições e podendo explorá-las, controlar a ordem das questões e a possibilidade de aprofundá-las ou esclarecê-las e também de gravar e dirimir quaisquer dúvidas no momento da entrevista, por estar o entrevistador junto ao entrevistado.

A entrevista foi feita na escola em que cada professora atua, numa sala de aula desocupada e cedida pela direção. A entrevista foi gravada tendo o consentimento (ANEXO1) das participantes, durando em média de 7 a 10 minutos. A pesquisadora introduzia a temática através das perguntas elaboradas previamente e, conforme a resposta, interferia e realizava outros questionamentos.

A entrevista (APÊNDICE 1) contou com nove questões, as quais foram pensadas com o objetivo de (i) analisar o nível de representação do conhecimento

ortográfico que as professoras possuem sobre este sistema; (ii) identificar quais as atividades desenvolvidas para o ensino da ortografia; (iii) perceber como se dá o ensino desta área; (iv) verificar qual a concepção do professor sobre seu ensino e aprendizagem; e (v) identificar a existência ou não do conhecimento acerca das peculiaridades do sistema ortográfico.

Durante a conversa, foram expostos dois dados infantis de inobservância aos padrões ortográficos. As palavras escolhidas foram 'cachoro' e 'paceio' e eram mostradas impressas em um cartãozinho. Após, era questionado se essas duas grafias tratavam-se do mesmo tipo de erro ou se existia diferença entre um e outro. As palavras 'cachorro' e 'passeio' foram escolhidas em função do contexto em que aparece a grafia do 'r-forte' e do fonema /s/, pois retratam aspectos do sistema ortográfico, além do que, uma grafia é regida pelo aspecto contextual enquanto a outra pelo arbitrário, respectivamente. Esse aspecto interessa-nos, já que exige do professor um olhar diferenciado para cada tipo de erro e, conseqüentemente, um trabalho diferenciado em sala de aula.

3.1.4 Coleta de dados

Os dados foram coletados a partir de um instrumento constituído de três diferentes tarefas. As ferramentas de análise foram formuladas especialmente para esta pesquisa e pensadas a partir do objetivo definido para o estudo. As professoras eram convidadas a participar, colocavam-se as tarefas a serem realizadas e explanava-se o objetivo que se tinha com as mesmas. O local utilizado foi uma sala de aula desocupada, espaço disponibilizado pela escola.

As professoras mostravam-se inseguras de imediato, questionavam o uso do gravador, no entanto, com o transcorrer da tarefa, ficavam mais à vontade. Quando dávamos início à coleta de dados de suas escritas, ficavam em sua maioria, preocupadas, questionavam se estavam certas suas grafias. Uma professora, preocupada em escrever adequadamente, buscou olhar as respostas na folha da pesquisadora. De uma maneira geral, as docentes participaram, contaram suas práticas, expuseram dúvidas e realizaram as tarefas.

Após a realização dessa etapa de coleta de dados, procedeu-se à degravação dos dados, os quais foram organizados em arquivos por escolas e individualizados por professoras.

3.1.4.1 Tarefas

As tarefas envolvem a grafia do fonema /s/ e do /χ/. Essa escolha justifica-se pelo fato de que, dentre as grafias regidas por regras contextuais, a que melhor exemplifica a escolha do grafema a partir da análise do contexto é a segunda citada. Já a grafia do fonema /s/ é a típica grafia problemática, uma vez que envolve relações múltiplas e exige do aprendiz o uso da memória.

A seguir, apresentamos com detalhes as tarefas realizadas.

Primeira tarefa - Explicitação verbal (APÊNDICE 2)

A tarefa de pensar sobre o erro infantil é um importante dado para esta pesquisa, pois, a partir dela, percebemos o conhecimento de que o professor lança mão na tentativa de interpretar o erro do seu aluno.

A tarefa foi desenvolvida da seguinte maneira: era exibida à professora a expressão 'de repente' em um pequeno cartão e, em seguida, as duas diferentes formas encontradas nas escritas infantis, 'derepente' e 'derrepente', também em cartõezinhos. Após a professora observar a variedade de escritas, era questionado se ela acreditava serem os erros do mesmo tipo, ou se percebia alguma diferença entre estes, além de solicitar uma justificativa para a resposta dada. O mesmo foi realizado com a palavra 'a seguir' e com as formas encontradas nos textos das crianças, como vemos em 'asseguir' e 'aseguir'. Por último, era inserido o 'aceguir' para discutir essa grafia tão problemática para as crianças.

As palavras 'de repente' e 'a seguir' foram selecionadas atentando para as características do sistema ortográfico, pois, ao unir a expressão, a criança pode ou não levar em consideração o contexto que se criou em virtude da hipossegmentação e grafar correta ou incorretamente o 'r-forte' e o fonema /s/.

A observação do contexto demanda conhecimento ortográfico, porque, ao hipossegmentar a palavra ‘de repente’, a criança deixa apenas um ‘r’. Essa palavra mudará de sentido e de pronúncia, ‘derepente’, tendo em vista que o ‘r’ entre vogais tem som de /r/; e o mesmo ocorre com o ‘a seguir’, que, se grafado com um ‘s’, mudará de som em virtude da posição em que aparece; então lê-se ‘a[z]eguir’, em decorrência da falta do dígrafo ‘ss’. No entanto, em ‘derrepente’ e ‘asseguir’, percebemos a aplicação de um conhecimento ortográfico, pois, para a manutenção do som alvo, é empregado ‘rr’ e ‘ss’.

Já em ‘aceguir’, temos uma das possibilidades de representação do fonema /s/, ou seja, tanto em ‘aceguir’ como em ‘asseguir’ apresenta-se a mesma palavra, representada por grafemas diferentes, já que a grafia do fonema /s/, nesse contexto, envolve um aspecto arbitrário do sistema ortográfico. Diferentemente, temos a grafia da palavra ‘derrepente’, regida por uma regra contextual a qual determina que, para representarmos o som de ‘r-forte’ entre vogais, é necessário usar ‘rr’.

Tendo em vista que o processo descrito acima poderá estar por trás desses erros, pensou-se na tarefa recém descrita, pois, através da indagação ao professor, é possível perceber os conhecimentos que eles possuem sobre duas peculiaridades do sistema ortográfico, contextualidades e arbitrariedades, ao explicarem as diferenças ou similaridades entre os erros.

Segunda tarefa - Ditado de palavras pouco frequentes (APÊNDICE 3)

Para essa atividade, foram utilizadas 17 palavras. As que envolvem a grafia do ‘r-forte’ foram retiradas de um instrumento de coleta usado num estudo anterior (ARAÚJO, 2006)⁹, e as que envolvem o fonema /s/ são palavras pouco frequentes, retiradas do dicionário Aurélio. A escolha das palavras obedeceu à necessidade de compor dois grupos, um que teria palavras regidas por regras contextuais e outro com palavras que apresentam contexto em que ocorre grafia regida por aspectos arbitrários do sistema, como veremos a seguir:

⁹ Este instrumento fez parte do estudo sobre a grafia do ‘r-forte’ na escrita das crianças das séries iniciais. O trabalho foi realizado na Iniciação Científica (2008), oportunidade em que era bolsista e tinha o objetivo de investigar se as crianças tinham adquirido a regra contextual que rege esta grafia.

CONTEXTUAL	ARBITRÁRIO
6 palavras	11 palavras

Quadro 10: Grupo de palavras

As palavras que apresentam grafias referentes ao aspecto contextual foram pensadas e selecionadas a partir dos seguintes contextos:

REGRA CONTEXTUAL- grafia do ‘r-forte’		
Início da palavra	Meio da palavra (entre vogais)	Meio da palavra (depois de consoante)
<i>renco</i>	<i>beforre</i>	<i>esrético</i>
<i>rotunda</i>	<i>mirro</i>	<i>melro</i>

Quadro 11: Regra contextual

Entretanto, há palavras que envolvem a grafia do aspecto arbitrário do sistema ortográfico para definir suas escritas. Temos o caso do fonema /s/ que envolve relações múltiplas, tendo, para sua grafia mais de 9 possibilidades. Por isso, pensamos nas posições desse fonema nas palavras e nas opções de grafemas possíveis para cada um deles, como revela o quadro a seguir:

REGRA ARBITRÁRIA- grafia do fonema 's'	
Início da palavra	
's', 'c'	silato
intervocálico	
'xc', 'ss', 'c'	písceo
'sc', 'ss', 'c'	cassiterita
'sç', 'ss', 'ç'	assaz
'c', 'ss', 'sc'	cartapácio
'ç', 'ss', 'sç'	jaça
'ss', 'ç', 'sç'	fissão
'x' 'ss', 'c'	paralaxe
posição de coda medial	
'x', 's'/'s', 'x'	testáceo
depois de coda	
's', 'sç', 'c'	ensilar
final de palavra	
's', 'z'	pez

Quadro 12: Regra arbitrária

Após ditar as palavras, a professora era questionada sobre o emprego de determinados grafemas para representar o 'r-forte' e o fonema /s/, baseado no processo de explicitação verbal. Vale ressaltar que o ditado com palavras pouco frequentes possibilitou a visualização do princípio gerativo das regras contextuais e a possibilidade de minimização de grafemas para contextos concorrentes, favorecendo, dessa forma, o acesso ao nível de conhecimento explícito não-verbal.

Terceira tarefa - Tarefa de erro intencional (APÊNDICE 4)

A finalidade desta tarefa foi a de observar a existência ou não do conhecimento explícito das professoras em relação aos contextos investigados. Para tanto, foi utilizada a tarefa de transgressão intencional, na qual era solicitado que as

educadoras escrevessem como seus alunos de 2º ano o fariam. Basicamente, esta tarefa consistiu na transgressão intencional da norma ortográfica pelas professoras.

A atividade alcançou seu objetivo, pois acreditamos que, para cometer erros intencionalmente, as professoras precisaram ter domínio da regra ou do princípio que rege as grafias solicitadas. Logo, os dados obtidos a partir dessa tarefa forneceram elementos para pensarmos sobre o nível de conhecimento que os docentes possuem a respeito da ortografia. Assim sendo, a análise das transgressões realizadas pelas professoras forneceu informações sobre o conhecimento que elas já têm construído sobre a ortografia. Os erros intencionais que levam em conta os aspectos ortográficos do sistema podem caracterizar um conhecimento mais aprimorado, e os realizados infringindo estes parâmetros ortográficos podem indicar um conhecimento incipiente.

3.1.5 Organização e análise dos dados

Os dados obtidos através das tarefas foram degravados e analisados. Quanto à análise, optamos por averiguar os dados de cada professor em cada tarefa. A entrevista será usada como apoio às tarefas, pois, como nosso objetivo inicial é analisar o nível do conhecimento que as professoras possuem, os instrumentos que melhor satisfazem nosso intento são as tarefas. Para tanto, analisaremos qualitativamente os dados trazidos pelas professoras, a fim de buscarmos indícios que nos auxiliem na interpretação dos níveis propostos no MRR.

A análise realizada conta com materiais textuais escritos, tais como transcrições, entrevistas e escritas das professoras, possibilitando inferências e hipóteses sobre a representação do conhecimento de cada uma. Minayo (2003) corrobora essa ideia e afirma que a análise de conteúdo investiga as hipóteses e busca descobrir o que se busca a respeito de um tema. Como estamos lidando com entrevistas, obtivemos grandes quantidades de resultados, no entanto nossa análise trará somente os aspectos relevantes aos nossos objetivos estabelecidos.

Apresentaremos, no capítulo a seguir, a descrição e análise dos dados obtidos junto às professoras pesquisadas.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a descrição e análise dos dados obtidos nas tarefas descritas no capítulo 3. O objetivo das tarefas realizadas pelas professoras foi identificar o nível de representação do conhecimento ortográfico de cada uma delas. O desenvolvimento das tarefas buscou contemplar diferentes aspectos, como a explicitação verbal, a escrita de palavras pouco frequentes e a tarefa de erro intencional. A entrevista - que também fez parte dos instrumentos de coleta de dados - será utilizada como complementação aos dados das tarefas, pois esse instrumento, em si, não viabiliza o alcance aos objetivos traçados. Portanto, não serão descritos e analisados os dados relativos à entrevista, uma vez que ela foi utilizada apenas como forma de introduzir a coleta de dados.

4.1. Primeira tarefa: Explicitação verbal

Esta tarefa objetivava perceber, por meio da análise de diferentes erros de alunos para a grafia do 'r-forte' e do fonema /s/, o conhecimento que o professor é capaz de expressar a respeito de cada uma das regras subjacentes às grafias que lhes eram apresentadas. Nesta tarefa, não serão descritas as respostas das professoras na íntegra; traremos, apenas, aquelas mais relevantes para a análise proposta, ou seja, aquelas relacionadas a enunciação das regras.

A tarefa foi apresentada da seguinte forma as professoras

Suponha que os alunos produzam as grafias (palavras em pequenos cartões):

1º) 'derrepente' - 'derepente'

2º) 'asseguir'- 'aseguir'- 'aceguir'

Após, mostrava-se a forma padrão. Em seguida, questionava-se: Achas que se trata do mesmo tipo de erro? Tu achas que existe diferença entre os erros? Por quê?

A **P1**, ao responder às indagações da primeira tarefa apresentada, faz afirmações como as que estão transcritas a seguir:

“(...) Essa parte de pormenores eu não trabalho. Teria que estudar mais aprofundadamente. Eu não corrijo esses erros, eu não cobro esse tipo de coisa. Não coloco errado, eu quero ver a escrita deles.”

Conforme podemos observar, a professora não faz referência às regras ortográficas que foram desconsideradas na escrita da criança. Ela não busca explicar os erros apresentados e afirma não focar sua prática no ensino da ortografia. Em momento algum desta tarefa, a professora faz referências às regras ortográficas.

A **P2**, ao realizar a primeira tarefa, traz em sua fala as regras, ainda que de forma imprecisa, apontando as formas “derrepente” e “aceguir” como mais próximas da forma padrão, pois para ela, apesar da junção, preservam o som. Como podemos ver, a educadora afirma:

“(...) Eu acho mais grave o 'derrepente', é uma questão da ausência daquilo que eu disse, do dois 'r' é uma questão da criança ouvir. É um erro de atenção. Esse aqui com dois 'r' até se entende, porque a criança julgou que era uma palavra só e 'de repente' na verdade são duas palavras, até se entende. Mas, essa se aproxima mais da certa (aponta para a palavra “derrepente”). Ela percebeu, ela se enganou porque achou que era uma palavra só. Eu acho mais grave o 'derrepente' do que o 'derrepente'. Nas outras palavras do 'a seguir' é a mesma coisa. Esse aqui, 'aseguir' com um 's' é meio grave, pois 's' no meio de vogais fica com som de 'z', falta de atenção é grave! Ele já devia saber, pois é questão de regra, um 's' entre vogais fica com som de 'z'. Esse aqui (aponta para o 'asseguir') com dois 's' se aproxima muito do som do 'c', mas é questão de atenção, porque se tivesse trabalhado bastante com esta questão não teria esse erro. Esse com os dois 's' ainda vá lá, se aproxima do som de 'c' mas com um 's' não, faltou o raciocínio (...)”.

No entanto, ela não expressa as especificidades que licenciam a grafia de ‘rr’ quando há a junção da palavra ‘de repente’, mas tem a clareza de que no contexto intervocálico o fonema /s/ pode ser representado pelo grafema ‘c’.

A **P3** responde às questões da tarefa expressando a regra do ‘r-forte’ de forma geral e afirma que, para o som forte de ‘r’, usamos ‘rr’, e, para o som de ‘r-fraco’, usamos ‘r’. Essa professora não diferencia os contextos específicos de cada situação. Quanto à grafia do fonema do /s/, ela anuncia a existência de uma “regrinha” específica no contexto intervocálico e percebe que o ‘c’ no seguinte

contexto pode representar o fonema /s/, como podemos perceber abaixo, em sua fala:

“(...) Não são erros iguais, se tu fores avaliar com calma, né! Porque o ‘r’ sozinho tem que ter som fraco, ‘derepente’. (...) A forma com os dois ‘r’ é a que se aproxima mais da forma correta. Quando o ‘s’ está no meio das duas vogais teria som de ‘z’, no 3º ano eu poderia utilizar essa regrinha. Acho que é isso também. A mais correta é a escrita com os dois ‘s’. O ‘aceguir’, eu acho que esse aqui seria muito bom, por que, o ‘a seguir’ quando tu pronuncia a palavra ‘a seguir’, tu pronuncia a letra ‘c’ né! Se aproxima mais do ‘c’ se aproxima mais do padrão.”

A **P4**, em suas respostas à tarefa 1, não faz referência às regras ortográficas. Sua argumentação principal fica em torno da falta de segmentação nas palavras, elucidando que a dúvida principal dos alunos centra-se na junção ou na separação da palavra gráfica.

“(...) Eu acho essa mais próxima [aponta para o ‘aseguir’] porque a dúvida é se o A é junto ou separado, é o mesmo caso do “abaixo”. Eu acho que é uma dúvida que tem, que a dúvida seja junto ou separado o a seguir. O ‘derepente’ e o ‘derrepente’ já é uma questão de dúvida ortográfica, para as crianças é realmente difícil. É difícil com a leitura. Eu acredito que é a mesma coisa do outro, do ‘a seguir’, a criança fica em dúvida se é separado ou junto, eu acredito que mais próximo do correto seja o “derepente”.”

A professora não considera a mudança que a junção gera nos contextos de representação do ‘r-forte’ e do fonema /s/, como mostra a parte final do fragmento recém apresentado. Como se percebe, ela sugere ser a grafia do ‘derepente’ a mais próxima do correto, por ter havido ali apenas o processo de hipossegmentação, ainda que neste dado a regra ortográfica que regula a grafia do ‘r-forte’ intervocálico não tenha sido levada em conta.

A realização da tarefa pela **P5** mostra sua compreensão da regra do ‘r-forte’ no contexto intervocálico, porém não a anuncia, somente remete a uma generalização que tem por base a distinção entre o som fraco e o som forte do ‘r’, para a grafia da líquida não-lateral /r/ e para o ‘r-forte’, respectivamente. No que se refere à grafia do fonema /s/, a professora percebe o caráter arbitrário da regra e consegue minimizar as possibilidades de uso no contexto intervocálico, como podemos observar a seguir.

“(...) O com dois 'r' está mais próximo da forma padrão. O outro eu leio 'derrepente' o som é fraco, pois o 'r' está entre vogais e fica fraco. Já o 'asseguir' e 'aseguir' é ortografia pura, né! Um 's' entre vogais tem som de 'z'. Aqui ficaria “azeguir”, o que mais parece com 'a seguir' é o “asseguir”. Na realidade, procurar no dicionário seria a solução.”

Quando a professora **P5** afirma que a grafia do fonema /s/ é “ortografia pura” e que a solução seria consultar um dicionário, reconhece indiretamente que se trata de uma regra arbitrária, pois vê que nem mesmo o contexto da palavra é capaz de sugerir a grafia correta, porém não está sendo considerado, neste caso, o fato de ser esta forma resultante de um dado de hipossegmentação, o que tornaria a busca ao dicionário bastante complexa para o usuário. Devemos considerar que a escolha de qualquer uma das formas apresentadas – ‘aseguir’, ‘asseguir’ ou ‘aceguir’ – para a busca no dicionário, não obteria sucesso, uma vez que nenhuma delas seria encontrada.

A **P6**, ao responder às questões trazidas pela tarefa, elenca a mudança que ocorre na produção do som em função do contexto em que é empregado o 's' e o 'c', e finaliza afirmando que a forma 'asseguir' é a mais próxima da padrão, pois preserva o som buscado neste contexto. Quanto à grafia do 'r-forte', que é regida por uma regra contextual, consideramos que há pouco detalhamento por parte da professora, em relação à formulação da regra. A seguir, mostramos um trecho de sua fala:

“ (...) 'Asseguir' e 'aseguir' tem diferença, o que está com um 's' entre vogais tem um som de 'z', leio 'azeguir'. A escrita com dois 's' é a mais certinha, pois consigo ler 'a seguir'. Eles precisam entender a regra do 's'. O 'a seguir' com 'c' fica parecido, né! O 'derrepente' com dois 'r' fica mais certo, por causa da regra do 'r', esse outro fica fraco.”

Como podemos observar, a professora é capaz de selecionar, dentre as formas apresentadas, aquelas em que as grafias propostas não causam modificações que afetem os fonemas envolvidos; para isso, guia-se na regra contextual que regula a escolha dos grafemas no sistema da língua para a representação do 'r-forte' e do fonema /s/ na posição intervocálica.

4.2. Segunda tarefa: Ditado de palavras pouco frequentes (ANEXO 2)

A tarefa do ditado pretendia analisar o princípio gerativo da regra contextual que rege a grafia do ‘r-forte’ e a escolha feita por elas ao terem que grafar o fonema /s/ em seus diferentes contextos. Para tanto, foram utilizadas 17 palavras envolvendo a grafia do ‘r-forte’ e do fonema /s/. As palavras utilizadas para observar a grafia do ‘r-forte’ foram: ‘renco’, ‘rotunda’, ‘beforre’, ‘mirro’, ‘esrético’ e ‘melro’, respeitando, respectivamente, os contextos início de sílaba, intervocálico e pós-consonantal.

Na intenção de perceber o nível de representação do conhecimento ao optar por um grafema ou outro, dentro das possibilidades impostas pelo sistema ortográfico para representar o fonema /s/, usamos as seguintes palavras: ‘silato’, ‘písceo’, ‘cassiterita’, ‘assaz’, ‘cartapácio’, ‘jaça’, ‘fissão’, ‘paralaxe¹⁰’, ‘testáceo’, ‘ensilar’ e ‘pez’.

Após a escrita de cada palavra, a professora tinha que justificar a escolha por determinado grafema. Isso possibilitaria a análise da presença ou não do princípio gerativo de regras contextuais e a possibilidade de minimização de grafemas para contextos concorrentes, favorecendo, dessa forma, o acesso ao nível de conhecimento envolvido em cada grafia.

Vejamos, a seguir, nos quadros 13 e 14, as respostas dadas pela **P1** referentes à segunda tarefa. Para esse fim, traremos a escrita das palavras e a justificativa dada pela professora, primeiramente relativa à grafia do ‘r-forte’ e, depois, à do fonema /s/. Para cada uma das grafias, faremos um agrupamento de palavras por contextos específicos e, posteriormente, buscaremos classificá-las a partir dos níveis propostos no MRR, adotando o seguinte critério para cada um dos níveis já mencionados no capítulo 2.

¹⁰ Essa palavra foi ditada com o som de /ks/, no contexto do som do ‘x’, e foi usada como distratora, no entanto, será analisada no conjunto de palavras relativas ao fonema /s/.

(a) Implícito (I) – casos em que a professora escreve e, no momento em que deveria justificar, responde: ‘não sei’, ‘aprendi assim’, ‘acho que é assim’, ‘por intuição’, além de outras respostas a partir das quais podemos inferir que ela utiliza o conhecimento apenas de modo procedimental, sem que ele esteja representado mentalmente.

(b) Explícito 1 (E1) – casos em que a justificativa da professora é baseada em algum tipo de analogia com o som de outras palavras ou com palavras que tenham a forma parecida, ainda que de modo assistemático.

(c) Explícito 2 (E2) – casos em que a professora escreve e, a partir da análise do que escreveu, é capaz de fazer referência ao contexto sem, no entanto, conseguir generalizar ou expressar a regra de modo preciso.

(d) Explícito 3 (E3) – casos em que a professora, para chegar à grafia escolhida, escreve e verbaliza as restrições utilizadas.

A seguir, serão apresentados os quadros com os dados obtidos: à esquerda, o modo como as palavras foram grafadas pelas professoras e, à direita, a explicação dada para cada uma das grafias escolhidas.

Palavra escrita pela professora	Explicitação verbal- justificativa
(1) mirro	Porque tem o som forte de 'r'.
(2) melrro	Mesma coisa, tem o som forte.
(3) renco	Início de palavra.
(4) esrrético	Também né, som forte!
(5) rotunda	É porque não se começa palavra com dois 'r'.
(6) beforre	Som forte, né!

QUADRO 13 - Regra contextual - **P1**

Como podemos observar nos dados do quadro 13, a **P1** grafou o 'r-forte' adequadamente no contexto intervocálico (1) e (6), no entanto sua justificativa levou em conta o som do grafema 'r' neste contexto, partindo de uma generalização equivocada, pois, na grafia do contexto pós-consonantal (2) e (4), ela parte do mesmo princípio do som e erra a grafia. De acordo com as justificativas apresentadas, podemos observar que, para a professora, a grafia do 'r-forte' está condicionada ao uso de 'rr' na posição intervocálica e, em decorrência disso, temos a generalização da regra: se o 'som é forte', usa-se 'rr'.

No início de palavra, dados (3) e (5), ela grafou adequadamente as palavras e justifica sua escrita, demonstrando que neste caso o conhecimento está no nível de representação explícito 3 (E3), pois consegue expressar o conhecimento que tem armazenado em relação a este contexto.

Palavra escrita pela professora	Explicitação verbal- justificativa
(1) silato	Pode ser com 'c'.
(2) piscel	Não sei dizer!
(3) caciterita	Pensei no som de 'c'.
(4) assaz	Não sei, mas me parece que é com 'ss'.
(5) cartapácio	Não sei!
(6) jaça	Pensei em criança, fiz relação.
(7) fição	Não sei!
(8) paraláxi	Também não sei dizer.
(9) testácio	Ai! Não sei!
(10) encilar	O 'c' de cidade.
(11) pez	Lembra 'vez'.

QUADRO 14 – Regra arbitrária – **P1**

No quadro 14, estão reproduzidas as grafias do grupo de palavras que são definidas por regra arbitrária. Em tais casos, como já mencionado, o contexto apenas minimiza as possíveis grafias, mas, ao final, no mínimo duas devem ser avaliadas para que a escolha se efetue.

Vemos que no início da sílaba, em (1), a professora utiliza um grafema possível para a situação e, em sua justificativa, refere outro grafema que também é permitido no contexto, sem que haja alteração no som. Tal justificativa, de acordo com os critérios apresentados no início deste capítulo, enquadra-se no nível de representação do conhecimento explícito 2 (E2), uma vez que o conhecimento é explicitado e a professora mostra ter consciência de que há duas opções para a grafia.

No contexto intervocálico, como temos em (2), (3), (4), (5), (6), (7) e (8), há diferentes grafemas que podem ser utilizados na representação do fonema /s/. Em todos estes contextos, ela faz uso de um dos grafemas permitidos pelo sistema. As justificativas para tais grafias não expressam o conhecimento das possibilidades de minimização de grafemas concorrentes para a grafia do fonema /s/. Percebemos nas falas que a professora faz uso de grafemas corretos para cada contexto, mas que essas representações ainda não estão disponíveis ao sistema, o que impossibilita o

acesso consciente e sua verbalização. Por este motivo, tais justificativas são avaliadas como correspondentes a um conhecimento que está no nível implícito. Em (6), a professora anuncia a semelhança da escrita em questão com outra palavra já conhecida por ela, sugerindo indícios do nível E1.

Em (9), temos o mesmo caso dos anteriores, isto é, a grafia está dentre as permitidas pelo sistema, no entanto a justificativa dada sugere que a representação do conhecimento neste contexto também é implícita, pois a professora faz uma escolha correta dentre as possibilidades de grafia, porém não a expressa verbalmente.

Na grafia (10), contexto pós-consonantal, a professora opta por um modo de escrever permitido pelo contexto, entretanto sua justificativa relaciona-se com outros conhecimentos. Ela consegue comparar a grafia escolhida, trazendo a semelhança com uma palavra já conhecida. Se observarmos a totalidade dos dados, vemos que de modo geral há uma escolha pelo grafema 'c', exatamente aquele mais estável para a grafia do fonema /s/, em se considerando o sistema ortográfico da língua. De acordo com os nossos critérios, esse dado pode ser classificado no nível E1, já que a professora faz referência ao som do 'c' em outra palavra cujo contexto seguinte é idêntico, isto é, a vogal 'i', para justificar sua escolha.

No contexto de final de palavra, como em (11), podiam ser usados para representar o fonema /s/ os grafemas 's' e 'z', dependendo do uso do acento circunflexo, já que se trata de um monossílabo tônico. A escolha foi por 'z' e a justificativa também foi em função de semelhança entre as palavras, revelando novamente características do nível E1.

A seguir, traremos nos quadros 15 e 16 os dados obtidos com a P2 na segunda tarefa.

Palavra escrita pela professora	Explicitação verbal - justificativa
(1) mirro	Por causa do 'r' forte.
(2) melro	Por causa da consoante na frente.
(3) renco	Porque é início.
(4) esretico	Eu achei por causa da consoante antes do 'r'.
(5) rotunda	Um 'r' só no início.
(6) Beforre	Porque é forte.

QUADRO 15 – Regra contextual – P2

A análise do quadro 15 permite-nos observar que, no contexto intervocálico (1) e (6), a professora grafou adequadamente e sua justificativa alicerça-se no som forte do 'r'. Neste contexto, então, ela não consegue elencar a especificidade da regra e explicitar que, em virtude do 'r-forte' estar entre vogais, ele precisa ser representado por 'rr'. Esses indícios nos fazem pensar que o nível de representação do conhecimento da professora neste aspecto da regra pode ser considerado E1, pois ela tenta justificar o motivo pelo qual grafou com 'rr'.

Em (2) e (4), contexto pós-consonantal da grafia do 'r-forte', temos a grafia e a justificativa correta para a situação. Vemos que a professora explicita a regra, ou seja, percebe que, na grafia do 'r-forte' no contexto pós-consonantal, usamos um 'r', pois ele vem precedido de uma consoante. Neste caso, podemos inferir, a partir da grafia feita pela professora e pela justificativa dada, que o nível de representação do conhecimento, nesta especificidade da regra, é E3. No nível explícito 3, conforme Karmiloff-Smith (1996, 1994), o conhecimento está disponível ao sistema cognitivo e pode ser verbalizado.

Em (3) e (5), no contexto de início de palavra, temos também uma justificativa adequada para o uso de 'r', revelando que este conhecimento, assim como aquele observado nas grafias de (2) e (4), está no nível E3.

Palavra escrita pela professora	Explicitação verbal - justificativa
(1) silato	Podia ser com 'c' ou com 's', acho que é com 's'.
(2) písseo	Eu não sabia se era com 'c' ou com 'ss', fiquei com vontade de colocar dois 's'.
(3) caciterita	Botei um 'c'.
(4) assaz	Achei que era dois 's' por causa do som bem forte.
(5) cartapacio	O 'cio' normalmente 'c' ou 's'.
(6) jassa	Não sei.
(7) ficção	Lembrei de ficção.
(8) paralax	Normalmente esse som de 's' no fim é 'x' né?
(9) ensilar	Achei que era mais propício com 's', mas não tenho certeza.
(10) pêz	Porque realmente é com 'z' no final, como 'nariz'.

Quadro 16 – Regra arbitrária – P2

De acordo com o quadro 16, em (1), temos a representação do fonema /s/ em início de palavra, podendo ser grafado com 's' ou 'c'. A professora optou pelo grafema 's' e em sua justificativa demonstrou conhecer as possibilidades grafêmicas para este contexto, pois afirma que “podia ser com 'c' ou com 's'”. O registro gráfico e a fala desta professora sugerem que o seu conhecimento, em relação a este aspecto da regra, situa-se no nível E3, já que ela faz uso correto da regra e ainda consegue verbalizar os grafemas possíveis de serem usados. Seu conhecimento é acessível, consciente e verbalizável.

No contexto intervocálico, temos as palavras de (2), (3), (4), (5), (6) e (7) com diferentes grafias, porém todas obedecem às determinações do sistema ortográfico. Diferentemente do que observamos na análise dos dados do sujeito anterior referentes à grafia do fonema /s/ nesta posição, a P2 explora diferentes possibilidades de representação desse fonema.

Analisando as justificativas dadas pela professora, percebemos que, de um modo geral, o nível de representação do conhecimento da regra neste contexto é explícito (E1). Em (2) e (5), ela anuncia outras possibilidades de representação para o contexto; já em (4), ela traz uma relação entre o uso do dígrafo e “o som forte”. Esta analogia feita pela professora entre o uso de dígrafo e o som forte parece ter sua origem na regra contextual, responsável pela representação gráfica dos sons forte e fraco do ‘r’, sem que ela perceba que neste caso não se está diante de uma oposição entre forte e fraco, mas sim entre uma consoante surda, /s/, e outra sonora, /z/. Em (7), a justificativa está embasada na lembrança da forma gráfica de uma palavra conhecida.

Os dados em (3) e (6), que caracterizam uma ação mais procedimental e, portanto, trariam indícios de uma representação implícita, não afetam a posição de considerar o predomínio do E1 em relação a esta regra, pois a decisão apoia-se no conjunto das respostas dadas pela professora. A justificativa incompleta dada em (3) pode ser decorrente de uma sequência de respostas sobre o mesmo fenômeno, isto é, nas grafias de (2) a (7) foram requisitadas justificativas em torno do mesmo contexto. É apenas na resposta de (6) que percebemos a justificativa “não sei” para a grafia adotada.

Na grafia de ‘ensilar’ (9), a professora utiliza uma das possibilidades de grafemas permitidos para o contexto pós-consonantal. Sua reflexão, entretanto, somente retoma o que ela já havia registrado e mostra a incerteza de explicitar aquilo que ela faz procedimentalmente. Neste caso específico, embora não seja fácil a decisão classificatória a respeito do nível de representação do conhecimento, optamos por interpretá-lo como E1, uma vez que parece estar subentendido na resposta dada que ela avaliou outras possibilidades e ficou em dúvida em escolher.

No caso da palavra ‘pez’, em (10), a professora optou pelo grafema ‘z’ e afirmou que é com ‘z’ a partir da relação que ela estabelece com a palavra ‘nariz’. Observamos que nesta grafia a professora não leva em conta a regra de acentuação gráfica para os monossílabos tônicos, os quais, quando terminados em ‘z’, não recebem acento. Além disso, a analogia realizada envolve duas palavras que não possuem relação entre si, seja do ponto de vista semântico, seja do fonológico. Apesar do tipo de analogia feita, consideramos este dado como pertencente ao nível E1.

Nos quadros 17 e 18 temos os dados referentes à realização da tarefa pela professora 3 (**P3**), vejamos a seguir:

Palavra escrita pela professora	Explicitação verbal- justificativa
(1) mirro	O 'r' forte no som.
(2) melro ¹¹ Pesquisadora: Por quê? Professora: Não sei, eu aprendi isso alguma vez.	O 'l' me levou a usar um 'r'.
(3) renco	O 'r' inicial.
(4) esrético	Eu botei um 'r', mas eu não sei o porquê!
(5) rotunda	O 'r' inicial.
(6) beforre	Me deu a impressão que os dois 'r' faziam som forte no final da palavra.

QUADRO 17 – Regra contextual – **P3**

Vemos no quadro 17, que em (1) e (6) as grafias estão corretas para o contexto intervocálico, no entanto, a tentativa de explicitação versou sobre o som forte do 'r', não elucidando a necessidade do uso de 'rr' entre vogais. Dessa forma, percebemos que a representação do seu conhecimento neste nível configura-se como E1, pois a justificativa, neste caso, baseia-se na analogia com o som de 'r-forte'.

As grafias de (2) e (4) traduzem, novamente, o conhecimento explícito da regra contextual, especificamente no contexto pós-consonantal, pois a professora grafia adequadamente as palavras. No dado (2), ela anuncia o conhecimento, mesmo que parcial da regra, mas o mesmo não ocorre em (4). Para a grafia de 'melro', **P3** faz menção à presença da consoante na sílaba anterior, mas se refere apenas ao 'l' e, ao tentar justificar a grafia de 'esrético', diz que não sabe o porquê do uso do grafema escolhido, o que demonstra que **P3** não faz a conexão entre os contextos pós-consonantais, não consegue uma generalização da regra. Temos então um caso que pode ser exemplar do nível E2, pois a professora apesar de fazer referência ao contexto, não é capaz de generalizar e expressar a regra que

¹¹ Foram feitos questionamentos complementares as professoras quando necessário.

prevê o uso de um 'r' em contexto pós-consonantal.

As palavras de (3) e (5), estão grafadas adequadamente e a justificativa dada condiz com a regra contextual. O conhecimento deste aspecto da regra contextual está disponível ao sistema e é verbalizado, levando-nos a crer que o nível de representação do conhecimento do emprego do 'r-forte' no início de sílaba é E3.

Palavra escrita pela professora	Explicitação verbal- justificativa
(1) silato	Associei à 'sílabas', alguma coisa assim.
(2) piceo	Acho que soou como 'c', não sei!
(3) caciterita	Me pareceu um palavra fácil, óbvia! Se eu errei não sei!
(4) assaz	Para mim é com dois 's', porque o 'sa' é forte, ah... não sei te dizer!
(5) cartapacio	Cartapacio também ficou igual ao caciterita, que eu achei que dá perfeitamente com 'c', fiz relação de som com alguma palavra parecida.
(5) jaça	Eu vi na tua folha! (risos!)
(6) fição	Esse 'ão' me chamou um 'ç'.
(7) paralaxi	É o som do 'x'.
(8) testácio	O 'c', porque parece que é com 'c'.
(9) ensilar	Fiz relação com ensinar.
(10) pez	Sonoro também, mas não tenho certeza.
Pesquisadora: Quando tu diz sonoro, o que queres dizer? Professora: É por que tem um som parecido.	

QUADRO 18 – Regra arbitrária – P3

Com relação ao quadro 18, temos em (1) a observância dos grafemas possíveis para representar o fonema /s/ em início de palavra. A professora opta pelo 's' e sua justificativa pauta-se em estabelecer relação com palavras de contexto igual. A similaridade acústica foi o critério de escolha do grafema conforme exposto na justificativa da P3. Neste caso, consideramos que o conhecimento está representado no nível E1, já que a professora consegue explicitar a escolha que

realizou a partir da analogia com a palavra 'sílaba'.

Nos contextos intervocálicos, como vemos em (2), (3), (4), (5), (6), (7) e (8), todas as grafias estão dentre as possíveis e permitidas pelo sistema ortográfico.

As justificativas dadas em (2), (4) e (5) versam sobre semelhanças entre os sons, observamos nestes casos uma tentativa de estabelecer relação analógica entre palavras, o que serve como argumento para classificarmos tal conhecimento como E1.

No caso do item (3), temos um dado que remete a um comportamento procedimental, a professora nem cogita a possibilidade do uso de outro grafema. Em (6), observamos a escolha do 'ç' pode estar vinculada a forte presença deste grafema em contextos de 'ão', conforme pode ser inferido da resposta, "Esse 'ão' me chamou um 'ç'", dada pela professora.

Outro aspecto da regra arbitrária que rege a grafia do fonema /s/ é aquela relativa ao contexto de coda, como em (8), em que podemos usar o 's' ou o 'x'. **P3** opta pelo uso de 's' o que está de acordo, no entanto sua justificativa não contempla a exatidão de sua grafia, fazendo com que pensemos, a partir destas evidências, que do nível de representação implícito.

Em (9), temos o contexto pós-consonantal representado adequadamente e a tentativa de explicitar a escolha é indicada pela semelhança com outra palavra, característica do nível E1.

Já em (10), ao justificar que usa 'z' porque é sonoro, **P3** faz referência ao som da palavra, mas não explica a quem exatamente se refere. Por isso, tendemos a considerar este dado como exemplo de uma representação implícita.

A seguir, nos quadros 19 e 20, temos os dados da **P4** ao realizar a segunda tarefa proposta.

Palavra escrita pela professora	Explicitação verbal- justificativa
(1) mirro Pesquisadora: Por quê? Professora: Ai! Eu não sei explicar!	Porque eu acho que é com dois 'r'.
(2) melro Pesquisadora: Mas te lembras de algo que te dá certeza que 'melro' é com um 'r'? Professora: Não sei, eu não tenho certeza, mas com dois 'r' parece que fica errado, mas não sei o porquê.	Ué! É assim que se escreve, pois está de acordo com a gramática.
(3) Renco	Porque não pode começar com dois 'r'.
(4) esrético Pesquisadora: Mas quando tu escreveste, tu lembraste de alguma coisa? Professora: Foi intuição, muito da intuição.	Ah! Eu não sei!
(5) rotunda	Mas aqui não foi intuição, aqui foi a gramática, o gráfico né?!
(6) beforre	Se eu tivesse escrito com um 'r', seria 'before'.

Quadro 19 – Regra contextual – **P4**

Observando o quadro 19, percebemos que para a grafia do 'r-forte' temos três diferentes contextos com regras específicas. Vejamos o primeiro, em que usamos 'rr' entre vogais, como em (1) e (6). A **P4** grafa adequadamente, respeitando a restrição ortográfica de que, para representar o 'r-forte' no contexto intervocálico, precisamos usar 'rr', no entanto sua justificativa para tal não é explícita. Primeiramente, ela diz não saber o porquê do uso e, no segundo exemplo, faz um contraste entre as escritas, anunciando como ficaria a palavra se não tivesse usado os 'rr'. Em ambos os casos, não fica claro o motivo da escolha do grafema, revelando, assim, o nível explícito 1.

Em (2) e (4) temos o mesmo caso, a professora em sua escrita leva em consideração que, para a representação do 'r-forte' após a consoante usamos um 'r',

entretanto sua tentativa de verbalização desse uso é incapaz de expressar o processo de escolha feito, chegando a referenciar a “intuição” como base para a opção feita. Esses indícios nos levam a pensar que neste item da regra, assim como na anterior, o nível de representação do conhecimento é, ainda, implícito.

Na situação de início de palavra, como em (3) e (5), percebemos a observância à regra ortográfica e, posteriormente, na justificativa dada pela professora, há a explicitação da regra, na qual ela diz que no início de palavra não se usa ‘rr’. Além disso, acrescenta que neste aspecto não se utilizou da intuição e refere-se, então, à gramática. Talvez ela tenha pretendido expressar que realmente neste contexto da grafia ela conhece a regra e esta tem sua origem no sistema. A partir das respostas dadas pela professora, podemos pensar que o nível de representação em que se encontra este conhecimento é o E3, explícito 3, pois ela verbaliza a restrição que utilizou ao grafar.

Palavra escrita pela professora	Explicitação verbal- justificativa
(1) silato	Intuição.
(2) píceo	Não sei dizer!
(3) caceterita	Intuição, né!
(4) assas	Não sei, mas me lembrei de ‘assado’.
(5) cartapácio	É mais difícil esse som, mas fui pela intuição.
(6) jassa	Também intuição, não lembrei de nada.
(7) fição	Não sei!
(8) paraláx	Me lembrei de remédio.
(9) textáceo	Ai! Não sei!
(10) ensilar	Também não sei!
(11) pês	Me lembrei de pés, mas o ‘e’ é fechado, mas assim mesmo, achei que tinha mais “a ver”.

Quadro 20 – Regra arbitrária – P4

Analisando de forma genérica o quadro 20, percebemos que todas as grafias estão dentre as previsíveis para as situações, ou seja, temos grafias possíveis para

os diferentes contextos: início de palavra, entre vogais, pós-consonantal e final de palavra. O que se mostra recorrente nas justificativas trazidas para os diferentes contextos de escrita são as falas “Não sei dizer!”, “Intuição” e “Ai! Não sei!”, configurando, claramente, o primeiro nível de representação do conhecimento, o implícito.

Em (4), (8) e (11), vemos alguns estabelecimentos de relações entre palavras, justificando as grafias utilizadas. Esses indícios também corroboram a ideia de que o conhecimento desta professora é E1 em relação ao uso do fonema /s/, pois as escolhas dos grafemas baseiam-se em analogias com palavras de mesmo contexto.

Observemos, nos quadros 21 e 22, as respostas coletadas junto à **P5** durante a realização da tarefa do ditado com palavras pouco frequentes.

Palavra escrita pela professora	Explicitação verbal- justificativa
(1) mirro	Por causa do 'ro'.
(2) melro	Eu sei que aqui, como em 'genro', não tem os dois 'r'.
(3) renco	No início, um 'r' para 'r-forte'.
(4) exrético	Eu não sei por que botei um 'r'.
(5) rotunda	Forte no início.
(6) beforre	O 're' forte.

QUADRO 21 – Regra contextual - **P5**

A partir do quadro 21, é possível perceber que, para as grafias do 'r-forte', temos três diferentes contextos: a **P5** grafia-os adequadamente nas palavras ditadas. Analisando as justificativas fornecidas, temos em (1) e (6) - contexto intervocálico - explicações muito gerais e ligadas ao som. A professora atribui ao som de 'r-forte' o dígrafo 'rr', sendo o conhecimento da regra pouco elaborado. Isso pode ser interpretado como o nível E1 de representação do conhecimento.

Em (2) e (4), ocorre o mesmo processo, grafia correta, no entanto a justificativa não contempla tal acerto, pois, ao explicar a escrita, ela retoma uma grafia parecida, 'genro', e, logo depois, ela não generaliza essa associação ao contexto do 'r-forte' após fricativa. Este fato mostra-nos indícios de oscilação no nível

de representação, fazendo-nos pensar que esse processo de elaboração entre palavras similares contemple características do nível E1.

Quanto ao contexto de início de sílaba, (3) e (5) - vocábulo simples, pois não há palavras grafadas com 'rr' em seu início -, a professora traz uma justificativa muito similar à usada no contexto intervocálico. A professora afirma que, no início de palavra, usamos 'r' para representar o 'r-forte'. Ela expressa verbalmente as restrições que utilizou para grafar 'renco' e 'rotunda', dando indícios da representação E3 de seu conhecimento.

Palavra escrita pela professora	Explicitação verbal - justificativa
(1) silato	Depois que eu botei o 's', pensei que poderia ser o 'c'.
(2) picel	O som... eu pensei que poderia ser com 'c'.
(3) caciterita	Não sei se é com 'c', mas parece.
(4) açaz	Se eu botasse um 's', ficaria "azaz", parece! Poderia ser dois 'ss' também.
(5) cartapácio	Botei 'c', não sei dizer o que pensei.
(6) jaça	Não sei! Poderia ser 's' no lugar desse cedilha? Podia ser dois 's', também!
(7) fisão	Podia ser com 'ç'.
(8) paralaxe	Eu me esqueci o motivo.
(9) textácio	Lembrei de texto.
(10) ensilar	Lembrei de ensinar.
(11) pes	Lembrei de pés.

QUADRO 22 – Regra arbitrária – P5

Observamos, no quadro 22, que a representação do fonema /s/ em início de sílaba, como em (1), contempla os grafemas possíveis para representar o fonema /s/ em início de palavra. A professora opta pelo 's' e sua justificativa anuncia outras possibilidades para tal contexto. A escolha correta que fez e o anúncio, em parte,

dos grafemas permitidos para tal contexto levam-nos a pensar que o nível de representação do seu conhecimento para tal contexto é E1.

Nos contextos intervocálicos, como vemos em (2), (3), (4), (5), (6), (7) e (8), todas as grafias estão dentre as possíveis e permitidas pelo sistema ortográfico, exceto a (7). As justificativas dadas podem ser divididas em dois grupos: aquelas em que há uma reflexão das possibilidades de outros grafemas para uso e as que a professora não consegue explicar a utilização. Em (7), ela não percebe a inadequação do grafema, pois 's' entre vogais fica com som de 'z', e elenca outra possibilidade, o uso do 'ç', sem perceber o erro cometido. Outro caso de inadequação é percebido em (6), quando a **P5** sugere o uso do 's' e não percebe que esse perderia seu som de /s/ em tal contexto. Diante do exposto, percebemos oscilações no uso da regra neste contexto, mas ainda assim apontaríamos, a partir da análise das produções escritas e verbais, que a representação do conhecimento, neste aspecto da regra, é predominantemente explícita (E1), pois a maioria das justificativas oralizadas tem em sua base as relações de semelhança entre sons.

A grafia do fonema /s/, relativa ao contexto de coda, como em (9), mostra o uso do 'x', caracterizando uma grafia correta. Sua explicação traz uma relação estabelecida com outra palavra de contexto igual, demonstrando, junto às demais evidências, tratar-se do mesmo nível de representação do contexto intervocálico, nível E1. Em (10) e (11), temos o mesmo caso, grafia correta e justificativa partindo de palavras com contextos iguais para a grafia do fonema /s/. Esse fato nos mostra que a representação dos conhecimentos, em ambos os casos, está intrinsecamente ligado às relações que esta professora estabelece entre sons e palavras de igual contexto.

Nos quadros 23 e 24 estão transcritos os dados da **P6** em sua segunda tarefa, portanto temos as palavras escritas por ela e ao lado a respectiva justificativa para tal grafia.

Palavra escrita pela professora	Explicitação verbal- justificativa
(1) mirro	Por que está entre as duas vogais.
(2) melro (dado com rasura)	Coloquei com 'rr' e apaguei porque seria assim se estivesse entre vogais, mas não era o caso aí.
(3) renco	Tem esse som! Não se escreve 'rr' no início da palavra.
(4) esretico	Não está entre vogais.
(5) rotunda	Porque não se escreve 'rr' no início.
(6) beforre	Está entre vogais.

QUADRO 23 – Regra contextual – **P6**

Os dados relativos à grafia do “r-forte” da **P6**, podem ser observados no quadro 23 e nos possibilitam pensar que o nível de representação do conhecimento em relação à regra contextual é E3, explícito 3, em se considerando o contexto: intervocálico (1) e (6) e o de início de sílaba (3) e (5). Nestes itens, as palavras estão adequadamente grafadas e a verbalização ocorre mostrando o acesso consciente às restrições ortográficas. Em (2) e (4), a grafia é também adequada, porém a explicação tem por base o inverso daquela expressa em (1) e (6). A rasura auxilia-nos a pensar que a **P6** possui o nível de representação de conhecimento explícito 3, pois ela consegue expandir a regra de outro contexto em observância de um diferente, expressando, desta forma, o conhecimento que possui.

Palavra escrita pela professora	Explicitação verbal- justificativa dada
(1) cilato	Não sei! Poderia ter colocado com 's'.
(2) piceo	Porque eu botei 'c'? Um 's' não seria.
(3) caciterita	A mesma justificativa, senão teria colocado 'ss'.
(4) assaz	Se eu colocasse um 's' ficaria com som de 'z'.
(5) cartapacio	Botei 'c' para não colocar 'ss'.
(6) jassa (rasura)	Se eu colocasse com um 's' ficaria com som de ' z'.
(7) fição	Para não colocar com 'ss'.
(8) paralaxe (rasura)	Eu ia colocar com 'cs', porque tu falaste e me lembrei do 'x'.
(9) textaceo	Lembrei de texto.
(10) ensilar	Ele não está no meio de vogais, dá para ser um 's'
(11) pes	Lembrei de 'pés'.

Quadro 24 – Regra arbitrária – **P6**

A análise das grafias possíveis para a representação do fonema /s/, observadas no quadro 24, exige que vejamos contexto por contexto, devido às suas inúmeras possibilidades de grafemas em seus diferentes contextos. Em (1), temos o início de sílaba bem representado pelo 'c' e a justificativa anunciando a possibilidade do 's', ambas permitidas. Isso nos auxilia a pensar que a possibilidade de grafar e justificar adequadamente, antevendo grafemas outros, é característica do nível E2. A **P6** consegue utilizar um grafema possível e citar outro também permitido pelo sistema ortográfico, porém não anuncia a regra que rege essa grafia.

No contexto intervocálico, temos diferentes contextos e diferentes possibilidades grafêmicas para eles, como vemos em (2), (3), (4), (5), (6), (7) e (8). Todas as palavras estão dentro das possibilidades de minimização de grafemas para a representação do fonema /s/. As justificativas buscam citar as outras

possibilidades e contrastar com outra grafia equivocada ou não. O que percebemos é uma busca na reflexão sobre a regra e a verbalização de algumas restrições impostas por esta. Assim sendo, podemos pensar, a partir dos dados produzidos pela **P6**, que o nível de representação do seu conhecimento é E1.

Em (9) e (10), temos os contextos pós-consonantais e analisamos que as escolhas dos grafemas não infringem as restrições ortográficas. No entanto, as tentativas de verbalização ocorrem em função de palavras similares - como ocorre em (9) e (11) também - e do reconhecimento de que o grafema 's' pode ser apresentado em tal contexto (10), pois não está entre vogais. Diante do exposto, inclinamo-nos a pensar que o nível de representação do conhecimento em (9), (10) e (11) é E1.

4.3 Terceira tarefa: Tarefa de erro intencional (ANEXO 2)

Com a tarefa de erro intencional, buscamos acessar a representação do conhecimento explícito através da transgressão, na qual a professora tinha que escrever errado, ou seja, em desacordo com a norma ortográfica. Isso é possível de ser observado, pois consideramos que só conseguimos transgredir intencionalmente se temos a representação do conhecimento em um nível explícito. Nesta tarefa, então, propomos o inverso da escrita de palavras pouco frequentes. Queremos observar a “qualidade” do erro provocado, se ele nos traz indícios daquela grafia utilizada anteriormente na tarefa de palavras ditada. Vejamos a tarefa:

Faz de conta que tu és uma criança, no início da 2ª série ou 3º ano, e grafas como ela as seguintes palavras:

(a) Grafia do 'r-forte'- **barro, genro e rua**

(b) Grafia do fonema 's' – **cimento, maçã, macio, massa, leste, onça, vez**

O quadro 25 traz os dados relativos à realização da tarefa pela professora **P1**.

Escrita da professora	Justificativa
(1) barru	Por causa do som forte, quando tem som forte se escreve com dois 'r'
(2) cimentu	Escuta o som de u, e não daria para confundir, pois 'ci', lembra cidade, não sei.
(3) genrru	O som forte.
(4) rua	Tem crianças que escrevem com dois 'r'
(5) mazã	Eu não sei.
(6) macio	Eu não sei.
(7) massa	Não sei, eu não consigo errar.
(8) lesti	É que eu não sei.
(9) onça	Não sei, pensei assim.

QUADRO 25 – Terceira tarefa da **P1**

No quadro 25, percebemos que a **P1**, na tentativa de errar as palavras pertencentes ao grupo da regra contextual do 'r-forte', consegue efetivamente errar em (3). Entretanto, em (1) e (4), ela não traz o erro, mas sugere em sua justificativa a relação entre o som forte do 'r' e o 'rr', como também a possibilidade do uso do 'rr' no início da palavra se quisesse errar.

Interessante analisarmos a justificativa dada em (1) e (4) e retomarmos a segunda tarefa desta professora. Ao fazermos isso, percebemos que ela não faz distinção em sua escrita do contexto intervocálico para o pós-consonantal. Isso confirma o fato de ela não possuir o conhecimento destas especificidades em um nível de representação explícito. Contudo, o conhecimento explícito que possuía do contexto de 'r-forte' em início de palavra não é retomado nesta tarefa, e seu dado não mostra qualidade transgressora, como vemos em (4).

Quanto à grafia do fonema /s/, observamos no quadro 25 que, em (2), a professora altera a grafia da vogal e afirma que não teria como errar a representação do fonema em questão, por parecer para ela muito similar a outra palavra. Em (5), o erro ocorre em função da troca do “ç” pelo “z”, mas a justificativa não dá conta de explicar a troca. As grafias de (7), (8) e (9) não demonstram erros. Vemos em (7) a **P1** expondo sua dificuldade em errar; em (8), a troca novamente da qualidade da vogal átona final, exemplo comum de transcrição de fala para a escrita; e em (9), a escrita correta e a verbalização da dificuldade de transgredir.

Retomando a segunda tarefa, relativamente a este grupo de palavras, percebemos que o conhecimento sobre essas grafias encontram-se predominantemente no nível de representação implícito e explícito 1; portanto, a dificuldade de transgredir da **P1** justifica-se quando observamos os dados produzidos por esta, pois, mesmo que o conhecimento esteja representado em E1, a dificuldade de manipulação do conhecimento poderá surgir em função desta representação não se relacionar efetivamente com outros domínios.

Escrita da professora	Justificativa
(1) baro	Geralmente aquela questão, um 'r' só é forte porque ele não vai soar forte em 'barro'?
(2) simento	É mais fácil ele decorar "sa-se-si-so-su" do que "ce-ci", pois o "sa" tu bate bastante, porque é uma sílaba simples. E o "ce- ci" é uma sílaba complexa, eu dou só no final. Então a cabecinha deles ocupa-se bastante com o 's'. Essa é a questão.
(3) gerro	Tirou o 'n' e lembro que 'socorro' a 'profe' falou que o 'ro' é forte e coloco os dois 'r' mesmo para compensar o 'n' que eles têm dificuldades.
(4) rrua	Porque é fraco, e é essa confusão que leva o baro, porque, se 'rua' começa com um 'r' só, quando ele escreve barro também usa um só.
(5) massa	A criança confunde.
(6) massio	Também confunde.
(7) maçã	Escrevi certo.
(8) lete	A letra que ela não consegue identificar ela suspende. Ela não coloca! Desatenção, mas ela omite.
(9) onsa	Ele consegue ler o som de 'ç'.
(10) ves	Geralmente no som final eles colocam o 's', é o que mais eles veem e escrevem.

QUADRO 26 – Terceira tarefa da **P2**

Vemos no quadro 26, as tentativas de erro da **P2**. Analisando, primeiramente, as grafias regidas pela regra contextual, aquelas que envolvem o 'r-forte', percebemos que, em (1), (3) e (4), os erros ocorrem e suas respectivas

justificativas auxiliam o entendimento. É possível notar que a professora, por entender a regra, consegue manipular esse conhecimento tanto no ato de errar como nas justificativas apontadas por ela. Ao retomar a segunda tarefa da P2, observamos que suas escritas revelam aspectos representacionais do conhecimento explícito, o que lhe faculta a possibilidade de transgredir.

A análise da grafia das palavras que envolvem o fonema /s/ podem ser vistas em (2), (5), (6), (7), (8), (9) e (10). Encontramos, em (2), uma escrita em desacordo com a forma ortográfica; então, vemos que o objetivo de transgressão foi alcançado e a justificativa para tal é a de que, como o ensino desenvolvido pela **P2** ocupa-se mais das sílabas ditas “simples”, essas se fazem mais presentes na escrita da criança e, por isso, ocorreria o erro. No entanto, em (5), a palavra ditada foi 'massa', e a professora não errou ao escrevê-la. Em (6), a palavra 'macio' aparece com transgressão na grafia do fonema /s/ acompanhada de justificativa coerente. A grafia adotada em (6) não se caracteriza em erro, e a **P2** expressa sua dificuldade de grafá-la incorretamente.

Em (8), há um apagamento do grafema “s”, e a justificativa para tal é a de que, se a criança possui dificuldade em grafar, ela opta por omitir o segmento. Em (9) e (10), há transgressão: na justificativa de (9), a retomada da leitura garante a compreensão da palavra e, em (10), a argumentação para tal erro está na distribuição destas grafias no sistema. Afirma a professora que há mais palavras com 's' no final do que com 'z'.

A **P2** consegue alcançar o objetivo da tarefa proposta em (2), (6), (8), (9) e (10), em que suas grafias apresentam-se em desacordo com a ortografia. Em sua tarefa anterior, vimos que seus dados indicam que a representação de seu conhecimento para a grafia do fonema /s/ em início de palavra é E3, possibilitando-lhe, então, em (2) maior manipulação de seu conhecimento em busca do erro intencional.

Em (6), o erro se produz e o contexto em questão é o intervocálico, porém percebemos que ela não consegue repetir o raciocínio em (5), levando-nos a pensar que pode haver oscilação na forma como ela lida com esta especificidade, isto porque vemos o erro provocado em (6) e a ausência de erro em (5), ambos tratando-se do mesmo contexto de escrita. Retomando os dados produzidos na segunda tarefa, vemos a tendência do conhecimento implícito em se tratando destas grafias.

Comentando (8) e (9) e articulando aos achados da segunda tarefa, vemos o aparecimento de um conhecimento explícito que possibilita a transgressão. Este se manifesta, porém, na escrita da professora somente ao realizar a escrita do contexto pós-consonantal, enquanto a grafia de coda permanece implícita no ditado inventado, fazendo-nos pensar que a representação deste conhecimento pode estar em processo de redescritção.

Um dado importante a ser comentado aparece em (10). Enquanto na segunda tarefa a **P2** escreve “pêz” e afirma que “ realmente é com 'z' no final, como em 'nariz'”, na explicação de (10) ela volta a afirmar que os erros com 's' no final ocorrem em virtude da ocorrência deste grafema, não deixando claro se ocorrem em maior proporção neste contexto ou na língua como um todo. A professora, através de suas colocações, leva-nos a crer que realmente vê como possibilidade para este contexto apenas a grafia do “z”, demonstrando, assim, sua dificuldade na compreensão desta especificidade da regra em tal contexto. Deixa transparecer, porém, o processo de acesso, ainda que inicial, às informações que possui representadas.

Escrita da professora	Justificativa
(1) baro	Porque independente da posição, ele tem o som do forte, o som fraco dele não é tão visto, tão percebido, pois a gente trabalha primeiro o 'r- inicial', o 'r- inicial' é aquele som forte, então ele (para a criança) sempre vai ter aquele som forte. A criança não observa o contexto, pensa só no som forte.
(2) simemto	O 'si' porque é aquela coisa que eu acredito que é visual, tem que ver para saber se cimento é com 'c' ou com 's'. Diferente da regra do "mp" e "mb" que é uma dificuldade para eles entenderem.
(3) genrro	Pela mesma questão é forte o som, quem vai dizer que o 'n' com o 'r' vai né... Ser escrito com um 'r' só. A questão, isso muitas vezes acontece aqui, quando a criança já sabe.
(4) rrua	Que o som mais forte tem que ter 'rr', só para não pensar que vai ficar 'rua', isso é um raciocínio além do primeiro.
(5) massã	Volto naquela questão, na hora não visualizou, ainda não percebeu que maçã é com "c" cedilha.
(6) massio	Coloquei com 'ss' pela mesma questão.
(7) massa	Massa acho que sim, escrevem certo.
(8) lesti	A pronuncia do 'i'.
(9) omça	Eles trocam 'm' por 'n', o 'ç' não é difícil! É uma palavra que geralmente usamos quando trabalhamos com 'ç'.
(10) ves	Porque 's' muitas vezes tem som de 'z'.

QUADRO 27 – Terceira tarefa da P3

Com base no quadro 27, podemos pensar que a **P3** tem o nível de representação explícito do conhecimento da regra contextual que rege a grafia do 'r-forte', pois ela transgride a regra ortográfica e traz em suas justificativas elementos que o caracterizam como erro provocado. A retomada aos dados, produzidos por ela na segunda tarefa, dão indícios de que seu conhecimento, ao grafar o 'r-forte' em todos os contextos, é explícito, possibilitando o processo de transgressão.

No quadro 27, encontramos os dados relativos à grafia do fonema /s/. Em (2), (5), (6) e (10), há o erro intencional. Acompanhamos pela justificativa de (2) o esboço das regras arbitrárias, em que a professora afirma que essa grafia demanda memória visual e enuncia os dois grafemas que poderiam ser utilizados neste contexto, além de fazer referência ao erro relativo ao emprego de 'm' e 'n' que, segundo ela, pode ser entendido, ao contrário do 'c' e 's'. A revelação explícita do emprego dessa grafia é vista na segunda tarefa, pois lá havia referência à semelhança com outras palavras, o que temos definido como conhecimento explícito. Sendo assim, podemos perceber que a manifestação de correlações entre palavras de mesmo contexto apontam para um conhecimento mais explícito da regra.

Nas grafias de (5), (6) e (10), encontramos incorreções que não podem ser percebidas enquanto explícitas na segunda tarefa. Em (7), (8) e (9), não há transgressão. Verificamos que na tarefa 2 a professora, ao grafar "assaz", justifica-se afirmando que: " Para mim é com dois 's', porque o 'sa' é forte, ah... não sei te dizer!". Essa generalização, com base procedimental, não permite que ela consiga errar intencionalmente. Em (8)¹², o erro pontuado foca no acento da vogal átona, típico erro de transcrição de fala. Em (9), o mesmo ocorre, e o foco da transgressão foi o uso do m/n. Para a professora, o 'ç' é um segmento de fácil compreensão; todavia, sabemos que este só é usado diante de "a", "o" e "u", mas concorre com 'ss' diante destes contextos.

¹² Diante destes dados percebemos uma fragilidade do teste, pois a ordem da tarefa solicitava a realização de 'erro', no entanto, não direcionava para o tipo de erro.

Escrita da professora	Justificativa
(1) baro	Porque a criança não sabe usar o 'r' e os dois 'r'.
(2) jero	As crianças, principalmente as minhas, “comem” esse 'm' do meio. E o 'r' pela mesma dificuldade, não sabem como usar.
(3) rua	O encontro vocálico aqui eles acham mais fácil, o encontro vocálico, o 'r' começa, então é mais fácil para eles.
(4) simeto	Eles não sabem identificar se é com 'c' ou 's', então usam 's' e apagam o 'n'.
(5) masã	Porque a maioria das palavras eles escrevem com 's', então.
(6) masiu	Eles usam muito o 's'.
(7) masa	Eles têm dificuldade com os dois 's'.
(8) lete	É assim o 'l' com 'e', 's' com 'c.'
(9) osa	Ele bota com 's' e come o 'n', não sei o 'n' e o 's' são difíceis para eles.
(10) ves	Eles têm muita dificuldade.

QUADRO 28 – Terceira tarefa da **P4**

No quadro 28, encontramos os dados da **P4**. Analisaremos, primeiramente, as escritas referentes ao 'r-forte', como temos em (1), (2) e (3). Os dados nos permitem refletir que a professora só errou intencionalmente em (1), corroborando a expressão da representação do conhecimento explícito desse aspecto da regra, na segunda tarefa. Entretanto, em (2), se analisarmos somente a palavra, ficamos convencidos de que houve erro intencional, e a justificativa dada leva-nos a outra reflexão importante, pois a professora afirma que as crianças “comem” o 'm' do meio, sendo que a palavra é grafada com 'n' em coda (fim da sílaba). Ela não cita o motivo do uso do 'j' e somente diz que as crianças não sabem grafar o 'r-forte'. Em seus dados de escrita de palavras pouco frequentes, no contexto pós-consonantal, encontramos indícios do conhecimento explícito. Aqui se verifica a manipulação de diferentes informações a cerca da palavra em questão. Em (3), não há erro e a

justificativa dada encerra a ideia de que este contexto é de fácil compreensão para as crianças.

Relativamente às grafias do fonema /s/, podemos percebê-las em (4), (5), (6), (7), (8), (9) e (10) e todas são manifestações transgressoras da regra arbitrária que rege a grafia do fonema /s/. As justificativas trazidas possibilitam-nos aprofundar algumas discussões, como em (5), (6) e (7), em que a professora referencia o erro com base na escolha grafêmica feita pelos alunos, evidenciando somente o uso do 's', deixando de anunciar as outras possibilidades e mostrando sua limitação ao elaborar a regra. Como vemos em (9) e (10), a explicação trazida em relação ao erro centra-se na dificuldade do aluno em representar aquilo que é problemático no sistema ortográfico. Em (8), não fica clara a explicação dada, mesmo tendo em mãos um dado de erro intencional, em que a **P4** apaga o segmento problemático e traz uma explicação aquém disso. Vimos, no entanto, tratar-se de casos de transgressão e buscamos, na tarefa anterior, dados que conversassem com os apresentados nesta tarefa. Porém, os dados expressos na tarefa anterior estão em sua maioria no nível de representação implícito, o que pode indicar pistas de um processo de redescritção, o qual ocorre constantemente.

Escrita da professora	Justificativa
(1) baro	Eles não sabem, aí usam um 'r' só.
(2) simento	É difícil eles entenderem que no início pode ser 'c'.
(3) genrro	Eles sabem que aqui é forte e colocam dois 'r', quando tem uma vogal e uma consoante é diferente! Quando tem duas vogais, 'barro' é entre vogais, 'genro' não!
(4) masã	Eles não sabem.
(5) maciu	Eles acham que é com 's'.
(6) maçã	É 's' como falamos.
(7) lesti	Essa também, às vezes, eles botam. Eles tem dificuldades com o 's' e o 'z'.
(8) vez	Também, normalmente eles trocam.
(9) onsa	Trocam né!

QUADRO 29 – Terceira tarefa da P5¹³

O quadro 29 apresenta as tentativas de erro intencional da P5 e temos, em (1) e (3), casos da grafia do “r-forte”. Ambas as grafias alcançaram o objetivo da tarefa: na palavra em (1), a professora utiliza ‘r’ no contexto intervocálico e justifica que as crianças não sabem utilizar; em (3), é usado ‘rr’ depois de consoante, configurando o erro intencional e sua justificativa anuncia, de forma um tanto confusa, a regra não compreendida ao grafar deste modo a palavra. Vejamos que a P5 diz que, quando temos uma vogal e uma consoante, a situação é diferente. Neste caso, ela percebe que o uso de ‘rr’ constitui erro. Dessa forma, manipula seu conhecimento e expressa as restrições das quais possui conhecimento na hora de errar.

Na segunda tarefa realizada por ela, em que devia grafar palavras pouco frequentes, observa-se que, quanto ao contexto intervocálico, ela expressa seu conhecimento de forma explícita, corroborando nossa análise. A grafia de (1), escrita de acordo com o pretendido pela tarefa, não traz em sua justificativa elementos que

¹³ A professora não escreveu a palavra ‘rua’ durante a realização da tarefa.

nos permitam perceber qual a restrição foi infringida, porém este dado de transgressão encontra consonância com os dados da 2ª tarefa.

Referente à grafia do fonema /s/, apresentam-se em (2), (4), (5), (6), (7), (8) e (9) palavras em que esse fonema é empregado. De acordo com o objetivo da tarefa, encontramos somente em (2), (4) e (9) as grafias transgressoras. A grafia de (2), cuja explicação da professora é pautada na dificuldade de grafar 'c' ou 's' pelas crianças, corrobora com o dado entendido como representação de um conhecimento explícito na 2ª tarefa. Em (4) e (9), os erros intencionais aconteceram e encontramos consonância de representação explícita para os dados produzidos por esta mesma professora na atividade de escrita de palavras pouco frequentes.

Escrita da professora	Justificativa
(1) rrua	É um erro muito comum.
(2) massã	Trocam por causa do som.
(3) masio	Também é a troca de 'c' pelo 's', nosso português tem muito disso.
(4) maça	Há uma confusão. E eu poderia ter colocado um 's' só.
(5) lesti	Eles falam 'i', no final.
(6) onssa	Não poderia ser 'ss', poderia se tirassem o 'n.'
(7) ves	Eles trocam mesmo.

QUADRO 30 – Terceira tarefa da P6¹⁴

Os dados de escrita da P6 podem ser vistos no quadro 30. A grafia de 'r-forte' é trazida em (1), revelando-se um dado transgressor. Podemos afirmar que sua condição de transgredir está intimamente ligada à representação do conhecimento que esta possui da regra contextual que rege a grafia do 'r-forte', pois, na segunda tarefa, foi capaz de escrever corretamente as palavras ditadas e anunciar as restrições de cada contexto.

¹⁴ A professora não escreveu as palavras 'barro', 'genro' e 'cimento' durante a realização da terceira tarefa.

Quanto à grafia das palavras com o fonema 's', vemos que, em (2), houve erro intencional e a explicação da professora gira em torno do som, o qual seria um problema para ser representado, assim como nas palavras em (3), (4) e (7). O mesmo se verifica na tarefa de ditado, pois a **P6** escreveu e soube anunciar as restrições em que se baseou sua escrita, mesmo que de forma geral, fato que revelou maior flexibilidade conceitual, permitindo-a transgredir. Na palavra em (6), ela transgride e traz explicitamente a restrição que infringiu para obter o erro.

Retomamos a segunda tarefa e percebemos que a professora, na hora de escrever o fonema 's' no contexto pós-consonantal, oscila entre a semelhança entre palavras que buscou para basear sua escrita e entre a restrição que tem da não utilização de 'ss' depois de consoante. Este fato nos induz a pensar que essa professora está tendo acesso consciente a suas representações e buscando explicitá-las, mesmo que num processo inicial, o que favorece a produção do dado transgressor. Já em (5), o erro ocorre em função da representação da vogal, o que não constitui nosso foco de análise.

4.4 Síntese dos resultados

As tarefas buscaram analisar o nível de representação do conhecimento ortográfico dos professores. A primeira, tendo em vista os dados infantis, remeteu a uma análise dos erros envolvendo a grafia do 'r-forte' e do fonema /s/ e buscou provocar, de forma indireta, o acesso às representações que as professoras possuíam sobre as regras ortográficas que envolvem tais grafias. Esses dados revelaram que a maior parte das professoras não verbalizou as regras que estavam perpassando aquelas grafias e nem acrescentaram que, pela inobservância destas, os alunos foram levados aos erros. Duas professoras anunciaram, em parte, seu conhecimento da regra, mas tendo por base a distinção, trazida por elas, entre som forte e som fraco, tanto para a grafia do 'r-forte' como para a grafia do fonema /s/. Essa diferenciação apresentada pelas professoras é conceitualmente frágil, pois o "r-forte" é forte em todos os seus contextos, não apenas entre as vogais, quando

aparece representado por 'rr'. No que tange ao fonema /s/, este pode ser representado por diferentes grafemas, não existindo a relação de forte/fraco entre eles.

A segunda tarefa é a que melhor corresponde aos objetivos desta dissertação, pois nos traz os indícios dos quais precisamos para pensar no nível de representação do conhecimento ortográfico das professoras. Buscamos exaustivamente aplicar o MRR na análise destes dados e somente através desta aplicação pudemos chegar a alguns resultados.

Com base no que apresentamos no decorrer deste capítulo, no que diz respeito à regra contextual, reafirmamos a predominância do nível de representação explícito do conhecimento, conforme já descrito anteriormente. No contexto intervocálico (r-forte entre vogais), temos a sobressalência do conhecimento explícito 1. As professoras usam o grafema adequadamente e utilizam-se de analogias para verbalizar as restrições apresentadas. No contexto pós-consonantal (r-forte depois da consoante), temos uma distribuição muito próxima entre os níveis implícito e explícito 3. Podemos pensar que isso se deve ao fato de as professoras formularem uma regra equivocada e generalista, em que o 'r-forte' deve ser usado como 'rr' em qualquer contexto no qual ele soe como som forte.

Para o início de palavra, é expressiva a presença do nível de representação do conhecimento explícito 3. Dentre as especificidades da regra contextual que rege a grafia do 'r-forte', a mais simples e de fácil apreensão é a referente ao início de palavra, por isso a predominância da explicitação.

Desta forma, podemos inferir que, mesmo se tratando de uma regra contextual, em que a grafia pode ser definida a partir da observação do contexto da palavra, as professoras pesquisadas utilizam a regra adequadamente, todavia, possuem dificuldades de expressar as restrições que utilizaram em suas escritas, especificamente nos contextos intervocálico e pós-consonantal.

Quanto à regra arbitrária, especificamente na tarefa de ditado com palavras pouco frequentes, observamos algumas diferenças nos dados analisados. No contexto início de palavra, percebemos uma distribuição muito próxima entre os níveis, havendo uma maior concentração no nível E2. Neste nível, as relações entre os sistemas começam a ocorrer e já é possível perceber o acesso ao conhecimento.

As professoras conseguem elencar as possibilidades de representação para o contexto, porém não elaboram a regra e nem a expressam verbalmente.

Já no contexto de meio de palavra, há a prevalência da representação do conhecimento no nível implícito, ou seja, a atividade neste contexto configura-se pela ação procedimental. Se pensarmos que, por tratar-se de uma regra arbitrária, temos casos de concorrência entre os grafemas para a representação do fonema /s/, fica perceptível a dificuldade que as professoras enfrentam para a resolução destas escritas, podendo, na maioria das vezes, ser essencialmente procedimental por se tratar de restrições arbitrárias. No contexto de final de sílaba, o mesmo ocorre: há uma inclinação ao domínio procedimental da regra.

Verificamos, no contexto pós-consonantal e final de palavra, a predominância do nível de representação E1 do conhecimento. O conhecimento expresso pelas professoras tem por base analogias com outras palavras, revelando características próprias deste nível. Ressaltamos que, por tratar-se de uma regra arbitrária, em que não se pode definir a grafia correta a partir da observação dos contextos, a possibilidade dada ao aprendiz é perceber as formas de minimizar os grafemas possíveis para cada contexto. A segunda tarefa buscou perceber justamente se a professora possuía a representação de seu conhecimento num nível explícito em que a possibilidade de escolha constituía-se a partir das restrições possíveis e permitidas pelo sistema.

O nível de representação implícito e explícito 1 (E1) do conhecimento nas grafias do fonema /s/ pode ser pensado também em virtude de se tratar de uma regra arbitrária, em que só é possível termos a minimização de grafemas para cada contexto, tendo então que recorrer à memorização ou ao uso do dicionário. Sendo assim, a escassez de explicitação neste aspecto pode ser devido à própria constituição da regra arbitrária.

O último instrumento de coleta de dados, tarefa de erro intencional, buscava ver a capacidade de explicitação que as professoras possuíam, observação possível devido ao fato de que, ao manipular seu conhecimento em busca do erro, elas possuem por base as representações já acessíveis e explícitas ao sistema. Vimos que a maioria das professoras conseguiu transgredir, tanto ao representar o 'r-forte' como ao representar o fonema /s/. Porém, esse resultado obtido na transgressão - o

qual nos leva a pensar que esta ação pressupõe um conhecimento explícito - foi percebido mais recorrente na grafia da regra contextual do que na arbitrária.

Assim sendo, os dados possibilitaram perceber a predominância do nível de representação implícito (I) e explícito (E1) do conhecimento que as professoras possuem sobre o sistema ortográfico. A maior parte destas representações são referentes às grafias regidas pelas regras arbitrárias. Quanto ao modo adequado de explicitação das regras ortográficas, este só foi verbalizado pelas professoras naqueles contextos em que a representação do conhecimento é E2 ou E3, estando esta representação presente na grafia do 'r-forte' e do fonema /s/, especificamente, no contexto de início de palavra.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este trabalho com a convicção de que há muito a fazer. Acreditamos, no entanto, que a pesquisa desenvolvida traz contribuições significativas aos estudos que focam os processos de ensino e de aprendizagem ortográfica, sobretudo, por tratar de tema ainda pouco explorado nas pesquisas sobre ortografia, a saber, a discussão acerca dos níveis de representação do conhecimento de professores dos anos iniciais referente à ortografia, à luz do Modelo de Redescrição Representacional (MRR) de Karmiloff-Smith (1994).

As manifestações verbais dos sujeitos investigados, seis professores dos anos iniciais da rede pública de ensino, ao serem analisadas, foram capazes de desvendar um pouco do conhecimento desses docentes no que concerne ao funcionamento do sistema ortográfico do português, especificamente em relação às arbitrariedades (a grafia do fonema /s/) e às contextualidades (a grafia do 'r-forte'), que estão no foco da análise.

Desenvolver este trabalho foi ao mesmo tempo instigante e desafiador. Instigante pelo fato de a temática escolhida ser ainda tão pouco explorada e desafiador porque um exercício de análise dos conhecimentos que o professor detém a respeito da ortografia, à luz do MRR, o Modelo de Redescrição Representacional de Karmiloff-Smith, ser ainda empreendimento inédito.

A pesquisa desenvolveu-se com base em dados de seis professoras da rede pública de ensino de Pelotas, os quais foram obtidos a partir de uma entrevista informal – que serviu para aproximar os sujeitos da pesquisadora - e de três tarefas que envolveram processos de escrita, tentativas de explicitação verbal e erro intencional.

Na primeira tarefa, em que foram mostradas aos sujeitos estudados diferentes grafias que ferem a norma ortográfica, as professoras foram questionadas a respeito das diferenças entre os vários tipos de erros. Com isto, buscamos a elaboração verbal, ainda que inicial, das diferentes regras envolvidas na grafia do “r-forte” e do fonema /s/ no contexto intervocálico. O ditado de palavras pouco frequentes e a justificativa da grafia feita compõem a segunda tarefa. A partir deste instrumento, foram produzidos dados que ao serem descritos e analisados, ofereceram indícios referentes aos níveis de representação das professoras acerca das regras contextuais e arbitrárias do sistema ortográfico. A terceira tarefa realizada - a do erro intencional – exigia que a professora transgredisse a norma ortográfica, a fim de que se pudesse observar o tipo de conhecimento disponível à professora, o que poderia revelar sua capacidade de explicitação.

O emprego destas distintas tarefas possibilitou-nos constatar que diferentes aspectos do conhecimento ortográfico dos sujeitos estão representados na mente de modo distinto. Como exemplo disso, podemos citar os resultados referentes à grafia do ‘r-forte’, em que as professoras, embora utilizem a grafia correta não são capazes de explicitar o motivo pelo qual utilizam um ‘r’ no início das palavras e no contexto pós-consonantal.

Resumindo brevemente os resultados obtidos por meio das análises, podemos dizer em relação às tarefas realizadas que a maioria das professoras: i) na primeira tarefa, não conseguiu justificar o motivo por que as grafias apresentadas estavam erradas com base em regras do âmbito da ortografia, ii) na segunda tarefa, revelou um tipo de conhecimento sobre as regras focalizadas que se enquadra no nível explícito (E1), porque embora fizesse associações sonoras e semânticas, não explicitou regras; iii) em se considerando as justificativas dadas, teve melhor desempenho na transgressão das regras contextuais que nas arbitrárias, na terceira tarefa.

De modo geral, observamos uma tendência à explicitação apenas parcial das regras contextuais, a do “r-forte” no início de palavra; e, em relação à grafia do fonema /s/, o predomínio de manifestações interpretadas como características do nível explícito (E1), no contexto intervocálico. Os resultados da pesquisa mostram que, apesar de ‘saber fazer’, os sujeitos não sabem por que fazem e, na maioria das vezes, não conseguem explicar as escolhas feitas.

Os resultados nos permitem estabelecer correlação positiva entre o comportamento procedimental e pouco explicitável dos professores estudados sobre o conhecimento das regras ortográficas focalizadas e os resultados revelados em análises de dados de escrita espontânea de crianças do mesmo período escolar, isto porque são exatamente aquelas regras não explicitadas pelos professores as que oferecem maior dificuldade aos alunos, a qual se revela por meio da concentração de erros ortográficos em suas produções escritas, conforme mostram os estudos de Araújo (2008) e Garcia (2008).

Devido a minha formação em Pedagogia e também por ser professora de séries iniciais, defendo que a escola é o lugar onde aprendemos ortografia e que o professor é o principal mediador. Nesta perspectiva, não cabe ao professor ser aquele que verbaliza regras prontas, uma vez que dar fórmulas verbais sobre ortografia não leva à aprendizagem reflexiva (MORAIS, 2002). O professor, para oportunizar a aprendizagem reflexiva, precisa ter compreensão em nível explícito em formato verbalizável, isto é, E3, daquele objeto que ensina.

Como poderá o professor propiciar a aprendizagem da ortografia de forma reflexiva se ele não possui elementos explícitos do objeto a ser ensinado? Esta é uma pergunta que há muito vem sendo feita por pesquisadores de várias áreas vinculadas à educação. Com este estudo, esperamos contribuir com alguns resultados para que, no futuro, cheguemos a uma resposta a esta questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, P.R.M.; GARCIA, M. A. C ; MIRANDA, A. R. M. . O que revelam os textos espontâneos e um ditado com palavras inventadas sobre a grafia das consoantes róticas. In: **CELSUL- Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**, 2008, Pelotas. CELSUL- Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2006.
- CAGLIARI, G. M.; CAGLIARI, L.C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. São Paulo: FAPESP, 1999.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo: Editora Scipione, 2002.
- CAGLIARI, L.C Sob o signo da ortografia. In: MASSINI-CAGLIARI, G., CAGLIARI, L.C. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil. SP: FAPESP, 2005.
- CEGALA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.
- FARACO, C. A. **Escrita e Alfabetização**. Seis ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- GALUCH, M. T. B. ;Aprendizagem **conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural**. Estudos em Avaliação Educacional. v. 20, p. 111-124, 2009.
- GARCIA, M. A. C; ARAÚJO, P.R.M.e MIRANDA, A. R. M. A grafia do fonema 's' nos dados de aquisição da escrita In: **CELSUL- Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**, 2008, Pelotas. CELSUL- Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2006.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
- GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. São Paulo, RAE, 1995.
- KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. **Cognition**, 1986.
- KARMILOFF-SMITH, A. **Más allá de la modularidad**. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita - Uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 2002.

- LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem da linguagem escrita: Processos evolutivos e implicações didáticas**. Ed. Ática. São Paulo, 1995.
- LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo, Ática, 1987.
- MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- MENEZES, P. C. S. **Ensinar/Aprender ortografia: uma experiência na formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas– Natal, 2008.
- MONTEIRO, C.R. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas, 2008
- MIRANDA, A.R., SILVA, M. e MEDINA, S. **O sistema ortográfico do português e sua aquisição**. Pelotas, Revista Alfabetização e Letramento, p. 12- 25, 2006.
- MIRANDA, A.R. (org.) **Cadernos de Educação / Faculdade de Educação**. Dos meta-processos ao acesso consciente: evidência a partir de dados metalinguísticos e de reparo produzidos por crianças Annette Karmiloff-Smith– UFPel. – Ano 19, n.35 (jan.-abr. 2010) – Ed. UFPel – Pelotas, RS
- MORAIS, A. G. **Representaciones infantiles sobre la ortografia del português**. Tese (Doutorado em Psicologia). Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona, Barcelona, 1995.
- MORAIS, A. G. **O aprendizado da ortografia**. São Paulo: Editora Autêntica, 1999.
- PINTO, M. G. L. C. **Saber Viver a Linguagem. Um Desafio aos Problemas de Literacia**. Porto: Porto Editora, 1998.
- SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SELLTIZ, C. et al. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.
- SILVA, A. da; MORAIS, A. G. de e MELO, K.L.R.de. (orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação, São Paulo. Atlas,1992.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo:Martins Fontes, 2000.

XAVIER, M. L.; ZEN, M. I. H. D. **Ensino da Língua Materna.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Entrevista

Entrevista semi-estruturada

- 1) Tu consideras importante trabalhar ortografia como conteúdo específico?
- 2) Encontramos nas produções infantis os seguintes dados: 'cachoro' para cachorro e 'paceio' para passeio (mostrava grafias!). Tratam-se de erros advindos do sistema ortográfico. Como tu trabalhas essas regras?
- 3) Como explicarias essas regras?
- 4) Dá algum exemplo de atividade que desenvolves para trabalhar a ortografia.
- 5) Fazes ditado de palavras? Com que objetivo?
- 6) Como achas que o aluno aprende a ortografia?
- 7) Lembras como tu aprendeste?
- 8) Quais são as atividades que consideras importante para que os alunos aprendam a escrever de acordo com a norma?
- 9) Achas que a leitura leva o aluno ao domínio da ortografia? Por quê?

ANEXOS

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

***Prezado Participante,
Obrigada por autorizar sua participação como voluntária da nossa pesquisa.***

Abaixo alguns esclarecimentos necessários:

Os procedimentos desenvolvidos serão a realização de entrevistas e de pequenas tarefas, as quais serão gravadas em áudio para posterior gravação.

A pesquisa será realizada na Escola Estadual de Educação Básica Osmar Rocha Grafulha. As pesquisadoras terão acesso aos dados coletados das participantes sem, contudo, violar a confidencialidade necessária.

As participantes têm liberdade de se recusar a participar da pesquisa e retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa sem que haja penalização alguma.

Todas as participantes receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE.

A assinatura desse formulário de consentimento formaliza sua autorização para o desenvolvimento de todos os passos anteriormente apresentados, como também a outras informações que poderão ajudar no desenvolvimento da pesquisa.

Autorizo a utilização dos dados obtidos nas entrevistas e execução de tarefas para a realização de trabalhos a serem apresentados em encontros científicos. Concedo ainda o direito de retenção e uso para quaisquer fins de ensino e divulgação em jornais e/ou revistas científicas do país e do estrangeiro, desde que mantido o sigilo sobre a minha identidade, podendo ser utilizado pseudônimo. Estou ciente que nada tenho a exigir a título de ressarcimento ou indenização pela participação nas ações propostas. Caso tiver novas perguntas sobre este estudo, posso chamar Pâmela Renata Machado Araújo, no telefone 81235986 para qualquer pergunta sobre os meus direitos como participante deste estudo ou se entender que fui prejudicada pela minha participação, posso entrar em contato com prof^a. Dra. Ana Ruth Moresco Miranda (orientadora da pesquisa) no telefone 3284-55-33 ramal 231.

Declaro que, após ter lido e compreendido as informações contidas neste formulário, concordo em participar deste estudo. E, através deste instrumento, autorizo as pesquisadoras Ana Ruth Moresco Miranda e Pâmela Renata Machado Araújo a utilizarem as informações obtidas por meio das entrevistas e tarefas, com a finalidade de desenvolver trabalho de cunho científico na área da Educação.

Eu, _____, RG _____, declaro para fins de participação na pesquisa “A ortografia nas séries iniciais”, na condição de sujeito objeto da ação, que fui devidamente esclarecido(a) das condições acima citadas e consinto voluntariamente em participar das atividades propostas.

Pelotas, agosto de 2010.

Responsável pela Pesquisa

Participante

ANEXO 2 – Segunda e terceira tarefa realizada pelas professoras

P1

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Pseudônimo: Angel S
 Escola: C.E.B. Osmar da Rocha Série: 3-º Ano
 Idade: 49 anos
 Sexo: ☒ Feminino () Masculino
 Escolaridade: () Ensino Médio- ano de conclusão Magistério - 1998
☒ Ensino Superior- ano de conclusão Letras- Espanhol (UFPEL) - 2004
☒ Pós-graduação- ano de conclusão 2008 - Ed. Infantil e Séries Iniciais (UFPEL)
 Tempo de serviço no ensino fundamental 11 anos

Ditado:

1. Mirro / Mijo
2. Melro
3. Renco
4. Esrrético
5. Rotunda
6. Beforre
7. Cilato
8. Piscel
9. Caciterita
10. Assaz
11. Cartapacio
12. Jaga
13. Ficão
14. Paralaxi
15. Teslacio
16. Encilar
17. Pez

Escrevendo como criança...

1. Barru
2. Cimentu
3. genrru
4. rua N
5. maza
6. macio
7. massa
8. lesti
9. Onça
- 10.

P2

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Pseudônimo: Nica
 Escola: E.E. Osmar de Lacerda Série: 3º ano
 Idade: 40
 Sexo: (X) Feminino () Masculino
 Escolaridade: () Ensino Médio- ano de conclusão Magistério (1988)
 (X) Ensino Superior- ano de conclusão Geografia (1990)
 () Pós-graduação- ano de conclusão Ciência Política (1993)
 Tempo de serviço no ensino fundamental 17 anos

Ditado:

1. mirro
2. melro
3. remio
4. esutico
5. rotunda
6. be-forra
7. nlato
8. pinso
9. cacterita
10. avias
11. cartapacio
12. garia
13. ficas
14. paralax
15. ensilar
16.
17. pêg

Escrevendo como criança...

1. vara
2. ximeto
3. gerro
4. ruua
5. marra
6. marrio
7. maca
8. lete
9. onsa
10. ves

P3

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Pseudônimo: Lucá
 Escola: CIEP Série: 1º e 3º (9anos)
 Idade: 41
 Sexo: ☒ Feminino () Masculino
 Escolaridade: () Ensino Médio- ano de conclusão
☒ Ensino Superior- ano de conclusão Pedagogia 2012
 () Pós-graduação- ano de conclusão
 Tempo de serviço no ensino fundamental 12 anos - Magistério 1988

Ditado:

1. mirro
2. melro
3. rince
4. exético
5. rotunda
6. before
8. rilato
9. pices
10. cacitorita
11. assag
12. cartapacio
14. faça
15. fição
16. paralaxi
17. testácio
- ensular
- pez

Escrevendo como criança...

1. baro
2. rimento
3. genro
4. ruua
5. massa
6. massio
7. massa
8. massio
9. massio
10. lesti
- emça
- ves

P4

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Pseudônimo: Didi
 Escola: SANTA JEANE Série: 2ª SÉRIE
 Idade: 35
 Sexo: ☒ Feminino ☐ Masculino
 Escolaridade: ☐ Ensino Médio- ano de conclusão _____
 ☒ Ensino Superior- ano de conclusão 2004 Pedagogia (UFPA)
 ☒ Pós-graduação- ano de conclusão 2009 ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 Tempo de serviço no ensino fundamental 3 ANOS

Ditado:

1. MIBRO
2. MELRO
3. RENCPO
4. ESRETICO
5. ROTUNDA
6. BEFORRE
7. SILATO
8. PICEO
9. CACEKRITA
10. ASSAS
11. CARTAPACRO
12. JASSA
13. FISSO
14. PACALAX
15. TEXTACEO
16. ENILARE
17. PÊS

Escrevendo como criança...

1. ZARO
2. JE RO
3. RUA
4. SIMETO
5. MASÃ
6. MASIU
7. MASA
8. lete
9. OSA
10. VES

P5

Santa Irene

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Pseudônimo: Nana
 Escola: EEEFN.S. das Graças Série: 3ª
 Idade: 49
 Sexo: (x) Feminino () Masculino
 Escolaridade: () Ensino Médio- ano de conclusão magistério 1976
 (x) Ensino Superior- ano de conclusão Pedagogia UFPEL 1996
 () Pós-graduação- ano de conclusão em andamento Mídias
 Tempo de serviço no ensino fundamental 15 anos

Ditado:

1. mirro
2. melro
3. renco
4. exrético
5. rotunda
6. beforre
7. silato
8. picel
9. cacitenta
10. qcas
11. cartapácio
12. jaca
13. fição
14. paralexe
15. textácio
16. ensilar
17. pes

Escrevendo como criança...

1. bar o
2. simento
3. genrro
4. rruq
5. mqsã
6. máciu
7. maça
8. lesti
9. onsa
10. ves

P6

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Pseudônimo: Katita
 Escola: Santa Maria Série: 2ª e 4ª série
 Idade: 48
 Sexo: ☒ Feminino ☐ Masculino
 Escolaridade: ☒ Ensino Médio- ano de conclusão Magistério 1987
☒ Ensino Superior- ano de conclusão Pedagogia UFPEL 2001
☐ Pós-graduação- ano de conclusão Medição IFBUL
 Tempo de serviço no ensino fundamental 19 anos

Ditado:

1. mirra
2. melara
3. renca
4. esrético
5. rotunda
6. le-aforro
7. cilata
8. ricca
9. caciterita
10. assaz
11. cartapacia
12. jassa
13. fição
14. paralaxe
15. extáceo
16. ensilar
17. po

Escrevendo como criança...

1. barra
2. simento
3. servira
4. ruca
5. massa
6. massa
7. maça
8. lesti
9. onxo
10. reaz