



Revista Educação em Questão

ISSN: 1981-1802

eduquestao@ce.ufrn.br

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Brasil

Albuquerque de Melo, Jessica; de Barros Andrade de Nóbrega,
Lays Cândido; Rodrigues Gonçalves Pessoa, Ana Claudia
Compreensão e planejamento do ensino de ortografia por professores do 2º ciclo do ensino fundamental
Revista Educação em Questão, vol. 57, núm. 51, 2019, -Março, pp. 1-25
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n51|D16161>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563965392004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFRN redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Compreensão e planejamento do ensino de ortografia por professores do 2º ciclo do ensino fundamental

Jessica Albuquerque de Melo
Lays Cândido de Barros Andrade de Nóbrega
Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
Universidade Federal de Pernambuco (Brasil)

Resumo

O objetivo desse estudo é o de identificar o modo que os professores do 2º ciclo do ensino fundamental compreendem e constroem metas para o ensino da ortografia, enfocando, especificamente, o trabalho com as relações letra-som da Norma Ortográfica da Língua Portuguesa. Tomamos como referência a classificação da ortografia elaborada por Morais (1998). Segundo esse autor a Norma Ortográfica apresenta regularidades (diretas, contextuais e morfológicas) e irregularidades em sua relação letra-som. Participaram dessa pesquisa 20 professores do 2º Ciclo de dois municípios da região metropolitana do Recife, sendo 10 professores de cada município (5 professores do 4º ano e 5 professores do 5º ano, de cada município). A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas. Os resultados apontaram que 80% dos professores entrevistados não tratavam a ortografia como objeto específico de ensino, nesse sentido não havia um planejamento voltado para as especificidades da relação letra-som da norma ortográfica.

Palavras-chave: Metas de ensino. Norma ortográfica. Língua portuguesa. Planejamento.

Understanding and planning the teaching of spelling by teachers of 2nd cycle of Elementary School

Abstract

The purpose of this paper is to identify the way teachers of the 2nd cycle of Elementary School understand and construct goals for the teaching of spelling, specifically focusing on the work with letter-sound relations of the Portuguese Language Orthographic Standard. We take as reference the classification of spelling elaborated by Morais (1998). According to this author the orthographic standard presents regularities (direct, contextual and morphological) and irregularities in its letter-sound relationship. Twenty teachers from the 2nd Cycle of two municipalities in the metropolitan region of Recife participated in this research, with 10 teachers from each municipality (5 teachers from the 4th grade and 5 teachers from the 5th grade, from each municipality). Data were collected through interviews. The results showed that 80% of the interviewed teachers did not treat spelling as a specific object of teaching, in that sense there was no planning focused on the specificities of the letter-sound relation of the orthographic standard.

Keywords: Teaching goals. Orthographic standard. Brazilian Portuguese Language. Planning.



Comprensión y planificación de la enseñanza de ortografía por profesores del 2º ciclo de la enseñanza fundamental

Resumen

El objetivo de este documento es identificar la forma en que los maestros del segundo ciclo de la escuela primaria comprenden y construyen metas para enseñar ortografía, centrándose específicamente el trabajo con las relaciones entre letras y sonidos de la Norma Ortografía de la Lengua Portuguesa. Tomamos como referencia la clasificación de la ortografía fue elaborada por Morais (1998). Según ese autor, la norma ortográfica presenta regularidades (directas, contextuales y morfológicas) e irregularidades en su relación letra-sonido. Participaron en esta investigación, 20 maestros de dos municipios de la región metropolitana de Recife, siendo 10 profesores de cada municipio (5 profesores del 4º año y 5 profesores del 5º año, de cada municipio). La recolección de datos fue realizada por medio de entrevistas. Los resultados apuntaron que el 80% de los profesores entrevistados no trataban la ortografía como objeto específico de enseñanza, en ese sentido no había una planificación orientada a las especificidades de la relación letra-sonido de la norma ortográfica.

Palabras clave: Metas de enseñanza. Norma ortográfica. Lengua portuguesa. Planificación.

Introdução

Há mais de uma década difundem-se pesquisas (MORAIS, 1998; MELO, REGO, 1998; MORAIS, 2007; PESSOA, 2012; NOBREGA, 2013) cujas induções orientam à sistematicidade e reflexão dos princípios ortográficos. Especificamente, uma das orientações mais latentes refere-se à importância de práticas de ensino comprometidas com o diagnóstico sobre o que as crianças já sabem sobre a norma e sobre o que elas ainda precisam aprender. Segundo compreendemos, o parâmetro advindo desse diagnóstico é o que poderá subsidiar eficazmente o planejamento didático dos professores e a aprendizagem dos alunos.

Notoriamente, os diagnósticos dos conhecimentos apropriados (ou não) pelos discentes, somado ao tratamento diferenciado das correspondências ortográficas regulares e irregulares (tendo em vista que essas correspondências requerem estratégias distintas para sua apropriação) é um dos principais princípios capazes de gerar uma organicidade, referente ao estabelecimento de metas específicas, bem delineadas, para a aprendizagem da ortografia pelos alunos dos diferentes anos do ensino fundamental.

Tomando esses pressupostos como fundamentadores das concepções aqui defendidas, neste trabalho, buscamos identificar o modo que professores



do segundo ciclo do ensino fundamental compreendem e constroem metas para o ensino da ortografia.

Marco teórico

A norma ortográfica da língua portuguesa

A norma ortográfica é um conhecimento advindo de um acordo social estabelecido ao longo da história, com a qual foi possível definir com quais letras escreve-se determinada palavra, como também foi possível conhecer a segmentação e a acentuação que as palavras devem assumir num texto (MORAIS, 2007).

Se a norma ortográfica é uma convenção social, podemos, então, afirmar que ela pode sofrer alterações. Como exemplo disso, basta considerarmos as diversas reformas ortográficas sofridas desde o início do século XX (AGUIAR, 2007). E como exemplo recente, podemos verificar a nova reforma ortográfica entre Brasil, Portugal e demais países de língua portuguesa, também fruto de um acordo social. Acordo este, que tem a finalidade de facilitar e unificar a escrita entre esses países.

Em continuação ao explanado pelo professor Artur Gomes de Moraes, a norma ortográfica não se configura como um sistema, pois são as propriedades do sistema de escrita alfabética que definem com quais letras ou dígrafos as palavras podem ser grafadas. Portanto, a apropriação e compreensão do sistema de escrita alfabética fazem-se necessários para que os aprendizados da ortografia e de suas restrições socialmente negociadas possam ocorrer. Diante disso, os aprendizes precisam saber da existência do repertório limitado das letras; que a escrita representa a pauta sonora, muito embora a forma gráfica de uma palavra possa ser pronunciada de maneiras diferentes, ou seja, possa sofrer variações na modalidade oral; que para a notação da pauta sonora é preciso registrar graficamente mais letras do que as sílabas que pronunciamos; que um som pode ser representado por mais de uma letra, da mesma forma que uma letra pode ser representada por mais de um som etc.

Concomitantemente, a norma ortográfica cria propriedades caracterizadas pela presença e pela ausência de regras, as quais são definidas enquanto casos regulares e irregulares, respectivamente. As regularidades são assim caracterizadas, pois possuem critérios e princípios gerativos que



normalizam e especificam com quais letras determinadas palavras devem ser escritas. Convém enfatizar que essas especificidades das regularidades assinalam os casos regulares enquanto um conhecimento que pode ser adquirido por meio da compreensão de seus princípios geradores. Por outro lado, a ausência de critérios e princípios gerativos para especificar a escrita de palavras denota os casos de irregularidades da norma ortográfica; já que a compreensão e a reflexão serão dispensáveis, nesse caso, para a notação correta de certas palavras (MORAIS, 1998).

Diante disso, podemos conceber a ideia de que para a apropriação de uma escrita ortograficamente valorizada pelo contexto social é necessário propor um ensino organizado, sistematicamente, que auxilie os alunos no processo de compreensão da forma como a norma ortográfica é organizada. Contudo, a sistematização desse ensino só será desenvolvida caso os professores tenham conhecimento do funcionamento da ortografia brasileira e estejam comprometidos com um planejamento que envolva reflexão quanto à norma estudada.

O aprendizado da ortografia

4

Conforme o explanado no tópico anterior, a ortografia brasileira está organizada em casos regulares e irregulares, os quais deverão ser tomados como alvo de ensino. Diante disso, temos por certo que o aprendizado da ortografia não se dá, unicamente, por estratégias de memorização de regras e nem da grafia correta das palavras. O estudo aprofundado de suas propriedades nos revela princípios que devem ser tomados como objeto de conhecimento reflexivo e sistemático em sala de aula.

Essas compreensões, por sua vez, deverão ser somadas aos aspectos relacionados ao modo como as crianças aprendem. Por isso, docentes do ensino fundamental além de terem conhecimentos sobre as especificidades da norma, precisam estar atentos aos aspectos relacionados ao modo como as crianças se apropriam desse conhecimento.

Um dos aspectos fundamentais à compreensão do aprendizado da ortografia é que, portanto, precisa ser reconhecido pelos docentes, diz respeito à capacidade que as crianças reelaboram seus conhecimentos sobre a escrita. Segundo o modelo psicológico da “redescrição representacional” de Karmiloff-Smith (1992), compreendemos que o progresso das aprendizagens



dos alunos, independentemente da área de conhecimento, está inteiramente relacionado ao nível de explicitação sobre seu objeto de estudo. O nível de explicitação, por sua vez, varia de acordo com os momentos de aprendizagem sob os quais os aprendizes estarão submetidos.

Logo, conforme Karmiloff-Smith (1992), em um primeiro momento de acesso ao objeto de estudo, o indivíduo formula seu conhecimento num nível implícito, ficando limitado à reprodução mecânica das informações que recebe. No entanto, com o avanço das explorações sobre os temas (ortografia como objeto de estudo específico), os processos de aquisição seguem uma progressão diferente, podendo alcançar o nível explícito consciente, o qual recebe essa denominação por estar caracterizado pela habilidade do aprendiz em ter consciência do que faz e consciência dos porquês de sua ação. Posteriormente, o aluno poderá alcançar o nível explícito consciente verbal, segundo o qual o aprendiz se vê capaz de verbalizar as suas representações mentais.

5 A partir dessa teoria podemos conceber a importância de uma intervenção didática reflexiva e sistemática relacionada à ortografia, uma vez que concebemos o docente como o sujeito capaz de potencializar as elaborações mentais que os alunos desenvolvem sobre a escrita. Vale ressaltar que a capacidade referida acima está implicada ao desenvolvimento de diferentes estratégias de ensino que valorizem o aprendiz como sujeito ativo no processo.

Sendo assim, reconhecer o aprendiz como um sujeito que processa ativamente as informações que recebe é o primeiro passo para o favorecimento do ensino e da aprendizagem da norma ortográfica.

Um segundo aspecto que dialoga com a teoria da “redescrição representacional” e que, do mesmo modo, pode revelar a forma como as crianças aprendem ortografia se refere ao reconhecimento de seus erros enquanto demonstrações dos conhecimentos que estão sendo elaborados. Morais (2007, p. 37) é um dos autores que admite essa concepção, pois conforme afirmou: “Quando o aluno erra – porque cria certas ‘regularizações’, escrevendo, por exemplo, *mininu no lugar de ‘menino’ –, está nos revelando que elabora suas próprias representações sobre a escrita das palavras, que não é um mero repetidor das formas escritas que vê ao seu redor.”

Cagliari (2005), por sua vez, alerta a escola e os professores quanto à necessidade de assumir os erros dos alunos como uma verdade do ensino.



Segundo disse, é desta maneira que a educação contribuirá com o desenvolvimento de alunos que refletem sobre o que fazem:

[...] 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 (CAGLIARI, 2005, p. 84).

Além da atenção aos erros, Morais (2007) apresenta três princípios gerais que podem nortear as práticas de ensino da ortografia. O primeiro princípio cita a importância do convívio da criança com materiais escritos segundo a norma e que, assim, possam servir como fomentadores de reflexões sobre a ortografia. Já o segundo princípio afirma o valor das práticas promotoras da explicitação dos conhecimentos que as crianças desenvolvem sobre a escrita. Segundo Morais (2007) tais práticas tendem a semear (nos alunos) dúvidas sobre a grafia correta das palavras, bem como tendem a propor a transgressão intencional das regras estudadas e a verbalização dos porquês de determinada palavra ser escrita com determinadas letras. O terceiro princípio convoca os professores a definirem metas de aprendizagem ortográfica para os diferentes anos de escolaridade. O estabelecimento dessas metas objetiva conseguir progressos significativos do rendimento ortográfico dos alunos ao decorrer dos anos.

Além desses princípios gerais, Morais (2007) também apontou alguns princípios específicos ao planejamento e encaminhamento das situações de ensino-aprendizagem da ortografia, dentre os quais podemos compreender que: a reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos de escrita; não devemos controlar a escrita espontânea dos alunos; não devemos tomar a nomenclatura gramatical um requisito para a aprendizagem de regras (contextuais e morfológico-gramaticais); é preciso promover sempre a discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças expressam e fazer o registro escrito de suas descobertas (regras, listas de palavras etc.); além da possibilidade das atividades serem desenvolvidas coletivamente, em pequenos

grupos ou em duplas; e que, ao definir metas, não podemos deixar de levar em conta a heterogeneidade de rendimento dos alunos.

Diante desses princípios orientadores do ensino da ortografia, convém agora apresentarmos um dos estudos desenvolvidos por Melo e Rego (1998), cujo objetivo foi desenvolver uma forma alternativa de se ensinar ortografia, como também de avaliar os efeitos dessa prática pedagógica alternativa sob a qual o aluno foi estimulado a compreender, explicitar e fazer uso gerativo das regras contextuais trabalhadas.

As referidas autoras estruturaram a metodologia de seu trabalho em cinco etapas, das quais participaram 51 crianças de 1º série e 45 crianças da 2º série de duas escolas da cidade do Recife. A 1ª etapa pretendeu a capacitação de professores para lecionarem conforme a forma alternativa de ensino da ortografia. A 2ª etapa efetuou-se com a organização de três grupos em cada série: um Grupo Experimental (GE), sujeito a intervenção que considerava a ortografia enquanto conhecimento que pode estar sujeito à reflexão, discussão, compreensão e explicitação de seus princípios gerativos; e dois Grupos Controle (GC) devidamente emparelhados para cada série, os quais não foram submetidos à intervenção. Os Grupos Controle continuaram sujeitos a situações de ensino e aprendizagem que revelavam a concepção mnemônica e normativa que os professores possuíam a respeito do conhecimento ortográfico.

A 3ª etapa foi destinada à aplicação de um pré-teste para avaliar o nível de conhecimentos ortográficos dos alunos e selecionar o tipo de regra a ser trabalhada durante a intervenção. A 4ª etapa foi dedicada à intervenção dos professores. Esta intervenção foi efetuada com o Grupo Experimental de crianças, as quais, como já dito, estiveram sujeitas à uma prática alternativa de ensino da ortografia. A 5ª etapa efetuou-se com a realização de um pós-teste para avaliar e comparar o avanço (ou não) dos conhecimentos ortográficos que os alunos possuíam.

Com o pós-teste foi possível constatar o avanço dos alunos dos Grupos Experimentais e a estabilidade dos alunos do Grupo Controle referente aos conhecimentos relativos à regra trabalhada. Dentre outros dados analisados por Melo e Rego (1998), constatou-se que exercícios de treinamento e memória não garantem o domínio mais elaborado (uso gerativo) das convenções ortográficas, uma vez que o domínio no uso das restrições contextuais trabalhadas só ocorreu com crianças do Grupo Experimental, as quais estiveram



sujeitas a instrução moldada na compreensão e conscientização dos princípios ortográficos.

Diante dessas constatações, cabe investigarmos o modo como, atualmente, os professores do segundo ciclo do ensino fundamental compreendem e constroem metas para o ensino da ortografia.

Metodologia

A pesquisa foi realizada em dois municípios da Região Metropolitana do Recife, Camaragibe/PE e Paulista/PE. Os professores que foram sujeitos desse trabalho lecionavam no 4º ou 5º anos do ensino fundamental I.

Vale ressaltar que a opção pela escolha dos docentes que lecionavam no 2º ciclo do ensino fundamental, respaldou-se em nossa concordância com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), os quais preveem que os alunos já tenham se apropriado do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e, por isso, orientam maior explicitação/trabalho da norma ortográfica nesse segundo ciclo da aprendizagem; uma vez que algumas regularidades da ortografia já devam ser trabalhadas desde o curso do primeiro ciclo do ensino fundamental, mesmo que de forma incipiente.

Portanto, participaram do estudo 20 (vinte) professores do 2º ciclo do ensino fundamental (10 professores de cada município, sendo 5 professores do 4º ano e 5 professores do 5º ano, em cada cidade), os quais foram submetidos a uma entrevista semiestruturada, composta por questões que permitiam esboçar uma ideia sobre suas expectativas de ensino-aprendizagem em relação aos conhecimentos ortográficos trabalhados com turmas do referido ciclo de ensino.

Com o interesse de preservarmos a identidade dos docentes participantes dessa pesquisa, elaboramos códigos de identificação para cada um deles. Os professores dos quartos e quintos anos do ensino fundamental foram identificados respectivamente pelos numerais 4 e 5 posicionados no início do código. A letra X e a letra Y preservavam a indicação dos municípios. Já os nomes dos docentes dos dois municípios eram preservados através das letras A, B, C, D, E, F, G, H, I e J.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio. As análises dos dados ocorreram pela transcrição dos registros gravados das falas dos professores.

Portanto, as transcrições de áudio de todos os entrevistados serviram de protocolos, os quais permitiram a seleção de comentários e ações relacionados ao objetivo dessa pesquisa.

Resultados e discussões

Metas de ensino e aprendizagem da norma ortográfica segundo docentes do 2º ciclo do ensino fundamental

Quadro 1

Objetivos para o ensino da ortografia mencionados pelos professores de acordo com o município e a escolaridade

	4º ano X					4º ano Y					%	5º ano X					5º ano Y					%
Professores	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E		F	G	H	I	J	F	G	H	I	J	
Escrever correto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100 %	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100 %
Produzir texto coeso	X	X	X				X	X			50%				X	X						20%
Pontuar de forma correta	X						X				20%					X		X				50%

Legenda: 4 e 5 refere-se à escolaridade; X e Y refere-se aos municípios participantes e as letras de A a J representam a identificação dos professores.

No Quadro 1, percebe-se que os 20 docentes participantes da pesquisa, independentemente do município e do ano de ensino. Quando indagados sobre os principais objetivos relacionados ao ensino da ortografia, afirmaram que sua intenção era que os alunos escrevessem corretamente as palavras de língua portuguesa.

Paralelamente às respostas que revelaram conhecimento sobre a especificidade do objeto de ensino da ortografia, alguns docentes ainda pontuaram o desejo de ver seus alunos desenvolvendo um texto coeso e compreensível (50% do 4º ano e 20% do 5º ano), e fazendo uso correto dos sinais de pontuação (20% do 4º ano e 20% do 5º ano).



Portanto, ao relacionarmos a especificidade do objeto de ensino da ortografia com as demais metas (objetivos) que foram referidas por alguns dos professores entrevistados, observamos que, *para alguns deles, escrever não se limita a grafar corretamente*.

Essa realidade, constatada a partir de algumas das respostas às entrevistas (conforme quadro 1), permite-nos a consideração de que, em ao menos 50% dos casos entrevistados, há práticas docentes que se comprometem em ir além da verificação ortográfica nos textos produzidos pelos seus alunos; atendo-se, também, para os aspectos textuais que dão coerência às produções escritas analisadas. Vejamos um exemplo:

Pesquisadora: Quais são os principais objetivos? O que é importante ensinar para esse ano de ensino?

Professora 5XJ: É que eles se apropriem melhor das noções básicas de ortografia, de saber, aí também não seria só ortografia, mas de saber colocar no texto outro vocabulário, não ser tão repetitivos, eles são muito repetitivos. Eu estou trabalhado muito isso agora, eu estou fazendo sinônimos, antônimos, homônimos para que eles se apropriem de palavras novas, tanto na língua..., na linguagem oral como na linguagem escrita.

Pesquisadora: Quando a senhora fala de noções básicas da ortografia, quais noções especificamente a senhora está se referindo?

Professora 5XJ: É que eles escrevam com qualidade. Que eles escrevam de forma compreensiva, legível, adequada a idade deles e de forma a errar menos. Na hora de escrever, de pontuar, de acentuar. Uma palavra simples às vezes “ilha” eles esquecem do “H”, “minha” eles colocam “mia”.

Na fala da docente, podemos inferir que em seu trabalho com ortografia há uma preocupação em atender aos aspectos relacionados à produção textual. Essa preocupação parece dialogar com a concepção que fundamenta os pensamentos de Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004) quando afirmam que:

A questão ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual. Primeiramente, para o aluno, que, preocupado sobretudo com a ortografia, perderá de vista o sentido do trabalho que está realizando, isto é, a redação de um texto que corresponde a uma tarefa de linguagem; em segundo lugar, para o professor, cujo olhar, atraído pelos “erros ortográficos”, não se deterá na qualidade do texto nem em outros



erros considerados mais fundamentais do ponto de vista da escrita: incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadaptação à situação de comunicação etc (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004. p. 117).

Tal concepção leva-nos à reflexão sobre os aspectos que devem ser tomados como prioridade durante o processo de escrita (pelo aluno) e análise de uma produção textual (tanto pelo professor, quanto pelo aluno): sentido, qualidade e organização do texto; coerência de conteúdo; coesão entre as frases; adaptação à situação de comunicação etc. Logo, como é possível conceber, voltar à atenção aos aspectos meramente ortográficos durante a produção textual poderá comprometer a qualidade de sua produção e de sua análise.

Contudo, a respeito desse tipo de comprometimento com as produções textuais dos aprendizes, convém ressaltarmos que aspectos relacionados à coesão, à pontuação e à ortografia não podem ser trabalhados ao mesmo tempo e de uma única maneira. Tanto a ortografia quanto as dimensões relacionadas à textualidade das produções escritas dos alunos precisam ser tomadas como objetos específicos para análise/estudo em sala de aula.

Como respaldo a essa defesa, segue parte das orientações explicitadas pelos Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa:

Ou bem se foca a atenção na coerência da apresentação do conteúdo, nos aspectos coesivos e pontuação, ou na ortografia. E, quando se toma apenas um desses aspectos para revisar, é possível, ao fim da tarefa, sistematizar os resultados do trabalho coletivo e devolvê-lo organizadamente ao grupo de alunos (BRASIL, 1997, p. 81).

Tendo clareza quanto a essas concepções e compreendendo que as questões de textualidade devem ser priorizadas no processo de produção textual, é necessário, também, ter clareza que um texto bem escrito requer um bom domínio da norma ortográfica para se fazer inteligível. Assim, o que consideramos essencial ao tratamento da dimensão desse objeto de conhecimento (ortografia) refere-se ao desprendimento de um trabalho comprometido com a reflexão dos princípios que regem a norma e, por isso, insistimos na organização de metas de ensino específicas para que o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da ortografia promova a geração dos princípios que regem a grafia das palavras.



Analisando de modo qualitativo as respostas oferecidas pelas docentes, relacionadas aos principais objetivos do ensino ortográfico (apresentadas no quadro 1), em alguns casos, obtivemos respostas muito amplas, se não vagas demais para conseguirmos verificar se de fato os docentes planejavam o ensino da ortografia tendo por base as características regulares e irregulares da norma.

Analisemos a resposta da docente 5XI quando indagamos sobre quais aspectos da ortografia são importantes de serem ensinados:

Pesquisadora: Então... se fosse pra dizer os principais objetivos para trabalhar ortografia, a senhora diria... quais os principais objetivos?

Professora 5XI: Ler e escrever. Pra onde é que ele vai... no quinto ano... sem saber escrever?

Pesquisadora: Assim... na ortografia... quanto à ortografia, o que é importante ensinar?

Professora 5XI: A escrita.

Pesquisadora: O quê que da escrita? O que quê da escrita, especificamente? O que quê da escrita?

Professora 5XI: Saber escrever as palavras que são ditas. A ortografia requer isso do aluno [...]. Por exemplo, quando eu digo: hoje vamos para ortografia. Então, ortografia... com o que é que ela vem? Ela vem com palavras para eles escreverem com grande dificuldade. Isso é ortografia! Dependendo do... do... ano que você tá ensinando o aluno, você vai trabalhar ortografia com ele. Você pode trabalhar ortografia através do quê? Através de... música! Isso aí é o diferente! O meu objetivo para que é que eu passo pra eles e de que forma eu vou trabalhar é outra coisa. Eu posso trabalhar com música, com mensagem, com história...

Como podemos perceber, muito embora houvesse uma insistência no questionamento sobre os seus objetivos para o ensino da ortografia, 5XI inicialmente pontuou “saber ler e escrever” e quando impelida a responder sobre “o que da escrita especificamente”, limitou-se a fazer referência ao ensino da ortografia como algo que se destina a escrita de palavras “com grande dificuldade”. No decorrer dessa entrevista, com o fim de obtermos uma resposta que nos desse maior subsídio para a análise das metas de ensino de 5XI, a questionamos sobre quais eram as principais dificuldades ortográficas de seus alunos, ao que ela respondeu:

Por exemplo: tem palavras que ele não sabe escrever... é... com X, com CH, encontro consonantais... confunde muito eles. São coisas que a gente tem que preparar para um sexto ano. Conhecer os encontros consonantais, os dígrafos que é importante.... Numa ortografia, a gente puxa tudo isso. Ortografia é para aprender a escrever. Ortografia é pra ter conhecimento em... dígrafos, encontros consonantais... ditongo, tritongo e hiato.

A partir da referência aos tipos de letras, encontro consonantais, dígrafos, ditongo, tritongo e hiato podemos inferir que essas eram algumas das metas de ensino de 5XI em seu trabalho com ortografia. Além disso, a partir de sua resposta, ainda podemos reconhecer que o seu trabalho com tal objeto de ensino limitava-se a treinos ortográficos quando 5XI referiu solicitar “*cinco vezes a palavrinha quando ele (o aluno) erra*”.

Esta resposta demonstrou o cultivo de uma prática docente pautada na memorização da escrita correta das palavras e desprovida de reflexão sobre as regras que podem ser tomadas como alvo de reflexão em sala de aula (regularidades ortográficas). Diferentemente desse tipo de prática, defendemos as que reconhecem os “[...] diferentes critérios que há por trás das relações entre os sons e as letras [...]” (MORAIS, 2007, p. 29) e, assim, estabelecem a distinção entre o que é regular e irregular na ortografia; pois, só através desse conhecimento distintivo e, conseqüentemente, sobre os princípios que o regem é que os docentes poderão organizar mais claramente o seu trabalho.

Semelhantemente à prática já discutida, a maioria dos docentes do município Y também revelou desconhecimento das especificidades ortográficas e incompreensão da norma como um objeto de conhecimento que precisa ser ensinado de forma reflexiva e sistemática.

A fala das professoras parece evidenciar que, na maioria das vezes, a escola não vem tratando a ortografia como objeto de ensino, mas continua tratando a ortografia como simples objeto de verificação e avaliação. A partir das entrevistas realizadas, vimos que predominantemente existe falta de clareza sobre as especificidades da ortografia e, conseqüentemente, ausência de discussões sobre os porquês de determinada palavra ser escrita com determinadas letras. Ao contrário disso, mostra-se a escrita correta e solicita-se a sua cópia.

A partir das entrevistas, também podemos inferir que as dificuldades e os erros cometidos pelas crianças não constituem, para esses docentes, uma



oportunidade de mapeamento do que seus alunos ainda precisam compreender sobre a ortografia. Isso implica diretamente na ausência de metas de ensino para o 2º ciclo do ensino fundamental. A atenção dada aos erros de escrita dos alunos, parece se limitar a proposta e solicitação dos exercícios de treino ortográfico. Práticas docentes que se assemelham a essas parecem desconhecer que o erro pode revelar as representações que os alunos realizam sobre a escrita e que, portanto, o que pensam sobre a escrita e como criam regularizações a seu respeito.

Dois docentes entrevistados (5XH e 5YF) apresentavam metas claras e que viam a possibilidade de tratar a ortografia como objeto de ensino reflexivo. 5XH, através de suas respostas à entrevista, demonstrou estabelecer metas de compreensão no trato com algumas regras ortográficas. Vejamos o fragmento da entrevista que realizamos com essa professora

Pesquisadora: Quais são os principais objetivos em relação à ortografia para o ano que você leciona?

Professora 5XH: Eles escreverem corretamente, né... Respeitando a ortografia... Sem cometer erros ortográficos e compreender mesmo... algumas regras ortográficas da língua portuguesa.

14

Como é possível perceber, a referida professora foi clara quanto aos seus objetivos de ensino da ortografia. Para ela não bastaria que os seus alunos escrevessem corretamente, mas que, além disso, compreendessem “*mesmo*” algumas regras que ditam a norma. O termo “*mesmo*” que fora utilizado por ela, evidenciou enfaticamente o quanto essa professora pareceu estar comprometida com o processo de reflexão dos regulamentos ortográficos.

No decorrer da entrevista, 5XH, dentre os outros entrevistados do município X, foi a única docente que concedeu maiores subsídios para análise positiva de sua prática. Vejamos sua resposta ao ser indagada sobre a importância dada ao ensino de ortografia para o ciclo de ensino que lecionava:

Pesquisadora: Professora, a senhora acha que a ortografia é importante para o ciclo de ensino que a senhora leciona?

Professora 5XH: Com certeza! Sobre tudo nessas séries finais... do segundo ciclo. Porque quando o aluno já se apropriou do sistema de escrita alfabética é agora ele vai entender como é que funciona todas as convenções ortográficas, né... A questão dos sons, das semelhanças sonoras do X, CH, NH... Tudo isso eu acho importante.

Através dessa resposta, podemos inferir quanto às expectativas de aprendizagem que 5XH estabelece com relação aos anos de ensino. Pois, quando afirmou *"sobretudo nessas séries finais... do segundo ciclo"* o ensino da ortografia faz-se importante, na realidade, a docente está expondo sua compreensão a respeito das metas de ensino que orientam a sua prática e que, portanto, lhe dão pistas quanto aos conhecimentos que os alunos já devam ter desenvolvido e quanto aos conhecimentos que precisam desenvolver ao longo do caminho da escolarização.

Portanto, podemos conceber que 5XH baseia sua prática e, conseqüentemente, planeja suas metas de ensino da ortografia a partir das concepções que defendemos nesse trabalho. A afirmação da professora dialoga com o referido por Moraes (2005, p. 16) quando manifesta a respeito dos conhecimentos que precisam ser construídos antes que o tratamento sistemático com a ortografia possa ser realizado: "[...] primeiro os aprendizes dominam as restrições ou propriedades do sistema de escrita alfabética e, só em seguida e aos poucos, vão internalizando a norma ortográfica". Logo, práticas docentes que traçam metas para os aprendizados de leitura e escrita de seus alunos, comprometem-se em possibilitar a aprendizagem do SEA como pré-requisito à aprendizagem da ortografia.

Além disso, como dito pela referida docente, após a apropriação do SEA os alunos poderão "[...] *entender como é que funciona todas as convenções ortográficas* [...]". Essa afirmação é mais uma evidencia de que a proposta de trabalho dessa docente, aparentemente, visa a ortografia como objeto de ensino que pode ser refletido e compreendido pelos alunos.

5YF, por sua vez, também demonstrou compreender a importância de um ensino sistemático da norma ortográfica, preocupado, sobretudo, com o trabalho de algumas especificidades da ortografia com base nas dificuldades encontradas no ano em que lecionava. Segundo Moraes (2005, p. 46), isso é imprescindível para um ensino eficaz. Vejamos, então, a resposta do professor 5YF ao ser questionado sobre o que ele espera que seus alunos aprendam até o final do 2º ciclo em relação à ortografia:

Professora 5YF: Em relação à ortografia, o objetivo nosso é que eles cheguem a dominar não apenas as regulares diretas, mas também as contextuais e as morfossintáticas, né? Que são basicamente onde se encontra mais dificuldades.



O professor 5YF, em seu posicionamento, demonstrou a clareza de que “escrever corretamente” implica em refletir e compreender aspectos específicos da norma ortográfica da língua portuguesa. Sua fala revelou, ainda, que avançar no ensino de tais especificidades da ortografia (*regularidades diretas, contextuais e morfossintáticas*) são metas prioritárias estabelecidas a partir das dificuldades de sua turma: “[...] a gente acha as dificuldades e vai trabalhando em cima delas”, disse ele. Relacionando esta fala às orientações dadas por Morais (2007, p. 69) quando este afirmou a necessidade de um diagnóstico cuidadoso de quais são “as principais dificuldades dos alunos, para então poder definir as metas para o rendimento ortográfico da turma específica com que trabalha”; entendemos, portanto, que o trabalho de mapear periodicamente o que os estudantes já sabem e o que ainda precisam aprender é fundamental para a organização do processo de ensino-aprendizagem da ortografia.

Após o diagnóstico, cabe a reflexão sobre a sequenciação do ensino ortográfico. A esse respeito Morais (2007, p. 70) propõe um trabalho que conjugue “[...] regularidade (ou irregularidade) das correspondências fonográficas e a frequência de uso das palavras na língua escrita”. Nóbrega (2013, p. 117-118), por sua vez, sugere especificamente um trabalho que tem como prioridade o ensino das regularidades contextuais e morfológicas como modo de assegurar “[...] eficiência ao processo de aprendizagem da ortografia que se expressa na redução significativa do número de erros”.

Afora esses dois últimos professores que tiveram suas entrevistas discutidas, contatamos com 18 docentes que, como foi possível perceber, independentemente do município e do ano de ensino, explicitaram práticas de ensino da norma que mostram ser carentes de planejamento e sistematicidade. Portanto, diante das respostas da maioria dos professores, nos questionamos sobre o que norteia suas práticas de ensino da ortografia, já que parece não haver muita clareza sobre o que trabalham.

Definindo metas de ensino e aprendizagem da norma ortográfica segundo docentes do 2º ciclo do ensino fundamental

Quando questionados sobre como planejavam o ensino da Norma Ortográfica, os 20 docentes entrevistados, independentemente do ano e

município no qual lecionavam, apresentaram várias formas de planejamento. Vejamos o Quadro 2.

Quadro 2

Planejamentos para o ensino da ortografia mencionados pelos professores de acordo com o município e a escolaridade

	4º ano X					4º ano Y					%	5º ano X					5º ano Y					%
Professores	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E		F	G	H	I	J	F	G	H	I	J	
Diagnóstico							X		X		20%			X		X	X				X	40%
A partir de recursos	X	X	X	X	X	X				X	70%	X				X		X	X		X	50%
A partir dos eixos do PCN					X			X	X		30%										X	10%

Legenda: 4 e 5 refere-se à escolaridade; X e Y refere-se aos municípios participantes e as letras de A a J representam a identificação dos professores.

17

Ao questionarmos sobre a forma de planejamento dos vinte professores participantes, apenas seis (20% do 4º ano e 40% do 5º ano) disseram desenvolver um planejamento baseado no diagnóstico das principais dificuldades ortográficas de seus alunos. Porém, vale ressaltar que, analisando qualitativamente as respostas dadas dentre os referidos seis docentes, apenas 5XH e 5YF, ao detalhar a sua forma de planejamento, demonstraram claramente o estabelecimento de metas de ensino de algumas convenções específicas, definidas a partir da diagnose das principais dificuldades de escrita de seus alunos. 5XH justificou que, a respeito dessas dificuldades, seria necessária “a compreensão de algumas regras”.

Os demais catorzes docentes apresentaram caminhos diferentes quanto ao modo de planejamento para o trabalho com a norma ortográfica. Dentre esses caminhos, conforme o Quadro 2, ressaltaram-se por maior porcentagem (70% entre os de 4º ano e 50% entre os de 5º ano) as respostas que revelaram o planejamento baseado em textos, livros didáticos e paradidáticos. Além de planejamentos respaldados nesses recursos, houve ainda quem afirmou desenvolvê-lo a partir dos eixos do PCN.

Ao analisarmos de maneira mais aprofundada as respostas dos docentes quanto as suas formas de planejamento, bem como articulando com



a discussão anterior, chegamos à conclusão de que dezoito dos vinte entrevistados, não possuíam metas bem definidas de ensino da ortografia. Entendemos que os docentes, ao se depararem com a necessidade de promover o ensino da ortografia, demonstraram insegurança e certo despreparo na hora de estabelecer metas de ensino, o que, na maioria dos casos, os levaram a buscar apoio em recursos prontos, já definidos. Foi o caso da professora 5YJ, vejamos um recorte de sua entrevista:

Pesquisadora: Quando você tem condições de planejar, você planeja com base em quê para trabalhar ortografia? Como você planeja o ensino da ortografia para sua turma (diagnóstico)?

Professora 5YJ: Primeiro na proposta, na proposta curricular, porque a gente tem que estar de acordo com a proposta do município. Segundo, a gente procura livros que façam menção dessas regras gramaticais e atividades que façam parte desse contexto ortográfico.

Antes de expor esta resposta, a docente afirmou: “[...] faço diagnoses pra ver em que nível está a criança, aí justamente nessa diagnose é que a gente vê o nível ortográfico que ele está”. No entanto, como é possível perceber pelo extrato de fala exposto acima, essa avaliação (diagnose) que aponta o “nível ortográfico” do aluno, parece ser desconsiderada pela referida professora nos momentos de planejamento para o ensino da ortografia. Além disso, quanto ao “nível ortográfico”, dito pela docente, convém atentarmos para as orientações de Carraher (1985) ao afirmar que as hipóteses de escrita entrem em conflito e, portanto, não podemos considerar que determinados acertos ou erros de escrita revelam o nível/estágio de aprendizado da escrita. Ao contrário disso, podemos considerar os erros e acertos cometidos pelos alunos como estratégias para conhecermos quais aspectos da ortografia já foram e quais ainda precisam ser apropriados.

A desconsideração para com os conhecimentos ortográficos que os alunos já trazem também parece orientar o planejamento de 4XA, pois esta professora afirmou basear seu planejamento da seguinte forma:

Professora 4XA: Com base nos assuntos deles... nos conteúdos, né? Eu tenho o livro, tenho o livro deles e tenho livro complementar. Tenho o livro deles... Ele vem com o conteúdo, né... de texto e tal [...]. Então, eu tenho livros... outros... livros de atividades, né... Livros assim da série e de outras editoras para que eu possa seguir assim um roteiro do planejamento e fazer as atividades, né?

É válido esclarecer que não desconsideramos aqui a importância de o professor estar alinhado com a proposta curricular do município, nem de que ele possa utilizar o livro didático como recurso para o ensino da norma. O que queremos destacar é que, ao optar por um ou outro para definir suas metas de ensino, o professor deixa de levar em conta o que os alunos já sabem sobre a norma ortográfica e o que eles ainda precisam aprender.

Conforme Morais (2005, p. 46), a concepção de ensino que defendemos “[...] é aquela que entende que ensinar é fornecer uma ajuda ajustada aos aprendizes, para que eles (re)construam seu saber.” Logo, um planejamento do ensino da ortografia que não considera as regularidades e irregularidades da norma e nem está embasado no diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos. Não é considerado, nesta perspectiva, como planejamento e, conseqüentemente, pode ser ineficaz para o ensino-aprendizagem da norma ortográfica.

Retomando as falas das professoras 5YJ e 4XA, quando atribuem ao livro didático o papel de norteador de seus planejamentos, temos a consciência, assim como Almeida (2013, p. 25), de que o livro didático é, sem dúvida, “[...] um instrumento que auxilia na orientação da prática pedagógica”. Contudo, quando se trata do ensino da ortografia, é necessária atenção à alguns aspectos que influenciarão no ensino-aprendizagem da norma. Conforme Silva e Morais (2005), o professor deve estar atento a alguns critérios no momento de escolher o livro didático que norteará seu trabalho de ensino da ortografia. Dentre alguns dos critérios discutidos pelos referidos autores, ressaltamos o referente à análise do manual do professor com vista a examinar quais as considerações que o livro faz sobre o ensino e aprendizagem da ortografia, assim como se deve fazer o levantamento das correspondências letra-som propostas pelo livro.

Diante de tais critérios de análise, podemos inferir que as docentes que retratamos acima, como também os outros dez, que, assim como elas, afirmaram apoiar-se no livro para planejar suas aulas de ortografia, não tenham ciência dessa necessidade de análise cuidadosa de como o livro didático apresenta a ortografia. Quando a docente 4XA disse: “[...] livros assim da série e de outras editoras para que eu possa seguir assim um roteiro do planejamento e fazer as atividades, né?”, além de estar realizando um planejamento que, como dissemos, não considera as necessidades reais de aprendizagem dos alunos, muito provavelmente, está também reproduzindo a concepção de



ensino da norma por trás das atividades do livro. Muitas das vezes são atividades mecânicas e pautadas na memorização de regras.

Ainda tratando sobre o Livro didático, concordamos com o estudo de Val, Martins e Silva (2009) que ao analisarem atividades de ensino de ortografia contidas em livros didáticos da língua portuguesa (LDP) aprovados pelo PNLD 2007 e 2008, defendem, dentre outras coisas, que o ensino de ortografia deve ser trabalhado de forma diferenciada quanto aos casos de regularidade e também aos vários casos de irregularidade ortográfica. Ressaltam, ainda, a importância de o ensino da ortografia acontecer de maneira que o aprendiz reflita sobre a ortografia e não apenas cópias mecânicas que impedem a reflexão sobre esse objeto de conhecimento. E, em linhas gerais, apontam o livro didático como bom aliado do professor, mas que como elemento único, ele não garante a apropriação do conhecimento ortográfico pelos alunos. Portanto, é necessário que o professor crie outras possibilidades a fim de que cada vez mais os alunos usem corretamente a norma ortográfica no cotidiano.

Com relação aos quatro professores que referiram planejar a partir dos eixos do PCN, embora devamos considerar a consulta, as referências e as reflexões suscitadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) não podemos tomá-lo, unicamente, como documento que subsidie o ensino da ortografia. Este cuidado deve ser tomado uma vez que o documento só explicita orientações gerais e pouco específicas quanto à ortografia. Nenhum PCN sugere, por exemplo, quais tipos de regularidades e irregularidades deverão ser trabalhados em determinado ano de ensino. Sendo assim, cabe ao professor diagnosticar quais os conhecimentos ortográficos já foram apropriados por seus alunos e quais ainda estão em vias de apropriação. A partir dessa análise, então, o docente poderá desenvolver um plano de ensino mais sistemático e oportuno as necessidades de seus alunos.

Desta feita, afirmar que o planejamento está fundamentado nas orientações do PCN ainda se configura em práticas que se revelam pouco específicas para o desenvolvimento do ensino da ortografia.

Portanto, respaldados em Silva e Andrade (2005) quando falam das funções dos instrumentos diagnósticos para o ensino da ortografia, é possível afirmar que a grande maioria dos professores entrevistados desenvolve uma prática em que não há um planejamento baseado nas diferentes

especificidades da norma. Nem, tampouco, baseado num acompanhamento da evolução ortográfica dos alunos, que permitam subsidiar o planejamento de atividades ortográficas significativas.

Na contramão desses exemplos, encontramos nos professores 5XH e 5YF um caminho mais propício para desenvolver um planejamento coerente com as especificidades que regem a norma ortográfica. Conforme já analisamos, tanto 5XH quanto 5YF apresentaram em suas entrevistas elementos que podemos considerar como metas bem definidas para o ensino da ortografia no segundo ciclo do ensino fundamental. Essas metas (objetivos) só se tornaram possíveis através de um trabalho de mapeamento das dificuldades de seus alunos. 5XH nos mostra claramente em sua fala que desenvolve seu planejamento com base nessas dificuldades:

Pesquisadora: Quando você tem condições de planejar, a senhora planeja com base em que pra trabalhar ortografia?

Professora 5XH: Essa turma que chegou pra mim esse ano, apesar de estar no quinto ano e da maioria saber ler e escrever, eles fazem muita troca e omissões de letras. E eles ainda se confundem muito em algumas convenções. De RR, de um R só, de SC... Então, a medida que eu vou observando a escrita deles... aonde é que eles estão com dificuldade, eu vou trabalhando. Por exemplo: esse ano... parece uma coisa muito fácil... que nem era, talvez, para ser trabalhada esse ano, porque subtende-se de que eles já deviam ter se apropriado nos anos anteriores... Mas regras simples como o RR, a separação silábica, é... os dígrafos... acentuação... pontuação... muitos alunos ainda tem muita dificuldade nisso... Então, a medida que eu percebo isso nas produções escritas, eu vou trabalhando. Então, eu trabalhei os sons do X, porque muitos ainda trocavam com o CH... Eu trabalhei também palavras com L, palavras terminadas em U, porque eles se confundiam muito. Então, assim... A medida que eu vejo onde eles mais têm dificuldades, vou trabalhando.

Esse entendimento demonstrado pela docente de o quanto é importante conhecer as dificuldades da turma para só então pensar em propostas de atividades que possam levá-los a compreensão das regras e, consequentemente, ajudá-los a grafar corretamente as palavras, também foi demonstrado pelo professor 5YF. Vejamos sua resposta a mesma pergunta:



Pesquisadora: Quando você tem condições de planejar, você planeja com base em que para trabalhar ortografia?

Professor 5YF: Regularidades diretas, contextuais, morfossintáticas, basicamente as atividades que são realizadas correspondem aquelas dificuldades que estão ali na sala de aula, né? As vezes, é mais contextual e morfossintáticas, num é? [...] Porque dentro da sala de aula mediante as dificuldades que você consegue perceber, o mais importante é você trabalhar em cima daquilo que você está percebendo a dificuldade deles.

Para Nóbrega (2013, p. 87), um trabalho assim tem base em uma concepção de ensino-aprendizagem que “[...] confere à avaliação inicial uma função reguladora do planejamento, já que a identificação dos saberes dos alunos pautará a seleção das expectativas de aprendizagem, bem como a elaboração da sequência de atividades a ser desenvolvida na sala de aula”.

Embora nenhuma das falas acima detalhem com precisão que tipo de instrumento avaliativo utilizaram para chegarem a essas dificuldades, percebemos nitidamente que ambos compreendem que os erros ortográficos de seus alunos não são tratados meramente como erro, mas tem a função de nortear um planejamento de metas de ensino que levarão em consideração o que seus alunos ainda precisarão internalizar sobre a ortografia de sua língua para que cheguem ao final do segundo ciclo, como disseram: escrevendo corretamente.

Isso explica o fato de cada um apresentar objetivos de ensino bem específicos para o ano no qual lecionam. 5YF chega, inclusive, a mencionar “uma grade de dificuldades” mapeadas. Já a docente 5XH é mais explícita ao dizer os erros mais recorrentes de sua turma. Essa proposta de planejamento adotada pelos docentes promoverá uma organização do ensino da ortografia que permitirá sistematizar, de forma progressiva, os conteúdos ortográficos que serão trabalhados ao longo do ano. Isso só é possível porque tanto 5XH quanto 5YF compreendem a complexidade das regras ortográficas que pretendem trabalhar até o final do segundo ciclo.

Pessoa (2012), ao defender um ensino sistemático da ortografia, aponta, além de outros aspectos, alguns princípios de como desenvolver um trabalho com a ortografia voltado para a reflexão do aluno sobre sua escrita. Desses princípios, destacamos aqui que um mapeamento do que as crianças já sabem e do que elas ainda precisam aprender, por meio de um diagnóstico, como também o acompanhamento diário das dificuldades ortográficas



focando não apenas na correção. Também investindo em momentos de reflexão sobre o que eles pensam ao escrever, além do registro do progresso dos alunos para redimensionar o ensino, promoverá, assim, a possibilidade dos professores estipularem metas de ensino adequadas para sua turma e atividades de reflexão sobre as regularidades e irregularidades da língua.

Conclusão

O objetivo desse estudo foi o de identificar o modo que professores do segundo ciclo do ensino fundamental compreendem e constroem metas para o ensino da ortografia. Após a realização de entrevistas com 20 docentes verificamos que 80% dos professores, não apresentavam metas claras de ensino da ortografia. Isso, na maioria dos casos, por não compreenderem, primeiramente, como a norma ortográfica da língua portuguesa está organizada e, segundo, por não terem a prática de realizarem um planejamento com base em um diagnóstico prévio das dificuldades apresentadas por seus alunos. Constatamos também que, embora a grande parte deles tenham como objetivo que seus alunos cheguem ao final do segundo ciclo escrevendo corretamente, apenas os dois professores que indicaram se preocupar em realizar um planejamento embasado nas dificuldades de seus alunos apresentaram metas mais adequadas para concretizarem seus objetivos com êxito.

Referências

AGUIAR, Monalisa dos Reis. As reformas ortográficas da língua portuguesa: uma análise histórica, linguística e ideológica. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo. n. 9, p. 489-498, 2007. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.revistas.usp.br/flp/artice/download/59770/62879>>. Acesso em 4 jun. 2014.

ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **A relação entre a mediação docente e o desempenho ortográfico de alunos participantes de jogos de ortografia**. 2013. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa para o 1º e 2º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997.



CAGLIARI, Luiz Carlos. Sob o signo da ortografia. In: MASSINI-CAGLIARI, GLADIS, CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil. São Paulo: FAPESP, 2005.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicologia, teoria e pesquisa**, Brasília, v. 1, n. 3, p. 269-285, set./dez. 1985.

KARMILOFF-SMITH, Annette. **Beyond modularity**: a developmental perspective on cognitive science. MA, MIT Press/ Bradford Books, 1992.

MELO, Kátia Leal Reis; REGO, Lúcia Lins Browne. Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 105, p. 110-134, nov. 1998.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

_____. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In: SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Reis (Org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, Artur Gomes de (Org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Ensino da ortografia. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves; LIMA, Ana (Org.). **Ensino de gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa a escola. Belo Horizonte: Editora Autêntica; 2012.

PROFESSORA 4XA. **Entrevista**. Paulista (Pernambuco), 4 ago. 2014.

PROFESSORA 5XJ. **Entrevista**. Paulista (Pernambuco), 16 ago. 2014.

PROFESSOR 5XI. **Entrevista**. Paulista (Pernambuco), 14 ago. 2014.

PROFESSORA 5XH. **Entrevista**. Paulista (Pernambuco), 14 ago. 2014.

PROFESSORA 5YJ. **Entrevista**. Camaragibe (Pernambuco), 23 ago. 2014.

PROFESSORA 5YF. **Entrevista**. Camaragibe (Pernambuco), 21 ago. 2014.

SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de. Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (Org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

SILVA, Alexsandro; ANDRADE, Eliane Nascimento Souza de. O diagnóstico como instrumento de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e como subsídio para a



organização do trabalho pedagógico do professor-alfabetizador. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa de. **Desafios da educação de jovens e adultos:** construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2004.

VAL, Maria das Graças Costa; MARTINS, Raquel Márcia Fontes; SILVA, Giane Maria da. Ensino de ortografia: a contribuição do livro didático. In: VAL, Maria da Graça Costa (Org.). **Alfabetização e língua portuguesa:** livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica-Ceale; 2009.

Prof.º Ms. Jessica Albuquerque de Melo

Universidade Federal de Pernambuco (Brasil)

Grupo de Pesquisa Didática da Língua Portuguesa

E-mail: jessica.albuquerque60@gmail.com

25

Prof.º Ms. Lays Cândido de Barros Andrade de Nóbrega

Universidade Federal de Pernambuco (Brasil)

Grupo de Pesquisa Didática da Língua Portuguesa

E-mail: candido.lays@gmail.com

Prof.º Dr.º Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Universidade Federal de Pernambuco (Brasil)

Centro de Educação

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

Grupo de Pesquisa Didática da Língua Portuguesa

E-mail: acladiapessoa@gmail.com

Recebido 6 dez. 2018

Aceito 18 dez. 2018