

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo
cristiane.mpa@gmail.com

Renilson José Menegassi
renilson@wnet.com.br

O trabalho docente com a ortografia em Sala de Apoio à Aprendizagem¹

The teacher's work with orthography in a Support Classroom

RESUMO - Neste artigo, aborda-se o trabalho docente com a ortografia em uma Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa (SAALP) – 6º ano do Ensino Fundamental, na região Centro-Sul do Estado do Paraná. Parte-se do pressuposto de que a abordagem dos aspectos ortográficos nesse contexto de ensino é imprescindível para que o aluno supere suas dificuldades no âmbito da língua escrita e, desse modo, adquira condições de participar de forma mais competente e ativa das práticas de linguagem que permeiam a sociedade. Assim, a partir dos conceitos da teoria histórico-cultural e das contribuições da Linguística Aplicada, buscou-se orientar e acompanhar a prática de um professor de SAALP na abordagem das convenções ortográficas em sala de aula. A coleta de dados deu-se posteriormente a intervenções teórico-metodológicas de modo colaborativas com o docente, propiciando-lhe aportes teóricos e discussões orientadas a respeito do sistema ortográfico e de seu ensino nas aulas de língua portuguesa. Os resultados apontam a necessidade de se fornecer ao professor de SAALP subsídios teórico-metodológicos a respeito das normas ortográficas, bem como acompanhar e orientar a sua prática pedagógica no trabalho com esse conteúdo nessa situação específica de ensino.

Palavras-chave: formação docente contínua, Sala de Apoio à Aprendizagem, ortografia, pesquisa-ação colaborativa.

ABSTRACT - This paper discusses the teacher's work with orthography in a Support Classroom for Portuguese Language Learning (SAAPL, in Portuguese) – 6th grade of basic schooling in the South-Central region of Paraná State. It is assumed here that the practice with orthographic features in this educational context is essential for the student to overcome the difficulties related to the written language and, in this way, meet the conditions to participate more effectively in the language practices inherent to society. Thus, from the concepts offered by the historical-cultural educational theory and the Applied Linguistics contributions, the practice of a SAALP teacher was guided and assisted during the studies of orthographic conventions in classroom. The data gathering occurred after some theoretical and methodological interventions with the teacher in a collaborative way, providing theoretical support and guided discussions about the orthographic system and their teaching in Portuguese language classes. The results indicate the necessity to provide the SAAPL teacher with theoretical and methodological support in relation to the orthographic norms, as well as to supervise and guide his/her practice during the work with this content in this particular context.

Keywords: continuing teacher education, Support Classroom, orthography, collaborative action research.

Considerações iniciais

Nas últimas décadas, as amplas discussões que culminaram na definição de novos objetivos para o ensino da língua portuguesa na escola, centralizando-se não mais no treino para uma escrita correta, mas na constituição de usuários competentes da língua materna, proporcionaram, também, alterações significativas nas práticas de alfabetização e de ensino da língua escrita. Em coerência com os novos objetivos e as novas práticas, a função social do texto tornou-se o cerne do processo de ensino e aprendizagem, visto que a leitura e a produção de textos começaram a ser consideradas como atividades

essenciais no processo de integração social, e os exercícios de ortografia, geralmente descontextualizados e pautados numa repetição memorizada de formas corretas, passaram a ocupar um papel secundário nas tarefas da sala de aula (Morais, 2001). Nessa perspectiva, surgiram, no cenário acadêmico e escolar, ideias como: “a criança supera problemas ortográficos com a prática de leitura”; “o importante é o conteúdo do texto produzido pelo aluno e não a sua forma”; “o aluno deve produzir textos, e se ainda não domina a escrita deve escrever do seu jeito” (Galuch e Sforzi, 2009, p. 114), as quais sugerem atitudes de rejeição ao trabalho com a normatização ortográfica em sala de aula.

¹ Parte deste texto foi apresentado no IX Congresso Internacional da ABRALIN, em Belém-PR, em 25 a 28 de fevereiro de 2015.

De acordo com Morais (2001, p. 18), os erros de ortografia “funcionam como uma fonte de censura e de discriminação, tanto na escola como fora dela”. Assim sendo, “ao negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua” (Morais, 2001, p. 24). Para Galuch e Sforzi (2009, p. 121), “o acesso aos sistemas ortográficos e gramaticais permite à criança tomar consciência de sua própria atividade como usuária da língua e, assim, alcançar um nível superior no desenvolvimento da linguagem de modo geral”. Por essas razões, entendemos que é sim função da escola propiciar ao aluno o acesso ao sistema ortográfico para que ele faça um uso consciente e apropriado da língua escrita e, dessa forma, possa assumir uma participação mais ativa na sociedade. Em se tratando do contexto da Sala de Apoio à Aprendizagem da Língua Portuguesa - SAALP, consideramos que a abordagem da ortografia se mostra ainda mais imperativa, em virtude das dificuldades das crianças no uso da língua escrita e da necessidade de fornecer-lhes meios para que superem essas dificuldades e, assim, tenham condições de trabalhar de forma mais competente com os textos das diferentes disciplinas do currículo escolar, progredindo em estudos posteriores.

Salientamos, entretanto, que, para que o trabalho cumpra esse propósito, levando o aluno a avançar efetivamente no domínio das regras ortográficas e a aprimorar a competência linguística no âmbito da escrita, não basta um retorno às práticas tradicionais, nas quais o princípio norteador é meramente a estocagem na memória de formas corretas das palavras, por meio de treino e repetição exaustiva de cópias. De acordo com o que recomendam Leal e Roazzi, torna-se fecundo que a criança seja inserida em atividades que a conduzam a pensar a respeito das motivações ortográficas e a tentar entender os usos dos princípios que regem a escrita, explorando, assim, “a capacidade do aprendiz de refletir, de gerar hipóteses, de generalizar e restringir, apreendendo os contextos de uso das diferentes motivações que regem nosso sistema ortográfico” (Leal e Roazzi, 2005, p. 119). Em outras palavras, trata-se em investir em um ensino reflexivo da ortografia, governado por orientações epilinguísticas (Franchi, 1991; Travaglia, 2001), sem desconsiderar que esse processo acaba por suscitar e desenvolver capacidade do indivíduo de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo – a capacidade metalinguística.

Essa linha teórico-metodológica determina, inevitavelmente, uma discussão acerca da prática e da formação docente para o trabalho com a escrita ortográfica, conforme apontam Romualdo e Cezar:

A ortografia, embora seja um conteúdo familiar visto desde os primeiros anos escolares, envolve grandes lacunas teóricas e práticas na formação e no trabalho dos professores [...]. É comum encontrarmos esses profissionais se questionando

sobre o que é ortografia, se devem ou não corrigir os erros dos alunos, quando e como corrigi-los e, principalmente, se a ortografia é algo que se ensina ou se o aluno deve decorar as palavras para não errar mais (Romualdo e Cezar, 2010, p. 75).

Compreendemos, assim, que há a necessidade de envolver o professor de língua portuguesa, principalmente o das classes de SAALP, em processos de formação contínua, entendida não como um ato de transferência ou como um conjunto de atividades isoladas e desvinculadas das urgências do contexto escolar, mas como uma ação de imersão na realidade, de reflexibilidade e de coconstrução de conhecimentos (Imbernón, 2010). Para tanto, entendemos que a pesquisa-ação colaborativa consiste numa ferramenta adequada para ser utilizada na formação do docente para o trabalho com a ortografia em SAALP, visto que, em consonância com autores como Pimenta (2005) e Jesus *et al.* (2005), concebemos essa modalidade de pesquisa como um processo de construção de conhecimentos em que o pesquisador, como par mais experiente do processo, intervém no próprio espaço escolar, diagnosticando problemas e propondo desafios, reflexões, mudanças, de modo que o sujeito pesquisado, ou seja, o professor colaborador, conscientize-se das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo e, dessa forma, desenvolva a sua autonomia docente.

A pesquisa colaborativa encontra seus fundamentos principais na perspectiva vygotskiana (Vygotsky, 1994), na qual se concebe que o conhecimento se forma no interior das relações sociais, evidenciando-se, assim, o papel do *outro* como mediador colaborativo do processo de construção dos saberes. Ponderamos que a mediação colaborativa no âmbito da formação do professor da SAALP pode contribuir significativamente para o processo de ensino e de aprendizagem da ortografia nesse contexto, organizando as ações docentes, auxiliando o professor a repensar suas práticas no que se refere ao ensino das convenções ortográficas junto a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, este artigo versa sobre o trabalho docente com a ortografia, a qual precisa ser tomada como objeto de conhecimento e ensino em SAALP, visto que o aluno, nesse âmbito específico, ainda está em processo de formação e desenvolvimento como leitor e produtor de textos (Menegassi, 2010). Temos por objetivo analisar o trabalho docente com a ortografia em SAALP, posteriormente ao processo colaborativo junto ao professor, com o intuito de compreender e discutir os direcionamentos possíveis ao ensino desse conteúdo nesse contexto de ensino.

Para cumprir esse propósito, debatemos alguns conceitos da teoria histórico-cultural, vinculando-os aos pressupostos da pesquisa-ação colaborativa no âmbito da formação docente contínua. Após, explicitamos a forma de coleta dos dados, assim como apresentamos e discutimos o desenvolvimento das ações colaborativas junto ao professor e o trabalho docente com a ortografia na SAALP.

Contribuições da teoria histórico-cultural

De acordo com a abordagem histórico-cultural, o homem constitui-se como tal por meio das interações dialéticas com o mundo, interações essas mediadas por instrumentos, destacando-se dentre eles os signos, que permitem ao homem conhecer e transformar o mundo, ao mesmo tempo em que estes o transformam, conduzindo ao desenvolvimento de novas funções psíquicas (Vygotsky, 1994). Dessa concepção inicial, surgem diversos desdobramentos e conceitos que nos trazem uma visão mais crítica e detalhada acerca do desenvolvimento e da atuação humana no meio social.

Um desses desdobramentos refere-se à ideia de que as funções psicológicas superiores – FPS, tais como o desenvolvimento da volição, a elaboração conceitual, a capacidade de ler e escrever, de conscientizar-se das coisas e tomar decisões, têm origem social e histórica, isto é, consolidam-se nas experiências e participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros sujeitos. Isso evidencia a importância dos espaços de relações interpessoais no contexto da formação docente contínua, para que o professor aprenda a organizar os próprios processos mentais, construir conhecimentos e formas de ação na realidade da sala de aula, na dinâmica interativa com os outros sujeitos, que podem ser os colegas, o formador, o pesquisador, os alunos, a equipe pedagógica, os quais apontam, restringem, ampliam, conferem significados intrínsecos às ações educativas.

Outro desdobramento da teoria histórico-cultural, intimamente ligado ao primeiro, refere-se à ideia de que as FPS desenvolvem-se ao longo do processo de internalização, definido por Vygotsky (1994, p. 74) como “a reconstrução interna de uma operação externa”. Baquero (1998, p. 35), ao comentar a definição de Vygotsky, conceitualiza a internalização “como criadora da consciência e não como receptora de conteúdos externos”. Assim, ao internalizar uma função, passar de um plano a outro, o sujeito não o transfere para sua consciência, mas o reorganiza de modo particular, reconstrói-o internamente por meio de interações formais e informais, o que o conduz à apropriação da função e ao desenvolvimento.

Segundo Vygotsky, três momentos constituem o processo de internalização: (i) “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”; (ii) “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”; (iii) “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (Vygotsky, 1994, p. 75). Na formação contínua do professor, entendemos que a internalização dos conhecimentos necessários à prática docente não corresponde, portanto, a uma assimilação individual, imediata, direta e passiva de teorias e modelos didáticos apresentados em eventos isolados de capacitação, mas decorre de uma interiorização progressiva, duradoura, sedimentada, de operações inicialmente constituídas na interação com os pares.

No âmbito da pesquisa-ação colaborativa, no primeiro momento da internalização, o professor, a partir dos intercâmbios com o pesquisador – par mais experiente nesse processo – reconstrói de modo próprio os conceitos recebidos nos eventos de ação colaborativa, apreendendo os significados estáveis, convencionados e os distintos sentidos que são possíveis nesse grupo social. No segundo momento, o processo é idiossincrático, ocorrendo a sedimentação do conhecimento. O professor distingue as diferentes significações e os sentidos dados aos objetos de conhecimento, transforma a palavra do outro em palavra própria (Bakhtin, 2003), desenvolvendo uma expressão particular dos conceitos, significando-os de modo próprio. O terceiro momento demonstra que é ao longo das experiências escolares e de formação, das interações com o pesquisador, com os outros professores e com os alunos, que o professor reelabora os conceitos aprendidos, responde e aprende a aplicá-los em outras situações de interação do cotidiano ou da sala de aula, numa evidência de que os conhecimentos da prática docente são produções sociais que têm origem na atividade humana.

Além do meio social, também os instrumentos de mediação possuem um caráter formativo sobre as FPS, auxiliando no processo de internalização (Baquero, 1998) – noção que entendemos como outro desdobramento da teoria histórico-cultural. A mediação consiste em um processo que caracteriza a relação do ser humano com o mundo; essa relação acontece por intermédio de um elemento de intervenção, portanto a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada, auxiliada por esse elemento (Oliveira, 2006). Trata-se de uma relação onde “o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado” (Vygotsky, 1994, p. 53).

No que se refere a esses elementos intermediários, Vygotsky (1994) faz a distinção entre instrumentos concretos/materiais e instrumentos psicológicos, os signos e os sistemas de signos, como a linguagem, a escrita, as obras de arte, os mapas, os esquemas. Os primeiros possuem uma função mediadora orientada externamente, para fora, isto é, servem como condutores da influência humana sobre o objeto da atividade, proporcionando transformações nos objetos; os segundos apresentam função mediadora orientada internamente, para dentro, ou seja, dirigem-se para o controle do próprio indivíduo, constituindo, na acepção de Leontiev (1978), a real fonte e origem do desenvolvimento humano. Ampliando esse debate, Hila (2011) explica que a abordagem vygotskiana sugere que é na combinação entre os instrumentos físicos com os simbólicos que se dá a constituição de uma FPS: “os inúmeros instrumentos (ferramentas) didáticos, por exemplo, que temos como professores à disposição em sala de aula, por si só não causam desenvolvimento, pois necessitam de estarem combinados com outros mediadores, como os signos, para serem internalizados” (Hila, 2011, p. 39).

Ao auxiliar o processo de internalização, os instrumentos mediadores podem promover a aprendizagem e o

desenvolvimento do sujeito, ideia que nos conduz a mais desdobramento da teoria histórico-cultural: a noção da existência de um espaço potencial de desenvolvimento cognitivo, a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, definida como “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 1994, p. 112). Esse postulado decorre do posicionamento crítico de Vygotsky frente às três concepções, vigentes na sua época, acerca dos liames entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo a primeira arraigada “no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado” (Vygotsky, 1994, p. 103); a segunda enraizada na ideia de que “aprendizado é desenvolvimento” (Vygotsky, 1994, p. 105); a terceira centrada na busca de “superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as” (Vygotsky, 1994, p. 106). Saliente-se que aprendizagem, em Vygotsky, corresponde também a ensino. Conforme elucida Oliveira (2006, p. 57), o termo em russo utilizado por Vygotsky para se referir à aprendizagem é “obuchenie”, que denota “processo de ensino-aprendizagem, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas”.

Ao não se reconhecer em nenhum dessas concepções tradicionais, Vygotsky (1994) passa a argumentar em favor dos níveis de desenvolvimento – real e potencial, desencadeando o conceito de ZDP. Assim, o nível de desenvolvimento real diz respeito às funções mentais já estabelecidas, caracteriza aquilo que a criança consegue realizar de forma independente; o nível de desenvolvimento potencial consiste nas funções que estão em processo de maturação e que necessitam do auxílio do outro, do mediador, para amadurecerem. A ZDP é, conforme destacamos, a distância entre esses dois níveis.

O conceito de ZDP traz à tona outras questões bastante significativas para os propósitos deste artigo. Destacamos o papel do outro e o papel da imitação. Segundo Vygotsky, é na ZDP, nos estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos aprendizes, que a intervenção colaborativa dos sujeitos mais experientes é mais transformadora, instigando progressos que não aconteceriam de modo espontâneo. Assim, no domínio da pesquisa colaborativa no contexto de formação docente contínua, o conceito de ZDP mostra-se pertinente para demonstrar que exercer a função de pesquisador-colaborador implica assistir o professor, propiciando-lhe subsídios, demonstrações, instruções e recursos de modo que o torne capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem auxílio.

Outro aspecto que emerge do conceito de ZDP é a respeito do papel da imitação. Para Vygotsky (1994, p. 115), “as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacida-

des. Numa atividade coletiva ou sob orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas”, o que contribui para o seu desenvolvimento. Oliveira (2006), ao elucidar essa noção, explica que, para Vygotsky, imitar não é copiar, mas ressignificar de modo próprio aquilo que é constatado nas relações interpessoais:

A imitação poderia ser utilizada deliberadamente em situações de ensino-aprendizado como forma de permitir a elaboração de uma função psicológica no nível interspíquico (isto é, em atividades coletivas, sociais) para que mais tarde essa função pudesse ser internalizada como atividade intrapsicológica (isto é, interna ao próprio indivíduo) (Oliveira, 2006, p. 63-64).

Embora concordemos que a imitação na abordagem vygotskiana não seja concebida como processo puramente mecânico, entendemos que o termo sugere um ato que ofusca a participação ativa e criadora do sujeito aprendiz nas relações com o objeto do conhecimento. Assim, preferimos denominar de “experienciação construtiva” a atividade em que o indivíduo interage com as experiências do outro, reelaborando internamente o que observa externamente, pondo em curso funções que estão na ZDP. Ao realizar a experienciação construtiva, o indivíduo cresce dentro da vida intelectual dos que a cercam.

A partir dos conceitos de internalização e de ZDP, conforme destacados por Vygotsky, chegamos à noção de apropriação. Na visão de Smolka (1992), em muitas abordagens teóricas, o termo apropriação é usado como sinônimo de internalização, dizendo respeito ambos ao processo de (re)construção interna e transformação das ações e operações; já em outros trabalhos, há uma acepção diferenciada para o processo de apropriação.

De acordo com Hila (2011, p. 52), “na realidade, muito embora Vygotsky tivesse se detido em compreender o processo de internalização, é com Leontiev que esse processo, denominado por ele agora de apropriação, chega a categorias mais explicativas”. Em uma das passagens da obra “O desenvolvimento do psiquismo” – cujo eixo de investigação é a natureza sócio-histórica do psiquismo humano, numa ampliação às ideias de Vygotsky –, Leontiev diferencia apropriação de adaptação, ressaltando que “a atividade do animal compreende atos de adaptação ao meio, mas nunca atos de apropriação das aquisições do desenvolvimento filogênico. Estas aquisições são dadas ao animal nas suas particularidades naturais hereditárias; ao homem, são propostas nos fenômenos objetivos do mundo que o rodeia” (Leontiev, 1978, p. 167). Assim sendo, uma das características da apropriação, exclusiva da espécie humana, consiste no fato de que esse processo é decursivo da atividade do homem em seu ambiente sócio-cultural, distinguindo-se da adaptação do animal ao meio, a qual delimitada em sua herança genética.

Ao discordar da definição de apropriação como uma questão de posse, de domínio, individualmente obtidos,

Smolka (2000) amplia a discussão acerca do conceito, ao retomar o conceito de internalização proposto por Vygotsky:

Internalização, como um construto psicológico, supõe algo ‘lá fora’ – cultura, práticas sociais, material semiótico – a ser tomado, assumido pelo indivíduo. [...] o termo *apropriação* está permeado por outras significações importantes, que trazem outras implicações conceituais. O termo adquire relevância teórica especialmente quando embasado no materialismo histórico-dialético. Dentre os muitos usos em campos diferentes, ele se torna forte na pesquisa recente em psicologia, particularmente com os trabalhos de Leontiev (1981, 1984) e Bakhtin (1981, 1984) [...]. O termo *apropriação* refere-se a modos de *tornar próprio*, de *tornar seu*; também, *tornar adequado*, *pertinente*, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado (frequentemente esquecido?), relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o *tornar próprio* implica ‘fazer e usar instrumentos’ numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir. Como apontado por esses autores, ‘a apropriação (das forças produtivas) é nada mais que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondendo aos instrumentos materiais de produção’ (Marx e Engels, 1984, p. 105) (Smolka, 2000, p. 28, grifos da autora).

Destacamos a partir desses apontamentos três outras características do processo de “tornar próprio”: o “fazer e usar instrumentos”; a possibilidade de “transformação recíproca de sujeitos e objetos”; “a constituição de modos particulares de trabalhar/ produzir”. Assim, a apropriação se dá pelos instrumentos, destacando-se principalmente, os instrumentos simbólicos, os signos, os quais, ao serem internalizados e apropriados e postos novamente nas relações interpessoais, geram a transformação do próprio sujeito e dos objetos culturais.

Neste trabalho, valemo-nos dessas propriedades da apropriação, conforme sugeridas por Leontiev (1978) e Smolka (2000), não a tomando, portanto, no sentido usualmente empregado como “ato pelo qual nos apoderamos, para dele fazer nossa propriedade individual, do que não pertence a ninguém ou a toda a gente” (Lalande, 1999, p. 83), mas como uma atitude de ressignificar e desenvolver em si próprio aquilo que acontece no social, nas relações com o outro, de modo a impulsionar o desenvolvimento do indivíduo. Assim, para que o professor pudesse apropriar-se dos conhecimentos necessários à prática docente em SAALP, transformando as palavras alheias em palavras próprias (Bakhtin, 2003), tornou-se necessário inseri-lo em atividades coletivas, em práticas sociais mediatizadas pelos instrumentos e signos criados socialmente.

O trabalho colaborativo com a ortografia em SAALP

Contexto de enunciação, diagnóstico inicial e definição dos instrumentos da pesquisa

Buscamos analisar o trabalho docente com a ortografia no contexto da SAALP. Ressaltamos que o progra-

ma Sala de Apoio à Aprendizagem foi criado em 2004, pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, com o objetivo de atender às dificuldades de aprendizagem de alunos que cursam os anos finais do Ensino Fundamental, 6º e 9º anos. Esses alunos frequentam aulas de Língua Portuguesa e Matemática no contraturno, participando de atividades que visam à superação das dificuldades referentes a essas disciplinas, até mesmo de seus comportamentos leitores e escritores (Secretaria da Educação, s.d.). Selecionamos a SAALP em virtude de que as ações educativas neste contexto precisam incidir prioritariamente na leitura e na escrita, conforme discutido em Angelo e Menegassi (2013a, 2013b, 2014), sendo a orientação para o conteúdo ortografia um dos aspectos mais urgentes.

O professor, com quem trabalhamos durante as ações colaborativas, é graduado em Letras: Português e Inglês e Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa. Tem 17 anos de experiência na rede estadual de ensino, atuando na docência, como professor de Português e de Inglês, e nas funções administrativas, como vice-diretor e diretor de escola. Não possui experiência em SAALP e não participou de cursos destinados ao programa. No decorrer da pesquisa, além de colaborar com a coleta de informações, de materiais e registros, permitir a gravação de suas aulas em SAALP, empenhou-se na realização de leituras e discussão de textos teórico-metodológicos, na reflexão sobre seus procedimentos em sala de aula, bem como na elaboração e aplicação de atividades para os alunos de Sala de Apoio.

Com o intuito de levantarmos dados para orientações significativas quanto ao ensino da ortografia, coletamos algumas produções escritas corrigidas pelo professor e participamos de duas horas-aula em que o professor trabalhou atividades de escrita, sem qualquer intervenção teórico-metodológica. Notamos que o professor não sabia como abordar as normas ortográficas, dizendo somente aos alunos, por exemplo, “*enrolou-se é com um erre e não dois*”, sem levá-los a pensar a respeito de o porquê se usa “r” e não “rr”. Por outro lado, percebemos nas produções escritas dos alunos da SAALP muitas dificuldades relacionadas ao conteúdo de ortografia, o que nos impeliu ao desenvolvimento de ações colaborativas específicas para a abordagem dessa área de conhecimento, baseando-se nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativa (Jesus *et al.*, 2005; Pimenta, 2005; Magalhães, 2007).

Propusemos, então, ao professor a leitura do livro “*Ortografia: ensinar e aprender*”, de Artur Gomes de Moraes (2001). O livro é dividido em duas partes: *aprender ortografia e ensinar ortografia*. Na primeira, com base nos estudos de autores como Faraco (1992) e Lemle (1987), esclarece-se o que é e para que serve a ortografia, o que o aluno pode compreender e o que deve memorizar e como ele aprende as normas. Na segunda, analisam-se as práticas usuais de abordagem da ortografia, definem-se princípios norteadores para o ensino desse conteúdo e exploram-se

situações que envolvem o ensino e a aprendizagem das convenções ortográficas.

Acompanhado desse texto, indicamos-lhe um roteiro de discussão, com propostas de estudo das regras ortográficas, como também de análise e elaboração de atividades, específicas para o contexto da SAALP, que focalizavam a reflexão sobre a ortografia. A título de ilustração, reproduzimos aqui uma das atividades explicitadas no roteiro; outra atividade é apresentada no decorrer da próxima seção.

Professor: Leia as atividades sugeridas para o trabalho em SAALP. Tomando as discussões propostas por Morais (2001), verifique que caso de dificuldade é abordado (caso de dificuldade com regular direta; com regular contextual; com regular morfológico-gramatical; com irregular) e discuta se as atividades são adequadas para promover o domínio desse caso de ortografia.

Bob Bafo

Bob não gostava de escovar os dentes. E tinha um argumento para isso: dizia que seu bafo era terrível, que a noite ele matava qualquer mosquito que estivesse rondando sua cama com um simples “bah!fo”. Quanto mais bala ele comia e mastigava sem escovar os dentes, mais podres os dentes iam ficando, e mais fedorento ia ficando o seu “bah!fo”. Com o tempo, ele começou a matar moscas. Foi evoluindo para as lagartixas, até que chegou às baratas! Com dois “bah!fos”, ele conseguia exterminar uma terrível barata cascuda de esgoto. Foi a consagração! Bob foi contratado por uma firma de detetização e vai ficar por lá até que algum bom dentista se compadeça de sua boa boca. Bah! que bafo, meu!

- Copiar do texto as palavras escritas com M ou N antes de consoante:

- Agora vamos formular a regra para o uso do M ou N:

Usamos M antes de

Usamos N antes de

Nesse sentido, buscávamos que o docente adquirisse um maior conhecimento acerca do objeto de estudo e aprendesse a desenvolver atividades de ortografia com base em princípios epilinguísticos e metalinguísticos, implicando, na concepção de Vygotsky, que “o ensino da linguagem escrita seja organizado de forma que o sujeito tome consciência do conteúdo a ser internalizado” (Galuch e Sforini, 2009, p. 122).

O livro de Morais (2001) e o roteiro de discussão foram entregues ao professor uma semana antes da primeira sessão reflexiva para a discussão acerca do trabalho com a ortografia em SAALP. Solicitamos que o professor realizasse a leitura do livro, refletisse e respondesse as questões propostas no roteiro, para que, posteriormente, debatêssemos nas sessões. As sessões reflexivas são conceituadas, no âmbito da pesquisa colaborativa, como um espaço em que cada um dos sujeitos participantes da pesquisa tem “o papel de conduzir o outro através da reflexão crítica de suas ações, questionando e pedindo clarificações sobre escolhas feitas” (Magalhães, 2007, p. 188). Desse modo, em nossa pesquisa, os seguintes objetivos conduziram a realização dos encontros: (a) de-

bater regras da ortografia da língua portuguesa; (b) refletir a respeito das práticas usuais de ensino de ortografia; (c) discutir as dificuldades dos alunos de SAALP nas questões de ortografia; (d) debater atividades e procedimentos para o ensino da ortografia em SAALP. Foram realizadas três sessões reflexivas, todas gravadas em vídeo. As sessões ocorreram na biblioteca da escola, na hora-atividade do professor; cada uma teve a duração de 50 min.

Ações colaborativas e o trabalho docente em SAALP

Um dos primeiros aspectos salientados pelo professor nas sessões reflexivas foi: “*Eu nunca tinha lido nada sobre a ortografia... pra mim... isso está sendo inteiramente novo... nem na faculdade... nem nos cursos eu vi sobre ortografia... então tudo que a gente faz toma por base aquilo que a gente sabe... só diz lá pro aluno... isso ‘tá’ certo... isso ‘tá’ errado... se escreve desse jeito ou daquele jeito... marca os erros lá no texto do aluno e diz pra ele escrever de novo [...] diz também que tem ler bastante pra aprender a escrever corretamente*”. Esses comentários trazem inicialmente a observação de que a abordagem do ensino das convenções ortográficas no contexto da formação inicial e contínua não acontece; e, se nos processos de formação, o professor não vivencia esses saberes, não aprende a tomar a ortografia como objeto de investigação e ensino (Morais, 2001), o tratamento dessa área de conhecimento, na prática em sala de aula, tende a ser guiada pela concepção tradicional, na qual se entende que a criança se apropria das normas pela repetição da grafia convencional da palavra – “*marca os erros lá no texto do aluno e diz pra ele escrever de novo*”, e/ou pela concepção espontaneísta, segundo a qual a grafia correta é adquirida naturalmente por meio de atividades contínuas de leitura – “*diz também que tem ler bastante pra aprender a escrever corretamente*” (Morais, 2001; Leal e Roazzi, 2005; Galuch e Sforini, 2009), concepções essas que trazem em seu seio a ideia de que o objeto de conhecimento não envolve reflexão, análise e generalização – operações mentais indispensáveis à apropriação conceitual (Sforini, 2003).

Para darmos continuidade à sessão reflexiva sobre a ortografia, solicitamos que o professor expusesse suas impressões a respeito da abordagem de Morais (2001). Ele, assim, expressou-se:

Episódio² 1

Prof. – O que esse Artur Gomes de Morais propõe aqui para o trabalho com ortografia... ao mesmo tempo que é um tanto diferenciado do que se vê por aí... mas também é uma questão de que o aluno tem que entrar em contato com as regras...

² Neste artigo, denominamos Episódios as interações entre pesquisadora e professor, nas sessões reflexivas, e Cenas, as interações entre professor e alunos, em SAALP.

com as normas... e não sei se eu estou errado... mas ao mesmo tempo que ele critica algumas situações apresentadas em sala de aula... daqui a pouco ele propõe algumas outras atividades que me parece... assim... que não é uma novidade do que já vem sendo feito... mas daqui a pouco... sendo feita de um jeito que ele pensa que não seria o correto... aquela questão de decorar regras... né... que o aluno seja colocado em contato com essas regras e palavras... que possam ali surgir as regras meio que uma situação de observação da construção das próprias palavras... assim que reflita a regra que está por trás daquela escrita... que ele critica a questão da cobrança né... de que o aluno escreva corretamente... que ele memorize essas regras e tal... tem a questão das regulares e irregulares... que não há milagre... que as irregulares vai ter que memorizar...

Nessa manifestação inicial, o professor faz um apanhado geral a respeito do texto de Morais (2001), opinando que o livro não propõe algo novo, mas traz um enfoque diferenciado para aquilo que já se faz no cotidiano da sala de aula, demonstrando, assim, um ponto de vista com indícios de criticidade ao relacionar as discussões do autor com a prática escolar vivenciada. Evidencia ter percebido que, em algumas situações, o aluno precisa memorizar a escrita das palavras, enquanto que em outras pode seguir um princípio gerativo, conhecimento que consideramos basilar para qualquer encaminhamento no ensino da ortografia em sala de aula.

Após, dialogamos a respeito das propostas do roteiro de discussão. Antes, porém, tivemos que fazer uma retomada dos casos de regularidades e irregularidades da ortografia porque o professor demonstrou bastantes dificuldades na explicitação de algumas regras ortográficas, como aponta o Episódio 2:

Episódio 2

Prof. – Vamos ver essa questão da palavra terrível... que é uma questão...

Pesq. – Contextual...

Prof. – Contextual?

Pesq. – O ‘R forte’ no meio de duas vogais é grafado com ‘rr’... (silêncio)

Prof. – Como? O ‘R forte’ no meio...

Pesq. – De duas vogais é grafado com ‘rr’...

Prof. – Mas e no caso de ‘careca’?

Pesq. – Nesse caso... o ‘R’ não é forte... mas fraco... por isso careca se escreve com um ‘r’ só...

(silêncio)

Pesq. – E no caso de enrolou?

Prof. – Que ele escreveu lá na hora?

Pesq. – Que apareceu no texto e você corrigiu... colocando um ‘r’ só?

Prof. – ‘Enrolou’? O ‘R’ é fraco... né?

Pesq. – Não... o ‘R’ é forte... veja ‘enRolou’...

Prof. – Mas e daí? Teria que ser com... Eu tenho dificuldades nas regras...

Pesq. – Veja que ele não está no meio de duas vogais! Mas eu tenho uma consoante... Então sempre vai ser com um ‘r’ só! Veja que é o contexto... dentro da palavra... que define a letra que será usada! Por isso é uma regularidade contextual...

Prof. – Então... na verdade... no caso de ‘enrolou’... a regra diz que depois de qualquer consoante vai ser sempre um ‘r’?

Pesq. – Isso!

Notamos, nessa conversação, que apesar de o professor saber a ortografia das palavras “terrível”, “careca” e “enrolou”, não conseguia verbalizar as regras que estavam perpassando aquelas grafias e admitia suas dificuldades. Acreditamos que, sem essa capacidade de verbalização desenvolvida, sem tomar consciência das regras, torna-se impossível que o docente oportunize em SAALP um ensino que conduza os alunos a aprender a norma ortográfica como um objeto de conhecimento a respeito do qual se reflete (Morais, 2001).

Outro aspecto saliente é que o professor expressa vontade em adquirir esse conhecimento, pois ao buscarmos avançar a discussão para a classificação das normas ortográficas – “[...] *Veja que é o contexto... dentro da palavra... que define a letra que será usada! Por isso é uma regularidade contextual...*”, o professor retorna à discussão a respeito da regra que está por trás da grafia de “enrolou” – “*Então... na verdade... no caso de ‘enrolou’... a regra diz que depois de qualquer consoante vai ser sempre um ‘r’?*”. A expressão da vontade remete ao conceito de atos volitivos (Vygotsky, 1994). Nos pressupostos vygotskianos, a volição é uma função psicológica superior e a sua construção depende do social. Desse modo, os questionamentos do professor, seu desejo em obter respostas para suas dúvidas, tiveram origem nos intercâmbios interpessoais com o sujeito pesquisador, corroborando que a construção dos conhecimentos não se reduz a uma relação direta sujeito-objeto, mas implica, fundamentalmente, uma relação sujeito-sujeito-objeto (Smolka e Góes, 1993).

Diante do ato volitivo, demos seguimento à conversação, incluindo outros casos em que aparece o “r” e o “rr”. Ao final dessa abordagem, o próprio professor tomou a atitude de sintetizar as regras relacionadas ao uso do “r”:

Episódio 3

Prof. – Então... o básico que o aluno vai memorizar é que no começo e no fim só pode ser um... né?

Pesq. – Sim...

Prof. – Não há possibilidade de ter dois, né?

Pesq. – Sim...

Prof. – E no meio... vai ter um som forte e um som fraco... o fraco vai ser de um ‘r’... e o forte dois... se tiver no meio de duas vogais... porque se tiver no meio de uma consoante e de uma vogal... vai ser escrito com um ‘r’ só...

Constatamos, nessa sintetização, que o professor, por meio das situações interacionais com a pesquisadora, elabora num nível consciente, seus conhecimentos ortográficos, conhecimentos que constituem o ponto de partida para que ele avalie o nível de desenvolvimento real e potencial (Vygotsky, 1994) dos alunos concernente às notações gráficas. Em outras palavras, ao entender as regras subjacentes aos casos de regularidades da ortografia – como o uso do “r” e do “rr”, o professor torna-se apto a analisar nos textos dos alunos os tipos de erros que os alunos cometem nessa área. Segundo Morais (2001, p. 69),

“o professor precisa diagnosticar cuidadosamente quais são as principais dificuldades de *seus* alunos, para então poder definir as metas para o rendimento ortográfico da turma específica com que trabalha”, propiciando, de fato, o avanço dos conhecimentos nos alunos.

Para se trabalhar em SAALP, a internalização e a apropriação de conhecimentos científicos por parte do professor são imprescindíveis para que ele desenvolva uma prática orientadora em sala de aula, de modo a auxiliar o aluno no processo de apropriação desses conhecimentos, visto que só se pode ensinar aquilo que foi realmente aprendido. Assim, por meio do trabalho colaborativo, contribuímos para que o professor tomasse consciência das regras ortográficas, verbalizando-as, para, então, adquirir alternativas metodológicas para o desenvolvimento da prática em SAALP.

Tratamos, portanto, na sequência, da primeira atividade do roteiro de discussão:

1) Observe, nas produções escritas, os erros ortográficos cometidos por alunos de SAALP e classifique-os:

(D6) - “Eu concordo com o lopo porque é ruim o animal ficar fechado”
- “Por que ele fica muito prapo as veses”

(B1) - “Prefiro comcordar com o cão e ter comida e não comcordo com o lobo por que ele quer pasar fome e ficar magro”

(D4) - “porque ele viçava brabo com o cão”

(F8) - “porque ele se iritava” “Muitas espessies de aquírios não nativos do Brasil e quando libertados em lagos, lagoas e rios”

(M15) - “por que ele pensol que tinha um dono era bom”

(P18) - “Ezibindo uma lei”

(D5) - “Não vão existir mais peixes nos rios” “É bom por que eles gostão muito”

Casos de dificuldades com as REGULARES DIRETAS:

Casos de dificuldades com as REGULARES CONTEXTUAIS:

Casos de dificuldades com as REGULARES MORFOLÓGICO-GRAMATICAS:

Casos de dificuldades com IRREGULARES:

Na elaboração dessa atividade, tomamos as dificuldades específicas da SAALP e buscamos fazer com que o professor constatasse que os erros ortográficos são diferentes. Assim, partindo-se da categorização proposta por Moraes (2001), definimos que “lopo”, “prapo” consistem casos de regulares diretas, as quais se referem ao grupo de relações letra-som em que não existe outra letra competindo para grafar determinado som: p/b; f/v; t/d; “comcordar”, “iritava” dizem respeito a casos de regulares contextuais, em que a posição dentro da palavra define a letra a ser usada; “pensol”, “gostão” são casos de regulares morfológico-gramaticais, em que é a categoria gramatical da palavra que estabelece a regra; e “existir” e “veses” se tratam de irregulares, nas quais não há um princípio gerativo que auxilie o usuário da língua a definir a letra a ser usada, não lhe restando outro caminho, a não ser memorizar a forma correta da palavra. Enquanto realizávamos essa classificação, debatíamos também as regras subjacentes às convenções ortográficas, permitindo que o docente, ao final de cada exercício, expusesse sua

conclusão, com manifestação de tomada de consciência a respeito das regras, por exemplo: “então ‘pensou’ é com ‘u’ porque os verbos no pretérito perfeito se escrevem com ‘u’ e não com ‘l’?”; “Deixe eu ver se eu entendi... esse ‘gostam’ é com ‘am’ porque é paroxítono... se fosse oxítono seria ‘ão’... como ‘gostarão’... e tem outra parte que diz respeito ao futuro... o ‘ão’ vai ser usado se for verbo no futuro... porque se for no passado... ‘gostaram’... é com ‘am’?”.

Depois do estudo de algumas regras ortográficas e da classificação dos erros em fragmentos de textos dos alunos, passamos a arrolar e analisar algumas possibilidades para o ensino de ortografia, levando em consideração que os erros que os alunos cometem servem ao professor como pistas na implementação de sua prática pedagógica.

Inicialmente, questionamos o professor a respeito das modalidades de exercícios de ortografia que ele aplicava em sala de aula. Respondeu-nos que aborda pouco esse conteúdo “porque quase não dá tempo” – certamente porque dá ênfase às atividades de leitura e produção escrita, em consonância com os objetivos do ensino de língua portuguesa, os quais põem em relevo o trabalho com o texto – e que, quando trabalha, normalmente passa exercícios de completar lacunas ou que chama a atenção dos alunos para a grafia correta das palavras na produção de textos. Mostrou-nos três exercícios de palavras-cruzadas, retirados de livro didático, sendo dois que focalizavam o uso do “rr” e um, o uso do “ss”, por exemplo: “toucinho feito em pedaços: torresmo”; “usado para passar roupa: ferro”. Perguntamos-lhe a respeito da eficácia desse exercício em SAALP:

Episódio 4

Prof. – Eu acho que é bom... né... é o que se faz normalmente... aqui o aluno pode usar o ‘rr’... que é contextual.. né... nesse outro o ‘ss’... que também é contextual..

Pesq. – Tem que se tomar alguns cuidados com esse tipo de exercício... ele é válido para o trabalho com regularidades... mas no decorrer da atividade... ou depois da atividade... é importante conduzir a reflexão sobre o uso do ‘rr’... senão ele faz a atividade de forma automática... impensada... veja que o aluno pode se preocupar muito mais em desvendar as charadinhas... ou seja... descobrir as palavras do que com o uso do ‘r’.

Prof. – Então você acha que esse exercício não deveria ser aplicado?

Pesq. – Pode aplicar sim... eu sugiro que você deixe o aluno resolver a atividade e na correção... leve-o a pensar acerca do uso do ‘rr’... levá-los a pensar aqui acerca das diferenças entre ‘murro’ e ‘muro’... entre ‘morro’ e ‘moro’... talvez... ao final do exercício produzir a regrinha com ele...

Prof. – Que no meio de duas vogais sempre se usa ‘rr’... quando o som é forte!

Observamos que a internalização acerca dos conhecimentos ortográficos, no que se refere aos casos de regularidades, começa a se desenvolver. Conforme ressalta Vygotsky (1994), é preciso ater-se não no produto do desenvolvimento, mas no processo de estabelecimento das FPS. Nesse movimento de internalização dos conhecimentos,

o professor toma consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo, residindo aí o caráter formativo da pesquisa colaborativa (Pimenta, 2005).

Nesse episódio, ao destacarmos que, em atividades de palavras-cruzadas, o aluno pode dar mais atenção às charadas do que à ortografia, trazemos para discussão a necessidade de favorecer em SAALP a conscientização das questões ortográficas, por meio de tarefas que dirijam o olhar do aluno para esse conteúdo. Conforme destacam Galuch e Sforzi,

[...] podemos colocar em dúvida a eficiência de atividades de ensino em que a ortografia esteja presente de forma indireta. Podemos considerar que esses conhecimentos até sejam percebidos, mas o objeto da consciência do sujeito pode ser o conteúdo do texto que lê ou escreve e não exatamente as regularidades e irregularidades da linguagem escrita. Assim, mesmo que na escola os alunos tenham interagido com os conhecimentos ortográficos, quando lhes são solicitados tais conhecimentos, é comum que sintam dificuldade em utilizá-los de forma consciente, porque o que não é consciente não pode ser reproduzido de maneira voluntária (Galuch e Sforzi, 2009, p. 119).

Consideramos, portanto, que é preciso conduzir a atenção do aprendiz para as regras da ortografia, explicitando de forma clara e direta os objetivos das atividades que envolvem elementos ortográficos, para que, de fato, as regras possam reproduzir-se na sua consciência.

Buscamos discutir, ainda, com o professor, acerca da necessidade de que a reflexão permeie as atividades de ensino da ortografia, para que a construção de conhecimentos ortográficos se efetive de fato no aluno. Vygotsky (1998) ressalta que os conceitos não são aprendidos por meio de treinamento mecânico – por exemplo, “*marca os erros lá no texto do aluno e diz pra ele escrever de novo*”, nem tampouco podem ser meramente transmitido pelo professor ao aluno - “*enrolou-se é com um ‘r’ e não dois*”, práticas que correspondem a um verbalismo inócuo, sem a reflexão necessária acerca das motivações ortográficas. Nessa mesma linha de raciocínio, Macedo (2002) e Morais (2001) defendem que o ensino das notações gráficas deve se dar por meio de um trabalho de reflexão de modo a conduzir o aluno à consciência e à apropriação das regras.

Pedimos o cuidado do professor na aplicação das atividades de completar lacunas que envolvem casos de irregularidades, como “complete com c ou s”, em palavras como “cidade”, “cebola”, justificando que essas situações estimulam a insegurança por parte do aluno. Conforme destaca Morais (2001), mesmo que o aluno já tenha “fotografado” em sua memória a grafia de “cidade” e “cebola” não hesitará em perguntar: *afinal, é com ‘c’ ou com ‘s’?*, por isso tais exercícios reforçam a dúvida e o medo de errar, já que não existe um princípio gerativo capaz de auxiliar o aluno.

Problematizamos, também, outra prática comum em sala de aula: de grifar ou circular o erro no texto do aluno:

Episódio 5

Prof. – Ai eu estava conversando com minha esposa como é que vocês corrigem... vocês circulam ou não... a orientação... acho que da secretária... é que se mostre o erro do aluno, não faça só a sílaba em si... que está errada... mas a palavra toda né... que indique a palavra que está com problema e que depois o aluno seja levado a consultar o dicionário... que ele vá percebendo os erros e tal...

Pesq. – Mas para trabalhar as regularidades... precisa recorrer ao dicionário?

Prof. – Não... né? Dá pra trabalhar a regra com ele...

Pesq. – Sim... outra coisa... não é recomendável circular ou grifar os erros no texto do aluno... principalmente nos casos de irregulares... porque o que vai acontecer é que ele vai olhar mais uma vez a palavra errada e fotografar em sua memória o erro...

Prof. – Então faz o quê?

Pesq. – É melhor reescrever a palavra pra ele... com a grafia correta... para que ele visualize e fotografe em sua memória... a grafia correta...

Constatamos que essas discussões, ao partirem da própria prática do professor, das próprias atividades que aplica em sala de aula, tornaram-se bastante fecundas. Observamos que, ao nos apresentar os modelos de exercícios ortográficos, o professor revela apenas uma reprodução das atividades, não sabe para que as desenvolve em sala de aula. Assim, nossas intervenções buscaram auxiliá-lo a tornar-se consciente dos seus propósitos na atividade.

Após o levantamento de algumas práticas comuns do professor no que se refere ao ensino da ortografia, tratamos de alguns exercícios sugeridos por Morais (2001). Elegemos a atividade “ditado interativo” como mais pertinente e útil para o contexto da SAALP, pois, além de simples e rápida, pode conduzir os alunos à reflexão sobre o que se está escrevendo. Também, discutimos as possibilidades arroladas no roteiro de discussão, as quais envolvem casos de regularidades contextuais e levam à construção das regras subjacentes à grafia das palavras.

Depois da discussão, nas sessões reflexivas, sobre regras ortográficas, casos de regularidades e irregularidades e sobre alternativas para o ensino da ortografia em SAALP, o professor aplicou algumas atividades em sala de aula. Selecionamos para apresentação e análise o “ditado interativo”.

O ditado interativo foi desenvolvido pelo professor de dois modos: com o uso de textos, ou fragmentos de textos, já trabalhados com os alunos e com o uso de palavras pertencentes a textos ou exercícios trabalhados com os alunos. Exemplificamos a atividade desenvolvida em SAALP, a partir da crônica “Bob Bafo” (Frate, 1997), lida e trabalhada em aulas anteriores. Encontramos em Morais (2001, p. 78) a justificativa para a opção por um texto já conhecido dos alunos: “se o texto já foi lido e discutido, o grupo já estabeleceu com ele uma interação apropriada, tomando-o como unidade de sentido [...] propicia que, no ditado, voltem sua atenção para as palavras que o professor focaliza [...]”.

Cena 1

(O professor dita a frase “Bob não gostava de escovar os dentes”).

Prof. – Aí nessa frase ‘Bob não gostava de escovar os dentes’... tem alguma palavra que vocês ficaram na dúvida em como escrever? Tudo tranquilo... C3?

(O aluno nada responde. O professor olha a escrita de C3).

Prof. – Vou repetir e você presta atenção no professor... Bob não gostava de escovar os dentes... A última palavra que escrevemos foi dentes... observe que nós temos um N... Preste atenção que o N aqui apesar de ser um som nasalizado... que sai meio pelo nariz... ele tem pronúncia... Ok? Ninguém... também... então vá prestando atenção que ele vai aparecer em outras palavras. *(O professor continua o ditado: “E tinha um argumento para isso.”)*

Prof. – E tinha um argumento... do jeito que o professor tá falando argumento... vamos pensar aqui ar-gu-men-to, olha aqui de novo *(após escrever a palavra no quadro)*... ‘dentes’... ‘argumento’... eu tenho novamente o soquinho do N.

Aluno L13 – Eu penei um N no lugar do R.

Prof. – Aqui? *(o professor registra a palavra no quadro)* Então leia como fica.

Aluno L13 – Angumento...

Prof. – Então... você percebeu o erro? Então quando você escreve um texto para o professor... antes de entregar... seria o correto você ler... olhar como você escreveu as palavras... a leitura daquilo que você escreve é sempre necessária.

(O professor continua o ditado: “Dizia que seu bafo era terrível”. O professor questiona e explica o uso do “z” em “dizia”)

Prof. – (...) Vocês devem estar se perguntando: mas professor você disse que aqui o ‘s’ no meio de duas vogais ia ter o som de z. Vamos raciocinar juntos... Acompanhem o raciocínio do professor. Agora no meio de duas vogais apareceu o ‘z’... Então... gente... vocês vão ver mais adiante que tem algumas situações mesmo do português onde nós precisamos memorizar as palavras porque a regra em si não explica... ou seja... eu não tenho uma explicação para isso... ok? Então tem algumas situações que nós vamos usar das regras... que aos poucos vocês vão internalizando aí o uso das palavras... algumas vocês já sabem e outras aos poucos nós temos que visualizar... visualizando com que a palavra se escreve também nós vamos internalizando aí para que mais tarde se nós formos usar nós não vamos ter dúvida na hora de escrever...

(O professor registra a palavra “era no quadro)

Prof. – Diga pra mim... M24... como ficaria essa palavra se usássemos com dois erres?

M24 – Erra...

Prof. – Erra! Não que essa palavra não exista... ‘ele erra’... de errar alguma coisa... mas aqui em ‘dizia que seu bafo era terrível’... aí é um erre só... Observe que aqui em ‘terrível’ eu tenho um som mais forte... olhe... aqui em terrível eu tenho ou não tenho um som mais forte?... e também aparece no meio de duas vogais... Aqui está no meio de duas vogais (apontando para ‘era’) e aqui está no meio de duas vogais (apontando para ‘erra’)... então... aqui nesses casos... nós temos que ir somente pelo som... ok?... eu não tenho como saber de outro modo... É diferente daqui... olhem... em ‘argumento’... o erre está no meio de duas vogais? O que eu tenho que pensar então? Aqui eu tenho uma vogal e aqui eu tenho uma consoante... Aí eu pergunto... é possível aparecer dois erres quando eu tenho uma consoante depois?

Alunos – Não!

Prof. – Então... chegamos a uma outra conclusão... de que só é possível utilizar dois erres quando eu tenho duas...

Alunos – Vogais...

Prof. – Certo! Vão pensando nisso!

Podemos observar na Cena 1 que, por meio do ditado interativo, o professor buscou tornar a ortografia um objeto de ensino na SAALP. Para isso, o professor procura

chamar a atenção dos alunos para o erro na notação gráfica – “*Preste atenção que o N aqui apesar de ser um som nasalizado... que sai meio pelo nariz... ele tem pronúncia... Ok?*” – ou para as dificuldades que normalmente surgem com relação à ortografia, como no caso do uso do r/r. Depois de focalizar a dificuldade, o professor passou a tratar das regras subjacentes à escrita, verbalizando essas regras para os alunos. Entendemos que essa verbalização realizada pelo docente é parte do processo de tomada de consciência acerca das regras ortográficas, como se o docente experimentasse, refletisse e verbalizasse, não só para os alunos, mas para si próprio esses princípios. Na acepção vygotskiana, “tomar consciência de uma operação significa transportá-la do plano da operação ao plano da linguagem, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras” (Toassa, 2006, p. 74). Nessa perspectiva, o ensino da ortografia requer que o professor não apenas saiba as formas corretas das palavras e suas regras, mas também que seja capaz de transformar em palavras essa operação.

Depois da aula na SAALP, examinamos em sessão reflexiva o ditado interativo. O professor avaliou positivamente a prática, pois em seu ponto de vista possibilita “*que o aluno esteja sempre em contato com a regra, que essa regra fique internalizada, sem que fique maçante no sentido de ficar toda hora cobrando do aluno... porque a partir do momento que o aluno internaliza a regra... ele não vai errar mais na escrita dessa palavra...*”. Chamamos a atenção do professor para dois pontos: primeiro, consideramos que ele tratou de muitos casos de ortografia no mesmo ditado, sendo mais produtivo selecionar e abordar, de forma instigadora e reflexiva, um caso apenas, para que o aluno focalizasse a atenção em um aspecto ortográfico somente; segundo, a necessidade de o aluno ter uma participação mais ativa no processo, de modo a levá-lo a pensar e a concluir o porquê de a notação gráfica apontada pelo professor ser a correta, em consonância com o ensino reflexivo da ortografia.

Desse modo, no desenvolvimento de outros ditados interativos, o professor procurou envolver mais os alunos na discussão, como registra a Cena 2:

Cena 2

(O professor ditou frases de uma fábula trabalhada em aulas anteriores: O gato e a raposa fizeram uma longa viagem. Nessa viagem viveram muitas aventuras.)

Prof. – O professor também ditou a palavra ‘nessa’... Como vocês fizeram a palavra ‘nessa’?

L23 – Com dois esses.

Prof. – Por quê?

L23 – Porque tá no meio de duas vogal!

Prof. – Isso!

F8 – Professor! Mas tem as veis que tá com um ‘s’ no meio de duas vogal...

Prof. – Mas aí o som é de...

F8 – ‘z’

Prof. – Então aqui... olhe... se eu coloco um esse só... como que você ia ler?

Alunos – Nesa...

Prof. – E daí... tá certo?

Alunos – Não!

Prof. – Então... eu tenho que pensar... se o som é de esse e está no meio de duas vogais... eu escrevo dois esses!

L23 – Aventura é com um r só... porque tá no meio de duas vogais...

Prof. – Isso! Muito bem!

L23 – É o erre e o esse né... que quando tá no meio de duas vogais... fica com dois...

Prof. – Exatamente! É isso mesmo...[...]

Constamos nessa Cena que o professor busca promover nos alunos um nível de conhecimento mais elaborado, mais consciente das dificuldades de nossa ortografia, estimulando-os a refletir e a explicitar o que sabem sobre a escrita ortográfica, de forma diferente da Cena 1, quando o professor meramente verbalizou as regras ao grupo. Assim, os alunos são instigados a uma atitude responsiva mais ativa no processo (Bakhtin, 2003), o que os levou a tomar a ortografia como objeto de conhecimento e reflexão, como demonstram as falas de F8 e L23: “*Mas tem as veis que tá com um ‘s’ no meio de duas vogal...*”; “*Aventura é com um r só... porque tá no meio de duas vogais...*”; “*É o erre e o esse né... que quando tá no meio de duas vogais... fica com dois...*”.

Assim, a apropriação do professor acerca dos princípios ortográficos se manifesta na sala de aula, por meio da mediação com os alunos, “numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir” (Smolka, 2000, p. 28). A prática em SAALP demonstra, portanto, a consciência estabelecida, permitindo o desenvolvimento de um trabalho mais pensado, mais organizado e controlado em sala de aula.

Considerações finais

Numa síntese a respeito do trabalho docente com a ortografia, chegamos às seguintes constatações: (a) o professor apreende que em algumas situações o aluno precisa memorizar a escrita das palavras, enquanto que em outras pode seguir um princípio gerativo; (b) passa a verbalizar as regras ortográficas, demonstrando ampliar o nível de consciência acerca dessas regras; (c) torna-se apto a analisar nos textos dos alunos os tipos de erros que os alunos cometem na área da ortografia; (d) aprende a elaborar atividades, tendo como princípio o tipo de erro cometido pelo aluno; (e) questiona acerca de práticas e procedimentos adequados para o trabalho com a ortografia em SAALP; (f) em sala de aula, inicialmente verbaliza as regras para os alunos, depois passa a instigar a reflexão acerca dessas regras; (g) torna-se mais consciente acerca dos propósitos das atividades de ortografia; (h) toma a ortografia como um objeto de conhecimento e ensino na SAALP.

Percebemos, assim, que as ações colaborativas interferiram na ZDP do professor, desestabilizando-o e

contribuindo na construção de novos conhecimentos. Para tanto, tornou-se necessário que, nas ações colaborativas, esses conteúdos fossem refletidos, assumidos como objeto de conhecimento, como também proporcionar ao professor alternativas de trabalho para a sala de aula, de modo que ele pudesse realizar uma experiência construtiva dessas opções e, então, agir de maneira autônoma e consciente.

Assim, em se tratando de SAALP, ao se constatar que os alunos não possuem domínios de aspectos de ortografia e que o professor não dispõe da consciência acerca dos princípios que regem esse conteúdo, torna-se necessário promover intervenções nesses aspectos no âmbito da formação contínua do professor, pois, conforme a Instrução Normativa nº 007/2011 – SUED/SEED, o professor desse contexto precisa ter formação específica de modo a se propor “metodologias adequadas às necessidades dos alunos, diferenciando-as das atividades da classe comum” (Instrução nº 007/2011 – SUED/SEED – item II, 1, c).

Referências

- ANGELO, C.M.P.; MENEGASSI, R.J. 2014. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14:661-688.
- ANGELO, C.M.P.; MENEGASSI, R.J. 2013a. O trabalho docente com a produção escrita do gênero textual resposta na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa. In: Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, 7, Fortaleza, 2013. *Anais...* Fortaleza, Editora da UECE/UFC. p. 1-15.
- ANGELO, C.M.P.; MENEGASSI, R.J. 2013b. Perguntas de leitura na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa. 2013b. In: IV Congresso Nacional de Linguagens em Interação, 2013, Maringá. *Anais...* Maringá, UEM, p. 1-15.
- BAKHTIN, M.M. 2003. *Estética da criação verbal*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 476 p.
- BAQUERO, R. 1998. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre, Artmed, 167 p.
- FARACO, C.A. 1992. *Escrita e alfabetização*. São Paulo, Contexto, 69 p.
- FRANCHI, C. 1991. *Criatividade e gramática*. São Paulo, SEE/CENP, 39 p.
- FRATE, D. 1997. *Histórias para acordar*. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 23 p.
- GALUCH, M.T.B.; SFORNI, M.S. de F. 2009. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20(42):111-124. Disponível em www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eaef/arquivos/1470/1470.pdf. Acesso em: 20/05/2014.
- HILA, C.V.D. 2011. *Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa*. Londrina, PR. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina, 346 p.
- IMBERNÓN, F. 2010. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre, Artmed, 120 p.
- JESUS, D.M.; ALMEIDA, M.L.; SOBRINHO, R.C. 2005. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. Minicurso apresentado na 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG.
- LALANDE, A. 1999. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo, Martins Fontes, 762 p.
- LEAL, T.F.; ROAZZI, A. 2005. *A criança pensa... e aprende ortografia*. In: A.G. MORAIS (org.), *O aprendizado da ortografia*. 3ª ed., Belo Horizonte, Autêntica, p. 99-120.
- LEMLE, M. 1987. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo, Ática, 72 p.

- LEONTIEV, A.N. 1978. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte, 350 p.
- MACEDO, M. do S.A.N. 2002. *Ensino da ortografia: uma prática interativa na sala de aula*. Belo Horizonte, Formato, 159 p.
- MAGALHÃES, M.C.C. 2007. A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In: S.S. FIDALGO; A.S. SHIMOURA (orgs.), *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo, Ductor, p. 148-157.
- MENEGASSI, R.J. 2010. O leitor e o processo de leitura. In: E.A. GRECO; T.B. GUIMARÃES (orgs.), *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá, Eduem, p. 35-59.
- MORAIS, A.G. de. 2001. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo, Ática, 128 p.
- OLIVEIRA, M.K. de. 2006. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4ª ed., São Paulo, Scipione, 111 p.
- ROMUALDO, E.C.; CEZAR, K.P.L. 2010. Ortografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: A.R. dos SANTOS; E.C. ROMUALDO; L.C.B. RITTER, *Letramento e escrita*. Maringá, Eduem, p. 75-94.
- PARANÁ. 2011. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução Normativa nº 007 de 04 de julho de 2011. Critérios para a abertura da demanda de horas-aula, do suprimento e das atribuições dos profissionais das Salas de Apoio à Aprendizagem do Ensino Fundamental, da Rede Pública Estadual de Educação. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao0072011.pdf>. Acesso em: 20/02/2012.
- PIMENTA, S.G. 2005. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, **31**(3):521-539.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. [s.d.]. Programas e Projetos - Salas de apoio à aprendizagem. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28>. Acesso em: 20/05/2013.
- SFORNI, M.S. de F. 2003. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 166 p.
- SMOLKA, A.L.B.; GÓES, M.C.R. de. (orgs.). 1993. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, Papirus, 175 p.
- SMOLKA, A.L.B. 1992. Internalização: Seu significado na dinâmica dialógica. *Educação & Sociedade*, **13**(42):330-334.
- SMOLKA, A.L.B. 2000. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Caderno CEDES*, **20**(50):26-40.
- TOASSA, G. 2006. Conceito de Consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, **17**(2):59-83.
- TRAVAGLIA, L.C. 2001. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6ª ed., São Paulo, Cortez, 245 p.
- VYGOTSKY, L.S. 1994. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 191 p.
- VYGOTSKY, L.S. 1998. *Pensamento e Linguagem*; tradução Jefferson Luiz Camargo. 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 135 p.

Submetido: 13/11/2014

Aceito: 13/08/2015

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual do Centro-Oeste

Campus de Irati, PR 153, km 7, Riozinho, 84500-000, Irati, PR, Brasil

Renilson José Menegassi

Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790, Zona 7, 87020-900, Maringá, PR, Brasil