

Proposta de sequência didática para tratamento de desvios ortográficos de verbos terminados em [ãw] e [w] no pretérito do indicativo

A proposal of activities to treat spelling mistakes of Portuguese verbs ending in [ãw] and [w] in the past tense

Ronaldo M Lima Jr¹, Márcia dos Santos Carvalho²

Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil; Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil

RESUMO

Esta pesquisa buscou avaliar o efeito de uma sequência de atividades relacionadas ao conhecimento grafofonológico das terminações [ãw] e [w] de verbos do pretérito do indicativo (por exemplo, a dúvida entre 'correram' e 'correrão', e o desvio de 'correl'* para 'correu'). A investigação aconteceu em duas turmas do 6º ano, experimental e controle, de uma escola pública do Ceará. Os alunos fizeram pré testes, receberam uma intervenção com atividades reflexivas e centradas no aprendiz, e, por fim, realizaram pós testes. Os resultados apresentaram uma diminuição expressiva na quantidade dos desvios ortográficos em foco apenas na turma experimental, levando à conclusão de que o efeito das atividades foi positivo.

PALAVRAS-CHAVE:

ortografia. ensino de língua portuguesa. processos fonológicos. relações grafofonológicas.

ABSTRACT

This study aimed at assessing the effect of a sequence of activities concerning the grapho-phonological knowledge of verbs ending in [ãw] and [w] in Portuguese in the past tense (e.g., the doubt between 'correram' and 'correrão', and the spelling mistake 'correl'* for 'correu'). The study was conducted in two classes of 6th grade, a control and an experimental group, in a public school of Ceará, Brazil. Students took pre-tests, then received an intervention with student-centered and reflective tasks, and, lastly, took post-tests. The results show a significant decrease in the number of spelling mistakes in focus only in the experimental group, which leads us to the conclusion that the effect of the activities was positive.

KEYWORDS:

spelling. Portuguese teaching. phonological processes. grapho-phonological relations.

Recebido em: 16.08.2020

Aceito em: 29.12.2020

¹ E-mail: ronaldojr@letras.ufc.br | ORCID: 0000-0002-8610-0306

² E-mail: marciaufc2312@hotmail.com | ORCID: 0000-0003-2226-3584

1. Introdução

O domínio da linguagem escrita é substancial para o desenvolvimento e inclusão do indivíduo na sociedade. Sua aprendizagem proporciona o desenvolvimento do pensamento (Vygotsky, 1998), possibilitando ao sujeito produzir maneiras mais complexas de comunicação para se relacionar com outras pessoas. Uma vez que a escrita é um conjunto de signos criado para ampliar a capacidade do homem de se comunicar com outro sem estar fisicamente presente, é imprescindível um ensino contínuo e persistente para sua aprendizagem efetiva.

Nas práticas diárias, os desvios ortográficos podem gerar a quebra da comunicação, se de tão graves impedirem a decodificação leitora apropriada. Mesmo quando permitem a compreensão da mensagem, os desvios ortográficos costumam provocar discriminações, estigmas, e, conseqüentemente, uma forma de exclusão social pelos grupos considerados mais letrados. É papel da escola, portanto, realizar um trabalho sistemático de ensino da ortografia a fim de levar os alunos a uma comunicação escrita apropriada e de emancipá-los socialmente. Contudo, nas produções textuais dos alunos, os professores tendem a ignorar os avanços na aprendizagem da ortografia e consideram apenas os desvios ortográficos na avaliação do rendimento. Principalmente na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio, quando os alunos supostamente já deveriam dominar a escrita ortográfica, os professores se frustram com a quantidade de erros ortográficos encontrada em produções textuais e, por terem uma agenda de conteúdos a serem cumpridos muito cheia, acabam por não trabalhar a ortografia sistematicamente, o que leva os alunos a carregarem suas dúvidas para além da educação básica.

Diante disso, Morais (2008) destaca a necessidade de uma mudança nas práticas docentes, não utilizando os erros ortográficos apenas como uma ação punitiva. Para que isso ocorra, a aprendizagem da escrita deve ser sistemática e reflexiva (Roberto, 2016; Iturra, 2009, Zanella, 2010), aliada a exercícios que estimulem não só o raciocínio, mas também que despertem o interesse do aluno, promovendo, assim, a construção de um conhecimento mais sólido. O docente precisa atuar como um mediador entre o conhecimento já adquirido pelo aluno e aquele que precisa de uma ação interventiva.

Por muitos anos, o ensino da ortografia tem sido negligenciado em detrimento de outras conquistas, como “a função da escrita, o conhecimento pragmático do texto e a livre expressão do pensamento daquele que escreve” (Zanella, 2010, P. 110). Essas conquistas são fundamentais e o trabalho com elas deve ser realizado. No entanto, a credibilidade de um texto depende não só de sua argumentação, de sua estrutura sintático-semântica, mas também da sua ortografia,

possivelmente o elemento mais basal para a posterior descodificação da mensagem escrita. Por isso é fundamental que a escola se preocupe em transmitir os conhecimentos sobre ortografia, uma vez que essa aprendizagem não é um processo que acontece naturalmente, mas de maneira planejada, sistemática e contínua, por meio de atividades em que prevaleçam a reflexão (Roberto, 2016; Iturra, 2009, Zanella, 2010).

Como dito anteriormente, professores de língua portuguesa, sobretudo da segunda etapa do ensino fundamental e do ensino médio, comumente se frustram com a quantidade de desvios ortográficos nas produções textuais de seus alunos, e se veem sem saída já que têm uma grande quantidade de conteúdos obrigatórios e serem explorados. Entretanto, o que pode passar despercebido é que a maioria dessa grande quantidade de erros de ortografia está normalmente ligada a poucas fontes. Consequentemente, o trabalho planejado e sistemático de poucas categorias de desvios ortográficos pode ajudar a reduzir uma grande quantidade deles.

O português tem uma relação grafofonológica bem mais consistente do que a de línguas como o inglês ou o francês. Contudo, as relações não são sempre biunívocas, o que leva a dúvidas mesmo entre usuários proficientes, e a desvios entre aprendizes que (ainda) tendem a se apoiar na sua produção oral para fazer a escolha de grafemas a serem utilizados.

Um dos principais motivos da relação não biunívoca entre letra e som, ou entre grafema e fonema, são os processos fonológicos, típicos de qualquer língua, que emergem de maneira dinâmica e gradiente, mas que dificultam a escrita para um usuário que depende estritamente da sua fala para as escolhas de grafemas (Ferreira, 2019; Hora; Magalhães, 2016; Roberto, 2016; Seara, Nunes, Volcão, 2011; Silva, 2016). Um exemplo é o processo de monotongação no português do Brasil (PB), em que palavras como 'queijo' e 'beijo', 'couro' e 'touro', e 'trocou' e 'mudou' são comumente pronunciadas sem os ditongos [ej], [ow] e [ow], respectivamente, mas como ['keʒɔ], ['beʒɔ], ['korɔ], ['torɔ], [tro'ko] e [mu'do]. Esse é um processo natural, que em PB é produtivo em qualquer classe social e não carrega nenhuma forma de estigma (Bittencourt, 2012; Toledo, 2010; Santos; Chaves, 2010). Não há nada de errado com o processo fonológico e, obviamente, não seria o caso de se tentar ensinar crianças a pronunciar esses ditongos. O problema é que esse processo pode levar usuários do PB guiados exclusivamente por sua oralidade nas escolhas de grafemas a grafar essas palavras como 'quejo'*, 'bejo'*, 'coro'*, 'toro'*, 'trocô' e 'mudô'*. O mesmo ocorre, por exemplo, com o <r> final de verbos no infinitivo, que costumam sofrer um processo fonológico de apagamento que leva à escrita equivocada desses verbos sem o <r> final.

Em um estágio intermediário de conhecimento dos processos fonológicos e de que às vezes precisamos incluir letras na grafia que não são pronunciadas, alguns alunos podem cometer equívocos por hipercorreção, hipergeneralizando uma regra que passou a conhecer. Isso ocorre quando alguém inadvertidamente escreve ‘bandeija’* e ‘carangueijo’*, ou ainda ‘ele estar* bem’ e ‘não dar* tempo de fazer tudo isso’. Encontrar desvios de ortografia como esses últimos em produções textuais possivelmente leva à mesma avaliação dos alunos por parte do professor; no entanto, aqui já se trata de um estágio de aprendizagem em que o aluno percebeu que às vezes é preciso grafar letras não pronunciadas, faltando apenas sistematizar e consolidar esse conhecimento.

Outro motivo da falta de uma relação grafofonológica biunívoca, ainda de gênese fonológica, está na possibilidade de múltiplas representações grafêmicas para uma mesma representação fonológica em português. Um exemplo é a nasalidade, simplesmente /N/ na representação fonológica (ou [~] na transcrição fonética), poder ser representada graficamente por <m>, <n> ou til (mais a exceção da palavra ‘muito’, pronunciada com nasalidade mas sem nenhuma marca grafêmica de nasalidade, e comumente escrita como ‘muito’* por aprendizes). Outro exemplo é o caso da fricativa alveolar surda, que pode ser representada pelos grafemas <s>, <ss>, <ç>, <c>, <sc>, <sç>, <x> e <xc>, sem contar com as palavras aparentemente próximas etimologicamente e/ou morfologicamente, porém com grafemas distintos para representar o mesmo som [s], como ‘acesso’ e ‘assessor’, ou ‘extensão’ e ‘estender’.

Há algumas regularidades das quais professores podem lançar mão a fim de auxiliar seus alunos a superarem suas dúvidas na escolha das letras. Há os casos de relação dependente do contexto fonológico (Cabral, 2003), também chamada de *regularidade contextual* (Morais, 2012), como a escolha entre <m> e <n> em coda silábica antes de uma consoante em palavras como ‘tambor’, ‘manga’ e ‘bando’; ou a escolha entre <c> e <qu> para representar /k/ a depender da vogal seguinte. Há também regularidades morfológico-gramaticais (Morais, 2012), como a escolha de <u> no final de todos os verbos da terceira pessoa do singular no pretérito perfeito do indicativo (e.g., cantou, falou e pensou), e de <ão> para todos os verbos da terceira pessoa do plural no futuro do presente do indicativo (e.g., cantarão, falarão e pensarão). Cabral (2003) subdivide essa regularidade em relações dependentes do contexto morfossintático (como o fonema /s/ sempre representado por <ss> nos verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo), e relações de derivação morfológica (como ‘casebre’ precisar de <s>, e não <z>, para a manutenção da forma primitiva ‘casa’).

Esse conhecimento das relações grafofonológicas, que fazem interface entre fonologia, morfologia e sintaxe, por parte do professor é essencial para que, primeiramente, perceba que os numerosos desvios ortográficos nas produções de seus alunos não são idiossincráticos e não necessitam de tratamento um a um, pois a maioria deles recai em apenas um punhado de fontes. Uma vez consciente de que um grupo de erros pode ter a mesma origem, o professor pode elaborar estratégias distintas de ensino, tratando a fonte e não os erros individualmente. Realizadas dessa maneira, poucas intervenções podem ter como efeito a diminuição extensa, e potencialmente duradoura, na quantidade de desvios ortográficos nas produções dos alunos.

Os desvios ortográficos selecionados para tratamento neste estudo foram identificados pela professora das turmas de sexto ano pesquisadas como muito recorrentes, e perpassam o conhecimento fonológico, morfológico e sintático. Essas interfaces são comuns e fazem parte do processo de aprendizagem da escrita. Mota (2008), por exemplo, destaca que três habilidades metacognitivas contribuem de forma causal para a aprendizagem da escrita: a consciência fonológica, a consciência morfológica e a consciência sintática.

Os desvios escolhidos para foco neste estudo foram: a) a escrita de [ãw] do final de verbos da primeira conjugação no pretérito (perfeito e imperfeito) do indicativo e no futuro do presente do indicativo para a terceira pessoa do plural, grafados como <am> em ‘catavam’ e ‘cataram’, e como <ão> em ‘cantarão’; e b) a escolha entre <u> e <l> para o final de verbos no pretérito perfeito do indicativo da terceira pessoa do singular, como ‘comeu’, comumente grafado como ‘comel’*.

O primeiro caso envolve a múltipla possibilidade de representação grafêmica da nasalidade em PB, com <m>, <n> ou til, bem como o conhecimento de uma regularidade acentual do PB conectada a uma regularidade morfossintática da conjugação verbal (Carragher, 2012; Ferreira; Correa, 2010). O conhecimento dessas regularidades, sobretudo se trazidas à tona de maneira participativa e reflexiva sobre o uso da língua, pode retirar dos alunos de uma falsa concepção de arbitrariedade da escolha de grafemas para essas formas verbais.

O segundo caso envolve a hipercorreção por alunos em um estágio intermediário do conhecimento do processo fonológico de vocalização da lateral em coda. Em PB o /l/ em coda é produzido como [w] em praticamente todo o país, o que leva aprendizes a equivocadamente grafarem ‘pincéu’*, ‘anéu’* e ‘saudo’*, com <u> no lugar de <l>, justamente por apoiarem sua decisão na fala. Ao perceberem que muitas vezes o [w] final é grafado com <l>, mas ainda sem um conhecimento consolidado, alunos podem inadvertidamente escrever com <l> codas que

deveriam ter <u>, como é o caso dos verbos ‘comel’*, ‘vistil’* e ‘andol’* (Hora, 2006; Pinho; Margotti, 2010; Martins, Lima, 2019; Silva; Galindo, 2017).

Diante do exposto, a presente pesquisa teve o objetivo de elaborar e avaliar o efeito de uma sequência de atividades relacionada às terminações <am> e <u> de verbos no pretérito do indicativo, levando em consideração o conhecimento grafofonológico e as regularidades morfossintáticas. As atividades foram conduzidas em uma turma de 6º ano de uma escola pública do Ceará, sendo que outra turma do 6º ano foi mobilizada como grupo controle. Durante esse processo foram apresentados conceitos, definições e estratégias, com base na concepção do ensino interacionista, voltado para a realização de atividades prévias, e para a compreensão do professor como mediador e do aluno como sujeito ativo da sua aprendizagem.

A questão de pesquisa que guiou o estudo foi: qual é o efeito da utilização de uma sequência didática com atividades reflexivas e centradas nos alunos direcionada para as substituições de <am> por <ão> e de <u> por <l> no pretérito do indicativo com alunos de 6º ano? A nossa hipótese é de que atividades reflexivas sobre as normas ortográficas possibilitam uma aprendizagem significativa, pois fomentam um pensamento crítico sobre a linguagem em uso. Ademais, entendemos que um ensino sistemático da escrita aliado a exercícios que estimulem o raciocínio, por meio de textos inseridos nas práticas sociais, despertam o interesse do aluno, promovendo o envolvimento do aluno na construção de um conhecimento mais produtivo.

2. O ensino da ortografia

A ortografia é uma constante preocupação entre os educadores do ensino básico, pois a ausência do seu domínio pode implicar no fracasso escolar e na exclusão social. Por isso, muitos estudos buscam confirmar a sua importância, bem como analisar estratégias de ensino que contribuam para uma aprendizagem mais consciente e significativa.

Na escola, é frequente escutarmos reclamações de alunos do tipo “para que tantas regras?”, “por que não podemos escrever da maneira que falamos?”, “português é muito difícil!”, “nunca vou aprender a escrever!”. Reclamações como essas ocorrem porque o ensino da escrita ainda é pautado em práticas tradicionais que visam unicamente à verificação de erros e acertos:

[...]em lugar de ajudar o aluno a refletir sobre a ortografia de nossa língua, essas atividades são conduzidas com o espírito de verificar se ele está escrevendo corretamente ou não; levam o aluno a assumir ante à ortografia uma atitude mecânica, passiva, de quem aprende “repetindo”, “imitando um modelo certo”, de modo que ele pode chegar a cumprir as exigências do professor (e acertar!) sem ter deduzido ou inferido nada (Morais, 2008, p. 57).

É importante enfatizar que o processo de aprendizagem da ortografia não ocorre de maneira espontânea, e que os indivíduos envolvidos nesse processo não devem atuar de modo passivo ante as informações recebidas. Afinal, “aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples ‘armazenamento’ de formas corretas na memória. Ainda que a norma ortográfica seja uma convenção social, o sujeito que aprende a processa ativamente” (Morais, 2008, p. 37).

Dessa forma, considerando que a aprendizagem ocorre mediante a interação do aprendiz com o objeto, acreditamos ser necessária uma mudança na percepção de erro ortográfico: de um instrumento usado apenas para a reprovação a uma ferramenta de ensino construtiva, “pois revela as hipóteses que a criança tem sobre o objeto do conhecimento” (Monteiro, 2010, p. 273). Nos seus estudos sobre a psicogênese da língua, Ferreiro e Teberosky (1991) confirmam o caráter ativo do processo de aquisição da escrita:

Embora a presença de modelo seja necessária, pelo menos na fase de desenvolvimento dos conhecimentos, a escrita não é uma cópia passiva, mas sim uma interpretação ativa dos modelos do mundo adulto. [...] Se entendemos a aquisição da escrita como produto de uma construção ativa ela supõe etapas de estruturação do conhecimento (Ferreiro; Teberosky, 1991, p. 40).

Dessa forma, as regras ortográficas serão efetivamente apreendidas pelos alunos quando estes conseguirem internalizá-las e explicitá-las, por meio de atividades que promovam a reflexão:

[...] até hoje em nossas escolas, vimos que elas não estimulam a reflexão, não promovem a tomada de consciência. [...] o bom ensino precisa levar o aprendiz a elaborar, num nível consciente, seus conhecimentos ortográficos. Isto é, é preciso levar o aluno a refletir, a explicitar o que sabe sobre a escrita correta das palavras (Morais, 2008, p. 64).

Sendo assim, o erro ortográfico não pode ser visto pelos professores apenas como indicador negativo do rendimento escolar do aluno, mas, pelo contrário, como uma manifestação dos conhecimentos adquiridos pelo aprendiz até aquele momento.

O erro ortográfico desempenha assim dois papéis. Um dos papéis está relacionado com a visão clássica de falha e constitui objecto de censura com vista a melhores desempenhos de acordo com a norma ortográfica estabelecida e transmitida aos aprendentes. O outro papel do erro encontra-se porventura menos vulgarizado. Trata-se, com efeito, de uma via que nos permite penetrar no modo como a escrita se pode revelar um objecto em construção a partir de conhecimentos que a criança possui no momento. E conferimos, por isso, a capacidade de acompanhar o processo inerente ao desenvolvimento do conhecimento (Pinto, 1998, p. 142).

O erro deve ser encarado pelo professor como um processo de construção do

conhecimento ortográfico. No entanto, é necessário que o docente mude a sua postura, deixando de punir o aluno por causa de erros ortográficos cometidos. É importante “pensar em um novo tipo de ensino: um ensino que trate a ortografia como objeto de reflexão” (Morais, 2008, p.25).

Compreendido como algo necessário no processo de ensino e aprendizagem da escrita, o erro pode ser orientador do planejamento docente, uma vez que possibilitará perceber as principais dificuldades cometidas pelo aluno e criar hipóteses sobre as causas por trás de sua origem, estabelecendo, assim, estratégias pedagógicas focadas na origem do problema e não nos resultados obtidos (Azevedo, 2000).

As estratégias não são uma fórmula para acabar com os erros ortográficos, mas um instrumento capaz de minimizá-los, visto que esses erros fazem parte de uma construção mais sólida da competência ortográfica. Comas (2006), por exemplo, cita a possibilidade de dois tipos de correção: um com caráter mais tradicionalista e outro com caráter mais construtivo. Amor (2003), por sua vez, destaca quatro etapas para o tratamento dos erros ortográficos: identificação e categorização do erro; ponderação das decisões a tomar; momentos de atuação face ao “erro”; e definição dos modos de tratamento do erro.

Neste trabalho defendemos, portanto, que o erro é um estágio necessário para que o aluno se aproprie da competência ortográfica. No entanto, isso só ocorrerá se o professor perceber a importância da análise dos erros de seus alunos no sentido de orientar o planejamento de suas aulas a partir de uma prática pedagógica mais reflexiva.

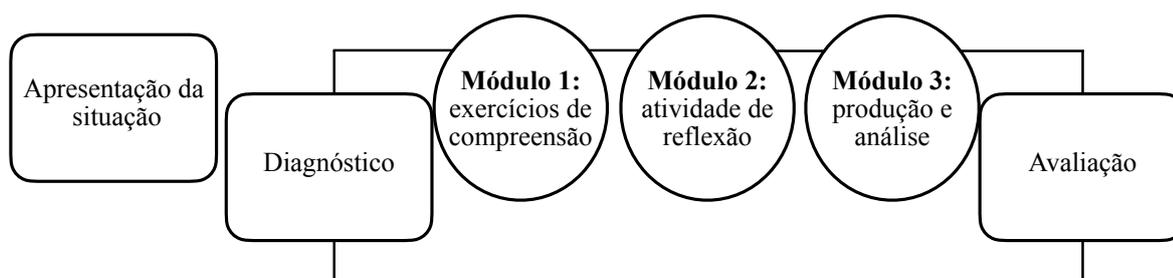
3. Metodologia

Os dados da pesquisa foram coletados em uma escola de tempo integral do município de Fortaleza, Ceará, que atende a alunos do 6º ao 9º ano. A pesquisa foi realizada em duas turmas de 6º ano, uma experimental e outra controle, cada uma com 36 alunos entre 11 e 12 anos de idade. É importante destacar que esses alunos apresentam constantes faltas, devido ao fato de a escola ser de tempo integral e ainda não estarem habituados à rotina. Além disso, a decisão de qual seria a turma controle e qual seria a experimental foi tomada apenas após os pré testes, pois o intuito era de realizar as intervenções na turma com mais dificuldade na escrita dos verbos no pretérito perfeito terminados em <am> e <u>.

Trata-se de uma pesquisa-ação educacional (Tripp, 2005; Franco, 2005; Chizzotti, 2006), em que a coautora deste estudo era a professora das turmas e, assim, identificou o problema a ser

investigado. A estrutura cíclica da pesquisa-ação, que, resumidamente, segue a sequência identificação do problema → análise preliminar → hipóteses → intervenção → avaliação → disseminação e feedback ou retorno às hipóteses (Nunan, 1992), se alinha ao modelo de sequência didática apresentado pelo Grupo de Genebra, mais especificamente por seus expoentes Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que foi o utilizado nesta pesquisa e cuja estrutura está ilustrada na imagem a seguir.

Figura 1 – Sequência didática utilizada na pesquisa



Fonte: Elaborada pelos autores.

Sendo assim, iniciamos com a coleta de dados diagnósticos, denominada aqui de pré teste. O pré teste consistiu em duas atividades: uma de produção textual semiespontânea, a fim de verificar se as trocas de <am> por <ão> e de <u> por <l> em verbos no pretérito perfeito estariam entre os mais recorrentes nas turmas quando a escrita é livre; e outra de ditado, controlando, assim, a quantidade de palavras que poderiam desencadear os desvios ortográficos sob análise nesta pesquisa, uma vez que em produção mais livre usuários podem simplesmente evitar estruturas que lhes causem dúvida.

A primeira atividade consistiu na escrita da sinopse do filme “João e Maria”. Após exibição do filme, várias sinopses de outros filmes foram distribuídas entre os alunos para explorar esse gênero textual. Algumas foram lidas e, em seguida, a professora perguntou o que aqueles textos tinham em comum. Foram identificadas as características de uma sinopse e a sua função social. Posteriormente, foi pedido para que os alunos escrevessem a sinopse do filme João e Maria. O gênero sinopse foi escolhido por geralmente levar à escrita de verbos no passado de maneira natural, por necessidade comunicativa. Durante a correção dos 66 textos (6 alunos faltaram no dia dessa atividade), todas as ocorrências de verbos no pretérito com terminação em <am> e <u> foram marcadas e contabilizadas, tanto as corretas como aquelas com desvios, a fim de verificar se realmente a alta taxa de desvios desses verbos nessas turmas se confirmaria. Os dados estão

detalhados na tabela 1, mas adiantamos que houve 203 ocorrências de verbos terminados em <am> nas 66 redações, sendo 39 delas (19%) com o desvio previsto e as demais 164 (81%) com acertos. Semelhantemente, das 165 ocorrências de verbos terminados em <u>, houve 28 ocorrências (17%) grafadas com <l> e 137 (83%) com <u>.

Com essa considerável incidência de desvios ortográficos, seguimos para a segunda coleta do pré teste, que consistiu na realização de um ditado do resumo do livro “A montanha encantada”, de Maria José Dupré. Esse texto foi selecionado devido à recorrência de verbos no pretérito perfeito. Essa segunda atividade foi realizada com a finalidade de confirmar as dificuldades dos alunos referentes às substituições previstas, já que a quantidade de verbos-alvo não pode ser controlada em uma coleta espontânea, como foi a primeira. No resumo ditado havia oito verbos terminados em <am> e dois em <u>. Um total de 54 alunos participaram da segunda atividade, porém nem todos conseguiram escrever todo o texto ditado, por isso os totais de verbos grafados são menores do que o esperado. Das 332 ocorrências de verbos terminados em <am>, 70 (21%) foram grafados com <ão>; e dos 104 registros de verbos terminados em <u>, 11 (11%) foram grafados com <l>.

Foi nessa etapa, ao verificar a quantidade de desvios ortográficos em cada uma das duas turmas envolvidas, que foi decidido qual turma seria a controle e qual seria a experimental, já que o intuito era de conduzir as intervenções na turma com maior quantidade de erros. A tabela a seguir apresenta a quantidade de erros e acertos de cada terminação verbal em cada tarefa do pré teste por turma, já denominadas controle e experimental na tabela.

Tabela 1 – Quantidade de erros e acertos nas tarefas do pré teste por turma e por terminação

| | <am> | | | | <u> | | | |
|---------------------|----------|---------|----------|---------|----------|---------|----------|---------|
| | Tarefa 1 | | Tarefa 2 | | Tarefa 1 | | Tarefa 2 | |
| | Acertos | Erros | Acertos | Erros | Acertos | Erros | Acertos | Erros |
| Controle | 66 | 13(17%) | 154 | 21(12%) | 58 | 13(18%) | 45 | 4(8%) |
| Experimental | 98 | 26(21%) | 108 | 49(31%) | 79 | 15(16%) | 48 | 7(13%) |
| TOTAL | 164 | 39(19%) | 262 | 70(21%) | 137 | 28(17%) | 93 | 11(11%) |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Somando-se as duas terminações e as duas tarefas, houve na turma controle um total de 51 erros (14%) entre as 374 ocorrências de verbos sob análise. Na turma experimental, houve 97 erros (23%) entre as 430 ocorrências. Um teste de proporção revelou que a quantidade maior de desvios ortográficos na turma escolhida para ser a experimental era de fato estatisticamente significativa ($\chi^2(1)=10,594$; $p<0,001$).

Após as intervenções, detalhadas na próxima seção, foram realizados dois pós testes com a

intenção de verificar se houve um avanço acerca das dificuldades ortográficas referentes ao uso das terminações <am> e <u> nos verbos do pretérito do indicativo. O primeiro pós teste apresentou três sinopses de filmes em que alguns verbos foram escritos em letra bastão. Para cada verbo destacado, foram apresentadas duas formas de escrita ortográfica, uma correta e outra não, que os aprendizes, a partir do conhecimento construído ao longo das atividades interventivas, teriam que escolher. O segundo pós teste, por sua vez, consistiu em um ditado composto por dez frases: cinco com as terminações <am> e <ão>, e cinco relativas às terminações <u> e <l>. Esse modelo de questão foi usado por possibilitar um maior controle quanto à análise e aos resultados, permitindo, assim, uma visão mais precisa sobre os dados examinados. Por fim, os resultados dos pós testes foram contabilizados e analisados em comparação aos resultados dos pré testes.

4. Intervenção

As atividades detalhadas a seguir, conduzidas na turma experimental, se apoiam nos pressupostos de Moraes (2008), Soares (2003), Ferreiro e Teberosky (1991), segundo os quais a aprendizagem da escrita ocorre não de modo passivo, mas de forma ativa. Isso significa que o aprendiz é capaz, por meio da mediação do professor, de refletir sobre as regras da norma ortográfica, abandonando, assim, a visão do sujeito receptor (o aluno) e do sujeito depositário (o professor). Acreditamos que quando o aluno é levado à reflexão, o conhecimento que se pretende alcançar será mais facilmente internalizado, contribuindo para uma aprendizagem mais sólida.

As ações de intervenção são compostas por três atividades. Optamos por um número reduzido de atividades, visto que no sistema de ensino em que estamos inseridos é desafiador acrescentar novos conteúdos e atividades ao conteúdo já previsto para o ano letivo. Sendo assim, é de nosso interesse explorar o mínimo de intervenção necessária para se obter um resultado realista e satisfatório. Além disso, esse número foi suficiente para o objetivo de estimular a reflexão acerca das correspondências grafofonológicas das terminações em foco.

No mesmo período em que foram aplicadas as atividades de intervenção na turma experimental, o grupo de controle recebeu instrução e atividades de outros conhecimentos linguísticos além daqueles do conteúdo regular, a saber a) análise das características de um conto maravilhoso; leitura e compreensão de um conto; b) explicação do conceito de substantivo e resolução de questões; c) exibição do filme João e Maria, caçadores de bruxas; d) produção do

rascunho de um conto maravilhoso moderno; e e) correção dos rascunhos pelos corretores de sala e reescrita do texto. Dessa maneira, a turma controle também recebeu atividades extras, igualmente reflexivas e centradas nos alunos, porém não relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa. Dessa maneira, pudemos avaliar se as dificuldades referentes às correspondências grafofonológicas regulares de cunho morfológico-gramaticais seriam atenuadas mediante atividades específicas sistemáticas, planejadas e contínuas.

As atividades de intervenção elaboradas e conduzidas com a turma experimental estão disponíveis na íntegra neste link <<http://bit.ly/LimaJrCarvalho>> para serem livremente acessadas, adaptadas e utilizadas por professores de língua portuguesa. No entanto, um breve resumo de cada uma será fornecido a seguir.

Após a explicação aos alunos de que a professora iria desenvolver com eles atividades específicas sobre um erro ortográfico muito recorrente nas redações deles, eles receberam a primeira atividade, composta por cinco questões. As três primeiras foram realizadas em uma aula, e a quarta e quinta em uma segunda aula.

A primeira questão se baseou em três textos, duas músicas e uma notícia, nos quais os alunos tiveram que completar o final de alguns verbos com <am> ou <ão>. Os alunos fizeram a questão, a professora em seguida explorou com os alunos as regras de acento e de tempo verbal para cada terminação, e então os alunos refizeram a atividade, autoavaliando seus deslizes. A segunda questão consistiu na classificação, em colunas, dos verbos completados na primeira questão; e em três perguntas relacionadas a essa classificação. O intuito foi levar o aprendiz a organizar e refletir sobre as informações recém exploradas. A terceira questão objetivou verificar se os aprendizes compreenderam as regras que orientam o uso do <am> no final dos verbos do pretérito do indicativo. Ela foi composta por um conto em que os alunos teriam que completar os verbos com a terminação adequada, e por duas questões referentes à norma estudada. O conto foi escutado duas vezes pelos aprendizes.

A quarta questão explorou a diferença quanto à utilização das terminações <am> e <ão> no passado e no futuro, respectivamente. Ela foi composta por um texto em que os alunos deveriam passar os verbos que estavam no pretérito perfeito do indicativo para o futuro do presente. A quinta questão focou no uso da terminação <u> dos verbos. Ela foi composta por três músicas em que os aprendizes tiveram que completar os espaços vazios de alguns vocábulos – substantivos, adjetivos e verbos – com <l> ou <u>. No primeiro momento, os aprendizes escutaram as canções e, em seguida, completaram as lacunas com o conhecimento que tinham. Logo, a docente fez a

correção das palavras e explicou aos alunos que nunca se usaria a terminação <l> em verbos. Por fim, havia uma pergunta a partir da qual o aprendiz teria que refletir e ele mesmo formular regras para o uso da terminação <u> em verbos.

A segunda atividade dessa sequência foi realizada em uma terceira aula e foi constituída por uma questão. Após lembrar o assunto tratado na atividade anterior, a professora expôs na lousa alguns anúncios publicitários com verbos terminados com <ão>, <am> e <u>, bem como outras classes gramaticais terminadas com <l>. A professora explorou o gênero textual em pauta, e, em seguida, destacou algumas palavras a fim de levar os aprendizes a refletir sobre as terminações suscitadas. Os alunos responderam a perguntas sobre o porquê de cada terminação, sendo guiados a formular regras para o uso das terminações <am>, <ão>, <u> e <l>, considerando aspectos gramaticais, como classe de palavra e tempo verbal. Consideramos importante que os próprios alunos, a partir de atividades baseadas em gêneros textuais e com a mediação do professor, desenvolvessem as regras ortográficas, desempenhando o papel de agente ativo, protagonista de sua aprendizagem.

Ao considerar que a aprendizagem da ortografia vai muito além de uma memorização de regras, a terceira, e última, atividade consistiu na produção de um anúncio publicitário, em que os alunos teriam que errar intencionalmente os verbos cujo final fosse <am>, <ão> ou <u>. A atividade se justifica uma vez que ao “cometer erros propositadamente a criança precisaria ter domínio explícito da regra ou princípio gerador da grafia das palavras” (Meireles; Correa, 2006, p. 36). A atividade foi realizada em duplas, e, ao final, os textos foram apresentados para a turma com o objetivo de que identificassem e explicassem os erros cometidos. A atividade foi a que mais estimulou a interação não só entre professor e aluno, mas também entre aluno e aluno. Isso ocorreu devido ao trabalho em grupo, o que possibilitou uma maior aproximação no intuito de discutirem em qual ou quais palavras iriam realizar a transgressão. Além disso, o gênero escolhido facilitou a produção do texto, uma vez que o anúncio publicitário é bastante presente no cotidiano dos aprendizes.

5. Resultados e discussão

Com o problema da falta de assiduidade já mencionado, houve alunos de ambas as turmas que não fizeram algum pré teste mas participaram dos pós testes, bem como alunos que fizeram os dois pré testes mas não compareceram no dia de aplicação do pós testes. Sendo assim, para a

análise comparativa desta seção, consideramos apenas os alunos que fizeram tantos os dois pré testes como os dois pós testes, o que totalizou 21 alunos na turma controle e 20 na experimental.

Dos 21 alunos da turma controle, 12 (57%) cometeram pelo menos um erro nos pré testes e 16 (76%) nos pós testes. Na turma experimental, dos 20 alunos, 15 (75%) alunos cometeram pelo menos um erro nos pré testes e apenas 8 (40%) cometeram pelo menos um erro nos pós testes. O aumento no número de alunos com pelo menos um erro na turma controle pode indicar uma dificuldade maior nos exercícios utilizados como pós testes, o que, por sua vez, mostra como o grupo experimental melhorou expressivamente, já que o número e percentual de alunos nessa turma diminuiu consideravelmente, mesmo com atividades potencialmente mais desafiadoras nos pós testes.

A tabela 02 apresenta as médias de desvios ortográficos por grupo em cada uma das baterias de teste para cada terminação sob análise. Como pode ser visto, no grupo controle houve aumento de 1,24 para 3,57 erros em média para a terminação <am> enquanto no grupo experimental houve diminuição de 3,35 para 0,4. Semelhantemente, no grupo controle houve aumento na média dos erros da terminação <u> enquanto no grupo experimental houve outra diminuição expressiva, para de 1,1 para 0,35.

Mais uma vez, o aumento na média de erros no grupo controle sugere uma maior dificuldade nos exercícios elaborados para servirem de pós testes. Assim sendo, mesmo que o grupo experimental se mantivesse com uma média próxima, já indicaria um avanço; contudo, o grupo experimental diminuiu drasticamente a média de erros, para ambas as terminações verbais, mesmo com atividades mais desafiadoras nos pós testes.

Tabela 2 – Média de desvios ortográficos por terminação, grupo e teste

| | <am> | | <u> | |
|---------------------|------|------|------|------|
| | Pré | Pós | Pré | Pós |
| Controle | 1,24 | 3,57 | 1,05 | 2,67 |
| Experimental | 3,35 | 0,4 | 1,1 | 0,35 |

Fonte: elaborado pelos autores.

A diferença (aumento) entre as médias dos pré testes e dos pós testes do grupo controle foram estatisticamente significativas ($t(20)=-2,63$; $p=0,02$ para <am> e $t(20)=-2,54$; $p=0,02$ para <u>), indicando que, de fato, os exercícios dos pós testes foram significativamente mais difíceis do que os dos pré testes, visto que a turma sem intervenção aumentou a quantidade de desvios

ortográficos nessa intensidade. Já para o grupo experimental, a diferença (diminuição) foi significativa para <am> ($t(19)=3.77$; $p=0.001$), que caiu de 3,35 erros em média para 0,4; mas não foi significativa para <u> ($t(19)=1.86$; $p=0.08$), mesmo com a queda de 1,1 para 0,35. Um dos motivos pode ter sido a média desse erro já ter começado bastante baixa, causando um ‘efeito teto’³.

Para uma comparação intergrupos, calculamos a diferença entre os pós e pré testes de cada grupo, com uma simples subtração pós menos pré para cada grupo em cada final de verbo (3,57-1,24, por exemplo, para <am> do grupo controle). As diferenças encontradas para <am>, +2,33 para o controle e -2,95 para o experimental, são estatisticamente significativas, com $t=4,46$; $p<0,001$, tamanho de efeito grande (Cohen’s $d=1,39$) e com intervalo de 95% de confiança sem cruzar o zero, [2,89 7,68]. Da mesma forma, as diferenças encontradas para <u>, +1,64 para o grupo controle e -0,75 o experimental, também são estatisticamente significativas, com $t=3,14$; $p=0,004$, tamanho de efeito grande (Cohen’s $d=0,97$) e com intervalo de 95% de confiança sem cruzar o zero, [0,83 3,9].

Por fim, se considerarmos a quantidade de desvios ortográficos como um todo, somando-se os desvios relacionados a <am> e a <u>, temos um total de 48 desvios nos pré testes do grupo controle e 131 nos pós testes, com um aumento de 83, mais uma vez demonstrando como os exercícios dos pós testes desafiaram mais os alunos com relação à grafia dos verbos estudados do que os pré testes. No grupo experimental, o total de desvios foi de 89 nos pré testes contra apenas 15 nos pós testes. Essas diferenças foram estatisticamente significativas, tanto o aumento no grupo controle ($t=-2,99$; $p=0,005$) como a diminuição no grupo experimental ($t=3,59$; $p=0,002$), mesmo tratando-se de exercícios mais desafiadores, o que argumenta em favor da eficácia das intervenções.

6. Conclusão

Conforme proposto na introdução deste texto, o objetivo desta pesquisa foi elaborar e avaliar uma sequência de atividades relacionada às terminações <am> e <u> de verbos no pretérito do indicativo, levando em consideração o conhecimento grafofonológico e as regularidades morfossintáticas. Esse objetivo foi alcançado plenamente, uma vez que a sequência

³ *Ceiling effect*, quando o resultado inicial já extremo, dificultando a observação de uma diferença muito grande entre pré e pós testes.

de atividades foi elaborada e está disponível na íntegra em <<http://bit.ly/LimaJrCarvalho>>, e seu efeito foi avaliado por meio dos pré e pós testes nas turmas controle e experimental.

A pergunta de pesquisa proposta foi: qual é o efeito da utilização de uma sequência didática com atividades reflexivas e centradas nos alunos direcionada para as substituições de <am> por <ão> e de <u> por <l> no pretérito do indicativo com alunos de 6º ano? As análises dos dados dos pré e pós testes indicam que houve um grande efeito positivo, visto que a evolução na grafia dessas terminações na turma experimental foi estatisticamente significativa e com um tamanho de efeito grande tanto para a terminação <am> como <u>.

A nossa hipótese era a de que atividades reflexivas sobre as normas ortográficas possibilitam uma aprendizagem significativa, pois fomentam um pensamento crítico sobre a linguagem em uso. Também hipotetizamos que um ensino sistemático da escrita aliado a exercícios que estimulem o raciocínio, por meio de textos inseridos nas práticas sociais, despertam o interesse do aluno, promovendo o envolvimento do aluno na construção de um conhecimento mais produtivo. Ambas as hipóteses foram confirmadas, pois houve aprendizagem significativa no grupo experimental, e houve também o envolvimento dos alunos em todo o processo.

Destaca-se que a interação dos alunos foi frequente, principalmente na última atividade aplicada. Por ter sido um exercício significativo e real, em que os aprendizes teriam que produzir um anúncio publicitário com o objetivo de convencer os colegas a comprarem os produtos anunciados, essa atividade revelou a capacidade criativa que a turma possuía. Além disso, foi um exercício em que os alunos puderam exteriorizar o conhecimento que havia sido internalizado nas atividades anteriores, mediante o erro proposital.

Entre as limitações na condução deste estudo, registramos que algumas interferências dificultaram o desenvolvimento da sequência de atividades. Primeiramente, foram constantes as ausências dos alunos, ocasionadas sobretudo por faltas e desistências. Isso fica claro ao observar o número de alunos matriculados – 36 alunos em cada turma – e o número dos que efetivamente realizaram todos os testes aplicados – 21 na turma controle e 20 na turma experimental. Além disso, houve frequentes interrupções na sala de aula, para falar com o professor ou com os alunos. Essas interrupções não só tiram a atenção dos alunos, mas também prejudicam a organização do que havia sido planejado, já que se tem um limite de tempo para a aplicação das atividades.

Finalizamos conclamando pela necessidade de mais pesquisas sobre a aprendizagem da ortografia que dialoguem com a prática real do professor de língua portuguesa em sala de aula. A disciplina de Fonologia, Variação e Ensino do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), de

onde se originou esta pesquisa, tem cumprido um papel importante, e dela têm surgido diversas pesquisas. Contudo, acreditamos que mais estudos são necessários, principalmente aqueles que busquem flagrar o limite mínimo de intervenção com efeitos significativos, a fim de que professores de língua portuguesa sejam capazes de conduzir intervenções significativas sem se sentir sobrecarregados. Acreditamos que, com mais pesquisas, novas alternativas didáticas surgirão para um ensino das normas ortográficas mais produtivo e significativo.

Referências

- AMOR, E. *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora, 2003.
- AZEVEDO, F. *Ensinar e Aprender a Escrever – Através e para Além do Erro*. Porto: Porto Editora, 2000.
- BITTENCOURT, D. L. R. A ‘monotongação’ na fala de informantes de Florinaópolis do Projeto ALIB. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. 2012.
- CABRAL, L. S. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. Editora Contexto, 2003.
- CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 1, n. 3, p. 269-285, 2012.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- COHEN, J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd ed. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1988.
- COMAS, D. C. *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Grao, 1993.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.
- FERREIRA, A. A. Processos fonológicos e escrita ortográfica em produções textuais do ensino fundamental. *Domínios de Lingu@gem*, v. 13, n. 1, p. 233-256, 2019.
- FERREIRA, F. CORREA, J. Consciência metalinguística e a representação da nasalização na escrita do português brasileiro. *Revista CEFAC*, v. 12, n. 1, p. 40-50, 2010.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. siglo XXI, 1991.
- FRANCO, S.; AMÉLIA, M. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e pesquisa*, v. 31, n. 3, 2005.
- HORA, D. da.; MAGALHÃES, J. *Fonologia, variação e ensino*. Edufrn, 2016.
- HORA, D. da. Vocalização da lateral /l/: correlação entre restrições sociais e estruturais. *Scripta*, v. 10, n. 18, p. 29-44, 2006.
- ITURRA, R. *O processo educativo: ensino ou aprendizagem*. Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/1516>. 2009.
- MARTINS, R. L.; LIMA, B. M. Influências da vocalização da lateral /l/ na escrita de alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental. *Caligrama: Revista de Estudos Românicos*, v. 24, n. 2, p. 41-56, 2019.

- MEIRELES, E.; CORREA, J. A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfosintáticos e contextuais da língua portuguesa. *Estudos de Psicologia*, v. 11, n. 1, p. 35-43, 2006.
- MONTEIRO, C. R. A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas. *Cadernos de Educação*, v. 35, n. 2, p. 271-302, 2010.
- MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4. Ed. Editora Ática, 2008.
- MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. Editora Melhoramentos, 2012.
- MOTA, M. E. Considerações sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita: uma revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n. 2, 2008.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- PINHO, A. J.; MARGOTTI, F. W. A variação da lateral pós-vocálica/l/no português do Brasil. *Working papers em linguística*, v. 11, n. 2, p. 67-88, 2010.
- PINTO, M. G. L. C. *Saber Viver a Linguagem*. Porto: Porto Editora, 1998.
- ROBERTO, T. M. G. *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. 1.ed. São Paulo: Parábola editorial, 2016.
- SANTOS, F. L. C.; CHAVES, L. M. O processo da monotongação nos falares de Plácido de Castro (AC). *Revista Philologus*, v. 16, n. 46, 2010.
- SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. *Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- SILVA, A. H. P. *Língua Portuguesa I: fonética e fonologia*. IESDE BRASIL SA, 2016.
- SILVA, A. P.; GALINDO, Y. M. M. T. Vocalização da lateral/l: um estudo acerca da sua manifestação nas séries iniciais em sujeitos do ensino particular. *Entrepalavras*, v. 7, n. 2, p. 394-413, 2017.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- TOLEDO, E. E. A monotongação do ditongo oral decrescente [ej] em Porto Alegre. *Cadernos do IL*, n. 40, p. 134-160, 2010.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, v. 31, n. 3, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.
- ZANELLA, M. S. Ortografia no ensino fundamental: um estudo sobre as dificuldades no processo de aprendizagem da escrita. *Poíesis Pedagógica*, v. 8, n. 2, p. 109-125, 2010.
-