

A PERCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DO ENSINO DE ORTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Larissa de Lima Canêjo¹

RESUMO

Considerando a ênfase que o ensino da ortografia como objeto de conhecimento tem ganhado nas últimas décadas, o presente trabalho buscou analisar e compreender a percepção de docentes acerca do ensino de ortografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, como estes realizavam tal processo de ensino. As docentes participantes do estudo lecionam em 4º e/ou 5º anos do Ensino Fundamental, em escolas públicas das cidades de Cabo de Santo Agostinho, Paulista e Recife, todas localizadas no estado de Pernambuco. Os dados foram obtidos a partir de pesquisa bibliográfica e por meio de questionário online com as docentes participantes, sendo analisados a luz de uma abordagem qualitativa, visando a compreensão e interpretação das percepções das docentes e considerando o significado que dão as suas práticas. Nesse contexto, foi possível compreender os aspectos que influenciam o docente no processo de ensino e aprendizagem das normas ortográficas e, como isso reflete em suas práticas pedagógicas, principalmente no que tange a sua formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Ortografia, Práticas pedagógicas, Formação de professores, Formação continuada.

INTRODUÇÃO

O ensino da ortografia como objeto de ensino tem ganhando ênfase nos últimos anos, um campo de discussões acaloradas, visto que os docentes por muito tempo acreditaram na eficácia de um ensino memorístico, pautado apenas em atividades de repetição e memorização que desconsideravam os níveis de desenvolvimento dos alunos, suas aptidões e dificuldades. Apenas a partir dos anos 90 esse cenário começa a se modificar, os estudos sobre ensino de ortografia se intensificam e, com isso se passa a salientar necessidade de se propor um ensino de ortografia sistemático e reflexivo, que considere todos os aspectos que compõe o processo de ensino e aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, buscou-se analisar e compreender a percepção dos docentes acerca do ensino de ortografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental (E.F.) e, como estes realizavam tal processo de ensino. Os dados² a serem estudados foram obtidos a

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, larissacanejo@gmail.com.

² O presente trabalho se originou a partir de uma das etapas de um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, intitulado “Ensino de ortografia por professores do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental antes e após a realização de um curso sobre o tema”, executado com fomento do CNPq.

partir de pesquisa bibliográfica e por meio de questionário online, sendo analisados a luz de uma abordagem qualitativa.

As discussões oriundas das análises feitas nos mostram o quanto o ensino de ortografia tem influência de diversos aspectos como formação inicial, formação continuada ou sua ausência e em como isso reflete na visão dos docentes acerca do ensino de tal conhecimento e em suas práticas pedagógicas. E, ainda, que mesmo existindo uma modificação das tendências, nas percepções e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas dos docentes, é notável que ainda há certo déficit no que tange o processo de ensino e aprendizagem das normas ortográficas decorrentes dos aspectos já citados.

METODOLOGIA

O presente trabalho tem uma abordagem qualitativa, visto que se preocupa com a compreensão e interpretação dos dados considerando o significado que os outros dão as suas práticas, impondo ao pesquisador uma abordagem hermenêutica (RICHARDSON, 1985, p. 68) e, se preocupa com aspectos da realidade, levantando questionamentos, buscando aprofundar e compreender como acontece a dinâmica das relações sociais de determinado grupo social, mas sem a quantificação de seus resultados.

Nesse sentido, fazem parte do percurso metodológico a pesquisa bibliográfica acerca da temática em questão e, a realização de um questionário on-line com as docentes, o qual foi construído a partir do roteiro de uma entrevista semiestruturada, com questões abertas, visando uma maior liberdade das docentes em prol de uma descrição o mais fiel possível de sua prática, possibilitando assim a construção da relação entre a teoria encontrada e analisada na pesquisa bibliográfica e, a prática docente. A adaptação da entrevista para questionário segue a lógica metodológica que Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) traz, na qual o entrevistador faz perguntas específicas, mas deixa que o entrevistado responda de maneira aberta, utilizando seus próprios termos e, apesar de haver um roteiro prévio, é dada ao pesquisador a liberdade de fazer acréscimos de perguntas.

As docentes quais foram escolhidas aleatoriamente a partir da manifestação do desejo em participar do estudo, tendo como único critério ser docente dos 3º, 4º e/ou 5º ano do ensino fundamental. Tal critério foi utilizado seguindo a suposta evolução do aprendizado no que tange a língua portuguesa, que coloca estes anos como de consolidação da alfabetização e, aonde há uma intensificação do trabalho com ortografia. Assim, participaram efetivamente

quatro docentes, todas de escolas públicas municipais das cidades de Recife, Paulista e Cabo de Santo Agostinho em Pernambuco e, que lecionam no 4º e 5º anos do ensino fundamental.

O ENSINO DA ORTOGRAFIA

Por muito tempo se perpetuou a ideia de que o processo de ensino e aprendizagem para ser efetivo necessitava se dá a partir de uma perspectiva tecnicista e, calcada, principalmente, em torno de habilidades de repetição e memória. É a partir dos anos 90 que essa perspectiva começa a dar lugar a uma outra percepção de ensino, que passa a salientar a importância de promover um ensino sistemático, reflexivo e, pautado no aluno como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem. A partir desse contexto, podemos delimitar essa mudança ao campo do ensino da língua portuguesa, mais especificamente, no âmbito do ensino de ortografia, que ganha ênfase como objeto de conhecimento que demanda planejamento, sistematicidade e reflexão para seu pleno aprendizado. Contudo,

Apesar de nos anos 1990 os estudos que apontaram para a necessidade de um ensino de ortografia sistemático e reflexivo, pesquisas também evidenciam que esses estudos ainda não chegaram às salas de aula. Não houve ainda um investimento em formação de professores que contemplasse o pensar sobre o ensino ortográfico e os professores tendem a tentar trabalhar com esse objeto de conhecimento de forma meio intuitiva, de acordo com suas próprias iniciativas que se aproximam da temática (ALMEIDA E BARROS, 2018, p. 7).

Para que haja a alfabetização plena de uma criança é percorrido um longo caminho, que passa pela criação de hipóteses sobre o que a escrita nota e como essa notação ocorre e, atinge certo pico quando a criança adquire a compreensão de que as letras do nosso sistema de escrita alfabético (SEA) representa sons. Contudo, alcançar esse pico não garante uma alfabetização plena, posto que nossa escrita não é fonética, mas sim ortográfica, abrangendo diversas correspondências letra-som. É nesse contexto que Morais (2007, p. 16) afirma que os alunos primeiro dominam o SEA e, apenas posteriormente vão compreendendo e internalizando a norma ortográfica.

Nesse sentido, Barrera e Santos (2012, p. 262) afirmam que,

o conhecimento sobre a ortografia é algo a ser descoberto espontaneamente pela criança ou pelo aprendiz pela simples interação deste com a língua escrita. Tal aprendizagem necessita de um ensino sistemático e explícito de modo a levar o aluno a uma reflexão sobre as restrições ortográficas da língua escrita, estimulando-o a explicitar seus conhecimentos num nível consciente, desenvolvendo assim habilidades propriamente metalinguísticas a respeito da ortografia, fundamentadas em conhecimentos fonológico-contextuais e morfossintáticos.

Nesse contexto, destaca-se a importância de um ensino sistemático e explícito acerca das normas ortográficas. Assim, cabe a escola o ensino desse objeto de conhecimento de modo que possibilite ao estudante criar suas hipóteses e, por fim, a regra ortográfica de fato (ALMEIDA E AMARAL, 2015, p. 3). Algumas regras ortográficas são mais complexas do que outras e, podem (casos regulares) ou não (casos irregulares) ter um princípio gerativo. Portanto, é necessário que o docente compreenda o conhecimento ortográfico que será trabalhado, entenda que é preciso tratar separadamente os casos regulares e irregulares e, que dificuldades ortográficas diferentes devem ser trabalhadas em momentos diferentes (SILVA E MORAIS, 2007, p. 66).

Para isso, é necessário que o docente tenha metas claras, que podem ser estabelecidas a partir dos conhecimentos prévios do aluno e do que ele ainda precisa saber tomando a diagnose como instrumento para o seu planejamento e, compreenda o tipo de dificuldade que cada criança tem para possibilitar um planejamento que atenda a heterogeneidade do grupo (MORAIS, 2007, p. 46). O docente deve estar ciente de que com as dificuldades vem os erros e estes, por sua vez, fazem parte do processo de desenvolvimento da escrita. E, que sua mediação deve propiciar uma atividade reflexiva como mecanismo de aprendizagem para o domínio das normas ortográficas (BEFI-LOPES E SANTOS, 2013, p. 260).

Além do planejamento, outras estratégias podem e devem ser utilizadas para que o ensino da ortografia como objeto de conhecimento se dê de forma ativa e eficaz. De início, o docente precisa compreender se o conhecimento ortográfico a ser trabalhado apresenta um princípio gerativo ou não e, a partir disso, a escolha das estratégias para o processo de ensino podem variar desde a organização das práticas (diversidade de agrupamentos e organização do material), os tipos de atividades propostas (possibilidades de variação de acordo com a necessidade da turma) e a mediação docente durante a realização das atividades. Nesse contexto é imprescindível que haja uma variabilidade das atividades a serem desenvolvidas, com intencionalidade, de preferência numa sequência didática coesa que permitam aos alunos uma análise e descoberta do conhecimento em questão, possibilitando a reflexão enquanto aprendem (MORAIS, 2007, p. 75).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para facilitar a identificação das docentes participantes deste estudo e preservar suas identidades, as mesmas serão identificadas de acordo com o quadro abaixo.

DA³	Docente da rede municipal da cidade de Cabo de Santo Agostinho; Graduada em Pedagogia e Letras há seis e dois anos, respectivamente; leciona no 4º ano do E.F.
DB	Docente da rede municipal da cidade de Paulista; Graduada em Pedagogia há quatro anos; leciona nos 4º e 5º anos do E.F.
DC	Docente da rede municipal de Cabo de Santo Agostinho; Graduada em Pedagogia há onze anos; leciona no 4º ano do E.F.
DD	Docente da rede municipal do Recife; Graduada em Pedagogia há vinte anos; leciona no 4º do E.F.

Quadro 1 – Identificação das docentes participantes do estudo.

Considerando o contexto pandêmico vivenciado durante a coleta de dados do estudo, é importante ressaltar que todas estavam em aulas remotas. Além disso, nenhuma das quatro docentes, em sua vida profissional teve formação complementar/ou continuada sobre o ensino de ortografia.

O primeiro aspecto a ser analisado é o que as docentes acreditavam que o aluno deveria saber ao final do ano letivo no que tange a ortografia como objeto de conhecimento. As docentes DB, DC e DD, citam objetivamente a escrita correta das palavras segundo as normas ortográficas, porém DD cita ainda a coesão e coerência como conhecimento ortográfico, o que demonstra uma certa falta de domínio no que é ou não conteúdo referente a ortografia, visto que, coesão e coerência é um conteúdo do campo da gramática. A DA se destaca neste aspecto, sua resposta traz a importância de um ensino reflexivo, como defende Moraes (2007, p. 75), ela diz: *“Uma aprendizagem reflexiva para a ampliação do conhecimento ortográfico, onde não só haja avanço de sua ortografia, de seu vocabulário, mas principalmente de uma consciência fonética, onde exista aprendizagem com compreensão, com sentido”* (DA).

O segundo aspecto analisado se refere a quem ou o que define o conteúdo ortográfico a ser trabalhado e, se há ou não planejamento para tal trabalho. Todas as docentes afirmaram ter um planejamento sobre o que será trabalhado, citando ainda a variedade de atividades que planejam executar, como o trabalho a partir de gêneros textuais, jogos, produções textuais e ditados. Quando analisamos as respostas sobre o que ou quem define o conteúdo ortográfico a ser trabalhado é que percebemos variações. As DA e DC afirmam que definem os conteúdos a partir de diagnoses e avaliações contínuas e, DB afirma que define os conteúdos a partir de diagnoses e dos currículos que norteiam o ensino da rede municipal de sua cidade.

³ A letra “D” nas siglas significam docente e, a letra seguinte as diferencia.

O que define é: após uma avaliação diagnóstica, com o objetivo de identificar as dificuldades e habilidades da turma, para assim realizar intervenções com direcionamentos e objetivos. Ou seja, trabalhar com intencionalidade (DA).

A diagnose, juntamente com os parâmetros curriculares definem quais aspectos do ensino de ortografia devem ser priorizados na turma (DB).

Tais respostas nos levam a crer que elas tem um ensino sistemático e, que buscam conhecer as dificuldades de seus alunos para planejar o ensino de ortografia contextualizado e que atende as necessidades de aprendizagem de seus alunos, como já defendido por Almeida e Amaral (2015, p. 3) e Morais (2007, p. 46). Apenas DD afirmou que define o conteúdo a ser ensinado a partir do “currículo da rede e o currículo oculto”, mas não deixa claro como esse currículo oculto influencia em seu planejamento, visto que a mesma não especificou sobre.

Outro ponto analisado foi a diversidade de níveis dos alunos no que tange o aprendizado dos conhecimentos ortográfico e, a percepção das docentes acerca dessa diversidade. Todas as professoras afirmaram em suas respostas que suas turmas são heterogêneas. Quando questionadas sobre como trabalham essa diversidade de níveis em sala de aula, podemos perceber que as a maioria das docentes usam estratégias diversificadas para que todos os alunos possam progredir de acordo com as suas especificidades. Aqui, cabe destaque as respostas de DA e DC.

“A princípio é feita uma avaliação diagnóstica para verificar a dificuldade específica de cada um, para poder trabalhar de uma forma mais direcionada/personalizada. Enfatizo que, os erros de apropriação da escrita existem em diferentes níveis durante a aprendizagem, até que, progressivamente, avancem adquirindo mais segurança em relação ao sistema ortográfico” (DA).

Na fala de DA notamos que há uma preocupação para além do planejamento, da diagnose e da intencionalidade no processo de ensino da ortografia. A docente ao citar “erros de apropriação da escrita” demonstra ter domínio sobre o fato de que tais erros fazem parte do processo de aprendizagem e, servem de indicadores do que ainda precisa ser trabalhado mais enfaticamente para que haja um pleno processo de aprendizagem.

Nesse contexto, é possível articular ao que nos traz Befi-Lopes (2013, p. 260), quando afirma que “os erros fazem parte do processo de desenvolvimento da escrita e que, para o domínio da ortografia, os alunos devem ser estimulados a analisar as palavras em aspectos fonológicos, morfológicos e, semânticos.” Portanto, é de extrema importância que para além de apontar o erro, seja feito esse processo reflexivo sobre eles.

“Nunca separei grupos pelo mesmo nível, sempre preferi juntar duplas ou até trios com alunos de níveis diferentes para troca e ajuda, tipo monitores, todos fazem a mesma atividade e respeitando os diversos níveis faço adaptações quando necessário observando o desempenho e rendimento de cada um, atendendo as dúvidas e acompanhando toda a dinâmica da turma” (DC).

DC por sua vez, traz uma resposta que mostra uma possibilidade de interação e aprendizagem que além de tudo permite aos alunos ter um papel ativo em seu processo de aprendizagem, visto que, ao criar essa “monitoria” ela possibilita que os estudantes mais avançados consolidem cada vez mais os conhecimentos adquiridos enquanto auxiliam os menos avançados a progredirem e, caminharem a uma consolidação dessas aprendizagens.

Nesse ponto, DB afirma utilizar como estratégia atividades que partem do trabalho com gêneros textuais e, DD afirma também utilizar a estratégia de monitoria e cita ainda “atividades diferenciadas”. Nesses casos, a análise fica limitada a resposta curta e objetiva das participantes, o que nos impede, por hora, um análise mais aprofundada acerca de suas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E o que esses dados aqui analisados nos dizem?

De modo geral, parece que há sim uma preocupação maior das docentes em fazer um planejamento que esteja de fato centrado no aluno, em seus conhecimentos prévios e, também, em suas dificuldades. O que, por sua vez, reafirma o que Befi-Lopes e Santos (2013, p. 260), Moraes (2007, p. 46) e, Almeida e Amaral, (2015, p. 3) traz em seus estudos acerca da necessidade de uma sistematicidade, da variedade de estratégias de ensino e, do papel de professor como mediador do processo de aprendizagem dos alunos.

Além disso, é notável que DA apresenta um domínio muito maior sobre o processo de ensino das normas ortográficas se comparada as demais docentes. Contudo, isso atribuí-se ao fato da mesma ter uma graduação em Letras, além da graduação de Pedagogia (única graduação de todas as demais professoras participantes), o que lhe dá concede certa vantagem no desenvolvimento de suas práticas.

Nesse contexto, temos o papel das instituições de ensino superior no processo de formação inicial dos docentes, que como Mizukami (1996, p. 168) aborda em seu estudo acerca da formação de professores, é necessário que desde a sua formação inicial seja possibilitado ao docente

[...] experiências formativas que possibilitem o desenvolvimento de conhecimentos necessários à prática profissional, pois é o momento de se construir uma base para o desempenho profissional futuro. Embora a formação inicial não consiga contemplar uma formação completa e definitiva, o que seria até incoerente se pensarmos que o professor atua num espaço carregado de imprevisibilidade, é na licenciatura que o futuro professor deve adquirir conhecimentos que vão formar seus quadros referenciais para o desempenho da profissão docente.

Tal fato nos leva a considerar outro ponto: a formação continuada de professores. O fato de nenhuma das docentes terem tido nenhuma formação continuada acerca do ensino de ortografia corrobora com o estudo de Almeida E Barros (2018, p. 7) quando afirmam que apesar das discussões que surgiram desde os anos 90 e, que foram cada vez mais incentivadas – mais no campo discursivo do que prático, de certa forma – acerca do processo de ensino e aprendizagem da ortografia, ainda não há investimento em formação para que os docentes estejam efetivamente aptos para promover um pleno ensino de ortografia para seus alunos.

Por fim, deixo aqui a importância de se tomar a ortografia como objeto de conhecimento para além de apenas um processo de ensino em sala de aula enquanto o professor formado para com sua turma mas, também, ainda em seu processo de formação e, posteriormente, em formações continuadas para que tal conhecimento esteja sempre se consolidando. Nesse sentido, cabe a todos os envolvidos – docente, instituição de ensino superior e secretarias de educação – atuarem em prol de um docente o mais apto possível a propiciar um processo de ensino e aprendizagem pleno aos seus alunos. E, para isso, que sejam feitos novos estudos, pesquisas e novas estratégias sejam desenvolvidos e executadas para que, assim, uma educação de qualidade e, cada vez mais aperfeiçoada, seja de fato ofertada a todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Damaris N., AMARAL, Maria Gerlaine B. Ensino e aprendizagem de ortografia nos anos iniciais do ensino fundamental. II Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2015, Campina Grande. **Anais do II CONEDU**. Campina Grande: Realize, 2015, p. 1-12.

ALMEIDA, Tarciana P. da S.; BARROS, Sheila C. da S. O tratamento da ortografia na BNCC e na Política da Rede Municipal de Recife. V Congresso Brasileiro de Educação – CONEDU, 2018, Olinda. **Anais do V CONEDU**. Olinda: Realize, 2018, p. 1-9.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Flávio. **O Método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

BARRERA, Sylvia Domingos; SANTOS, Maria José. Relação entre conhecimento explícito da ortografia e desempenho ortográfico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 257-263, Jul/Dez 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a08v16n2.pdf>

BEFI-LOPES, Debora Martins; SANTOS, Maria T. M. dos. Análise da ortografia de alunos do 4º ano do ensino fundamental a partir de ditado de palavras. **CoDAS**, São Paulo, v. 25, n. 3, 2013, p. 256-261.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EdUFSCar, 1996.

MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada?. In: SILVA, Alexandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (org.). **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-28.

MORAIS, Artur Gomes de. O diagnóstico como instrumento para organização da ortografia. In: SILVA, Alexandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (org.). **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 45-60.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1985.

SILVA, Alexandro da; MORAIS, Artur Gomes de. Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, Alexandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (org.). **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 61-75.