



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

JÉSSICA VIEIRA MENDES

**O (NÃO) LUGAR DA ORTOGRAFIA NOS PLANEJAMENTOS DIDÁTICOS
DE ESTÁGIO: A FONÉTICA E A FONOLOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

RECIFE

2020

JÉSSICA VIEIRA MENDES

**O (NÃO) LUGAR DA ORTOGRAFIA NOS PLANEJAMENTOS DIDÁTICOS
DE ESTÁGIO: A FONÉTICA E A FONOLOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Letras: Português – Licenciatura, apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras – Português.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues.

RECIFE

NOVEMBRO DE 2020

Mendes, Jéssica Vieira.

O (não) lugar da ortografia nos planejamentos didáticos de estágio: a fonética e a fonologia na formação docente / Jéssica Vieira Mendes. - Recife, 2020.

136

Orientador(a): Siane Gois Cavalcanti Rodrigues

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura, 2020.

Inclui referências, apêndices.

1. Fonética . 2. Fonologia. 3. Ensino de ortografia. 4. Formação docente. I. Rodrigues, Siane Gois Cavalcanti. (Orientação). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

JÉSSICA VIEIRA MENDES

**O (NÃO) LUGAR DA ORTOGRAFIA NOS PLANEJAMENTOS DIDÁTICOS
DE ESTÁGIO: A FONÉTICA E A FONOLOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão do Curso de
Graduação em Letras: Português –
Licenciatura, apresentado como requisito
parcial para a obtenção do grau de Licenciado
em Letras – Português.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Siane Gois Cavalcanti
Rodrigues

Aprovada em ____ / ____ / ____

Data de defesa: / / 2020

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues (UFPE)

Examinadora:

Local: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Campus Recife
Centro de Artes e Comunicação – CAC

Dedico esta monografia às minhas
famílias, a do sangue e a da vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Alenir e Manoel, por acreditarem nos meus sonhos e investirem em meus estudos. Vocês me ensinaram que o conhecimento é a única coisa que ninguém pode me tirar. Obrigada por tudo e por tanto!

Às minhas irmãs, Manuela e Gabriela. Gabriela me apresentou o caminho das Letras e o universo dos livros, sempre serei grata. Manuela, por ser meu alicerce emocional ao longo de toda vida, sobretudo nos últimos meses. Eu sempre fui um pouco de vocês, obrigada!

Ao meu sobrinho, Martín, meu pequeno coração que pulsa fora de mim. Meu pequeno leitor, meu grande amor. Sua existência é uma grande fonte de energia e amor. Obrigada!

Ao meu companheiro, Tom Roots, que vivenciou as alegrias e as ansiedades da vida acadêmica comigo. Obrigada pelo amor, companheirismo, parceria, carinho e compreensão. Obrigada por ser presente, me ajudar a desopilar no cansaço e vibrar com minhas vitórias.

À minha família de coração, Fátima, Tamara e Amanda. Somos um elo de madrinhas e afilhadas, um ciclo de amor infinito, sincero, humilde e honesto. Obrigada pelo colo e renovação de energia em cada um dos momentos que passamos juntas.

À minha avó materna, Doracy Goulart Vieira, *in memoriam*, por cada momento de aprendizado, de amor, de afeto, de cuidado, de carinho. Foi precioso demais viver com a senhora nesse plano. Obrigada!

À minha avó paterna, Carmen Neves Mendes, *in memoriam*, por ser, para mim, um lugar de espiritualidade, de encontro com o divino. A bondade, a partilha, a humildade que sinto vêm desse lugar.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Siane Gois Cavalcanti, por acreditar em meus projetos, desde o início da graduação, e, principalmente, pela maneira afetuosa e humana como me acolheu e orientou na elaboração do Projeto do TCC. És um grande exemplo de mulher, profissional ética e competente, em quem me inspiro.

À Prof^a. Dr^a. Livia Suassuna, com quem pude conviver um pouco mais no último ano, através das experiências de Monitoria Acadêmica e de Iniciação Científica. Agradeço por tanta preocupação com Educação Pública, com a qualidade de nossa formação acadêmica. Obrigada por acreditar e investir seus conhecimentos na Universidade Pública. Aprendo em cada encontro a amorosidade docente na prática. Obrigada!

À Prof^a. Mariana Maris, pelas orientações nos Estágios, pela cessão dos materiais analisados nesta pesquisa. Obrigada!

Aos meus colegas de Curso e voluntários desta pesquisa, que prontamente aceitaram participar das entrevistas. Obrigada!

Aos professores e professoras, aos servidores e servidoras, da Universidade Federal de Pernambuco. Obrigada!

Aos meus colegas de graduação. As conversas de corredores, de bares, de intervalo de disciplina também são formadoras! Obrigada!

À minha terapeuta, Pollyana Ferreira, quem tem me cuidado e me ensinado a me cuidar. Obrigada!

Às minhas amigas, que tanto me compreenderam e incentivaram, mulheres incríveis com quem troco afeto, amor, risadas, choros, troco VIDA! Agradeço a todas que fazem parte da minha história. Menciono aquelas que têm estado ao meu lado durante a etapa de elaboração da monografia: Rebeca Cabral (e Lulu), Maria Clara (e Florzinha), Graziely Gomes, Giovana Abramowicz, Luciana Nunes, Mell Queiroz, Cris Estevão. Obrigada!

Ao Projeto Rumo à Universidade, aqui nominado na figura da alma do PRU, Luciana Nunes, minha irmã de alma. Sou grata por todas vivências e aprendizados que tenho nesse projeto fascinante! Que nós possamos levar a educação inclusiva e humana por onde formos! Obrigada, família PRU!

Aos meus alunos, por me ajudarem a entender que é esta minha vocação: ser professora! Obrigada!

À Universidade Pública, por me permitir vivenciar a Pesquisa, a Monitoria Acadêmica e tantos outros espaços formativos com qualidade e excelência.

“É preciso, sobretudo, e aí já vai um desses saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2018, p. 24).

RESUMO

Não é raro encontrarmos estudantes no Ensino Médio com dúvidas pautadas em regularidades, contextuais ou não, entre fonema e grafema; e professores esperando que seus alunos aprendam com a mera exposição à norma. Nesse contexto, interessou-nos entender de que maneira os professores de Língua Portuguesa estão sendo formados no que tange ao modo como se deve ensinar ortografia. Esta pesquisa objetivou, precipuamente, identificar o lugar da ortografia na formação dos licenciandos do Curso de Letras Português da UFPE, para vislumbrar se a formação inicial oferece subsídios teórico-metodológicos para um ensino reflexivo do sistema ortográfico. Fundamentamo-nos em autores como Diniz-Pereira (2010), Silvestre e Placo (2011), e Tardif (2014) que discutem a formação acadêmica e a prática docente; também recorremos a Bagno (2012), Faraco (2016), Moraes (2003), Roberto (2016), entre outros, para abordar os fenômenos fonomorfossintáticos implicados nos desvios de grafia, além de subsidiarem perspectiva de um ensino reflexivo de ortografia. A abordagem metodológica desta pesquisa foi de cunho qualitativo, a fim de investigar e compreender o espaço destinado ao ensino de ortografia na perspectiva de concluintes do Curso. Para tanto, examinamos os planejamentos temáticos e os relatórios de estágio de cinco licenciandos e cotejamos esses dados com as respostas para as perguntas que realizamos em entrevistas semiestruturadas com os voluntários. Assim, pudemos constatar o parco espaço destinado à reflexão a respeito do ensino de ortografia na formação acadêmica e o impacto que isso tem no fazer docente. Não obstante, quando houve a correlação entre Fonologia e Ortografia, emergiram indícios de uma prática reflexiva. Dessa forma, ratifica-se a relevância do componente curricular Português I: Fonologia do Português na construção do fazer docente na lida com os desvios de grafia dos estudantes.

Palavras-chave: ensino de ortografia; estágio curricular; formação docente; fonologia.

ABSTRACT

It is not uncommon we find high school students with doubts based on regularities, contextual or not, between phoneme and grapheme; and teachers expecting their students to learn from mere exposure to the norm. In this context, we were interested in understanding how Portuguese language teachers are being training in terms of how to teach orthography. This research aimed, primarily, to identify the place of orthography in the education of college students of the Portuguese Language Course at UFPE, in order to see if the initial training offers theoretical and methodological subsidies for reflective teaching of the orthographic system. We based on authors such as Diniz-Pereira (2010), Silvestre and Placo (2011), and Tardif (2014) who discuss academic education and teaching practice; we also resorted to Bagno (2012), Faraco (2016), Morais (2003), Roberto (2016), among others, to address the phono-morphosyntactic phenomena involved in spelling deviations, in addition to subsidizing the perspective of reflective teaching of orthography. The methodological approach of this research was of a qualitative nature, in order to investigate and understand the space destined to the teaching of orthography in the perspective of graduates of the Course. For that, we examined the thematic plans and internship reports of five undergraduate students and compared this data with the answers to the questions we asked in semi-structured interviews with the volunteers. Thus, we could see the limited space for reflection on the teaching orthography in academic training and the impact that this has on teaching. However, when there was a correlation between phonology and orthography, evidence of reflective practice emerged. In this way, the relevance of the curricular component Portuguese I: Phonology of Portuguese is confirmed in the construction of teaching practice in dealing with deviations from the spelling of students.

Keywords: orthography teaching; curricular internship; teacher education; phonology

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Regularidades contextuais – adaptado de Faraco (2016) e Morais (2003)

QUADRO 2 – Regularidades contextuais morfológico-gramaticais – adaptado de Faraco (2016) e Morais (2003)

QUADRO 3 – Irregularidades – adaptado de Faraco (2016) e Morais (2003)

QUADRO 4 – Sinais para transcrição – adaptado de Marcuschi (2003)

QUADRO 5 – Fragmento dos procedimentos metodológicos do P2

QUADRO 6 – Fragmento do relatório de estágio de Eduardo

QUADRO 7 – fragmento da entrevista com Eduardo

QUADRO 8 – Fragmento do relatório de estágio de João

QUADRO 9 – Fragmento do relatório de estágio de Mateus

QUADRO 10 – Fragmento da entrevista com Mateus

QUADRO 11 – Fragmento dos procedimentos metodológicos do P3

QUADRO 12 – Fragmento da entrevista com Rafaela

QUADRO 13 – Fragmento da entrevista com Rafaela

QUADRO 14 – fragmento da entrevista com Bruno

QUADRO 15 – Ementa do componente “Português I: Fonologia do Português”

QUADRO 16 – Fragmento da entrevista com Eduardo

QUADRO 17 – Fragmento da entrevista com Eduardo

QUADRO 18 – Fragmento da entrevista com Bruno

QUADRO 19 – Fragmento da entrevista com Bruno

QUADRO 20 – Fragmento da entrevista com Rafaela

QUADRO 21 – Fragmento da entrevista com Mateus

QUADRO 22 – Fragmento da entrevista com João

QUADRO 23 – Fragmento da entrevista com João

QUADRO 24 – Fragmento da entrevista com Mateus

QUADRO 25 – Fragmento da entrevista com Eduardo

QUADRO 26 – Fragmento da entrevista com Rafaela

QUADRO 27 – Fragmento da entrevista com João

QUADRO 28 – Fragmento da entrevista com Eduardo

QUADRO 29 – Fragmento da entrevista com Eduardo

QUADRO 30 – Fragmento da entrevista com Mateus
QUADRO 31 – Fragmento da entrevista com Bruno
QUADRO 32 – Fragmento da entrevista com Rafaela
QUADRO 33 – Fragmento da entrevista com João
QUADRO 34 – Fragmento da entrevista com Mateus
QUADRO 35 – Fragmento da entrevista com Eduardo
QUADRO 36 – Fragmento da entrevista com João
QUADRO 37 – Fragmento da entrevista com Bruno
QUADRO 38 – Fragmento da entrevista com Bruno
QUADRO 39 – Fragmento da entrevista com Bruno
QUADRO 40 – Fragmento da entrevista com Rafaela
QUADRO 41 – Fragmento da entrevista com Eduardo
QUADRO 42 – Fragmento da entrevista com João

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 REFERENCIAL TEÓRICO	16
1.1 A formação inicial docente: relação teoria-prática	16
1.2 O lugar da Fonética, da Fonologia e da Ortografia na formação inicial.....	21
1.3 A ortografia do Português: histórico das convenções.....	25
1.4 Regularidades e irregularidades do sistema ortográfico	27
1.5 O ensino reflexivo da ortografia.....	35
1.6 Processos fonológicos com implicação na escrita	37
2 OBJETIVOS	40
3 METODOLOGIA	41
3.1 Paradigma investigativo	41
3.2 Campo de coleta do corpus e participantes da pesquisa	42
3.3 Procedimentos de coleta dos dados	43
3.4 Procedimentos de análise	45
4 RESULTADOS	52
4.1 O lugar da ortografia na experiência de docência promovida pelo Estágio.....	53
4.1.1 A variação linguística em sala: relação fala x escrita?	54
4.1.2 A correção e avaliação ortográfica nas produções textuais	56
4.2 O lugar da ortografia na formação inicial do professor de Português.....	62
4.2.1 Português I: Fonologia e seu impacto na formação inicial	63
4.2.2 Meta-análise: a ótica do licenciando para a ortografia na graduação	71
4.3 O lugar da ortografia no imaginário de professores em formação	76

4.3.1 Geração da linguística de texto	76
4.3.2 Exercício de imaginação: um plano de aula sobre ortografia	81
4.3.3 E se a turma fosse sua?	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM EDUARDO	96
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM JOÃO	102
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM MATEUS	108
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM RAFAELA	113
APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM BRUNO	121
APÊNDICE F – TRIAGEM DOS PLANEJAMENTOS TEMÁTICOS	130

APRESENTAÇÃO

A ortografia diz respeito à normatização da forma escrita das palavras. Etimologicamente, significa a maneira correta, exata, de grafar. É uma convenção social que serve para uniformizar a escrita, a fim de garantir melhor compreensão por todos os usuários da língua. No entanto, por vezes, a convenção dessas normas, ora pautada na etimologia, ora na correspondência fonético-fonológica, ora em tradições de uso, nem sempre é compreendida e assimilada de modo a conferir ao estudante certo domínio da norma padrão.

Os estudos linguísticos atuais, desde a Virada da Pragmática, assentados na concepção interacionista de linguagem, têm direcionado a prática docente para a análise dos usos da língua, de maneira contextualizada e que implique ativamente o estudante no processo de aprendizagem. Entretanto, as metodologias para o ensino de ortografia, que é historicamente associado a abordagens tecnicistas e conteudistas, não têm ocupado um lugar de destaque nas pesquisas linguísticas, conforme afirma Roberto (2016, p. 139).

Essa falta de espaço no âmbito acadêmico, para as reflexões a respeito do ensino de ortografia, reflete-se na formação inicial do docente. Coadunando com o paradigma da racionalidade crítica, para assumir a postura de professor pesquisador, nesse contexto, é fulcral o entendimento das teorias que subsidiam as hipóteses dos estudantes ao cometerem desvios de grafia. Quando o licenciando compreende os processos fonomorfossintáticos envolvidos em diversos dos desvios de grafia dos estudantes, pode agir, metodológica e criticamente, para refletir acerca das variações presentes da fala e que são transpostas para a escrita.

Algumas problemáticas acerca do aprendizado ortográfico têm se evidenciado nos estudos de língua nos últimos anos. Morais (2003, p.53) critica a falta de metas para o aprendizado dos conhecimentos ortográficos ao longo do percurso escolar. Espera-se que os estudantes se apropriem da escrita ortográfica sem que momentos de reflexão e sistematização sejam criados. Numa analogia ao aprendizado espontâneo da fala, almeja-se que o estudante aprenda a escrever lendo.

Em tempo, Roberto ressalta que a escrita “[...] se aprende através de um processo de conscientização metalinguística feito de forma sistemática” (2016, p. 141). Nesse sentido, ela critica o tratamento bloqueado dado às questões ortográficas, sem respeitar as diferentes relações fonográficas existentes.

Além disso, a grafia padrão é exigida nas atividades escritas de todas as disciplinas ao longo da vida escolar, algumas vezes, atuando enquanto critério de pontuação, sem que, muitas vezes, a reflexão sobre as normas que a regem aconteça.

Nesse contexto, urge a necessidade de um ensino de ortografia mais reflexivo, consoante à postura do professor pesquisador, o qual deve buscar, por meio da investigação científica, compreender as motivações dos desvios que acontecem na escrita dos seus estudantes e explorar metodologias que os coloquem em confronto com seu conhecimento para poder entender, assimilar, relacionar as convenções ortográficas e não simplesmente ou exclusivamente memorizá-las.

A formação para a docência, na perspectiva da racionalidade crítica, pressupõe a coligação, o imbricamento, a inter-relação entre a teoria e a prática. Isso porque a práxis sempre é embasada em algum pensamento teórico. É nas disciplinas de Estágio Curricular que os licenciandos mobilizam seus conhecimentos acadêmicos, experiências de vida e de docência para assumir, por determinado período, turmas de ensino fundamental e médio.

São quatro os estágios obrigatórios que os licenciandos do Curso de Letras Português da Universidade Federal de Pernambuco têm a cumprir. O primeiro se inicia no quinto período e já insere o graduando na escola, a fim de observar as aulas de variadas matérias, todo o espaço e funcionamento possíveis do ambiente escolar. O segundo estágio também é de observação, mas mais especificamente de aulas de Português no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Já o terceiro e quarto estágios envolvem a prática docente, quando o licenciando, a partir de um projeto temático, irá observar e reger uma turma de ensino fundamental e médio.

Nesse contexto, esta monografia apresenta as discussões provenientes de uma inquietação quanto ao espaço que o ensino de ortografia ocupa na formação

inicial do professor. Também é fruto de uma semente¹ gerada por um projeto de iniciação científica, o qual investigou, embora secundariamente, o posicionamento de professores da rede básica diante de fenômenos fonológicos transpostos da fala para a escrita.

Busca-se descortinar o lugar da ortografia nos planejamentos temáticos delineados e vivenciados quando os licenciandos cursam a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Português III. Além disso, visa-se compreender qual a perspectiva do licenciando concluinte do Curso de Licenciatura em Letras Português diante dos desafios do ensino de ortografia a partir de uma perspectiva sociointeracionista de língua(gem). Por fim, almeja-se também entender de que maneira a disciplina de Português I: Fonologia do Português², ofertada no primeiro período, influencia na formação acadêmica inicial dos licenciandos quando estes precisam lidar com desvios ortográficos nos estágios.

O texto está organizado da seguinte maneira: a primeira seção dá conta das discussões teóricas acerca da formação inicial docente; do lugar da fonologia e da ortografia no perfil curricular do curso de Letras; do sistema ortográfico do português e de seu ensino; e de alguns pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de ortografia. A segunda seção apresenta os objetivos da pesquisa. Na terceira seção, pormenorizamos os procedimentos metodológicos para a coleta de dados, bem como as justificativas para a seleção dos voluntários. Já na quarta seção, debruçamo-nos sobre os dados coletados, isto é, análise dos planejamentos temáticos, dos relatórios de estágio e das entrevistas realizadas com os discentes concluintes do Curso de Letras, estabelecendo o diálogo com a fundamentação teórica previamente exposta. Por fim, a quinta seção tece algumas reflexões

¹ O projeto “Apagamento dos róticos em posição de coda silábica na escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública de Pernambuco” foi desenvolvido por mim sob orientação da Profª Drª. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues, nos anos de 2016 e 2017. Os dados dessa pesquisa renderam-nos discussões além das objetivadas inicialmente. Além de verificar os contextos de supressão do /R/ na grafia dos estudantes, pude ter contato com uma formação continuada promovida pelo NUCEPI (Núcleo de Estudos em Compreensão e Produção [Inter]linguística). Foi quando, pela primeira vez, a formação dos professores se associou ao estudo da fonologia que já me interessava. Mais recentemente, em 2019, passei a integrar, na condição de voluntária, o grupo de estudos da Profª Drª Lívia Suassuna, que investiga, desde 2014, o papel do estágio curricular na formação dos futuros docentes.

² A ementa desse componente curricular prevê, além do estudo de aspectos articulatórios da fonética, de estruturação silábica, de acentuação e de processos fonológicos, “[...] as relações entre fonologia e ortografia e suas implicações para o ensino”.

conclusivas a partir das discussões empreendidas nesta pesquisa. As referências e os apêndices estão dispostos ao fim do trabalho.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, foram empreendidas discussões teóricas acerca da formação acadêmica para a docência, traçando um breve histórico e ressaltando a abordagem que corroboramos, fundamentando-nos, sobretudo, nos autores: Diniz-Pereira (2010), Oliveira (2006), Silvestre e Placco (2011). Depois, respaldamo-nos em Roberto (2016), Rodrigues e Nascimento (2016) e Simões (2006) para discorrer sobre o lugar da Fonética, da Fonologia e da Ortografia na formação inicial do professor de Português. Em seguida, apresentamos um panorama histórico das convenções ortográficas do Português, com base em Bagno (2012) e Faraco (2016), aprofundando a discussão teórica acerca das regularidades e irregularidades do sistema ortográfico a partir da ótica de Morais (2003) e, também, de Faraco (2016). Finalizamos o capítulo discorrendo acerca da possibilidade de um ensino reflexivo da ortografia, trazendo à luz Mollica (2003) e Santos (2019).

1.1 A formação inicial docente: relação teoria-prática

A formação acadêmica para a docência possui uma particularidade, a formar sujeitos que irão ensinar a outros tantos sujeitos. Isto é, na graduação em licenciatura, nós aprendemos, além das teorias de nossa área, também, a ensinar, tendo em vista que atuaremos na construção humana, social, cultural, educacional de muitas crianças e jovens. Para isso, a formação inicial fornece as bases para que o profissional possa construir um conhecimento especializado, tanto teórico quanto prático.

Duas concepções de prática docente predominaram em momentos históricos distintos no Brasil. A racionalidade técnica, dos idos de 1965, depositava muita ênfase no conhecimento teórico – técnico –, o qual já estava construído e determinado previamente com base em procedimentos científicos. De acordo com Silvestre e Placco:

O grande limite desse tipo de modelo é que ele impõe uma relação hierárquica entre conhecimento teórico e conhecimento técnico, decorrendo disso um distanciamento entre aqueles que desenvolvem as práticas – o fazer – e aqueles que elaboram os conhecimentos teóricos – o saber, tendo como resultado a propagação de um discurso que preconiza que a *teoria na prática é outra*. (SILVESTRE e PLACCO, 2011, p. 34)

Essa hierarquização do conhecimento científico em relação ao prático é bastante antiga, remonta à Grécia Clássica, como afirma Diniz-Pereira, ao retomar uma obra de Dewey, de 1916: “Dewey conclui que a dicotomia entre o mental (a teoria) e o material (a prática), associando ao primeiro o que é superior e ao segundo o que é inferior, é uma característica da educação grega clássica.” (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 85).

Essa supervalorização do conhecimento teórico em detrimento das especificidades do fazer docente é ainda percebida no século XXI. Isso porque muitos acreditam que saber determinado assunto é suficiente para ensiná-lo. Nessa lógica, um engenheiro pode ser professor de matemática ou de outra área afim. Essa legitimação foi ratificada pelo governo federal, em 2016, por meio de uma medida provisória bastante polêmica, assinada pelo então presidente Michel Temer. A medida alterou o Artigo 61 da Lei nº 9.394, que dispõe sobre os profissionais da educação, assentindo a pessoas com “[...] notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação” (BRASIL, 2016). Assim, concepções importantes de processos avaliativos, de metodologias de ensino e de fundamentos psicológicos, por exemplo, são depreciadas e até ignoradas por aqueles que defendem o notório saber.

Outra querela da racionalidade prática é a concepção de prática docente como resolução de problemas. A teoria uniformiza o que deve ser ensinado, mas a realidade das salas de aula é deveras diversa, heterogênea, com estudantes plurais, multiculturais, inseridos em realidades sociais distintas. Esses aspectos da heterogeneidade, ressaltam Silvestre e Placco (2011, p. 35), “[...] são interpretados à luz da racionalidade técnica como “problemas”.

Nesse contexto, o trabalho docente se resume a transmitir conteúdos, sem se preocupar, necessariamente, com formação humana e social de seus estudantes. Imaginemos que um professor percebe a recorrência de bullying, mas entende que sua sala de aula é somente um espaço para discutir conceitos da gramática. Ele, talvez, repasse o ‘problema’ à coordenação ou, ainda, repreenda a ação; ou quem sabe corrobore o bullying, mas esse não é um assunto concernente a ele.

De acordo com Diniz-Pereira (2010), é na década de 1980 que surge, nos Estados Unidos, a denúncia do modelo da racionalidade técnica como ultrapassado, diante da crise educacional, culminando na criação de um movimento reformista da formação docente, o qual posteriormente se expande para a Europa, países latino-americanos e outros. Os princípios desse movimento, segundo o mesmo autor, eram:

[...] conceber o ensino como uma atividade profissional apoiada em um sólido repertório de conhecimentos, entender a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes e integrar as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica. (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 87)

Se, no modelo da racionalidade técnica, havia primazia de conceitos e conhecimentos teóricos, para os estudiosos e pensadores da racionalidade prática, o momento da ação docente é gerador de saber. Assim, a prática é significativa na formação profissional do professor, assumindo um lugar de prestígio na investigação científica.

Perante esse novo cenário de valorização da atividade profissional docente e dos conhecimentos empíricos, no início da década de 1990, com base nas ideias de Donald Schön, emerge o paradigma da racionalidade prática. Os principais pressupostos desse modelo são a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Silvestre e Placco explicam que

A partir do seu conhecimento, o professor deve ser capaz de desenvolver ao menos dois níveis distintos de reflexão sobre sua própria prática, exercício que lhe trará respostas às suas próprias indagações. Aquela que se dá durante a ação pedagógica – *reflexão na ação*, que é um momento em que o professor, pensando a prática, é capaz de modificá-la, em busca de seus objetivos, e aquela que ocorre após a ação – *reflexão sobre a reflexão na ação*, que se baseia num olhar retrospectivo sobre os resultados obtidos a partir da reflexão na ação e que, por ser um nível mais complexo de reflexão, exige o “uso de palavras”, ou o registro do processo. (SILVESTRE E PLACCO, 2011, p. 36)

O professor, nesse sentido, aprende durante e após a própria prática. Em uma situação como a hipotetizada anteriormente – na qual se percebe a existência de bullying em sua turma –, o professor, refletindo sobre a ação, poderia reprimir o agressor e suscitar o debate acerca do assunto. Já num processo de reflexão sobre a reflexão na ação, ao rever sua prática e ser confrontado com uma nova situação de bullying, ele estaria preparado para lidar com o fato, em razão de já tê-lo vivido.

Uma outra vertente do pensamento da racionalidade prática, proferida por Steanhouse, diz respeito ao lugar do professor como investigador, aproximando a prática docente da análise científica. Nessa perspectiva, o professor explora as situações, entendidas como ‘problemas’ pela racionalidade técnica, e analisa as possibilidades resultantes de sua prática. Desse modo, o professor não refletiria somente sobre sua própria prática, mas a transformaria em objeto de investigação.

Uma crítica engendrada nesse paradigma de formação prática pressupõe que a observação e a reflexão da prática já seriam suficientes para a formação para a docência, reduzindo, sobremaneira, a importância do conhecimento teórico. Oliveira (2006), aludindo a Pimenta (1999) alerta

[...] para os riscos de que esses estudos podem resvalar para um praticismo, criando outros mitos, para além daqueles que se pretende combater, fortalecendo a ilusão de que a observação e a reflexão da e na sala de aula, por si só, trariam subsídios para a compreensão da prática docente. (OLIVEIRA, 2006, p. 104)

Essa preocupação é bastante significativa, posto que a escola é um lugar de formação por excelência, portanto, os saberes teórico e científico não podem ser negados aos estudantes.

Os estudos mais atuais na área da Educação têm coadunado com um terceiro paradigma, o qual não coloca em relação dicotômica o conhecimento científico e o fazer prático, mas sim percebe os diferentes tipos de saberes existentes e necessários à formação docente. Diniz-Pereira (2010) nos apresenta três categorias, primeiramente retratadas por Shulman (1986), de conhecimentos mobilizados para a formação do professor: “*subject matter content knowledge* – conhecimento sobre a matéria ensinada; *pedagogical content knowledge* – conhecimento didático da

matéria; *curricular knowledge* – conhecimento curricular” (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 87).

Tardif (2014, p. 36-39), por sua vez, discute a pluralidade dos saberes mobilizados e empregados na prática docente. A prática, nesse sentido, é uma síntese dos diversos conhecimentos apreendidos e experienciados pelos professores. São cinco as categorias de saberes postuladas por Tardif. Os saberes profissionais são aqueles transmitidos pelas instituições formadoras para a Educação, já os saberes pedagógicos estão relacionados à reflexão sobre a prática docente. Os saberes disciplinares estão socialmente instituídos e se apresentam sob a forma de disciplinas – poderíamos associá-lo ao *conhecimento sobre a matéria ensinada*, na perspectiva de Shulman. Os saberes curriculares dizem respeito aos discursos, métodos, objetivos e conteúdos determinados pela instituição escolar e pelos documentos oficiais. Por fim, Tardif disserta sobre os saberes experienciais, ou seja, os saberes adquiridos no cotidiano do exercício docente.

Existe, portanto, uma gama de saberes e aprendizados, teóricos, experienciais e científicos, acumulada ao longo da vida do professor e sedimentada na formação acadêmica. Logo, a formação inicial do professor deve dar conta de articular os conhecimentos teóricos às metodologias de ensino e aos estágios. É precípua que o professor tenha domínio dos conteúdos específicos da área e saiba como transformá-los em objetos de ensino.

Relembremos a situação hipotética mencionada nos dois paradigmas apresentados, na qual um professor presencia a prática de bullying em suas aulas. Um professor formado a partir da racionalidade crítica, acionando os conhecimentos curriculares e, sobretudo, os experienciais, ao perscrutar a situação, buscaria transformar a discriminação em um objeto de reflexão, ensino e aprendizagem para seus estudantes, talvez por meio de um planejamento temático.

Nesse sentido, o centro da discussão deixa de ser os conhecimentos teóricos, científicos ou os de ordem prática para dar lugar à reflexão sobre os procedimentos de transmissão dos saberes. Dessa maneira, não se coloca em relação de hierarquia o fazer teórico e o prático, mas sim horizontaliza-os, de modo que as práticas são teoricamente fundamentadas.

A partir dessas colocações, a nosso ver, a discussão sobre teoria e prática assume outra dimensão. Não se fecha em posições dicotômicas, oscilando entre uma epistemologia da prática ou uma epistemologia de conteúdos, mas em uma epistemologia que evidencie as orientações práticas que cada teoria possibilita. (OLIVEIRA, 2006, p. 106)

A formação inicial do Curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, ao proporcionar ao graduando o contato com componentes curriculares como fundamentos psicológicos da educação, avaliação da aprendizagem, didática, políticas educacionais, além das disciplinas específicas de Língua e Literatura, atua na multiplicidade da construção identitária do docente. Portanto, é com base nessa epistemologia da racionalidade crítica, em que as ações práticas são fundamentadas teoricamente, que subsidiamos as análises dos planejamentos didáticos, dos relatórios de estágio e das entrevistas nesta pesquisa.

Na seção seguinte, relembremos as concepções de linguagem que predominaram nos últimos anos no ensino de língua portuguesa para compreender qual lugar dos componentes curriculares relacionados ao ensino de ortografia na formação do professor de Português.

1.2 O lugar da Fonética, da Fonologia e da Ortografia na formação inicial

Assim como os objetivos e os enfoques dos estudos sobre a formação inicial para a docência mudaram ao longo dos últimos decênios, também houve uma alteração substancial nos conteúdos e objetivos do ensino de Língua Portuguesa. Magda Soares (1998, p. 53-60) tece um panorama histórico das concepções de linguagem e de ensino de Português até a década de 1990, quando novas teorias passam a ser discutidas nas ciências linguísticas, como a Sociolinguística, a Linguística de Texto, a Análise do Discurso, a Pragmática.

Numa breve síntese, temos, até meados da década de 1950, no Brasil, uma educação direcionada às camadas privilegiadas, fundamentada no reconhecimento

das normas de prestígio e no contato com textos literários a fim de desenvolver habilidades de leitura e de escrita. A concepção de língua que imperava nesse contexto era de sistema, cujo foco é saber reconhecer as regras e aprender a gramática.

Já na década de 1960, afirma Soares (1998, p. 56), há a democratização da escola, o que muda o perfil do estudante, já que passou a receber crianças das camadas menos privilegiadas da sociedade. Como consequência, a concepção de língua também mudou, passando a ser considerada um instrumento de comunicação, pautada na teoria da comunicação, ou seja, o objetivo da aula de Português era formar bons emissores e decodificadores de mensagens por meio da compreensão dos códigos verbais e não-verbais. Assim, as análises gramaticais não eram mais tão importantes quanto a análise dos textos.

Do paradigma de língua como sistema, em que o enfoque recaía sobre o ensino ‘puro’ de gramática, ao paradigma da língua como instrumento de comunicação, cuja abordagem incide nas habilidades de compreensão e expressão, já podemos perceber a mudança no trato com aspectos mais estruturais da língua. Do fim da década de 1980 e do início de 1990, emergem as novas teorias que subsidiam uma terceira concepção de língua, agora vista como forma de interação.

Nessa concepção, a língua é um lugar de interação; é por meio dela que o sujeito falante “[...] pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte” (GERALDI, 2011). Assim, importam os contextos, a maneira como as sentenças são interpretadas e de que forma elas impactam no objetivo do falante. As práticas de linguagem, portanto, não são lineares e passivas, mas sim complexas, em que os envolvidos estão ativos no processo. Nesse sentido, para a ampliação dos conhecimentos e dos usos da língua, é insuficiente saber apenas categorizar classes gramaticais ou fazer extensas análises sintáticas, é preciso que os aprendizados, micro e macro estruturais da língua, façam sentido dentro de contextos de uso, ou seja, em textos escritos e falados.

As novas abordagens para diferentes tópicos do estudo da gramática e do texto, advindas dessa terceira concepção de linguagem, direcionam o enfoque das aulas de língua para os usos da linguagem. Entretanto, por historicamente estar

associada à memorização de regras e possuir certo grau de arbitrariedade, o ensino de ortografia tem sido escamoteado da prática docente. Roberto (2016) faz uma crítica dessa marginalização dos estudos estruturais da língua.

O foco atual dos interesses linguísticos tem sido o uso da língua, o que é muito positivo. Tal enfoque, contudo, por vezes marginaliza questões estruturais que precisam ser compreendidas para solucionar ou minimizar problemas que surjam nesse uso. O professor precisa munir-se de conhecimentos diversos para poder exercer seu papel formador de maneira adequada e competente. (ROBERTO, 2016, p. 139).

A ortografia da língua é um conjunto de conhecimentos, subsidiados por discussões teóricas, sobretudo, do campo da Fonética e da Fonologia, que tem implicações diretas na recepção dos textos das pessoas. Para que o professor possa agir de forma eficiente, é elementar estar munido de subsídios teóricos e metodológicos para fundamentar suas ações didáticas, ao surgirem problemas que tenham origem em questões estruturais – como é o caso de desvios de grafia que se consolidam na escrita de jovens e adultos e, muitas vezes, não são resolvidos ao longo do percurso escolar.

Entretanto, a formação inicial não tem dado conta de garantir tais subsídios teóricos no que diz respeito aos conhecimentos de níveis mais estruturais, como é o caso da fonologia da língua. É isso que relatam Rodrigues e Nascimento (2016, p. 49) em uma pesquisa que revelou a “[...] deficitária formação dos professores nas disciplinas que integram o núcleo rígido da Linguística”. As pesquisadoras investigaram as respostas de vinte e oito professores das redes públicas de ensino e revelaram a falta de conhecimento no que tange à relação da fonética e da fonologia com a ortografia. Uma delas diz respeito ao uso da fonética para melhorar a pronúncia do estudante, uma concepção equivocada, visto que

O trabalho com a fonética em sala de aula não poderá, pois, ter como objetivo ensinar aos alunos os sons de sua língua mãe, pois eles os dominam com maestria. Tal área deve auxiliar o professor na reflexão acerca da relação entre a pauta sonora e o sistema gráfico, bem como sobre a variação linguística. A fonologia vai ajudar na

compreensão acerca do valor distintivo dos sons e do seu funcionamento no contexto das palavras. (RODRIGUES e NASCIMENTO, 2016, p. 58).

Nesse sentido, a compreensão dos fenômenos fonológicos como processos “inatos, naturais e universais” (ROBERTO, 2016, P. 117), os quais decorrem de alguma alteração dos fonemas e dos fones, urge para que se estabeleçam estratégias para lidar com desvios de grafia provenientes dessas alterações na escrita dos estudantes.

Historicamente, a ortografia é objeto de preocupação nas escolas, mas comumente relacionada ao processo avaliativo. Na reforma de Couto Ferraz, em 1854, relembra Bunzen (2011, p. 894), para o 1º ano do secundário, duas disciplinas foram criadas, uma delas nomeada “Exercícios Ortográficos”. O autor problematiza o fato de nesse mesmo período não haver uma ortografia oficial ainda, como veremos na seção seguinte.

Estudar ortografia por meio de exercícios, sabemos, não é uma prática exclusiva do século passado. Silva e Moraes (2007), retomando um estudo de Moraes (1998), criticam a abordagem marcada pela repetição e memorização das regras ortográficas tradicionalmente utilizada no ensino de ortografia. Para eles,

[...] essas estratégias de ensino (o ditado, a cópia, o treino e a recitação/memorização de regras) não auxiliam os alunos a refletir sobre a ortografia – apenas constata-se se sabem ou não escrever corretamente –, além de os incentivar a adotar uma atitude mecânica e passiva diante da norma ortográfica. (SILVA e MORAIS, 2007, p. 53-54).

Além dessas estratégias mais miméticas para abordagem do estudo de ortografia, há um período em que analisar aspectos estruturais é algo considerado abjeto, logo, é rejeitado. Sobretudo após as décadas de 1980/90, em que há uma transição nos estudos científicos da linguagem e busca-se superar as perspectivas tecnicistas.

Nem a negação ao estudo sistemático da ortografia, nem repetição exaustiva, para Silva e Moraes (2007, p. 62), “[...] a escola deve ensinar ortografia, mas tratando-a como um objeto de reflexão”. Destarte, não há somente duas possibilidades de lidar com esse objeto de ensino. É possível pensarmos em um ensino reflexivo das convenções ortográficas, considerando os sujeitos aprendizes como pessoas com saberes prévios, que elaboram hipóteses próprias e têm capacidade de reflexão.

Roberto (2016) também argumenta em favor desse ensino reflexivo da ortografia, mas alerta que

Para isso, é preciso que os professores compreendam que, quando um aluno registra uma palavra diferentemente do padrão oficial esperado, algo motivou a escolha inadequada do registro e que nem todo desvio do padrão ocorre pelo mesmo motivo, justamente porque as relações entre os fonemas e grafemas não ocorrem sempre da mesma forma. (ROBERTO, 2016, p. 149).

Isto é, para que uma outra abordagem, de cunho reflexivo, ocorra no ensino de ortografia, é necessário que os professores compreendam os desvios como tentativas de acerto. Além disso, é urgente a sistematização do ensino de ortografia com base no desempenho e nos conhecimentos dos estudantes. Assim, é possível verificar se os desvios são de ordem regular, contextual ou irregular, para então traçar estratégias metodológicas de reflexão e sistematização do conhecimento ortográfico.

Compreendendo que a ortografia é uma convenção, cujas normas são relativamente recentes, na seção, seguinte iremos discutir as convenções que levaram às convenções ortográficas do Português, a partir de uma perspectiva diacrônica.

1.3 A ortografia do Português: histórico das convenções

Sabemos, então, que a ortografia é uma convenção e bastante recente na história. É no século XV, com a invenção da imprensa de tipos móveis³ que se principia o processo de regularização da grafia (BAGNO, 2012; FARACO, 2016). Entretanto, somente no início do século XX, há um processo de normatização da ortografia do Português. Vejamos as fases da história da ortografia no Brasil, de acordo com Bagno (2012), Faraco (2016) e Roberto (2016):

Fase arcaica (séc. XIII – XVI) – período da ortografia fonética, em que a forma gráfica buscava ao máximo corresponder à pronúncia dos sons, de modo que a mesma palavra possuía diversas grafias.

Fase clássica (fim do séc. XVI – início do séc. XX) – ou pseudoetimológica: período em que a ortografia passa a valorizar as origens gregas e latinas, acrescentando consoantes dobradas e buscando representar a etimologia das palavras. Nesse enaltecimento ao clássico, muitas formas gráficas foram definidas por analogia, mesmo que sem fundamento, daí o termo pseudoetimológica.

Fase moderna/reformada (1911 – 2009) – período em que se retiram os excessos da fase pseudoetimológica e sinais gráficos desnecessários. Em 1911, principia-se o processo de reforma da ortografia em Portugal, mas somente entre 1931 e 1945 chega-se a um acordo entre os dois países e o Brasil abandona as duplas consoantes e visa à ortografia simplificada. Outra reforma importante foi o Acordo Ortográfico de 1990, o qual está em vigor desde 1º de janeiro de 2009. A meta desse acordo é “[...] fundamentalmente política: abolir a duplicidade de ortografias oficiais” (FARACO, 2016, p. 118). Ao reduzir os excessos da fase anterior, há uma maior transparência na correspondência fonológica da representação gráfica.

Toda e qualquer língua viva apresenta variação, de modo que as opções ortográficas são sempre opções políticas, em que uma variedade linguística – geralmente a da região mais rica do país ou daquela onde está o poder político – serve de base para fixação das regras da escrita. (BAGNO, 2012, p. 373).

³ A imprensa de tipos móveis, inventada por Johannes Gensfleisch, conhecido como Gutenberg, possibilitou a impressão de livros em larga escala, de modo que passou a existir uma maior uniformização na grafia das palavras. Os tipos móveis eram as placas de metal que eram prensadas no papel ou pergaminho (LINARDI, 2011).

A ortografia oficial do português hoje, portanto, é resultado de diversos movimentos históricos e políticos, de modo que recorremos a dois princípios para compreendê-la: os graus de transparência fonológica e a memória etimológica. Nesse sentido, o ensino da grafia oficial deve dar conta de levar o estudante à reflexão metalinguística das relações possíveis entre som e letra – algumas mais previsíveis e outras mais arbitrárias, conforme observaremos na seção seguinte.

1.4 Regularidades e irregularidades do sistema ortográfico

A ortografia de toda língua é, pois, uma convenção, a qual facilita a compreensão e o uso da tecnologia da escrita. A nossa grafia, a da língua portuguesa, tem como fundamento a memória etimológica e a representação alfabética. Assim, desde a reforma de 1990, há uma busca por maior transparência na correspondência entre som (fonema) e letra (grafema).

Salienta-se, todavia, que o conhecimento do sistema alfabético não garante o aprendizado, o domínio, a proficiência no uso da forma padrão. Nesse sentido, alerta Moraes (2003, p. 20), que “[...] quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já apreendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a *norma ortográfica*.”

Dessa maneira, o conhecimento da norma ortográfica implica, por parte do docente, a compreensão da organização do sistema ortográfico de nossa língua, para que ele possa entender os tipos de desvios ortográficos que seus alunos cometem, quais hipóteses são elaboradas e, então, buscar metodologias para auxiliá-los a superar tais dificuldades.

Para alguns casos, sobretudo aqueles relativos à escrita marcada pela memória etimológica, mas também outros casos de irregularidades, como veremos adiante, a memorização e possíveis estratégias de fixação são necessárias. Por outro lado, há uma série de regularidades na correspondência som-letra que podem ser abordadas contextualmente. Evocamos aqui os estudos de Faraco (2016),

Morais (2003) e Roberto (2016) para subsidiar as discussões sobre as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico.

Morais (2003, p. 29), classifica as regularidades como diretas, contextuais e morfológico-gramaticais. Já Faraco (2016) sistematiza as relações como biunívocas 100% regulares, relações cruzadas previsíveis – contextuais –, relações cruzadas parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrárias e, por último, relações cruzadas totalmente arbitrárias. Roberto (2016), por sua vez, retoma Scliar-Cabral (2003) e apresenta-nos cinco princípios do sistema alfabético que são aplicados à escrita no que diz respeito às relações entre som e letra: independentes do contexto; dependentes do contexto fonológico; dependentes do contexto morfossintático e fonético; relações de derivação morfológica; e relações alternativas competitivas.

As relações diretas são aquelas que costumam primeiro ser apreendidas pelas crianças, são os sons que têm apenas uma letra a eles associada, por isso também são denominadas biunívocas. É o caso dos pares mínimos “F/V”, “P/B” e “T/D”, os quais podem concorrer e gerar dúvidas e desvios de escrita no início do processo de aprendizagem do sistema gráfico, devido à produção fônica ocorrer com mesmo ponto e modo de articulação, diferindo quanto à vibração das cordas vocais (sonorização).

Esse é o tipo de relação mais transparente entre som e letra na nossa norma ortográfica. Ainda assim, Moraes (2003, p. 30) frisa que essas relações diretas podem promover maiores dificuldades “[...] para alunos cuja variedade de pronúncia se distancie das formas de pronúncia prestigiadas. Desse modo, um aluno que fale, por exemplo, ‘barrer’ (no lugar de ‘varrer’) poderá apresentar um erro que não observamos em outras crianças”.

Faraco (2016, p. 131) acrescenta as unidades gráficas “nh”⁴ e “lh” no rol das relações biunívocas. Em seguida, o linguista sinaliza possíveis dificuldades referentes à assimilação da representação da unidade “lh”, devido à variação sonora que se alterna com a vogal “i” em determinados contextos⁵. Para ele, “[...] essa substituição cria uma convergência com ditongos, tornando-se arbitrária para

⁴ Moraes (2003) classifica o fonema / ɲ / como uma regularidade contextual utilizada para grafar uma nasalidade, como em “minha”.

⁵ Em variedades linguísticas menos prestigiadas, como na área rural, o “lh” é substituído pelo “i”, como nos pares trabalhar/trabaiá; mulher/muié; velho/véio.

os falantes daquelas variedades saber quando / y / se grafa com lh e quando se grafa com i.” (FARACO, 2016, p. 133).

O segmento / $\diamond$ /, que representa o dígrafo lh, concorre com o fonema / l /, ambos laterais, em contextos irregulares, conforme indica Morais (2003, p. 35). Nesse caso, não há regra que explique a escolha de “l” em ‘família’ e “lh” em ‘toalha’.

As relações de regularidade contextual são aquelas em que é o contexto o responsável por definir qual será a letra ou o dígrafo a ser aplicado. Faraco (2016) nos apresenta uma série de tabelas em que exhibe as relações entre unidades sonoras e unidades gráficas, explicitando os tipos de conexões existentes naqueles contextos, parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrarias. Já Morais (2003) nos mostra um quadro mais sintético, com os principais casos de regularidades contextuais e exemplos. O quadro a seguir, pois, foi elaborado considerando esses dois autores supracitados.

Quadro 1: regularidades contextuais - adaptado de Faraco (2016) e Morais (2003)

<i>Unidade sonora</i>	<i>Unidade gráfica</i>	<i>Contexto</i>	<i>Exemplos</i>
/ m /	m	Somente em início de sílaba	Malha, mente, palmito
/ n /	n	Somente em início de sílaba	Natureza, nisto, carne
/ l /	l	Somente em início de sílaba ou encontro consonantal	Lateral, lote, claridade, pleitear
/R/	rr	Entre vogais	Carro, terra, macarrão
	r	Início de palavra; fim de sílaba; antes de outra consoante	Ritual, forte, desrespeito, Mirtes
/r/	r	Entre vogais; encontro consonantal	Barato, compromisso, trato
	c	Seguido dos sons vocálicos	corte, casa, cumprir,

/k/		posteriores orais ou nasais:	comprar, acampar
	c	Encontro consonantal; fim de sílaba	Crítico, cloro, compacto, técnico
	qu	Seguido das vogais anteriores orais ou nasais	Quilo, requerer, quero
	q	Seguido pelos ditongos iniciados pela semivogal / ɥ /	Tranquilo, cinquenta, quando
/g/	g	Seguido das vogais posteriores orais ou nasais	arrogante, gula, gôndola, ganho, bagunça
	g	Encontro consonantal; fim de sílaba	Globo, grito, repugnante
	g	Seguido por ditongos iniciados pela semivogal / ɥ /	Água, aguentar, arguir, linguíça
	gu	Seguido das vogais anteriores orais ou nasais	Guia, gueto, guerra, guincho, briguento
/ʃ/	j	Seguido das vogais posteriores orais ou nasais	Juba, jogo, jato, juntar, janta
/ʒ/	z	Início de palavras	Zebra, zongo, zarpar, zunido
	z	Início de sílaba, precedido de vogal nasal ou consoante	Banzo, zongo, cerzir
	s	Fim de sílaba	Desde, mesmo, pasmo, gosma, gospel
	x	Precedido da vogal /e/ e seguido de vogal	Exímio, exemplo, exótico, exumar, exame
	s	Início de palavra, seguido das vogais posteriores	Sujo, soltar, sanidade, sancionar, suntuoso
	s	Fim da palavra marcando plural	Casas, rotas, saídas

/s/	s	No contexto: C + V + s ou V + s (com todas as vogais, menos e)	Pasta, piscar, poste, custo, astro, ostra, isto
-----	---	---	--

Legenda para a leitura da tabela:

São vogais posteriores orais: / u /, / o /, / ɔ /, / a /.

São vogais posteriores nasais: / ũ /, / õ /, / ã /.

São vogais anteriores orais: / i /, / e /, / ɛ /.

São vogais anteriores nasais: / ã /, / ẽ /.

C: Consoante

V: vogal

Ainda no rol de regularidades contextuais, Morais (2003) classifica os modos de marcar a nasalidade no português: M ou N em final de sílaba, o til, o dígrafo NH e “por contiguidade” – devido à nasalização do segmento subsequente. Concordamos com o autor quando ele afirma, sobre essas maneiras de delimitar a nasalidade, que “[...] sempre há regras para cada contexto específico, regras que o aprendiz pode vir a compreender cedo, sobretudo se a escola o ajudar” (MORAIS, 2003, p. 31).

Além de observar o segmento que antecede ou sucede a relação som-letra em xequê, a tonicidade da sílaba também é importante para a compreensão e assimilação de determinadas regras. É o caso do processo de alçamento das vogais átonas finais / e / e / o / que se realizam / i / e / u / e, portanto, são grafadas, por estudantes e pessoas que não dominam a ortografia padrão, com as letras i e u, como em “mininu”. Ambos os casos, de nasalidade e alçamento, são possíveis de compreender considerando o contexto em que ocorrem, por isso estão classificados como regularidades contextuais para Morais (2003).

Outro grupo de regularidades na relação entre som e letra depende da morfossintaxe, além do contexto fonológico. São as regularidades morfológico-gramaticais para Morais (2003) e algumas das consideradas parcialmente arbitrárias

e parcialmente regulares para Faraco (2016). A tabela a seguir ilustra algumas dessas regularidades com base nos autores mencionados.

Quadro 2: regularidades contextuais morfológico-gramaticais - adaptado de Faraco (2016) e Moraes (2003)

<i>Unidade sonora</i>	<i>Unidade gráfica</i>	<i>Contexto</i>	<i>Exemplos</i>
/ u /	l	Substantivos coletivos	Milharal, canavial, cafezal
/ z /	z	Substantivos derivados de adjetivos – eza	Pobreza, riqueza, beleza
	s	Adjetivos que indicam lugar de origem – ês/esa	Dinamarquês/ Dinamarquesa, português / portuguesa
		Depois de ditongos	Paisagem, lousa, pouso
		Palavras terminadas em -oso/-osa	Famoso, dengoso, carinhosa
		Palavras femininas terminadas em -esa/-isa	Inglesa, sacerdotisa
		Verbos que derivam de palavras com s terminados em -isar	Aviso/avisar, análise/ analisar
/ s /	c	Substantivos terminados com o sufixo -ice	Doidice, meninice,
	ss	Flexões do imperfeito do subjuntivo na forma verbal	Corresse, saísse, viajasse
	c ou ç	Substantivos derivados que terminam com o sufixo -ência/-ança/-ância	Sapiência, importância, esperança
/ R /	r	Verbos no infinitivo	Falar, comer, compor, dirimir
/ ʁ /			

/ ã /	am ou ão	As formas de flexão da terceira pessoa do plural no futuro são grafadas com -ão. As demais formas da terceira pessoa do plural levam o -m no final.	Falarão, comerão, dirimirão; Falaram, falam, comeram, comem, dirimem.
/ u / / ʉ /	u	Todas as formas verbais do tempo passado da terceira pessoa do singular no modo perfeito do indicativo	Falou, comeu, saiu, dirimiu, partiu.

Como se observa na descrição da tabela acima, são contextos explicados à luz de regras morfológicas os quais permitem que ao estudante “[...] inferir um princípio gerativo” (MORAIS, 2003, p. 34). Assim, não é a memorização a estratégia adotada para lidar com situações dúbias na grafia, como as descritas no quadro, mas sim a assimilação e compreensão das regras, de maneira que elas façam sentido ao aprendiz e ele não precise memorizar as formas escritas de tantas palavras.

É primordial, portanto, que o professor conheça o sistema ortográfico e reconheça quais as principais dúvidas de seus estudantes na escrita normativa. Tendo em vista suas maiores dificuldades, ou ainda constatando os conhecimentos necessários para a turma avançar no desempenho ortográfico, é possível elaborar metodologias específicas para a sua realidade.

Nesse sentido, Roberto (2016, p. 160) critica o fato de muitos assuntos da ortografia serem trabalhados em blocos de conteúdo, sem haver uma similaridade de fundamento para a regra, por exemplo. “Se há diferenças nessas relações [fonográficas], a maneira como se deve aprender e ensinar ortografia deveria respeitá-las, garantindo suas especificidades” (ROBERTO, 2016, p. 160). Por isso é fundamental que o docente – ao compreender a realidade sociolinguística de seus estudantes e analisar quais aprendizados do sistema ortográfico são necessários para que a turma avance no conhecimento da norma, a partir da reflexão sobre as

especificidades das regras fonético-fonológicas, morfológicas, sintáticas ou semânticas – reflita junto aos seus alunos a respeito do porquê da regra e de suas variações.

Por fim, as relações são irregulares ou arbitrárias quando “[...] a unidade sonora tem mais de uma representação gráfica e a ocorrência de uma ou de outra é imprevisível” (FARACO, 2016, p. 148). Na relação das irregularidades ortográficas, Morais (2003, p.35) nos chama a atenção para a memorização de termos mais usuais nos anos iniciais, como a palavra hoje, ao passo que se aprende novas palavras ao longo do percurso escolar, com auxílio do dicionário ou de outros modelos autorizados. Além disso, o autor considera importante a exposição dos estudantes a modelos escritos das palavras em acordo com a norma ortográfica, a exemplo de livros, jornais e listas de palavras. Alguns exemplos de irregularidades estão no quadro abaixo:

Quadro 3: irregularidades - adaptado de Faraco (2016) e Morais (2003)

<i>Unidade sonora</i>	<i>Unidades gráficas concorrentes</i>	<i>Contexto</i>	<i>Exemplos</i>
/ʃ/	x ou ch	Início ou meio de palavra	Chave, macho, xadrez, faxina
/s/	c ou s	Início de palavra, antes das vogais i ou e	Sesta, cesta, sílaba, cintilante
	s ou z	Final de palavra	Mês, quiz, quis, vez
	s ou c (ou ç)	Precedido de consoante ou vogal nasal	Lance, pensar, verso, persuadir
/h/	h	Início de palavra	Hoje, harpa, herpes
/z/	s ou z	Entre vogais	Asa, azul, mesa, rezar

/ ɣ /	g ou j	Seguido das vogais anteriores	Girar, germe, jegue, jenipapo, argentino, nojento, gente
-------	--------	-------------------------------	--

Os casos de irregularidades não se esgotam nas exemplificações apresentadas no quadro, assim como os de regularidades. Entretanto, são exemplos de alguns contextos significativos para a aprendizagem dos estudantes e que nos evidenciam a possibilidade de traçarmos estratégias de ensino para a ortografia sem recorrermos unicamente à memorização e ao ditado ou aos modos tradicionais e tecnicistas no ensino das normas ortográficas do português. A seção seguinte, nesse contexto, propõe-se a discutir o ensino reflexivo da ortografia.

1.5 O ensino reflexivo da ortografia

Assim que inicia a obra “Ortografia: ensinar e aprender”, Moraes (2003) elucida que sua proposta não é um retorno ao ensino tradicional de ortografia, mas sim um chamamento ao ensino sistemático dessa área que vem sendo marginalizada numa fuga ao tecnicismo. É evidente que a formação para a produção e a compreensão de textos multimodais é imprescindível, mas a apropriação da grafia da língua nacional também o é.

Acreditamos sobremaneira que é possível abordar as normas ortográficas de maneira reflexiva, contextualizada, colocando o estudante em confronto com seu conhecimento prévio, mesmo que seja para refletirmos acerca do porquê ser necessário memorizar determinada forma gráfica. Para Mollica (2003, p. 11) “[...] o desafio que se impõe é o de se procurar explicitar os procedimentos didático-pedagógicos com que o professor pode atuar no sentido de colocar a escrita padrão à disposição do aluno como alternativa, em diferentes gêneros e estilos”. Isso porque a maneira de o estudante falar tem um impacto direto na grafia, sobretudo nos anos iniciais de alfabetização, mas que se solidifica na escrita fonética de jovens e adultos que não tiveram uma base sólida de aprendizagem do funcionamento do sistema ortográfico.

Por certo, o estudante não precisa conhecer todas as nuances da Fonética e dos processos fonológicos, mas o docente, sim, deve saber identificar o perfil sociolinguístico de seus alunos para empreender com eles estratégias que promovam a autocorreção. Sobre isso, Mollica (2003, p. 12) postula algumas contribuições da sociolinguística

[...] no sentido de (1) indicar, sob perspectiva diatópica e diastrática, o perfil sociolinguístico mais provável dos falantes que tendem aos diferentes usos; (2) subsidiar pedagogia que enfatize a auto-correção natural e espontânea (cf. Abaurre et alii 1997; Pacheco, 1995 e 1997), à medida que os falantes tomem contato estreito com a modalidade escrita da língua; (3) ajudar na aceleração do processo de auto-correção, que se estende ao longo da escolarização (cf. Franchi, 1988), indicando os itens e os contextos mais prováveis em que na escrita, (quando for o caso), ocorre uniformização dialetal (cf. Cagliari, 1993); sensibilizar os alunos, alertando-os no sentido de respeitarem os usos regionais, sempre que os marcadores linguísticos preferidos pelo dialeto não impliquem discriminação linguística (cf. Mollica, 1993 e 1995; Cardoso, 1996). (MOLLICA, 2003, p. 12).

É possível pensar, dessa forma, num trabalho sistematizado com a sociolinguística, visando ao estudo crítico e reflexivo do funcionamento da língua, para que o estudante tenha a possibilidade de se autocorriger quando estiver diante de um contexto mais propício ao desvio da norma padrão. Para isso, é fulcral o entendimento de que o estudante é um ser falante, dotado de uma gramática internalizada e que cria hipóteses sobre o uso da língua com base nessa gramática.

Santos (2019), em sua dissertação, defende o ensino reflexivo da ortografia, bem como apresenta alternativas metodológicas para os professores desenvolverem com seus estudantes, a partir da análise de gêneros digitais. Para a pesquisadora,

o ensino reflexivo da ortografia precisa proporcionar momentos de discussão e análise da língua baseados em contextos de uso reais, que demonstrem a variação inerente à língua. É importante que os alunos percebam que a variação não é aleatória e que ela acontece atrelada a alguns fatores que condicionam tal variação. (SANTOS, 2019, p. 20)

Enfatizamos que o ensino reflexivo da ortografia também passa pelo processo de compreensão da realidade sociolinguística em que a comunidade escolar está inserida, logo, a de seus estudantes. O professor, por sua vez, deve analisar os contextos mais prováveis em que haja dúvida na correspondência som-letra para, então, desenvolver ou aplicar planejamentos didáticos (seja em forma de aula ou oficina) que deem conta da sistematização dos conhecimentos ortográficos condizentes com a realidade daquela turma.

Nessa perspectiva, um professor reflexivo, ao investigar as ocorrências e recorrências de desvios ortográficos na escrita de seus estudantes, deve reconhecer os processos fonológicos envolvidos nas variedades apresentadas. No entanto, para esse fim, é necessário que o docente tenha ciência dos processos fonológicos que ocorrem em nossa língua e como eles afetam a grafia. Na próxima seção, apresentamos alguns desses processos.

1.6 Processos fonológicos com implicação na escrita

Os processos fonológicos são alterações que ocorrem nos sons. São fenômenos naturais, presentes na pronúncia de falantes mais novos e de adultos, que ocorrem para facilitar a produção sonora de determinados grupos de sons.

As variações que ocorrem na fala, de acordo com a escolaridade, a região, a idade, em suma, com o contexto sociolinguístico do sujeito, podem impactar na maneira como os estudantes, em fase de aprendizado da norma padrão, escrevem.

Assumimos aqui a categorização dos processos fonológicos organizada por Roberto (2016):

- 1) Por apagamento ou supressão: a aférese em estou – Øto, a síncope [julgar – juØgar] e a apócope [comandar – comandaØ];
- 2) Por acréscimo: a epêntese [pneu – peneu], a ditongação [nós – nós], a prótese [voar – avoar] e a paragoge [internet – internete];

3) Por transposição são dois, a metátese que é a alternância de segmento dentro do vocábulo, [vidro – vrido], e o hiperbibasmo, em que a transposição acontece no acento, [rúbrica – rubrica];

4) Por substituição são os mais variados, citando somente alguns que vislumbramos comumente, podemos citar o sândi [por isso – porisso], a sonorização, [fosse – vosse/ país – paiz], o alçamento [desvalorizado – disvalorizado/ que – qui].

Os exemplos para ilustrar esses processos mencionados foram extraídos, majoritariamente, de textos de alunos do 9º ano⁶, de modo que é preocupante ver tantos desvios provenientes da falta de reflexões sobre as normas chegando à escrita dos jovens no Ensino Médio.

Bagno (2012, p. 392) afirma que “os erros de ortografia são altamente previsíveis”, sobretudo aqueles provindos de “características **fonomorfossintáticas** próprias da **variedade linguística** que os aprendizes adquiriram no convívio com sua família e na interação com sua comunidade” (BAGNO, 2012, p. 392, grifos do autor). Em uma tabela, diversos erros ortográficos são elencados pelo linguista, de modo que lá encontramos os processos fonológicos que subsidiam esses desvios e exemplos. É o caso, citando apenas alguns exemplos, do rotacismo, um processo de substituição, que explica a dubiedade “freira/fleira”; da assimilação de -ndo > -no, vista no par “doendo/doeno”; da apócope do R final de sílaba em infinitivos e em nomes, processo de apagamento visualizado em “falar/falá”, “senhor/senho”.

Para encerrar a discussão teórica, ratificamos a necessidade da atualização profissional defendida por Mollica (2003, p. 137), isto é, a qualificação dos professores, para que os resultados das pesquisas ultrapassem as páginas dos periódicos e impactem efetivamente no coletivo do professorado. Assim, no imbricamento entre o fazer científico e o fazer pedagógico, pode-se pensar e criar novas práticas alternativas para o ensino e a aprendizagem da ortografia. Nessa atualização profissional,

⁶ Os textos mencionados compunham o corpus da dissertação de Albuquerque (2015), os quais, posteriormente, foram cedidos a nós para a Pesquisa de Iniciação Científica intitulada “Apagamento dos róticos em posição de coda silábica na escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública de Pernambuco”.

os professores ficam sabendo que: (a) a consciência da relação fala/escrita é fundamental para o alfabetizador; (b) o conhecimento dos fatores que controlam o dinamismo da sala aplica-se em fatos da escrita dos alunos; (c) as questões de escrita não são problemas aleatórios e, portanto, as ações (suas soluções) pedagógicas também não o são; (d) para cada fenômeno fonológico, gramatical ou discursivo, há condições de se utilizar nova metalinguagem; (e) o acesso ao saber científico não é inútil mas indispensável, desde que direcionado e adequado para um público-alvo definido. MOLLICA, 2003, p. 137).

Desse modo, com acesso ao saber científico e sendo um professor-pesquisador, é possível compreender os fenômenos fonológicos, morfológicos ou gramaticais que têm implicação direta na escrita de nossos estudantes à luz da sociolinguística. Isto é, entendendo que a língua é viva e varia, sem condenar os estudantes por seus desvios de escrita, mas, partindo dos pressupostos criados por eles, refletir sobre as normas ortográficas.

Assim, como preconiza a didascência crítica de Freire, é possível criar as condições para a produção ou construção do conhecimento. Para isso,

é preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção de saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2018, p. 24)

2 OBJETIVOS

Objetivo Geral: Identificar o lugar da ortografia e de seu ensino na formação acadêmica de licenciatura em Letras Português

Objetivos Específicos:

- Compreender quais objetos de ensino eleitos pelos graduandos na prática do estágio;
- Verificar se e como os licenciandos lidam com os desvios ortográficos nos textos dos estudantes;
- Averiguar se, para os licenciandos, a formação inicial ofertada no Curso de Letras é suficiente para que ele possa refletir junto ao estudante e criar condições para o ensino sistemático do sistema ortográfico do Português.

3 METODOLOGIA

Esta seção está organizada da seguinte maneira: primeiro apresentamos os paradigmas investigativos que nortearam esta pesquisa; em seguida, indicamos o campo de coleta dos dados e a identificação dos participantes voluntários; no terceiro tópico, versamos a respeito dos procedimentos para coleta dos dados e para a transcrição das entrevistas; por último, arrolamos os procedimentos de análise dos dados.

3.1 Paradigma investigativo

Esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de compreender qual o lugar que o ensino de ortografia ocupa na formação inicial docente. Para isso, optamos por dois caminhos metodológicos, a análise documental e a entrevista. No primeiro momento, realizamos a análise de planejamentos temáticos de alunos uma turma de Estágio Curricular Supervisionado em Português III. Nessa etapa, surgiu a necessidade de observar também os relatórios produzidos após a execução desses planejamentos na regência de turmas de Ensino Fundamental. No segundo momento, ocorreu uma entrevista semiestruturada com os autores dos planejamentos selecionados, para compreender qual a perspectiva deles acerca da própria formação para o ensino de ortografia.

Empreendemos, então, uma pesquisa de cunho qualitativo, visto que abordamos os dados de maneira contextualizada, descrevendo e interpretando os resultados. Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) definem cinco características para uma pesquisa qualitativa, a primeira coloca o pesquisador como instrumento principal, já que ele revisará os dados coletados a fim de interpretá-los e extrair informações, e situa a preocupação com o contexto da fonte de dados. Assim, “[...] para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48). Um segundo aspecto da pesquisa qualitativa é seu caráter descritivo, pois os dados não são coletados em forma de números, mas sim de textos e imagens. Uma terceira característica diz respeito à preocupação com o processo de coleta de dados e não somente com o resultado final. A quarta propriedade apresentada pelos autores

reflete sobre o processo indutivo da coleta de dados, de modo que “[...] as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50). O quinto aspecto desse tipo de pesquisa aponta para a importância dos significados, na maneira como os participantes percebem os processos e dão sentido às suas experiências.

3.2 Campo de coleta do corpus e participantes da pesquisa

Todos os dados desta pesquisa foram obtidos virtualmente. Os planejamentos temáticos e os relatórios de estágio foram-nos concedidos, via e-mail, pela professora da turma de Estágio Curricular Supervisionado em Português III, do semestre 2019.2.

A coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada aconteceu também de forma virtual, devido à pandemia do Coronavírus. Foi utilizado o aplicativo Google Meet, com o recurso de gravação, para a captação da entrevista, a qual foi agendada com cada um dos voluntários após a aprovação do projeto desta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa.

Os sujeitos entrevistados foram identificados com nomes comuns, mantendo a confidencialidade da participação dos voluntários. Um deles já concluiu o Curso de Letras e os demais estão no processo de finalização da graduação. Abaixo, constam os títulos dos planejamentos e os codinomes dos autores. Para facilitar a leitura dos dados, os planejamentos foram identificados, no decorrer do texto, pelas siglas P1, P2 e P3.

O P1, “A voz da experiência: transformando a vida em arte através da Poesia”, foi de autoria de um recém graduado do curso de Letras da UFPE, nomeado aqui de Eduardo.

O P2, “Memórias Literárias: o lugar onde eu vivo”, foi elaborado em dupla. O autor 1 está nomeado João, e o autor 2, Mateus. Ambos estão no processo de conclusão do curso.

O P3, “A discriminação e a desumanização do indivíduo: respeito às particularidades para fins de inclusão social – um trabalho com os gêneros mangá e poema”, foi também elaborado e executado em dupla. Aqui, a autora 1 é denominada Rafaela e o autor 2, Bruno. Ambos estão no processo de conclusão da graduação.

Durante as entrevistas, foram mencionadas algumas pessoas, docentes do Curso de licenciatura em Letras – Português. Com o intuito de manter a confidencialidade ética da pesquisa, substituímos os nomes reais por nomes comuns em língua portuguesa. A professora-supervisora da disciplina de Estágio está nomeada como Maria. As duas professoras de Português I: fonologia estão denominadas como Juliana e Roberta. Uma professora de Semântica foi identificada como Marta. A professora do componente curricular mencionado como ‘normativa um’ está nomeada de Beatriz.

3.3 Procedimentos de coleta dos dados

Os dados foram coletados por meio de análise documental e de entrevista semiestruturada. Esses materiais cotejam a perspectiva dos voluntários, por meio de seus escritos documentais, com a interpretação da pesquisadora a respeito das repostas por eles propiciadas por ocasião das entrevistas.

Os documentos oficiais, no caso desta pesquisa, são de autoria dos sujeitos pesquisados puderam ser analisados após solicitação e cessão da professora supervisora de Estágio. Eles tendem a fornecer informações importantes a respeito da visão de mundo de seus autores. Bogdan e Biklen (1994, p. 176-182) classificam os documentos em pessoais – como diários, cartas pessoais etc – e oficiais, os quais podem ser documentos internos, de comunicação externa ou ainda registros sobre os estudantes e ficheiros pessoais. É nesta última categoria de documentos oficiais que se inserem os planejamentos temáticos e os relatórios de estágio, cedidos pela professora do componente curricular Estágio Curricular Supervisionado em Português III.

A entrevista, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), é uma conversa entre duas ou mais pessoas, conduzida com objetivos específicos. De acordo com os autores, “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134).

O tipo de entrevista escolhido por nós foi a semiestruturada, por nos garantir a perspectiva de todos os voluntários acerca dos temas que direcionam os objetivos desta pesquisa, como a perspectiva de metodologias para o ensino de ortografia, como foi a condução de determinada disciplina na graduação.

Conforme indicam Bogdan e Biklen (1994, p. 135), é de bom tom informar aos sujeitos entrevistados os objetivos da entrevista, além de garantir a confidencialidade da identidade do participante. Ademais, ao longo da conversa, se o entrevistado não compreender o questionamento, o pesquisador deve buscar clarificar a pergunta.

Para a transcrição das entrevistas, embasamo-nos em alguns dos princípios para transcrição de conversações expressos por Marcuschi (2003), como a marcação de pausas, de dúvidas e suposições, de truncamentos bruscos, de alongamento de vogal, de comentários do analista, de pausa preenchida e de indicação de transcrição parcial ou de eliminação de trecho.

Para dar maior fluidez à leitura, preferimos utilizar os sinais de pontuação convencionais, a vírgula, o ponto final e o ponto de interrogação, em vez de empregar os sinais de entonação descritos por Marcuschi (2003). Optamos por vírgulas quando as pausas fossem menores ou indicassem um prolongamento da ideia e utilizamos o ponto-final quando se encerrou um tópico. Ademais, omitimos algumas repetições de vogais ou sílabas soltas que pudessem dificultar a compreensão do leitor.

Os sinais utilizados nas transcrições, com base em Marcuschi (2003, p. 9 – 13), estão dispostos e exemplificados no quadro a seguir:

Quadro 4: sinais para transcrição – adaptado de Marcuschi (2003)

Sinal	Significado	Exemplo
(+) ou (4.1)	Pausas e silêncios. Cada sinal de + indica 0,5 segundo e acima de 1,5 segundo o tempo é indicado entre parênteses.	“deixa eu:: (11.3) tentar lembrar”
()	Dúvidas e suposições são apresentadas entre parênteses.	“por isso então que (incompreensível)”
/	Truncamentos bruscos. Quando há uma pausa súbita.	“questões que ficav/ eu não sabia”
::	Alongamento de vogal. Pode-se aumentar a quantidade de dois pontos de acordo com o alongamento.	“no::ssa”
(())	Comentários do analista – empregado imediatamente antes do segmento referido.	“no::ssa ((fala rindo)) eu não/ ah”
éh hum ahã	Pausa preenchida ou sinal de hesitação, grafias não convencionais de alguns sons	“eu acredito que éh:: ela nunca”
...	Indicação de transcrição parcial / ... / aparece entre barras quando indicar supressão de parte da fala	“entendi /.../ essa é”

3.4 Procedimentos de análise

A primeira fase da análise de dados foi a triagem dos planejamentos temáticos elaborados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em

Português III, no período letivo 2019.1. Inicialmente, prevíamos uma amostragem de cinco planejamentos e cinco autores para entrevistar. Entretanto, devido ao fato de algumas intervenções didáticas serem vivenciadas em duplas, reduzimos a amostragem para três planejamentos temáticos; dois deles realizados em dupla e um, individualmente. Por conseguinte, analisamos cinco relatórios e entrevistamos os cinco autores desses três planejamentos.

Em posse de quatorze projetos temáticos, fizemos uma leitura primária, localizando informações mais genéricas, como o ano escolar da turma eleita pelo discente de Letras para reger no Estágio; qual(is) gênero(s) textual(is) escolhido(s) para os eixos de leitura e produção textual; qual(is) conteúdo(s) selecionado(s) no eixo de análise linguística; bem como qual a perspectiva de língua adotada; e, por fim, quais procedimentos metodológicos indicados pelos graduandos no processo de revisão do texto e reescrita de produção textual. Uma tabela com essas informações está disposta no Apêndice F

Interessava-nos, no primeiro momento, identificar se a ortografia seria eleita enquanto objeto de análise e reflexão em algum dos eixos⁷ de ensino nos planejamentos temáticos em questão. Entretanto, em nenhum deles havia menção ao estudo sistematizado de regularidades ou irregularidades do sistema ortográfico.

Então, considerando a menção ao trabalho com variação linguística e a maneira como o graduando planejara agir em posse das produções textuais escritas, mais especificamente no tocante às orientações para a reescrita, elegemos três planejamentos didáticos para analisar.

Durante a leitura dos planejamentos, surgiu a necessidade de acrescentar ao corpus da pesquisa os relatos de estágio produzidos após a execução do planejamento didático. Isso porque nem sempre a vivência ocorre de acordo com o planejado, portanto, os relatos reflexivos podem nos oferecer indícios de como a prática docente ocorreu. Solicitamos, pois, os relatórios de estágio à professora que havia ministrado o componente curricular do Estágio III, o que nos foi prontamente cedido.

⁷ Os eixos de ensino de língua portuguesa são: leitura/letramento literário, produção de texto, análise linguística e oralidade. Eles correspondem às práticas de linguagem.

Foram analisados, portanto, três planejamentos didáticos temáticos, vivenciados e relatados por cinco estudantes da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Português III. Chamaram-nos a atenção dois planejamentos que previam o trabalho com variação linguística, no eixo de análise linguística, um deles, especificamente, indicava discussões sobre marcas de oralidade. E o outro planejamento escolhido apresentava, nos procedimentos metodológicos, no eixo de produção textual, a proposta de uma discussão coletiva de um texto com os “problemas mais comuns”.

Abaixo, estão as principais informações, como título, gênero(s) textual (is), conteúdo(s) previsto(s) em análise linguística e qual o tratamento mencionado para a correção ortográfica na reescrita da produção textual.

O P1, “A voz da experiência: transformando a vida em arte através da Poesia”, trabalhou com o gênero poema, em uma turma de 7º ano, e previu para a análise linguística os conteúdos: figuras de som: onomatopeia; assonância; aliteração; variação linguística: regionalismo e gíria. Sobre o processo de produção textual, informou que iria “orientar os alunos durante as aulas subsequentes”.

O P2, “Memórias Literárias: o lugar onde eu vivo”, foi elaborado em dupla para uma turma de 7º ano, e o gênero textual predominantemente abordado foi memórias literárias. O eixo de análise linguística indicou os conteúdos: variação linguística: linguagem formal, informal e marcas da oralidade; figuras de linguagem: metáfora, metonímia e neologismo; processos de formação de palavras: derivação prefixal e sufixal. Cada licenciando solicitou uma produção textual e indicou diferentes metodologias, foram elas: Autor 1: “Passar entre os grupos tirando possíveis dúvidas e orientando o processo de produção”. Autor 2: “Orientar a revisão que será feita individualmente. Para isso vamos escrever no quadro as orientações que apontem as principais questões a serem observadas pelos alunos: IX. Há alguma palavra que não esteja escrita corretamente? E a pontuação está correta?”.

O P3, “A discriminação e a desumanização do indivíduo: respeito às particularidades para fins de inclusão social – um trabalho com os gêneros mangá e poema”, como prenuncia no título, optou pelos gêneros textuais mangá e poema. A turma era do 9º ano e os conteúdos para o eixo de análise linguística foram: metáfora e pontuação (aspas, travessão e dois pontos); metáfora, metonímia,

anástrofe, anáfora, personificação e rimas. Acerca da produção textual, a Autora 1 propôs: “Retomar coletivamente com a classe aspectos que estão precisando de reforço, conforme necessário. Na revisão, utilizar um exemplo (a escolher, de acordo com a necessidade) de texto com problemas mais comuns da classe”; e o Autor 2 indicou que iria “comentar sobre as produções em sala, com os alunos; pedir para que reescrevam fazendo possíveis adaptações”.

Tendo em vista que nem sempre a vivência acontece de acordo com o planejado, apresentamos sucintamente os relatórios de estágio. O relatório de vivências de estágio é componente da nota da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III e tem como objetivo permitir que o graduando explicita sua experiência de docência durante a intervenção didática realizada em uma turma do ensino fundamental anos finais, em uma escola da rede pública. Embora o planejamento temático possa ser elaborado e aplicado em duplas, o relatório final é escrito individualmente. Daí termos três planejamentos e cinco relatórios para analisar nesta pesquisa.

O caráter pessoal do gênero relato de experiência permite ao graduando expor suas impressões sobre a docência, suas expectativas, frustrações, alegrias. É um texto relativamente curto, de dez a quinze páginas, em que o graduando conta a relação entre o planejado e o vivido durante a imersão na docência promovida pelo estágio.

Foi realizada, pois, a leitura dos relatórios em busca de indícios acerca de como ocorreram as aulas, sobretudo nos eixos de análise linguística e de produção textual. Abaixo está um breve detalhamento do conteúdo desses textos.

Eduardo, autor do P1, contextualizou o ambiente da escola, a turma, suas impressões sobre o professor de português e relatou algumas dificuldades, sobretudo no eixo de análise linguística. A ênfase na descrição do relato recai sobre as aulas de leitura e letramento literário. O eixo de produção textual foi prejudicado devido a problemas estruturais e não houve o processo de reescrita, conforme foi indicado no relatório.

João, autor 1 do P2, iniciou seu relato comentando sobre o período de observação da turma. Ele também descreveu o espaço arquitetônico da escola e da

sala antes de relatar as vivências. As questões emocionais envolvidas no processo de docência, como ansiedade, insegurança, algumas frustrações e alegrias têm largo espaço no relato. Por outro lado, não há, no texto, descrição das aulas sobre variação linguística, somente menção à carga horária destinada. O autor realça, principalmente, uma aula externa, em um museu. Já o eixo de produção textual quase não é mencionado.

Mateus, autor 2 do P2, principiou o texto situando o momento em que o colega, João, havia concluído sua regência, na visita ao museu. O autor relatou com detalhes a primeira aula e como precisou mudar o planejamento para poder prosseguir com a proposta de produção textual prevista. Nesse relato, o enfoque é lançado ao processo de elaboração do texto e há menção também ao momento da avaliação das produções.

Rafaela, a autora 1 do P3, iniciou o texto relatando alguns incômodos com a hipervalorização da nota e com certa intromissão da professora-supervisora em sua regência. A autora descreveu as aulas de todos os eixos, revelando algumas alterações que foram necessárias naquele contexto, como a mudança de conteúdo do eixo de análise linguística. A proposta de produção textual também foi modificada e encurtada, em virtude do tempo, para encerrar a regência.

Bruno, autor 2 do P3, iniciou o relato contando sobre sua história pessoal com a escola. Ele também refletiu sobre a estrutura física do local e acerca da escolha do tema e dos gêneros textuais para a turma. As aulas do eixo de leitura e análise linguística contêm um maior detalhamento. Entretanto, a produção textual ainda não havia sido realizada, de acordo com o relatório, o qual indicou aquilo que o autor almejou para esse eixo.

Esses autores dos planejamentos e dos relatórios foram entrevistados e questionados acerca da formação inicial deles mesmos. No roteiro, estavam previstas sete perguntas. Eram elas: 1: Estamos pesquisando sobre nossa formação acadêmica para o ensino de ortografia. Como você acha que podemos ensinar ortografia?; 2: Retomando a experiência de Estágio III que você vivenciou, na correção das produções textuais, você lembra como você lidou com os desvios de grafia ortografia nos textos dos estudantes?; 3: Considerando suas experiências de docência e sua formação acadêmica, como você acredita que se deva proceder

diante de desvios de grafia recorrentes na escrita dos alunos da Educação Básica?; 4: Você consegue relacionar alguma(s) disciplina(s) cursada(s) na graduação com o ensino de ortografia?; 5: Na sua perspectiva, qual o lugar do ensino de ortografia na sua formação?; 6: Considerando sua formação, você se sente preparado para discutir questões relativas ao sistema ortográfico com seus estudantes?; e 7: Se você precisasse escolher um conteúdo relacionado ao sistema ortográfico para elaborar um plano de aula, qual seria o assunto e como você procederia com a reflexão?

Logo na primeira entrevista, sentimos a necessidade de acrescentar uma pergunta ao roteiro. Isso porque supúnhamos que o componente curricular *Português I: fonologia* seria mencionado na resposta da pergunta quatro. Então, surgiu a oitava pergunta: como foi a disciplina de *Português I: fonologia* para você?

Os entrevistados já conheciam a pesquisadora, de modo que a entrevista ocorreu de maneira bastante descontraída. Além disso, com o intuito de não intervir, ou intervir o mínimo possível, nas respostas dos entrevistados, a maior parte do tempo a pesquisadora respondeu com assertivas e conduziu para a próxima pergunta.

Após a transcrição das entrevistas, cotejamos os dados documentais com as falas dos entrevistados e organizamos a análise de dados considerando o lugar da ortografia nas experiências de docência do Estágio III; na formação acadêmica inicial; e no imaginário da prática do professor em formação.

A seção destinada às memórias da vivência do Estágio III contempla, brevemente, a relação entre ortografia e variação linguística, com base nos planejamentos e relatórios. Ademais, verificamos de que maneira a ortografia foi tratada na correção e avaliação das produções textuais dos estudantes, a partir dos documentos oficiais e das respostas para a segunda questão do roteiro.

O lugar da ortografia na formação inicial do docente é escrutinado na segunda seção, tendo em vista a manifestação dos entrevistados diante das perguntas quatro, oito, cinco e seis. As duas primeiras indagavam a respeito da disciplina de *Português I: Fonologia*, já as duas últimas inqueriam sobre instrução e qualificação para o ensino de ortografia na academia. Primeiro, verificamos qual o impacto do

componente Português I: Fonologia do Português na formação acadêmica dos voluntários, se era possível associá-lo ao ensino de ortografia. Depois, lançamos luz à perspectiva dos voluntários acerca do lugar que o ensino de ortografia ocupou na formação inicial deles. Correlacionamos, por fim, esse lugar com a percepção sobre o preparo para o ensino do sistema ortográfico. Para essas discussões, mobilizamos ideias como a pluralidade de saberes (TARIDIF, 2014); a necessidade de estimular no aluno a compreensão dos fenômenos fonomorfo sintáticos implicados nas normas ortográficas (ROBERTO, 2016); e a possibilidade de um ensino contextualizado para a ortografia, o qual faça sentido para o aprendiz (MORAIS, 2003).

A última subseção de análise dos dados situa o ensino de ortografia na perspectiva dos docentes em formação entrevistados. Para tanto, escrutinamos as respostas aos questionamentos um, três e sete. A primeira pergunta foi a respeito de como deve ocorrer o ensino de ortografia. Nesse momento, remetemo-nos à discussão de Soares (1998), acerca da concepção interacionista de ensino de língua portuguesa. O segundo tópico desta seção apresenta o conteúdo e os procedimentos indicados pelos docentes na resposta à sétima questão do roteiro, dialogando com as discussões sobre as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico. Por fim, o terceiro e último tópico foi baseado nas refutações à terceira questão, a qual inqueria como se deve proceder diante de desvios ortográficos recorrentes na grafia de estudantes hipotéticos.

4 RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos as discussões provindas tanto da análise dos planejamentos e dos relatórios, quanto das entrevistas realizadas com os autores desses documentos. Organizamos os dados obtidos e interpretados a partir blocos temáticos que situam o ensino de ortografia na vivência de estágio, na formação inicial acadêmica e na perspectiva do licenciando.

Primeiro, localizamos a ortografia na experiência de docência promovida pelo Estágio Curricular Supervisionado III, em turmas do Ensino Fundamental. Nos planejamentos temáticos e nos relatórios, observamos indícios de como ocorreu a avaliação da ortografia nas produções textuais. Acrescentamos a reflexão apresentada pelos licenciandos em resposta a uma das perguntas da entrevista, acerca de como lidaram com os desvios no processo de escrita durante as produções textuais da experiência de estágio. Ainda nessa subseção, vislumbramos se, ao abordar variações linguísticas, o professor em formação reflete com seus estudantes a respeito das implicações dessas variações nos desvios de ortografia.

Depois, situamos a ortografia na formação acadêmica com base na perspectiva dos licenciandos do Curso que foram entrevistados. Para isso, escrutinamos as falas deles quando foram inqueridos a respeito de algum componente curricular da graduação fornecer subsídios teórico-metodológicos para o ensino de ortografia e relacionamos essas respostas ao detalhamento que eles forneceram acerca da disciplina de Português I: Fonologia do Português. Nesta subseção também expomos as reflexões dos licenciandos sobre qual lugar o ensino de ortografia ocupou na formação acadêmica deles.

Por último, vislumbramos qual concepção de ortografia e como é possível ensiná-la, a partir do imaginário dos sujeitos da pesquisa. Ou seja, nesta subseção retratamos a maneira como os licenciandos, quase formados, entendem que deve acontecer o ensino de ortografia, a partir das experiências vividas em sala de aula e da formação acadêmica inicial. Expressamos ainda como eles acreditam dever proceder diante de desvios ortográficos recorrentes e, quais conteúdos eles escolheriam para elaborar um plano de aula, detalhando os procedimentos metodológicos pensados.

4.1 O lugar da ortografia na experiência de docência promovida pelo Estágio

A vivência da atividade profissional docente, para muitos graduandos da licenciatura, principia nos estágios. É exatamente na metade do Curso de licenciatura em Letras da UFPE que os discentes se encaminham às escolas públicas da região para conhecer o funcionamento da gestão, a estrutura física, a didática de professores de distintas disciplinas, enfim, é um primeiro contato com o ambiente escolar.

O segundo estágio é direcionado para as aulas de língua portuguesa, para compreender de que maneira professores do ensino fundamental e do médio transformam os conteúdos em aulas. Verifica-se se há planejamento, se trabalha-se com os eixos de ensino de língua de maneira integrada, se trabalha-se com planejamento temático na disciplina etc. Ainda é um estágio de observação exclusivamente.

Já o terceiro e o quarto estágios curriculares supervisionados na formação do licenciando do Curso de Letras são de regência, isto é, o graduando vai à escola, observa uma turma, elabora um planejamento temático que contemple as necessidades da disciplina e da turma para, só então, entrar em ação e exercer a atividade da docência por um intervalo de tempo. O estágio três é realizado em uma turma do Ensino Fundamental Anos Finais e o estágio quatro, do Ensino Médio.

A elaboração do planejamento temático, nesses dois últimos estágios, é realizada sob supervisão da professora do componente curricular, de modo que deve haver caracterização do grupo-classe, justificativa e fundamentação teórica para a escolha do tema e dos conteúdos previstos para os eixos de ensino. Além disso, é precípuo o detalhamento acerca das atividades que se pretende desenvolver nos eixos de leitura, letramento literário, análise linguística, produção de texto e oralidade. Para cada um deles, indica-se o conteúdo, as metas de aprendizagem, os procedimentos metodológicos, os recursos didáticos, os procedimentos avaliativos e a carga horária.

O ensino sistematizado de ortografia não foi previsto em nenhum dos eixos das práticas de linguagem, em nenhum dos planejamentos didáticos temáticos analisados nesta pesquisa. Desse modo, direcionamos nosso olhar à maneira como os graduandos planejaram agir diante dos desvios de grafia nas produções textuais. Ademais, vislumbramos os procedimentos metodológicos descritos para o trabalho com variedade linguística, já que as variações na fala podem ser transpostas para a escrita, e buscamos evidências nos relatos de como ocorreu a prática docente.

Esta seção, desdobra-se em dois tópicos. No primeiro, vislumbramos se houve alguma reflexão a respeito da relação entre fala e escrita no estudo da variação linguística. No segundo, analisamos o lugar que a correção ortográfica ocupou na prática de docência dos autores dos planejamentos temáticos, a partir dos documentos (planejamento e relatório) e das entrevistas.

4.1.1 A variação linguística em sala: relação fala x escrita?

Toda língua viva apresenta variações advindas de diferentes fatores, como a idade, a escolaridade, o grupo social etc. Muitas dessas variedades nos usos da língua podem ser explicadas por razões linguísticas – como processos fonológicos –, temporais ou sociais. A escrita, enquanto uma tecnologia inventada para registrar a fala, relembremos, passou por uma fase denominada clássica no processo de normatização da ortografia, quando a grafia era baseada na produção fonética daquele que escrevia. Ainda hoje, muitas variações que acontecem na escrita dos estudantes, ocasionando desvios da norma, são pautadas na tentativa de representação de determinados sons. Nesse sentido, a variação linguística pode ser uma importante aliada na reflexão a respeito das regras que prescrevem a norma padrão, visto que, ao discutir fatores de variabilidade da fala, incluindo aqui os processos fonológicos, o docente pode estimular a discussão a respeito dos desvios que se materializam na grafia dos estudantes.

Em dois planejamentos temáticos, estava prenunciado o trabalho com aspectos da variação linguística. No P1, de autoria de Eduardo, regionalismo e gíria compunham os conteúdos para o eixo de análise linguística. No P2, linguagem

formal e informal, além das marcas de oralidade figuravam nos temas a serem estudados no em análise linguística.

O mote para a discussão do assunto, no P1, era a distinção do sotaque e das expressões regionalistas em raps de um cantor carioca e outro recifense. Os alunos deveriam organizar numa tabela os elementos que sinalizassem as características regionais no sotaque e nas palavras dos raps. A partir dessa reflexão, no planejamento, Eduardo pretendia explicar os conceitos de variação linguística, regionalismo e gíria, e exemplificá-los, mas não havia proposição de uma reflexão sobre a maneira como essas variações são apresentadas na escrita, por exemplo. O relatório não nos ofereceu nenhum indício de como transcorreram as aulas destinada a esse conteúdo.

Outro planejamento selecionado, o P2, englobava o ensino de variação no eixo de análise linguística. Os conteúdos previam o trabalho com linguagem formal e informal, além de marcas de oralidade. No planejamento, esses assuntos estavam localizados logo nas primeiras hora-aulas e a abordagem seria direcionada para a reflexão sobre contextos de monitoramento da fala e sobre a possibilidade de representação das marcas de oralidade no gênero memórias literárias. A relação entre a fala e a escrita pode ter sido explorada, de alguma maneira, consoante os procedimentos metodológicos descritos no P2:

Quadro 5 – Fragmento dos procedimentos metodológicos do P2

“Pedir aos alunos que retomem o texto “Origem de dona Luisa” e destaquem nos trechos ainda não destacados, marcas de oralidade. Os alunos depois de destacarem, dirão em voz alta as marcas de oralidade destacadas por eles. Em seguida, as marcas de oralidade serão escritas no quadro. Com os alunos, se refletirá sobre as marcas de oralidade escritas no quadro: algumas marcas apresentadas pelos alunos de fato possuirão traços de oralidade enquanto outros, talvez não”

Contudo, não foi possível sabermos se houve essa relação entre a fala e a marca de oralidade nos textos trabalhados, especialmente porque o relatório de estágio de João, o licenciando responsável por essa etapa do planejamento, não nos ofereceu informações sobre essa aula, somente que ela foi concluída em um tempo menor do que o previsto.

Embora a variedade linguística não tenha sido o objeto desta pesquisa, pudemos notar que os licenciandos que abordaram esse assunto não exploraram a relação entre variações na fala e como elas podem aparecer na escrita dos estudantes. Essa associação é primordial para o docente conhecer a realidade sociolinguística de seus estudantes e, por meio da reflexão sobre a língua, cotejar as justificativas dos processos de variação na fala com as normas ortográficas.

Na subseção seguinte, analisamos como os licenciandos autores dos planejamentos temáticos pensaram e agiram perante os desvios ortográficos nas produções textuais dos estudantes durante a vivência do Estágio III.

4.1.2 A correção e avaliação ortográfica nas produções textuais

Sabemos que a ortografia, mesmo quando não é ensinada sistematicamente, é verificada e avaliada nas produções textuais. Em busca de compreender como os graduandos agiram em posse dos textos dos estudantes, ao precisarem lidar com desvios de grafia, recorreremos aos planejamentos, aos relatórios e às entrevistas.

Eduardo realizou um trabalho com a poesia de vários raps ao longo de toda a regência, de modo que a produção do texto culminou num poema a ser exposto no mural da escola. No planejamento, ele previu orientar os alunos durante as aulas para a produção dos textos, mas fatores externos impossibilitaram esse acompanhamento e a reescrita.

Quadro 6 – Fragmento do relatório de estágio de Eduardo

[...] Recife foi acometida por fortes chuvas que causaram um considerável rebuliço no bairro da Várzea, notório por seus alagamentos. Devido aos dois dias de aula cancelados devido às fortes chuvas e ao cada vez mais próximo feriadão de São João, não pude orientar os meninos com o afinco que pretendia.

Quando questionado sobre como lidou diante dos desvios de grafia nos poemas, Eduardo relatou que, em virtude de o rap permitir “construções criativas e inversões e usos da oralidade”, deu ênfase na correção de “erros grosseiros” de

sintaxe e de ortografia. Para exemplificar, indicou a alternância dos grafemas x e ch, além do h mudo inicial faltante na escrita dos alunos.

Quadro 7 – fragmento da entrevista com Eduardo

eu também não tinha muito espaço pra tá sendo éh:: muito detalhista e olhando ali com lentes muito, muito rigorosas a ortografia dos alunos, mas eu lembro que na turma tinha bastante erro de escrita de palavra, de grafia, de maneira grosseira assim troca de x e ch, assim, erros de falta de h mudo, né, no começo de palavras, então isso aí eu tentei marcar o máximo possível, mas respeitando né a:: criatividade que tá intrínseca aí à produção do rap, agora tinha erros realmente de grafia mesmo, bastante sérios, assim, dos meninos do fundamental

Os tipos de desvios mencionados por Eduardo provêm de irregularidades do sistema ortográfico, as quais são totalmente arbitrárias. Nos casos do h mudo inicial e da alternância da representação gráfica para o fonema / ʃ /, as palavras mais usuais tendem a ser apreendidas e memorizadas nos primeiros anos da vida escolar e, sobretudo, no contato com a leitura, mas, na vida adulta, ao deparar-se com palavras desconhecidas, a pessoa precisa verificar um dicionário para saber a escrita oficial. Para lidar com desvios dessa ordem, portanto, é importante pensar em estratégias de memorização e assimilação. Por exemplo, as palavras derivadas costumam manter o radical, como faxina, faxineiro, faxinar; chave, chaveiro, chavear.

No P2, cada autor previu uma produção textual de gêneros distintos. Na parte de João, o licenciando que iniciou o período de regência, havia uma proposta com o gênero entrevista para o eixo de produção de texto. No relato dele, pudemos perceber que a última aula da sua regência foi destinada à construção de perguntas para a entrevista, mas isso aconteceu de maneira oral, sem recepção nem avaliação do conteúdo ou da escrita dessas perguntas, como se observa no fragmento do relatório a seguir.

Quadro 8 – Fragmento do relatório de estágio de João

Na outra aula, ao discutirmos sobre os assuntos trabalhados no museu e pensarmos na construção de um conjunto de perguntas para fazermos ao entrevistado, fiquei extremamente exultante ao ouvir de duas alunas extremamente bagunceiras e tagarela as preocupações delas quantos as perguntas que fariam, o

tipo de pergunta e que em casa já haviam pensado em algumas e posta em papel. De outro aluno, enquanto questionava os tipos de pergunta que poderíamos fazer ele me vem com a genial pergunta, “Qual a sua pasárgada?”; ele entendera como ninguém o poema de Manuel Bandeira. E quando escrevi a pergunta no quadro e errei a grafia, ele me corrige, professor é um r só, não dois. Quase sorri de felicidade. Detalhe, este era um aluno extremamente calado nos primeiros dias de regência. Neste dia em especial, uma sexta, última aula, todos participaram na construção das perguntas que fariam ao entrevistado. Tentei ouvir a todos, anotei perguntas de gente do fundão, gente do meio, gente da frente, bagunceiros e estudiosos, todos contemplados. Meu último dia de regência.

Já no relato relativo à regência do segundo autor do P2, Mateus, pudemos perceber que os alunos não realizaram a entrevista com pessoas da comunidade, conforme estava previsto. Desse modo, Mateus agendou com o diretor da escola, que era morador do bairro, para que a entrevista acontecesse na escola. Após a atividade, foi solicitada a produção de um relato de memória, o qual foi recolhido, avaliado e devolvido no momento da segunda produção, que foram as memórias literárias.

Sobre o processo avaliativo do relato de memória, Mateus relatou que houve compreensão dos critérios solicitados, como uso de narrador-personagem e de primeira pessoa. Em relação à grafia, o licenciando identificou diversos problemas de ordem ortográfica e sintática nas produções textuais dos estudantes. Diante disso, afirmou que marcou os desvios e, no dia da devolutiva, procurou explicar individualmente aos alunos as marcações e comentários.

Quadro 9 – Fragmento do relatório de estágio de Mateus

Para este momento, devolvi a primeira produção dos alunos, com alguns comentários, apontando os principais erros e acertos, de acordo com o que foi pedido. De um modo geral, os alunos conseguiram apresentar o que foi cobrado nas aulas, só algumas produções apresentavam maiores desvios. Além disso, expliquei, pessoalmente, para alguns alunos, as marcações nos textos, tirando dúvidas e esclarecendo o porquê das marcações e comentários.

Já a produção das memórias literárias, conta Mateus em seu relato, foi bastante conturbada pela ausência do professor na sala, bem como por dificuldades com o comportamento dos alunos. Em entrevista, quando questionado sobre como

lidou diante dos desvios de grafia, o licenciando reafirmou a conduta descrita no relato e afirmou não haver a possibilidade de fazer uma correção coletivamente, restringindo-se principalmente às observações que escreveu nos textos dos alunos.

Quadro 10 – Fragmento da entrevista com Mateus

Então a gente percebia muitos erros ortográficos né, de:: que na medida do possível a gente conseguia circular, fazer um breve comentário, no texto né, no papel pra ser entregue/ devolvido pro aluno né, mas ah:: por exemplo, não tinha a possibilidade/ a gente não conseguiu ter a possibilidade de fazer uma correção em sala, de modo que a gente pegasse um exemplo de um texto e pontuasse isso, como você mesma disse éh:: não foi muito objeto de estudo, a gente pontuava no papel por uma necessidade de adequação do padrão, né, pra ressaltar isso pro aluno, não deixar passar esses equívocos na ortografia, mas era feito mais no papel, (++) sabe, não algo muito sistematizado

Essa preocupação com a explicação dos comentários indicados nos textos dos alunos também foi observada na fala de Rafaela, a primeira regente do P3. Ela havia indicado, no planejamento, a possibilidade de os alunos produzirem ou mangá ou conto. Nos procedimentos metodológicos, indicou uma atividade de revisão coletiva, a partir dos principais desvios presentes nos textos dos estudantes.

Quadro 11 – Fragmento dos procedimentos metodológicos do P3

- Após as produções serem entregues e avaliadas, entregar os textos aos alunos.
- Retomar coletivamente com a classe aspectos que estão precisando de reforço, conforme necessário.
- Na revisão, utilizar um exemplo (a escolher, de acordo com a necessidade) de texto com problemas mais comuns da classe

O relatório de Rafaela, por outro lado, indicou que houve a necessidade de adaptar os procedimentos que estavam planejados. Por fim, foi solicitada a produção de um mangá, mas muitos alunos não realizaram a atividade porque valia pouca pontuação. Em entrevista, ela lamentou bastante não ter podido realizar o processo de reescrita e comentou um pouco sobre a avaliação dos textos.

Quadro 12 – Fragmento da entrevista com Rafaela

Então eu acabei me atendo mais à preocupação de fazer com que a turma conseguisse escrever um texto literário, do que pensar na questão da grafia sabe, tanto que foi algo que eu não abordei em sala. Então:: eu corriji, inclusive assim, por exemplo, se o aluno escrevesse os meninos tinha, aí eu botava assim, eu grifava o s do os, grifava o s dos meninos e o tinha botava um m, e aí eu colocava entre parênteses plural, sabe. Só que assim, ao mesmo tempo que eu fazia isso, eu pensava se eu tinha o direito de fazer isso, porque eu não dei esse assunto.

A licencianda demonstrou a preocupação com a explicação do desvio no próprio texto do aluno, para que não houvesse somente a marcação. Ela relatou a frustração que sentia quando aluna e os textos eram devolvidos com muitas marcações, sem explicação do que significavam.

Percebemos também, na fala de Rafaela, o questionamento sobre a pertinência da correção ortográfica do texto, já que não seria um assunto abordado por ela na análise linguística.

Quadro 13 – Fragmento da entrevista com Rafaela

Então assim, eu me sentia um pouco invadindo aquele espaço do aluno porque aquele texto ali é dele, então o que eu posso corrigir/ eu sentia muito que o que eu podia corrigir é o que eu dei em sala, como eu não tinha dado essa questão, né questões em geral de grafia, concordância etc., eu ficava meio tipo, me sentindo errada em fazer isso, mas eu sabia que eu tinha que fazer também, porque alguém tem que dizer isso pra eles.

Possenti, ao refletir a respeito de procedimentos metodológicos para o ensino de Português, salienta a necessidade da correção, já que, para ele, o aprendizado se consolida por meio de práticas significativas de linguagem. A correção é, portanto, necessária, mas não significa que ela deverá servir como forma de humilhação, menosprezo ou vexame ao estudante. O linguista afirma que “No processo de aquisição fora da escola existe correção. Mas não existe reprovação, humilhação, castigo, exercícios, etc.” (POSSENTI, 2011, p. 36). Nesse sentido, é importante avaliar e analisar os desvios de grafia nos textos de nossos estudantes, para, a partir disso, planejarmos ações didáticas concretas que atuem na ampliação dos conhecimentos ortográficos.

Bruno, par de Rafaela, justificou, na entrevista, que não fez a correção da ortografia porque não estabeleceu esse critério avaliativo. Na parte dele do planejamento, havia a reescrita processual, prevendo um momento para comentar com os alunos sobre as produções em sala. No entanto, quando foi escrito o relatório, o licenciando ainda não havia concluído as aulas do eixo de produção textual, o que já revelara o pouco tempo para esse eixo. Na entrevista, Bruno reafirmou que a escrita dos poemas ficou no fim do período da regência, informando ainda que não conseguiu fazer a devolutiva dos textos aos alunos.

Quadro 14 – fragmento da entrevista com Bruno

eu não estabeleci esse critério avaliativo (+) porque era uma produção textual (+) e:: em língua portuguesa e a ortografia precisava ser levada em consideração, (+) mas na real eu não aponte pra eles por exemplo, a tá faltando o acento dessa palavra, essa palavra tem que ser feita/ tem que ser escrita com ss (+) e na verdade eu nem devolvi a eles porque não deu tempo né, então eu li (+) as produções, mas eu não devolvi porque não deu tempo (+) o estágio super corrido (+) e a produção textual ficou (+) a produção de texto ficou por último, já apertadinha lá:: (+) aí não deu muito tempo não

É substancial lembrarmos, nesse ponto, as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular a respeito da transversalidade de alguns conhecimentos essenciais do funcionamento da língua para todo o período escolar. A ênfase no processo de ortografização⁸ é para os anos iniciais, mas o processo de aprendizado das normas do sistema ortográfico, sobretudo dos contextos de irregularidades, deve ocorrer paulatinamente por todo percurso escolar.

O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos. (BRASIL, 2018, p. 139)

⁸ De acordo com a BNCC, o processo de ortografização, que ocorre sobretudo nos anos iniciais, junto à alfabetização, estende-se pelos anos escolares, a fim de complementar o conhecimento da ortografia do português brasileiro. Para isso considera três relações muito importantes: “a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica).” (BRASIL, 2018, p. 91)

A ortografia é uma convenção social e política, sabemos, com relações arbitrárias e previsíveis, as quais devem ser progressivamente aprendidas pelos estudantes no período escolar. Assim, as relações 100% biunívocas entre fonemas e grafemas, por exemplo, devem estar superadas e assimiladas já no ensino fundamental anos finais, bem como algumas regularidades contextuais. De todo modo, é importante frisar a progressão do conhecimento ortográfico e a intervenção didática de acordo com a necessidade dos grupos escolares.

Nesse sentido, os desvios na grafia dos estudantes precisam ser corrigidos, não somente grifados e justificados, mas também analisados pelos docentes. Sobretudo, com atenção especial às recorrências de desvios e às hipóteses construídas pelos estudantes ao grafarem de maneira fora do padrão. Assim, é possível planejar ações didáticas efetivas para levar os estudantes a refletir sobre a variação que utilizam e a compreender a grafia padrão.

Para que os professores reconheçam os desvios de grafia de seus estudantes enquanto tentativas de acerto construídas com base em hipóteses, é fulcral a compreensão dos processos fonológicos e sua relação com a escrita. Tendo isso em vista, a próxima seção apresenta considerações acerca do lugar da ortografia na formação acadêmica inicial, a partir das lentes dos licenciandos entrevistados nesta pesquisa.

4.2 O lugar da ortografia na formação inicial do professor de Português

A formação inicial é o momento em que os futuros professores entram em contato com diferentes correntes teóricas acerca da área de estudo, além de componentes curriculares destinados às metodologias de ensino, às vertentes psicológicas que discutem educação e aprendizagem, às concepções de avaliação etc. No Curso de Letras Licenciatura em Português da UFPE, de acordo com o perfil curricular vigente, logo no primeiro semestre da licenciatura, os graduandos entram

em contato com disciplinas cujo enfoque recai na língua, na literatura e na educação⁹.

No decorrer da licenciatura em Letras da UFPE, existem componentes responsáveis por colocar em xeque as discussões sobre os saberes – plurais – na formação do professor. Os saberes profissionais, pedagógicos, curriculares, experienciais e disciplinares, expressos por Tardif (2014) e ratificados por outros pensadores da educação, são mobilizados e proporcionados aos licenciandos em diversos componentes curriculares.

Os componentes curriculares destinados às reflexões acerca das áreas de estudo do núcleo duro da linguística, isto é, a fonética/fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica, são denominados, no perfil curricular do Curso de Licenciatura em Letras Português da UFPE, de Português I, II, III e IV¹⁰, e estão previstos para os primeiros quatro semestres da licenciatura. Do quinto período em diante, o currículo prevê os estágios curriculares obrigatórios. A concepção dos estágios curriculares supervisionados é de que eles sejam momentos de integração entre os múltiplos saberes (TARDIF, 2014) existentes no fazer docente.

Nesta seção, então, perscrutamos de que maneira a formação inicial do Curso de Letras abrange o estudo sobre ortografia. Para iniciar a conversa, o tópico a seguir discorre sobre o componente curricular que teoricamente se relaciona ao estudo de ortografia, atentando para a maneira como ele influenciou (ou não) a formação inicial dos voluntários.

4.2.1 Português I: Fonologia e seu impacto na formação inicial

Sabemos que a fonética e a fonologia subsidiam a compreensão de muitas normas do sistema ortográfico. Coerentemente, é no componente curricular Português I que está prevista a discussão das variações da língua falada e suas

⁹ Os componentes curriculares do 1º período são: Compreensão e Produção de texto em Língua Portuguesa; Fundamentos Psicológicos da Educação; Leitura e Produção de Texto Acadêmico; Linguística I - Fundamentos Teóricos; Português I – Fonologia; Teoria Da Literatura I – Formação.

¹⁰ Há também os componentes curriculares Português V – Letramento em Língua Portuguesa e Português VI – História da Língua Portuguesa.

implicações nos desvios ortográficos da língua escrita. Vejamos, primeiro, o que preconiza a ementa dessa disciplina:

Quadro 15 – Ementa do componente “Português I: Fonologia do Português”

Estudo dos sistemas vocálico e consonantal, da estrutura silábica, de padrões acentuais e de processos fonológicos e morfofonológicos da língua portuguesa. As variações do sistema fonológico e as relações entre fonologia e ortografia e suas implicações para o ensino.

Fica evidente, então, que as relações entre a fonologia e a ortografia estão previstas no documento da disciplina. Além disso, as variações do sistema fonológico e suas implicações para o ensino também o estão. É certo que diversas são as particularidades na condução dessa disciplina pelos docentes que a assumem, mas o documento oficial prevê essa relação fono-ortográfica, de modo que há um lugar no Currículo do Curso de Letras para a reflexão acerca da associação dos processos fonológicos ao sistema ortográfico.

A despeito do que informa a Ementa da disciplina Português I, a maioria dos licenciandos não a correlacionou quando inqueridos sobre algum componente curricular ter refletido acerca do ensino de ortografia. Duas pessoas voluntárias, Eduardo e Bruno, responderam enfaticamente não para a presença da ortografia em alguma disciplina da graduação. Já Rafaela fez menção a outros componentes curriculares. João e Mateus, por fim, foram os únicos que vislumbraram na fonética e na fonologia explicações para o ensino da ortografia, mesmo que de maneira incipiente, como se percebe nas discussões a seguir.

Quadro 16 – Fragmento da entrevista com Eduardo

Não aprendemos ortografia na graduação de licenciatura em língua portuguesa na federal, não aprendemos ortografia. Aprendemos outras coisas muito relevantes pra prática, pra éh:: ensino e aprendizagem, avaliação, ãh:: formação docente, formação como ser humano até, nas disciplinas do CE, mas ortografia não entra no:: no meio, ortografia simplesmente não entra, ou você sabe ou você não sabe, se você está lá, você aprende de outras formas na gramática de Bechara, de quem quer que seja, mas na graduação não

Percebemos que, imediatamente, Eduardo não relaciona a disciplina de Português I ao ensino de ortografia. Para ele, é necessário recorrer às gramáticas normativas para aprender as regras. Percebe-se, na fala dele, um olhar tecnicista para a ortografia da língua, entendendo-a meramente como um conjunto de normas¹¹.

Todavia, em outro momento da entrevista, Eduardo relatou como a fonologia o auxiliou diante de uma dúvida ortográfica de um aluno. Não foi acessando as regras de ortografia presentes em gramáticas, mas sim pela percepção sonora do segmento em questão, que o jovem professor conseguiu satisfazer a pergunta de seu estudante.

Quadro 17 – Fragmento da entrevista com Eduardo

mas pra te contar um caso engraçado, logo no começo desse ano, né que é o meu primeiro ano assim dando aula realmente como professor titular, né, regendo a sala de aula sozinho sem nada de estágio, a questão da fonologia me ajudou assim num lapso, que o aluno fez uma pergunta pra qual eu não estava preparado, que era por que usamos M antes de p e b que eu não:: sabia exatamente como responder pra ele na:: da na forma da gramática, mas eu lembrei que todas são bilabiais oclusivas e eu expliquei pra ele a partir da fonologia, e ele deu pra entender, porque a gente faz o mesmo movimento com o m e no p e no b, pro n a gente usa outro, outro:: setor da boca, então ele já conseguiu, pegar a ideia apesar de eu não conseguir explicar pela gramática eu consegui pela fonética então:: já me ajudou, quem sabe se a gente tivesse mais disso, o quanto mais não iria ajudar né

A regra do uso de M antes de P e B é explicada à luz da articulação sonora, já que os três fonemas são produzidos nos lábios. Roberto (2016, p. 161) cita esse mesmo exemplo para ilustrar “[...] que decorar a regra não garante sua compreensão. É preciso que os alunos internalizem a regra, compreendam-na de fato”.

Já o outro voluntário que respondeu não para a quarta questão, Bruno, mudou de opinião em seguida e associou o ensino de ortografia às disciplinas de Linguística III e de Estágio III. Ambos são componentes curriculares que discutem, cada um com suas particularidades, de algum modo, o ensino do eixo de análise

¹¹ Ver o Quadro 25.

linguística. No entanto, análise linguística¹² é, genericamente, uma denominação para o ensino sistemático de questões da gramática e de aspectos relacionados aos gêneros textuais. O sistema ortográfico, portanto, faz parte dos conteúdos a serem estudados de maneira sistemática no eixo de análise linguística, mas não exclusivamente nele.

Quadro 18 – Fragmento da entrevista com Bruno

((respira fundo)) (5.8) não (5.5) essa daí eu respondo não (3.8) éh:: talvez a de linguística:: linguística:: (+) mas é algo bem:: assim, éh:: distante assim (++) porque a gente estuda muito né a:: (3.5) pensando assim um pouco de linguística mesmo, porque fala com relação a:: (++) a:: (6.2) deixa eu ver (3.9) é na linguística três que a gente vê a:: a linguística em sala de aula né? que a gente tem aquele/ como se fosse/ eu acho que é linguística aplicada né, e aí a gente até estuda o livro de Marcuschi:: (+) ((vira para olhar o nome do livro)) compre produção textual análise de gêneros e compreensão (3.4) aí eu acho que nessa ho::ra (4.3) a gente vê, eu acho que o profes/ talvez a gente pense mais em sala de aula. (+) A::lém disso também né, a gente pensa no estágio três:: (+) tem a questão do ensino de ortografia também (+) no estágio três, não é? tem, porque a gente tem que pensar no ensino de ortografi/ no ensino né:: de análise linguística, aí entra as vezes ensino de:: (+) de norma:: gramatical, gramática (+) no estágio três (4.2) éh:: eu acho que eu fico com essas duas

Como se pode perceber na fala de Bruno, há bastante incerteza se houve realmente reflexão a respeito do ensino de ortografia nas disciplinas mencionadas, como as longas pausas, as perguntas para si e as interrupções. Em outro momento da entrevista, Bruno revelou que, ao responder a essa quarta questão, estava confundindo ortografia com sintaxe, de modo que ele retornou à resposta inicial de que não correlacionava nenhuma disciplina da graduação ao ensino de ortografia.

Quadro 19 – Fragmento da entrevista com Bruno

((fala rindo)) e eu disse que a gente via em linguística né, mas a gente não vê né, não vê nada em linguística relacionado a isso, eu tava viajando desde o início e misturando a ortografia com sintaxe e com a área dessa gramática aí (3.2) é:: enfim::

¹² De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 71), o eixo de análise linguística “envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses”.

Outra pessoa que indicou componentes curriculares distintos daquele que prevíamos para essa pergunta foi Rafaela. Para ela, nas orientações de Estágio e na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (MELP) III, houve o aprendizado de conteúdos que não foram especificamente sobre grafia, mas que, segundo ela, é possível relacionar. De todo modo, a professora em formação reconhece que não se lembra de nenhuma disciplina específica de ortografia e, assim como Bruno, retoma o ensino de análise linguística.

Quadro 20 – Fragmento da entrevista com Rafaela

consigo os estágios, (+) as orientações de estágio, principalmente, as aulas pouco, éh:: as orientações de estágio bastante, até porque eu dei o conteúdo, eu ia dar o conteúdo de pontuação no estágio três né, então:: tive que/ a gente conversou muito assim sobre isso, mais eu e a orientadora no caso né, só que:: não sei, se assim:: em MELP três eu achei bastante, apesar de não ser exatamente sobre grafia, teve uma discussão, eu acho que tu nem tava inclusive no dia, teve umas aulas que tu não foi eu acho, que teve/ eu tava lembrando dessa aula que ela falou sobre questões, tipo como você deve abordar os assuntos, tipo questões de identificação, tipos de questão que você coloca, se é legal se não é e a partir disso, apesar de não ser sobre grafia exatamente, eu consigo, tipo transpor pra grafia sabe, pro conteúdo, é um aprendizado geral assim que meio que lhe coloca esse, sabe, mas não, eu só grafia em si eu não me lembro, eu me lembro muito de análise linguística né,(+) sempre, essa questão de relembrar o quanto é importante análise linguística até porque no estágio IV eu dei, eu escolhi o filme ensaio sobre a cegueira, aí eu coloquei alguns trechos do livro que é todo né, todo errado, errado assim, tipo não tem pontuação, aí:: a partir disso a gente foi:: eu e Maria, né, juntas na orientação, fomos discutindo tipo, olha muito importante a gente explicar por que que/ tipo tá tudo sem pontuação aqui por quê? Pra que tipo faz muito sentido aqui tipo ((há uma interferência)) a questão da:: do sentido do texto, porque ele quer passar isso essa desordem e tal né, e aí eu coloquei isso lá na sala por causa dessas orientações de Maria assim, seria algo que eu pensaria, mas Maria ajudou a aperfeiçoar né (+) e acho que é isso, a gente vê pouco grafia essa questão, não sei as aulas que eu tive pelo menos que eu me lembro

O conteúdo de pontuação foi mencionado por Rafaela enquanto um assunto do âmbito da ortografia. A forma padrão de grafar as palavras, com base em regras fonológicas e na memória etimológica, é o que aborda os estudos da ortografia, portanto, além das regularidades e irregularidades na transparência fonográfica, acentuação e uso de hífen fazem parte das normas definidas pelo Acordo Ortográfico. Quando falamos de ortografia, estamos nos referindo à maneira de escrever as palavras, que pode se aproximar mais da pronúncia, numa representação mais fonética da escrita, ou destoar e seguir algumas regras ou aludir à memória etimológica.

A dupla de autores do P3, coincidentemente, em entrevista, associou o componente Português I: Fonologia ao ensino de ortografia. Mateus reconheceu que os fenômenos fonológicos podem ser transpostos para a escrita e, portanto, acarretar desvios ortográficos.

Quadro 21 – Fragmento da entrevista com Mateus

olha a mais próxima realmente é a disciplina de fonética e fonologia em que a gente consegue refletir, éh:: sobre os fenômenos que estão por trás da:: da ortografia de uma certa forma, né. Não há essa abordagem direta, mas a gente consegue perceber éh:: os fenômenos que estão envolvidos no processo, éh:: que acabam caindo na ortografia né, seja ele no desenvolvimento de fonema ou na própria fonética.

Os fenômenos fonéticos e fonológicos que têm implicação direta na escrita dos jovens, mencionados por Mateus, dizem respeito, de maneira genérica, aos processos de supressão, acréscimo, transposição e substituição vislumbrados na fundamentação teórica. O licenciando reconhece que a escrita é influenciada pela fala e, assim sendo, que os fenômenos da variação na fala podem recair na escrita, mas também explicita que não houve essa abordagem de maneira sistemática na disciplina de Português I.

João, por sua vez, chamou a atenção para outra problemática envolvendo o ensino de ortografia. Muitos professores acreditam que o ensino sistemático de ortografia deve acontecer somente nos anos iniciais e, isto é, estaria sob a responsabilidade de pedagogos e pedagogas e relegado à alfabetização. Aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, caberia a correção ortográfica e o trabalho com outras áreas de estudo da Língua.

Quadro 22 – Fragmento da entrevista com João

eu acho que a que mais se relaciona é fonética. Acho que é a única, mas as outras, porque não é uma coisa muito tratada na universidade, a gente meio que delega isso pra quem tá alfabetizando e a gente só vai fazer correções pontuais aqui ali e pronto, né mas:: e eu também nunca peguei 6º ano, por exemplo, alunos do 6º ano. Os alunos que eu pego nesse processo de estágio, de estágios remunerados e tal já são os alunos que já vem muito bem assim em questões de ortografia, pelo menos eu nunca peguei nenhum que tivesse tão ruim a esse ponto

As respostas dos entrevistados para a pergunta quatro, “Você consegue relacionar alguma(s) disciplina(s) cursada(s) na graduação com o ensino de ortografia?”, apontaram para uma carência na formação acadêmica para o ensino de ortografia, a despeito de a ementa da disciplina de Português I prever essa discussão. Diante disso, surgiu a necessidade de conhecer a percepção dos entrevistados acerca do impacto desse componente curricular na formação acadêmica deles. Para isso, elaboramos uma pergunta acerca de como havia sido a disciplina de Português I na formação dos voluntários da pesquisa.

Três dos cinco graduandos evidenciaram que, de alguma maneira, essa disciplina os auxiliou a compreender fenômenos da fala que fornecem explicações para as hipóteses construídas pelos estudantes, as quais se configuram desvios ortográficos. O exemplo citado por Eduardo, no Quadro 17, em que a fonologia explica a regra de uso do M antes de P e B, também foi mencionado por João e Mateus. Este referiu-se a uma avaliação no componente curricular de Português I, na qual havia um item em que o licenciando deveria explicitar como, a partir da fonética, explicaria os desvios ortográficos presentes num excerto de texto de aluno do 6º ano.

Quadro 23 – Fragmento da entrevista com João

pra mim foi muito boa, eu não tenho o que falar, eu acho que Juliana arrasou naquela cadeira. A gente foi a primeira turma dela, então ela tinha muitas dúvidas ainda de como proceder com a disciplina e ela abria esse jogo pra gente, sabe, mas eu acho que assim, não só fonética é uma cadeira que exige muito da gente decorar, né, e eu acho que ela fez muito bem assim de chamar a gente, fazer meio que uma força, éh:: de como a gente responderia essa questão, principalmente nas provas, nas provas dela tinha coisa de alunos então assim ela trazia um texto que um aluno tinha escrito do 6º ano, com várias incoerências ortográficas, e como a gente poderia explicar a partir dali por questões da fonética pra dar uma explicação sobre aquilo, éh:: de como a gente explicaria pro aluno porque o uso do m antes de /p/ e /b/. Então eu acho que isso ajudou muito a fixar na nossa mente como a fonética ela é extremamente importante para as questões de ortografia no ensino. E aí deu uma base muito importante pra mim, então a cadeira de fonética foi extremamente importante assim, é tanto que até hoje eu não me esqueço de várias coisas que foram discutidas lá

A fala de João ressaltou a influência desse componente curricular em sua formação. Ratificando, notadamente, o potencial dessa disciplina para fundamentar a prática dos futuros professores no que diz respeito ao tratamento dos desvios ortográficos nos textos de seus alunos. Na avaliação da professora Juliana, de

acordo com João, há encaminhamento para analisar contextos reais de uso da língua, para se refletir acerca dos fatores que ocasionam a variação. Esse tipo de atividade, marcante na formação do entrevistado, é deveras importante para que se estabeleça, nitidamente, uma correlação entre os processos fonológicos e os desvios de grafia.

As lembranças de Mateus acerca dessa disciplina também remeteram às explicações teóricas que fundamentam a compreensão dos fenômenos linguísticos. Ademais, ele chamou a atenção para a responsabilidade que é essa disciplina, pois parte de um nível bastante abstrato e novo para os graduandos, o fonético-fonológico, para então as demais disciplinas de Português abordarem outros aspectos do estudo da língua. Isso alude à perspectiva de Simões (2006), para quem o entendimento dos fenômenos do plano fônico da língua subsidia a compreensão dos demais planos dos estudos linguísticos, embora a correlação entre esses planos dos estudos linguísticos não pareça estar nítida para os licenciandos.

Quadro 24 – Fragmento da entrevista com Mateus

olha foi uma disciplina muito produtiva, bem no começo ali, acho que da nossa grade né, ela se situa bem no começo da:: do curso, como funciona em outros cursos, e traz um:: (++) certo impacto né, pra quando pra você tá começando o curso de letras, né, mostra aquele desafio, e começando nesse nível lá no nível lá fonético-fonológico até ampliar pras outras disciplinas de Português. Já começa pra dizer a responsabilidade né, de uma deficiência que todo mundo tem né, que é a questão ortográfica né. Aí a disciplina traz essa cobrança de nós, com relação a:: ampliar esse conhecimento né, a buscar esse conhecimento pra aperfeiçoar e poder passar isso pros alunos, traz esse peso e essa responsabilidade, mas ao mesmo tempo a disciplina foi muito produtiva. Muito boa no sentido de (+) éh:: eu poder entender certas explicações teóricas de questões que antes eu só tinha explicações, de uma certa forma, éh:: lógicas ou rasas né, por exemplo a recorrência entre o m e o n antes de p e b, né. Hoje eu tenho esse conhecimento com relação a:: ao equipamento, né, fonológico né, a impossibilidade da pronúncia né, dessa alternância em alguns momentos né. Então hoje eu sei por que eu uso o m e o n, dependendo do p e do b aí né, eu sei eu consigo entender mais ou menos como que se dá isso e isso se dá pela articulação mesmo né do fonema.

Nem Bruno nem Rafaela associaram esse componente curricular ao ensino de ortografia. Ele destacou o aprendizado dos fonemas, dos símbolos do alfabeto

fonético internacional, e como isso o auxiliou na pronúncia de palavras de outros idiomas, mas não se recordou de qualquer relação dessa disciplina ao ensino. Ela relatou não ter memórias muito vívidas dos aprendizados, afirmou somente ter achado interessante, encantador.

É imperativo, nesse contexto, para que haja um ensino reflexivo da ortografia, que o licenciando saiba que os desvios, ocorram eles na fala ou na escrita, não costumam ser aleatórios, mas sim surgem de hipóteses, as quais normalmente se fundamentam em algum processo fonético-fonológico. Por conseguinte, o conhecimento dos processos fonológicos e da maneira como eles impactam na escrita, pelos professores em formação, é imprescindível, a fim de possibilitar aos estudantes a reflexão sobre o funcionamento da língua, sobre os contextos de uso das variações. Assim, poderá esse professor, assentado nos desvios presentes nas produções textuais dos estudantes, preparar sua aula, constatando, junto aos aprendizes, quais hipóteses construídas e de que maneira a regra é justificada.

Até este momento, os resultados têm indicado um lugar pequeno, não muito memorado na vida acadêmica dos licenciandos, mas existente, para o ensino de ortografia no Curso de Letras. Mesmo com o componente curricular Português I, o nexos entre os desvios de ortografia e as variações da língua falada é pouco estabelecido. Destarte, no tópico a seguir apresentamos o lugar do ensino da ortografia na perspectiva dos licenciandos.

4.2.2 Meta-análise: a ótica do licenciando para a ortografia na graduação

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa e interpretativa, a voz dos sujeitos de pesquisa é profundamente importante para a otimização dos objetivos, no caso desta pesquisa, a análise do lugar da ortografia na formação inicial docente. Por isso, questionamos os voluntários da pesquisa qual o lugar da ortografia na formação acadêmica deles. O parco espaço destinado à reflexão acerca de possibilidades de ensino de ortografia na graduação foi imediatamente reconhecido por todos.

Sem protagonismo, uma brecha, nem um por cento. Essas foram algumas das respostas dos licenciandos acerca do lugar da ortografia na formação acadêmica. Para João, a discussão sobre ortografia se encerrou na disciplina de Português I, chamando a atenção para a restrição do assunto às aulas de fonética. Bruno, por sua vez, não se recorda de estudar qualquer assunto relacionado ao ensino de ortografia ao longo de sua formação. Já Mateus revelou que, embora não seja seu objeto de estudo favorito, tem vontade de estudar mais sobre o sistema ortográfico, não só para lidar com as situações de ensino como também para a correção de escrita para si mesmo.

Esse (não) lugar do ensino de ortografia na formação acadêmica, como vem se demonstrando ao longo desta pesquisa, tem consequências na perpetuação de práticas já ultrapassadas, as quais não contemplam um ensino contextualizado, pautado no texto, mas sim o estudo em blocos de conteúdo ou até a negação desse assunto. Nesse contexto, o professor em formação se depara com uma espécie de berlinda metodológica, pois ele aprende que as práticas de ensino devem ser fundamentadas em gêneros textuais, mas a incipiência de fundamentos básicos da ortografia – como as regularidades e irregularidades do sistema em associação aos processos fonológicos – não o permite vislumbrar uma outra possibilidade para o ensino de ortografia que não a tradicional.

Na perspectiva de Eduardo, por exemplo, o ensino de ortografia é algo técnico, objetivo, em que a variação é um erro e deve-se aprender o certo. Ele também critica o fato de textos lidos ao longo da sua formação reprovarem a maneira como se ensina ortografia, sem que forneçam um outro caminho metodológico para o compartilhamento desse aprendizado.

Quadro 25 – Fragmento da entrevista com Eduardo

bom, um lugar bastante desprivilegiado em relação ao ensino de gênero, ao ensino de:: enfim:: de outras perspectivas de análise linguística, de gêneros textuais, ortografia realmente fica bem lá embaixo na lista de prioridades, da minha formação assim, pelo que eu vi nesses quatro anos e meio, estive lá embaixo, né a gente:: vê muito poucos tex/ éh:: muito pouco texto teórico, que aborda o ensino de ortografia né, a gente vê muito mais sobre ensino de gênero, sobre análise linguística, e:: muitos dos textos que a gente vê, eu não consigo agora citar por nome mas eles, éh:: simplesmente ou condenam ou diz que tem que ser diferente o ensino, mas sem dizer exatamente como que a gente deve proceder, porque:: é algo técnico, o

ensino de ortografia não é subjetivo, não tem nada de subjetivo ali, é algo técnico, é algo objetivo, e é algo que é muito difícil você procurar novas perspectivas porque:: existe certo existe errado né, é algo realmente normativo não é descritivo então:: éh:: realmente fica bem lá embaixo na questão da formação, tá bem embaixo na lista das prioridades, do que a gente éh:: é ensinado durante a graduação

Eduardo tem razão ao dizer que a ortografia é algo técnico, pois foi inventado e segue normas de funcionamento. Ainda assim, outras perspectivas que não a tecnicista – na qual o professor expõe as regras e depois exaustivamente promove exercícios de repetição – são possíveis. Moraes (2003, p. 25) acredita, por exemplo, “[...] que a curiosidade em apropriar-se da ortografia precisa, ao mesmo tempo, ter um sentido para o aprendiz: uma preocupação em sermos eficientes na comunicação das mensagens que produzimos para serem lidas”.

O lugar da ortografia enquanto um critério avaliativo, temido por muitos estudantes, está representado na fala de Rafaela. Ela retomou a discussão a respeito do desconforto diante da situação de correção ortográfica do texto, agora com ênfase na marcação de cor vermelha os desvios de escrita cometidos pelos estudantes em seus textos. Ela relatou, com indignação, uma experiência de estágio de observação, em que uma professora, na ocasião, encontrou um rap de um aluno, que não fazia parte de nenhuma atividade, e o devolveu corrigido, repleto de marcações. Para ela, as experiências de estágio a ensinaram como não proceder. Além disso, na perspectiva dela, a grafia já tem uma carga muito pesada nas escolas, é muito valorizada, como se percebe em sua fala:

Quadro 26 – Fragmento da entrevista com Rafaela

e nos estágios vendo o que eu não devo fazer também, porque essa questão da grafia é muito pesada, tipo, pros professores eles são/ eles acham que é tipo é isso, na vida, entendeu, tanto por isso que acho que é bem comum nos estágios a gente não priorizar muito éh:: essa questão da grafia porque é algo que a gente já vê fazendo muito e a gente quer tipo expandir sabe, quer pensar em leitura, em literatura, que é algo que a gente mal vê na sala, então por isso acho que por isso então que (incompreensível) com gêneros literários né. Então:: eu acho que é isso, aprendi o que não fazer, bastante, quando eu via as professoras assim, tipo uso de vírgula ela começava a fazer, teve várias, várias e várias que eu vi, aulas de uso de vírgula uma atrás da outra, e eu via muito que eu nunca queria fazer aquilo, foi assim que eu aprendi, assim e aí eu pegava essas questões que ficav/ eu não sabia talvez como fazer, sabe, eu não queria fazer aquilo, mas eu também não sabia

como fazer.

Essa compreensão de Rafaela, de que a ortografia é um assunto ultrapassado, de certa forma, já muito debatido, coaduna com a falta de um direcionamento metodológico que fuja à concepção tecnicista do ensino do sistema ortográfico. Ela percebe que os caminhos traçados pelos docentes em atividade observados não contemplam a perspectiva a qual ela acredita ser eficiente para o ensino, tanto que ela não quer reproduzir essa prática. No entanto, não infere a necessidade de se pensar em outras possibilidades para o ensino de ortografia.

Diante do contexto da ausência de reflexões mais profundas sobre o ensino de ortografia, ocupando lugar bastante ínfimo na formação acadêmica do estudante de letras, os licenciandos manifestaram não estar preparados para discutir o sistema ortográfico com seus estudantes.

João, ao responder essa pergunta, lembrou-se de uma disciplina eletiva do Curso de Letras em Português, Normativa I, na qual houve discussões acerca do Acordo Ortográfico, sobretudo do aspecto político das convenções. Então, ele explicou se sentir apto para discutir acerca dessa perspectiva política do Acordo, mas não para ensinar ortografia ao Ensino Fundamental, à guisa de exemplo.

Quadro 27 – Fragmento da entrevista com João

pronto, eu acho/ ah, você falando agora sobre sistema ortográfico, eu me lembro que na cadeira de normativa um que eu paguei como eletiva com a professora Beatriz, a gente falou sobre o novo acordo ortográfico e ao falar sobre o novo acordo ortográfico a gente discutiu que essas questões de língua, ortografia, gramática são muito mais políticas do que qualquer outra coisa e a partir daí a gente leu textos que discutiam sobre as mudanças do acordo ortográfico e etc. E aí eu acho que isso me deu muita base, que eu não teria visto nem nenhuma outra cadeira né, obrigatória da gente, sobre essas questões e aí eu levo isso como discussão por exemplo para os alunos do ensino médio, os alunos que não têm tanto erros ortográficos, como a gente tem que corrigir com os alunos do fundamental, mas que com essa mudança a cabeça ficou meio louca assim, como assim? por que agora é assim e não assim? e hoje eu me sinto apto a responder a eles por que a ortografia mudou certas palavras, por que se usa tais ortografias e outras não, por causa dessa disciplina

Mateus, assim como Bruno, alegou não se sentir preparado para refletir acerca do sistema ortográfico com estudantes. Já Rafaela afirmou ter segurança do caminho a seguir para “dar tal conteúdo”, mas que também se preocupa com a recepção dos estudantes, já que, na experiência de estágio dela, não houve adesão às aulas de análise linguística destinadas à pontuação – assunto que ela relacionou à ortografia.

Eduardo, em sua resposta, diferenciou os verbos refletir e ensinar, pois julga não se sentir preparado para discutir, mas sim para ensinar. Salientando, por conseguinte, a necessidade de conhecimento dos processos fonológicos e do sistema ortográfico, a fim de promover um ensino reflexivo, sistemático e contextualizado, pautado nos usos da língua.

Quadro 28 – Fragmento da entrevista com Eduardo

discutir eu não diria que é a palavra, é o verbo para o qual eu me sinto separado, é a ação para a qual eu me sinto preparado, é eu me sinto preparado pra ensinar mas pra discutir com eles por que que tal regra funciona de tal maneira, porque táxi, xícara e:: enfim outras palavras são todas com x mas têm pronúncias totalmente diferentes, não me sinto preparado para discutir com eles os motivos, as causas, enfim, a questão de acordo, de mudança ortográfica, de queda de uso, de arcaísmo, não me sinto muito preparado pra discutir com eles, pra ensinar com certeza, mas pra discutir acho que falta até uma:: questão de:: como eu posso dizer:: ludicidade, né, não aprendi a ensinar:: gramática de maneira tão lúdica que me faça ter esse diálogo mais próximo com os alunos, que faça eu poder discutir com eles os motivos, as causas e as circunstâncias, realmente não me sinto muito preparado pra isso não

A fala de Eduardo denota mais uma vez o incipiente lugar destinado à reflexão acerca do sistema ortográfico na formação acadêmica, ressaltando a falta de subsídios teóricos para a fundamentação da prática reflexiva. A falta de conhecimento dos contextos de regularidades e irregularidades, por exemplo, pode manter a prática tradicional sem estimular a análise das variações e dos usos da língua nas diferentes circunstâncias. Além disso, Eduardo menciona faltar ludicidade para ensinar ortografia, um assunto estritamente técnico para ele. Talvez a compreensão dos fenômenos que subsidiam as normas ortográficas seja um tanto inspiradora para uma prática que coloque o texto do estudante em foco, bem como

as hipóteses elaboradas pelos discentes, sem considerar o erro meramente um antônimo para acerto.

A última seção desenvolve discussões pautadas no imaginário dos licenciandos, ou seja, a partir de uma situação hipotética, na qual eles seriam professores de uma turma, como ensinariam ortografia, como lidariam com desvios de grafia e qual assunto do sistema ortográfico eles elegeriam para planejar uma aula.

4.3 O lugar da ortografia no imaginário de professores em formação

A experiência formativa dos estágios é única e elementar na vida acadêmica de um licenciando. Entretanto, devido ao tempo curto de regência nas turmas, sem mencionar em outros fatores externos que interrompem o planejamento, nem sempre é possível agir de acordo com os planos. Por isso, nesta seção, discutimos as respostas dadas pelos licenciandos entrevistados cujas perguntas direcionavam para hipóteses em que eles estariam no lugar de protagonismo da docência.

Para tanto, o primeiro tópico examina a maneira como os entrevistados acreditam ser possível ensinar ortografia. Já o segundo escrutina o conteúdo do sistema ortográfico que seria eleito para a elaboração de um plano de aula. Por último, o terceiro tópico revela de que modo os professores em formação acreditam que se deve agir na presença de desvios de grafia recorrentes na escrita de seus estudantes.

4.3.1 Geração da linguística de texto

Os estudos linguísticos, a partir da década de 1980, com a virada a pragmática, colocaram o texto, numa concepção interacionista da língua, em um lugar bastante privilegiado no campo da ciência linguística. Nesse contexto, a formação acadêmica elevou a reflexão a respeito dos usos da língua, em que importam os contextos das práticas discursivas e que elas sejam situadas no tempo

e no espaço. Nesse prisma, o sujeito que aprende é ativo na construção do seu aprendizado, assim como afirma Soares (1998, p. 59), ao discorrer acerca dessa concepção de ensino de língua:

[...] sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de comunicação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive. (SOARES, 1998, p.59)

A primeira pergunta da entrevista realizada com os licenciandos pedia para que ponderassem acerca do processo de formação acadêmica, vivenciado até então, para responder, na perspectiva deles, como é possível ensinar ortografia. Tendo em vista que todos os planejamentos didáticos foram fundamentados na perspectiva interacionista de linguagem, era de se esperar que o trabalho com o texto fosse mencionado nas respostas desse primeiro quesito.

Todos os cinco voluntários da pesquisa advogaram em favor do ensino de ortografia pautado em textos, seja nos textos dos próprios alunos, seja em gêneros textuais diversos. Eduardo justifica sua escolha com base na contextualização das normas gramaticais, a fim de estabelecer sentido ao conhecimento para o aluno.

Quadro 29 – Fragmento da entrevista com Eduardo

então, éh:: eu acho que é possível ensinar ortografia a partir de texto como a gente aprende desde muito cedo na graduação certo. Aqui na UFPE principalmente há uma preferência, uma predileção muito grande pela linguística de texto, né, não sei se tu/ deve saber melhor que eu porque né, tá na área mais de educação, ma::s aqui todo mundo é linguista de texto, todo mundo é discípulo de Marcuschi, né, então:: até então, eu tinha feito outra graduação em licenciatura, não terminei, mas:: toda minha formação didática sobre:: ensino de gramática, ensino de ortografia, ensino de:: enfim língua portuguesa é voltada pro texto, é voltada pra tentar dar uma maior contextualização possível pras regras gramaticais, né, pra tentar fazê-las ter um sentido maior e mais prático, mais cotidiano pra'quele aluno que a gente sabe que nem sempre tá muito:: atento às regras de gramática porque enxerga como gramatiquice, né, enxerga como isso aí foi algo que alguém inventou porque:: não sei, eu nem falo assim, né, ninguém nem fala assim né durante o dia, então:: na minha prática né, éh:: no estágio e também ãh:: no ensino básico, que eu também já tive algumas experiências depois de formado, a minha:: minhas decisões têm sempre sido ensinar ortografia com a maior base possível de texto, né de leitura e

de textos práticos e de gêneros textuais mesmo, pra tentar fazer aquilo ali ter um sentido mais prático, mais usual

A formação acadêmica, como ressalta o licenciando, direciona a prática docente na área de língua portuguesa a partir da análise de textos, sobretudo gêneros textuais, o que se coaduna aos estudos mais recentes do ensino de língua materna, à luz do sociointeracionismo. Daí essa importância de contextualizar a regra e colocar o estudante como sujeito ativo da aprendizagem, para que ele consiga atribuir sentido às normas.

Mateus, por sua vez, também discorreu a respeito do ensino de ortografia na perspectiva do texto, mas salientou a necessidade de, por vezes, restringir-se à frase. Para ele, o ensino deve propiciar aos estudantes a compreensão quanto aos sentidos que podem ser alterados devido aos desvios ortográficos nos textos. Seria esse o caso das palavras homófonas e heterográficas, a exemplo de seção/sessão, conserto/concerto etc.

Quadro 30 – Fragmento da entrevista com Mateus

bom, eu acredito que o ensino de ortografia né, pensando nos projetos que a gente/ nos modelos de projetos que a gente tem visto, além de questões de letramento em si, né, e a abordagem do texto, né, e/ o significado do texto ou como o texto faz sentido. Eu acho que é interessante pra fazer essa abordagem de ortografia (+) de acordo, a nível de texto também né, mas não somente a nível de texto, mas também a nível de frase, a nível de escolha vocabular né, mudando, visualizando mais ou menos como um erro ortográfico ou uma escolha (+) éh:: equivocada ortográfica pode implicar no sentido do texto né. Então essa análise deveria se dar de dois modos né, tanto localizado né, na palavra ali junto da oração ou do período, quanto no texto também se possível

Bruno e Rafaela, em suas respostas, indicaram a necessidade de olhar para as produções textuais dos estudantes a fim de se pensar em metodologias de ensino. Ele menciona, também, a necessidade de sistematizar o conteúdo, ato que o jovem professor chama de “ensino da norma”.

Quadro 31 – Fragmento da entrevista com Bruno

é porque quando a gente/ eu vou ser sincero né, quando eu penso em ortografia, eu sei que a gente tá falando da (3.5) das normas né, de escrita (+) eu tô:: tá certo, Jé?

normas de escrita né?

P: sim

E: regras, normas gramaticais, acentuação:: essas coisas, mas de início, a ortografia é:: é tipo, pra mim, antes de:: eu pensava em algo com relação ao formato da letra né, que foi/ é:: aquela disciplina, na década de 90 que a gente tinha, que era a disciplina de (+) ortografia pra escrever com a letra certa, mas (5.5) a ortografia como ensinar, a pergunta é como ensinar né? como seria o ensino de orto

P: éh:: como é que cê acha que é possível ensinar ortografia?

E: eu acho, na minha opinião que:: a gente tem que ensinar:: a ortografia ah:: através da:: (++) ((fala rindo)) bem Geraldiano, através dos próprios textos dos alunos né, a partir dos textos deles, éh:: mostrar como eles podem reescrever, né, os seus próprios textos, apon/ apontar os próprios:: alguns:: (+) as escritas que não estão de acordo com a norma padrão:: da língua (3.6) e também tem o momento de ensino (+) da norma, (++) de mostrar como é a norma (++) correta/ ((se corrigindo)) a norma padrão, né, não é a norma correta, é a norma padrão

Percebemos que, inicialmente, para Bruno, há uma dúvida acerca do objeto de estudo da ortografia. Em outro momento da entrevista¹³, fica evidente que o licenciando não possui clareza acerca dos conteúdos envolvidos nos estudos do sistema ortográfico. No entanto, não há dúvidas de que, para ele, deve haver o momento de ensino da norma padrão. Há certa incongruência nesse tipo de resposta, pois, ao passo que o ensino por meio do texto é evocado, parece que o ensino da norma é um momento alheio ao trabalho com o texto. A norma não é percebida/problematizada/contextualizada por meio do texto, mas sim exposta, mostrada.

Rafaela também indicou a importância de analisar os principais desvios de ortografia que ocorrem nas produções textuais dos estudantes. A ênfase, na fala dela, é para o excesso de regras que por vezes é depositado no estudante para que ele memorize. Daí a necessidade de analisar produções textuais da turma para saber quais os principais aspectos dos textos dos alunos a serem trabalhados.

Quadro 32 – Fragmento da entrevista com Rafaela

de um modo geral, como ensinar ortografia, ponto? Acho que muito a ver com o que a gente tem aprendido até no curso né, que eles sempre falam que a gente não

¹³ Ver Quadro 37.

deve jogar, né, um monte de regra em cima de regra pro aluno, e:: sim pensar a questão do texto, do uso (+) e:: da análise linguística, né, mas assim de um modo geral é complicado, acho que depende da série, de você olhar a série, as questões principais, né, da série, (+) éh:: dar uma olhadinha nos cadernos dela, sei lá, se possível do/ por exemplo, antes de você pegar aquela turma né, do ano anterior, não sei, tentar falar com os professores pra ter uma ideia das principais questões né, daquela classe e a partir disso você começar a pensar em:: algumas possibilidades né, (+++) mas acho que não sei responder uma coisa assim básica geral

Rafaela critica a prática tradicional, tecnicista, de memorização das regras gramaticais. A fala dela também remete ao que Roberto (2016, p. 160) expõe como uma problemática: o “[...] fato de, muitas vezes, o professor tratar as questões ortográficas num único bloco”. Por certo, é bastante prejudicial para a aprendizagem dos estudantes a negação à reflexão sobre os diferentes processos fonológicos, morfológicos, históricos envolvidos nas variações da fala e da escrita, mais precisamente, da ortografia.

João sugeriu outro caminho, ainda que partindo do texto, mas destacando a possibilidade de ensinar ortografia a partir da literatura, de textos literários. Essa perspectiva lança luz a uma abordagem que pode ser mais lúdica, em oposição ao que João denomina como ensino fechado de ortografia, que ainda se encontra bastante presente na realidade escolar e no imaginário dos licenciandos, como vem se mostrando nesta pesquisa.

Quadro 33 – Fragmento da entrevista com João

((fala rindo)) no::ssa eu não/ ah, eu li um texto, há um tempo atrás, quando eu tava sendo monitor da cadeira de semântica com Marta, que foi sobre um texto de Bakhtin, sobre o ensino de gramática, alguma coisa nesse sentido, que eu não me lembro mais do título, mas aí ele traz umas reflexões muito interessantes de como pode se partir das reflexões de sintaxe, de:: e aí eu puxo pra ortografia né, sintaxe, semântica, usos da pontuação, ortografia partindo de textos literários. Então eu acho que poderia ser algo interessante, eu acho que o nosso ensino de ortografia é muito fechado ainda. Então acho que seria um ponto interessante pra se partir, ((fala rindo)) mas

A fala de João aponta para um certo atraso de metodologias e discussões sobre o ensino de ortografia, o qual permanece muito alheio às possibilidades de análises mais profundas, em diálogo com os textos. Nesse sentido, pondera Moraes

(2003, p. 53), que “[...] nos últimos anos o ensino de ortografia não evoluiu, quando comparado a outros aspectos do ensino da língua portuguesa”.

No próximo tópico, percebe-se como a prática de ensino de ortografia por meio de textos, pretendida aqui na fala dos licenciandos, não encontra muito espaço na elaboração de um plano de aula cujo tema seja o sistema ortográfico.

4.3.2 Exercício de imaginação: um plano de aula sobre ortografia

A última pergunta da entrevista demandava dos voluntários a escolha de um conteúdo do sistema ortográfico, na hipótese de haver a elaboração de um plano de aula no qual deveriam especificar como procederiam com a reflexão sobre tal assunto. A partir das respostas, foi possível compreender qual o entendimento dos licenciandos sobre as normas ortográficas e como devem ensiná-las.

Nesta pesquisa, o sistema ortográfico foi pormenorizado, na fundamentação teórica, tendo em vista as relações entre fonema e grafema ditadas por processos fonológicos, morfológico-gramaticais etc. Sem embargo, além das regularidades e irregularidades do sistema ortográfico, existem outros conteúdos¹⁴ contemplados no guarda-chuva das normas oficiais de ortografia. O Acordo Ortográfico, por exemplo, impõe as regras de acentuação e de hifenização.

As respostas de dois entrevistados mencionaram assuntos do campo da sintaxe, a exemplo de concordância verbal, pontuação, sujeito e predicado. Além disso, na grande área do estudo da ortografia, foram citados a acentuação e, no contexto do Acordo Ortográfico, o hífen. Somente um dos licenciandos mencionou uma das irregularidades do sistema ortográfico, a arbitrariedade dos grafemas para representação dos fonemas /ʃ/ e /s/.

Vejamos como Mateus imaginou proceder com a reflexão dessa irregularidade.

¹⁴ Na Nova Gramática do Português Contemporâneo, Cunha e Cintra (2001, p. 63-73) dedicam um capítulo ao tema ortografia, no qual expõem o alfabeto, as normas de notações léxicas, os usos do hífen, as regras de acentuação e uma breve explanação a respeito de algumas diferenças entre as ortografias adotadas em Portugal e no Brasil.

Quadro 34 – Fragmento da entrevista com Mateus

pera um pouquinho, deixa eu:: (11.3) tentar lembrar dessas correções de redações que eu tô fazendo aqui alguma coisa bem recorrente que eu poderia abordar (23.6) acho que essa questão mesmo do:: s, do ss, do z, do ç, sabe. É muito recorrente em muitos textos, eu percebo, e:: eu acredito que poderia ser abordado talvez, (+) pra não ficar só, acho que poderia começar (+) expondo no nível da frase, no nível da oração (+) e depois, talvez, buscar né, essa recorrência de sentido, essa mudança de sentido, quando você faz um uso equivocado o que acaba/ quando você acaba selecionando uma palavra, mas que por mudanças de:: um s ou de um ç ali acaba se transformando em outra palavra, poderia acabar trazendo uma mudança de sentido, acho que você/ acho que poderia buscar essa mudança de sentido pra visualizar em talvez em pequenos textos né, acho que, por exemplo, num (++) um haicai por exemplo né, um texto muito curto, um poema muito curto em que pudesse ser visualizado o peso do sentido dessa palavra, né e o que o erro dessa palavra poderia ampliar a significação do sentido, né, e por ser literatura e por ser um haicai, éh:: (+) talvez poderia ficar mais leve essa ampreensão aí, no sentido de olha esse é um erro, pode ser um erro, mas veja como esse erro pode implicar na mudança de sentido né, mas vamos pensar isso na liberdade aí de interpretação, na liberdade de significação do poema né, do haicai, mas que em textos não literários ou textos não ficcionais isso poderia trazer um problema maior, né. Acho que basicamente poderia abordar dessa forma

Mateus já havia se referido ao caso das palavras que têm a mesma pronúncia, mas cuja grafia é distinta, em outra resposta, e retoma para explicitar o conteúdo escolhido para idealizar seu plano de aula. O plano de Mateus é ancorado em um gênero textual literário, o haicai, o que ele justifica pelo tamanho e pela característica da liberdade poética. É pertinente observar, na fala dele, a presença da discussão sobre contextos em que a forma não-padrão é aceitável e em quais ela se faz necessária, aliando a isso a reflexão a respeito da mudança de sentido que ocorre no texto devido à grafia distinta da norma padrão, nesse caso, implicando na semântica da frase.

Eduardo, assim como Mateus, chamou a atenção para a transformação do sentido da frase, mas relacionando à acentuação gráfica. Ele problematiza o fato de o ensino de acentuação, costumeiramente, ser associado à memorização regras e diz querer proceder com a reflexão no campo da diferença semântica ocasionada pelo desvio na grafia.

Quadro 35 – Fragmento da entrevista com Eduardo

hum:: deixa eu pensar aqui só um segundinho ((falando baixo)) são bastantes (5.2) acho que eu escolheria acentuação porque é algo que eu vejo um déficit no ensino

fundamental, e que é um assunto que é bem preterido pelos alunos ao menos os que eu peguei, por conta da:: do fator decoreba, que pra eles, é muito forte muito dado de que a acentuação se tem que decorar regra e não tem outra forma de proceder, pra aprender né:: eu gostaria de proceder principalmente nesse plano mostrando como a falta de acentuação, ela muda totalmente o sentido da sua frase de:: de algumas maneiras, que por exemplo, início e início são palavras totalmente diferentes né, que mudam o sentido da frase, simplesmente pela falta de um tracinho ali em cima do i, então isso é algo que eu já pincelei um pouco nas minhas aulas lá no 9 ano, mas é algo que eu realmente gostaria de proceder com um plano né, mais elaborado, pra tentar tornar mais acessível e mais compreensível pra eles a questão da acentuação, certo, que:: pra eles é realmente é decoreba de regra e:: enfim, éia não tem mais acento por que né? não dá mais pra não dá mais pra acentuar, mas por que exatamente? qual que é a diferença disso? quem foi que disse? então:: realmente é:: é o que eu gostaria de proceder com um plano mais elaborado, acentuação

Eduardo reconhece que somente a fixação das normas não é suficiente para a apreensão do conhecimento. O licenciando indica um caminho de reflexão a respeito do campo da significação que pode ser alterada pela falta do acento gráfico. Além disso, faz menção, nos questionamentos verbalizados no fim da fala, às normatizações impostas para a grafia. Essas indagações finais de Eduardo revelam, em algum nível, a necessidade de conhecimento dos fatores históricos e políticos envolvidos na condensação das normas ortográficas como estão dispostas hoje.

João, recordando-se das discussões a respeito do Acordo Ortográfico, na disciplina de Normativa I, e de um plano de aula que já havia elaborado, escolheu abordar as mudanças promovidas pelo Acordo Ortográfico, com ênfase nas regras de hifenização.

Quadro 36 – Fragmento da entrevista com João

pronto, eu acho que seria ((fala rindo)) esse que eu tenho, né, éh:: que eu já fiz um plano de aula a respeito sobre pra alunos que tavam em pré-vestibular, sobre mudanças ortográficas, pra que esses erros não viessem a serem cometidos na redação. Então eu fiz sobre a questão do hífen, principalmente sobre o hífen, né, éh:: eu me sinto apto a fazer isso e a forma como eu fiz com eles foi muito:: partindo dos textos que eu via, e das dúvidas que eles traziam, porque eles tinham muitas dúvidas quanto ao hífen, éh:: e aí eu elaborei umas palavras que eram com hífen, outras que eram sem hífen, e é muito interessante porque não tem uma forma de se ensinar isso, que foi até uma coisa que a gente discutiu na cadeira com Beatriz, lógica. Não tem como dizer, gente o hífen é usado aqui porque/ por que nesse jogo de regras tem umas regras que não se encaixam, por exemplo tem uma regra que é

se usa hífen pra palavras que dão ideia de composições, aí a gente vai pegar uma palavra como micro-ondas e qual a ideia de composição que tem na palavra micro-ondas? ((fala rindo)) e os alunos ficam loucos e aí eu acho que é importante a gente enquanto professor ser sincero pros alunos, e aí eu fui muito sincero na aula eu disse ó gente, não tem muita lógica mesmo não, porque isso foi uma questão de acordo político, (+) né, o Brasil querendo se impor em acordos internacionais para além de Portugal, e éh:: e aí a gente vai ter que aprender porque a língua não é só, né, tão regrada assim que se desvincilhe do âmbito de política, e aí eu acho que a minha aula foi muito direcionada pra questões políticas, a língua enquanto relação de poder e as mudanças relacionadas ao hífen e aí realmente entra decorar, que eu disse a eles que eu enquanto professor eu enquanto professor me pego em dúvida, e uma das dicas que eu disse a ele é se vocês estão em dúvida então usem sinônimos, sabe, usem sinônimos que ajuda

João revelou, em sua fala, que a prática foi direcionada pela necessidade que ele percebia nos textos de seus estudantes e pelas dúvidas por eles informadas. Para os procedimentos, o licenciando fez menção à arbitrariedade de algumas normas e discutiu a relação política da língua com seus estudantes, o que é bastante potente no processo de produção de construção de sentido para o conhecimento. Além disso, outra ação interessante pensada por João foi criar palavras para analisar conjuntamente, colocando os estudantes enquanto sujeito ativos na produção do saber. Por último, diante da incerteza e impossibilidade de fazer uma consulta ao dicionário, o professor em formação sugere que, nas redações, busque-se um sinônimo para a palavra cuja grafia é incerta.

Bruno, assim como Rafaela, sugeriu conteúdos da área da morfologia e da sintaxe para proceder com a elaboração do plano de aula, demonstrando a incipiência do conhecimento das normas que dizem respeito ao sistema ortográfico. Apesar de ele apresentar um assunto do campo da sintaxe, é importante observar como foram indicados os procedimentos imaginados. Isso porque o licenciando, na primeira pergunta, indicou uma prática sedimentada nos textos dos alunos, mas, ao dar sua resposta, apresentou de imediato uma metodologia tradicional, focalizada no conceito.

Quadro 37 – Fragmento da entrevista com Bruno

hum:: (++) éh:: um assunto:: de ortografia (12.4) olha:: eu tava dando recentemente sujeito e predicado (++) na área de sintaxe (6.9) eu:: é algo bem:: eu não sei::/ na verdade todos os assuntos (+) porque quando a gente pensa em ortografia também

tem a questão né da gramática normativa, aí a gente já pensa ou em assuntos (+) da área da sintaxe principalmente (++) a gente nem pensa eu nem penso muito na área de morfologia é como se a morfologia, a primeira parte o que é substantivo (+) o que é a:: adjetivo (+) o que é:: advérbio (+) eu nem pensava muito nisso (+) e tão pouco a gente pensa na or/ na fo-no-lo-gia, (+) ((se corrigindo)) na fonética que é a:: tem gramática que vem com a fonética, com a morfologia:: e a sintaxe:: depois vem estilística (4.8) éh:: isso demonstra que a escola, a língua portuguesa na escola (+) ela tá dividida (+) ela tá completamente presa ao ensino dessa gramática escolar, que é uma gramática diferente (+) e a universidade tá em outro (+) outro:: a formação acadêmica ela tá em outra área assim:: acho que:: (++) eu não sei nem:: aí por exemplo na área de ortografia (+) quando tu tá falando assim ortografi::a (++) um assunto pra escolher (+) pra:: ensinar, eu não sei (+) pra refletir eu escolheria o sujeito e o predicado, né, o sujeito na área da sintaxe, que é algo bem recente que eu estava falando pros meus alunos (+) e que eu fiz o que com eles? eu fiz:: eu percebi que eles não, não conseguiam entender:: a ideia do que era sujeito, muita gente não conseguia entender o que era sujeito, (+) eles não entendiam (4.2) e aí eu trouxe várias definições pra eles do que era sujeito, eu fiz até um quadrinho:: éh:: mostrando a ação:: pra eles separarem o sujeito, éh:: quem tá realizando a ação, qual ação que está sendo realizada e qual o complemento desta ação, (++) essa é a definição bem tradicional do que é um sujeito né, do que é um sujeito e do que é um verbo, (+) ainda assim eles não entenderam, e aí:: eu dei outra definiçã::o de sujeito (+) que é aquela pessoa né, que:: vai modificar/ com a qual o verbo concorda em número, éh:: mas essa também já não ajuda muito ((fala rindo)) porque eles não entendiam o que era verbo, (+) aí é muito complicado né, eu:: eu não sei como eu/ eu acho que no momento eu não sei reagir, eu me prenderia muito a dizer o sujeito é isso:: traria um:: um texto talvez pra refletir:: antes de dizer o que era/ o que é sujeito (+) uma biografia (++) pra perguntar quem é que tá falan::do pra dar uma ideia de:: (++) de algo/ como que se fosse pra trazer a ideia do que de que o sujeito é aquele que está exercendo modificação, exercendo alguma força sobre a frase, sobre a oração (++) pra dar essa ideia, pra ver se os alunos conseguissem (+), iriam (+) absorver (+) mas eu não sei não (+) ((fala rindo)) esses meus dados aí

A fala de Bruno evidenciou que somente diante da ineficiência nas tentativas de exposição do conceito de sujeito, o licenciando se lembra da possibilidade de abordar o assunto a partir da reflexão sobre textos. Num outro momento, após a pesquisadora informar alguns exemplos de conteúdos pertinentes ao sistema ortográfico, Bruno indicou a acentuação enquanto objeto de estudo para o plano de aula hipotético. De maneira análoga, ele demonstrou valorar os conceitos, em uma prática deveras prescritiva, sem mencionar o movimento de reflexão a respeito dos usos da língua, tampouco evidenciou a prática a partir dos textos, como indicado na resposta da primeira questão.

Rafaela, por sua vez, sentiu-se desconfortável para citar um conteúdo sem saber primeiro qual seria a turma. Depois, mencionou os assuntos de concordância e pontuação, que chamaram a atenção dela no Estágio IV, mas não forneceu indícios dos caminhos metodológicos.

O último tópico desta seção apresenta as reflexões sobre o que os licenciandos imaginaram enquanto procedimentos metodológicos para lidar com desvios recorrentes na grafia de seus estudantes, caso fossem os professores de uma turma hipotética.

4.3.3 E se a turma fosse sua?

Sabemos que o período da vivência do Estágio costuma ser bastante atribulado e, muitas vezes, o trabalho processual com a escrita e a reescrita não é possível de ser completado como fora planejado. Por isso, indagamos aos professores em formação, tendo em vista as experiências de docência já vividas e a formação acadêmica, como eles acreditavam ser adequado proceder diante de desvios ortográficos recorrentes.

Bruno, que está lecionando virtualmente durante a pandemia, chamou a atenção para o direcionamento aos contextos de formalidade no uso da linguagem, nos quais se recorre à norma padrão. Ele também demonstrou um encaminhamento prescritivo, em que determinada regra é justificada pela necessidade de imposição da norma.

Quadro 38 – Fragmento da entrevista com Bruno

sim (++) eu acho que éh:: o professor tem que (++) é mostrar ao aluno né, onde é que ele vai:: (+) precisar:: (+) seguir a norma padrão (+) de escri/ ((se corrigindo)) de ortografia (++) então o professor tem que dizer né, se o aluno escreve alguma coisa que tá desviando da norma né, explicar (+) ah:: aqui na redação, por exemplo, na redação do ENEM (++) ou em qualquer outro tipo de redação, a linguagem ela tem que ser uma linguagem né, uma norma (+) norma padrão (+) e aí:: o professor tem que dizer olha, aqui você que tem que escrever com ss porque esta:: esta palavra se escreve dessa forma, (+) de acordo com a norma (+) culta (++) então a gente não pode escrever diferente

Fica evidente que o licenciando não assume, nesse contexto hipotético, uma postura reflexiva diante dos desvios ortográficos de seus estudantes, posto que não leva os estudantes a pensar a respeito da maneira como pronunciavam e escrevem

determinadas palavras, a exemplo do ss mencionado por Bruno. Compreender que o sistema ortográfico busca um certo grau de transparência fonológica, mas que, além do fator etimológico, há também processos de variação linguística atuando nos usos da língua pelos estudantes é primordial para entender os tipos de desvios ocasionados na escrita dos estudantes e, então, desenvolver estratégias metodológicas para a reflexão sobre assunto com os estudantes.

Bruno ficou pensativo após responder a essa pergunta e revelou como procede diante dos desvios na grafia de seus estudantes nas aulas virtuais, as quais ocorrem via Google Meet. Notamos que, mais uma vez, há a preocupação com a adequação à norma, sem se valer dos desvios como mote para possíveis discussões com a classe.

Quadro 39 – Fragmento da entrevista com Bruno

não, é que eu tava dando aula de língua portuguesa né:: em uma escola, (+) e aí eu fico pensando sobre isso e tal (++) é muita:: (++) que o professor tá corrigindo né, a ortografia, dizendo não pessoal, isso se escreve dessa forma, meus alunos da escola, (+) eles escreviam muito errado no chat né, e:: assim na aula do meet eu via eles escrevendo é/ palavras muito erradas assim:: e eu não corrigia né, eu (+) por exemplo eu não fazia assim, fulaninha éh:: tá errado isso, eu chegava no chat e respondia por exemplo a pergunta ou afirmava de novo o que a pessoa tinha dito da forma, correta orto da forma:: né:: correta (+) aí eu não chegava e dizia assim (+) no meio da aula, não se escreve dessa forma, pra não causar um constrangimento no aluno também

Bruno relatou em sua prática a maneira como lida com os desvios de grafia no chat das aulas virtuais: escrevendo a mesma palavra na forma padrão. Embora o professor em formação tenha uma nobre motivação, evitar o constrangimento do aluno, fica uma incógnita se o estudante percebeu que o professor escreveu de forma diferente ou se ele compreendeu que aquilo se tratava de uma correção.

A maneira como o professor chama a atenção do estudante para o desvio da grafia pode envergonhá-lo ou situá-lo do porquê de ele confundir a escrita. Neste caso, a hipótese elaborada pelo estudante ao cometer um desvio na grafia – seja ele por motivação fonomorfossintática, etimológica ou alguma irregularidade – é considerada e avaliada pelo docente. Mas, para este tipo de prática reflexiva, é precípuo o professor compreender a hipótese realizada pelo discente e conhecer tanto o sistema ortográfico quanto os processos fonético-fonológicos que subsidiam

o entendimento teórico das variações, as quais, normalmente, originam-se na fala e são transpostas para e escrita.

Rafaela, Mateus e Eduardo indicaram, em suas respostas, a necessidade de transformar os desvios que percebem nos textos em conteúdo para aula ou para reflexão em algum momento da aula. Os dois licenciandos também mencionaram a ineficiência de se realizar somente a marcação do desvio nos textos dos estudantes.

A fala de Rafaela, especificamente, sinalizou grande preocupação com a exposição dos textos dos estudantes aos grifos de correção dos professores, em mais de uma resposta na entrevista. Além disso, ela apresentou a proposta de exigir o conteúdo ensinado nas produções textuais.

Quadro 40 – Fragmento da entrevista com Rafaela

acho que isso, você justamente se é recorrente, você transformar esses erros num conteúdo né, de sala, você pegar esses conteúdos mas muito a partir, pode até ser do texto mesmo, de um aluno, apesar de que Maria vivia dizendo que tipo, ok você pegar o texto de um aluno sabe e jogar em sala pra dizer isso é errado, isso é certo, mas ao mesmo tempo eu fico pensando se ele não vai se sentir muito exposto. Então eu faria o seguinte, eu pegaria textos de anos an/ essa questão, os meninos tinha, os meninos tinham, eu pegaria textos de outra pessoa com esse mesmo desvio que não é daquela sala, talvez da turma, tipo 9º A aí eu pegava do B, sabe, com essa mesma questão (+) e colocava em sala (+) e ia vendo com eles sabe, conteúdo essa questão do conteúdo mesmo, ir abordando, mas eu acho que não pegaria o texto de um aluno pra colocar, (+) assim não se for pra ver os pontos negativos, sabe, se for pra ver os positivos eu colocaria, inclusive coloquei no estágio IV, usei bastante, no III também, alguém fala/ eu via o caderno de alguma aluna aí eu colocava no quadro idêntico sabe, até pra reforçar os acertos, mas não colocaria assim éh:: tão exposto, mas se é algo recorrente na sala, conteúdo, dá como/ pegar umas aulas pra fazer isso né, e aí depois na reesc/ aí por exemplo cobrar esse conteúdo na produção de texto, tipo assim, vai ter uma produção em breve, então eu dei esse conteúdo X, eu explicar, reforçar, gente nessa produção de texto lembrem daquele conteúdo na escrita de vocês sabe, aí faria uma revisão, tipo assim, desse conteúdo pra poder /... / quando eles forem escrever o texto eles já se ligarem pra fazer a correção e a reescrita com eles e ver o quanto evoluiu, digamos assim

É interessante ressaltar que, na fala de Rafaela, há uma ação que pressupõe o movimento de análise dos textos dos estudantes, a fim de compreender os principais tipos de desvios. Mesmo que ela não parta dos textos da turma, mas sim de outros estudantes – poderia ser a partir de textos literários, como já indicaram alguns licenciandos –, nota-se a atenção ao recorte daquilo que é necessário reforçar para o avanço na compreensão da turma. No entanto, ao longo da resposta

não fica evidente a maneira como ela procederia com o conteúdo, somente que ‘daria o conteúdo’ e o cobraria em uma produção escrita.

Além da discussão expressa por Mateus e Eduardo sobre a ineficiência da marcação isolada do desvio para o aprendizado dos alunos, Eduardo também detalhou como ele atua diante de desvios ortográficos na escrita de seus alunos em sua prática docente desde que se formou.

Quadro 41 – Fragmento da entrevista com Eduardo

bom:: diante de erros recorrentes, né, a gente precisa de um acompanhamento um pouco mais particular que nem sempre é possível de ser feito, certo, porque além da experiência com a docência eu também corrijo muita avaliação, muita:: produção textual em outras plataformas online e, durante aquele simples processo da correção de marcar com a caneta o que tá errado, né, nem sempre a gente tem um retorno assim satisfatório na próxima produção. Você às vezes vai ver o mesmo erro porque foi simplesmente marcado ali e:: não:: não satisfaz assim o aluno né, na hora da correção ele lê vê anota principalmente mas acaba se perdendo na memória ou enfim nos estudos aquela marcação simples do erro ortográfico. Então, o que eu procuro fazer na minha prática, é quando eu vejo erros da turma, né, que são mais recorrentes, eu que dou aula de produção textual pro 9º ano, então, eu procuro sempre reservar um momento no começo ou no final da aula, né, pra tratar um pouco dos erros que eu vejo mais recorrentes nas produções. Nessa escola que eu:: que eu dou aula éh:: há um foco muito grande nessa questão da produção textual, né, eles têm duas aulas por semana só de produção, então a gente tem um tempo maior que a maioria dos professores de português tem pra tratar dessas questões de produção, de grafia, de construção sintática, de coesão e coerência. Então, como eu acredito seriamente que um acompanhamento um pouco mais particularizado sobre os erros é importantíssimo pra que eles não se repitam, porque uma correção geral acaba passando despercebida e os erros se repetem, eu procuro reservar esses tempos pra mostrar no quadro, mostrar qual é a regra, por exemplo na troca do x e do ch, o que que acontece, nas:: nos verbos né do:: pretérito imperfeito, no nós por que que são todos acentuados, íamos, sorriamos fazíamos, porque são proparoxítonas, então vou lá dou a explicação um pouco mais detalhada, reservo esse momento mesmo pra:: conseguir melhores resultados

Eduardo contou, então, que ao perceber os desvios recorrentes na escrita de seus estudantes, separa um momento da aula, seja no início ou no fim, para mostrar a regra. Salientamos que uma abordagem reflexiva dá ênfase ao conhecimento prévio do estudante e às hipóteses que ele desenvolve na tentativa de acerto quando comete um desvio na grafia. Para isso, é preciso analisar as variedades utilizadas pelos estudantes na fala e na escrita, planejar metodologicamente como estimular a reflexão a respeito do assunto com os estudantes, para, então, agir

didaticamente. Não basta apresentar a regra, é preciso contextualizá-la, como bem disse Eduardo no Quadro 29.

João foi o único licenciando voluntário desta pesquisa que mencionou em sua resposta a reflexão sobre os desvios considerando a pronúncia dos sons.

Quadro 42 – Fragmento da entrevista com João

eu me lembro das aulas de fonética, fonologia né, (+) eu tento sempre levar os meninos a refletirem, por exemplo, quando escrevem carruagem com um r só, e aí não só vou ó:: ((fala gesticulando)) esse erre entre duas vogais, pra ter esse som e aí eu vou pra parte do som, se / a gente usa rr. Não só tem uma questão de que eu entendo que a repetição é importante, tem o seu fator importante na repetição do exercício, mas também fazer o aluno refletir sobre o som. E eu acho que criança é muito mais apta a isso do que gente adulta, porque eles tão inseridos nesse mundo do som né, sonoro, e até agora quando eu pontuei meus alunos sobre isso deu certo, sabe, aí às vezes eles perguntam mas por que professor isso, aí a gente vai falar sobre a questão de que a língua é uma convenção social e etc, e aí eles se dão por explicados
--

O licenciando, ratificando a importância e a influência dos conhecimentos da Fonética e da Fonologia em sua formação, compreende os desvios na grafia e busca refletir junto aos seus estudantes a respeito da correlação som-letra. Ademais, o professor em formação reconhece que a escrita é uma convenção social e algumas normas não têm uma explicação pautada na relação fonografêmica. Assim, há, nessa fala, indícios de uma prática reflexiva que reconhece a hipótese pensada pelo aluno ao cometer o desvio na grafia, ao passo que também o conduz à reflexão sobre as convenções do sistema ortográfico do Português.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da ortografia não precisa ser uma prática tecnicista. É possível, conforme vislumbramos em Bagno (2012), Morais (2003), Roberto (2016), Santos (2019), Simões (2006), pensarmos numa abordagem crítica, reflexiva, ativa. Por outro lado, o não lugar que a ortografia tem ocupado na formação inicial do professor de língua portuguesa abre margem para a manutenção das práticas de memorização, de estudos em blocos de conteúdos de ortografia, visando somente à escrita padronizada.

Esta pesquisa buscou identificar o lugar da ortografia na formação docente inicial, a partir do cotejo entre os documentos que remeteram à prática de estágio e os relatos das entrevistas realizadas. Verificamos, de imediato, que a ortografia não figura em nenhum eixo de análise nos planejamentos temáticos dos dezenove examinados na triagem.

Nas palavras dos licenciandos entrevistados, o ensino de ortografia ocupa um lugar “bem pequeno”, “não diria um por cento da formação”, não tem protagonismo, “uma brecha”, “um lugar bastante desprivilegiado”. Certamente, essa falta de espaço se reflete no preparo dos docentes em formação para a discussão do sistema ortográfico do Português, conforme aferido nas respostas dos entrevistados.

Para que possamos refletir acerca de qualquer assunto com nossos estudantes, precisamos conhecer o objeto de reflexão. Logo, o conhecimento dos processos envolvidos na normatização da ortografia do Português, como a fase pseudoetimológica e a intrínseca relação entre fala e escrita, é indispensável para uma prática reflexiva. Nesse sentido, o componente curricular Português I: Fonologia do Português demonstra, em sua ementa, enorme potencial para subsidiar teoricamente os processos fonético-fonológicos, assim como discussões sobre variação linguística, envolvidos nos desvios de grafia nas produções de alunos do Ensino Médio e que chegam à escrita de universitários.

Infelizmente, a abordagem dessa disciplina não tem dado ênfase – ao menos o suficiente para ser memorável – às relações entre fonologia e ortografia e suas implicações para o ensino. Isso foi o que constatamos com as respostas dos

licenciandos, pois somente dois voluntários associaram o componente Português I ao ensino de ortografia. A despeito disso, quando há o esclarecimento de como os processos fonológicos implicam nos desvios ortográficos, como apreendemos na fala de João, o campo sonoro é ativado e a reflexão sobre os sons e as letras é estimulada na prática docente. Isso ratifica, portanto, a importância desse componente curricular e sua articulação com o ensino de ortografia na construção identitária do professor e impacta diretamente na maneira como ele irá agir em posse dos desvios ortográficos de seus estudantes.

Um de nossos objetivos específicos sondava a maneira como os licenciandos acreditam que se deve proceder diante de desvios na grafia de seus alunos. Para isso, escrutinamos como foi o trabalho com a produção de texto no Estágio Curricular Supervisionado em Português III e cotejamos com as falas dos licenciandos ao serem indagados sobre esse tema. Notamos, com surpresa, certa resistência à correção dos desvios ortográficos. Entretanto, ressaltamos, a revisão do texto não precisa ser degradante e humilhante, pode ser construtiva e fonte de pesquisa para o professor.

A perspectiva sociointeracionista da linguagem norteava todos os planejamentos temáticos analisados. Essa concepção de ensino de língua pressupõe uma aprendizagem ativa, que leve o estudante a refletir sobre nuances dos eixos das práticas de linguagem. Ademais, a abordagem da língua nessa ótica preconiza o trabalho com textos e gêneros textuais. Ficou evidente que a formação da licenciatura em Letras Português da UFPE é para o estudo da língua enquanto lugar de interação. Logo, todos os licenciandos indicaram que o ensino de ortografia deve ocorrer por meio de textos, tanto dos próprios alunos como de gêneros textuais diversos. Além disso, os entrevistados sugeriram a necessidade de restringir o trabalho para o âmbito da frase, para se trabalhar a norma, assim como mencionaram ser preciso dedicar algumas aulas para apresentar as normas, de acordo com os desvios mais recorrentes na grafia dos discentes.

É imperioso enfatizarmos que somente a apresentação da norma ao estudante não tem se mostrado eficaz no aprendizado da ortografia, pois é preciso que haja reflexão sobre as motivações para o desvio. O sistema ortográfico é tanto arbitrário como previsível, extremamente relacionado aos processos fonológicos e

às variações da fala, sem perder de vista o caráter político. Isso implica entender que é possível planejar e direcionar as discussões com base na realidade sociolinguística dos aprendizes, para que eles superem as dificuldades ortográficas que dizem respeito às regularidades e às regularidades contextuais e possam desenvolver habilidades de monitoramento aos contextos mais propícios à fuga à norma.

Urge, nesse contexto, pensarmos em maneiras de alargar a formação acadêmica para que se acomode o ensino de ortografia de modo a dar sustento à prática dos futuros professores. Para isso, o componente de Português I: Fonologia do Português tem um papel inestimável: estimular a reflexão acerca dos processos fonológicos e das variações linguísticas em diálogo com os desvios ortográficos, sobretudo aqueles provenientes de regularidades contextuais.

Além disso, o olhar para os desvios nos textos dos estudantes deve ser o de professor investigador, a fim de analisar os desvios que acontecem na grafia, comparando com as hipóteses elaboradas e, então, construir em conjunto o conhecimento sobre a norma padrão a partir da reflexão.

Esperamos que esta pesquisa sirva de estímulo à reflexão acadêmica a respeito da importância de formarmos nossos professores para um ensino reflexivo de ortografia, não tecnicista ou conteudista. Além disso, salientamos a necessidade de mais pesquisas no âmbito da formação acadêmica para o ensino de ortografia, a fim de termos melhores resultados no estímulo à compreensão das normas ortográficas pelos estudantes e, conseqüentemente, menos desvios de grafia nos textos que exigem uso da norma padrão.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Ana Carolina. **Prática Docente e Emergência do Sujeito-Autor:** indícios de autoria em textos de opinião produzidos por alunos do 9º ano. 2015. 216 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2015.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 1056 p.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 335 p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 nov. 2020.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/mpv%20746-2016?OpenDocument. Acesso em 17 nov. 2020.
- BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 83-93, jan./jul. 2010.
- FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2016. 192 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2018.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2011. P. 39-47.
- LINARDI, Fred. Como funcionava a prensa de Gutenberg? **Superinteressante**, 03 ago. 2011. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-funcionava-a-prensa-de-gutenberg/>. Acesso em 19 set. 2020.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** 5. ed. 6. impr. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- MOLLICA, M. C. **Da Linguagem Coloquial à Escrita Padrão.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. 146 p.

MORAIS, A. G. de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Editora Ática, 2003. 128 p.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. *In*: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 32-38.

ROBERTO, Mikaela. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 176 p.

RODRIGUES, S. G. C.; do NASCIMENTO, G. R. P. Compreensão de professores de Língua Portuguesa acerca da natureza de fenômenos relacionados à fonética e à fonologia subjacentes à dificuldade de escrita de estudantes do ensino básico. **Letras & Letras**. vol. 32. n. 4. jul./dez. p. 47-64. Uberlândia, 2016.

SANTOS, T. N. X. dos. **O ensino reflexivo da ortografia à luz da sociolinguística Educacional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SILVA, A. da.; MORAIS, A. G. de. Ensinando ortografia na escola. *In*: SILVA, A. da; MORAIS, A. G. de; MELO, K. L. R. de. (Org.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVESTRE, M. A.; PLACCO, V. M. N. de S. Modelos de formação e estágios curriculares. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 30-45, ago./dez. 2011.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 120 p.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. *In*: BASTOS, N.B. (Org.) **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325 p.

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM EDUARDO

Transcrição da Entrevista – EDUARDO
Legenda: P = Pesquisadora E = Entrevistado

P: ... primeiramente te agradeço né, por aceitar participar prontamente da pesquisa, e aí ressalto que essa entrevista é confidencial, e que você vai ser identificado ao longo dos resultados né, por um codinome e além disso, enfim, como eu disse agora mesmo, a entrevista tá sendo gravada, pra poder fazer a transcrição e tal, tudo depois, né

E: tudo certo

/.../

P: ... bom, então, estamos pesquisando sobre a nossa formação acadêmica para o ensino de ortografia, como você acha que é possível ensinar ortografia?

E: então, éh:: eu acho que é possível ensinar ortografia a partir de texto como a gente aprende desde muito cedo na graduação certo. Aqui na UFPE principalmente há uma preferência, uma predileção muito grande pela linguística de texto, né, não sei se tu/ deve saber melhor que eu porque né, tá na área mais de educação, ma::s aqui todo mundo é linguista de texto, todo mundo é discípulo de Marcuschi, né, então:: até então, eu tinha feito outra graduação em licenciatura, não terminei, mas:: toda minha formação didática sobre:: ensino de gramática, ensino de ortografia, ensino de:: enfim língua portuguesa é voltada pro texto, é voltada pra tentar dar uma maior contextualização possível pras regras gramaticais, né, pra tentar fazê-las ter um sentido maior e mais prático, mais cotidiano pra'quele aluno que a gente sabe que nem sempre tá muito:: atento às regras de gramática porque enxerga como gramatiquice, né, enxerga como isso aí foi algo que alguém inventou porque:: não sei, eu nem falo assim, né, ninguém nem fala assim né durante o dia, então:: na

minha prática né, éh:: no estágio e também ãh:: no ensino básico, que eu também já tive algumas experiências depois de formado, a minha:: minhas decisões têm sempre sido ensinar ortografia com a maior base possível de texto, né de leitura e de textos práticos e de gêneros textuais mesmo, pra tentar fazer aquilo ali ter um sentido mais prático, mais usual

P: ah, bacana, bacana:: éh:: e agora retomando um pouquinho a experiência do estágio três, que vivenciou

E: ((rindo)) tentemos

P: ((rindo)) vamos fazer esse esforço, que é um esforço que eu sei que é difícil, éh:: na correção das produções textuais, você lembra como é que você lidou com os desvios de grafia nos textos dos estudantes?

E: então, o estágio três é foi o rap né das produções de rap

P: isso

E: então:: pra/ pelo que eu me lembro eu tive muito pouco tempo pra corrigir, ficou bem pro final assim, não sei se isso tá até detalhado no relatório lá, mas tive bem pouco tempo pra corrigir, então:: eu foquei basicamente em erros grosseiros né, de escrita de palavra, certo, e de, como eu posso dizer, de construção sintática, porque inclusive o próprio gênero do rap, né, da poesia, ele permite muitas éh:: construções criativas e inversões e usos da oralidade, então eu também não tinha muito espaço pra tá sendo éh:: muito detalhista e olhando ali com lentes muito, muito rigorosas a ortografia dos alunos, mas eu lembro que na turma tinha bastante erro de escrita de palavra, de grafia, de maneira grosseira assim troca de x e ch, assim, erros de falta de h mudo, né, no começo de palavras, então isso aí eu tentei marcar o máximo possível, mas respeitando né a:: criatividade que tá intrínseca aí à produção do rap, agora tinha erros realmente de grafia mesmo, bastante sérios, assim, dos meninos do fundamental

P: ... considerando as tuas experiências de docência e a tua formação acadêmica, como é que você acredita que se deva proceder diante de desvios de grafia recorrentes na escrita dos alunos da educação básica?

E: bom:: diante de erros recorrentes, né, a gente precisa de um acompanhamento um pouco mais particular que nem sempre é possível de ser feito, certo, porque além da experiência com a docência eu também corrijo muita avaliação, muita:: produção textual em outras plataformas online e, durante aquele simples processo da correção de marcar com a caneta o que tá errado, né, nem sempre a gente tem um retorno assim satisfatório na próxima produção. Você às vezes vai ver o mesmo erro porque foi simplesmente marcado ali e:: não:: não satisfaz assim o aluno né, na hora da correção ele lê vê anota principalmente mas acaba se perdendo na memória ou enfim nos estudos aquela marcação simples do erro ortográfico. Então, o que eu procuro fazer na minha prática, é quando eu vejo erros da turma, né, que são mais recorrentes, eu que dou aula de produção textual pro 9º ano, então, eu procuro sempre reservar um momento no começo ou no final da aula, né, pra tratar um pouco dos erros que eu vejo mais recorrentes nas produções. Nessa escola que eu:: que eu dou aula éh:: há um foco muito grande nessa questão da produção textual, né, eles têm duas aulas por semana só de produção, então a gente tem um tempo maior que a maioria dos professores de português tem pra tratar dessas questões de produção, de grafia, de construção sintática, de coesão e coerência. Então, como eu acredito seriamente que um acompanhamento um pouco mais particularizado sobre os erros é importantíssimo pra que eles não se repitam, porque uma correção geral acaba passando despercebida e os erros se repetem, eu procuro reservar esses tempos pra mostrar no quadro, mostrar qual é a regra, por exemplo na troca do x e do ch, o que que acontece, nas:: nos verbos né do:: pretérito imperfeito, no nós por que que são todos acentuados, íamos, sorriamos fazíamos, porque são proparoxítonas, então vou lá dou a explicação um pouco mais detalhada, reservo esse momento mesmo pra:: conseguir melhores resultados

P: entendi:: massa:: éh:: aí agora mais sobre a formação, você consegue relacionar alguma disciplina cursada na graduação com o ensino de ortografia?

E: definitivamente não. Não aprendemos ortografia na graduação de licenciatura em língua portuguesa na federal, não aprendemos ortografia. Aprendemos outras coisas muito relevantes pra prática, pra éh:: ensino e aprendizagem, avaliação, ãh:: formação docente, formação como ser humano até, nas disciplinas do CE, mas ortografia não entra no:: no meio, ortografia simplesmente não entra, ou você sabe

ou você não sabe, se você está lá, você aprende de outras formas na gramática de Bechara, de quem quer que seja, mas na graduação não

P: éh:: e aí dentro do q/ acho que você já respondeu mas vou perguntar por enfim, na tua perspectiva qual o lugar que o ensino de ortografia ocupa na tua formação né, qual o lugar do ensino de ortografia na tua formação acadêmica?

E: bom, um lugar bastante desprivilegiado em relação ao ensino de gênero, ao ensino de:: enfim:: de outras perspectivas de análise linguística, de gêneros textuais, ortografia realmente fica bem lá embaixo na lista de prioridades, da minha formação assim, pelo que eu vi nesses quatro anos e meio, estive lá embaixo, né a gente:: vê muito poucos tex/ éh:: muito pouco texto teórico, que aborda o ensino de ortografia né, a gente vê muito mais sobre ensino de gênero, sobre análise linguística, e:: muitos dos textos que a gente vê, eu não consigo agora citar por nome mas eles, éh:: simplesmente ou condenam ou diz que tem que ser diferente o ensino, mas sem dizer exatamente como que a gente deve proceder, porque:: é algo técnico, o ensino de ortografia não é subjetivo, não tem nada de subjetivo ali, é algo técnico, é algo objetivo, e é algo que é muito difícil você procurar novas perspectivas porque:: existe certo existe errado né, é algo realmente normativo não é descritivo então:: éh:: realmente fica bem lá embaixo na questão da formação, tá bem embaixo na lista das prioridades, do que a gente éh:: é ensinado durante a graduação

P: é verdade, éh:: e aí considerando a tua formação éh:: considerando a sua formação, você se sente preparado pra discutir questões relativas ao sistema ortográfico com os teus estudantes?

E: discutir eu não diria que é a palavra, é o verbo para o qual eu me sinto separado, é a ação para a qual eu me sinto preparado, é eu me sinto preparado pra ensinar mas pra discutir com eles por que que tal regra funciona de tal maneira, porque táxi, xícara e:: enfim outras palavras são todas com x mas têm pronúncias totalmente diferentes, não me sinto preparado para discutir com eles os motivos, as causas, enfim, a questão de acordo, de mudança ortográfica, de queda de uso, de arcaísmo, não me sinto muito preparado pra discutir com eles, pra ensinar com certeza, mas pra discutir acho que falta até uma:: questão de:: como eu posso dizer:: ludicidade, né, não aprendi a ensinar:: gramática de maneira tão lúdica que me faça ter esse diálogo mais próximo com os alunos, que faça eu poder discutir com eles os

motivos, as causas e as circunstâncias, realmente não me sinto muito preparado pra isso não

P: éh:: bom e aí já quase finalizando, éh:: se você precisasse escolher um conteúdo relacionado ao sistema ortográfico, pra elaborar um plano de aula, qual seria o assunto e como que você procederia com a reflexão?

E: hum:: deixa eu pensar aqui só um segundinho ((falando baixo)) são bastantes (5.2) acho que eu escolheria acentuação porque é algo que eu vejo um déficit no ensino fundamental, e que é um assunto que é bem preterido pelos alunos ao menos os que eu peguei, por conta da:: do fator decoreba, que pra eles, é muito forte muito dado de que a acentuação se tem que decorar regra e não tem outra forma de proceder, pra aprender né:: eu gostaria de proceder principalmente nesse plano mostrando como a falta de acentuação, ela muda totalmente o sentido da sua frase de:: de algumas maneiras, que por exemplo, início e início são palavras totalmente diferentes né, que mudam o sentido da frase, simplesmente pela falta de um tracinho ali em cima do i, então isso é algo que eu já pincelei um pouco nas minhas aulas lá no 9 ano, mas é algo que eu realmente gostaria de proceder com um plano né, mais elaborado, pra tentar tornar mais acessível e mais compreensível pra eles a questão da acentuação, certo, que:: pra eles é realmente é decoreba de regra e:: enfim, éia não tem mais acento por que né? não dá mais pra não dá mais pra acentuar, mas por que exatamente? qual que é a diferença disso? quem foi que disse? então:: realmente é:: é o que eu gostaria de proceder com um plano mais elaborado, acentuação

/.../

P: ... e aí assim, essa é uma pergunta que acabou surgindo, como é uma entrevista semiestruturada, éh:: tem essa possibilidade, né:: tem algumas/

E: pode mandar

P: essas perguntas tavam previstas, mas éh:: queria saber como é que foi a disciplina de Fonologia I, a Português I, né, que é quando a gente vê fonologia, fonética, queria saber como é que foi essa disciplina pra ti

E: então essa disciplina pra mim ela foi:: uma relação de amor e ódio assim porque:: nós não sabíamos na época, né afinal tínhamos acabado de entrar na:: na universidade, mas a nossa professora de fonética e fonologia não:: tinha muito tato com aquela área, / ... / professora Juliana que é de outras discussões e que tava dando pelo primeiro semestre, né a disciplina de fonética e fonologia, então, apesar de ter aprendido muita coisa nova, coisa que não vemos em lugar nenhum, né como ah:: os pontos de contato, realmente a influência do aparelho fonador na fonética e na fonologia, né das vogais bilabiais, oclusivas e tudo mais e dos pares mínimos questões de análise fonética e transcrição fonética, coisas muito novas, ficamos por aí não vimos nada de mais aprofundado até porque acho que a professora tava aprendendo aquilo ali, ao menos metodologicamente, ao mesmo tempo que a gente, então foi algo que me trouxe muita coisa nova, mas que também que senti que da metade pro final do semestre empacou um pouco a aula, depois do básico assim da fonologia a gente ficou um pouco sem avançar na questão, mas assim me trouxe muita muitos conhecimentos novos sobre o assunto

P: entendi /.../ essa é a disciplina em que na nossa grade curricular, teoricamente, nós veríamos a fonologia atrelada ao ensino de ortografia

E: éh:: não vimos não

P: éh:: eu também ((fala rindo)) também não vi

E: somos dois

/.../

E: mas pra te contar um caso engraçado, logo no começo desse ano, né que é o meu primeiro ano assim dando aula realmente como professor titular, né, regendo a sala de aula sozinho sem nada de estágio, a questão da fonologia me ajudou assim num lapso, que o aluno fez uma pergunta pra qual eu não estava preparado, que era por que usamos M antes de p e b que eu não:: sabia exatamente como responder pra ele na:: da na forma da gramática, mas eu lembrei que todas são bilabiais oclusivas e eu expliquei pra ele a partir da fonologia, e ele deu pra entender, porque a gente faz o mesmo movimento com o m e no p e no b, pro n a gente usa outro, outro:: setor da boca, então ele já conseguiu, pegar a ideia apesar de eu não

conseguir explicar pela gramática eu consegui pela fonética então:: já me ajudou, quem sabe se a gente tivesse mais disso, o quanto mais não iria ajudar né

((a pesquisadora agradece e encerra a entrevista))

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM JOÃO

Transcrição da Entrevista – JOÃO
Legenda: P = Pesquisadora E = Entrevistado

P: primeiramente eu ressalto que a entrevista é confidencial e que você vai ser identificado por um codinome em todas as publicações que vierem a existir com os resultados dessa pesquisa. Além disso né, a reunião tá sendo gravada pelo aplicativo, então a primeira questão é a seguinte, nós estamos pesquisando sobre a nossa formação acadêmica para o ensino de ortografia. Como você acha que podemos ensinar ortografia?

E: ((fala rindo)) no::ssa eu não/ ah, eu li um texto, há um tempo atrás, quando eu tava sendo monitor da cadeira de semântica com Marta, que foi sobre um texto de Bakhtin, sobre o ensino de gramática, alguma coisa nesse sentido, que eu não me lembro mais do título, mas aí ele traz umas reflexões muito interessantes de como pode se partir das reflexões de sintaxe, de:: e aí eu puxo pra ortografia né, sintaxe, semântica, usos da pontuação, ortografia partindo de textos literários. Então eu acho que poderia ser algo interessante, eu acho que o nosso ensino de ortografia é muito fechado ainda. Então acho que seria um ponto interessante pra se partir, ((fala rindo)) mas

P: ótimo, éh:: e aí agora retomando um pouquinho a experiência do estágio três que você vivenciou, na correção das produções textuais, você lembra como que você lidou com os desvios de grafia nos textos dos estudantes?

E: pronto, eu não saberia dizer muito, porque eu me lembro que essa parte ficou mais com minha dupla né, porque as produções ficaram mais pro final da regência, e aí eu fiquei mais com a parte inicial, ele com a parte final, e também me lembro que a gente não tinha muito tempo pra trabalhar isso, porque:: o professor tava correndo pra questões de provas etc e aí a gente não teria muito tempo pra trabalhar com os alunos essas questões, era mais devolver os textos com o feedback, coisa que a gente fez, e:: dizer assim ó, poderia ser melhor isso, atente pra isso, aquilo outro até porque a regência não foi muito focada nessas questões de ortografia também, e aí:: mas óbvio que teve né, mas a gente não se deteve muito a isso

P: certo, pelo que eu li a tua parte foi mais oral né? você fez perguntas mais orais né?

E: é e eu também fui mais responsável por levar os meninos pro museu::, eu fui uma/ e aí Mateus é que ficou mais responsável pela parte de como pedir aos meninos e levar os meninos a produzirem, que eles produziram dentro da sala de aula porque eles não produziam em casa, sendo que ficou mais responsável por isso

P: certo, e aí agora considerando as tuas experiências de docência, né, não só do estágio, mas as tuas experiências de docência e a tua formação acadêmica, como você acredita que se deva proceder diante de desvios de grafia que sejam recorrentes na escrita dos alunos da educação básica?

E: eu me lembro das aulas de fonética, fonologia né, (+) eu tento sempre levar os meninos a refletirem, por exemplo, quando escrevem carruagem com um r só, e aí não só vou ó:: ((fala gesticulando)) esse erre entre duas vogais, pra ter esse som e aí eu vou pra parte do som, se / a gente usa rr. Não só tem uma questão de que eu entendo que a repetição é importante, tem o seu fator importante na repetição do exercício, mas também fazer o aluno refletir sobre o som. E eu acho que criança é muito mais apta a isso do que gente adulta, porque eles tão inseridos nesse mundo do som né, sonoro, e até agora quando eu pontuei meus alunos sobre isso deu certo, sabe, aí às vezes eles perguntam mas por que professor isso, aí a gente vai

falar sobre a questão de que a língua é uma convenção social e etc, e aí eles se dão por explicados

P: bacana, éh:: e aí a próxima pergunta é você consegue identificar, perdão, você consegue relacionar alguma disciplina cursada na tua graduação com o ensino de ortografia?

E: eu acho que a que mais se relaciona é fonética. Acho que é a única, mas as outras, porque não é uma coisa muito tratada na universidade, a gente meio que delega isso pra quem tá alfabetizando e a gente só vai fazer correções pontuais aqui ali e pronto, né mas:: e eu também nunca peguei 6º ano, por exemplo, alunos do 6º ano. Os alunos que eu pego nesse processo de estágio, de estágios remunerados e tal já são os alunos que já vem muito bem assim em questões de ortografia, pelo menos eu nunca peguei nenhum que tivesse tão ruim a esse ponto

P: certo, e na tua perspectiva qual o lugar do ensino de ortografia na tua formação acadêmica?

E: mas como assim no meu lugar na formação acadêmica?

P: qual o lugar da ortografia na tua formação, ao longo da tua formação, qual o lugar da ortografia?

E: no::ssa, eu não consigo visualizar isso, porque é como se fosse uma brecha, pelo menos pra mim. Nunca teve assim um professor, uma disciplina, que dissesse, que focasse muito isso, como eu disse, eu acho que a que mais focou foi fonética, que foi o primeiro período, e morreu ali. É uma coisa que não tem muito que eu possa dizer, ah, tá aqui na minha formação, se deu dessa maneira, não, é bem (+) restrito

P: certo, e aí considerando essa tua formação, tu te sentes preparado pra discutir questões relativas ao sistema ortográfico com os teus estudantes?

E: pronto, eu acho/ ah, você falando agora sobre sistema ortográfico, eu me lembro que na cadeira de normativa um que eu paguei como eletiva com a professora

Beatriz, a gente falou sobre o novo acordo ortográfico e ao falar sobre o novo acordo ortográfico a gente discutiu que essas questões de língua, ortografia, gramática são muito mais políticas do que qualquer outra coisa e a partir daí a gente leu textos que discutiam sobre as mudanças do acordo ortográfico e etc. E aí eu acho que isso me deu muita base, que eu não teria visto nem nenhuma outra cadeira né, obrigatória da gente, sobre essas questões e aí eu levo isso como discussão por exemplo para os alunos do ensino médio, os alunos que não têm tanto erros ortográficos, como a gente tem que corrigir com os alunos do fundamental, mas que com essa mudança a cabeça ficou meio louca assim, como assim? por que agora é assim e não assim? e hoje eu me sinto apto a responder a eles por que a ortografia mudou certas palavras, por que se usa tais ortografias e outras não, por causa dessa disciplina

P: ah, entendi, bacana

E: então hoje eu me sinto apto pra discutir sobre essa via né. Não talvez pra discutir como seria o ensino, a melhor forma de se ensinar ortografia pra alunos do 6º, 7º ano, é mais uma discussão mesmo sobre essas questões de ortografia da relação língua, política, questões biológicas etc

P: mais da normatividade né

E: é, pronto

P: bom, e se você precisasse escolher um conteúdo relacionado ao sistema ortográfico pra elaborar um plano de aula, qual seria o assunto e como você procederia com a reflexão?

E: pronto, eu acho que seria ((fala rindo)) esse que eu tenho, né, éh:: que eu já fiz um plano de aula a respeito sobre pra alunos que tavam em pré-vestibular, sobre mudanças ortográficas, pra que esses erros não viessem a serem cometidos na redação. Então eu fiz sobre a questão do hífen, principalmente sobre o hífen, né, éh:: eu me sinto apto a fazer isso e a forma como eu fiz com eles foi muito:: partindo dos textos que eu via, e das dúvidas que eles traziam, porque eles tinham muitas dúvidas quanto ao hífen, éh:: e aí eu elaborei umas palavras que eram com hífen,

outras que eram sem hífen, e é muito interessante porque não tem uma forma de se ensinar isso, que foi até uma coisa que a gente discutiu na cadeira com Beatriz, lógica. Não tem como dizer, gente o hífen é usado aqui porque/ por que nesse jogo de regras tem umas regras que não se encaixam, por exemplo tem uma regra que é se usa hífen pra palavras que dão ideia de composições, aí a gente vai pegar uma palavra como micro-ondas e qual a ideia de composição que tem na palavra micro-ondas? ((fala rindo)) e os alunos ficam loucos e aí eu acho que é importante a gente enquanto professor ser sincero pros alunos, e aí eu fui muito sincero na aula eu disse ó gente, não tem muita lógica mesmo não, porque isso foi uma questão de acordo político, (+) né, o Brasil querendo se impor em acordos internacionais para além de Portugal, e éh:: e aí a gente vai ter que aprender porque a língua não é só, né, tão regrada assim que se desvencilhe do âmbito de política, e aí eu acho que a minha aula foi muito direcionada pra questões políticas, a língua enquanto relação de poder e as mudanças relacionadas ao hífen e aí realmente entra decorar, que eu disse a eles que eu enquanto professor eu enquanto professor me pego em dúvida, e uma das dicas que eu disse a ele é se vocês estão em dúvida então usem sinônimos, sabe, usem sinônimos que ajuda

P: é verdade, éh:: e é isso, tem coisas que/ tem normas que não têm sentido, não têm um porquê, às vezes é uma explicação, a gente tem muita coisa na ortografia que é explicação etimológica né, que é questão histórica, mudança histórica. Então tem coisas que realmente tem que decorar, a gente tem que/ e aí acho muito bacana isso que você traz de, ah digo pra usar um sinônimo na dúvida, são maneiras que a gente vai desenvolvendo pra poder tentar ((fala rindo)) hackear essas regras

E: aí outra coisa que eu digo a eles também é por isso que é importante eles lerem e produzirem textos, porque na medida em que a gente vai lendo e vai produzindo a gente vai se deparando com novas palavras, e também vai decorando e fixando melhor as palavras né, não é só fazer esse exercício de decorar, é produzir na medida em que você vai inserindo essa palavra no seu cotidiano no seu dia-a-dia, você vai tendo certeza de como escreve essa palavra

P: ... bom, essas eram as perguntas que estavam previstas no roteiro da entrevista, só que aí ao longo das entrevistas surgiu outra pergunta, que é como foi a disciplina de Português I fonética e fonologia pra ti?

E: pra mim foi muito boa, eu não tenho o que falar, eu acho que Juliana arrasou naquela cadeira. A gente foi a primeira turma dela, então ela tinha muitas dúvidas ainda de como proceder com a disciplina e ela abria esse jogo pra gente, sabe, mas eu acho que assim, não só fonética é uma cadeira que exige muito da gente decorar, né, e eu acho que ela fez muito bem assim de chamar a gente, fazer meio que uma forca, éh:: de como a gente responderia essa questão, principalmente nas provas, nas provas dela tinha coisa de alunos então assim ela trazia um texto que um aluno tinha escrito do 6º ano, com várias incoerências ortográficas, e como a gente poderia explicar a partir dali por questões da fonética pra dar uma explicação sobre aquilo, éh:: de como a gente explicaria pro aluno porque o uso do m antes de /p/ e /b/. Então eu acho que isso ajudou muito a fixar na nossa mente como a fonética ela é extremamente importante para as questões de ortografia no ensino. E aí deu uma base muito importante pra mim, então a cadeira de fonética foi extremamente importante assim, é tanto que até hoje eu não me esqueço de várias coisas que foram discutidas lá

((a pesquisadora agradece e encerra a entrevista))

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM MATEUS

Transcrição da Entrevista – MATEUS
Legenda: P = Pesquisadora E = Entrevistado

P: ... primeiro eu ressalto que a entrevista é confidencial e que você vai ser identificado por um codinome em todas as publicações, éh:: advindas dessa pesquisa, dos resultados dessa pesquisa, né, então, mais uma vez falo que tá sendo gravada pelo aplicativo, essa nossa entrevista tá sendo gravada pelo aplicativo

E: uhum

P: e aí a primeira questão é, estamos pesquisando, sobre nossa formação acadêmica para o ensino de ortografia, como você acha que podemos ensinar ortografia?

((a pergunta é repetida por interferências com a conexão))

P: a pergunta é: considerando que nós estamos pesquisando sobre a nossa formação acadêmica pro ensino de ortografia, como você acha que podemos ensinar ortografia?

E: bom, eu acredito que o ensino de ortografia né, pensando nos projetos que a gente/ nos modelos de projetos que a gente tem visto, além de questões de letramento em si, né, e a abordagem do texto, né, e/ o significado do texto ou como o texto faz sentido. Eu acho que é interessante pra fazer essa abordagem de ortografia (+) de acordo, a nível de texto também né, mas não somente a nível de texto, mas também a nível de frase, a nível de escolha vocabular né, mudando,

visualizando mais ou menos como um erro ortográfico ou uma escolha (+) éh:: equivocada ortográfica pode implicar no sentido do texto né. Então essa análise deveria se dar de dois modos né, tanto localizado né, na palavra ali junto da oração ou do período, quanto no texto também se possível

/ ... /

P: éh:: e aí agora retomando a experiência de Estágio III que você vivenciou, na correção das produções textuais, você lembra como que você lidou com os desvios de grafia ortografia nos textos dos estudantes?

E: bom, éh:: eu lembro que a gente pediu pra fazer (+) acho que foi memórias literárias né, então eles escreveram textos de memórias literárias. Então a gente percebia muitos erros ortográficos né, de:: que na medida do possível a gente conseguia circular, fazer um breve comentário, no texto né, no papel pra ser entregue/ devolvido pro aluno né, mas ah:: por exemplo, não tinha a possibilidade/ a gente não conseguiu ter a possibilidade de fazer uma correção em sala, de modo que a gente pegasse um exemplo de um texto e pontuasse isso, como você mesma disse éh:: não foi muito objeto de estudo, a gente pontuava no papel por uma necessidade de adequação do padrão, né, pra ressaltar isso pro aluno, não deixar passar esses equívocos na ortografia, mas era feito mais no papel, (++) sabe, não algo muito sistematizado

P: entendi, éh:: e aí considerando as tuas experiências de docência e a tua formação acadêmica, como tu acredita que se deva proceder diante de desvios de grafia que sejam recorrentes na escrita dos alunos da educação básica?

E: bom eu acredito que deve ter todo um direcionamento, né, geralmente, éh:: pelo menos como eu observo nas minhas experiências, esses erros são recorrentes, né e não é com uma marcação na redação ou uma marcação simples, um comentário que isso se resolve. Então eu acho que dependendo da recorrência né, dependendo da necessidade, é necessário um trabalho mais direcionado né, dependendo de cada caso. Então por exemplo, eu já dei aula de redação e eu percebo que há uma

certa recorrência de algum erro ortográfico que prejudique muito a competência do aluno nessa produção textual. Então cabe reservar um período, umas aulas ou um momento em que essa solução possa ser buscada, né, ou seja, para além da correção, para além daquela correção só pra diminuir pontos ou só pra apontar o desvio, mas em síntese eu acho que em certos momentos é necessário um trabalho mais direcionado, mais planejado pra tentar sanar esse problema

P: bacana, éh:: e você consegue relacionar alguma disciplina cursada na graduação com o ensino de ortografia?

E: olha a mais próxima realmente é a disciplina de fonética e fonologia em que a gente consegue refletir, éh:: sobre os fenômenos que estão por trás da:: da ortografia de uma certa forma, né. Não há essa abordagem direta, mas a gente consegue perceber éh:: os fenômenos que estão envolvidos no processo, éh:: que acabam caindo na ortografia né, seja ele no desenvolvimento de fonema ou na própria fonética.

P: perfeito, éh:: na tua perspectiva, qual o lugar do ensino de ortografia na tua formação?

E: na minha formação (+) pra ser sincero éh::

((há uma interferência na conexão e reinicia a resposta))

E: na minha formação, pra ser sincero, eu acredito que éh:: ela nunca até hoje ela não tenha tomado um:: protagonismo, digamos assim sabe, éh:: eu acabo indo mais, por questão de gosto, pra os estudos literários, enfim, ou voltados pra parte linguística, mas pra uma questão mais ampla do texto e não tão, éh:: focalizada no sentido de:: como a gente pensa né, como a gente faz esses recortes éh sintaxe ou semântica ou no caso ortografia. Ele não/ eu não me preocupo geralmente tanto com ela, mas é uma questão que eu tenho vontade de desenvolver mais, sabe, até porque a gente mesmo, eu mesmo me pego às vezes com alguns equívocos, né,

principalmente em recorrências que não são derivadas de regras, né, ou seja, aquelas recorrências que são mais pelo decoreba né, por exemplo as recorrências talvez de s, ss ou coisas que de fato a gente precisa decorar e que pela deficiência de utilizar certas palavras ou por essa escassez de uso a gente acaba esquecendo. Então tanto pra mim, quanto pra minha prática docente, eu, apesar de não ser algo central, mas eu tenho vontade de estudar mais, pra mim quanto pra o ensino

P: certo, éh:: e aí considerando tua formação, tu te sentes preparado para discutir questões relativas ao sistema ortográfico com seus estudantes?

((há uma interferência na conexão e reinicia a resposta))

E: não, eu não me sinto preparado, porque eu acho que se eu tivesse mais próximo ali do término da cadeira de fonética e de fonologia, né, onde eu pude refletir um pouquinho sobre essa questão da ortografia, eu estaria um pouco mais seguro, né, mas acho que hoje eu precisaria revisar um pouco mais, estudar, ampliar mais esses meus conhecimentos sobre o conhecimento ortográfico

P: entendi, éh:: e se você precisasse escolher um conteúdo relacionado ao sistema ortográfico para elaborar um plano de aula, qual seria o assunto e como você procederia com a reflexão?

E: pera um pouquinho, deixa eu:: (11.3) tentar lembrar dessas correções de redações que eu tô fazendo aqui alguma coisa bem recorrente que eu poderia abordar (23.6) acho que essa questão mesmo do:: s, do ss, do z, do ç, sabe. É muito recorrente em muitos textos, eu percebo, e:: eu acredito que poderia ser abordado talvez, (+) pra não ficar só, acho que poderia começar (+) expondo no nível da frase, no nível da oração (+) e depois, talvez, buscar né, essa recorrência de sentido, essa mudança de sentido, quando você faz um uso equivocado o que acaba/ quando você acaba selecionando uma palavra, mas que por mudanças de:: um s ou de um ç ali acaba se transformando em outra palavra, poderia acabar trazendo uma mudança de sentido, acho que você/ acho que poderia buscar essa mudança de

sentido pra visualizar em talvez em pequenos textos né, acho que, por exemplo, num (++) um haicai por exemplo né, um texto muito curto, um poema muito curto em que pudesse ser visualizado o peso do sentido dessa palavra, né e o que o erro dessa palavra poderia ampliar a significação do sentido, né, e por ser literatura e por ser um haicai, éh:: (+) talvez poderia ficar mais leve essa ampreensão aí, no sentido de olha esse é um erro, pode ser um erro, mas veja como esse erro pode implicar na mudança de sentido né, mas vamos pensar isso na liberdade aí de interpretação, na liberdade de significação do poema né, do haicai, mas que em textos não literários ou textos não ficcionais isso poderia trazer um problema maior, né. Acho que basicamente poderia abordar dessa forma

P: massa, éh: bom, essas eram as perguntas que estavam previstas na entrevista e aí, ao decorrer das entrevistas que eu tenho feito, surgiu outra pergunta, que é como foi a disciplina de português um, fonologia do português, pra você?

E: olha foi uma disciplina muito produtiva, bem no começo ali, acho que da nossa grade né, ela se situa bem no começo da:: do curso, como funciona em outros cursos, e traz um:: (++) certo impacto né, pra quando pra você tá começando o curso de letras, né, mostra aquele desafio, e começando nesse nível lá no nível lá fonético-fonológico até ampliar pras outras disciplinas de Português. Já começa pra dizer a responsabilidade né, de uma deficiência que todo mundo tem né, que é a questão ortográfica né. Aí a disciplina traz essa cobrança de nós, com relação a:: ampliar esse conhecimento né, a buscar esse conhecimento pra aperfeiçoar e poder passar isso pros alunos, traz esse peso e essa responsabilidade, mas ao mesmo tempo a disciplina foi muito produtiva. Muito boa no sentido de (+) éh:: eu poder entender certas explicações teóricas de questões que antes eu só tinha explicações, de uma certa forma, éh:: lógicas ou rasas né, por exemplo a recorrência entre o m e o n antes de p e b, né. Hoje eu tenho esse conhecimento com relação a:: ao equipamento, né, fonológico né, a impossibilidade da pronúncia né, dessa alternância em alguns momentos né. Então hoje eu sei porque eu uso o m e o n, dependendo do p e do b aí né, eu sei eu consigo entender mais ou menos como que se dá isso e isso se dá pela articulação mesmo né do fonema.

((a pesquisadora agradece e encerra a entrevista))

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM RAFAELA

Transcrição da Entrevista – BRUNO
Legenda: P = Pesquisadora E = Entrevistada

P: primeiramente, eu ressalto que a entrevista é confidencial e que você vai ser identificada por um codinome em qualquer publicação advinda dos resultados dessa pesquisa. E além disso a reunião está sendo gravada pelo aplicativo /... / dito isso, a primeira questão é, estamos pesquisando sobre a nossa formação acadêmica para o ensino de ortografia, como você acha que podemos ensinar ortografia?

E: de um modo geral, como ensinar ortografia, ponto? Acho que muito a ver com o que a gente tem aprendido até no curso né, que eles sempre falam que a gente não deve jogar, né, um monte de regra em cima de regra pro aluno, e:: sim pensar a questão do texto, do uso (+) e:: da análise linguística, né, mas assim de um modo geral é complicado, acho que depende da série, de você olhar a série, as questões principais, né, da série, (+) éh:: dar uma olhadinha nos cadernos dela, sei lá, se possível do/ por exemplo, antes de você pegar aquela turma né, do ano anterior, não sei, tentar falar com os professores pra ter uma ideia das principais questões né, daquela classe e a partir disso você começar a pensar em:: algumas possibilidades né, (+++) mas acho que não sei responder uma coisa assim básica geral

P: é uma pergunta mais genérica essa né, éh:: e agora retomando um pouquinho a experiência de estágio três que você vivenciou, na correção das produções textuais, você lembra como que você lidou com os desvios de grafia nos textos dos estudantes?

E: então, éh:: ia ter a reescrita né, só que não teve, que eu fiquei super triste assim, porque não deu tempo, que foi assim o estágio todo foi incrível e aí chegou no final, sabe aquele gás que você tá? aí não dava porque tinha Bruno pra começar depois de mim né, aí eu tive que:: me acatar e guardar pra mim mesma. Assim, eu ia fazer uma correção, conversar muito com a turma sobre o texto, tinha vários planos né, foi o eixo que eu mais tive dificuldade inclusive de produção, porque:: eu sei que ela era uma turma que não produzia texto literário principalmente, texto em geral produzia pouco, e literário mais ainda e pra fazer essa turma pensar e entrar no universo simbólico, e foi tipo, eu tive que ficar ilustrando sabe, muito. Então eu acabei me atendo mais à preocupação de fazer com que a turma conseguisse escrever um texto literário, do que pensar na questão da grafia sabe, tanto que foi algo que eu não abordei em sala. Então:: eu corriji, inclusive assim, por exemplo, se o aluno escrevesse os meninos tinha, aí eu botava assim, eu grifava o s do do os, grifava o s dos meninos e o tinha botava um m, e aí eu colocava entre parênteses plural, sabe. Só que assim, ao mesmo tempo que eu fazia isso, eu pensava se eu tinha o direito de fazer isso, porque eu não dei esse assunto. Então assim, eu me sentia um pouco invadindo aquele espaço do aluno porque aquele texto ali é dele, então o que eu posso corrigir/ eu sentia muito que o que eu podia corrigir é o que eu dei em sala, como eu não tinha dado essa questão, né questões em geral de grafia, concordância etc., eu ficava meio tipo, me sentindo errada em fazer isso, mas eu sabia que eu tinha que fazer também, porque alguém tem que dizer isso pra eles. Então eu ficava meio tipo, sabe, mas fazia, o que eu via de errado né algum desvio eu colocava lá e escrevia o porquê, principalmente, porque eu me lembro que era uma coisa que sempre:: não era/ enfim tava na escola, eu sempre ficava sem entender por que que o professor colocava um monte de anotação, que tava errado, com a canetinha vermelha lá, e não dizia o porquê, e aí, tipo, riscava mesmo, aí tipo, eu me sentia tipo, como se meu texto fosse uma porcaria sabe, porque ele pegava e riscava, assim botava um não isso é assim, é assim (incompreensível), só que eu senti falta de poder explicar por que, por que que aquilo ali realmente tá errado plural, por que plural gente? não tem esse tempo sabe, porque aquilo não é minha sala, se fosse minha sala eu parava tudo que eu tava fazendo e dizia, gente por que plural, vamos esse assunto, enfim, concordância, mas não era (+) muita coisa eu me arrependi no estágio, porque não tinha tempo

P: o estágio é corrido mesmo

E: dá uma agonia você ver um monte de questão, você quer tentar ajeitar, digamos assim e não tem tempo, e nem é sua turma você tem que dizer tchau e pronto

P: exatamente, é uma pequena intervenção né:: (+) bom, éh:: considerando agora as suas experiências de docência, né, pra além do estágio, de estágio e para além de estágio, e a sua formação acadêmica, como você acredita que se deva proceder diante de desvios de grafia que sejam recorrentes na escrita dos alunos da rede básica?

E: como eu acredito que deva ser feito?

P: éh:: como você acha que se deve proceder diante de desvios/ exato, como é que você acha que você deve agir diante de desvios de grafia que são recorrentes na escrita dos meninos?

E: acho que isso, você justamente se é recorrente, você transformar esses erros num conteúdo né, de sala, você pegar esses conteúdos mas muito a partir, pode até ser do texto mesmo, de um aluno, apesar de que Maria vivia dizendo que tipo, ok você pegar o texto de um aluno sabe e jogar em sala pra dizer isso é errado, isso é certo, mas ao mesmo tempo eu fico pensando se ele não vai se sentir muito exposto. Então eu faria o seguinte, eu pegaria textos de anos an/ essa questão, os meninos tinha, os meninos tinham, eu pegaria textos de outra pessoa com esse mesmo desvio que não é daquela sala, talvez da turma, tipo 9º A aí eu pegava do B, sabe, com essa mesma questão (+) e colocava em sala (+) e ia vendo com eles sabe, conteúdo essa questão do conteúdo mesmo, ir abordando, mas eu acho que não pegaria o texto de um aluno pra colocar, (+) assim não se for pra ver os pontos negativos, sabe, se for pra ver os positivos eu colocaria, inclusive coloquei no estágio IV, usei bastante, no III também, alguém fala/ eu via o caderno de alguma aluna aí eu colocava no quadro idêntico sabe, até pra reforçar os acertos, mas não colocaria assim éh:: tão exposto, mas se é algo recorrente na sala, conteúdo, dá como/ pegar umas aulas pra fazer isso né, e aí depois na reesc/ aí por exemplo cobrar esse conteúdo na produção de texto, tipo assim, vai ter uma produção em

breve, então eu dei esse conteúdo X, eu explicar, reforçar, gente nessa produção de texto lembrem daquele conteúdo na escrita de vocês sabe, aí faria uma revisão, tipo assim, desse conteúdo pra poder /... / quando eles forem escrever o texto eles já se ligarem pra fazer a correção e a reescrita com eles e ver o quanto evoluiu, digamos assim

P: entendi, bacana, éh:: e me diz uma coisa, você consegue relacionar alguma disciplina cursada na graduação com o ensino de ortografia?

E: consigo os estágios, (+) as orientações de estágio, principalmente, as aulas pouco, éh:: as orientações de estágio bastante, até porque eu dei o conteúdo, eu ia dar o conteúdo de pontuação no estágio três né, então:: tive que/ a gente conversou muito assim sobre isso, mais eu e a orientadora no caso né, só que:: não sei, se assim:: em MELP três eu achei bastante, apesar de não ser exatamente sobre grafia, teve uma discussão, eu acho que tu nem tava inclusive no dia, teve umas aulas que tu não foi eu acho, que teve/ eu tava lembrando dessa aula que ela falou sobre questões, tipo como você deve abordar os assuntos, tipo questões de identificação, tipos de questão que você coloca, se é legal se não é e a partir disso, apesar de não ser sobre grafia exatamente, eu consigo, tipo transpor pra grafia sabe, pro conteúdo, é um aprendizado geral assim que meio que lhe coloca esse, sabe, mas não, eu só grafia em si eu não me lembro, eu me lembro muito de análise linguística né,(+) sempre, essa questão de relembrar o quanto é importante análise linguística até porque no estágio IV eu dei, eu escolhi o filme ensaio sobre a cegueira, aí eu coloquei alguns trechos do livro que é todo né, todo errado, errado assim, tipo não tem pontuação, aí:: a partir disso a gente foi:: eu e Maria, né, juntas na orientação, fomos discutindo tipo, olha muito importante a gente explicar por que que/ tipo tá tudo sem pontuação aqui por quê? Pra que tipo faz muito sentido aqui tipo ((há uma interferência)) a questão da:: do sentido do texto, porque ele quer passar isso essa desordem e tal né, e aí eu coloquei isso lá na sala por causa dessas orientações de Maria assim, seria algo que eu pensaria, mas Maria ajudou a aperfeiçoar né (+) e acho que é isso, a gente vê pouco grafia essa questão, não sei as aulas que eu tive pelo menos que eu me lembro

P: certo, e aí na tua perspectiva qual o lugar do ensino de ortografia na tua formação?

E: qual foi ou qual eu acho que deveria ser?

P: não, qual o lugar que ortografia ocupou na tua formação acadêmica?

E: análise linguística, tipo, só, assim, basicamente, né (++) assim, a gente discutia/ eu lembrei de uma coisa, a gente discutia éh:: avaliação de aprendizagem, a disciplina, a gente discutia tipo, que:: essas questões de desvios né, que você vê no texto do aluno, você não deve, por exemplo, usar uma caneta vermelha, porque historicamente isso significa, tipo dá um peso, digamos né, àquilo e:: eu me lembro Ananda até ficou contestando dizendo que ela usa sim caneta vermelha tá nem aí e tal e elas ficaram brigando no meio da sala, mas assim (+) eu acho que tem muito a ver/ mais a ver com essa questão de como tocar o aluno, tipo pra isso sabe, essa disciplina, era mais a ver tipo, essa questão de você não ser muito invasivo com o texto sabe, dele, eu me lembro até de:: uma professora do estágio. Um aluno escreveu um rap, perfeito assim, uma coisa maravilhosa, com vários desvios, e aí é dele o rap, não era pra sala de aula não, é dele, ele tava me mostrando e tal e aí caiu no chão e eu nem ele, a gente não viu, aí a professora retirou do chão, vê o nível de invasão ela retirou do chão e botou na banca dela tal massa, até agora não foi tão invasivo assim, só que aí ela entregou pra ele o texto e quando a gente foi ver o texto tava cheio de correção o texto dele, tipo várias, porque realmente ele tinha bastante desvio, que foi algo que eu nem toquei no assunto com ele, que nem vinha ao caso, tipo, eu peguei aquele texto pra ver o texto, não peguei pra isso, até porque foi estágio de observação na época, nem professora regente eu era, e aí ela:: eu achei aquilo horrível, pensei uma coisa que eu nunca quero fazer na minha vida isso que ela fez, tipo, além de ela pegar um texto que nem era da atividade que ela tava fazendo, que era pessoal do aluno em vez de ela dizer ó é teu, tá ligado, ela podia dar uma olhada assim sabe, meio que como diagnóstico usar isso como diagnose, mas ela não usou como diagnóstico, ela quis avaliar o menino de uma coisa que era dele pessoal sabe, e aí ela botou um monte de/ todo vermelho, riscado, estragou o texto do menino, assim sabe, como se ela tivesse esse direito por ela ser professora sabe, então eu aprendi muito no curso, mas muito mesmo nos estágio, mais do que

nas aulas, sabe, de teóricas etc., eu aprendi muito nas orientações com Maria, bastante, e nos estágios vendo o que eu não devo fazer também, porque essa questão da grafia é muito pesada, tipo, pros professores eles são/ eles acham que é tipo é isso, na vida, entendeu, tanto por isso que acho que é bem comum nos estágios a gente não priorizar muito éh:: essa questão da grafia porque é algo que a gente já vê fazendo muito e a gente quer tipo expandir sabe, quer pensar em leitura, em literatura, que é algo que a gente mal vê na sala, então por isso acho que por isso então que (incompreensível) com gêneros literários né. Então:: eu acho que é isso, aprendi o que não fazer, bastante, quando eu via as professoras assim, tipo uso de vírgula ela começava a fazer, teve várias, várias e várias que eu vi, aulas de uso de vírgula uma atrás da outra, e eu via muito que eu nunca queria fazer aquilo, foi assim que eu aprendi, assim e aí eu pegava essas questões que ficav/ eu não sabia talvez como fazer, sabe, eu não queria fazer aquilo, mas eu também não sabia como fazer. Então eu pegava essas questões da observação e eu jogava pra Maria, no estágio três, a gente ficava conversando, ela dizia ah você pode fazer assim (incompreensível). Então acho que as disciplinas de estágio três e quatro, embora a gente se ache muito protagonista assim que a gente agora que é o professora elas ensinam muito, muito, a questão processo, mais do que tipo, eu antigamente eu achava que eu ia chegar nas disciplinas de estágio e ia ser tipo agora é provar o que eu já sei, o que eu já aprendi até agora, é agora ou nunca, sabe? e não é bem assim é um processo e durante o começo do meu projeto até o fim do projeto, a diferença era enorme no meu aprendizado gigante assim, porque eu ia refletindo tal, se você realmente se jogar nisso é bem legal, você aprende muito, mais do que nas aulas acho, assim, nas aulas em geral, acho que é isso

P: entendi, éh:: e aí considerando a tua formação, você se sente preparada para discutir questões relativas ao sistema ortográfico com teus estudantes?

E: sim e não, eu acho que:: eu acho o seguinte, éh:: eles estão acostumados dessa/ essa cultura de ter que professor ver o que é certo e errado, então eu me lembro que no estágio 4 por exemplo, eu tava dando várias questões ponto né, gênero, e aí outros gêneros complementares, tudo a ver relacionado a literatura, digamos, que é algo que eles foram se envolvendo, e aí quando eu cheguei pra dar pontuação, tipo eles ficaram bem totalmente/ parecia outra turma, sabe, e eles estavam super

envolvidos e discutiam e falavam coisas incríveis, só que aí quando chegou em pontuação eles ficaram super dispersos, por exemplo, então eu me preocupo com isso, porque:: apesar de que eu tentei fazer de um modo interligado com tudo que a gente já viu, eu não joguei gente aula de vírgula, tal tal tal texto, tal frase, não, eu tentei fazer interligado, né, apesar disso eu me senti muito, assim que não tava legal, que não tava alcançando, tava legal na minha percepção, mas não tava alcançando eles, então não tava legal, porque se a intenção é o aprendizado né, então não tava

P: isso aconteceu na tua experiência de estágio 3 ou 4?

E: no quatro esse, porque no três eu ia dar pontuação, eu ia dar exatamente vírgula também, porque foram coisas que a gente viu que bem que tava precisando, eu e Maria a gente refletindo, só que:: a professora no meio, ela disse, não, dá esse assunto aqui que é da prova, e me deu intertextualidade pra eu, de repente, criar conteúdo e tal, deu certo, eu consegui, mas aí eu não dei vírgula nem nada, nada nada, só que no quadro eles ficaram bem dispersos então, eu acabei cancelando boa parte da:: que é sobre três né, a questão? então eu vou resumir eu acabei cancelando parte do que eu ia fazer justamente pra não deixar eles dispersos aí eu cancelei, eu ia fazer exercícios, vários exercícios pra fixar eu senti que eles odiaram, assim::, alguns participaram, mas não foi sabe, muitos conversaram assim, eu fiquei super incomodada com isso, então eu me sinto e não me sinto, me sinto:: eu tenho muita segurança do caminho que eu tenho que seguir sabe, se eu tenho que dar tal conteúdo, éh:: o caminho que eu não quero de jeito nenhum e o que eu quero, mas eu fico pensando na recepção, digamos assim, deles, na interação, se eles vão agir desse jeito como no estágio quatro.

P: /.../ agora já, a gente já se encaminhando pro final, se você precisasse escolher um conteúdo relacionado ao sistema ortográfico pra elaborar um plano de aula qual seria o assunto e como você procederia com a reflexão?

E: nenhum assim, tipo, um assunto genérico assim pra uma turma que eu não sei quem é, não sei, deixa eu pensar, considerando toda a necessidade que eu acho/ que supponho que seja né?

P: um conteúdo do sistema ortográfico, dentro do campo da ortografia

E: acho que até concordância mesmo, é porque assim depende da turma, da classe, tipo, da classe em específico e da turma, tipo qual série (+) né? então eu não consigo te dizer um conteúdo pra qualquer série, pra qualquer turma, assim eu consigo imaginar que pelo que eu vi das escritas deles, o que teria mais necessidade sabe, tanto que:: acho que concordância bastante e pontuação com certeza, mas assim (2.5) no geral não, no estágio 4 teve um texto de uma aluna que tava incrível sabe, e justamente essa questão da concordância por isso que ficou na minha cabeça mas eu não sei se outra turma seria assim e tem que ver de que rede? pública privada, porque a gente sabe que se for rede particular ensino médio, dificilmente, dificilmente não, pera aí, mas depende muito tem vários tipos de escola, mas se for uma da elite, eu acho que dificilmente eles vão escrever os meninos tinha, como eu dei o exemplo no começo, eu acho que eles vão saber já isso, né, então seria outra necessidade e tal, e:: não sei te dizer exatamente isso, acho que dependeria da turma.

P: certo, éh:: e agora uma pergunta que surgiu durante a pesquisa e que não tava prevista no roteiro da entrevista foi como que foi pra você a disciplina de Português I, fonologia?

E: eu me lembro que foi bem, bem interessante, eu gostei muito eu achei super encantador assim, eu acho que eu cursei com Roberta na época, eu achei bem encantador e legal, agora eu não me lembro de detalhes assim, eu me lembro que eu fiquei muito envolvida, não me lembro, assim, quais atividades, me lembro que teve muita discussão assim a gente fazia/ escrevia, ela passava exemplos a gente escrevia, eu achei massa mas eu não tenho muita recordação de detalhe, talvez se tu tivesse me dito antes eu tivesse visto no caderno aí eu podia lembrar

P: é, mas a ideia não é forçar você pesquisar sobre isso não, é realmente se você conseguiria assimilar de repente essa disciplina de fonologia ao ensino de ortografia

E: entendi, sim

P: mas

E: talvez sim, mas não conscientemente, assim, não pensei isso, nem veio na minha cabeça, mas pode ter sido sim

((a pesquisadora agradece e encerra a entrevista))

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM BRUNO

Transcrição da Entrevista – BRUNO
Legenda: P = Pesquisadora E = Entrevistado

P: / ... / a partir de agora a gente eh:: vai começar a gravar, essa entrevista é confidencial e tu vais ser apresentado e identificado a partir de um codinome em todas as publicações advindas desta pesquisa

E: certo

P: /.../ éh:: a primeira pergunta é, bom nós estamos pesquisando sobre nossa formação acadêmica para o ensino de ortografia, como você acha que podemos ensinar ortografia?

E: sim (4.8) éh:: ortografia:: (+) éh:: (3.8) eu:: dá um tempinho aqui, deixa eu ver

P: uhum:: pode pensar, organizar a resposta

E: é porque quando a gente/ eu vou ser sincero né, quando eu penso em ortografia, eu sei que a gente tá falando da (3.5) das normas né, de escrita (+) eu tô:: tá certo, Jé? normas de escrita né?

P: sim

E: regras, normas gramaticais, acentuação:: essas coisas, mas de início, a ortografia é:: é tipo, pra mim, antes de:: eu pensava em algo com relação ao formato da letra né, que foi/ é:: aquela disciplina, na década de 90 que a gente tinha, que era a disciplina de (+) ortografia pra escrever com a letra certa, mas (5.5) a ortografia como ensinar, a pergunta é como ensinar né? como seria o ensino de orto

P: éh:: como é que cê acha que é possível ensinar ortografia?

E: eu acho, na minha opinião que:: a gente tem que ensinar:: a ortografia ah:: através da:: (++) ((fala rindo)) bem Geraldiano, através dos próprios textos dos alunos né, a partir dos textos deles, éh:: mostrar como eles podem reescrever, né, os seus próprios textos, apon/ apontar os próprios:: alguns:: (+) as escritas que não estão de acordo com a norma padrão:: da língua (3.6) e também tem o momento de ensino (+) da norma, (++) de mostrar como é a norma (++) correta/ ((se corrigindo)) a norma padrão, né, não é a norma correta, é a norma padrão

P: tá certo, é isso, é a sua perspectiva, éh:: e aí agora retomando um pouquinho a experiência do estágio três, que você vivenciou, eu queria saber em relação à correção das produções de texto, você lembra como é que cê lidou com os desvios de grafia, de ortografia né, nos textos dos estudantes?

E: si:::m, isso:: éh:: (+) eu/ como o meu gênero, no estágio três, foi o gênero poema (+) então:: eu pedi aos alunos pra eles escreverem poemas, (+) e aí o que foi que aconteceu, eu não:: não pontuei, éh:: não fiz a correção (+) da ortografia na hora de avaliar os poemas

P: uhum::

E: eu não estabeleci esse critério avaliativo (+) porque era uma produção textual (+) e:: em língua portuguesa e a ortografia precisava ser levada em consideração, (+) mas na real eu não apontei pra eles por exemplo, a tá faltando o acento dessa palavra, essa palavra tem que ser feita/ tem que ser escrita com ss (+) e na verdade

eu nem devolvi a eles porque não deu tempo né, então eu li (+) as produções, mas eu não devolvi porque não deu tempo (+) o estágio super corrido (+) e a produção textual ficou (+) a produção de texto ficou por último, já apertadinha lá:: (+) aí não deu muito tempo não

P: entendi, entendi, isso aconteceu comigo também, o estágio é muito corrido, éh:: agora considerando as tuas experiências de docência mais gerais, né, que a gente sabe que além da:: além dos estágios, né, a gente acaba tendo outras experiências de docência, e também a tua formação acadêmica, como você acredita que se deve proceder diante de desvios de grafia que são recorrentes na escrita como você falou né:: do s, ss (+) éh:: como que cê acha que éh:: como é que cê acredita que a gente deve proceder diante dos desvios de ortografia?

E: sim (++) eu acho que éh:: o professor tem que (++) é mostrar ao aluno né, onde é que ele vai:: (+) precisar:: (+) seguir a norma padrão (+) de escri/ ((se corrigindo)) de ortografia (++) então o professor tem que dizer né, se o aluno escreve alguma coisa que tá desviando da norma né, explicar (+) ah:: aqui na redação, por exemplo, na redação do ENEM (++) ou em qualquer outro tipo de redação, a linguagem ela tem que ser uma linguagem né, uma norma (+) norma padrão (+) e aí:: o professor tem que dizer olha, aqui você que tem que escrever com ss porque esta:: esta palavra se escreve dessa forma, (+) de acordo com a norma (+) culta (++) então a gente não pode escrever diferente

P: entendi:: mais alguma consideração sobre?

E: não:: ai (++) (inaudível) eu reflito tanto sobre isso (+) é muita:: acho que

P: éh:: oi?

E: não, é que eu tava dando aula de língua portuguesa né:: em uma escola, (+) e aí eu fico pensando sobre isso e tal (++) é muita:: (++) que o professor tá corrigindo né, a ortografia, dizendo não pessoal, isso se escreve dessa forma, meus alunos da escola, (+) eles escreviam muito errado no chat né, e:: assim na aula do meet eu via eles escrevendo é/ palavras muito erradas assim:: e eu não corrigia né, eu (+) por

exemplo eu não fazia assim, fulaninha éh:: tá errado isso, eu chegava no chat e respondia por exemplo a pergunta ou afirmava de novo o que a pessoa tinha dito da forma, correta orto da forma:: né:: correta (+) aí eu não chegava e dizia assim (+) no meio da aula, não se escreve dessa forma, pra não causar um constrangimento no aluno também

P: entendi

E: porque todo mundo espera que o professor corrija né, o professor de português tem que corrigir (++) senão os pais ficam dizendo (++) esse professor não presta atenção não né? tá todo mundo escrevendo errado aí e ninguém prest/ e ninguém corrige

/ ... /

P: éh:: bom, você consegue relacionar alguma disciplina cursada na sua graduação com o ensino de ortografia?

E: ((respira fundo)) (5.8) não (5.5) essa daí eu respondo não (3.8) éh:: talvez a de linguística:: linguística:: (+) mas é algo bem:: assim, éh:: distante assim (++) porque a gente estuda muito né a:: (3.5) pensando assim um pouco de linguística mesmo, porque fala com relação a:: (++) a:: (6.2) deixa eu ver (3.9) é na linguística três que a gente vê a:: a linguística em sala de aula né? que a gente tem aquele/ como se fosse/ eu acho que é linguística aplicada né, e aí a gente até estuda o livro de Marcuschi:: (+) ((vira para olhar o nome do livro)) compre produção textual análise de gêneros e compreensão (3.4) aí eu acho que nessa ho::ra (4.3) a gente vê, eu acho que o profes/ talvez a gente pense mais em sala de aula. (+) A::lém disso também né, a gente pensa no estágio três:: (+) tem a questão do ensino de ortografia também (+) no estágio três, não é? tem, porque a gente tem que pensar no ensino de ortografi/ no ensino né:: de análise linguística, aí entra as vezes ensino de:: (+) de norma:: gramatical, gramática (+) no estágio três (4.2) éh:: eu acho que eu fico com essas duas ((fala rindo)) meus dados não serão analisados

/ ... /

P: bom, na tua perspectiva, qual o lugar do ensino de ortografia na tua formação? é um pouquinho semelhante, mas diferente da pergunta anterior

E: sim:: se (+++) o:: o ensino de ortografia na minha formação ele esteve mais presen / mas o ensino de ortografia na minha vida de:: professor? na..

P: não, na tua formação acadêmica (+) na tua perspectiva, qual o lugar o lugar da ortografia na formação acadêmica, nessa nossa formação do curso de letras, na licenciatura?

E: isso:: (+) eu diria que foi:: um lugar bem pequeno (++) tipo:: (+++) sei lá:: (+) eu não diria um por cento da formação (+) esteve:: voltada (++) porque a gente não vê né nada relacionado a ortografia, ensino de ortografia na formação acadêmica (+) eu não me lembro

P: éh:: e considerando agora a tua formação até:: a tua formação acadêmica, você se sente preparado para discutir questões relativas ao sistema ortográfico com seus estudantes?

E: não, (+) essa aí eu respondo:: (+) é eu não me sinto não (+) ((fala rindo)) com certeza

P: é:: e a última pergunta é, se você precisasse escolher um conteúdo relacionado ao sistema ortográfico, para elaborar um plano de aula, qual seria o assunto e como você procederia com a reflexão?

E: hum:: (++) éh:: um assunto:: de ortografia (12.4) olha:: eu tava dando recentemente sujeito e predicado (++) na área de sintaxe (6.9) eu:: é algo bem:: eu não sei::/ na verdade todos os assuntos (+) porque quando a gente pensa em ortografia também tem a questão né da gramática normativa, aí a gente já pensa ou em assuntos (+) da área da sintaxe principalmente (++) a gente nem pensa eu nem penso muito na área de morfologia é como se a morfologia, a primeira parte o que é substantivo (+) o que é a:: adjetivo (+) o que é:: advérbio (+) eu nem pensava muito

nisso (+) e tão pouco a gente pensa na or/ na fo-no-lo-gia, (+) ((se corrigindo)) na fonética que é a:: tem gramática que vem com a fonética, com a morfologia:: e a sintaxe:: depois vem estilística (4.8) éh:: isso demonstra que a escola, a língua portuguesa na escola (+) ela tá dividida (+) ela tá completamente presa ao ensino dessa gramática escolar, que é uma gramática diferente (+) e a universidade tá em outro (+) outro:: a formação acadêmica ela tá em outra área assim:: acho que:: (++) eu não sei nem:: aí por exemplo na área de ortografia (+) quando tu tá falando assim ortografi::a (++) um assunto pra escolher (+) pra:: ensinar, eu não sei (+) pra refletir eu escolheria o sujeito e o predicado, né, o sujeito na área da sintaxe, que é algo bem recente que eu estava falando pros meus alunos (+) e que eu fiz o que com eles? eu fiz:: eu percebi que eles não, não conseguiam entender:: a ideia do que era sujeito, muita gente não conseguia entender o que era sujeito, (+) eles não entendiam (4.2) e aí eu trouxe várias definições pra eles do que era sujeito, eu fiz até um quadrinho:: éh:: mostrando a ação:: pra eles separarem o sujeito, éh:: quem tá realizando a ação, qual ação que está sendo realizada e qual o complemento desta ação, (++) essa é a definição bem tradicional do que é um sujeito né, do que é um sujeito e do que é um verbo, (+) ainda assim eles não entenderam, e aí:: eu dei outra definiçã::o de sujeito (+) que é aquela pessoa né, que:: vai modificar/ com a qual o verbo concorda em número, éh:: mas essa também já não ajuda muito ((fala rindo)) porque eles não entendiam o que era verbo, (+) aí é muito complicado né, eu:: eu não sei como eu/ eu acho que no momento eu não sei reagir, eu me prenderia muito a dizer o sujeito é isso:: traria um:: um texto talvez pra refletir:: antes de dizer o que era/ o que é sujeito (+) uma biografia (++) pra perguntar quem é que tá falan::do pra dar uma ideia de:: (++) de algo/ como que se fosse pra trazer a ideia do que de que o sujeito é aquele que está exercendo modificação, exercendo alguma força sobre a frase, sobre a oração (++) pra dar essa ideia, pra ver se os alunos conseguissem (+), iriam (+) absorver (+) mas eu não sei não (+) ((fala rindo)) esses meus dados aí

P: então:: éh:: veja eu vô/ vou te dar alguns exemplos de questões de ortografia, pra ver se:: refresca um pouco a memória:: porque assim o sujeito e o predicado tão mais como você falou relacionados à área da sintaxe, né:: e aí éh:: algumas questões de ortografia, por exemplo, são:: quando o jovem, a criança enfim escreve

uma palavra que tem dois r e ela escreve com um r só, ou por exemplo, em alguns casos né:: existem casos que são previsíveis por normas, né:: éh::

E: ((rindo)) ai Jé por que tu não me lembrou:: (+) eu falando de sintaxe:: aqui, eu viajei agora:: eu viajei::

P: mas sabe assim:: então tem algumas regularidades do sistema ortográfico né, que o aluno ele deve compreender, é:: com o passar do tempo e aí ele não/ e tem outras que não são previsíveis né que são realmente:: que precisam ser memorizadas, então éh:: dentro dessa/ pensando aí agora nessa questão de regularidades e irregularidades do sistema ortográfico, éh:: cê puxar um pouquinho da memória, de repente de alguma coisa que cê percebe com mais frequência na escrita dos teus estudan::tes algum desvio que seja recorrente assim como é que você pensaria em trabalhar com isso? (++) pode pensar um pouquinho pra responder::

que é::

E: éh:: eu já nem:: eu nem me lembrava memo (+) que a ortografi/ não eu tinha ideia de que a ortografia são esses erros assim, eu acabei confundindo porque na minha cabeça, (+)éh:: por exemplo:: (2.6) o fato do aluno não saber (+) que:: o verbo precisa ir pra para o plural, porque concorda com, porque tem que concordar com o sujeito que está no plural, né:: teria alguma coisa a ver com ortografia, mas éh:: não ((fala rindo)) não tem n::eu acho/ na verdade eu acho que eu nunca, nem (+) Ah:: sim:: acentuação, de oxítonas e paroxítonas eu vi esse assunto com (+) meus alunos, no sexto ano, acentuação de hiatos e:: éh:: acentuação de hiatos, é um assunto bem legalzinho, mas não tem como você fazer essa acentuação de hiatos, (+) de outra forma na minha cabeça sem ser mostrando né, as palavras, separando as sílabas, dizendo que o i e o u (++) ai agora eu tô:: (+) o i e o u só serão acentuados (++) se estiverem sozinhos numa sílaba ou:: (++) perto do s, não tem outra forma assim assim de vo/ eu não consigo enxergar outra forma, de ensinar acentuação de hiato, ou de paroxítonas ou de proparoxítonas ou de oxítonas (4.1) é ortografia? agora eu acertei? eu acho que sim, né? ((rindo))

P: é:: então:: a acentuação éh:: tá dentro de uma, da área da ortografia de uma maneira ampla, (+) tá sim relacionado

E: meu pai ((fala meio surpreso)) então acho que a gente não viu/ a gente vê alguma coisa de ortografia na faculdade no curso? (4.2) vê? a gente vê?

P: essa foi uma pergunta que eu te fiz né?

((ambos riem))

E: ((fala rindo)) e eu disse que a gente via em linguística né, mas a gente não vê né, não vê nada em linguística relacionado a isso, eu tava viajando desde o início e misturando a ortografia com sintaxe e com a área dessa gramática aí (3.2) é:: enfim:: ((fala rindo)) é babado visse, essa tua pesquisa (inaudível) dados interessantes, resultados interessantes

P: /.../ então:: agora assim né:: oficialmente era essas as perguntas que estavam planejadas, éh:: eu te agradeço, primeiramente por aceitar participar da pesquisa e:: e tão prontamente né, porque a gente sabe que agora tá tudo bastante corrido e:: teoricamente a gente na disciplina de fonética, de Fonologia I na verdade né, que a gente vê fonética e fonologia da língua portuguesa, na ementa diz que nós deveríamos ver o ensino/ relacionar ao ensino de ortografia (+) éh:: então assim:: tem este lugarzinho, e aí:: pensando na disciplina de fonética e fonologia ainda, assim:: você:: lembra alguma coisa? cê chega/ consegue pensar, assim agora, pensando lá na disciplina de fonética e fonologia, (+) se:: sabe se teve alg/ alguma se alguma coisa de ortografia te vem à mente agora, não sei, alguma coisa vem à mente agora que eu falei isso?

E: verda::de eu me lembro da cadeira de fonética e fonologia, (++) éh:: eu me lembro éh:: tenho memória bem viva com relação a essa disciplina, mas:: (++) com éh:: com o ensino de ortografia:: eu lembro que não tinha não tinha nenhuma associação né, era mais um:: um estudo:: ((faz um som sibilante)) como se fosse um estudo científico mesmo da fala né, (+) da líng / da fa::la ((fala rindo)) da fonétic/ da fala eu vou dizer na fala né, da pronún::cia, da pronúncia não é na fala é da pronúncia das letras né:: dos fonemas, isso né, dos sons, das letras (++) dos sons, dos fonemas (++) e aí entra mais na área de variação né, a gente vê muita coisa na

área de variação, de variedade linguística, porque a fonética estuda muito isso, as:: representações fonéticas das letras de acordo com as regiões:: vão variando, agora com relação ao ensino de ortografia, nada

P: e aí agora:: puxando, agora pensando como foi a tua disciplina de fonologia?

E: foi:: a gente via né, os:: (4.7) a gente aprendeu na verdade ah:: os signos, são sig? símbolos né:: os símbolos da fonética, (3.3) as teorias da fonética, (+) e fonologia ao redor do mundo, aí tem os símbolos né, e que aqueles símbolos, eles representam um som, eu/ o que eu achei interessante é que aqueles símbolos:: quando eu aprendi fonética eu ia pro dicionário (++) de inglês também, mais de inglês, e via ao lado a representação, é representação fonética eu acho, da palavra, (+) e aí:: eu conseguia ler, aqueles símbolos e imaginar o som mais adequado daquela palavra, no inglês por exemplo (+) eu nem sei se são os mesmos, mas eu acho que é um:: simbologia universal né, da fonética, (+) e aí eu lia ah:: esse i ele é mais curto, esse i ele é mais longo, éh:: esse é é um é mais aberto ou é um é mais fechado, esse s tem um som de x ou:: ou som de z, ou som de ss e aí eu:: (+) eu me lembro mais de uma fonética voltada pra esse aspecto, com relação ao:: estudo da:: (+) dos fonemas, (4) a gente viu muito isso, (2.8) ((pensando alto)) na área de ensino éh:: ((negando com a cabeça)) não lembro de nada de ensino não, na área voltada ao ensino (+) da língua portuguesa (+) nas escolas (5.7) ((faz sinal negativo com a cabeça))

P: ((a pesquisadora agradece e conclui a entrevista))

APÊNDICE F – TRIAGEM DOS PLANEJAMENTOS TEMÁTICOS

Projeto	Ano escolar	Gênero(s) textual(is)	Conteúdo(s) AL	Gênero da Produção Textual	Perspectiva de língua	Tratamento da correção (ortográfica) na reescrita
Projeto 1	8º ano	Crônica	Predicado: predicado verbal; transitividade verbal; predicado nominal.	Crônica	Interacionista	“Devolver os textos aos alunos com as devidas observações”
Projeto 2	8º ano	Poesia	Figuras de linguagem (metonímia, metáfora, neologismo, comparação)	Poema	Interacionista	“Orientá-los individualmente, à medida que forem produzindo em sala, a respeito da importância do processo de revisão e reescrita dos poemas”
Projeto 3	8º ano	Poema	Figura de linguagem: assonância, metáfora, anáfora; Conceitos: Verso, estrofe, rima e ritmo	Poema	Interacionista	“Devolver a produção escrita com comentários e perguntas-guias que orientem a reescrita do

						poema”
Projeto 4	7º ano	Poema	Figuras de som: Onomatopeia; assonância; aliteração; Variação linguística: regionalismo e gíria.	Poema	Interacionista	“Orientar os alunos durante as aulas subsequentes.”
Projeto 5	7º ano	Memórias	Variação linguística: linguagem formal, informal e marcas da oralidade; Figuras de linguagem: metáfora, metonímia e neologismo. Processos de formação de palavras: derivação prefixal e sufixal.	Entrevista e Memórias literárias	Interacionista	Há alguma palavra que não esteja escrita corretamente? E a pontuação está correta?
Projeto 6	8º ano	Diário; Relato pessoal _____ _____ Conto	Tempos verbais: pretérito imperfeito, pretérito perfeito e presente, no modo indicativo; _____ _____ Conectores discursivos de temporalidade e de adição.	Relato pessoal escrito _____ Conto	Interacionista	Devolver os relatos escritos comentados com sugestões para o aprimoramento dos textos; _____ Recolher as reescritas. Aquelas que não ficarem concluídas permitir que os alunos continuem em casa e

						entreguem posteriormente;
Projeto 7	6º ano	Conto e reconto	Adjetivos e expressões adjetivas	<u>Diário de leitura</u> Reconto	Interacionista	Entregar os diários com comentários para os alunos com uma avaliação parcial e orientações para uma reescrita; - Propor uma reescrita a partir dos resultados da primeira avaliação, dando continuidade à produção do reconto em sala de aula;
Projeto 8	9º ano	Contos	Adjunto adnominal e adjetivação	Conto	Interacionista	“Solicitar a reescrita do texto, corrigindo os problemas com a escrita sinalizados, de forma que o texto atenda ao que foi proposto nas metas.”
Projeto 9	9º ano	Mangá e poesia (slam)	Metáfora e Pontuação (aspas, travessão e dois pontos) - Metáfora - Metonímia - Anástrofe -	Conto/Mangá/Poesia	Interacionista	Para conto/mangá : “Retomar coletivamente e com a classe

			Anáfora Personificação Rimas			aspectos que estão precisando de reforço, conforme necessário. - Na revisão, utilizar um exemplo (a escolher, de acordo com a necessidade) de texto com problemas mais comuns da classe - Propor a reescrita Para a escrita da poesia: Comentar sobre as produções em sala, com os alunos; 12. Pedir para que reescrevam fazendo possíveis adaptações;
Projeto 10	EJA 4ª fase	Crônica	Concordância Verbal	Crônica	Interacionista	Corrigir as fichas, comentando com cada aluno sobre o sua crônica;
Projeto 11	8º ano	Contos e lendas de terror	Adjetivos	Contos e Lendas de terror	Interacionista	- Avaliar/ ler e comentar a primeira versão da escrita, discutir

						algumas questões das próprias produções, como por exemplo, algum desvio da norma padrão que seja recorrente ou questões da própria estrutura do gênero. - Solicitar a reescrita. Tirar dúvidas quanto à pontuação, ortografia, concordância ou qualquer outra questão trazida pelo aluno, seja de ordem gramatical ou não.
Projeto 12	EJA 4ª fase	Anúncio publicitário e classificado ; poemas e poemas visuais	Linguagem objetiva/subjetiva; Figuras de linguagem	Poema visual	Interacionista	Na caracterização do grupo-classe: “na escrita, compartilhou que enfrenta problemas de ordem ortográfica, como o emprego de algumas letras e alguns dígrafos, como “ss”, “sc”, “xc”, “x”, “s” e “ç”, por

						exemplo.”
Projeto 13	6º ano	Artigo de opinião	Conjunções, operadores argumentativos, figuras de linguagem (assonância e aliteração)	Artigo de opinião e Diário de leitura	Interacionista	- Solicitar a reescrita do segundo artigo de opinião, devendo ser feita em sala com ajuda do estagiário. Os alunos deverão olhar os resultados que o estagiário entregou na tabela de critérios de avaliação e buscar adequar os itens que forem necessários;
Projeto 14	9º ano	Conto	Substantivos e adjetivos	Conto	Interacionista	- Pegar um conto dos que foram escritos pelos alunos para revisar com o todo, apontando o que pode melhorar com relação à ortografia e enredo tendo como objeto de análise a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

