

O SISTEMA VERBAL ESCRITO E SEU DESENVOLVIMENTO NA ESCOLA: UM OLHAR PARA A HOMONÍMIA

Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig¹

olheinig@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste artigo é mostrar como a escola vem desenvolvendo o ensino do sistema verbal escrito, tendo como foco os homófonos não homógrafos da mesma classe gramatical. Diante de um quadro no qual a maioria das atividades escolares se centram na memorização, a nossa proposta é promover a reflexão sobre a maneira como as palavras são grafadas, levando os alunos a depreensão de regras que o ajudarão a compreender como o sistema ortográfico está organizado.

Dos vários dados coletados durante a realização da pesquisa junto a alunos da quarta série do Ensino Fundamental, pinçamos os referentes à maneira como justificam a grafia dos homófonos não homógrafos investigados. Os dados revelam que há diferenças significativas entre alunos que tiveram o assunto tratado dentro de uma metodologia que possibilite a reflexão sobre o sistema alfabético e os que seguem os rumos traçados pelo autor do livro didático.

2. O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA

Antes de se abordar a inserção da criança no mundo da escrita, é interessante estabelecer, em relação à ortografia do português, especificamente do Brasil, que há

¹ Universidade Regional de Blumenau – FURB.

uma distinção entre o aprendizado do sistema de notação alfabética e o aprendizado da norma ortográfica. Antes de ingressar na Educação Infantil, a criança já desenvolve suas primeiras concepções sobre a escrita. Posteriormente, quando entra na escola, no período de alfabetização, acontece a aprendizagem da segmentação da cadeia da fala e da sílaba, o que permite que ela relacione essas unidades aos grafemas que se utilizam do alfabeto. (Scliar-Cabral, 2001; 2003). Depois de escrever alfabeticamente, é que a criança começa a se apropriar de modo sistemático da norma ortográfica. Isso não significa que ela não se depare com dúvidas ortográficas no período inicial da alfabetização. Entretanto, é depois dessa fase inicial da escrita que a criança tende a se apropriar de forma sistemática da norma ortográfica. Por isso, acredita-se que cabe à escola o papel de auxiliar o aprendiz nesse processo, levando em consideração que a ortografia é um dos passos, e não o começo e fim na aprendizagem da escrita. Não significa, entretanto, que se deva deixar a criança escrever sempre do jeito que quiser, é preciso que a escola, como instituição, cumpra o seu papel de ensinar a ler e escrever, mas sem destruir ou ignorar o processo inicial. É possível que cada descoberta ocorra, mas se respeitando o tempo de cada aprendiz, o espaço onde ocorre a aprendizagem, sendo condição que o professor também domine os princípios.

Assim, a aprendizagem da codificação, nas séries que seguem a alfabetização, deve ser centrada nas regras de correspondência entre a realização dos fonemas e grafemas e na construção da memória lexical ortográfica das palavras primitivas de maior frequência de uso na escrita, quando o contexto for competitivo. A tarefa do aprendiz do sistema escrito não é fácil, pois, na maioria das vezes, as regras de codificação não são independentes do contexto. Portanto, será preciso entender, inicialmente, as regularidades, analisando as regras dependentes do contexto, seja ele fonético ou morfológico; e, posteriormente, o contexto competitivo, no qual estão incluídos os homófonos não homógrafos, objeto de análise neste artigo.

Isso leva a perceber que a tarefa de quem está aprendendo o sistema escrito envolve uma série de “habilidades”, ou seja, deverá ser capaz de refletir a respeito da classe gramatical da palavra em análise; atentar para a posição do segmento sonoro dentro da palavra; observar a tonicidade entre outras. Deste modo, juntando informações advindas das próprias palavras com outras provenientes do contexto, professor e alunos, em um processo de análise, depreenderão as regras que permitirão entender a norma ortográfica, não apenas decorá-la.

É justamente esse aspecto, o puramente mecanicista, que se deseja combater, uma vez que ele está presente no cotidiano escolar tanto na forma como é explorada a ortografia quanto na arquitetura dada, em geral, a este tópico nos livros didáticos. Melo e Rego (1998) lembram que, apesar de ter havido rápida difusão e aceitação de idéias advindas da psicolinguística e da psicologia cognitiva, no âmbito educacional, é possível perceber, em áreas de ensino como a ortografia, que o panorama não mudou sob a perspectiva de uma nova postura pedagógica, ou seja, o ensino ainda é calcado numa perspectiva mecanicista de aprendizagem.

Enfocando inicialmente a sala de aula, uma pesquisa realizada por Morais e Biruel (1998), entre sessenta e cinco professores de segunda a quarta séries do Ensino Fundamental da rede pública de Recife, revela que a aprendizagem da ortografia acontece de forma a prevalecer apenas a memorização. Os dados coletados revelam que, na maioria das escolas onde as professoras atuavam, não havia metas especificadas para o ensino de ortografia em cada série, embora 95% das entrevistadas fossem favoráveis à definição de tais metas. Na maioria dos casos, o ensino se restringia à realização de ditados tanto de listas de palavras como de textos, usados por 74% das professoras ao menos uma vez na semana. As situações de correção tendiam a ser feitas coletivamente, com um modelo posto no quadro de giz. Os alunos freqüentemente escreviam textos espontâneos, que em geral não eram reelaborados ou corrigidos. Eles não tinham oportunidades de ler em sala de aula textos que não fossem os manuais didáticos e 51% das turmas nunca dispunham de um dicionário para consulta. As dificuldades ortográficas dos alunos eram justificadas como uma consequência da "falta de leitura", vinculada em geral ao meio social de origem e não à experiência escolar. Na avaliação do desempenho em língua portuguesa, 92% diziam levar em conta o rendimento ortográfico, justificando ser este necessário para o "domínio da língua". Poucas docentes demonstraram tranquilidade quanto aos seus sentimentos em relação ao uso da ortografia, sendo mais evidentes as expressões espontâneas de receio, angústia e queixas quanto à dificuldade e dubiedade da escrita de nossa língua.

Analisando esta síntese da pesquisa realizada, alguns elementos chamam a atenção e precisam ser discutidos ainda mais: 1) Em relação à seqüenciação do ensino da ortografia, no texto, indicada por metas, não há um trabalho integrado entre as séries a fim de dar oportunidade para o crescimento do aluno na medida em que progride no ensino fundamental; 2) a forma como o ensino-aprendizagem da norma ortográfica é concebido, é revelada pelas atividades propostas pelas professoras: cópias, ditados, lista

de palavras, correção dos textos entre outras; 3) é preocupante também a ausência de dicionários para consulta em sala de aula bem como de outros materiais de leitura, o que revela um dado muito importante: a utilização do livro didático como única fonte de leitura; 4) finalmente, a pesquisa revela que, na sua formação para trabalhar a língua com crianças, as professoras não tiveram a oportunidade de estudar os princípios do sistema alfabético do português, o que se revela na forma como a norma ortográfica é trabalhada em sala de aula.

De todos esses tópicos, o primeiro a ser detalhado é a forma como o professor, em sala de aula, trabalha a ortografia. A pesquisa anteriormente apresentada revela um ensino centrado em ditados de listas de palavras e frases. Posteriormente, quando for discutida a questão dos livros didáticos, será possível constatar que essa é também uma das práticas a que recorrem os autores. Leal e Roazzi (2000) também abordam essa questão partindo da preocupação existente por parte de pais, professores e alunos no que se refere às dificuldades de grafar as palavras de acordo com a norma ortográfica. Diante dessa constatação, acreditam os professores que a forma para reverter o quadro está no treino ortográfico, ou seja, para fixar a grafia correta de uma palavra, a criança deverá repeti-la.

Os erros de ortografia cometidos pelas crianças estão entre as maiores e mais freqüentes queixas do professor (Melo e Rego, 1998), mas há que se olhar quais as atitudes dos professores para trabalhar a ortografia. A mais corrente é a acima mencionada, que tem como pano de fundo um ensino mecanicista, no qual valem mais os treinos ortográficos do que a reflexão e discussão. Se o grau de importância para a ortografia é tamanho, sua cobrança em termos de avaliação se torna visível e ela passa a ser mais um objeto de avaliação do que de ensino-aprendizagem. Tal postura também é assinalada por Curvelo, Meireles e Correa (1998), Cagliari (1999), Gomes (2002), Pereira (2001) e Ferreira (2002). Este último fez um levantamento do material didático de alunos de uma terceira série do Ensino Fundamental da rede pública de Florianópolis, no qual observou que o ensino de ortografia ocorre por meio de ditados, listas de palavras e a repetição de palavras incorretas, como atesta em sua análise: “aplicou um ditado utilizando um fragmento de texto extraído provavelmente de um livro didático [...] Corrigiu a ortografia das palavras e ordenou [...] a repetição escrita das palavras ‘erradas’: *uma, nem, praia*, no pé da folha usada para a execução do ditado” (*op. cit.*, p. 5).

O que se observa, na perspectiva mecanicista, é uma crença de que se aprende repetindo e memorizando. Não se está negando que também seja possível aprender a grafia de algumas palavras pela memorização, mas fazer desse “recurso” o mais usual é o que preocupa, especialmente, os estudiosos do assunto. Enfim, o ensino da norma ortográfica se restringe a situações meramente escolares, ou seja, não há preocupação em relacionar a aprendizagem do sistema da escrita com o cotidiano da criança, nem tão pouco se levam em consideração os conhecimentos a respeito da língua que o aprendiz traz para a escola. Assim, parte-se da concepção de que é preciso repetir para aprender.

Ainda analisando o trabalho realizado pelo professor em sala de aula, Schaefer (1999, p. 43-55) investigou as concepções de professores de primeira e segunda séries no que diz respeito a dois pontos: o trabalho em sala de aula, ou seja, se há ou não sistematização do ensino e quais as atividades desenvolvidas; que aspectos são valorizados nos textos produzidos pelos alunos. Para tal, realizou um questionário e, posteriormente, analisou textos escritos por alunos de terceira série que foram alfabetizados pelas professoras investigadas. Dos dados provenientes, serão apresentados: os pré-requisitos para ser aprovado na série; a forma como a correção da escrita é feita; os trabalhos específicos sobre ortografia e auto-avaliação do trabalho feito em sala.

São considerados pré-requisitos para o aluno ir para a segunda série: escrever corretamente palavras com sílabas simples, aqui entendidas como as compostas por consoante e vogal, além de palavras com “ss”, “ç”, “h”, “nh”, “ch”, “lh”. Para passar para a terceira série, o aluno deveria saber grafar palavras com “m” antes de “p” e “b”, “ss”, “rr”, “pl”, “br”, “sc” e “x”, bem como separar corretamente as palavras em sílabas. A autora não apresenta uma discussão quanto aos critérios adotados pelas professoras, mas é necessário refletir a respeito de que parâmetros orientam as professoras do primeiro ciclo a pontuarem como pré-requisitos tais conhecimentos. Por que o uso de “ss” e “ç” e não de outros grafemas que representam o fonema /s/? Por que o uso só de “ç” e não de “c” levando-se em conta o contexto vocálico? Por que o uso do “ch” e não do “x” para grafar o fonema /tʃ/, deixando que somente no ano seguinte o uso de “x” seja pré-requisito? Poderia ser arrolada ainda uma série de questões a respeito dos critérios norteadores, mas o que importa é perceber que há uma ausência de critérios, o que conseqüentemente remete ao desconhecimento dos princípios do sistema alfabético por parte dos professores. A própria autora verificou, analisando os textos dos trinta sujeitos alunos da terceira série, que as aparências enganam se forem levados em conta

os pré-requisitos para aprovação. Um dado importante é que os textos que respeitavam as regras ortográficas, não raro, eram curtos, com apenas um parágrafo, com orações independentes e lançando idéias sem desenvolvê-las. Entre os textos da amostra, também foram encontrados alguns bem elaborados, criativos e com estrutura ortográfica aquém do esperado.

Outro ponto observado pela autora diz respeito à correção dos erros que é realizada de duas diferentes formas: corrigir circulando e reescrevendo as palavras ao lado ou corrigir à caneta sobre o erro da criança. Os trabalhos específicos de ortografia têm como objetivo fixar a escrita correta; para tal as professoras realizam recorte e colagem, estudo de algumas regras, escrita repetida de palavras, ditado, palavras cruzadas, exercícios de completar com a letra que falta e escrita de textos. Nenhuma das professoras dedica um horário semanal para realizar essas atividades e uma delas diz fazê-las quando surge algum assunto que exige reflexão. Entretanto, como conduzir a reflexão com exercícios que exigem mais atitude mecânica como recortar, preencher? O que se percebe é um rol de atividades, comuns nos livros didáticos, que são utilizadas para o ensino da ortografia, mas com pouca ênfase à depreensão da regra pela criança que leve à compreensão de como o sistema ortográfico está organizado.

Os dados coletados para dar conta da questão de pesquisa levantada – quais práticas vêm sendo realizadas em sala de aula, no sentido de melhorar a ortografia dos alunos e se os resultados de tais práticas alcançam o nível das exigências estabelecidas – apontam que:

o trabalho de ortografia se realiza de forma assistemática, sem clareza de objetivos, baseado na memorização e fortemente influenciado pelo livro didático. Em geral, caracteriza uma prática que desconsidera a reflexão sobre a escrita, o pensar inteligente dos alunos e das alunas e as possibilidades de reflexão sobre a linguagem. Também foi possível observar o quanto estas práticas têm deixado a desejar, até mesmo em relação aos objetivos estabelecidos pelas próprias professoras (*op. cit.*, p.51).

Percebe-se que a formação do profissional que leciona nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental apresenta uma lacuna quanto aos princípios do sistema alfabético, o que leva o professor a um trabalho que se apóia, especialmente, na sua experiência e no material didático oferecido pela escola.

Retomando os dados coletados por Moraes e Biruel (1998), há um outro aspecto que merece ser discutido: a forma como os textos espontâneos são tratados, ou seja, a produção escrita dos alunos não é submetida a uma análise que possa nortear a

seleção do que deve ser efetivamente ensinado em sala de aula em termos de escrita. O professor parece não levar em consideração que os textos espontâneos são uma rica fonte de construção do conhecimento ortográfico que auxiliam a criança na aprendizagem da escrita, pois, “partindo da produção escrita espontânea da criança (...), vai-se explicando o que for ocorrendo e, em seguida, promovendo a correspondente escrita ortográfica. Corrigir só não basta! Tirar o errado e pôr o certo não basta! É preciso que a criança saiba o que fez e por que precisa corrigir” (Cagliari, 1999, p. 82). Acredita-se que, em uma postura diferente dessa, o professor perde a oportunidade de depreender regras a partir das hipóteses formuladas pelas crianças para a grafia de uma palavra, ou seja, o “erro” não é percebido nem tão pouco analisado, oportunizando a construção da norma ortográfica. Não é de se admirar que prossigam escrevendo à revelia em seus próprios textos: entretanto, devem saber como se grafam as palavras solicitadas pelo professor. Atitudes dessa natureza revelam qual a função do texto na sala de aula. Isso remete a uma pergunta: para que se escreve no contexto escolar? A função social do texto está ausente tanto na produção escrita quanto na leitura uma vez que apenas se valem dos textos do livro didático que, provavelmente, não leva em conta a diversidade de gêneros existentes no cotidiano de cada indivíduo.

Outra concepção presente em sala de aula, quando o assunto é ensino de ortografia, é a de que a aprendizagem se dá de forma espontânea (Leal e Roazzi, 2000; Morais, 2001), ou seja, o aluno aprende através da exposição repetida à grafia correta decorrente naturalmente das atividades contínuas de leitura. Quem adota essa postura acredita que não se deva interferir na forma como o aluno escreve em respeito a ele, ficando implícito um preconceito contra o ensino da ortografia. É possível, não se nega, que a exposição a materiais de leitura ajude o aprendiz a conhecer a sua língua, não só quanto à grafia correta, mas também em relação ao texto como um todo. Entretanto, a aprendizagem não acontece de forma tão natural como crêem os professores que agem dessa forma em sala de aula. É bem possível que esse tipo de professor não sistematize o ensino da ortografia, mas faça cobranças em relação à escrita correta das palavras e, inclusive, leve em conta para aprovação de seus alunos o seu rendimento ortográfico. O que se vê é uma incoerência, pois não se ensina ortografia, mas se cobra e, a partir dos resultados, a avaliação é feita. Enfim, deixar de ensinar a norma ortográfica é, no mínimo, ingênuo, pois o aluno não aprende apenas para ler e escrever no contexto escolar: fora da sala, está cercado por vários textos e estes são escritos levando em consideração a norma vigente. O professor, que acredita no ensino espontâneo da

ortografia, a fim de não tolher seu aluno na produção de seus textos, irá evitar que isso aconteça apenas no espaço da escola: fora dali há uma exigência outra que vem da própria sociedade, na qual a correção nas mensagens escritas é fundamental para a aceitabilidade dos textos em inúmeras situações. Ao acreditar que se aprende naturalmente a grafia correta das palavras, apenas pela exposição a materiais escritos, o professor poderá contribuir para reforçar a diferença que se faz entre um bom e mau usuário da língua escrita.

Contrapondo as duas posturas, a mecanicista e a espontaneísta, é possível pensar numa forma de ensinar a ortografia que leve em conta tanto a sistematização do ensino da ortografia como a participação do aluno que poderá refletir a partir de suas dificuldades ortográficas. Esse trabalho só acontecerá se o professor mudar sua concepção de ensino, de língua e gramática.

Essa concepção leva em conta que ensinar e aprender ortografia devam acontecer de forma que as crianças possam gerar, criar e não apenas memorizar palavras e acumular regras, e que o professor, necessariamente, fará as intervenções durante o processo das descobertas realizadas pelos alunos. Para tal, o professor, que levará o aluno a refletir durante seu processo de aprendizagem das regras ortográficas, precisa conhecer os princípios do sistema alfabético do português do Brasil.

3. FATORES IMPORTANTES PARA PROMOVER A REFLEXÃO SOBRE A CODIFICAÇÃO

Ao promover a reflexão na escrita ortográfica, alguns fatores devem ser levados em consideração: a variação sociolinguística, a frequência de uso das palavras, a consciência tanto fonológica, morfológica quanto sintático-semântica.

Quando a criança chega à escola, ela já tem a língua adquirida em um contexto familiar que está situado em uma área geográfica, tem suas características culturais e socioeconômicas, ou seja, os indivíduos falam de jeito diferente, embora o sistema alfabético do português do Brasil seja o mesmo para todos os habitantes. Portanto, a heterogeneidade da língua está relacionada às dimensões diatópica, diastrática e diacrônica. O professor, segundo Scliar-Cabral (2001; 2003a), deve ter como atitude primeira o respeito pela variedade que o aluno pratica. Isso permitirá que ele estabeleça um clima, em sala de aula, onde haja respeito pelas diferentes formas de falar, as quais nem sempre estão de acordo com a norma de prestígio. Ainda que o professor queira impor uma norma padrão, será difícil alcançar tamanho intento, pois a criança passa a

maior parte de seu tempo longe do ambiente escolar, praticando uma outra variedade que não aquela imposta pela escola. Isso não significa que o aprendizado da norma não aconteça, mas só poderá ser feito a partir de uma profunda motivação. Além disso, a variedade que cada aluno traz servirá como fonte de observação para que o professor planeje seu trabalho, explicando aos alunos a diferença existente entre falar e escrever uma palavra.

Gradativamente, a criança irá percebendo que a padronização da grafia das palavras permite que diferentes textos, escritos em espaços geográficos distintos, sejam lidos por todos os habitantes sem o prejuízo das variações presentes na fala. Além disso, impõe ao escritor a adequação à norma estabelecida. É justamente esse ponto o mais complexo para o aprendiz, pois precisará transformar a forma falada em escrita a fim de ter seus textos aceitos e assim atingir os propósitos pragmáticos e, para fazê-lo, precisará ter consciência da norma ortográfica. Portanto, escrever exige maior reflexão, pois é mais complexo que ler.

Outro ponto que serve como referência no ensino da ortografia é a frequência com que a palavra aparece no texto escrito. Pesquisadores nessa área (Pinheiro, 1994; Monteiro, 2000; Pinheiro e Rothe-Neves, 2001) observaram que crianças de séries mais avançadas do Ensino Fundamental escrevem mais facilmente palavras freqüentes reais em comparação com palavras reais pouco freqüentes ou inventadas. Levando em conta esse aspecto, os PCNs, como se verá na última seção, assinalam que o professor deve partir de palavras freqüentes em seu trabalho com o sistema ortográfico.

A consciência morfológica, capacidade mais específica relacionada à composição e derivação da palavra, é outro fator que permite ao aprendiz construir regras que expliquem o uso de prefixos, sufixos, terminações verbais, homônimos entre outros. Moreira (1995, p. 106), investigando as regularidades lingüísticas na aquisição da ortografia, com foco na morfologia flexional, verificou como diferentes desinências ou sufixos verbais são representados por crianças de 1.^a e 2.^a séries. Ela constatou que “há um conhecimento gramatical, que também regula a representação gráfica e, por vezes, se sobrepõe às representações sonoras da palavra. [...] Esse conhecimento gramatical pode ser construído a partir da apreensão de elementos mórficos através do valor semântico desses elementos”. Percebe-se, então, que o conhecimento morfológico leva o aprendiz a entender a língua sem precisar decorar todo um elenco de palavras. Assim, se está agindo de forma econômica, pois, segundo Scliar-Cabral (2001; 2003), as

regras de derivação morfológica evitam a sobrecarga do léxico mental ortográfico, mesmo nos contextos competitivos.

Leal e Roazzi (2000) observaram, em seus estudos, que o nível de consciência sintático-semântica está relacionado ao desempenho da leitura. Analisando sujeitos em suas pesquisas, observaram que estes, quando têm dificuldade na leitura, utilizam o contexto semântico e informações lingüísticas para reconhecer a palavra corretamente. Por sua vez, Moreira (1999) aponta as várias fontes a que recorre o sujeito quando quer grafar uma palavra, ou seja, a fonológica, a ortográfica e a de informação específica da palavra. A última é verificada em palavras nas quais os grafemas são imprevisíveis, como é o caso dos contextos competitivos. A autora apresenta como exemplo a palavra [‘asu] que pode ser grafada tanto como “asso” quanto “aço”. Neste caso, a seleção do grafema adequado depende do conhecimento da forma gráfica da palavra que, sendo homófona, implica também o conhecimento semântico. Apesar de a autora não mencionar, entende-se que, neste caso, também seria necessária a informação sintática, pois são palavras de classes diferentes. Em casos como este, a informação ortográfica seria suficiente apenas para que não se optasse pela grafia com “s” ou “c”, levando-se em conta as regras distribucionais.

Quanto à importância do significado para a aprendizagem da escrita ortográfica, aspecto relevante em nossa pesquisa, só se encontrou pesquisa desenvolvida na área da Psicologia Cognitiva, cujo enfoque foi experimental, mas que também apontou para a necessidade de uma outra postura em sala de aula. Guimarães (1994) teve como objetivo averiguar experimentalmente como se desenvolve a compreensão da importância de considerações semânticas na ortografia em sujeitos de diferentes graus de escolaridade/idade. Para investigar os homófonos não homógrafos, foi realizado um ditado seguido de entrevista para a justificativa, a fim de se verificar se o sujeito se preocupava em representar as diferenças de significados em palavras sonoramente idênticas. Partindo dos resultados, a autora evidencia a necessidade de os professores trabalharem a língua de uma forma reflexiva com os alunos a fim de que estes percebam a relação que existe entre a escrita convencional e o significado. Alerta, entretanto, que não basta um trabalho no qual se chame atenção para os aspectos semânticos e morfológicos, é preciso promover um espaço de ensino-aprendizagem no qual se levem os alunos a formular e descobrir regras subjacentes às formas, nas atividades de ensino propostas, a fim de enunciá-las e explicitá-las. Práticas assim tornarão mais eficaz a compreensão da língua, facilitando a

aprendizagem da escrita correta. Esta necessidade existe, pois a pesquisadora constatou que, embora haja uma evolução, de acordo com a escolaridade/idade, acerca da importância do significado para a escrita correta das palavras, muitos alunos chegam ao final do Ensino Médio sem entender perfeitamente como ocorre a grafia diferente em homófonos. Além disso, apresentaram relativa dificuldade em formular uma justificativa que explique por que grafaram dessa ou daquela maneira uma determinada palavra com semelhança sonora. Portanto, é necessário que se organize o planejamento escolar, partindo dos conhecimentos já construídos pelos alunos, para que se trabalhe paulatinamente a relação entre ortografia e significado, uma vez que a escolarização desempenha um papel importantíssimo para essa aprendizagem. Esta constatação evidencia que mais do que reforçar a grafia correta, é preciso levar o aluno a refletir sobre a sua escrita e, infelizmente, “a escola, local por excelência de reflexão sobre a língua escrita, vem contribuindo muito pouco para que os sujeitos busquem essa relação, o que, conseqüentemente, tem retardado a aprendizagem das grafias convencionais onde o significado é um fator discriminante.” (*op. cit.*, p. 103).

Também Curvelo, Meireles e Correa (1998), em um estudo sobre o conhecimento ortográfico da criança em contexto lúdico, observaram que, das 60 crianças entre segunda e quarta séries do Ensino Fundamental, a maioria foi capaz de utilizar os conhecimentos lingüísticos que possui no nível ortográfico, mas houve dificuldades para justificar o raciocínio. As autoras apontam que parece existir um caminho relativamente longo a ser percorrido pela criança até que seja capaz “de fazer uso espontâneo em contexto lúdico, em nível ortográfico, de habilidades metalingüísticas, ou seja, da reflexão sobre o uso dos conhecimentos que possui acerca do padrão normativo da grafia das palavras na Língua Portuguesa. As jogadas realizadas por nossas crianças, embora muitas vezes apropriadas, nem sempre vinham acompanhadas de justificativa adequada da estratégia empregada” (*op. cit.*, p. 13).

Como apontam as conclusões das duas últimas pesquisas, é preciso mais do que ensinar a escrever de acordo com a norma ortográfica, a escola precisa ensinar a pensar. Perini (1996), Travaglia (2002; 2003), Neves (2001; 2002), Scliar-Cabral (2001; 2003) entre outros enfatizam a necessidade de um ensino inteligente da gramática no qual se leve em conta que o ensino da metalinguagem deve ser um espaço de reflexão entre quem ensina e quem aprende, em um processo de construção de conhecimento sobre a língua que o aluno está aprendendo a decodificar e codificar.

Ainda que se considere, como afirma Neves (2001), que se poderiam aceitar três tipos de desvio da norma, interessando nesta pesquisa o primeiro, que é aquele em que a forma recomendada é estabelecida por convenção pública e tem força de lei, é preciso que a escola não fique passível diante do que foi convencionado. Tal atitude implica desinstalar o aluno do lugar de repetidor e conduzi-lo ao de questionador, pois só refletindo sobre a língua é que se pode chegar ao sistema que a regula de forma clara.

4. O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA

É preciso ir além do ensino da norma como se fosse uma verdade absoluta, ensinar a língua materna a quem já a fala remete a uma outra instância, a da educação lingüística. Travaglia (2003, p. 23) a entende como um “conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzi efeito(s) de sentido pretendido(s)”. Não se nega o ensino da norma culta ou padrão na escola, pois ela tem sua importância política, econômica e cultural, mas é preciso apresentá-la como uma das possibilidades, alertando os alunos para a existência de variedades lingüísticas. Como a educação lingüística formal é responsável pela aprendizagem da variedade escrita da língua, é necessário, além de apresentar as diferenças e semelhanças entre o sistema oral e escrito, trabalhar a escrita tendo consciência de que ela é uma convenção. A não compreensão de que há desvios da norma que provocam transgressões, conduz a problemas, por exemplo, na compreensão da ortografia entre alunos que findam o Ensino Médio como bem apontou Guimarães (1994); de vocabulário pobre entre alunos que chegam à universidade como comentou Travaglia (*op. cit.*, p. 32). Quanto a este tópico, o autor assim se expressa:

Sendo isto verdade é preciso perguntarmos o que temos feito para que eles tenham um vocabulário mais rico e para que sejam capazes de empregá-lo para exprimir não só uma variedade desejável de idéias, conceitos etc., mas também nuances da mesma. Na verdade o vocabulário é constituído de palavras que são recursos da língua a serem adquiridos, o que significa memorizá-los e ter consciência dos sentidos que cada uma é capaz de veicular; [...]. É preciso, pois, fazer exercícios de vocabulário que tratem basicamente dos seguintes fatos: a) diferentes sentidos de uma mesma palavra; b) sinônimos, discutindo o sentido de palavras, o sentido de expressões e as diferenças de sentidos entre sinônimos; c) diferentes palavras com o mesmo sentido; d) antônimos; e) homônimos; f) parônimos;

g) processos de formação de palavras, estudando prefixos, sufixos, radicais e sentidos, incluindo aqui a questão dos cognatos.

Este é um quadro que se apresenta ao final de um processo, mas é preciso que o trabalho com a educação lingüística aconteça desde a pré-escola. O conhecimento que o professor tem do seu grupo de alunos, o referencial teórico que embasa a sua prática, a sua concepção de língua e gramática vão nortear o ensino da língua, levando-o a entender por que também é necessário trabalhar a teoria gramatical. Mas um questionamento emerge: estaria o professor que trabalha com Língua Materna atento a todos estes aspectos? Teria ele se perguntado quais as razões para ensinar teoria gramatical?

Teóricos preocupados com o ensino como Perini (1996) e Travaglia (2003) apontam três objetivos para o ensino da teoria gramatical: dar informação cultural; instrumentalizar com recursos para aplicações práticas imediatas; desenvolver o raciocínio, a capacidade de pensar, ensinar a fazer ciência. Interessa-nos especialmente o último que é mais amplo, pois não diz respeito apenas ao ensino da língua. A idéia é levar o aluno a observar, formular hipóteses, buscar comprovação ou não, ou seja, propiciar um momento de pesquisa. Tal encaminhamento é importante, pois essas habilidades “são um pré-requisito à formação de indivíduos capazes de aprender por si mesmos, criticar o que aprendem e criar conhecimento novo. É justamente neste setor que o estudo de gramática pode dar sua contribuição mais relevante; [...] se há algo que nossos alunos em geral não desenvolvem durante sua vida escolar é exatamente a independência de pensamento” (Perini, 1996, p. 31). Os professores de todas as disciplinas podem direcionar suas aulas para alcançar esse objetivo, mas o professor de Língua Materna leva relativa vantagem, pois: 1) o material lingüístico é fartamente disponível; 2) não depende de laboratório; 3) a intuição do falante pode ser levada em conta, o que leva o pesquisador a se observar; 4) como o uso da língua é fundamental em todos os setores, o trabalho pode despertar interesse. O estudo pode ser desencadeado tanto a partir da observação dos usos da linguagem no cotidiano como das teorias existentes. Um trabalho nesta perspectiva terá como resultado final pessoas mais capazes intelectualmente de aprender e descartar teorias científicas e, mais que isso, capazes de construí-las.

Diante desse quadro de razões que justificam a teoria gramatical na sala de aula, é preciso ter clareza de que a opção por parte do professor deve ser consciente e

estar atento a problemas como: cometer o equívoco de pensar que as habilidades de leitura e escrita se dão pelo ensino da teoria gramatical; esquecer que a teoria gramatical ajuda a pensar; acreditar na teoria como uma verdade única; não ter consciência de como e por que uma certa teoria foi formulada. Se estes aspectos não forem levados em consideração, corre-se o risco de se ter um ensino considerado maléfico e equivocado.

Como se percebe, há uma relação muito intensa entre o ato de ensinar e quem ensina, o que sinaliza a necessidade de um educador que tenha uma formação adequada quanto ao ensino da Língua Materna.

5. UMA EXPERIÊNCIA JUNTO A ALUNOS DO SEGUNDO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A fim de investigar o ensino e a aprendizagem de homófonos não homógrafos de mesma classe gramatical, realizamos uma pesquisa ação junto a um grupo de vinte e cinco sujeitos matriculados na quarta série, em um colégio de Brusque-SC, este grupo foi denominado como experimento (GE). Para o desenvolvimento da pesquisa, foram elaborados instrumentos que promovessem a reflexão dos alunos quanto à forma de grafar diferentemente uma mesma seqüência fonológica. Para tal, foram desenvolvidos jogos em CD-ROM e em cartelas, além de outras atividades como o dicionário de homônimos, a releitura focalizada e o ditado interativo.

Para se ter um parâmetro em relação ao grupo no qual a intervenção colaborativa foi desenvolvida, selecionou-se um outro grupo de sujeitos da mesma escola (grupo controle) que apresentava características semelhantes quanto ao rendimento escolar, número de alunos, idade, sexo, material didático utilizado e, o mais importante, as aulas eram ministradas pela mesma professora, o que possibilitou focar a metodologia.

Antes de as atividades de intervenção serem realizadas, foi aplicado um pré-teste junto aos dois grupos. Os dados desse instrumento de coleta mostraram como os sujeitos grafavam os homófono não homógrafos ditados, como justificavam a sua grafia e se havia relação entre a grafia e a justificativa. A análise indicou que não havia diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos quanto aos três aspectos investigados.

Após ter conhecimento de como cada grupo grafava e explicava as vinte palavras ditadas dentro de um contexto que fazia parte do material didático utilizado, pode-se dar andamento ao outro momento da pesquisa: a intervenção colaborativa em uma das turmas enquanto a outra continuou tendo aulas segundo o livro didático adotado pela escola.

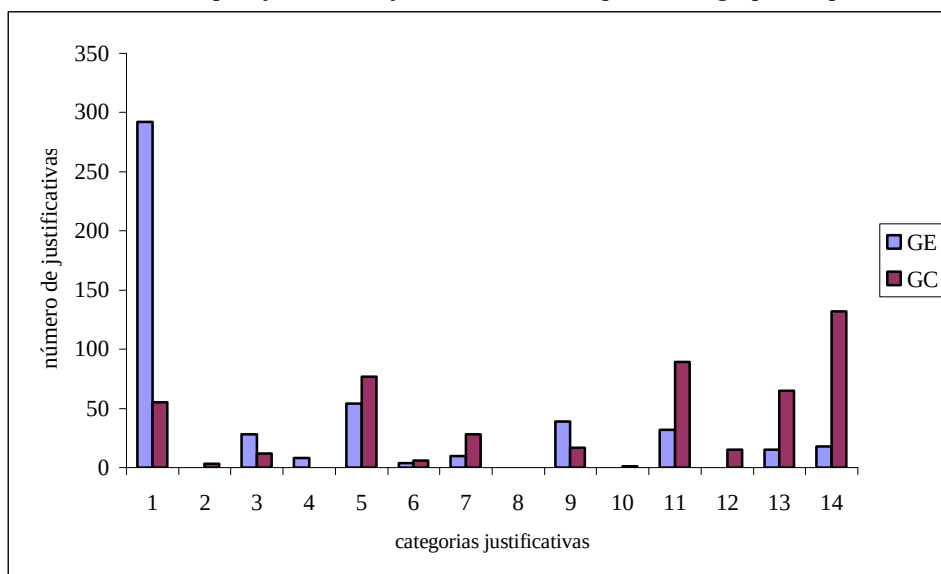
Ao final dessa etapa, aplicou-se novamente um teste, semelhante ao já realizado, para verificar se a metodologia utilizada havia promovido alguma mudança significativa entre os dois grupos tanto quanto à maneira de grafar as palavras como na explicação redigida para tal. Neste artigo, vamos nos deter mais nos resultados do pós-teste que revelam um comportamento diferenciado entre os dois grupos, tendo como foco a maneira de justificar a grafia da palavra ditada.

6. O QUE MOSTRAM OS DADOS DEPOIS DA INTERVENÇÃO COLABORATIVA EM UMA DAS TURMAS

As justificativas produzidas pelos sujeitos foram agrupadas em 14 categorias: Conhecimento do sentido. Conhecimento dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil. Derivação. Frequência de uso: o sujeito justifica sua resposta através da frequência: 1) de exposição, ou seja, está acostumado a ler e falar a palavra; 2) de escrita. Conhecimento prévio da palavra. Relação *som versus* leitura e escrita. Dúvida na grafia. Desconhecimento da palavra. Não compreensão da diferença entre homófonos não homógrafos. Má internalização das regras grafêmico-fonológicas. Ausência de explicação. Estratégia de preenchimento. Achismo. Não sabe redigir a resposta.

O gráfico 1 apresenta uma comparação entre os dois grupos por categoria que revela um comportamento diferenciado categoria, no pós-teste, e também por grupo na maioria das categorias:

Gráfico 1: Comparação entre as justificativas dadas pelos dois grupos no pós-teste



FONTE: dados da pesquisadora

A categoria 1 (conhecimento do sentido) é a que aparece com maior frequência no GE, perfazendo 58,4% das justificativas as quais foram produzidas por 23 sujeitos que a usaram em média 12,6 vezes. O fato de os sujeitos justificarem a grafia pelo conhecimento do sentido é extremamente significativo como resultado do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido junto ao grupo, sobretudo, se se levar em conta que, no pré-teste, esses sujeitos usaram muito pouco o conhecimento semântico na justificativa com apenas 9 respostas produzidas por 6 sujeitos, ou seja, houve um crescimento nesta categoria de 56,6%. A forma como a justificativa passou a ser elaborada também sofreu mudança, pois os sujeitos apresentaram o significado da palavra grafada ou os dois significados a fim de mostrar por que um era adequado naquele contexto como se pode observar nestes exemplos: *cauda – parte traseira comprida de animais e outros; porque “despensa” com “e” significa um lugar onde guardamos os alimentos; acende com c é ligar a luz e ascender com sc é subir, elevar; eu sei que fraldar com “l” quer dizer botar fralda e fraudar com “u” quer dizer rouba*. Os sujeitos, ao elaborarem a justificativa, em geral, não só destacaram o grafema que cria confusão na escrita como também elaboraram um conceito levando em conta o aspecto que generaliza o homófono que está sendo definido.

No GC também houve um aumento na frequência que passou de 43 justificativas produzidas por 12 sujeitos para 55 elaboradas por 15 sujeitos. Entretanto, o crescimento foi bem menor que o do outro grupo, atingindo 2,4%. Apesar de os

sujeitos deste grupo terem trabalhado também com os homófonos não homógrafos, levaram em conta o conhecimento semântico em poucos casos, o que talvez se explique pela maneira como o material didático utilizado por eles aborda esse assunto, ou seja, o significado é apresentado logo abaixo dos exemplos, sem permitir que o aluno reflita sobre o exercício que realiza a cada par de homônimos trabalhados. Quanto à maneira de redigir a justificativa, quase não houve alteração entre o pré e pós-teste, como se observou no Sujeito 11, que foi o que mais teve respostas nesta categoria nos dois testes, ou seja, foram 9 respostas no pré-teste e 10 no pós-teste. Por exemplo, no pré-teste, este sujeito justificou a grafia de esperto da seguinte forma: *Se você é bem inteligente* e, no pós-teste, *esperto: inteligente*. Essa retomada também pode ser observada nas justificativas elaboradas para a grafia de descrição que, inicialmente, foi assim produzida: *além da característica da velhinha...* e no pós-teste: *quer dizer as características da velhinha*.

Os dados obtidos na categoria 1 são de extrema importância para a pesquisa desenvolvida, pois o fator discriminante em homófonos não homógrafos da mesma classe gramatical foi observado pela grande maioria dos sujeitos do GE, o que aponta para a necessidade de um ensino que leve em consideração quais conhecimentos são necessários para trabalhar cada conteúdo em sala de aula. Além disso, é preciso pensar em formas de ensino que sejam adequadas ao grupo no qual o trabalho é desenvolvido, mas que levem, especialmente, os alunos a refletirem sobre o que acontece naquela situação lingüística, como se pôde observar na descrição do processo desenvolvido em sala de aula junto ao grupo experimento.

A categoria 2 (conhecimento dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil) sofreu queda quanto ao número de justificativas nos dois grupos. No GE, nenhum sujeito explicou as palavras ditadas se valendo do conhecimento das regras de codificação e, no GC, apareceram apenas 3 ocorrências produzidas por dois sujeitos: *porque nunca se bota ss no começo de uma palavra; ...se fosse só um “esse” seria a mesma coisa que fala Ruza*. A diminuição de justificativas nesta categoria revela que os sujeitos passaram a atentar para outros aspectos na grafia da palavra, como o conhecimento semântico, já discutido anteriormente, ou o conhecimento de cognatos como se verá a seguir.

A categoria 3, que diz respeito à derivação, permaneceu praticamente com a mesma frequência quanto às justificativas produzidas nos dois grupos. O que se observou, em ambos os grupos, foi um aumento no número de sujeitos que passaram a

justificar a grafia se valendo de cognatos. No GE, mais 4 sujeitos usaram o conhecimento de palavras da mesma família perfazendo um total de 13. O sujeito, que mais produziu justificativas nesta categoria no pré-teste, não permaneceu com o mesmo comportamento no pós-teste, preferindo justificar a grafia pelo conhecimento semântico. Entretanto, um outro sujeito se valeu 8 vezes da derivação, no pós-teste, para explicar a grafia das palavras ditadas quando, no pré-teste, havia produzido apenas 3 respostas. No GC, o número de sujeitos passou de 5 para 8, não havendo destaque entre eles. Quanto às palavras grafadas que foram justificadas dentro desta categoria, observou-se que, no GC, foram 4: russa (3 ocorrências), cozidos (2), cumprimentos e acende (1); já, no GE, foram 8 as palavras que receberam este tipo de justificativa: cozidos (5 ocorrências), acende (2), cena, conserte e russa (3), espiar, fraldar e descrição (1).

A frequência de uso, categoria 4, que apareceu, no pré-teste, com baixa frequência nos dois grupos; no pós-teste, desapareceu no GC e teve apenas 8 justificativas produzidas por 2 sujeitos, sendo um deles responsável por 6 das respostas. Esta categoria, como já se abordou na análise do pré-teste, evidencia a forma como o sujeito adquiriu o homófono não homógrafo, mas não enfoca o ponto principal que é a questão semântica. Analisando os sujeitos do GE, observou-se que o Sujeito 3, em 19 das 20 das suas respostas, explicou a forma como adquiriu o homófono, enfatizando como isso ocorreu: *Eu escrevi assim porque uso e conheço esta palavra; Eu conheço a palavra e escrevi porque estudei isto*. A última justificativa, além de revelar o conhecimento prévio, categoria que será discutida a seguir, também explicita que esse conhecimento veio pelo estudo da palavra que está sendo justificada.

A categoria 5, que tem alguma relação com a anterior, teve comportamento diferente nos grupos. No GE, o número de respostas diminuiu 13,2%, passando de 120 justificativas produzidas por 17 sujeitos para 54 elaboradas por 8 sujeitos. Em uma análise intersujeitos, percebeu-se que aqueles que apresentaram maior frequência (média de 12 justificativas) foram os que não justificaram pelo conhecimento semântico e o que o fez teve apenas 3 das justificativas enfocando o conhecimento semântico. No GC, o número de justificativas aumentou 7,2%, passando de 41 respostas para 77, mas sofreu queda quanto ao número de sujeitos que justificaram pelo conhecimento prévio, ou seja, passou de 12 sujeitos para 10. O sujeito, que teve mais justificativas nesta categoria no pré-teste, perfazendo um total de 11, diminuiu para 6 e o sujeito que teve 4

respostas passou para 18, tal comportamento fez com que a média de respostas por sujeito fosse revista passando de 3,4 no pré-teste para 7,7 no pós-teste.

Quanto às duas últimas categorias, ainda será possível perceber, na análise entre as respostas com ou sem elo entre grafia e justificativa, se os sujeitos grafaram corretamente devido à frequência de uso e/ou ao conhecimento prévio ou se apenas produziram a justificativa em uma dessas categorias, mas ela não expressa a maneira como o sujeito adquiriu o homófono uma vez que não há ligação entre a forma correta como a palavra é grafada e a razão pela qual o sujeito a grafou.

A categoria 6 (relação som *versus* leitura e escrita) teve um número de ocorrências bem menor nos dois grupos. No GE, foram 4 justificativas produzidas por um sujeito enquanto no pré-teste foram 16 justificativas elaboradas por 8 sujeitos. Esta constatação aponta para um comportamento isolado, o que permite inferir que, neste grupo, os sujeitos atentaram para outros fatores que não a maneira como a palavra foi ditada para justificar a sua grafia. No GC, o número de ocorrências passou de 19 para 6, as quais foram produzidas por 4 sujeitos, número menor que no pré-teste, quando 9 sujeitos explicaram a grafia pela relação som *versus* leitura e escrita. Analisando a maneira de redigir a justificativa entre os sujeitos com maior frequência nos dois testes, pôde-se observar que não houve nenhuma alteração significativa. Por exemplo, o Sujeito 17 ao justificar a grafia de acentos, no pré-teste, o fez da seguinte maneira: *porque acentos tem som de c*; o que permaneceu no pós-teste: *porque o som é de c*.

A categoria 7 (dúvida na grafia) que, no pré-teste, teve uma frequência bem próxima entre os dois grupos, sofreu diminuição quanto ao número de justificativas, passando de 54 para 28 justificativas no GC e de 50 para 10 justificativas no GE. Entretanto, no GC, o número de sujeitos que manifestou dúvida aumentou de 18 para 20 enquanto no GE teve uma queda de 13 para 6 sujeitos. Quanto à explicitação ou não da dúvida na justificativa, observou-se um comportamento diferenciado entre os dois grupos. No GE, nenhum dos sujeitos explicitou sua dúvida e as justificativas foram elaboradas levando em conta apenas a incerteza do sujeitos como se pode notar nestes exemplos: *tenho dúvida*; *escrevi mas tô em dúvida*. No GC, apesar de a maioria dos sujeitos também não explicitar sua dúvida, 4 deles o fizeram: *Não tenho certeza se é com ç ou com ss* (a respeito de seções); *duvida de comprimento e cumprimento*; *estou com dúvida entre c, s, cs e sc* (quanto à grafia de acende). Nas duas primeiras respostas, observa-se que o sujeito sabe que os dois homófonos não homógrafos existem e aponta a diferença entre eles; entretanto, o último exemplo revela outro tipo de dúvida do

sujeito que não a referente à questão da homofonia, mostrando inclusive o desconhecimento de regras de codificação quando diz ter dúvida quanto a grafar acende com s ou problemas maiores como a possibilidade de grafar acende com cs, grafema que não se encontra em nosso sistema alfabético.

Não se computou nenhuma ocorrência na categoria 8 (desconhecimento da palavra), o que faz sentido, pois todas as palavras que faziam parte do ditado interativo aplicado no pós-teste eram de conhecimento dos sujeitos: além de fazerem parte do material didático adotado pela escola, foram trabalhadas em sala pela professora, embora de maneira diferente nos dois grupos.

A categoria 9 (não compreensão da diferença entre homófonos não homógrafos) também no pré-teste teve mais ocorrências no GE. Comparando os dois testes, observou-se um aumento de 5,6% nesta categoria no GE com uma média de 2,2 justificativas por sujeito; no GC também ocorreu um aumento na frequência, atingindo 2,2% e uma média de 1,8 de justificativas por sujeito. Embora tenha ocorrido aumento nos dois grupos, foram poucas as ocorrências por sujeito em ambos. Além disso os grupos tiveram um comportamento mais parecido quanto à redação da justificativa no pré-teste, o que não permaneceu no pós-teste. No primeiro teste, os sujeitos enfocaram mais as letras que poderiam ser trocadas nos dois homófonos do que o significado que, na maioria dos casos, não foi atribuído e, quando o foi, houve troca do significado entre os homófonos não homógrafos. Por exemplo: *pois Ayrton Senna é com s, cena é com c; porque se se escrevesse com ss ficaria assento (da palavra, assento agudo...).*

No pós-teste, os sujeitos do GC, ao justificarem, apresentaram apenas um significado, mas este se refere ao outro homófono não homógrafo: *a palavra quer dizer que conserto é um show; cumprimentar a outra pessoa; discriminação: pessoas que não asseitam pessoas negras*. Neste grupo, as palavras que acusaram desconhecimento do significado foram: conserto, concerto, cumprimento, ruça, discriminação, acentos, calda, sessões, fraudar, sendo a última a que teve maior frequência (5 ocorrências). No GE, observou-se que os sujeitos sabiam que existia uma diferença de significado entre os homófonos, mas não associaram o significado à grafia correta. Em todas as justificativas, os sujeitos apresentaram apenas um significado e 3 sujeitos exploraram, em 5 palavras, os dois significados, embora invertidos, como detalham estes exemplos: *Eu sei que concerto com c é de arrumar e conserto com s é de musica; Eu sei que é expectador com x porque é pessoa que assiste TV e espectadores com s quer dizer pessoa que tem direitos fundados*. Entre as palavras com maior frequência, neste grupo,

estão: concerto/conserte (16 ocorrências), expectadores (5), fraudar e acento (4). Como já se comentou anteriormente, o maior problema está no par concerto/conserte presente na maioria das dificuldades dos sujeitos dentro desta categoria.

A categoria 10 (má internalização das regras grafêmico-fonológicas) teve baixíssima frequência tanto no GE quanto no GC. No pré-teste, não foi computada nenhuma justificativa no GC e, no pós-teste, esteve ausente no GE e teve apenas uma ocorrência no outro grupo. Comparando esta categoria com a categoria RNI (regras não internalizadas) quanto à maneira de grafar as palavras ditadas, pôde-se observar que não há uma relação direta, pois nela verificou-se uma queda bem maior no GE do que no GC que permaneceu com praticamente a mesma frequência nos dois testes. Analisando a maneira de grafar do sujeito que produziu a justificativa no GC, observaram-se problemas de grafia como: descrição e acentos que revelam a má internalização das regras. Entretanto, os outros sujeitos que tiveram problemas na grafia não produziram justificativas dentro da categoria 10, o que não permite estabelecer uma correlação entre as categorias, ratificando o que se observou no pré-teste.

A ausência de explicação, categoria 11, continuou sendo uma das categorias com maior frequência no GC apesar de ter sofrido uma queda de 14% no número de justificativas e 12% no número de sujeitos que não souberam explicar a grafia. A média de justificativas por sujeito ficou em 4,45. Neste grupo, esta categoria era a que tinha a maior frequência no pré-teste e, no pós-teste, ficou em segundo lugar, logo abaixo da categoria 14 que será analisada ao final. No GE, também houve uma queda, sendo de 27,6% no número de justificativas e 60% no número de sujeitos. Os sujeitos do GC que tiveram a frequência mais alta nesta categoria, no pré-teste, mantiveram esse comportamento no pós-teste, inclusive se observou o aumento de justificativas produzidas pelo Sujeito 2. No GE, verificou-se apenas um caso, o do Sujeito 18 que, apesar de ter um número de justificativas menores no pós-teste, ainda continuou sendo o sujeito que mais vezes deixou a explicação ausente. Os demais sujeitos tiveram uma média de 2,2 justificativas dentro desta categoria.

Quanto à estratégia de preenchimento, no pré-teste, o GE teve mais justificativas na categoria 12 que o GC, embora o número de sujeitos tenha sido o mesmo nos dois grupos:3. No pós-teste, observou-se que, no GE, nenhum sujeito redigiu uma resposta apenas para não deixar o espaço destinado à justificativa em branco. Já, no GC, cresceu o número de justificativas nesta categoria, embora tenha permanecido o número de sujeitos. Dos sujeitos que se valeram dessa estratégia no pré-

teste, um apenas permaneceu no pós-teste, mas com um número bem maior de respostas passando de 1 para 12, que corresponde quase ao total que foi 15. Entre as justificativas produzidas pelo Sujeito 5, encontram-se: *é com sc* (para ascende); *é com c* (para acentos e cena); *é com dois esse* (para passo).

A categoria 13 (achismo) estava entre as cinco mais frequentes em ambos os grupos no pré-teste, embora com número de ocorrências distintas entre eles. No pós-teste, observou-se um comportamento inverso nos dois grupos. No GE, passou de 33 justificativas produzidas por 10 sujeitos para 15 justificativas redigidas por 6 sujeitos, significando uma redução em quase pela metade. Já, no GC, houve um aumento de 51 justificativas redigidas por 9 sujeitos para 65 elaboradas por 12 sujeitos. Este aumento se deve, sobretudo, ao fato de os sujeitos 23 e 25 terem produzido todas as suas justificativas nesta categoria. O Sujeito 25, no pré-teste, já havia sido o que a usou com maior frequência tendo totalizado 9 justificativas. Analisando a maneira de este sujeito redigir a sua justificativa, verificou-se que, no pré-teste, produziu uma espécie de “fórmula”: *porque acho que é assim*, que foi utilizada 8 vezes; no pós-teste, novamente se valeu desta estratégia, embora com uma formulação diferente: *porque (eu) acho certo* foi usada 17 vezes e as outras 3 tiveram a seguinte redação: *porque eu acho*. No GE, o sujeito que mais apresentou justificativas dentro desta categoria passou a ter apenas uma e outro sujeito, que teve 8 ocorrências passou a ter 4 no pós-teste, sendo o que mais a usou, embora a redação da justificativa tenha passado do uso de uma “fórmula” – *acho que é assim* – usada 6 vezes, para um tipo de redação que diferiu em cada justificativa: *Eu escrevi a sim pois acha que é o certo*; *Acha que é assim pois estudei*; *Eu acha que é assim pois vi em um cartaz*. Nas últimas justificativas aparece também informação a respeito de como o sujeito adquiriu o homófono.

A última categoria, não sabe redigir a resposta, já apresentava uma diferença entre os dois grupos no pré-teste, sendo maior a frequência no GC que no GE, ocupando, neste, a quarta posição quanto ao número de justificativas e naquele a segunda posição. No pós-teste, observando o número de sujeitos, no GC, verificou-se que 18 deles tiveram suas justificativas incluídas nesta categoria, perfazendo uma média de 7,3 ocorrências por sujeito. Os sujeitos 17, 13, 10 e 11, cuja frequência deste tipo de resposta foi maior no pré-teste, permaneceram no pós-teste com a frequência alta; além deles, verificou-se que os sujeitos 6 e 20 também passaram a produzir um grande número de justificativas dentro desta categoria. Comparando-se a frequência em cada categoria, constatou-se que 26,4% das justificativas produzidas pelo GC se encaixam

nesta categoria que ocupa o primeiro lugar neste grupo. O que não difere muito do pré-teste quando se verificou ser esta a segunda mais utilizada pelos sujeitos. Já no GE, houve diminuição quanto ao número de justificativas que passou de 40 para 18 ocorrências, apesar de o número de sujeitos ter aumentado, no pós-teste, passando de 10 para 14, entretanto a média de justificativas por sujeito diminuiu de 4,0 para 1,2, mostrando que em poucas situações os sujeitos não souberam redigir a resposta. Numa análise entre os sujeitos, verificou-se que aquele que apresentou o maior número de ocorrências (11) passou a ter 2 e o outro que apresentou 9 não teve nenhuma. O maior número de ocorrências no pós-teste foi 3, produzidas pelo Sujeito 10.

Analisando os dois grupos quanto às três últimas categorias: estratégia de preenchimento, achismo e não sabe redigir a resposta, observou-se que a frequência quanto às justificativas diminuiu no GE, mas aumentou no GC. Tal constatação aponta para um dos fatores de maior relevância nesta pesquisa: saber raciocinar sobre a forma de codificar as palavras que, em um grupo, continuou a ser uma dificuldade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora neste artigo se tenha focado apenas uma parcela dos dados coletados durante toda a pesquisa, é possível perceber que a utilização de metodologia diferenciada, a qual favoreça a reflexão sobre a maneira como se grafam as palavras, leva os sujeitos a ter uma outra atitude diante de situações que solicitem a argumentação quanto à razão pela qual uma palavra é grafada desta ou daquela maneira.

Analisando todo o processo, pode-se perceber que a questão metodológica é fundamental para se promover uma outra maneira de trabalhar com o sistema ortográfico em sala de aula. Por isso, para que o planejamento fosse operacionalizado, desenvolveu-se uma metodologia apoiada em atividades que promoveram reflexão e discussão durante a aprendizagem. Como resultados do trabalho desenvolvido, verificou-se que:

1. a metodologia empregada favoreceu a grafia correta, mas especialmente a maneira de justificá-la ao apresentar o elo, na grande maioria dos casos, entre a forma de grafar e a justificativa. Os resultados do pós-teste apontaram um aumento de 89 para 329 respostas com elo, o que revela não só a compreensão da distinção de grafias como também a capacidade de argumentar dos sujeitos;

2. a maioria das justificativas, depois da intervenção colaborativa, está centrada no conhecimento semântico, o que mostra um resultado positivo, pois o fator decisivo no fenômeno tratado é a diferença de significado;

3. os sujeitos, que fizeram parte do grupo no qual se desenvolveu a intervenção colaborativa, não apenas internalizaram em seu léxico mental ortográfico muitos dos homógrafos trabalhados como também os seus significados, o que fez com que conseguissem explicar as diferenças de grafia;

4. os alunos do grupo experimento com maior dificuldade (25%) detectado no pré-teste passaram de 10 palavras com grafia correta para 17, o que é extremamente significativo;

5. ensinar a pensar a maneira por que um homófono é grafado possibilita a reflexão sobre outros fenômenos lingüísticos;

6. o aspecto lúdico favoreceu os resultados alcançados, além disso, pode-se obter resultados quanto ao uso do jogo para a aprendizagem do sistema ortográfico, carência apontada por Curvelo Meireles e Correa.

Mais do que ensinar a grafar homófonos não homógrafos, esta pesquisa favoreceu uma reflexão sobre a forma como a universidade está preparando teoricamente seus profissionais da educação para atuarem em sala de aula. Eis aí o grande desafio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRASIL. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : língua portuguesa*. Brasília : MEC/SEF. v. 2.
2. CAGLIARI, Luiz Carlos. (1999). A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP : ALB; São Paulo : Fapesp. p. 61-96.
3. CAGLIARI, Luiz Carlos. (1999). Sob o signo da ortografia. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP : ALB; São Paulo : Fapesp. p.97-109.
4. CURVELO, Cristina Soraia de Souza; MEIRELES, Elisabeth de Sousa; CORREA, Jane. (1998) O conhecimento ortográfico da criança no jogo da forca. *Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 467-480.

5. FERREIRA, Isaac. (2002). *Retrato do ensino de lingual portuguesa: “o português são dois; outro, mistério”*. In: CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUISTICOS DO SUL, 5, 2002, Curitiba. Comunicação individual na UFPR, Curitiba, 17 out.
6. GOMES, Antonia Sueli. (2002). Ensino de gramática: uma análise das estratégias interativas do professor. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUISTICA APLICADA, 6, Belo Horizonte, 2001. *Anais*. Belo Horizonte : ALAB. CD-ROM.
7. GUIMARÃES, Gilda. (1994). *A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica*. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Curso de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
8. LEAL, Telma Ferraz; ROAZZI, Antonio. (2000). A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, Artur Gomes de (org.). *O aprendizado da ortografia*. 2. ed. Belo Horizonte : Autêntica. p. 99-120.
9. MELO, Kátia Leal Reis de; REGO, Lúcia Lins Browne. (1998). Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. *Caderno de pesquisas*, São Paulo, n. 105, p. 110-134, nov.
10. MONTEIRO, Ana Márcia Luna. (2000). “Sebra – ssono – pessado – asado”. O uso do “S” sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, Artur Gomes de (org.). *O aprendizado da ortografia*. 2. ed. Belo Horizonte : Autêntica. p. 43-60.
11. MORAIS, Artur Gomes de; BIRUEL, Aparecida. (1998). Como os professores das séries iniciais concebem e praticam o ensino e a aprendizagem da ortografia? *ENDIPE*, 9, Águas de Lindóia, SP.
12. MORAIS, Artur Gomes de. (2001). *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo : Ática.
13. MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. (1995). Regularidades lingüísticas na aquisição da ortografia. *Caderno de estudos lingüísticos*, Campinas, n. 29, p. 91-107, jul./dez.
14. MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. (1999). Ortografia: estratégias verificadas em crianças e adultos. *Revista do GELNE*, n. 1, p. 102-107.
15. NEVES, Maria Helena de Moura. (2001). A gramática: o uso e a norma. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 2, Fortaleza, 2001. *Anais*. Fortaleza : UFC. Disponível em: http://sw.npd.ufc.br/abralin/anais_con2int_conf03.pdf. Acesso em: 16 mar. 2003.

16. _____. (2002). *Gramática na escola*. 6. ed. São Paulo: Contexto.
17. PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. (2001). O texto e a gramática : das relações do saber e do prazer. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 2, Fortaleza, 2001. *Anais*. Fortaleza : UFC. Disponível em: http://sw.npd.ufc.br/abralin/anais_con2int_cc68.pdf. Acesso em: 16 mar. 2003.
18. PERINI, Mário. (1996). *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática.
19. PINHEIRO, Ângela Maria Vieira. (1994). *Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva*. Campinas: Editorial Psy II.
20. PINHEIRO, Ângela Maria Vieira; ROTHE-NEVES, Rui. (2001). Avaliação cognitiva de leitura e escrita: as tarefas de leitura em voz alta e ditado. *Psicologia: reflexão e crítica*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 399-408.
21. SCHAEFER, Daniela. (1999). Pré-requisitos x resultados: onde está o “problema” do ensino de ortografia? In: ZEN, Maria Isabel H. D.; XAVIER, Maria Luisa M. *Ensino de língua materna : para além da tradição*. Porto Alegre : Mediação. p. 43-55.
22. SCLiar-CABRAL, Leonor. (2001). *Guia para o educador: princípios do sistema alfabético do português* (versão mimeo).
23. _____. (2003a). *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo : Contexto.
24. _____. (2003b). *Guia prático de alfabetização*, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo : Contexto.
25. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (2002). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez.
26. _____. (2003). *Gramática : ensino plural*. São Paulo: Cortez.