

## A intervenção pedagógica como possibilidade para pesquisa em alfabetização

### RESUMO

**Betânia Rondan Vieira**

[berondan@gmail.com](mailto:berondan@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-3056-4283>

Rede Municipal de Ensino, Jaguarão,  
Rio Grande do Sul, Brasil

**Patrícia dos Santos Moura**

[patriciapinho@unipampa.edu.br](mailto:patriciapinho@unipampa.edu.br)

<https://orcid.org/0000-0003-2720-8074>

Universidade Federal do Pampa  
(UNIPAMPA), Jaguarão, Rio Grande  
do Sul, Brasil

A pesquisa relatada neste artigo possuía como objetivo aplicar práticas pedagógicas que estimulasse a aprendizagem sobre a ortografia a partir da análise e reflexão das regularidades e irregularidades das palavras da Língua Portuguesa. Com isso, pretendia-se identificar as compreensões dos aprendizes acerca do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética para compreender o processo de ortografização nessas crianças. Trata-se de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica com abordagem qualitativa de dados. Os sujeitos participantes foram alunos e alunas do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Jaguarão/RS. Os resultados apontaram que o processo de ortografização pode ser estimulado a partir de práticas reflexivas, que também dão conta de auxiliar na compreensão sobre o sistema de escrita alfabética.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Ortografia. Ortografização.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo principal apresentar uma pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia em uma escola municipal de Jaguarão/RS. Nesse sentido, a intenção é partilhar modos de fazer pesquisa na escola, palco da emergência dos saberes profissionais desenvolvidos pelas professoras<sup>1</sup> e dos conflitos que a carreira docente revela.

No curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) a ênfase é na pesquisa intervenção (DAMIANI *et al.*, 2013), ou seja, na investigação que provoque efeitos nas práticas escolares, foco da Linha de Pesquisa 1 – Gestão das práticas docentes na diversidade cultural e territorial.

Partimos da noção de professora pesquisadora, que faz do seu trabalho docente um espaço de investigação e busca de inovação pedagógica, que se justifica pelas condições de aprendizagem que são ofertadas aos alunos. Acreditamos que a pesquisa em Educação precisa ser propositiva e instigar as professoras a aprenderem umas com as outras através do relato de suas práticas. Zeichner (2008) aponta que os conhecimentos emanados da troca entre pares são legítimos e, para nós, provoca a inconformidade com as situações cotidianas. No caso da pesquisa aqui apresentada, os alunos são provocados a pensar sobre a ortografia, de uma maneira crítica e instigante, tendo como parceiras neste processo a professora titular da turma e a professora pesquisadora. Assim, ambas se auxiliaram e buscaram comprometer as crianças com o seu processo de aprendizagem.

Compromisso: palavra firme que contextualiza as intervenções pedagógicas que visam desacomodar as práticas de ensino e as práticas de aprendizagem, que se colocam como objeto de investigação em muitas das pesquisas realizadas em nosso PPGEduc. Dessa forma, valoriza-se muito as concepções emergentes no contexto da escola e da sala de aula, tomando professoras e alunos como seres pensantes, capazes de transformar a sua própria realidade.

A pesquisa que aqui é por nós apresentada se concentra na área da linguagem, mais precisamente tendo como foco a escrita ortográfica, trazendo também contribuições dos estudos sobre alfabetização e letramento, campo em que nos inserimos como pesquisadoras. Entendemos a linguagem como forma de interação humana, constituindo-se em práticas sociais com intenções comunicativas. Nessa perspectiva se localizam algumas das pesquisas do nosso PPGEduc, que buscam problematizar as questões relacionadas à aprendizagem da língua escrita e também sua transposição didática.

Imergir em pesquisas nesse campo colaboram profundamente com a expansão do conhecimento teórico das professoras acerca de como se ensina e como se aprende a ler e a escrever. Esta temática ganha maior preocupação e atenção com os resultados das aprendizagens das crianças após um período de ensino remoto nas escolas públicas. Muitas crianças da escola em que ocorreu a pesquisa retornaram ao ensino presencial com muitas dificuldades em relação às

habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, entendemos que a pesquisa que logo será apresentada retrata bem esta problemática, o que pode ser conferido conforme seus resultados.

## PERCURSOS METODOLÓGICOS

O excerto aqui relatado é resultado de diversas inquietudes surgidas ao longo da experiência de uma das pesquisadoras como professora no 3º ano do Ensino Fundamental. Em outras palavras, o planejamento foi construído com o intuito de intervir numa situação problemática palpável. O conteúdo de uma pesquisa social deve essencialmente se relacionar com situações socialmente existentes, pois apesar de ser uma prática teoria, a pesquisa une pensamento e ação (MINAYO, 1994).

A escolha da metodologia é um passo determinante para os desdobramentos da pesquisa. Por isso norteamos essa determinação elencando dois principais questionamentos: “Como pôr em prática o projeto de pesquisa?” e “Como movimentá-lo a fim de contemplar os objetivos propostos?”. As respostas, obtidas através de muita reflexão, puderam esclarecer e traçar a metodologia da intervenção pedagógica.

Inicialmente, buscando responder à primeira pergunta, refletimos sobre a problemática da pesquisa, e concluímos que se trata de uma demanda específica da área da Educação: o ensino de ortografia no 3º ano do Ensino Fundamental. Depois, elucidamos nossa pretensão com a pesquisa: propor uma intervenção nesta situação problemática real do cotidiano escolar. Além disso, buscamos descrever e analisar a prática em sala de aula observando seus efeitos. Tendo isto constatado foi feita a escolha pela pesquisa do tipo intervenção pedagógica (ou pesquisa-intervenção) com abordagem qualitativa.

Segundo Damiani *et al.* (2013) as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas e possibilitam o estudo de situações reais. Assim, a pesquisa-intervenção “tem como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos” (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 58).

A pesquisa em educação, assim como as outras áreas da pesquisa social, trata de questões subjetivas das ações humanas, à vista disto os métodos qualitativos são alternativas para a obtenção de conhecimentos “intersubjetivo, descritivo e compreensivo” (SANTOS, 1999, p. 41).

A escolha pela abordagem qualitativa é justificada, também, pelas próprias características desta pesquisa-intervenção: o contato direto com a situação da pesquisa; a coleta de dados descritivos; o planejamento da intervenção centrado no processo interventivo; captação das perspectivas dos participantes da pesquisa; análise de dados através de um processo predominantemente indutivo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

O primeiro aspecto fica evidenciado pelo contexto da pesquisa, que foi realizada com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental na escola em que uma das pesquisadoras é professora. Portanto, durante a investigação, foi desempenhado

o papel de professora pesquisadora, ao propor práticas pedagógicas para a aprendizagem de ortografia e observar os desdobramentos destas.

O segundo aspecto, a coleta de dados descritivos, é, também, uma característica da pesquisa do tipo intervenção pedagógica. Nesse sentido é importante que as descrições tratem de evidenciar as características investigativas e o rigor sistemático da pesquisa (DAMIANI *et al.*, 2013).

A terceira característica trata sobre o planejamento desta pesquisa. Houve o planejamento e aplicação, através da intervenção, de possibilidades para o ensino de ortografia. A essência, então, é sistematizar práticas pedagógicas e analisar os efeitos da aplicação destas. Assim, esse aspecto evidencia outra metodologia atribuída ao projeto: a análise textual discursiva. Ela permite que o pesquisador unitarize e relacione os elementos dos textos que compõem o *corpus*<sup>2</sup> da pesquisa. Ao atribuir essa metodologia à pesquisa, o pesquisador “[...] não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão.” (MORAES, 2003, p. 191).

Esperava-se que os sujeitos da pesquisa, com a prática pedagógica proposta, avançassem em seu processo de alfabetização e conseguissem adquirir inúmeras aprendizagens sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Porém, cabe salientar o objetivo da intervenção: construir possibilidades para as aprendizagens sobre ortografia e investigar profundamente seus desdobramentos – sejam quais forem os seus efeitos.

O aspecto seguinte trata sobre a captação das perspectivas dos sujeitos participantes da pesquisa. Relatar e problematizar as percepções dos aprendizes acerca do aprendizado de ortografia possibilitará que os desdobramentos da intervenção sejam exemplificados e compreendidos. Com isso se pretende evidenciar o “dinamismo interno das situações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), tornando-as palpáveis ao leitor deste texto.

Por fim, as categorias de análise não são pressupostas, e sim construídas a partir das informações obtidas no *corpus*, por isso a última característica enunciada é o processo indutivo de análise (MORAES, 2003). O processo de indução se dá através da “[...] comparação e contrastação constantes entre as unidades de análise” (MORAES, 2003, p. 197). Esse método de categorização é intrínseco à análise textual discursiva e acontece no momento em que o pesquisador busca relações entre as unidades constituintes presentes nos textos.

Para possibilitar a constatação de dados da pesquisa é importante a definição de instrumentos para a coleta de dados. Eles que movimentarão a pesquisa para contemplação dos objetivos propostos no planejamento da intervenção (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para essa pesquisa o principal instrumento utilizado foi a análise documental. Ela é um recurso viável para a pesquisa qualitativa em três principais situações (HOLSTI apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986): quando há dificuldade de acesso aos dados; quando se pretende validar dados coletados com outros instrumentos; quando se objetiva captar os dados de pesquisa a partir da linguagem dos sujeitos de pesquisa.

Assim, um dos principais documentos constituintes do *corpus* de pesquisa foi o registro escrito dos alunos. Os registros foram captados durante a ação interventiva da pesquisa. As produções escritas - espontâneas ou não - são importantes para investigar os resultados obtidos na pesquisa. A análise da escrita dos participantes da investigação possibilitou apontar os efeitos da pesquisa no processo de aprendizagem dos educandos. Para isso consideramos, também, a análise dos erros na escrita, pois estes podem evidenciar a compreensão do aluno acerca de determinada dimensão da ortografia (MONTEIRO, 2008). Para garantir a confidencialidade dos documentos, durante a análise dos dados cada participante da pesquisa receberá um nome fictício.

Outro recurso utilizado para a coleta de dados foram as gravações em vídeo dos encontros propostos para a intervenção. Este recurso possibilita que as pesquisadoras revejam e descrevam com detalhes as situações vivenciadas durante a pesquisa, promovendo uma discussão e análise mais aprofundadas sobre as interações feitas durante a intervenção (LOIZOS, 2002).

### **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

As diferenças linguísticas entre os falantes de uma mesma língua são comuns. No Brasil, por exemplo, existem diferenças linguísticas nas pronúncias de diversas palavras, estas são condicionadas pela região em que o falante vive. Neste sentido, a ortografia assume o papel de “unificar a linguagem escrita”. Afinal, se cada um escrevesse como fala, a comunicação por meio da escrita seria complexa. Por isso, nesta pesquisa, compreendemos a ortografia como “[...] uma convenção social cuja finalidade é ajudar na comunicação escrita” (MORAIS, 1998, p. 18).

A ortografia, por ser uma convenção social, não é um conhecimento inato, ou seja, para a criança aprender a escrever ortograficamente precisa antes conhecer as normas ortográficas. A escola deve, portanto, criar oportunidades para a reflexão sobre as normas ortográficas, tratando-as como objeto de conhecimento, superando o caráter meramente avaliativo que, na maior parte das vezes, o ensino tradicional confere à ortografia (MORAIS, 1998).

Um aspecto relevante a ser considerado ao propor práticas reflexivas para promover a aprendizagem sobre ortografia é o fato de que parte das normas ortográficas pode ser compreendida, mas outra deve ser memorizada (MORAIS, 1998). Isto é, as normas ortográficas são compostas por irregularidades e regularidades. A primeira justifica o uso de determinada letra apenas pela tradição ou etimologia da palavra. Já a segunda justifica o uso de determinada letra (ou letras) a partir de um princípio gerativo, que pode ser internalizado e inferido para a escrita de palavras desconhecidas. No 3º ano do Ensino Fundamental deve ser priorizada a aprendizagem sobre as regularidades ortográficas, sobretudo as regularidades com correspondências diretas e regularidades contextuais (MORAIS, 2012).

O planejamento de práticas sistemáticas para o ensino de ortografia deve, portanto, considerar três princípios orientadores: a promoção do convívio com escritas ortográficas (por meio de materiais impressos – livros, jornais e revistas,

por exemplo); a promoção de situações de aprendizagem que levem à explicitação dos conhecimentos sobre ortografia por parte dos educandos; definição, por parte do professor, de expectativas para o rendimento ortográfico dos educandos (MORAIS, 1998). Além disso, para a aprendizagem sistemática de ortografia o aprendiz deve ter atingido o princípio alfabético de compreensão da linguagem escrita, ou seja, reconhecer as relações fonográfêmicas. Visto que é só a partir do conhecimento sobre os valores sonoros dos grafemas é que estará apto a refletir sobre os “grafemas que competem entre si” (MORAIS, 1998, p. 68).

Ao propor atividades que impulsionam a reflexão sobre a escrita de palavras, o professor pode buscar as concepções hipotetizadas pelos educandos sobre ortografia. Apoiado nisto, condicionar a análise morfológica e semântica das palavras da língua portuguesa, por exemplo, é uma forma de impulsionar a construção da consciência metalinguística (GUIMARÃES; PAULA, 2010). Entretanto, essa consciência não está relacionada ao uso da metalinguagem e do vocabulário técnico, pois explicitar regras verbalmente não é sinônimo de explicitar conhecimentos internalizados (MORAIS, 2007). A consciência metalinguística imputa “[...] à capacidade de refletir conscientemente acerca da própria linguagem, acerca da estrutura da língua e dos princípios que regem seu uso” (LEAL; ROAZZI, 2007, p. 106).

O desenvolvimento da consciência metalinguística abrange diversos processos linguísticos que dão conta de tratar a língua como objeto de conhecimento e análise. A análise intencional de aspectos fonológicos e semânticos, por exemplo, são formas de utilização da consciência metalinguística. “Em síntese: consciência metalinguística é reflexão, análise, controle intencional de atividades linguísticas que, no uso cotidiano da língua, realizam-se de forma automática e sem consciência dos processos nelas envolvidos” (SOARES, 2016, p. 126). O desenvolvimento da consciência metalinguística está atrelado a diversas dimensões, que juntas auxiliam no processo de aquisição da linguagem escrita.

Dentre as dimensões da consciência metalinguística, abordaremos a mais ampla, que abrange inúmeras habilidades: a consciência fonológica. Resumidamente, refere-se a “[...] capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (SOARES, 2016, p. 166). Para que o aprendiz alcance o princípio alfabético é necessário o desenvolvimento de três níveis de consciência fonológica: consciência lexical, consciência silábica e consciência fonêmica (SOARES, 2016).

A consciência lexical pode ser estimulada desde o início do processo de alfabetização. A análise de palavras buscando identificar rimas e aliterações podem ser feitas com crianças em fase pré-silábica, por exemplo. A capacidade de segmentar palavras em uma frase é outro exemplo de atividade que estimula a consciência lexical, mas deve ser feita com educandos que já compreenderam o princípio alfabético.

A consciência silábica é a habilidade da segmentação da palavra em sílabas. Aprendizes com escrita silábica sem valor sonoro e silábica com valor sonoro desenvolveram a capacidade de segmentar as palavras em sílabas e utilizam apenas uma letra para representar cada uma destas unidades sonoras. Enquanto

na escrita silábica sem valor sonoro as letras escolhidas para representação não têm relação fonêmica com a sílaba, na escrita silábica com valor sonoro os grafemas utilizados para escrita possuem essa relação.

A consciência fonêmica, por sua vez, está relacionada com a capacidade segmentar as sílabas das palavras em unidades fonêmicas menores. Ao avançar para o princípio de escrita silábico-alfabético o aprendiz tem capacidade de segmentar as sílabas em unidades sonoras menores. Neste princípio a criança identifica alguns fonemas constituintes das sílabas das palavras e os relacionam com os grafemas.

### A UTILIZAÇÃO DA CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA NAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS DA ORTOGRAFIA

Os dados descritos e analisados aqui são resultado de um dia de intervenção. Nesta aula estavam presentes oito aprendizes, que seriam estimulados a refletir sobre os diferentes sons da letra “r”. Trata-se, portanto, de reflexões sobre as regularidades contextuais. Estas acontecem sempre que um grafema pode representar mais de um fonema, condicionado pelo contexto. O Quadro 1 mostra este e outros casos de regularidades contextuais da Língua Portuguesa.

**Quadro 1** - Casos de regularidades contextuais

FONEMA	GRAFEMAS	CONTEXTO	EXEMPLOS
/k/	c	antes de <b>a, o, u</b>	<b>c</b> avalo, <b>s</b> acola, <b>c</b> ubo
	qu	antes de <b>e, i</b>	<b>q</b> ueda, <b>pequeno</b> , <b>q</b> uilo, <b>esquina</b>
/g/	g	antes de <b>a, o, u</b>	<b>g</b> ato, <b>g</b> ota, <b>agudo</b>
	gu	antes de <b>e, i</b>	<b>g</b> uerra, <b>g</b> uitarra
/h/	r	no início da palavra fim de sílabas	<b>r</b> ato, <b>r</b> ua, <b>r</b> io, <b>r</b> eal, <b>r</b> oda <b>c</b> arta, <b>m</b> orte, <b>c</b> erco, <b>c</b> urva
	rr	entre vogais	<b>c</b> arro, <b>m</b> arreco, <b>p</b> irraça, <b>m</b> orro
/r/	R	entre vogais	<b>c</b> ara, <b>f</b> era, <b>f</b> erida, <b>c</b> ensura
		em sílaba CCV	<b>p</b> rata, <b>c</b> obra, <b>t</b> igre, <b>g</b> reve
/l/	L	no início da sílaba	<b>l</b> ua, <b>b</b> ola, <b>v</b> ale, <b>c</b> amelo, <b>l</b> írio
		em sílaba CCV	<b>c</b> lima, <b>f</b> lecha, <b>t</b> ecla, <b>c</b> lube

Fonte: Soares (2016, p. 151).

A proposta foi iniciada com a releitura de uma frase do livro *Leo e a baleia*, lido pelo grupo em encontros anteriores. Desta frase, foram selecionadas duas palavras que foram escritas no quadro e nortearam a escrita de outras palavras, criando, assim, duas listas. Os aprendizes deveriam sugerir escrita de palavras na lista a partir da semelhança fonética. A primeira lista seria constituída por palavras com “r” brando, ou seja, o som feito pelo “r” quando ele está entre vogais ou em sílabas constituídas por duas consoantes e uma vogal, respectivamente. A segunda lista seria constituída por palavras com “r” forte, ou seja, o som representado pelo “r” no início de palavras ou “rr” entre vogais. Pretendia-se, portanto, que os aprendizes refletissem sobre as regularidades contextuais do fonema /r/ presente na palavra “temporal” e o fonema /h/ presente em “arrastou”.

As palavras “temporal” e “arrastou” foram escritas no quadro e os educandos foram incentivados a participar da dinâmica a partir da retomada de aprendizagens construídas em encontros anteriores: *Lembram na outra sexta? Nós criamos listas de palavras com sons nasais. Quem lembra!?. Miguel lembrou que escrevemos palavras que tinham “m” e “n” no final das sílabas. Paulo completou: E aprendemos que antes de “p” e “b” usamos “m” sempre. Prosseguiu-se a explicação: Isso mesmo. Hoje vamos fazer uma atividade parecida, mas vamos pensar nos sons do “r”. Foi solicitado que Paulo fizesse a leitura das palavras escritas no quadro e em seguida foi questionado: Olha só, o Paulo leu “temporal” e “arrastou”. Nessas palavras o “r” faz som igual ou diferente? Olha aqui “temporrrrral”, “arrrrrastou” – dando ênfase aos fonemas /r/ e /h/ presentes nas palavras, respectivamente.*

João, então, concluiu que os sons eram diferentes. Os educandos iniciaram as sugestões de escrita de palavras que tivessem aqueles sons para que fosse registrado no quadro. Miguel sugeriu “portal” e, logo em seguida, João sugeriu “porta”. A pesquisadora indaga: *Tá, mas embaixo de qual delas eu escrevo? Temporal ou arrastou?* Paulo prontamente respondeu *Temporal!* A palavra foi registrada, e a professora provoca: *Mas tá certo isso aqui!? Por que eu tive que escrever aqui?* João explicou: *Porque o “r” é igual [...]* enfatizando os sons do “r” das três palavras escritas naquela lista.

A atividade prosseguiu com a participação de Paulo, Miguel e João, que fizeram sugestão de todas as palavras escritas nas listas. Ao finalizar, a lista de palavras norteadas por “arrastou” ficou registrada da seguinte forma: carro, rato, barranco, carrapato, barraca, burro, Raí e raio. As palavras da lista norteadas por “temporal” foram: portal, porta, parto, máscara, Uruguai e touro. O fonema /r/, segundo a norma ortográfica, é pronunciado em palavras onde a letra “r” aparece entre vogais e, também, em sílabas constituídas por duas vogais e uma consoante, respectivamente. Já o fonema /h/ é encontrado no “r” inicial e final de palavras, e no “rr” entre vogais (SOARES, 2016). Porém, o registro das palavras “portal”, “porta” e “parto” na coluna do fonema /r/ considerou os fatores sociolinguísticos da região na qual as crianças vivem. Em Jaguarão, os falantes da Língua Portuguesa ao pronunciarem palavras com “r” no final da sílaba fazem a vibração que caracteriza o fonema /r/. Outra marca linguística desta região é a supressão do fonema /h/ quando este se encontra como última letra da sílaba final das palavras.

Neste dia os aprendizes que participaram das discussões foram João, Paulo e Miguel. Mesmo com diversos estímulos através de questionamentos direcionados a alunos específicos, encorajamento para a sugestão de palavras para as listas e de exposição das reflexões sobre os sons das letras, parte da turma não demonstrava interesse em falar. Por outro lado, mais de uma vez alguns alunos expressaram preocupações do tipo: *Que caderno vamos usar hoje?* – pergunta feita por Gabriela. Ana e Pamela, por sua vez, copiaram as palavras escritas no quadro, antes de terem sido solicitadas.

João, por outro lado, expressou interesse em refletir sobre os sons das letras e responder os questionamentos feitos. Possivelmente, a demonstração de confiança na participação das discussões propostas nesta aula refletirá em sua escrita autônoma. Paulo e Miguel, apresentaram facilidade em responder às perguntas feitas durante a parte oral, principalmente porque estão com as relações de correspondências diretas bem estabelecidas e a atividade, inicialmente, dava conta de refletir sobre as relações fonêmicas.

Ao prosseguir a atividade os aprendizes foram estimulados a realizar análise dos diferentes sons da letra “r”, que são condicionados pelo contexto. A pesquisadora sublinhou a letra “r” em cada palavra escrita no quadro e perguntou: *Olhando para esses “erres”, o que podemos dizer sobre eles?*. Ninguém respondeu, então reformulou [...] *os sons são diferentes nas duas listas, pra fazer esse som fraco que nem em “temporrrrral”* – destacando o fonema /r/ – *onde o “r” tem que estar?* O silêncio permaneceu.

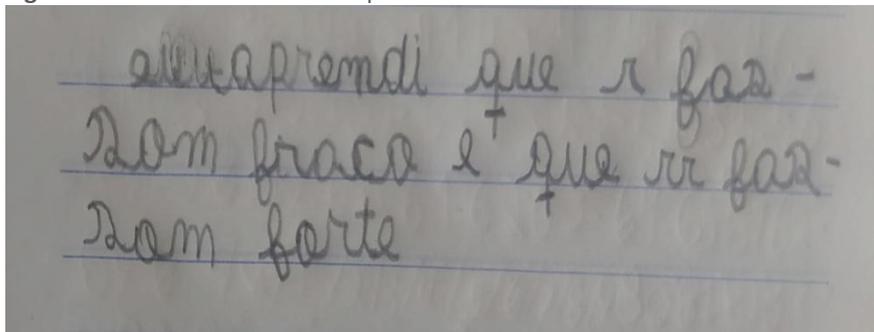
Diante disso a pesquisadora refez os questionamentos fazendo algumas brincadeiras: *Vamos lá gente... Me digam alguma coisa sobre esses “erres” nas palavras.* Esperou mais um pouco e seguiu falando em tom humorado: *Só não vale dizer que a gente escreveu um monte de palavras com “r”, porque isso eu já sei... Mas tirando isso pode ser qualquer coisa, não precisa ter medo de falar!* Alguns alunos riram, mas nenhum se pronunciou, então fez a explicação: *Pro “r” fazer esse som “fraco” ele pode estar no fim de sílabas que nem em “portal” ou no meio de duas vogais, que nem em “máscara”, “Uruguai” e “touro”. Então, vocês precisam pensar nisso: para fazer o som “fraco” ele precisa estar no final de sílabas, que é mais fácil de identificar, ou no meio de duas vogais.* Prossegui: *Já aqui quando tiver esse som de “r” forte “rrrrr”* – destacando o fonema /h/ – *a gente precisa usar dois “erres” menos quando é início de palavra.*

Os aprendizes apenas assentiram a explicação não a estendendo, reformulando-a ou expressando dúvidas. Houve, então, o encaminhamento para a finalização do encontro, em que a pesquisadora solicitou o registro escrito no caderno de, pelo menos, duas aprendizagens feitas no dia. Apenas Miguel e Paulo fizeram os registros. João não quis fazer o registro, porque alegou não saber escrever. Os demais alunos presentes também alegaram não saber o que escrever ou não ter aprendido nada.

Paulo anotou duas aprendizagens no caderno. Seus escritos registraram as relações fonográfêmicas do “r” e “rr”. Utilizou linguagem parecida com a usada por mim durante a explicação, mas soube diferenciar o “som fraco” e o “som forte” através de exemplos citados oralmente. Quando mostrou o registro, logo

indagado: *Tá, mas o que é som fraco e som forte?* E ele prontamente respondeu: *O fraco é esse aqui ó de temporrrial – enfatizando o fonema /r/ – e o forte é o de rrrrato – estendendo o fonema /h/.*

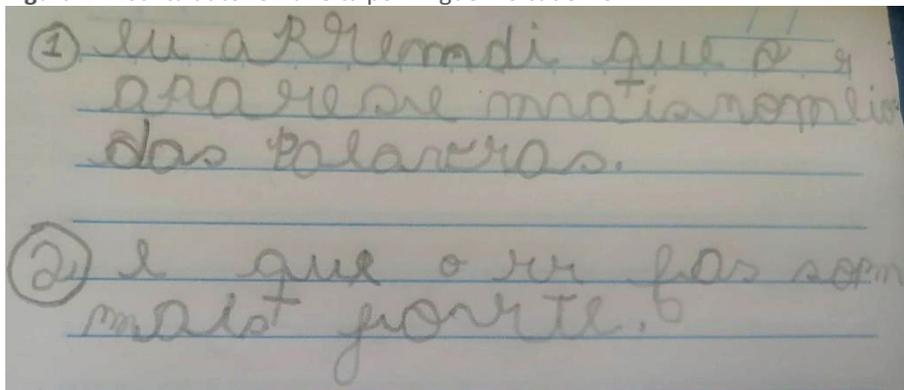
**Figura 1** - Escrita autônoma feita por Paulo no caderno



Fonte: Material das pesquisadoras (2021).

Miguel também anotou duas aprendizagens no caderno. Mas, ao ler, tivemos dificuldade em compreender o que o aprendiz quis expressar com o primeiro registro.

**Figura 2** - Escrita autônoma feita por Miguel no caderno



Fonte: Material das pesquisadoras (2021).

Foi solicitado que o aprendiz lesse a primeira anotação e, logo que concluiu, foi questionado: *Como assim o “r” aparece mais no meio das palavras?* Ele pensou por um tempo e respondeu assim: *É tipo assim, sora... Aqui tem mais palavras com r no meio, entendeu?* – apontando para a lista que copiou no caderno. A pesquisadora concordou e pediu que explicasse sobre a segunda anotação, e ele: *Aqui eu escrevi aquilo que tu falou, né... Que “rr” faz “rrrrrr” forte* – enfatizando o fonema /h/.

As aprendizagens exteriorizadas por estes aprendizes dão conta de sanar a leitura de palavras com “r” e “rr” quando estes aparecem entre vogais. Os equívocos na leitura de palavras com essas regularidades contextuais são comuns. No caso do fonema /r/, representado pelo uso de “r” entre vogais, uma criança pode ler “tourro” ou invés de “touro”, por exemplo. Já o fonema /h/, representado pelo uso de “rr” entre vogais, pode causar equívoco fonológico com a leitura “baranco” ou silabação “bar” + “ranco” na palavra “barranco” (LEAL; ROAZZI, 2007).

A retomada da análise de palavras com os fonemas /h/ e /r/ seria uma estratégia interessante. Dessa forma os aprendizes percebem as contextualizações que regem o uso de “r” ou “rr” nas palavras e, a partir disso, esclareceram as possíveis dúvidas na hora da escrita de palavras com essas regularidades contextuais (SOARES, 2016).

Outra constatação feita a partir da escrita espontânea dos aprendizes feita no caderno é que ambos não utilizaram o conhecimento discutido no encontro anterior e retomado no início deste. Ambos escreveram “apremdi” ao invés de “aprendi”, fazendo a nasalização da vogal “e” de maneira equivocada. No momento não foi feita nenhuma intervenção e mesmo com a releitura sendo feita pelo próprio aprendiz, no caso de Miguel, o equívoco passou despercebido.

A análise expôs uma escolha diretiva feita para estimular a aprendizagem da ortografia: as reflexões foram feitas a partir de critérios estabelecidos pelas pesquisadoras. Ou seja, todas as atividades propostas continham palavras norteadoras que impulsionaram a análise, reflexão e classificação de outras palavras. Porém, no cotidiano escolar, o ideal é que o professor também estimule a aprendizagem sobre ortografia a partir da classificação de palavras por critérios estabelecidos pelos aprendizes (MORAIS, 1998).

Além disso, a análise elucida que os aprendizes fizeram uso da consciência metalinguística para a reflexão das regularidades contextuais de “r” e “rr”. As reflexões restringiram-se à correspondência fonêmica dos grafemas. João, que na escrita espontânea escreveu de maneira pré-silábica, percebeu a diferença dos sons comparando palavras. Miguel e Paulo explicitaram a representação dos diferentes fonemas nos seguintes contextos: uso de “r” entre vogais para representação do som brando e “rr” para representação do som forte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possuía como objetivo aplicar práticas pedagógicas que estimulasse a aprendizagem sobre a ortografia a partir da análise e reflexão das regularidades e irregularidades das palavras da Língua Portuguesa. Com isso, pretendia-se identificar as compreensões dos aprendizes acerca do funcionamento do SEA para compreender o processo de ortografização nessas crianças. Com as ações propostas na pesquisa foi possível constatar que as crianças são capazes de aprender ortografia a partir do processo de análise e reflexão sobre a linguagem escrita.

A construção de conhecimento acerca de regularidades contextuais foi constatada a partir da utilização da consciência metalinguística, com ênfase nas relações fonografêmicas. Além disso, os aprendizes expressaram suas compreensões sobre as regularidades contextuais abordadas utilizando linguagem própria, expressando real compreensão sobre a temática abordada durante a ação.

Isto posto, reforça-se um dos princípios norteadores desta pesquisa, que compreende professores e, principalmente, aprendizes como sujeitos ativos no processo de construção de conhecimentos. Pesquisas que constatarem a eficácia de

práticas educativas que tomam o conhecimento como algo a ser construído a partir da relação crítica do sujeito com a realidade são relevantes. Pois é através deste tipo de pesquisa que as práticas pedagógicas problematizadoras podem ser subsidiadas transformando a realidade do contexto escolar da atualidade.

## Pedagogical intervention as a possibility for literacy research

### ABSTRACT

The research reported in this article aimed to apply pedagogical practices that stimulate learning about spelling from the analysis and reflection of regularities and irregularities of words in the Portuguese language. The purpose was to identify the learners' understanding of how the Alphabetic Writing System works in order to understand the process of *ortografização* in these children. This is a pedagogical intervention research with a qualitative data approach. The participating subjects were male and female students of the 3rd year of elementary school in a public school in Jaguarão/RS. The results pointed out that the *ortografização* process can be stimulated through reflective practices, which also help in the understanding of the alphabetic writing system.

**KEYWORDS:** Literacy. Spelling. *Ortografização*.

# La intervención pedagógica como posibilidad de investigación en alfabetización

## RESUMEN

La investigación reportada en este artículo tuvo como objetivo aplicar prácticas pedagógicas que estimulen el aprendizaje de la ortografía a partir del análisis y la reflexión de las regularidades e irregularidades de las palabras en la lengua portuguesa. Con ello, se pretendía identificar la comprensión de los alumnos sobre el Sistema de Escritura Alfabética para entender el proceso de *ortografización* en estos niños. Se trata de una investigación de tipo intervención pedagógica con un enfoque de datos cualitativos. Los sujetos participantes fueron alumnos del 3er año de la Enseñanza Básica de una escuela pública de Jaguarão/RS. Los resultados señalaron que el proceso de *ortografización* puede ser estimulado a partir de prácticas reflexivas, que también son capaces de ayudar en la comprensión del sistema de escritura alfabética.

**PALABRAS CLAVE:** Alfabetización. Ortografía. *Otografización*.

## NOTAS

1 Como no universo docente de anos iniciais, foco da pesquisa apresentada, a maioria dos profissionais são mulheres, optamos por usar o termo professora no gênero feminino.

2 O *corpus* pode ser definido como um conjunto de materiais e objetos de análise em uma pesquisa. Ele é construído a partir de diversos textos (documentos, legislações, imagens e falas, por exemplo) selecionados pelo pesquisador.

## REFERÊNCIAS

DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013.

GUIMARÃES, S. R. K.; PAULA, F. V. O papel da consciência morfosintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita. **Educar em Revista**, Dossiê Metalinguagem e escrita, Curitiba, n. 38, p. 93-111, 2010.

LEAL, T. F.; ROAZZI, A. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, A. G. de (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de P. A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC - ABRASCO, 1994.

MONTEIRO, C. R. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2008.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, M. E. O conceito de objetividade em Max Weber e o método nas ciências da sociedade. **Revista de Desenvolvimento Econômico - RDE**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 41-48, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

**Recebido:** 5 nov. 2022

**Aprovado:** 20 dez. 2022

**DOI:** 10.3895/rtr.v7n0.16240

**Como Citar:** VIEIRA, B. R.; MOURA, P. dos S. A intervenção pedagógica como possibilidade para pesquisa em alfabetização. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 7, e16240, p. 1-16, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

Betânia Rondan Vieira

berondan@gmail.com

**Direito Autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

