

## O ENSINO DE ORTOGRAFIA E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E METALINGUÍSTICA

### SPELLING TEACHING AND THE METALINGUISTIC AND PHONOLOGICAL AWARENESS

Antonio de Pádua Dias da Silva\*  
Universidade Estadual da Paraíba

#### RESUMO

Este artigo discute o processo de ensino e aprendizagem da ortografia brasileira, a partir da aquisição/construção da consciência fonológica e metalinguística com alunos das séries iniciais. Após uma série de oito atividades envolvendo a ortografia com um aluno do quinto ano, chega-se ao resultado de que a *frequência*, a *sistematicidade* e a *consistência* são etapas imprescindíveis ao trabalho docente para desenvolver a consciência ortográfica junto aos alunos, sobretudo àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; Língua Portuguesa; Ortografia; Consciência Fonológica; Consciência Metalinguística; *Priming* Semântico.

#### ABSTRACT

This paper discusses the process of teaching and learning the Brazilian spelling, from the acquisition/construction of phonological and metalinguistic awareness with learners of initial grades. After a series of eight activities involving spelling with a fifth-year learner, we arrive at a result that the *frequency*, the *systematicity* and the *consistency* are indispensable steps toward teaching work in order to develop the spelling awareness along with learners, mainly to those who present learning difficulties in reading and writing.

**KEY WORDS:** Teaching; Portuguese language; Spelling; Phonological awareness; Metalinguistic awareness; Semantic *Priming*.

#### INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa para nativos, no Brasil, tem sofrido várias críticas que demandaram investigações ou pesquisas de ponta, desde que a visão prescritivista da língua deixou de ser exclusividade de orientação de ensino e passou-se a discutir a gramática de texto embasada na linguística textual; desde que a perspectiva da alfabetização, passando pelo letramento alcança o lugar, hoje, dos multiletramentos; ou, quando se passa dos tipos textuais ensinados na escola para se chegar aos gêneros textuais; também, quando se adere à perspectiva da multimodalidade, considerando redutora, de certa forma, a vertente anterior que distinguia as linguagens verbal e não verbal em um mesmo texto. Isso tudo torna, numa visão mais ampla,

---

\* Doutor em Letras. Professor do Mestrado Profissional em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, onde desenvolve pesquisa sobre leitura e escrita na educação básica. e-mail: magister.padua@hotmail.com

menos problemática e mais rica as alternativas de que dispõem os docentes para planejarem seus conteúdos em suas aulas, ou seja, transpor as ideias e propostas para a materialização da realidade de sala de aula fica mais evidente, menos arriscado e mais competente diante daquilo que compõe o que chamamos de prática docente.

Se fosse unicamente validar acriticamente as inúmeras variáveis muitas vezes não explicitadas pelo PISA (Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação de Alunos), pelo INAF<sup>1</sup> (Indicador de Analfabetismo Funcional) e pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e sua Provinha Brasil<sup>2</sup>, diria estar diante de uma situação caótica da educação, do ensino e da aprendizagem, porque nenhum índice apontado por esses três dispositivos foram favoráveis, nos últimos anos, a uma visão afirmativa de nossa educação, sobretudo, nas competências da língua portuguesa e da matemática. O diagnóstico a que se chega é sempre perplexo, porque o Brasil como uma das maiores economias do mundo (a 9ª em um grupo de 189 países) não consegue superar o déficit de alfabetização, leitura, escrita e resolução matemática entre seus alunos, o que me faz dizer que, do ponto de vista do raciocínio lógico, envolvendo essas duas matérias de conhecimento, estamos longe de alcançar o ideal nesse campo de atuação.

Por outro lado, quando saio dessa visão mais geral e penetro os poros desse processo, algumas vezes rasurando fronteiras, percebo que os índices apontados são universais, desconsiderando aspectos afirmativos não tornados visíveis porque a análise é feita de forma macroestrutural. E soam também como resultados muitas vezes camuflados e redutores (culpabilizando apenas as práticas docentes) diante da real situação do que seja essa educação escolarizada, ao não contabilizar políticas governamentais que não apóiam a comunidade escolar; docentes inconformados com a carga de trabalho que não resulta em um salário compatível; condições de trabalho muitas vezes indigna; escolas sucateadas; alunos sem objetivos; famílias que “despejam” seus filhos na escola seja para “matar o tempo”, sobreviver da merenda escolar, garantir o “bolsa família” e etc. Esses dados, somados (e outros aqui não citados), poderão dar conta dos resultados desses dispositivos de avaliação da educação básica no Brasil.

É no bojo dessa discussão que surge o problema da pesquisa empreendida, diante de uma situação de ensino muitas vezes ignorada pela escola em geral. Basta um passeio pelas periferias das cidades para se perceber o quanto as aulas de língua portuguesa, durante a escolarização do sujeito, parecem não resultar em uma funcionalidade formal do uso da língua: são várias placas, chamadas, avisos com erros ortográficos, problemas de concordância não feita, dentre outros. Diante de uma situação como essa, bem como da em que está alocado o ensino de ortografia na escola, é de se perguntar: como se trabalha a ortografia de palavras cujos sistemas fonológicos em que se assentam variam, muitas vezes grafados de acordo com a perspectiva fonêmica? Se a ortografia de palavras simples (“ceja bem vindo”; “vende sebola”, por exemplo)<sup>3</sup>,

---

<sup>1</sup> O INAF funciona como um dispositivo do Instituto Paulo Montenegro e da ONG Ação Educativa que recebem o apoio do IBOPE para mensurar o nível de alfabetismo da população compreendida entre 15 e 64 anos de idade.

<sup>2</sup> A Provinha Brasil é um dos instrumentos de coleta de dados do IDEB que tem como finalidade diagnosticar as competências e habilidades adquiridas e desenvolvidas por alunos da educação básica, centrada basicamente nos quinto e nono anos do fundamental, ou seja, nas saídas ou transições do fundamental I para o II e do II para o médio, respectivamente.

<sup>3</sup> Exemplos de inscrições coletadas em paredes de residências que funcionam também como pequenos estabelecimentos comerciais em bairros periféricos (espalhados pelo Brasil). Também há na web vários sites e blogs que “brincam” com a ortografia brasileira a partir de enunciados como esses, a exemplo de <http://www.humorbabaca.com/fotos/placas-e-textos>; <http://placasridiculas.blogspot.com.br/>; <http://entretenimento.r7.com/humor/fotos/placas-engracadas-maltratam-a-lingua-portuguesa-pelo-brasil-24102013#!/foto/1>.

em muitos escolares e ex-escolares, é motivo ainda de não domínio dessa competência, de que recurso pode se utilizar um professor para ajudar seus alunos a adquirem uma consciência fonológica, morfológica e semântica com fins à consciência ortográfica? Trato da ortografia, mas quaisquer conteúdos “de gramática” (= português) poderiam estar aqui incluídos.

As questões são feitas porque nos ensino médio e superior, recorrer à etimologia do termo, em algum momento, pode ser um recurso que garanta um aprendizado estável e, por isso, talvez duradouro, além de contar com maturidade leitora dos sujeitos, porque o critério usado para o aprendizado da competência ortográfica em língua portuguesa é o etimológico, de acordo com Antunes (2003, p. 60). Mas como se ensina a crianças que estão sendo alfabetizadas ou cursando o ensino fundamental a superar essa questão ainda muito cara a grande parcela da população estudantil que conclui o ensino médio e que chega à universidade e aos postos de emprego sem essa competência? O livro didático (LD) conta com a explicação e um exercício (exercício de compreensão). E o papel do professor nesse processo de mediação, qual é? O que fazer? Como fazer? A minha hipótese é a de que a ortografia, do ponto de vista daquilo que se espera para uma determinada fase de aprendizagem do sujeito, só consegue ser aprendida para além das leituras que o sujeito faz e que torna o item lexical mais próximo de sua vivência, quando posto em contato com a língua em uso, ou seja, atividades isoladas podem servir como ponto de partida, mas dificilmente como ponto de chegada, a depender também do sujeito aprendente, dos objetivos traçados por ele frente aos termos em questão, da memória de longo prazo, do ritmo de aprendizagem de cada um. Para um sujeito com dificuldade de aprendizagem<sup>4</sup>, então, como chegar ao mesmo nível de aprendizagem dos demais da turma que aprendem no tempo e ritmo regularmente convencionados?

A pesquisa partiu da observação e análise do conteúdo tratado no LD e nas atividades avulsas impressas preparadas por um professor de língua portuguesa de uma escola particular de Campina Grande-PB. O LD adotado pela escola foi *Aprender juntos Português – 5º ano* (2013), de Adson Vasconcelos. A turma em que se inserem o colaborador da pesquisa e o LD foi uma do quinto ano, período tarde. Por ter iniciado a pesquisa com três<sup>5</sup> alunos e concluído com um, o estudo de caso me proporcionou um maior aprofundamento do objeto de pesquisa, ao mesmo tempo que não me possibilita vislumbrar os resultados obtidos de forma mais ampla, pela ausência da comparação, pelo teste com apenas um colaborador: um maior número de sujeitos envolvidos poderia garantir um resultado mais consistente, porque os ritmos de aprendizagem e as dificuldades de cada um, por serem idiossincráticas, permitiriam um diagnóstico mais consubstanciado, por comparação.

---

<sup>4</sup> Entende-se por dificuldades de aprendizagem quaisquer fatores orgânicos, sociais, culturais, psicológicos, familiares, escolares ou outros similares que, sozinhos ou associados, interferem no progresso do sujeito em relação à aquisição e desenvolvimento da leitura, da escrita e da matemática. O principal sintoma, fator ou resultado de um sujeito que pode previamente ser diagnosticado com dificuldade de aprendizagem é o rendimento escolar. As dificuldades são destacadas por pesquisadores como Simaia Sampaio (2011), Jesus Nicácio García (1988), Margaret Snowling e Joy Stackhouse (2004), dentre outros. As mais apontadas por especialistas são: dislexia, discalculia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

<sup>5</sup> A pesquisa não incluiu toda a turma de 17 alunos. O critério para eleger apenas três alunos deu-se em razão da professora de português (polivalente) indicar os alunos que não acompanhavam o “ritmo” daquele 5º ano, e que apresentavam dificuldades de leitura e escrita. A minha concepção de ensino parte do pressuposto de que, independentemente do ritmo de aprendizagem de cada escolar ou da dificuldade apresentada por ele, importa saber o que o docente responsável pela turma faz ou como aborda o conteúdo de forma a resultar em avanço, não retrocesso e segregação do aluno. No caso em pauta, meu objetivo era investigar como alunos previamente apontados como apresentando dificuldade em ler e escrever desenvolveriam a consciência e competência ortográficas.

Apesar desse fato limitador, observo que o estudo de caso aponta probabilidade afirmativa de resultado, por a pesquisa qualitativa ter se dado num espaço temporal possível de discutir as memórias de curto e longo prazo<sup>6</sup> do adolescente envolvido, e por ser um tipo de pesquisa que atende a um vetor acadêmico e científico, o da verticalização e aprofundamento do objeto estudado (mais de um colaborador demandaria outro tempo para estabelecer as comparações devidas). Elejo como conteúdo para testar o nível de compreensão, apreensão e aprendizagem do colaborador da pesquisa, a grafia de palavras cuja natureza fonêmica altera o vetor semântico, a partir do momento em que o grafema é levado a ocupar o mesmo lugar em itens lexicais diversos. Exemplo: grafema **x** em palavras como *exemplo, expiar, taxi*. Tem-se o mesmo grafema, mas o fone é alterado ([z] para exemplo; [s] para expiar; [cs] para táxi), em contextos semânticos distintos de cada palavra.

Os fonemas do grafema **x**, em várias palavras, podem confundir o usuário da língua e, no momento da grafia, é exigido deste uma forte consciência fonológica e metalinguística a fim de superar sem dificuldades a ortografia de grupos de palavras grafadas por um mesmo símbolo e sons distintos, porque sabemos que a partir de uma variedade fônica, a tendência do falante é utilizar o “sistema fonético”, ou seja, ao invés de seguir uma escrita ortográfica, orienta-se pelo fonema: “exame” pode levar o sujeito a grafar “ezame” ou “esame”, assim como pode ocorrer com “encher”, pois o usuário da língua, foneticamente, tem a possibilidade de grafar “enxer”, se não construiu ou desenvolveu uma consciência ortográfica.

Inicialmente, a pesquisa centrou-se nos fonemas possíveis do grafema **x**, a saber, [s], [z], [cs], [ch], grafema de difícil acerto pelos usuários<sup>7</sup> da língua, independentemente da faixa etária, grau de escolaridade, condição social. Isso significa dizer que, em um teste mínimo, feito em um dado momento, sob quaisquer circunstâncias de uso (não de discussão propriamente dita do conteúdo em tela), as pessoas tendem a grafar inadequadamente os itens lexicais em cuja base fonêmica encontra-se o dado grafema. Investigo, logo, mecanismos mentais, mediados por docentes, que auxiliem alunos a aprenderem ortografia de forma mais funcional e autônoma.

## 1. Aspectos teóricos e conceituais que fundamentam a discussão

Parto da seguinte hipótese: comumente, defende-se ou acredita-se que a consciência fonológica do aprendente é pré-requisito para a aquisição da linguagem escrita. Essa consciência, para estudiosos como Fedorenko (1975), é algo intuitivo, fato negado por Morais (1994) e em cujo eixo discursivo também embaso minha percepção sobre o evento. Acredito ser a instrução formal no sistema alfabético o fator primordial para o desenvolvimento da consciência fonológica. Isso é tão óbvio (às vezes não, por isso há polêmica) que, se a linguagem escrita é artificial, uma convenção, é a instrução formal, logo, escolarizada, o fator principal para o desenvolvimento da consciência fonológica e seus resultados diretos e em processo na aquisição e desenvolvimento da escrita, não o contrário. Por ser sempre um mecanismo relacionado a uma conduta voluntária, de acordo com Toasa (2006, p. 72), é que defendo a hipótese apresentada.

Entendo por consciência fonológica “a capacidade que a pessoa tem de, diante de um segmento de fala/texto, destacar as unidades fonológicas (para isolar, manipular) mínimas em um contínuo semântico” (FREITAS; ALVES; COSTA, [s.d]). A consciência fonológica divide-se em

---

<sup>6</sup> Entenda-se: curto e longo prazo, aqui, tomando como referência apenas o período de realização das atividades junto ao escolar, compreendido entre os dias 24/01/2017 a 01/02/2017, momentos apenas da intervenção, não contabilizando o período de observação.

<sup>7</sup> Não considero nessa generalização leitores e produtores textuais já experientes, maduros, cujo cotidiano é tangenciado por práticas de leitura e escrita.

três tipos: consciência silábica (mecanismo através do qual o sujeito separa conscientemente sílabas: [pra.tos]), consciência intrasilábica (mecanismo através do qual o sujeito isola conscientemente unidades dentro da sílaba [pr.a] [t.os]) e consciência fonêmica (mecanismo através do qual o sujeito isola conscientemente sons da fala [p.r.a.t.o.s]). São requisitos básicos para uma metodologia de estimulação da oralidade a *frequência*, a *sistematicidade* e a *consistênci*<sup>8</sup> (FREITAS; ALVES; COSTA, s/d) no treino da consciência fonológica que se desenvolve concomitantemente à consciência metalinguística, sobretudo, em pessoas com dificuldades de aprendizagem. Isso significa dizer que, um tanto distante de uma crença mais geral, o LD, por assim dizer, não possibilita um trabalho com esses três fatores em suas propostas de atividades, porque seus conteúdos são estanques, relacionadas apenas ao eixo da lição em que se insere e não reaparece em outros momentos ou lições. O LD despreza a *frequência* e a *sistematicidade* em nome das atividades mecanicamente cumulativas e não correlacionadas. Por isso, adoto, aqui, o viés da consciência fonológica fundada de base linguística e preconizada pelos estudos da psicolinguística e da fonoaudiologia que intervêm diretamente nessa capacidade cognitiva para ativar e otimizar a sistematicidade do pensamento em formação, ressaltando a necessidade do professor de português apropriar-se desse conhecimento para melhor mediar os conteúdos de suas aulas de língua junto aos alunos.

A *frequência* e a *sistematicidade* não são tomadas aqui como sinônimos de repetição ou de atos reiteradores do mesmo, trata-se de um treino contínuo para que o sujeito apreenda, internalize, dialogue consigo, estabeleça parâmetros, isole as unidades e adquira essa consciência como fator causal que interferirá, em outros momentos, na ortografia. A mera repetição, da qual se ocupam alguns métodos de trabalho desenvolvidos em clínicas ou centros neurológicos com slogans como “estímulo para o cérebro”, distancia-se da *sistematicidade* e *frequência* porque esses dois aspectos exigem do sujeito a sua colaboração, o seu querer aprender, o sair de sua zona de (des)conforto e maturar as questões que são postas para a superação de *déficits* ou a internalização daquilo que é posto como dado novo; trata-se de um processo diferente dos métodos de “ginástica para o cérebro”, que têm, sim, uma razão de ser, mas visam, no geral, a uma aprendizagem estanque, não dialógica, porque centrada na repetição localizada, dissociada de elementos contextuais, servindo, muitas vezes, unicamente ao ato repetidor que se caracteriza por uma assimilação acrítica; ao tirar o sujeito desse exercício, ele tanto incorporará o conteúdo repetido por este já ter sido gravado mentalmente, como também poderá esquecê-lo pelo não uso, diferentemente da consciência fonológica assentada na *frequência* e *sistematicidade*: é a funcionalidade dos contextos de uso da língua que permite ao sujeito falante uma autonomia em seu aprendizado e, *in progress*, passando para as demais etapas, fazendo pontes entre o aprendizado de agora e o posterior.

A consciência fonológica, se trabalhada com o sujeito aprendente, pode tornar menos complexa a aprendizagem ortográfica, sobretudo porque, em língua portuguesa, quando partimos da relação som-grafema, percebemos a complexidade desta atividade que, se não mediada pelo professor, o aluno dificilmente encontrará em que/quem se apoiar para conseguir superar a fase, pois tenhamos em mente que, por exemplo, para cinco vogais escritas há, em uma proporção

---

<sup>8</sup> A *frequência* diz respeito à habitualidade ou cotidianidade de algo, que induz, nesta perspectiva, à sistematicidade, que também se dá numa relação de *frequência* no tempo; tanto alude à organicidade de um trabalho como à interação entre elementos do sistema; já a *consistênci* respalda, semanticamente, o caráter coerente, relevante, constante, não contraditório da prática empreendida.

direta, catorze vogais orais em que se desdobram: nove orais e cinco nasais.<sup>9</sup> Isso soa um complexo sistema de aprendizagem, rápido para quem se encontra inserido nos contextos regulares de ensino e aprendizagem da escrita, mas difíceis para quem recebe poucos estímulos ou apresenta fatores que dificultam uma aprendizagem mais plena e mais autônoma, porque, na visão de Alves (2009, p. 233), reiterada por mim:

Uma vez que a noção de consciência fonológica corresponde a um conhecimento *a respeito* das unidades descritas previamente e da maneira como tais unidades se organizam, o termo consciência fonológica remete a uma capacidade de reflexão (a que envolve constatação e comparação [...]), caracterizando uma habilidade de análise e julgamento consciente do estímulo auditivo [...]. Assim, o indivíduo é capaz de falar sobre o seu próprio código, expondo suas descobertas e inferências a respeito de como os sons se combinam, quais as combinações de sons possíveis, e também os que não ocorrem em sua língua. (itálicos do autor)

Considerando essa visão de Alves (2009), com a qual concordamos e adotamos como critério de base para o desenvolvimento da discussão feita na pesquisa cujos resultados aqui exponho, pode-se admitir que, uma vez adquirida a consciência fonológica, outras são chamadas a fazerem parte do mesmo processo em que se aprende, porque envolve a língua escrita: a consciência metalinguística, muito importante para o aprendizado ortográfico e de produção textual, assim como a consciência sintática. Segundo Capovila; Capovila & Soares (2004) e Turner & Herriman (1988), a consciência metalinguística é a habilidade que o sujeito adquire e administra para desempenhar operações mentais sobre o que é produzido pelos processos de compreensão de sentenças, ou seja, apenas em um aprendizado é possível o sujeito habilitar-se a manejar a língua(gem) com autonomia, pois, conforme Gombert (2003), as habilidades linguísticas são naturais (em sujeitos falantes), já as habilidades metalinguísticas são conscientes e intencionais, porque requerem uma aprendizagem com instruções explícitas. Dessa forma, a consciência fonológica leva à consciência metalinguística, importante mecanismo de auto-reflexão sobre questões linguísticas que são postas pelo sujeito a si mesmo, em contextos funcionais ou de uso quando, diante de equívocos e já com uma consciência construída sobre o evento funcional, procura superar o déficit e encontra solução para aquilo sobre o que, inicialmente, hesitava.

Na chave de leitura de Teberosky (1994), vista por Barrera & Maluf (2003, p. 492),

A dupla propriedade da linguagem, de servir tanto para referir-se ao mundo quanto para referir-se a si mesma, faz com que ela possa ser utilizada também como objeto de conhecimento, o que caracteriza a atividade metalinguística. Tal atividade envolve a atenção consciente aos aspectos formais da linguagem (níveis fonológico, morfológico e sintático) e não apenas ao seu conteúdo (nível semântico).

Como se percebe, há um entendimento de que o desenvolvimento da consciência metalinguística paralelamente à consciência fonológica é um mecanismo auxiliar para um docente em sala de aula, se souber construir essa discussão de maneira apropriada e competente para conduzir seus alunos àquilo que busca como meta para o aprendizado da ortografia, por exemplo. Não se trata de um mero dispositivo naturalmente encontrado no sujeito que pode ser acionado automaticamente diante de conteúdos, mas de um mecanismo mental que exige o sujeito aprendente ser colocado adequadamente em situações reais de uso da língua para que, diante dos padrões que já internalizou e continua aprendendo, faça seus testes, teste suas hipóteses e construa a consciência de forma autônoma, porém mediada, como exige o processo de ensino aprendizagem.

---

<sup>9</sup> De acordo com Freitas; Alves; Costa (s.d), as referidas vogais são assim distribuídas: 5 vogais (a, e, i, o, u), sendo 9 orais como ocorrem em *pá, pé, pó, da, dê, dor, de, tí, do*, e cinco nasais como as que ocorrem em *sã, lente, som, fim, mundo*.

Porque a consciência metalinguística é importante no processo de aprendizagem da ortografia? Porque, segundo Akhmanova (1969), citada por Pliássova (2005, p. 49), a consciência metalinguística é uma “reação intuitiva do falante/ouvinte à forma do enunciado; ela é, portanto, um critério de correção da linguagem”. Daí, a consciência metalinguística, segundo Van Lier (1999), surgir na criança como uma espécie de resultado da sua compreensão da linguagem como algo manipulável (BARRERA & MALUF, 2003, p. 492), e que se inicia com a aquisição e treino de uma consciência fonológica: manipular as unidades mínimas do som, da palavra, da língua dão ao sujeito uma autonomia capaz de fazê-lo progredir em termos de aquisição de linguagem escrita bem mais rápido ou a seu tempo, sem problemas de outras ordens. Em se tratando de crianças com dificuldades de aprendizagem, se o docente tem habilidade e competência para saber mediar a situação, o aprendizado da ortografia não seria prejuízo para os demais sujeitos em sala de aula: bastaria o professor desenvolver estratégias que contemplassem tanto os alunos já autônomos quanto a essas consciências como aqueles com quem trabalharia essa autonomia em outro ritmo, sem que houvesse, por assim dizer, uma educação especial e um atraso de conteúdos para os alunos que aprendem no tempo regular ou convencionado. O que se espera é o conhecimento docente para, em curto prazo, apresentar alternativas aos seus alunos para que esses alcancem a consciência fonológica e metalinguística em tempos não muito separados ou distantes em uma mesma turma.

Acredito também ser possível desenvolver a consciência fonológica e a consciência metalinguística concomitantemente à apresentação e formulação do *primming* semântico, vez que tanto a relação entre som e grafema no processo de aquisição da escrita, quanto os sentidos dados aos produtos linguísticos de cada sujeito, para terem o efeito desejado ou intencionado, precisam ser registrados adequadamente e a aprendizagem do registro passa pela ideia de uma memória perceptiva, impressa (na retina, na memória, nos sentidos ou pelos sentidos).

De acordo com Salles; Jou & Stein (2007, p. 71),

*Primming* é um tipo de memória implícita (não declarativa), referente aos efeitos facilitadores de eventos antecedentes (*primes*) sobre o desempenho subsequente (resposta aos alvos), ou seja, um aperfeiçoamento da capacidade de detectar ou identificar palavras, objetos ou figuras após uma experiência recente com eles.

Essa memória varia no tempo. Diante de objetos (palavras) desconhecidos, é natural que nossa memória *imprima* pouca coisa, resgate quase nada do que se nos foi apresentado uma única vez e em um curto espaço de tempo. Todavia, diante de um uso frequente e sistemático (sobretudo, se na perspectiva dialógica, interacionista), o *primming* semântico se estabelece de forma consciente e auxilia o sujeito a, com o uso da língua em situações comunicativo-discursivas distintas, saber operar a ortografia de forma adequada, porque “no *primming* semântico há uma relação de significado ou de contexto entre o *prime* e o alvo” (SALLES; JOU & STEIN, 2007, p. 72).

A impressão (na retina e na memória) obedece a um encadeamento imagético no tempo. Assim, é possível, por exemplo, destacar o uso e probabilidade do *primming* lexical, fonológico e semântico, desde que, devidamente organizado nesse encadeamento temporal, o sujeito possa ter a possibilidade de ativar sua memória sem dificuldades, diante do alvo, porque sua capacidade cognitiva já predisposta a isso ou, diante de alguma dificuldade de aprendizagem, a relação do aluno com o *primming* deve ser operacionalizada de forma mais *contínua, frequente, sistemática*, até que adquira autonomia e ative esse mecanismo sem muitos problemas<sup>10</sup>. O *prime* GATO, por

---

<sup>10</sup> Defendo que a *frequência*, a *sistematicidade* e a *consistência* fazem parte do modo de abordagem da ortografia para todos os alunos. Em se tratando de alunos com dificuldades de aprendizagem, esse encadeamento metodológico deve ser mais rigoroso para se chegar aos resultados afirmativos como os dessa pesquisa.

exemplo, como uma imagem visual (objeto) e sonora (referente verbal) ativa no sujeito aprendente letras (g.a.t.o) e seu nível lexical, que o diferencia de outros animais (cachorro), daí a questão semântica. Ortograficamente, para que haja o domínio da grafia adequada de palavras, que pode render uma produção textual estruturada de forma coerente em torno dos eixos morfológico, sintático e semântico, é necessário sempre colocar o aprendente em contextos de usos das palavras, não unicamente em uma atividade do LD, que atende apenas à necessidade do livro e de um modo de perceber o estudo da língua (estaque, não dialógico e, por essa razão, improdutivo, ineficaz). É necessário fazer a língua funcionar em todos os sentidos, disponibilizando aos alunos oportunidades de vivência dos itens lexicais complexos para que passem a dominar sua grafia sem maior complexidade.

Para Anderson (1983), a propagação da ativação do *priming* exige que haja um tempo não assíncrono entre a apresentação do *prime* e o retê-lo na memória via retina, audição, tato, ou seja, quanto menor (temporalmente) for a exposição do *prime* para pessoas com dificuldades de aprendizagem, maior a possibilidade de não superação do déficit de aprendizagem e de o sujeito não estabelecer a relação entre este e o alvo, porque a memória não consegue, em curto espaço de tempo, imprimir o *prime*. É o que fazem os LD, em sua maioria, e a sua dinâmica organizacional é, muitas vezes, acatada acriticamente por docentes. Ao apresentar um conteúdo uma única vez, exigindo-se do aluno a sua retenção na memória, cria-se uma ideia de que quem não consegue atingir esse ideal orbita outras esferas cognitivas, dando vazão à construção de ideias preconceituosas e excludentes sobre alunos. Em muitas dessas situações, inventam-se sujeitos deficitários, incapazes de aprender porque seu ritmo de aprendizagem não foi considerado, estratégias não foram desenvolvidas ou pensadas pelo professor para ajudar o seu aluno a superar essa fase. Muitas vezes, é o modo de abordagem do professor que favorece uma não aprendizagem de conteúdos que são apenas expostos aos alunos uma única vez, sem que haja tempo de maturação das regras, de manipulação dos fonemas e grafemas para se adquirir ou buscar adquirir as consciências fonológica e metalinguística.

## 2. Metodologia e análise

A pesquisa empreendida foi dividida em duas partes, uma de acompanhamento do colaborador em suas atividades junto à escola e uma de intervenção não formal. A primeira, realizada entre os meses de outubro e dezembro de 2016, observando-se o material didático (livro didático e folhas à parte, avulsas) oferecido pelo professor ao escolar, assim como averiguação das atividades realizadas diretamente no livro didático adotado pela escola; a segunda, ocorrida entre os dias 24/01/2017 a 01/02/2017. A informalidade da pesquisa (não ser feita diretamente em contexto da aula de português) teve o objetivo de verificar, como procedimento de análise, se fora do contexto da sala de aula os itens lexicais continuariam fazendo sentido para o colaborador, e se ele seria capaz de *imprimir* conscientemente as regras de ortografia para palavras grafadas com **x**, mas cujo aspecto fonêmico pode iludir acusticamente o aprendente da ortografia.

As atividades de testes culminaram com o início do ano letivo do sexto ano, momento em que o colaborador passou a cursar essa nova série, mas antes resolveu as questões propostas pelo pesquisador. O colaborador é filho único de um casal de professores, onze anos, branco, classe média, sempre estudou em colégios particulares. Gosta de jogos digitais interativos online e de *rap*. Fã de *youtubers* adolescentes, resiste a todo o tipo de leitura e escrita. Foi diagnosticado há quatro anos com uma “dislexia moderada”. Todas as atividades desenvolvidas foram realizadas na escola onde estuda, durante as idas que fez (acompanhado de um dos pais), com colegas, para a matrícula, o pagamento das práticas desportivas extra educação física, e das idas à quadra poliesportiva para jogar com amigos. Mantém-se aqui o anonimato do adolescente.

Todo o processo de pesquisa foi desenvolvido em oito situações de uso da ortografia<sup>11</sup>. No primeiro dia (24/01/2017), foram realizadas duas atividades básicas: um ditado<sup>12</sup> de dez palavras e a utilização do aplicativo do *whatsapp* *Dragon Dictation* para conferência do acerto<sup>13</sup>. O enunciado foi apresentado ao colaborador em uma folha com dez espaços lacunosos para preenchimento: “Ditado de palavras” (Situação 1, dia 24/01/2017). Os espaços estavam em posição vertical e enumerados de 1 a 10. As palavras que compuseram o ditado foram, na sequência: posso, poço, coçar, estranho, extremo, exame, enxame, exausto, enxuto e encher.

Ao ser convidado para participar da atividade, o estudante recusou-se a colaborar, dizendo “estar de férias” e que “já havia estudado demais todo o ano”. Mesmo procurando convencê-lo do aspecto lúdico da atividade, chamando a atenção para o fato de perceber que acertaria mais do que imaginava (seria uma espécie de jogo), como a tarefa era “de escrever”, perguntou sobre o “assunto”, se era para “escrever muito”. Quando falei que brincaríamos com os sons do **x**, o aluno não gostou da ideia e recusou-se de forma intransigente. Na busca pelo convencimento, assegurei-lhe que mudaria as palavras, não seriam apenas as relacionadas ao grafema **x**, mas a outros também e que seriam “apenas” dez palavras. Quando resolveu aceitar a “brincadeira”, sentou-se em uma cadeira, pediu a atividade e o lápis e exigiu rapidez no ditado. Todas essas ações deram-se em uma mesma sala de aula do colégio onde o colaborador estuda.

Na Situação 1 (apenas o ditado, sem nenhuma condição de produção), das 10 palavras ditadas, 5 foram grafadas corretamente pelo colaborador e 5 de forma incorreta. 50% de acerto pode significar muito, mas diante do universo dado (apenas 10 palavras), não parece ser significativo quanto ao número de itens lexicais; do ponto de vista da complexidade do item, as duas primeiras palavras poderiam provocar inadequações – [p.ó.s.s.o] e [p.ô.ç.o], porque na visão de quem escreve, em uma situação rápida e buscando esquivar-se dela, o único elemento diferenciador entre os itens lexicais, quando rapidamente pensando ou se não muito treinado para tal, seria o fonema: o verbo *poder* flexionado é grafado com a vogal **o** aberta [ó], mas não marcado na escrita, assim como o substantivo *poço* só poderia ser grafado com a vogal **o** fechada [ô], também não grafado dessa forma em língua portuguesa. Diante desse caso, buscando entender os termos apenas foneticamente, poder-se-ia grafar [p.ó.ç.o] e [p.ô.s.s.o], respectivamente.

Nos demais itens lexicais como *estranho* e *extremo*, que exigem o som [s]<sup>14</sup>, mas grafados de forma diferente, o aluno não se confundiu: grafou-os adequadamente, diferentemente do par *enxuto-encher*, quando confundiu a grafia e escreveu *enchuto-encher*. O esperado seria que, em pares como esses, houvesse confusão de *prime*, devido à paridade fônica, mas em um par houve adequação plena (*estranho/extremo*), em outro, confusão (*enchuto/encher*). Ainda na mesma sequência, chama-me a atenção o primeiro indício da consciência metalinguística ativada pelo aluno: quando grafou o item lexical número 6 (*Exame*), percebeu ter grafado *exame* e, em um processo automático da consciência metalinguística ativada junto à consciência fonológica, reescreve, ao lado do mesmo item lexical, *esame*. Ora, apesar do esforço empreendido nessa

---

<sup>11</sup> Apesar de ter ciência de vários trabalhos discutindo a importância e metodologias do ensino ortográfico, como os de Silva; Morais; Melo (2007) e Rego & Buarque (1997), dentre outros, minha reflexão se diferencia dos demais por aliar teoria e prática, ser resultado de uma pesquisa desenvolvida, também comprovar a validação e confirmação das hipóteses lançadas ao longo da pesquisa, ser um estudo de caso cujos resultados soam bastante proveitosos e de grande importância para as práticas docentes de hoje.

<sup>12</sup> Apesar de haver certa ojeriza no meio escolar sobre a atividade ditado, acredito que o propósito com o qual esta atividade é pensada pode ser bem relevante, como o foi, sobretudo porque abordo o *priming* semântico que é bastante cabível numa relação com atividade como o ditado.

<sup>13</sup> No *Dragon Dictation*, o usuário dita a palavra e ele dá a resposta da grafia correta.

<sup>14</sup> A depender da variação linguística decorrente de características regionais ou locais, o fonema para os grafemas **s** e **x**, em *estranho* e *extremo*, respectivamente, pode ser [ch].

consciência metalinguística ter resultado em uma dupla inadequação ortográfica, fica o resultado de que a criança está operando comparações de paradigmas para alcançar a sua autonomia. Uma vez sugerido que utilizasse o celular para corrigir a grafia (Situação 2), um sorriso abriu-se para a possibilidade de usar a tecnologia móvel para além daquilo a que está acostumado a usá-lo, mesmo quando, ao conferir seus acertos e erros, tenha se sentido “fracassado” por ter acertado apenas 50%.<sup>15</sup>

Como a ideia de trabalhar ortografia em aula de língua portuguesa exige dos envolvidos um desenvolvimento do conteúdo em uma escala temporal, dando condições para que o aprendiz imprima em sua memória aquilo que está sendo negociado como matéria estudada, optei por no dia seguinte estabelecer condições de produção: conversar com o colaborador sobre o assunto, sabendo dele a função da ortografia, de que mecanismo ou recurso ele se utilizava para grafar as palavras corretamente. A Situação 3 ocorreu com 24 horas de intervalo, tempo suficiente, apostei, para testar o *priming* semântico, a consciência fonológica e metalinguística. A hipótese centrou-se no ideal de uma margem de acerto maior que 50%, a) dado o tempo de memorização não ser muito estendido, b) ter havido uma verificação de acerto (Situação 2) e c) a reação do escolar que, agora convencido de estar em um jogo e querer vencer usando as regras desse jogo, a margem de erro seria menor que a apresentada na Situação 1. Para as mesmas dez palavras ditadas, agora, em outra situação, o colaborador grafou: posso, poço, coçar, estranho, extremo, esame, enxame, esausto, enxuto, enxer.

Como se percebe, o colaborador, nesta situação, atinge 70% de acerto ortográfico, reiterando a dificuldade de grafar exame, exausto (grafados erroneamente na Situação 1) e confundindo, agora, o par enxuto-encher, grafando enxuto-enxer. Observe a relevância do percentual de acerto: 20% é uma margem relevante, considerando-se a) a criança que enfrenta dificuldade de aprendizagem, b) itens lexicais complexos inclusive para adultos (muitos ainda grafam de forma inadequada por nunca terem superado essa questão ortográfica) e c) o tempo dado (24 horas) como intervalo entre uma situação e outra, com a mesma atividade. Como saber se a aula de língua portuguesa, mediada por essa abordagem, é capaz de construir e inculcar no aprendiz uma consciência fonológica e metalinguística associada ao *priming semântico*? Defendo que colocar os sujeitos em situações reais de uso favorece a internalização e domínio dessas consciências bem como os torna competentes para os usos da língua, visto que esta passa a fazer sentido para eles em várias situações. Saindo da esfera do apenas ditado de palavras, apresentei ao colaborador, ainda no segundo dia da intervenção, uma atividade para ser preenchida com os mesmos termos que foram ditados. Ou seja: apostei na ideia de que a *frequência*, a *sistematicidade* e a *consistência* são, sim, fatores determinantes para que possamos, junto aos alunos, conduzi-los a uma eficiente aquisição de conhecimento.

A atividade consistiu em o colaborador, diante de uma narrativa curta, preencher dez espaços lacunosos com as palavras que fizeram parte do ditado. A narrativa foi criada a partir das conversas que tinha tido com ele.<sup>16</sup> Em todas as lacunas, após ou sinalizei, entre parênteses, o

---

<sup>15</sup> Como dispositivo de verificação de acerto do ditado, foi utilizado durante as atividades com o colaborador o aplicativo do *whatsapp Dragon Dictation*, um dispositivo que funciona com o sujeito ditando e, uma vez interpretado o que foi dito, é dada a versão “correta” da palavra. Dessa forma, quando o sujeito pronuncia adequadamente a palavra, tem a possibilidade de verificar o acerto e, quando não acerta, corrige a grafia da palavra através desse recurso.

<sup>16</sup> A construção do texto se deu quando, no dia anterior, sondando o aluno, perguntei sobre que tipo de estória ou narrativa ele gostaria de ler, como parte do exercício que lhe seria proposto. Ele deu-me a ideia de um texto de aventura, no qual alguém sofresse algo e depois encontrasse uma solução. Como ele não resiste tanto à leitura de pequenos ou curtos textos, resolvi criar a narrativa que foi bem recebida. Por questão de espaço, não transcrevo a narrativa.

verbo no *infinitivo* para que a lacuna fosse preenchida com o termo flexionado (exemplo: “Depois de me sentir um pouco\_\_\_\_(estranhar), resolvi procurar um médico”). O objetivo era que ele usasse exatamente o mesmo item lexical já utilizado (ou partisse da ideia dele). Na ausência de um infinitivo ou radical equivalente, e para que o colaborador não fugisse do *primming* das 10 palavras, sinalizei coletivo de abelhas (para enxame), bem como exigi uma palavra derivada de “poço de água” (deveria grafar “poça”), já que nos dois momentos do ditado havia usado o masculino do item lexical, não o feminino. Como era de se esperar, o percentual de acerto foi de 90%, errando unicamente coceira por grafá-lo com /ç/. Lembremo-nos de que, diferentemente de um ditado, aqui se tem, apesar de forma simulada, uma situação de uso da língua com o gênero narrativo: os itens lexicais passam a palavras funcionando dentro de um sistema semiótico contextualizado.

Uma vez verificadas as atividades de português que o colaborador havia respondido, percebo que em uma delas houve dificuldade de resposta por também tratar-se de itens lexicais muitas vezes difíceis de serem grafados corretamente inclusive por adultos escolarizados. A complexidade da grafia foi o elemento chave para a construção das atividades propostas ao colaborador: verificar o nível de progresso demonstrado, quando levado às condições de resposta (apresentação de dados e o uso da consciência fonológica e metalinguística). A próxima atividade (Situação 5, 26/01/2017, Ditado de frases) retornaria ao ditado inicial, desta vez com dez frases contendo, em todas elas, os mesmos itens lexicais presentes na Situação 1: 1. O lobo **mal** queria fazer o **mal** aos porquinhos; 2. O texto daquele **cartas** foi muito **mau escrito**; 3. Ele é **mal** pois costuma fazer o **mau** para todos; 4. Estou me sentindo **mau**; 5. **Mal** (começou)<sup>17</sup> chegou a festa fa comessou a dançar; 6. Meu **ermão** tem **mais** brinquedos que eu; 7. geralmente as madrasta dos contos infantis são **mas**; 9. isso é tão certo quanto (2+2) dois **mais** dois são quatro; 10. Ele experimentou o suco **mas** não gostou do sabor.<sup>18</sup>

A Situação 5 é similar à Situação 4: atividade contextualizada de uso da língua que exige do usuário uma maior capacidade de raciocínio e demonstração de competências. Pode-se dizer que os itens lexicais em uso são também de complexa grafia pelo jogo semântico que estabelece entre um e outro, nesse processo de palavras parônimas e homônimas.<sup>19</sup> Ter a consciência fonológica e metalinguística, além de ter internalizado o *primming* para diferenciar Mas (conjunção adversativa), de Mais (conjunção intensificadora) e Más (adjetivo feminino plural) é uma atividade complexa, porque envolve os ainda não ditos: Má (adjetivo feminino singular), Mal (substantivo masculino abstrato), Mau (adjetivo masculino singular). De um total de doze ocorrências (100%) envolvendo esses itens lexicais, o colaborador efetivou um total de oito acertos, equivalente aproximado a 66%, resultado que considero progressivo, porque no livro didático, do qual o mesmo exercício foi extraído, o colaborador havia acertado apenas duas questões. Isso significa um amadurecimento da consciência fonológica, metalinguística e da reestruturação do *primming semântico* por este colaborador.

Nos itens 1. e 3., por se tratarem de pares “antagônicos”, o colaborador confundiu a grafia, talvez por causa do ritmo da pronúnciação: o *Dragon Dictation* formulou frases da mesma

<sup>17</sup> Aqui e no item 9., sinalizados entre parênteses, o colaborador reestruturou seu modo de dizer, dando claras provas do empoderamento da consciência semântica e passa a refletir sobre os usos e modos de uso da língua em sua pena.

<sup>18</sup> Todas as frases foram extraídas do livro *Português 5*, p. 28-29. O modo de transcrição, aqui, corresponde literalmente à escrita do colaborador.

<sup>19</sup> São consideradas parônimas palavras que se assemelham na grafia e no som, mas com significados diferentes; já as homônimas, são as que apresentam igualdade ou semelhança fonética (relativa ao som) e igualdade ou semelhança gráfica (referente à grafia). São exemplos de parônimas: absolver/absorver; soar/suar; são exemplos de homônimas: cedo (verbo e advérbio de tempo), espiar/expiar (pronuncia-se da mesma forma, grafa-se de forma diferente e os significados são distintos).

forma que o colaborador. Isso significa que esse dispositivo parece ser mais bem usado em contexto de palavra, não de frase: neste, toda a sequência de pontuação que estabelece a coesão e coerência textuais, a partir de uma sintaxe estabelecida, é deixada de lado, porque ele não transcreve a microestrutura textual, não é capaz de perceber o encadeamento sintático exato para dar um resultado semântico. Quando foi verificada a ortografia dos itens dados, o colaborador percebeu onde havia errado (o lobo mau queria fazer mal aos porquinhos – texto dado pelo *Dragon Dictation*)<sup>20</sup>, mas efetivou muito mais atividades metalinguísticas do que anteriormente: quando dito “Ele é mau, pois costuma fazer o mal a todos”, precisou, por exemplo, ditar três vezes a mesma frase, ainda assim ela foi dada erroneamente pelo aplicativo como uma possibilidade correta.

Ao sair da atividade propriamente dita do livro didático, retorno aos dez itens lexicais complexos com os quais iniciei a atividade. Observe que entre as atividades inicial e final foram interpostas outras atividades de língua portuguesa, sem os itens lexicais anteriormente trabalhados. Isso assegura que, se o *priming* semântico foi internalizado, se a consciência fonológica e metalinguística se efetivarem no ato comunicacional de reflexão sobre a língua, se a memória (de longo, médio e curto termo) recebeu impressa a versão gráfica dos itens lexicais de forma correta, certamente não haveria dificuldade para o nosso colaborador executar, outra vez, mais um ditado de frases com os mesmos itens lexicais. A hipótese era a de que, se houvesse regresso na ortografia, ela se daria em escala menor, inversamente proporcional ao escalonamento do progresso, visto que a *impressão* estava sendo estampada frequentemente e o colaborador já estava utilizando-se de mecanismos como a consciência metalinguística para verificar seus acertos ortográficos. Seria mais lógico, então, permanecer no mesmo número ou percentual de acerto ou sublevá-lo. Rebaixá-lo, apenas de forma esporádica, localizada, devido à introdução de outro conteúdo para quebrar o ritmo do que vinha sendo feito. Eis as frases que foram ditadas pelo pesquisador e transcritas pelo colaborador na Situação 7 (27/01/2017): 1) li num carro um verso da Bíblia que dis: tudo **posso** naquele que me fortalece; 2) um **poço** de água foi furado no sitio 3A; 3) No zoológico vi macacos comessarem a **coçar** as cabeças; 4) Dauto, o cantor brega, tem uma música chamada Muito **estranho**; 5) Estou doido para assistir novamente o programa Perigo **Extremo**; 6) Dona frassisca foi fazer vários **Exames** no laboratório; 7) A sala de aula da escola de Fabrício foi envadida por um **Enxame**; 8) trabalhei tanto ontem a tarde que estou **Ezausto**; 9) os vestidos de mamae já esta **enxutos**, Melhor tira-los do varal; 10) a água da chuva **encheu** o **poço** que estava aberto.<sup>21</sup>

Vê-se, logo, que o colaborador tem dificuldades em encontrar um caminho para escrever corretamente, mas quando colocado em situação de teste, sobretudo quando a situação é alicerçada na *frequência*, na *sistematicidade* e na *consistência* das atividades, ele alcança o alvo, supera as dificuldades e atinge aquilo que deve ser a meta para grafar corretamente as palavras. As frases exibem certas fragilidades da escrita, um não domínio e não superação daquilo que já deveria ter sido superado. No quesito ortografia, o desempenho do colaborador, quarenta e oito horas depois do último exercício do escopo dessa pesquisa, tendo sido introduzidas outras atividades

---

<sup>20</sup> Para evitar espaço e tempo, não mostrarei o resultado da verificação de acertos pelo colaborador (Situação 6, dia 26/01/2017), bastando apenas o exemplo dado, visto que o leitor já sabe a resposta e pode também verificar em seu próprio andróide.

<sup>21</sup> Todas as frases construídas partiram de conversas entabuladas no dia anterior com o colaborador, de forma que, mesmo isoladas, elas estão dentro de um escopo semântico particular e pertinente ao universo diário desse sujeito, por exemplo: o estudante acabara de chegar de férias e visitara um zoológico; tinha ouvido a música “muito estranho” (de Dalton); Dona Francisca é a avó materna dele; Fabrício é um amigo com quem ele vinha jogando futebol e teve de parar por ter sido picado por abelhas, 3A era o nome do sítio da família dele etc.

no intervalo, demonstra haver uma construção de regras, imprimindo em sua memória aquilo que vai lhe garantir um bom exercício funcional de ortografia, pois dos dez itens novamente trazidos à tona, acertou 90%, errando o termo que ele o tem como mais complexo: Exausto. Parece não ser uma atividade fácil uma criança entender que o grafema **x**, em certas palavras, apenas foneticamente deve ser percebido como /z/. Daí esse exercício se mostrar relevante na pesquisa.

A última atividade que fecha o ciclo metodológico com o colaborador aconteceu cinco dias após o exercício através do qual ele deu provas de que, mesmo com um exercício no intervalo entre uma e outra atividade, o *primming* semântico funcionava, estava em atividade colaborando para um melhor desempenho dele quanto à ortografia. Minha hipótese conclusiva, então, foi a de que, passados dias, se o trabalho com a *frequência*, *sistematicidade* e *consistência* tivesse sido bem elaborado, poderia elevar o nível de acerto do colaborador para o 100%, e apenas essa outra hipótese: o nível de erro seria rebaixado minimamente a ponto de permanecer o mesmo percentual de acerto da Situação 7 (27/01/2017). Foram dadas dez sequências de palavras, as mesmas do primeiro ditado, para cada palavra grafada corretamente, duas estavam grafadas de forma errada na mesma sequência. O colaborador teria que circular apenas a palavra grafada corretamente em cada sequência. Em negrito, observe as consciências fonológica e metalinguística, e o *primming* semântico ativados pelo colaborador durante a realização da tarefa: 1) Poso-**Posso**-Pozo; 2) Poso-**Poço**-Posco; 3) Cossar-Cosar-**Coçar**; 4) Ecstranho-**Estranho-Estranho**; 5) Estremo-**Extremo**-Esstremo; 6) Ezame-Esame-**Exame**; 7) Enchame-**Enxame**-Enshame; 8) Esausto-**Exausto**-Ezausto; 9) Enshuto-Enchuto-**Enxuto**; 10) Ensher-**Encher**-Enxer.

Decorridos seis dias de intervalo entre a sétima e oitava Situação (01/02/2017), o que observo é que, retornando ao ponto inicial de trabalhar unicamente a palavra em seu aspecto ortográfico (não contextualizado, como iniciei a pesquisa), e mesmo que de forma diferente (não mais através de um ditado), o resultado foi afirmativo, na ordem dos 100% de acerto para a grafia correta de dez palavras muitas vezes causadoras de confusão quanto ao seu registro. A ideia de não ditar adveio do fato de tentar, diante de três alternativas para escolher uma, como o colaborador reagiria, se a questão do *prime*, agora, apontava não mais para um único alvo, mas para três e, destes, dois encontravam-se grafados de forma errônea, exceção ao item lexical número 4, que foi grafado duas vezes de forma correta como modo de testar também a segurança e a consistência da consciência fonológica e metalinguística do colaborador, passando pela retenção inequívoca do *prime* oferecido.

A hipótese que norteou a Situação 8 foi a de que, uma vez diante de uma palavra grafada pelo menos de três modos, alguns desses modos correlatos àqueles já utilizados pelo colaborador para grafar como correto o que foi considerado inadequado, ele: a) poderia retornar às primeiras versões de sua grafia inadequada para determinados itens lexicais (Esausto, por exemplo), ao ver o mesmo item grafado como o fizera antes e, assim, por um momento, desconsiderar o processo de consciência fonológica e metalinguística; b) revisar seu aprendizado (de forma consistente), perceber que a consciência fonologia e metalinguística o auxiliaram na prática desse exercício ortográfico e, assim, verificar com acuidade a questão “do certo e do errado” para chegar ao acerto (mas poderia errar também, em menor escala, devido a todo um processo construído que, da forma que foi conduzido, não havia chances de retroação ao mesmo percentual de erros anteriores; c) mesmo que o tempo de maturação não lhe fosse favorável, poderia, rapidamente, buscar na memória aquilo que passou pelo *primming* semântico e ficou retido em sua memória, logo, a hipótese era a de que poderia, sim, recuperar as informações já trabalhadas e errar também em menor grau.

### 3. RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim do ciclo de oito situações comunicativas a que foi exposto o colaborador da pesquisa, ele finaliza esse percurso de atividade de língua portuguesa, especificamente da ortografia, através de uma sequência de dez itens lexicais complexos cuja grafia foi superada ao longo das atividades de intervenção. A superação do *déficit* deu-se através de um processo *frequente, sistematizado e consistente* o suficiente para fazer uma diferença, para conduzir o sujeito àquilo que havia sido planejado ou idealizado como matéria ordinária da disciplina língua portuguesa para um aluno cursando o quinto ano do fundamental. A passagem de um número de acerto de 50% (Situação 1) para 100% (Situação 8) torna relevante e significativa a manutenção os 100% de acertos<sup>22</sup>, devido à complexidade ortográfica dos termos em questão, apesar de, por outro lado, o número de itens lexicais não ser tão representativo como poder-se-ia contrapor.

Chego à conclusão também que é preciso um maior investimento docente em suas práticas, metodologias ou modos de abordagem dos conteúdos de língua portuguesa, para todas as séries escolares. Os exercícios respondidos e os resultados deles demonstram que trabalhar aspectos da língua portuguesa não se restringe a tomar o livro didático como um receituário: é preciso avançar naquilo que o livro não investe. Este é apenas um ponto de partida, um dispositivo que aciona professores e alunos para entenderem a complexidade do conteúdo ao longo de um ano letivo. Mas é preciso sair dele, partindo dele. É preciso criticá-lo, estar mais próximo do aluno que aprende do que do livro que “ensina”. A ortografia constitui importante conteúdo para a aquisição de uma escrita madura, consistente, pensada. A *frequência* das situações de interação linguística é muito importante neste aspecto, pois só é possível ao sujeito aprendente estar constantemente reforçando sua consciência fonológica e metalinguística em um dado espaço de tempo. Isso significa dizer que apresentar conteúdos em pequenas parcelas temporais e depois não retornar a eles torna sem significação o trabalho com os usos da língua, invalidando-se ou neutralizando-se aquilo que se inicia a construir.

É preciso dar tempo para que haja a *impressão* de conteúdo na memória, auxiliadas pela consciência fonológica e metalinguística, três recursos mentais que só funcionam em razão do fator tempo, ou seja, a reiteração de *prime* numa constância é capaz de acionar esses dois mecanismos com mais precisão a ponto de tornar o usuário da língua bastante autônomo e reflexivo em seus apontamentos e posições quanto ao assunto. O *priming* semântico se estabelece puramente na cadeia temporal. Muitas pesquisas utilizam desse dispositivo para saber por quanto tempo de exposição um *prime* pode ser exposto materialmente para que o alvo seja retido na memória do sujeito. Há *prime*, por exemplo, que exposto a frações de segundo, serve para orientar ritmos e formas de memorização, de retenção de imagens na memória. O ensino de língua, por exemplo, não deve ter o objetivo de testar a capacidade de memorização, pelo sujeito, de um alvo a que foi exposto: construir sujeitos capazes de se perceberem no mundo, autônomos e cidadãos, essa é a grande missão para a qual deveriam convergir todas as práticas de ensino, todos os modos de abordagem de conteúdos, todas as metodologias de que se imbuí o professor com o intuito de conduzir os seus alunos ao crescimento intelectual. Logo, uma formação consciente e fundada em competências para perceber os sujeitos em sala para além de apenas aprendentes é um caminho salutar para se chegar a conteúdos complexos e a sujeitos que aprendem com autonomia, desenvolvendo mecanismos próprios de reflexão sobre a língua.

---

<sup>22</sup> Na sequência das atividades a que o colaborador foi exposto, os níveis de acerto-progresso se deram, respectivamente, na proporção de 50% (Situação 1), 70% (Situação 3), 90% (Situação 4 e 7) e 100% (Situação 8). As demais Situações compreendem a verificação de acerto, pelo sujeito, ou atividade extraída diretamente do livro didático, mas não envolvendo a ortografia de palavras com o grafema em pauta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKHMANOVA, Olga S. *Slovar lingvisticheskikh terminov*. Moskva: Uyschaya Chkola, 1969.

ALVES, Ubiratã Kicklölfel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Gina Ritter et. al. (Orgs.). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2009, p. 201-235.

ANDERSON, John. *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Havard University Press, 1983.

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. BARRERA Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental, *Revista Psicologia: reflexão e crítica*, n. 16, v. 3, 2003, p. 491-502.

CAPOVILA, Alessandra Gotugo Seabra; CAPOVILA, Fernando César; SOARES, Joceli Vergínia Toledo. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita, *Revista Psico*, USF, n. 1, 2004, p. 39-47.

FEDORENKO, Leonid P. *Printsipy obucheniya yazyku: posobiye dlia utchiteley*. Moskva: Pros Vechtcheniye, 1975.

FREITAS, Maria João; ALVES, Dina; COSTA, Teresa. *A consciência fonológica*. Brochura elaborada pelo Programa Nacional do Ensino de Português – PNEP, Portugal. Sem local. Sem editora. Sem data. Disponível in [http://alicerces.espjs.edu.pt/documentos/formacao/lp/documentos/4\\_sessao/brochura\\_consciencia\\_fonologica.pdf](http://alicerces.espjs.edu.pt/documentos/formacao/lp/documentos/4_sessao/brochura_consciencia_fonologica.pdf), capturado em 16 de dezembro de 2016.

GARCÍA, Jesús Nicasio. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOMBERT, Jean Eemile. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In MALUF, M. R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática de alfabetização*. São Paulo: 2003, p. 19-64. (Casa do Psicólogo)

MORAIS Antonio Manuel Pamplona. *A relação entre consciência fonológica e as dificuldades de leitura*. São Paulo: Editora Vetor, 1997.

PLIÁSSOVA, Iana Vladmirovna. *Manifestações da consciência (meta)linguística na escrita escolar*, Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, 2005.

REGO, Lúcia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas, *Revista Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, n. 2, v. 10, 1997, p. 491-502.

SALLES, Jerusa Fumagalli de; JOU, Graciela Inchausti de.; STEIN, Lilian Milnitsky. O paradigma de *priming* semântico na investigação do processamento de leitura de palavras, *Revista Interação em Psicologia*, n. 11, v. 1, Curitiba, 2007, p. 71-80.

SAMPAIO, Simaia. *Dificuldades de aprendizagem: a Psicopedagogia na relação sujeito, família e escola*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SILVA, Aleksandro; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (Orgs.). *Ortografia em sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SNOWLING, Margaret; STACKHOUSE, Joy. (Orgs.). *Dislexia, fala e linguagem: um manual profissional*. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 1994.

TOASA, Gisele. Conceito de consciência em Vigotsky, *Revista Psicologia, USP*, n. 2, v. 17, 2006, p. 59-83.

TUNMER, William E.; HERRIMAN, M.; NESDALE, Andrew R. Metalinguistic abilities and beginning reading, *Reading Research Quarterly*, n. 23, 1988, p. 134-158.

VAN LIER, Leo. *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Logman, 1999.

VASCONCELOS, Adson. *Aprender juntos: Português 5º ano ensino fundamental*. São Paulo: Editora SM, 2013.

Recebido em 16/04/2017

Aceito em 08/06/2017

Publicado em 26/06/2017