

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: A QUESTÃO DA ORTOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

Adriane Teresinha SARTORI

Lucíola Zacarias MENDES

Bárbara Rosário COSTA

Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar erros ortográficos de uma produção textual realizada por alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Belo Horizonte. A análise está pautada nos estudos de Morais (2007), a partir da definição de regularidades e irregularidades da língua portuguesa. Os dados analisados revelam que os estudantes cometem erros que infringem as regularidades diretas, contextuais e morfossintáticas, bem como as irregularidades, essas em ocorrência mais significativa em relação às anteriores. São apresentadas, ainda, algumas atividades que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula, visando auxiliar o discente a apropriar-se do sistema ortográfico da língua portuguesa, privilegiando a construção de regras, ou enfatizando o uso da memória, conforme regularidades ou irregularidades estejam em jogo.

Palavras-chave: Ortografia. Ensino médio. Ensino de língua portuguesa.

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING-LEARNING: THE QUESTION OF ORTHOGRAPHY IN HIGH SCHOOL

Abstract: The objective of this paper is to analyze spelling errors in a written task done by High School students at a public school in Belo Horizonte. The analysis is guided by the work of Morais (2007), and based on regularities and irregularities of the Portuguese language. The analyzed data reveal that the students make mistakes that transgress the direct, contextual and morphosyntactic regularities, as well as the irregularities, the latter in a larger amount than the former. Furthermore, some activities are presented, which could be developed in the classroom, aiming to help students to appropriate the orthographic system of Portuguese, either by privileging the construction of rules, or by emphasizing the use of memory, depending on which aspect is at play, the regularities or irregularities of the language.

Keywords: Spelling. High school. Portuguese language teaching.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA PORTUGUESA: LA CUESTIÓN DE LA ORTOGRAFÍA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Resumen: el objetivo de este artículo es analizar errores ortográficos de la producción textual realizada por estudiantes de secundaria en una escuela pública en Belo Horizonte. El análisis se basa en estudios de Morais (2007), a partir de la definición de las regularidades e irregularidades de la lengua portuguesa. Los datos analizados muestran que los estudiantes cometen errores que infringen las regularidades directas, contextuales y morfosintácticas, así como irregularidades, éstos en ocurrencia más significativa en relación con las anteriores. Son presentadas, sin embargo, algunas actividades que podrían desarrollarse en el aula para ayudar a los estudiantes a tomar posesión del sistema ortográfico en portugués, favoreciendo la construcción de reglas, o haciendo hincapié en el uso de memoria, de acuerdo a que regularidades o irregularidades estén en juego.

Palabras claves: Ortografía. Escuela secundaria. Enseñanza de la lengua portuguesa.

INTRODUÇÃO

Em tempos de ensino de gêneros textuais na escola, tomar a ortografia como objeto de ensino parece ser sinônimo de anacronismo. No entanto, há “conteúdos” escolares que quase independem do gênero produzido, e um deles é o da norma ortográfica da língua. Escrevendo-se uma notícia, um artigo ou uma charge, o respeito aos preceitos ortográficos é fundamental para a legitimação do discurso veiculado. Isso significa que o domínio da ortografia parece situar-se no mais alto patamar do bem escrever, além de dar credibilidade a quem produz o texto.

O domínio do padrão gráfico da língua é um conhecimento valorizado e exigido não só pela escola, mas também pelas práticas sociais que envolvem a escrita em sua modalidade formal. Apesar dessa importância, o ensino da ortografia é, muitas vezes, negligenciado. Existem muitos alunos das séries finais, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, que cometem erros primários de ortografia. Esse insucesso se deve, entre outras razões, a uma concepção obsoleta que ainda vigora nas aulas de língua materna, também motivada pela ideia de que o ensino da ortografia ainda é responsabilidade apenas da escolarização primária. Além disso, muitas vezes, em séries mais avançadas, os erros ortográficos são apenas sinalizados ou corrigidos pelo professor, perpetuando a prática de higienização da escrita (JESUS, 1997).

Outra questão que contribui para o fracasso do domínio ortográfico pelos alunos é o pensamento equivocado de que o aprendizado da norma é um processo espontâneo e natural que depende unicamente da prática de leitura e da memorização das palavras. Confirma-se, nesse ideário, o mito de que, para escrever, é necessário ler. Embora não se duvide da importância da leitura para a escrita – ninguém escreve sobre o que não conhece – são dois processos distintos e assim devem ser tratados na escola.

Há, ainda, a desconsideração do tema por parte de alguns professores, justificada pela não necessidade de aprendizagem de regras ortográficas, diante dos avanços dos programas tecnológicos de edição de texto. O raciocínio é mais ou menos este: por que aprender a grafar palavras, se um editor de texto aponta e, muitas vezes, corrige o que está inadequado? A autonomia do sujeito, nesses casos, fica reduzida à dependência de um programa de computador, quando um trabalho produtivo de reflexão poderia contribuir- e muito - para a apropriação do sistema ortográfico.

Dessa forma, tradicionalmente, verifica-se que o ensino da ortografia não tem recebido atenção e não é visto como contínuo e processual. Tendo em vista, então, a necessidade de abordar o tema *ortografia* nas séries finais do ensino fundamental e também no ensino médio, serão analisados, neste artigo, à luz das categorias de Moraes (2007), os erros ortográficos de alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Belo Horizonte, identificados a partir de produções textuais desses estudantes. Na sequência, serão apresentadas atividades elaboradas para serem trabalhadas em sala de aula, visando auxiliar os discentes a apropriarem-se da norma ortográfica da língua portuguesa.

1. NORMA ORTOGRÁFICA

A ortografia não é um constituinte natural da língua, ela é resultado de intervenções políticas dos intelectuais de uma época. Conforme afirma Bagno (2012), sua função é facilitar a transcrição da língua falada e, nesse sentido, o ideal seria uma ortografia que correspondesse a uma relação única entre letra e som. Entretanto, essa perspectiva não existe, porque a língua falada, viva e em movimento, apresenta muitas variações, resultantes de uma série de fatores

que vão desde a região habitada pelo falante até o seu grau de escolaridade. Em nome da “unidade” nacional, uma variante é escolhida para representar a “língua” do país.

A ortografia, portanto, é uma norma, uma convenção social. Como defende Morais (2007), a norma ortográfica é uma invenção necessária, porque

[...] precisamos admitir que a escrita alfabética nota/representa “coisas inestáveis”, isto é, as palavras orais. [...] as palavras de uma língua não têm – não tiveram, nem nunca terão – pronúncia única. Tomemos, por exemplo, as formas de pronunciar o nome do país de onde vieram nossos primeiros colonizadores. Diferentes falantes de nossa língua pronunciam, por exemplo, /purtugal/, /portugau/ ou /purtugau/. Se fôssemos transcrever fielmente os fonemas pronunciados, teríamos, ao final, grafias diferentes. Pensando num texto longo, em que o mesmo problema ocorreria com muitas palavras, isso implicaria um enorme trabalho para nós, leitores, já que não poderíamos identificar os vocábulos escritos valendo-nos de formas “fixas”, que vamos armazenando em nossa mente. (MORAIS, 2007, p. 15)

A norma ortográfica envolve uma convenção não só da letra, mas também da segmentação das palavras e do emprego da acentuação. A partir dessa constatação, o referido autor examina a organização da norma ortográfica da nossa língua, buscando caracterizar quais as correspondências grafema-fonema regulares e quais as irregulares. Admite o pesquisador que, para definir o que é regular e o que é irregular na ortografia de uma língua, é preciso escolher a pronúncia de determinado grupo social: “[...] historicamente, por razões de ordem política e ideológica, foram as formas de pronúncia dos grupos dominantes, ‘mais letrados’, que serviram de base para definir o que é regular nas relações entre sons e grafias.” (MORAIS, 2007, p. 20), ou como afirma Bagno (2012), a variante escolhida é aquela que corresponde à região que centraliza o poder e a riqueza do país. Nas classificações de regularidades e irregularidades realizadas por Morais (2007), o autor toma como referência a pronúncia culta de pessoas que vivem em Recife, o que pode significar que sejam possíveis alguns questionamentos por parte de falantes de outras regiões brasileiras quanto à sua classificação.

Entre as regularidades, o pesquisador distingue três tipos: as diretas, as contextuais e as morfossintáticas¹. No primeiro grupo está a notação dos sons /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/, em

¹ Chamadas de morfológico-gramaticais em textos anteriores a 2007.

palavras como *pato*, *bico*, *dente*. Nessa tipologia, não existe outra letra *competindo* para grafar esses sons. No segundo grupo de relações grafema-fonema, que o autor admite já ter sido estudado por outros autores (CARRAHER, 1985; LEMLE, 1986), o contexto de ocorrência é fundamental, ou seja, “[...] a posição da correspondência fonográfica na palavra, a fim de decidir qual letra é a correta” (MORAIS, 2007, p. 21). Enfatiza o autor que não se trata de considerar o contexto de significação, mas, sim, de observar:

a) os grafemas que antecedem ou aparecem após a correspondência fonográfica em questão. Isso ocorre, por exemplo, quando aprendemos por que *campo* se escreve com M e *canto* se escreve com N;

b) a posição em que a correspondência fonográfica ocorre no conjunto da palavra (por exemplo, para escrever *zebra* ou qualquer outra palavra começada com o som /z/, temos que usar a letra Z);

c) a tonicidade da correspondência som-grafia no conjunto da palavra (por exemplo, *saci* e *caqui* se escrevem com I no final, por que então o som /i/ é “forte”, enquanto *gente* e *pote* se escrevem com E, por que seus sons /i/ finais são átonos). (MORAIS, 2007, p. 21)

Na sequência de seu texto, o autor sistematiza as principais regularidades contextuais do português, entre elas: os empregos de C e QU; G e GU; M e N nasalizando final de sílabas etc.

São exemplos de regulares morfossintáticas, terceira tipologia, alguns casos de flexões verbais (infinitivos terminam em R, futuro é marcado por *ÃO*) e casos de formação de palavras por derivação (ESA marca o final de adjetivos que indicam o lugar de origem – *portuguesa*, *francesa*, enquanto os substantivos derivados de adjetivos terminam em EZA – *beleza*, *pobreza*, por exemplo). Conforme o autor, este último grupo de regras exige que os discentes “[...] analisem unidades maiores (morfemas) no interior das palavras, prestando atenção a características gramaticais das mesmas palavras” (MORAIS, 2007, p. 23).

Há também vários casos em que não há regra que nos ajude a compreender o princípio gerativo da relação letra-som, ou seja, há muitas irregularidades, como, por exemplo, o emprego do H em início de palavra, a notação do som /g/ com J ou G (*girafa*, *jiló*), a notação do som /z/ com Z, S, X (*gozado*, *casa*, *exame*) ou a notação do som /u/ com U ou O em posição

átone não-final (*buraco, bonito*). Esses casos trazidos pelo autor não incluem variações na pronúncia de certas palavras entre falantes de dialetos chamados de cultos, como em *peixe*, cujo som /i/ nem sempre é pronunciado.

Fazemos a ressalva de que outras propostas já haviam sido sistematizadas sobre estudos de ortografia, Carraher (1985), Cagliari (1991), por exemplo, mas optamos pelas contribuições de Morais (2007), por considerá-las importantes para a análise dos dados de escrita de alunos de ensino médio, embora os autores citados também nos auxiliem a compreender as ocorrências em estudo.

2. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A partir da proposta de Morais (2007), analisamos os problemas ortográficos dos alunos, com os quais estamos trabalhando no Projeto de Pesquisa *Leitura e Escrita no Ensino Médio*, desenvolvido em escolas públicas de Belo Horizonte, desde o início de 2011. O referido Projeto tem o propósito de desenvolver a competência discursiva dos alunos e, para atingir esse objetivo, encontros periódicos entre um professor universitário, alunos de graduação e professoras de educação básica são realizados nas próprias escolas, tendo os trabalhos (textos e atividades) dos alunos como foco de discussão.

A fim de diagnosticar a escrita dos educandos, não apenas sob o ponto de vista ortográfico, obviamente, recolhemos um texto de cada estudante de primeiro ano de ensino médio de cinco turmas, todas do noturno, sob a responsabilidade de uma mesma professora titular, integrante do nosso Projeto de Pesquisa.

Foram recolhidos setenta textos, os quais apresentaram problemas de variadas ordens: diferentes inadequações ao gênero artigo de opinião – gênero solicitado -, desconsideração do contexto de produção proposto aos alunos, contradições argumentativas, redundâncias, frases truncadas, períodos muito longos ou muito curtos, pronomes utilizados sem referência clara, estruturação deficiente de parágrafos, problemas de pontuação, concordância, regência, ortografia, entre outros. Discutimos aqui os resultados quanto à questão da ortografia, complexa em essência e, como dissemos, geralmente negligenciada por pesquisadores que

investigam a leitura e a escrita em níveis mais avançados de escolaridade, visto considerarem tema das séries primárias, ou questão de alfabetização.

Após análise dos problemas apresentados pelos alunos quanto à ortografia, procuramos classificá-los conforme os estudos de Morais (2007). Ressaltamos que, neste trabalho, reunimos dados de todos os textos, desconsiderando, portanto, o número de erros que cada aluno cometeu individualmente. Nosso intuito é ter um panorama de quais as principais dificuldades dos alunos de primeiro ano do Ensino Médio de nosso Projeto, visando, posteriormente, propor alternativas para um trabalho que o professor pudesse desenvolver sistematicamente, a fim de auxiliá-los no processo de construção da escrita ortográfica.

3. ANÁLISE DE ERROS ORTOGRÁFICOS DOS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

Encontramos nos textos analisados, problemas ortográficos envolvendo todos os tipos de regularidades e, é claro, de irregularidades.

Apresentaremos alguns exemplos de cada uma das categorias.

3.1 REGULARIDADES DIRETAS

Quadro 1: Casos de regularidades diretas.

Ocorrência	Forma ortográfica
Tevo	Devo
Defemos	Devemos
Escrida	Escrita

Fonte: Dados da pesquisa.

Cagliari (1999) afirma que, na escola, a ortografia é um objetivo a ser conseguido no decorrer das oito séries – agora nove - do ensino fundamental. É possível constatar, no entanto, que, embora esses alunos já tenham cursado oito anos de escola, no mínimo, ainda há problemas de *troca de letras* do que chamamos de pares mínimos, T/D e F/V. Essas trocas (F/V, P/B, T/D) relacionam-se ao ponto de articulação do som no aparelho fonador, que é o mesmo, mas uma consoante é vozeada, e outro, desvozeada. Ao contrário de boa parte dos outros tipos

de erros cometidos pelos estudantes, essas regularidades não refletem uma “transcrição fonética” (CAGLIARI, 1991), não se relacionando diretamente com a fala, afinal, raramente vai-se ouvir alguém dizer *escrida*, querendo pronunciar *escrita*. Como diz o autor,

Normalmente a escola considera esses erros graves indícios de falta de discriminação auditiva (o que é falso), quando deveria entender que a criança faz uma aproximação muito grande da letra certa, não escolhendo uma letra que nada tem a ver com o som que quer representar. (CAGLIARI, 1991, p. 142)

Na nossa pesquisa, o estranhamento está em termos encontrado essa dificuldade em alunos de, no mínimo, 15 anos, embora tenham sido os únicos três casos observados no conjunto dos setenta textos.

3.2 REGULARIDADES CONTEXTUAIS

Quadro 2: Casos de regularidades contextuais.

Ocorrência	Forma ortográfica
Inprego	Emprego
Intereçei	Interessei
Nen	Nem
orientações	Orientações
desiçãõ	Decisão
corijido	corrigido
Erado	errado
Comesando	começando
cresçer	crescer

Fonte: Dados da pesquisa.

É possível observar, nas palavras do quadro 2, que algumas palavras apresentam mais de um problema, como em “inprego”. O aluno fere a regra contextual que exige M antes de P e B, e também troca E por I, no início da palavra, estabelecendo uma aproximação entre fala e escrita. Neste último caso, está em jogo uma irregularidade, porque é a convenção que estabelece que a palavra deva ser escrita com E. No uso da *troca* de N por M, há uma forma ortográfica foneticamente motivada (KATO, 1986), já que o seu uso é determinado por ser esta

uma consoante labial, assim como são labiais as plosivas P e B. Na verdade, todas são bilabiais. Na segunda palavra, o aluno desconsiderou que o Ç não pode ser usado antes de E – na palavra “crescer” ocorre o mesmo –; na terceira, o estudante desconsiderou que constituem exceção as palavras da nossa língua que terminam em N. A palavra “desiçãõ” apresenta uma desconsideração da regra contextual que estabelece que S no meio de dois sons vogais tem som /z/, não de /s/ - caso também de “comesando” - da mesma forma que Ç em meio a vogais possui o som /s/, não /z/. “Corrigido” e “erado” desconsideraram a regra de emprego de RR em meio a sons vogais para marcar o /r/-forte.

A pesquisa de Garcia e Miranda (2008), analisando erros ortográficos em cem redações de vestibular, constatou apenas uma ocorrência de erro de regra contextual, justamente no uso do R, quando o estudante escreveu “iracional” ao invés de “irracional”. Segundo as autoras, os casos de erros correspondentes à regra contextual são mais comuns na aquisição da escrita infantil, “[...] embora, possa se observar, segundo Guimarães (2005), que a criança, desde cedo, lança mão do dígrafo ‘rr’ para representar o ‘r’ forte intervocálico.” (GARCIA e MIRANDA, 2008, p. 6).

Na nossa pesquisa, a incidência de problemas nos casos de regra contextual é muito mais significativa, se considerarmos que estamos analisando setenta textos e, nesses, há a má-utilização de R intervocálico em no mínimo dois casos, além de todas as outras inadequações analisadas. Antes de julgarmos inadmissível o que ocorreu na nossa amostra, vale registrar que todas as ocorrências são possíveis e *lógicas* diante dos parâmetros do sistema ortográfico, já que nenhum aluno registrou um G, por exemplo, buscando representar o som /r/ ou /s/.

3.3 REGULARIDADES MORFOSSINTÁTICAS

Em relação às regularidades morfossintáticas, encontramos, nos textos dos alunos, casos previstos por Morais (2007). A terceira pessoa do plural do futuro do presente do indicativo escreve-se em ãO no final da palavra, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com M. Também é clara a regra que sinaliza o emprego de U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo (*pensou*). Em “penso” ao invés de *pensou*, provavelmente, haja uma motivação fonética, já que é bastante

comum, na oralidade, suprimirmos o som vogal final e tonificarmos o /o/. Cagliari (1991), percebendo essa associação oral-escrita, denomina este tipo de erro de “transcrição fonética”, pois o aprendiz “[...] escreve uma vogal em vez de duas, porque usa na sua pronúncia um monotongo” (CAGLIARI, 1991, p. 139).

Quadro 3: Casos de regularidades morfossintáticas.

Ocorrência	Forma ortográfica
Desperdisão	desperdiçam
Tinhão	tinham
Pensão	pensam
Levão	levam
Iram	irão
Penso	pensou
Escrevel	escreveu
Ajudá	ajudar
Mostrá	mostrar
Quereno	querendo
Gastano	gastando
Aprendeno	aprendendo

Fonte: Dados da pesquisa.

Em *escrevel*, o aluno comete uma hipercorreção, segundo a classificação de Cagliari (1991), ou uma supercorreção (NUNES, 1992). Ou seja, como algumas palavras da língua são escritas com L no final – *Brasil*, por exemplo -, mas são pronunciadas como U por muitas pessoas -, o aluno generaliza a regra para casos em que esta possibilidade não existe do ponto de vista da norma ortográfica.

Desconsideração de regularidades morfossintáticas também é encontrada em situações em que o estudante estabelece uma relação com o oral em casos como: *ajuda* por *ajudar*, *acontece* por *acontecer*, *trabalha* por *trabalhar*, *mostra* por *mostrar*. Aparece, nesses exemplos, a supressão do R /-r/ em fim de palavra, especialmente no infinitivo dos verbos. Paiva (2011), analisando problemas de ortografia de alunos de quinta série e tendo por base as categorias de Toneli (1998), percebe nesses casos, um apagamento de consoante na coda e afirma que “[...]”

na busca pela sílaba canônica consoante e vogal (CV) do português, o aluno termina por escrever a palavra retirando esses arquifonemas da coda da sílaba em que aparece.” (p. 237). Ressalta o autor que esse fenômeno é um traço gradual da língua falada, não se tratando de uma variedade menos prestigiada, mas pertencente a todos os falantes do português.

Um uso característico da fala mineira, a supressão do D na sílaba final das formas nominais de gerúndio: *quereno* por *querendo*, *dano* por *dando*, *gastano* por *gastando*, *piorano* por *piorando*, *aprendeno* por *aprendendo*, é bastante frequente nos textos dos alunos e é considerada uma *falha* na aplicação de uma regularidade morfossintática (MORAIS, 2007).

3.4 IRREGULARIDADES

Quadro 4: Casos de irregularidades.

Ocorrência	Forma ortográfica
geito	jeito
Mecher	mexer
Upinião	opinião
Umilhado	humilhado
Consiência	consciência
Conhescimento	conhecimento
Ouve	houve
Concluzão	conclusão
Fraze	frase
Cituação	situação
Excessão	exceção
Contesto	contexto
Analizar	analisar

Fonte: Dados da pesquisa.

Os erros que se inserem nos casos de irregularidades são mais numerosos do que os encontrados em relação às regularidades. Apresentamos, no quadro 4, os principais exemplos, todos representativos de erros semelhantes envolvendo outras palavras. Vale recordar que é convenção o fato de escrevermos com J ou G, CH ou X, com H ou sem H, Z ou S, Ç ou S, embora haja explicações para tais usos a partir da etimologia da palavra. Kato (1986) refere-se ao

predomínio da motivação fonêmica da ortografia da nossa língua, mas menciona que outras motivações podem ser identificadas, a exemplo da utilização do H em *homem* e *hoje*, originadas de *homine* e *hodie*, respectivamente, caracterizando uma forma motivada diacrônica ou etimológica.

Nos problemas apresentados pelos nossos alunos, confirmamos a dificuldade de apropriarem-se da convenção de uso do /s/. Esse fonema é um dos mais produtivos da língua, no sentido de poder ser realizado por diversos grafemas, muitas vezes por mais de dois no mesmo contexto (SS, Ç, SC, por exemplo, para escrever-se *massa*). Lemle (1982), ao sistematizar as relações entre os sons da língua e o sistema ortográfico, definiu o som /s/ como o que estabelece relações múltiplas, ao contrário de /p/ e /b/, e.g., que estabelecem relações biunívocas (um fonema tem apenas uma representação gráfica).

O uso de Z em início de palavra é relativamente restrito na nossa língua – não ocupa mais do que uma dúzia de páginas em um bom dicionário – e, em posição intervocálica, com exceção dos substantivos derivados de adjetivos que terminam em EZA – *beleza*, *pobreza*, por exemplo, temos preferência pelo uso do grafema S. De qualquer forma, é um caso de irregularidade da língua, e os alunos têm dificuldade em saber utilizá-lo.

No quadro acima, percebemos a presença de outros casos de irregularidades, G/J, CH/X, mas a frequência de uso também não é muito alta.

Além desses problemas constatados quanto às regularidades e irregularidades, foram comuns erros de hipossegmentação (*oque* por *o que*, *doque* por *do que*), hipersegmentação (*en fim* por *enfim* ou *con tudo* por *contudo*), divisão silábica *portugu-es*, *prejudica-ndo* e acentuação (nem apresentaremos exemplos, visto constituírem uma lista enorme de palavras e abarcarem todas as regras existentes). Em resumo, houve problemas de várias ordens e, em relação aos estudos de Morais (2007), todas as categorias estiveram representadas.

Após a análise, a grande questão que se colocava ao grupo de pesquisa, então, era o que fazer para que os alunos pudessem melhorar seu desempenho ortográfico, considerando essencial o papel da escola nesse processo de aprendizado processual.

4. PENSANDO EM SOLUÇÕES

Conforme o que dizíamos na introdução, uma das formas de abordar a questão da ortografia é considerá-la apropriação *natural* do aluno ao lidar com material escrito. Nesse sentido, a escola se exime de um trabalho mais sistematizado, visto que, se o aprendiz entrar em contato com palavras, frases e textos, estará *automaticamente* incorporando a forma ortográfica de escrita. O papel da leitura é realmente importante – aliás, não só para a aprendizagem da ortografia –, mas ele não pode excluir um trabalho sistemático realizado pelo professor, a partir do diagnóstico dos problemas de seus alunos. Como diz Morais (2002), além de propiciar o convívio com materiais impressos em que a norma ortográfica apareça, o professor deve “[...] promover situações de ensino-aprendizagem que levem à explicitação dos conhecimentos infantis sobre a ortografia” (p. 64) - no nosso caso, conhecimentos juvenis -, ou seja, é preciso levar o aluno a refletir, a explicitar o que sabe sobre a escrita das palavras. Defende o autor que uma das formas de fazer isso é o docente assumir a tarefa de semear a dúvida entre os alunos, não apenas nos momentos em que espontaneamente se manifestam, mas lançando questões ortográficas durante as situações de produção escrita. O autor aposta em perguntas deste tipo: *como escreveria errado alguém que não sabe a grafia da palavra X?; como um estrangeiro que está aprendendo português pode tentar escrever esta palavra?*

Partindo, então, do pressuposto de que o sujeito é sempre ativo ao aprender a ortografia de uma língua – nunca um ser passivo – Silva e Morais (2007, p. 66) defendem que a escola “[...] ajude os alunos a compreender os casos regulares da norma ortográfica (aqueles que têm regras) e a tomar consciência daqueles que não têm regras (irregularidades) e que, portanto, precisam ser memorizados.” Portanto, dois procedimentos são fundamentais: um diante das regularidades da língua e outro das irregularidades. As primeiras precisam ser construídas pelos alunos; as segundas, memorizadas.

Embasados nessas ideias, procuramos conjuntamente (os membros do grupo de pesquisa) organizar algumas atividades aos nossos discentes, visando auxiliá-los a superar suas dificuldades.

4.1 ATIVIDADES ELABORADAS

Uma consideração inicial se faz necessária: a análise qualitativa revelou que boa parte dos problemas ortográficos dos alunos está relacionada às questões de oralidade. A escrita está sendo concebida, pelos discentes, como representação da fala. Essa ideia é a responsável pelos (a causa principal dos) erros cometidos tanto em relação às regularidades quanto às irregularidades da língua. Nesse sentido, precisaríamos auxiliá-los a desconstruir essa relação *transparente* e *direta* entre esses dois códigos. A escrita é constitutivamente heterogênea (CORRÊA, 2004), entretanto a apropriação do sistema ortográfico da língua necessita muito mais de destaque às diferenças entre fala e escrita do que às suas semelhanças. Nessa perspectiva, produzimos algumas atividades, como as que seguem, que pudessem auxiliar o aluno a perceber essas dessemelhanças.

Quadro 5: Atividade elaborada 1.

<p>Atividade 1:</p> <p>1. Os alunos deverão ouvir um dos arquivos do cd e transcrever a conversa entre três pessoas, mantendo as características da modalidade oral.</p> <p><u>Objetivo da atividade:</u> fazer os alunos perceberem as diferenças entre fala e escrita em gêneros prototípicos de cada uma das modalidades.</p> <p>2. Posteriormente deverá ser feita uma reflexão sobre as duas modalidades (fala e escrita) e registradas as conclusões dos alunos.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Organizamos também cartazes para serem afixados em sala de aula pela professora e lidos regularmente com os alunos².

² A ideia de um cartaz que explicita as diferenças entre fala e escrita intitulado “Assim se fala, assim se escreve” está publicada em texto cuja referência não conseguimos recuperar.

Quadro 6: Atividade elaborada 2.

Atividade 2:	
Assim se fala, assim se escreve ⁶ :	
Pensô	Pensou
Falô	Falou
Cansô	Cansou
Esquentô	Esquentou
Arrasô	Arrasou
Críticá	Críticar
Falá	Falar
Informá	Informar

Fonte: Dados da pesquisa.

Visando auxiliar o estudante a construir uma regra de regularidade morfossintática, evitando o estabelecimento direto com o falar regional, propusemos tarefas semelhantes a esta:

Quadro 7: Atividade elaborada 3.

Atividade 3:
Leia o depoimento abaixo de um jovem de 16 anos. Faça a flexão do verbo entre parênteses, completando adequadamente cada lacuna. Após, escreva sucintamente sua opinião a respeito do assunto.
Falando sério, estou (achar) que os relacionamentos não vêm (dar) certo. Poxa, como está difícil encontrar alguém legal! (andar) por aí, (conversar) com meus amigos, percebo que essa não é só a minha opinião, vários deles estão (achar) o mesmo que eu. As meninas não estão (querer) nada sério, só querem “ficar”. E os que estão (querer) namorar, como eu, não estão (encontrar) companheiras. Que difícil!
Sua opinião:

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao final da atividade, o professor deveria não apenas constituir seus alunos como autores que têm o que dizer em seus textos, mas também ajudá-los a sistematizar a regra de uso escrito (do gerúndio, neste caso). Nessa linha de raciocínio, de construção de regras da língua, propusemos tarefas semelhantes a que segue.

Quadro 8: Atividade elaborada 4.

Atividade 4:

1. Leia com atenção as seguintes palavras:

aborrecido	aceitar	açougue	adoçado	açucareiro	agradecer	alçapão
aliança	atenção	balança	bênção	cachaça	caçarola	caçula
caroço	cebola	cedo	cegonha	cela (cadeia)	célebre	celofane
cemitério	cerâmica	certo	cegueira	cereja	certo	cerveja
cesta	céu	cicatriz	ciclone	cidade	cifrão	cigana
cílios	cinco	cinquenta	cipó	circo	cisco	cisne
círculo	cinzeiro	coleção	ciúme	calção	endereço	engraçado
esperança	facial	farmácia	felicíssima	infância	inflamação	início
lenço	lençol	maçaneta	maciez	oração	preço	posição

2. Seu desafio é criar dois grupos com essas palavras. Atenção: apenas dois grupos. Escreva qual foi o critério utilizado para separá-las.

Grupo A – Grupo B – Critério -

3. Agora, separe as palavras que têm “ç” em um único grupo e as que não têm em um outro grupo.

Grupo A – Grupo B –

4. Sublinhe as sílabas nas quais há “c”. É possível perceber alguma regularidade de uso? Qual?

5. Formule a regra de uso do “c” e do “ç”.

Fonte: Dados da pesquisa.

A tarefa acima exige que, ao final do processo de análise das palavras, os alunos formulem a regra de uso do C e Ç. Um trabalho simples, mas que pressupõe que o discente observe, compare e conclua, habilidades importantes quando se trata de refletir sobre a língua e não simplesmente automatizar seu uso.

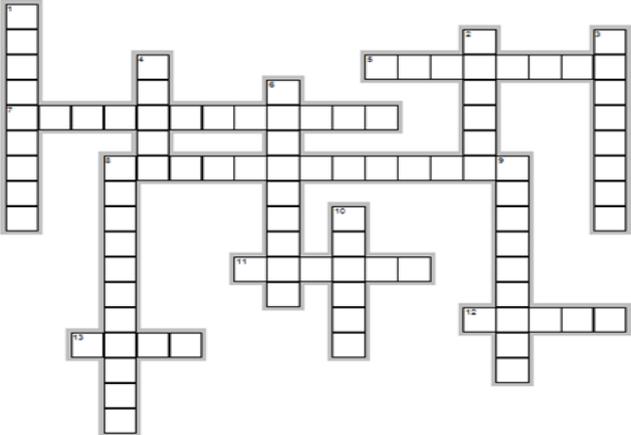
As atividades organizadas para as irregularidades da língua funcionam como *estratégia mnemônica* e, para isso, buscamos o lúdico como nosso aliado. Assim, pensando nas inúmeras dificuldades dos aprendizes, criamos cruzadinhas e caça-palavras, e decidimos com a professora que seriam produzidos cartazes para serem afixados em sala, contendo as

palavras mais utilizadas pelos estudantes, a exemplo de: jeito, consciência, conhecimento, mexer, entre outras.

Quadro 9: Atividade elaborada 5.

Atividade 5:

Horizontal	Vertical
5. palavra que indica onde pessoas, lojas etc. estão localizadas	1. aquele que confia tem: _____
7. aquilo que chama atenção; que provoca interesse	2. o mesmo que indivíduo; sujeito
8. tomar consciência	3. descobrir algo novo; ser apresentado a uma nova pessoa
11. ser aprovado na escola	4. contrário de errado
12. aquilo que não é verdadeiro	6. tornar mais fácil
13. "Minha mãe quer que eu _____ (fazer) o dever de casa"	8. aquele que se comunica estabelece uma _____
	9. resposta de um problema matemático.
	10. ir para baixo



Fonte: Dados da pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da década de 1960, a ideia de que os alunos cometiam erros *ilógicos* ao escrever cai por terra. Atualmente é inadmissível afirmar que o sujeito *não pensa* quando escreve e, por isso, comete erros. Vários foram os trabalhos que se dedicaram a apresentar o *sistema* que rege os erros dos alunos, inclusive os ortográficos. Os estudos de Moraes (2002, 2007) possibilitam não só que se comprove essa constatação, mas também que se reflita sobre

alternativas concretas para auxiliar o estudante a construir o sistema ortográfico da língua. Essa afirmativa reforça o papel imprescindível da escola nesse processo, na contração das concepções que orientaram esse trabalho ao longo do tempo. Silva e Morais (2007) assim resumem o tema:

Em uma primeira concepção, que costumamos chamar de “tradicional”, o ensino de ortografia aconteceria mediante a repetição e a memorização, sendo essa abordagem bastante conhecida entre nós. Em outro extremo, encontramos as orientações ligadas à ausência de ensino – ou ao ensino assistemático – da ortografia na escola. Essa segunda concepção – muitas vezes tida como “progressista” – parece-nos desastrosa: deixa-se de ensinar e continua-se cobrando a correção ortográfica. Não assumindo nem uma nem outra posição, consideramos uma terceira perspectiva, segundo a qual *a escola deve ensinar ortografia, mas tratando-a como um objeto de reflexão*. (SILVA e MORAIS, 2007, pp. 61-62, grifo dos autores)

Tratar a ortografia como um objeto de reflexão significa assumir a atitude de, preferencialmente no início do ano letivo, diagnosticar as principais dificuldades dos alunos e sistematizar atividades permanentemente, como *conteúdo* recorrente das aulas de língua materna. Essa responsabilidade não é só do professor de português, porque todos são professores de linguagem. Um trabalho conjunto, exigente, pode contribuir imensamente para o progresso do aluno e, como dizíamos na introdução do trabalho, o domínio do padrão gráfico da língua é um conhecimento valorizado e exigido não só pela escola, mas também pelas práticas sociais que envolvem a escrita em sua modalidade formal.

Nesse sentido, devemos lembrar que, aos nossos estudantes, foi proposto que escrevessem um artigo de opinião, para um jornal de grande prestígio em Belo Horizonte, cuja linguagem deveria ser a padrão. Isso significa que, ao menos imaginariamente, o leitor do jornal onde o texto circulará não admitirá regionalismos (apenas se utilizados para exemplificar a variação linguística) e esperará uma linguagem cuidada em todos os níveis. Além disso, o gênero discursivo artigo de opinião solicitado para ser produzido, pressupõe que essa linguagem padrão se manifeste também em termos ortográficos, diferentemente da eleição de produção de uma crônica, de uma piada, de um horóscopo, de um bate-papo em SMS ou chat, ou ainda, de uma escrita que circulasse em jornal bastante popular, no qual algumas construções seriam possíveis (*pensô* por *pensou*, *trabalhá* por *trabalhar*, por exemplo). No

entanto, é perfeitamente possível afirmar que a grande maioria dos erros ortográficos dos alunos seria inadmissível em grande parte dos gêneros e suportes aqui listados. Ensinar ortografia, portanto, constitui-se aspecto primordial para nosso aprendiz – de qualquer idade - qualificar seus textos, fato que lhe possibilitará ampliar sua participação em situações que envolvam leitura e escrita, questão de enorme relevância se considerarmos o mundo grafocêntrico no qual vivemos. Assim, a eleição da ortografia como objeto de reflexão na escola pode contribuir para a constituição de um estudante reflexivo e conseqüentemente crítico e autônomo.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

_____. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GARCIA, Daiani de Jesus; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. O erro ortográfico nas redações de vestibular. In: *Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*, 8, 2008, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** 2008. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/08/erro_ortografico.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2012.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1982.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

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

NUNES, Terezinha; BUARQUE, Lair; BRYANT, Peter. **Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática.** São Paulo: Cortez, 1992.

PAIVA, Francis Arthuso. Categorização das variações de escrita: relato de intervenção na ortografia de alunos do ensino fundamental. **Revista do Simpósio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários da UFTM.** Disponível em: < <http://sell.letras.uftm.edu.br/>> Acesso em: jan. 2013.

SILVA, Aleksandro da; MORAIS, Artur Gomes de. Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, Aleksandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (Org.) **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007, pp. 61-76.

Adriane Teresinha SARTORI

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade de Caxias do Sul (1988), mestrado em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2008). Atualmente é professora da Faculdade de Letras (Fale) da Universidade Federal de Minas Gerais.

Lucíola Zacarias MENDES

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Cursa Mestrado em Letras na Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

Bárbara Rosário COSTA

Possui graduação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011). Atualmente é monitora do Colégio e Pré-Vestibular Bernoulli e bolsista do projeto de extensão Leitura e Escrita no Ensino Médio, coordenado pela professora Adriane Sartori. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.