

Essa escrita comovida em umas palavras-de-pernas-finas. A ortografia na escola¹

Kátia Lomba Bräkling é mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela PUC de São Paulo, é assessora da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e professora do curso de pós-graduação Alfabetização: relações entre ensino e aprendizagem do Instituto Superior de Ensino do ISE Vera Cruz.

Contato: kbrak2006@gmail.com

Resumo

Este artigo procura articular estudos já realizados sobre os tipos de erros ortográficos que os alunos cometem com investigações acerca da natureza do objeto em questão, de modo a possibilitar que dessa discussão sejam derivados princípios organizadores da ação do professor. Além disso, são apresentadas indicações de modalidades didáticas fundamentais para o trabalho com ortografia. Palavras-chave: ortografia; erros mais comuns; propriedades do objeto; orientação didática.

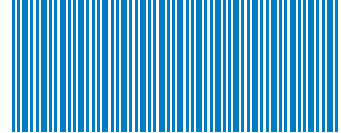
Abstract

The present article intends to articulate previous studies on the types of misspelling that students make with investigations about the nature of the object in question, in order to allow this discussion to derive organizing principles of actions of the teacher. In addition, indications of fundamental didactics modalities to work with orthography are presented.

Keywords: orthography, most common misspellings, properties of the object, didactic orientation.

1. Este artigo não segue o padrão de formatação da revista. A opção de formatação da autora foi mantida pelos editores considerando que, para esta proposta de texto e de linguagem, a formatação convencional não seria a mais adequada.

Elaborado inicialmente para assessoria a profissionais da Educação do estado de São Paulo (SEE-SP)



Catar feijão

1.
Catar feijão se limita com escrever:
jogam-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha de papel;
e depois joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo:
pois para catar feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.

2.
Ora, nesse catar feijão entra um risco,
o de que entre os grãos pesados entre
um grão imastigável, de quebrar dente.
Certo não, quando ao catar palavras:
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
obstrui a leitura fluviante, flutua,
açula a atenção, isca-a como o risco
(João Cabral de Melo Neto, 1979, p. 21-22).

(...) escrever corretamente significa fazer um uso consciente e premeditado de nossa língua, o erro não é mais do que o desconhecimento ou a não consciência dessa arbitrariedade convencional e, a partir de um ponto de vista educativo é o que deve motivar a busca de metodologia mais adequada para garantir a aprendizagem (Salgado, 1992, p. 29).

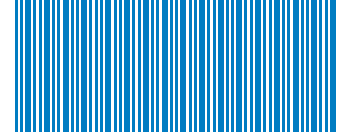
No princípio, era o verbo

Cena 1

Reunião de formação. Quatro na mesa. Um formador, três professores. Dois falam, um escuta atento e meio temeroso. Consente, reiteradas vezes, com a cabeça, enquanto seus colegas se manifestam.

O formador observa. É começo. É preciso conhecer. A escuta é fundamental.

“Não vai se espantar. Eles não sabem escrever bem ainda não... Acho que as professoras do 2º ano não se preocupavam muito com isso. Então, ficou tudo pra mim, sabe como é... Não, não vou culpar a gestação nem a família por esse problema [risos], mas



sabe como é, se não tenho ajuda, fica difícil. Eu sei que tem coisas mais importantes pra fazer no texto... mas acho que deviam escrever certo, corrigir os erros, pelo menos. Nem a cópia eles fazem direito... Fica uma escrita de pernas-finas...” (A.H.)²

“Olha, é uma escrita comovida. Eu, eu é que fico comovida, até, emocionada, mesmo, quando leio, quando penso em como eles estavam no começo do ano. Então, não posso ficar cobrando assim, que escrevam certo, né? Cada um tem seu tempo e a gente tem que respeitar esse tempo, essa necessidade. E ortografia, agora, não tem que esperar? Não é assim? Não é tão importante...” (M.B.)³

Cena 2

“Ed., 10 anos, acessa um site de busca na internet e, ‘secretamente’, digita a palavra ‘secso’.

Ge., 12 anos, Ol., 13 anos, e Da., 15 anos, redigem uma lista de itens que precisam providenciar para um acampamento que estão organizando. Dentre outras palavras, registram: ‘bichiga’, ‘deterjente’, ‘linguista’, ‘acampamento’.”⁴

Cena 3

Um “formador-pensador” (desculpando-me com Rodin pela comparação tão prosaica) procurando pela “razão do riso da *Monalisa*”⁵...

Perguntas é que não faltam. Mas serão as certas? Serão as necessárias?

Depois, o verbo também

Catar feijão: essa, a tarefa do formador. Como se fora a busca das palavras certas para o texto, colocar-se a tarefa de procurar — e identificar — no discurso-ação dos professores a razão dos efeitos observados no desempenho dos alunos.

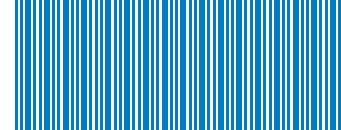
Nesse processo, não são retóricas as perguntas – muitas – a serem feitas. São definidoras de ações subsequentes. Para agir é preciso saber por onde começar e, para isso, é preciso compreender.

2. BRÄKLING, K. L. *Notas de Campo*. Transcrição de gravação. Comentário de professoras de 3º ano em atividade de formação continuada, em uma escola particular do município de São Caetano (2008).

3. Idem nota anterior.

4. SFFORNI, Marta Sueli de Faria et alli. *Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem*. Escrita: um diálogo necessário. UEM (s/d), p. 3.

5. LENINE. O homem dos olhos de raio X. In: *Falange Canibal*, 2003.



Assim como disse J. P. (15a): “Nois tenque sabe. Tenque saber pra faze certo. Tenque pensa, fala... pensa... pra depoiscreveir direito.”⁶

Alguma resposta é preciso dar às inquietações das professoras da **Cena 1**, aparentemente oriundas de convicções derivadas de ideias renovadas de ensino de língua portuguesa, mas resultado de consensos mal discutidos e derivados de ações pouco reflexivas. Convicções que têm permitido que alunos que já estão há três anos na escola não tenham oportunidade de aprender as questões mais elementares de ortografia.

Além disso, é difícil explicar por que alunos que já haviam terminado o 5º ano do Ensino Fundamental — sendo que um se encontrava, na ocasião, cursando o 1º ano do ensino médio — ainda cometiam erros ortográficos como os presenciados na **Cena 2**. Em especial quando se sabe que se trata de alunos sem histórico de retenção ou dificuldade de aprendizagem, alunos com desempenho escolar considerado satisfatório e que, apesar de já terem frequentado a escola por 4 ou 8 anos, ainda escreviam como se estivessem no início do processo de apropriação da escrita.

As respostas e explicações que precisamos não se evidenciam por si. Não afundam na água como os feijões de João Cabral; ao contrário, flutuam sempre no branco congelado das ações não reveladas, nos “pensados-não-falados” do cotidiano escolar. Como, então, separar o que de fato *significa* do que não tem importância? Como descartar o oco da ação de modo que se possa compreender-lhe o eco?

Se bastasse assoprar...

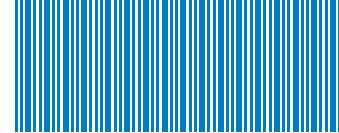
É aqui que se compreende que ao formador cabe uma tarefa de arqueólogo: escavar. Investigar as razões de desde antes das razões dos professores. Reconstruir a história do seu fazer buscando-lhe as pistas no verbo, no agir, nos pensares escapados... Revirar e refazer percursos.

Catar feijão e escavar

Comecemos, então, a desenvolver a tarefa. Como se pudéssemos contribuir para uma reflexão para além dessa página e desse texto.

E que tarefa é essa? Trata-se de pensarmos a ação educativa do trabalho com ortografia: definir qual é a sua especificidade;

6. BRÄKLING, K.L (Orientadora). Pesquisa de iniciação científica de orientanda de graduação em Língua Portuguesa. Questionário de entrada. Resposta de aluno de alfabetização de adultos sobre como decidia se a palavra que tinha escrito estava correta (USF, 2006).



identificar que conhecimentos são requeridos para que seja bem desenvolvida; reconhecer quais aspectos estão implicados na sua organização; indicar o que determina a sua qualidade.

Para começar, pensemos: de que é constituída a prática pedagógica?

Costumo sempre lembrar que perguntar – e responder – o óbvio, às vezes, é fundamental. Então, vamos lá.

A pergunta não é difícil: de que se tece a ação educativa?

Todos nós sabemos que para a constituição da prática pedagógica articulam-se várias concepções: a de **como se aprende**; a de **como se ensina**; a das **propriedades do objeto** de ensino-aprendizagem; o conhecimento das **implicações didáticas** das concepções anteriores para a organização de pautas interacionais.

Vamos começar pela discussão da natureza e propriedades do objeto de aprendizado: a ortografia. Chamemos, então, a pergunta segunda.

O que vem a ser ortografia?

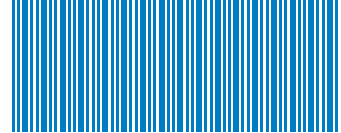
— Nós, palavras, não temos a liberdade de nos mudar a nós mesmas — respondeu Pena (dó). Unicamente o Uso lá entre os homens é que nos muda como acaba de suceder a esta minha homônima, a Senhora Pena (de escrever). Ela já teve dois NN e agora tem um só (Lobato. A Gramática da Emília. 1992, p. 34. Grifo do autor).

A ortografia é uma convenção social, de caráter normativo (definida por legislação oficial), que funciona como um mecanismo de cristalização das diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua, supostamente para facilitar a comunicação entre os mesmos por meio da escrita e da leitura (Morais, 1998).

Enquanto aspecto da língua e da linguagem a ortografia é constituída historicamente, embora os aspectos fixados cartorialmente sejam definidos — de certa forma — de maneira arbitrária.

É importante considerar, nessa perspectiva, que a ortografia não se refere aos modos de falar ou ao registro gráfico de uma variedade linguística específica, mas à representação de uma escrita autorizada em um dado momento da história⁷.

7. A esse respeito, recomendamos a seguinte leitura: MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: esse peculiar objeto de conhecimento. In: *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 7-20.



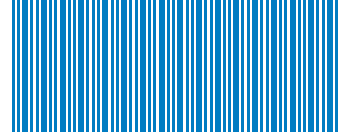
Muito se discute a respeito das reformas ortográficas, que são os momentos nos quais determinadas formas de escrita são consideradas oficialmente corretas ou não. Há divergências profundas entre escritores, alguns linguistas, gramáticos e outros profissionais envolvidos diretamente nessa questão. As principais críticas costumam referir-se, por um lado, às implicações econômicas que as reformas acarretam, pois a revisão do material impresso disponível (entre outros aspectos) certamente tem um custo, o que acaba onerando países mais pobres, que poderiam investir na solução de problemas de natureza mais essencial. Mia Couto, escritor moçambicano, defende essa ideia em entrevista à revista *Isto É*, de 26 de setembro de 2007.

Por outro lado, também se costuma focar a questão de que a ortografia, enquanto aspecto constitutivo da língua e da linguagem, confere as mesmas características que definem e mantêm a sua essência histórica. Dessa forma, reformas e tentativas de unificação da escrita “despersonalizariam” e acabariam por descaracterizar a língua, por provocar uma perda da identidade conferida à linguagem pelas grafias já cristalizadas na escrita. José Saramago, escritor português, preocupava-se com esse aspecto ao discutir na Sabatina da *Folha de S. Paulo* (publicada em 18 de jun. de 2010) a eliminação do *c* em *acto*, na proposta da última reforma.

De qualquer maneira, uma vez fixada uma ortografia como sendo a oficial, há que se considerar que o não respeito a essa ortografia em determinadas esferas pode ser considerado como fator desqualificador de um texto, o que provocaria distanciamentos entre o texto e seus possíveis leitores, reduzindo, ou mesmo impedindo a circulação das ideias que conteria, o que inviabilizaria o cumprimento de sua finalidade.

Considerando esse aspecto em especial, justifica-se o ensino de ortografia nas escolas, pois esta possui a finalidade de criar condições para que os alunos possam exercer plenamente a cidadania. Esse exercício, na sociedade contemporânea, significa — entre outros aspectos — saber comunicar-se por escrito, com competência, nas duas interfaces desse processo: ler e escrever.

Mas não se pode esquecer de que a transgressão à ortografia também pode se constituir em um recurso discursivo e textual significativo: quando acontece intencionalmente, provoca efeitos de sentido que precisam ser identificados e compreendidos pelos leitores de um determinado texto, sob pena de não ser possível recuperar adequadamente os sentidos desse texto.



Na esfera literária, esse recurso é especialmente utilizado. Um uso frequente do mesmo refere-se à possibilidade de caracterização de falas regionais de personagens em romances, em poemas ou letras de músicas. Mas, certamente, esse não é o único — nem o mais importante — efeito que tal transgressão provoca.

Os textos a seguir são um exemplo disso.

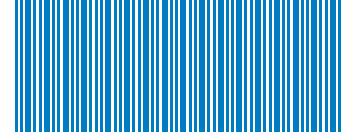
Pois é. U português é muito fáciu di aprender, purqui é uma língua qui a genti iscrevi ixatamente cumu si fala. Num é cumu inglês qui dá até vontadi di ri quandu a genti descobri cumu é qui si iscrevi algumas palavras. Im português, é só prestátenção. U alemão pur exemplu. Qué coisa mais doida? Num bate nada cum nada. Até nu espanhol qui é parecidu, si iscrevi muito diferenti. Qui bom qui a minha língua é u português. Quem soubé falá, sabi iscrevê (Jô Soares, Revista *Veja*, 28 de nov. de 1990).

As Mariposa

As mariposa quando chega o frio
 Fica dando vorta em vorta da lampida prá si isquentá
 Elas roda, roda, roda, roda, dispois se senta em cima do prato da lâmpida
 pra discansá.
 Eu sou a lâmpida e as muié é as mariposa
 Que fica dando vorta em vorta de mim todas as noites, só pra mi beijá
 - Boa noite, lâmpida!
 - Boa noite, mariposa!
 - Permita-me oscular-lhe as alfácias?
 - Pois não, mas rápido porque daqui a pouco eles mi apaga.
 (Adoniran Barbosa. As Mariposa, Coleção Raízes do Samba, 1999).

Não é difícil para os leitores proficientes compreenderem o efeito de sentido provocado em cada texto pelos erros de ortografia apresentados.

No primeiro, certamente, a transgressão funciona como um recurso de convencimento. Temos, na verdade, dois textos que precisam ser lidos: o primeiro se refere ao que o autor diz, *stricto sensu*: na língua portuguesa se escreve exatamente como se fala; o outro é o texto que se revela na ortografia utilizada para registrar o texto: marcas da pronúncia da palavra, na variedade pensada pelo autor, que levam ao registro incorreto do vocábulo. A articulação dos dois textos cria a ironia, efeito que permite que seja construído o verdadeiro sentido do texto: escrever em português não é igual à maneira como as palavras são pronunciadas.



No segundo texto, o registro da letra da música em uma variedade que não é a de prestígio, caracteriza o “personagem” ao qual se refere a letra, inserindo-o em um determinado grupo social — o de descendentes da colonização italiana, moradores do bairro paulistano do Bexiga —, em especial quando se articula a letra com a gravação em áudio e se observa a pronúncia dos erros realizada pelo compositor. Esse registro explicita na música, por meio da variedade utilizada, um universo no qual circulam tipos humanos populares muito típicos de determinados grupos menos favorecidos — tônica da arte de Adoniran — considerado o compositor daqueles que nunca tiveram voz na grande metrópole.

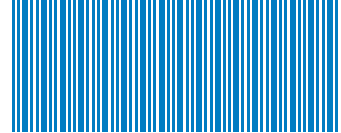
Nessa letra, em especial, o músico provoca um efeito de ironia quando contrapõe à variedade e ao registro anterior da letra, um verso escrito em uma variedade supostamente mais “erudita” — *Permita-me oscular-lhe as alfácias?* — e organizado em um registro mais formal, o qual é transgredido jocosamente pela substituição de *faces* por *alfácias*.

Assim como se caracteriza, nesse texto, mais um dos tipos retratados pelo músico em suas composições, apresenta-se a norma ortográfica — no procedimento de transgressão utilizado pelo compositor — como recurso tanto de discriminação social, quanto de crítica mesma a essa discriminação. (E ainda há aqueles que tratam a linguagem como mero instrumento de comunicação, e não como processo de **ação** interindividual constitutivo das pessoas e por elas constituído...⁸)

Na letra da música, do ponto de vista da ortografia foram grafados incorretamente muitos itens lexicais, como *vorta*, *lâmpida*, *muié*, *isquentá*, *discansá*, *mi*, que podem ser compreendidos tanto como itens que caracterizam uma forma de dizer específica da variedade utilizada, quanto como registros da maneira pela qual tais palavras são pronunciadas. A grafia ortográfica incorreta é que provoca o efeito todo que acabamos de analisar. Trata-se, portanto, nesse caso, de um recurso de estilo utilizado intencionalmente.

Porém, mais do que discutir os efeitos de sentido provocados nos textos, é preciso enfatizar a necessidade de os alunos se apropriarem da possibilidade de transgressão da ortografia de modo a utilizá-la intencionalmente quando for conveniente para a veiculação de sentidos nos textos produzidos por eles mesmos; ou de maneira a reconhecê-la quando for preciso para identificar os sentidos de um texto produzido por outrem.

8. A esse respeito, conferir GERALDI (1986), KOCH (1992), BRÄKLING (2002).



Para que isso seja possível, é fundamental **conhecer** a convenção.

Para o professor, esse conhecimento passa por saber identificar as relações que se colocam entre ortografia e alfabetização.

Ortografia e alfabetização

No processo de ensino da linguagem verbal é fundamental que se tenha clareza de que **sistema de notação alfabética e norma ortográfica** não são o mesmo objeto.

O primeiro refere-se à **escrita**, compreendida como sistema de registro gráfico da fala, que, no caso do nosso idioma, é de natureza alfabética. Essa forma de registro mantém com a fala uma relação de representação dos sons — as emissões sonoras realizadas na pronúncia — por marcas gráficas — as letras —, em um processo de correspondência entre fonemas e grafemas.

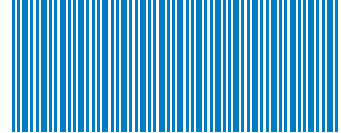
Quando tenta compreender o que é a escrita⁹, o aluno — por meio da reflexão sobre e com o objeto — vai construindo hipóteses a respeito de **o que** a escrita representa e **de que** maneira a escrita representa o que representa. Essas ideias caminham para a compreensão de que a escrita representa a **fala**, e a representa de maneira **alfabética**, ou seja, para cada som da fala corresponderia um registro gráfico, uma letra; e para cada letra, caberia um som. Nesse processo, o sujeito constrói o valor sonoro que cada letra ou cada dígrafo pode ter. Não se dá conta, porém, que as correspondências fonográficas dessa natureza são apenas as relativas às letras p, b, t, d, f e v.

Conforme Rego (1999, p. 23),

uma boa parte das regularidades presentes na ortografia do português são de natureza muito mais complexa e exigem, não só análises mais sutis das correspondências grafo-fônicas e da tonicidade das vogais, bem como que a atenção do usuário seja deslocada para outros níveis de análise da língua, tais como a morfologia e a sintaxe.

Assim, tão logo compreende a **natureza** alfabética do sistema notacional, a criança se dá conta de que essa compreensão não é suficiente, pois não garante sempre a escrita correta das palavras. É quando ela se depara, por exemplo, com as *homofonias* e as *homografias*. Ou seja, é quando a criança compreende que, em

9. A esse respeito, consultar Ferreiro (1986).



português, um mesmo som pode ser representado com letras diferentes (as *homofonias*: exame, zero, casa), e que uma mesma letra pode representar sons diferentes também (as *homografias*: exato, táxi, xadrez, auxílio).

Nesse momento, terá que reformular a sua compreensão de escrita, incluindo nela as questões relativas à **norma ortográfica**. Basicamente, a criança terá que compreender que a norma impõe restrições que atuam sobre as restrições já definidas no âmbito do sistema alfabético.

Por exemplo: o **sistema** determina que para grafar o fonema /R/ pode-se utilizar R e RR; e que para grafar o fonema /s/ é possível utilizar-se de S, SS, SC, C, Ç, X. No entanto, é a **norma ortográfica** que define os princípios gerativos, especificando em quais contextos serão utilizados os diferentes grafemas. Segundo essa norma, p. e., no início de palavras nunca são empregados SS e Ç; o mesmo se pode afirmar para RR.

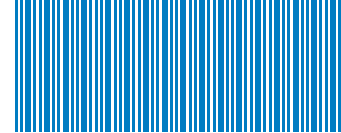
Para o ensino é fundamental ter-se clareza de que as pesquisas indicam que as crianças, embora possam preocupar-se com questões ortográficas desde que começam a construir os valores sonoros das letras, só tende a apropriar-se de modo sistemático das questões ortográficas depois da compreensão da natureza do sistema (Morais, 1999).

Além disso, pedagogicamente falando, é importante que se foque o ensino, trabalhando determinados conteúdos de maneira concentrada e intensa, de forma a otimizar possibilidades de aprendizagem (Dolz; Pasquier, 1996). Nessa perspectiva, no início da escolaridade, as atividades de escrita ao invés de investirem nas questões ortográficas devem, antes, concentrarem-se na tematização dos aspectos relativos à compreensão da base alfabética.

Que aspectos constituem a norma ortográfica?

Basicamente, quando falamos em ortografia concentramo-nos nos aspectos relativos à com qual letra se escreve. No entanto, é preciso incluir na norma ortográfica, aspectos relacionados:

- a) à ortografia, *stricto sensu*;



- b) ao emprego dos sinais diacríticos – notações léxicas: acentos gráficos, cedilha, trema (não mais empregado a partir da última reforma), apóstrofo e o til;
- c) à separação silábica e translineação (maneiras de se separar palavras quando o espaço disponível para escrevê-las é insuficiente);
- d) à utilização de iniciais maiúsculas¹⁰;
- e) ao emprego do hífen (na composição vocabular, na prefixação, na translineação, nos casos de ênclise e mesóclise, indicação de relação e de extensão).

Neste material priorizaremos a discussão sobre o primeiro aspecto acima indicado, dados os objetivos desse artigo e a importância desse aspecto para a construção da proficiência escritora dos alunos.

No entanto, é importante salientar que os cinco primeiros aspectos indicados costumam compor o trabalho nas classes iniciais do Ensino Fundamental. Isso significa que devem ser conteúdos de ensino e a sua tematização deve ser organizada e desenvolvida a partir dos mesmos pressupostos teórico-metodológicos que os utilizados para a discussão de qualquer aspecto linguístico (inclusive as questões relativas à ortográfica *stricto sensu*), os quais serão abordados a seguir.

Isso significa, portanto, que organizar atividades que possibilitem a reflexão sobre qualquer conteúdo da língua e da linguagem deve ser atividade que respeita os mesmos pressupostos. A questão que se diferencia no tratamento de tais conteúdos são as propriedades de cada um dos aspectos.

10. É possível compreender que a utilização de letra maiúscula, quer seja no início de frase, quer seja para marcar substantivos próprios, passa por, pelo menos, dois processos. O primeiro refere-se a compreender os conceitos envolvidos: de frase, de substantivo e de substantivo próprio; o segundo, relaciona-se com saber que essas categorias marcam-se, na escrita, com letra maiúscula: a frase, no início; o substantivo, idem. Essa última questão é de natureza ortográfica.

Assim, é possível afirmar que o aluno, ainda que tenha compreendido o conceito de substantivo e de substantivo próprio não utilize a letra maiúscula para marcá-lo. Podemos levantar a possibilidade de que a letra maiúscula inicial pode passar a compor o conceito de nome próprio no processo de apropriação. No entanto, esse traço parece que se mantém distinto do conceito, pois a utilização de letra maiúscula em substantivos comuns com a intenção de transgressão e com a finalidade de criar efeitos de sentido diferenciados é um recurso utilizado com não rara frequência.

No que se refere à utilização de letra maiúscula no início da frase podemos dizer que pode acontecer o mesmo. No entanto, esse caso tem uma particularidade: a marca da pontuação final de uma frase pode funcionar como um indício do uso da letra maiúscula para o aluno, de maneira que a utilize mecanicamente.



As propriedades do objeto: uma conversa fundamental

Aprender não é verbo intransitivo. Concebo (...) que o processo de aprendizagem é marcado pelas propriedades do objeto de conhecimento com o qual o sujeito está lidando (Morais, 1998).

Uma vez tendo analisado a natureza da norma ortográfica, cabe partir para o estudo das suas propriedades no português. Compreendendo essas questões, parece possível interpretar os erros das crianças, condição fundamental para a organização da ação educativa, já que a concepção de aprendizagem que nos orienta coloca como princípio do ensino identificar o que o aprendiz sabe para poder tematizar essa compreensão na direção dos avanços conceituais necessários, na perspectiva da ampliação e aprofundamento de aprendizagens realizadas.

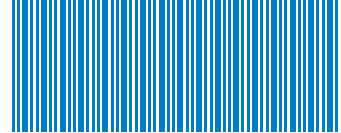
Parece necessário superar no universo escolar ideias como

a criança supera problemas ortográficos com a prática de leitura”; “o importante é o conteúdo do texto produzido pelo aluno e não a sua forma”; “os aspectos ortográficos e gramaticais são superados ao longo da escolarização”; “o aluno deve produzir textos, e se ainda não domina a escrita deve escrever do seu jeito”; “as dificuldades ortográficas são naturais e próprias da complexidade da língua escrita (Galuch; Sforini, 2009, p. 115).

as quais parecem sustentar uma prática pedagógica de não intervenção —, que exime o professor da responsabilidade pelo trabalho com as questões ortográficas junto aos alunos dos anos iniciais de escolaridade ou que, muitas vezes, o isenta até mesmo de criar situações didáticas que possam garantir aos alunos a compreensão do sistema de escrita ao final do 1º ano.

Vamos, então, aos estudos.

Vários linguistas, pedagogos e profissionais preocupados com o ensino de linguagem verbal e com a necessidade de interpretação dos erros ortográficos que as crianças cometem, têm realizado, nas últimas décadas, estudos a respeito da natureza das relações que se estabelecem entre fonemas e grafemas no português; estudos a respeito,



portanto, das propriedades da norma ortográfica.

Os estudos de Lemle (1982) apontam a existência de três tipos de relação entre os fonemas da língua e as letras:

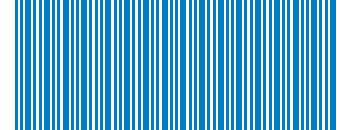
- a) **relações de um para um**: cada letra com seu som, cada som com uma letra;
- b) **relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição**: cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição;
- c) **relações de concorrência**: mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição.

Os estudos de Faraco (2001), muito similarmente aos de Lemle (1982), também consideram que o sistema gráfico da língua portuguesa apresenta três tipos de relações:

- a) as **biunívocas**, em que um som corresponde a uma letra apenas e esta unidade gráfica só representa aquela unidade sonora. Nestas relações, a regularidade é absoluta;
- b) as **cruzadas previsíveis**, em que uma letra pode representar vários sons ou um som pode ser representado por mais de uma letra;
- c) as **arbitrárias**, em que a unidade sonora tem mais de uma representação gráfica. Este tipo de relação é previsível pelo contexto em alguns casos e, em outros, não. O que não é previsível por meio de uma regra se torna arbitrário, sendo necessário, para garantir a aprendizagem, o uso da memória motora e visual, do dicionário, do uso de famílias de palavras, por exemplo.

Outros teóricos se debruçaram no estudo dessa mesma questão. Ao analisar tais produções pode-se perceber que a proposta de Lemle (1982) subjaz a todas as outras (tal como a de Faraco, acima apresentada), pois as noções concernentes às relações que se estabelecem entre os fonemas e os grafemas - originalmente apresentadas por ela - constituem os demais estudos.

Não acontece diferente com a proposta de Morais (2000).



Também este autor, ao descrever o sistema ortográfico, afirma que as questões ortográficas do português são derivadas de diferentes relações que se estabelecem entre sons e letras. Ao explicar a natureza dessas relações, classifica-as em **regulares e irregulares**.

As primeiras — as **regulares** — são aquelas em que pode ser identificado um princípio gerador que explicita a grafia correta, podendo ser apropriadas por um processo de ensino baseado, prioritariamente, na compreensão. As segundas — as **irregulares** — são aquelas para as quais não há explicações ou regras que conduzam — claramente — à grafia correta; para estas, no processo de aprendizado, só há um caminho: a memorização.

Segundo o autor, as **relações regulares** podem ser classificadas em **diretas, contextuais e morfológico-gramaticais**.

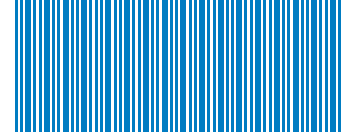
A **Tabela 1**, a seguir, sintetiza a proposta de Morais (2000).

Tabela 1 – Correspondências fonográficas regulares¹¹

REGULARIDADES DIRETAS
São as correspondências letra-som regulares na ortografia do português, aquelas nas quais não existem letras “competindo” para grafar os respectivos sons. Compreendem as grafias P, B, F, V, T e D, em palavras como pato, bode, fivela, vaca e dedo.
REGULARIDADES CONTEXTUAIS
Nesses casos é o contexto interno da palavra que define qual letra ou dígrafo deve ser utilizado. Principais casos:
<ul style="list-style-type: none"> a) o uso de R ou RR em palavras como rato, porta, honra, prato, barata e guerra; b) o uso de G ou GU em palavras como garoto ou guerra; c) o uso de C ou QU, notando o som /k/ em palavras como cola e quilo ou queijo; d) o uso do J formando sílabas com A, O e U em palavras como janela, jogo, jabuticaba; e) o uso do Z em palavras que começam “com som de Z”, como zero, zinco, zangado; f) o uso do S no início da palavra, formando sílabas com A, O e U, como em sapo, sorte, sucesso; g) o uso de O ou U no final de palavras que terminam “com som de U”, como bambo e bambu; h) o uso de E ou I no final de palavras que terminam “com som de I”, como perde e perdi; i) o uso de M, N, NH ou ~(til) para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua, como em campo, canto, minha, pão, maçã, mãe, etc.

continua...

11. Baseado em MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ed. Ática, 2009, p. 37-43.

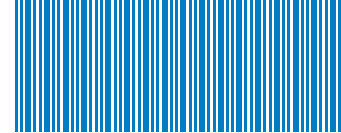


continua...

REGULARIDADES MORFOLÓGICO-GRAMATICAIIS	
São os casos nos quais aspectos ligados à categoria gramatical da palavra determinam a letra a ser utilizada. Quase sempre envolvem os morfemas ¹² das palavras, em especial os sufixos que indicam a “família” gramatical das mesmas, os quais aparecem também na flexão dos verbos.	
PRESENTES EM SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS	Exemplos de regularidade morfológico-gramatical observados na formação de palavras por derivação: a) portuguesa, francesa e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ESA no final; b) beleza, pobreza e demais substantivos derivados de adjetivos e que terminam como segmento sonoro /eza/ se escrevem com EZA; c) português, francês e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ÊS no final; d) milharal, canavial, cafezal e outros coletivos semelhantes terminam com L; e) famoso, carinhoso, gostoso e outros adjetivos semelhantes se escrevem sempre com S; f) doidice, chatice, meninice e outros substantivos terminados com o sufixo ICE se escrevem sempre com C; g) substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ANÇA e ÂNCIA também se escrevem sempre com C ou Ç ao final (por exemplo, ciência, esperança e importância).
PRESENTES NAS FLEXÕES VERBAIS	As regras morfológico-gramaticais se aplicam ainda a vários casos de flexões de verbos que causam dificuldades para os aprendizes. Eis alguns exemplos: a) cantou, bebeu, partiu e todas as outras formas da terceira pessoa no singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com U final; b) cantarão, beberão, partirão e todas as formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com ÃO, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com M no final (por exemplo, cantam, cantavam, bebem, beberam) ¹³ ; c) cantasse, bebesse, dormisse e todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SS; d) todos os infinitivos terminam com R (cantar, beber, partir), embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões de nosso país.
IRREGULARIDADES	
As irregularidades na ortografia do português se concentram nas grafias: a) do som do S, como em seguro, cidade, auxílio, cassino, piscina, cresça, giz, força e exceto; b) do som do G, como em girafa e jiló; c) do som do Z, como em zebu, casa e exame; d) do som do X, como em enxada e enchente. Mas essas irregularidades envolvem ainda, por exemplo: a) o emprego do H inicial, como em hora, harpa, homem; b) a disputa entre O e U, E e I em sílabas átonas que não estão no final das palavras, como em bonito, tamborim, senhor e cigarro; c) a disputa do L com o LH diante de certos ditongos, como em Júlio, julho, velinha, velhinha; d) certos ditongos da escrita que têm uma pronúncia reduzida, como em caixa e vassoura.	

12. Elemento linguístico mínimo de uma palavra (menor parte interna da mesma) que tem significado. De acordo com Possenti (2009), “a definição mais resumida [de morfema] é “menor unidade significativa”, ou seja, uma unidade “material” com sentido. Por exemplo, um radical (com-, de comer, sapat- de sapato) é um morfema; um prefixo (in-, des-, re-) é um morfema; um sufixo (-eiro, -mente, -ão) é um morfema. Também são morfemas “desinências” (-s final de estás) e flexões (-s final de sapatos)”.

13. Morais (2000) faz questão de registrar que a oposição a ser realizada, ao contrário do que a escola costuma fazer, não é só entre “futuro” e “passado”, mas entre futuro (do indicativo) e todos os demais tempos verbais.



Tal como a de Morais (2000), a análise do sistema ortográfico realizada pelos diferentes pesquisadores ofereceu referências interpretativas dos erros que as crianças cometem no processo inicial de alfabetização. Várias, mas não excludentes, são as categorizações apresentadas, as quais comentaremos a seguir.

Além disso, os estudos realizados também têm sido utilizados tanto para compreender os erros das crianças — derivando dessa análise capacidades necessárias às crianças no processo de alfabetização (Lemle, 1982) —, como para apresentar sugestões de atividades para o trabalho com as questões relativas à ortografia, considerando a natureza de tais dificuldades.

E essa é a proposta desse artigo: estudar o sistema ortográfico para, dessa forma, poder compreender os erros que as crianças cometem no processo de alfabetização e, assim, derivar princípios que possam orientar a proposição de atividades de ensino.

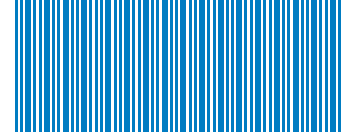
Nesse momento vamos, então, estudar a interpretação realizada por diferentes autores sobre os erros ortográficos cometidos pelos alfabetizandos iniciais.

Os erros ortográficos mais comuns: compreender para prever

Embora, de fato, possamos encontrar uma série de crianças com reais dificuldades de aprendizagem, elas correspondem, felizmente, a uma minoria. Por outro lado, e infelizmente, a grande maioria não aprende por falta de propostas e condições educacionais mais apropriadas, caracterizando o que podemos chamar de 'pseudo' distúrbios de aprendizagem: projetam-se no aprendiz as deficiências do ensino (Zorzi, 2003).

Entre os autores que têm se proposto a analisar e **categorizar** os erros ortográficos cometidos pelas crianças no início da escolarização — cuja produção já pode ser considerada como “clássica” na área — estão Lemle (1982; 1996; 1997; 2000), Carraher (1985/1990), Cagliari (1989), Nunes (1992), Zorzi (1998).

Mais recentemente, é importante incluir pesquisas de dois tipos: o primeiro pode ser representado pelos estudos de Othero (2005), que toma como base os **processos fonológicos**; no segundo, incluem-se Calil (2004), Lopes (2005), Calil e colaboradores (2006), Calil e Filipeto (2008), Filipeto (2006), Riolfi (2009),



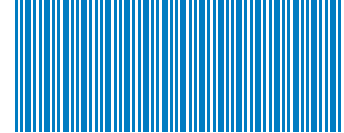
que se preocupam com os **erros singulares**. Estes últimos estudos concentram-se, fundamentalmente, em encontrar explicações linguístico-discursivas para determinados erros categorizados anteriormente, cuja caracterização parece insuficiente ou inadequada aos pesquisadores ou, ainda, preocupam-se em explicar erros não muito frequentes, quase sempre incluídos na categoria “outros” nas pesquisas anteriores.

Um dos aspectos importantes desses estudos está no reconhecimento de que os erros ortográficos infantis não são aleatórios, mas representam a compreensão alcançada pelas crianças a respeito do sistema ortográfico. Zorzi (1998), ao analisar a categorização elaborada por especialistas, sintetizou-as comparando a proposta de Cagliari (1989) e Carraher (1990), às quais contrapôs a sua própria. O quadro a seguir apresenta essa análise.

Tabela 2 – Categorias utilizadas na classificação dos erros ortográficos

CAGLIARI (1989)	CARRAHER (1990)	ZORZI (1997)
Transcrição fonética	Transcrição da fala	Apoio na oralidade
Uso indevido de letras	Erros ligados à origem das palavras	Representações múltiplas
Hipercorreção	Supercorreção	Generalização de regras
Modificação da estrutura segmental: trocas, supressão, acréscimo e inversão	Erros nas sílabas de estruturas complexas	Omissão de letras
Juntura intervocabular e segmentação	Ausência de segmentação e segmentação indevida	Junção/separação não convencional de palavras
Forma morfológica diferente	Erros por desconsiderar as regras contextuais	Confusão entre as terminações -am e -ao
Forma estranha de traçar as letras	Erros por ausência de nasalização	Trocas surdas/sonoras
Uso indevido de maiúsculas e minúsculas	Erros por trocas de letras	Acréscimo de letras
Acentos gráficos	—	Letras parecidas
Sinais de pontuação	—	Inversão de letras
Problemas sintáticos	—	Outras trocas

Fonte: Zorzi (1998, p. 41).



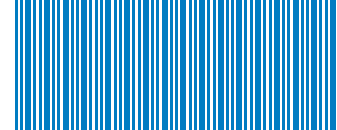
Como se pode observar no quadro, os erros encontrados pelos diferentes pesquisadores são similares e a classificação dos mesmos também, tendo origem em causas bastante semelhantes. Se articularmos a análise de Zorzi (1998) ao que definiu Lemle (1995), essa categorização, fundamentalmente, não se modifica.

Assim, podemos dizer que os principais erros cometidos pelas crianças em processo de alfabetização podem ser explicados tal como sintetizado no quadro a seguir. Neste, articularemos os tipos de erros encontrados nas diferentes pesquisas com a reflexão proposta por Morais (2000) – acerca das propriedades do objeto –, assim como a elaborada por outros autores que têm se dedicado ao estudo da compreensão do sistema de escrita – *stricto sensu* –, como Ferreiro (2009) e seus colaboradores.

Tabela 3 – 10 tipos de erros ortográficos mais frequentes nas escritas de crianças em processo de alfabetização

TIPO DE ERRO	CARACTERIZAÇÃO
1 Por transcrição fonética/ transcrição da fala/apoio na oralidade	São erros que acontecem quando a criança escreve a palavra tal como a pronuncia, desconhecendo as diferenças entre fala e escrita. Por exemplo, veis, para vez; pexi, para peixe; mininu, para menino; sautu, para salto. Os especialistas afirmam que tais erros são cometidos mais frequentemente por falantes de variedades linguísticas mais distantes da padrão (muié, para mulher, é um exemplo de registro gráfico desse caso).
2 Por hipercorreção/supercorreção ou generalização de regras	Acontecem quando o aprendiz, ao compreender alguns desvios que acontecem entre fala e escrita, apropriando-se da maneira de registrar graficamente determinados fonemas, passa a corrigir suas escritas generalizando o aprendido para outras situações, ainda que de maneira inadequada. São exemplos desse tipo de erro a escrita de pedil para pediu; deferente para diferente. Tais erros não se referem, necessariamente, a uma regra efetiva (como seria o caso da escrita de pedil, que tem a ver com uma regularidade morfológico-gramatical – Morais; 2000), mas podem relacionar-se a uma regra presumida, elaborada pelo aprendiz a partir de alguma observação realizada ou informação recebida, como “toda vez que eu falar /iu/, no final de uma palavra, não é U que coloco no final, mas L”.
3 Por desconhecimento de regras contextuais	São erros que decorrem da ignorância da criança a respeito de determinadas regras que regulam o uso de determinada letra em função da posição do fonema na palavra. Por exemplo, a grafia de passarinho (para passarinho), por desconhecimento de que o S quando grafado entre vogais tem som de /z/; ou o registro de guitarra (para guitarra), por não saber que a letra G antes de E e de I representa fonema diferente de quando colocada antes de A, O ou U.

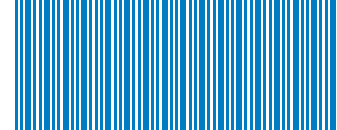
continua...



continua...

<p>4</p> <p>Por ausência de nasalização ou por marcação inadequada de nasalização</p>	<p>São aqueles apresentados tanto em escritas que não diferenciam as vogais nasais das vogais orais, como em iteiro (para inteiro), quanto em registros que marcam de maneira inadequada a nasalização, como na escrita de elefãote (para elefante).</p>
<p>5</p> <p>Devidos à concorrência, ou representações múltiplas de fonemas</p>	<p>São os erros que acontecem devido às possibilidades de representação de determinado fonema colocadas na escrita, por serem múltiplas, como a representação do fonema /s/, que pode ser registrado com S, X, SS, Ç, C, SC.</p>
<p>6</p> <p>Por troca de letras (pares mínimos/ sonoras e surdas)</p>	<p>São decorrentes das trocas entre os pares de letras P – B, T – D, K – G, F – V, S – Z. Isso acontece porque os fonemas /p/, /t/, /k/, /f/, /s/, são considerados surdos por não apresentarem vibração de pregas vocais quando produzidos, e os fonemas /b/, /d/, /g/, /v/ são considerados sonoros por produzirem vibração nas pregas vocais. Quando as crianças os confundem, isso gera escritas como dapete, para tapete, ou bato, para pato, ou vormiga, para formiga.</p>
<p>7</p> <p>Por juntura intervocabular e segmentação/ Por ausência de segmentação ou segmentação indevida/ Por junção ou separação não convencional de palavras / por hipo ou hipersegmentação vocabular</p>	<p>São erros que se caracterizam, na escrita de textos, pela segmentação não convencional das palavras. Segundo Carraher (1985), esses erros são observados em duas categorias: ou são resultantes de ausência de segmentação (“aonça”, “tipego”), ou de segmentação indevida (“a migo”, “a legre”).</p> <p>Zorzi (1997), por sua vez, discute a relação que se estabelece entre a prosódia — que pode agrupar segmentos da fala — e o registro correspondente, sem separações na escrita.</p> <p>Além disso, é preciso relacionar tais escritas com a existência de itens lexicais correspondentes aos isolados indevidamente, como no segundo exemplo apresentado acima (o A, artigo, existe como vocábulo) ou, ainda em exemplos como o seguinte, com tente, para contente.</p> <p>Vieira e Lopes (2010), que discutem erros singulares, aprofundaram-se nas explicações para escritas como tenque, para tem que, as quais tanto revelam questões relativas à aglutinação indevida, quanto remetem à uma regularização da escrita pela adaptação da regra ortográfica contextual ao novo vocábulo construído (N ao invés de M, como é o regular para tem).</p>
<p>8</p> <p>Devido à confusão entre as terminações -am e -ão</p>	<p>São erros decorrentes da não compreensão da regularidade morfológico-gramatical colocada: a tonicidade determina quando se escreve -ão (quando a palavra é oxítona) ou -am (quando a palavra é paroxítona).</p>

continua...



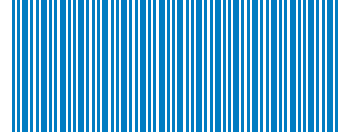
continua...

<p>9</p> <p>Relativos ao traçado de letras, que podem ser parecidas</p>	<p>Estes erros são decorrentes do traçado das letras da palavra — em especial se é empregada a cursiva —, sobretudo quando se trata de letras de grafia semelhante, como é o caso dos dígrafos, nh, ch, lh e cl, das letras M e N e, ainda, das letras V e B minúsculas, em cursiva, articuladas a outras.</p> <p>Nesse caso, a necessidade que se coloca é de identificar se a questão é apenas de traçado ou, de fato, de identificação de qual é a letra adequada para representação do fonema.</p>
<p>10</p> <p>Modificação da estrutura segmental: trocas, supressão, acréscimo e inversão/ Erros nas sílabas de estruturas complexas/ Omissão de letras/ Inversão de letras.</p>	<p>São erros que acontecem na escrita de palavras com estruturas silábicas diferentes da padrão CV (consoante-vogal), podendo organizar-se como VC, CVV, CCVC, CCVCC ou CVC. Tais erros geram escritas como boboleta (para borboleta), baço (para braço), palnta (para planta), pader (para padre), cantra (para cantar).</p> <p>Tais erros têm sido objeto de estudo de Ferreiro (2009), recentemente¹⁴. Vêm sendo compreendidos como decorrentes da compreensão do sistema, tanto no que se refere à construção de determinados valores sonoros que podem não estar sendo representados na escrita; quanto no que tange à compreensão da necessidade de representação de todos os fonemas percebidos na fala; como, ainda, na compreensão de que as letras, internamente em cada sílaba, obedecem a uma ordem que corresponde à emissão dos fonemas na fala (o “acorde” fonético da palavra).</p>

Simões (1997), ao analisar os erros dos aprendizes, classificou-os em três grupos, os quais corroboram com a categorização apresentada acima.

- a) **Erros relativos à escrita fonética:** acontecem quando as crianças tentam reproduzir na escrita a sua fala. O resultado são registros como au (para ao); quiria (para queria); mata (para matar); incomendou (para encomendou); infeitar (para enfeitar); pitisa (para pizza); fez (para fez); eliz (para eles). A autora inclui nessa categoria os erros denominados no quadro acima como sendo cometidos por hipo ou hipersegmentação vocabular — como cicaza (para ‘se casar’); cisasou (para ‘se casou’); sicasarão (para ‘se casaram’); asulinda (para ‘a sua linda’); ciapaixonar (para ‘se apaixonar’) — os quais revelam como os aprendizes percebem o vocábulo fonológico.
- b) **Erros relativos à regularização sistêmica:** são aqueles típicos das regularizações inadequadas que os aprendizes realizam

14. Conferir: Ferreiro, Emilia. A desestabilização das escritas silábicas: alternativas e desordem com pertinência. In: Conferência de encerramento apresentada em março de 2009, na Universidade Nacional de La Plata.

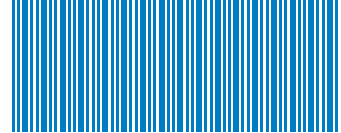


quando fazem analogias que demonstram uma percepção estrutural da língua. São exemplos de tais erros, escritas como:

- a. *acabarão* (para *acabaram*); *ficarão* (para *ficaram*); *morarão* (para *moraram*); *sairão* (para *saíram*); *viverão* (para *viveram*) – que regularizam um registro que ignora a relação entre regularidade ortográfica e tonicidade da palavra;
 - b. *ea* (para ‘*e a*’) – que demonstram uma tentativa de reiteração do padrão silábico binário;
 - c. *morel* (para *morreu*) – denominado, no quadro acima, de **hipercorreção** (ou supercorreção), que revela a generalização de um registro observado em formas como *anel*, *sol*;
 - d. *comera* (para *comeram*); *casara* (para *casaram*); *fora* (para *foram*); *cepre e zenpre* (para *sempre*); *matado* (para *matando*); *nacedo* (para *nascendo*); *lidos* (para *lindos*); *judos* (para *juntos*), *siderela/ciderela* (para *Cinderela*); *pricipe/prisipe/pricipi* (para *príncipe*) – denominados no quadro acima de erros relativos à ausência de marcas de nasalização; de erros relativos às regularidades diretas no registro de pares mínimos (sonoras/surdas) – *judos*; e de erros derivados das irregularidades de registro da língua (registros realizados para as duas últimas palavras apresentadas).
- c) **Erros relativos à instabilidade gráfica:** são aqueles que ocorrem quando os aprendizes grafam de maneira imprecisa os fonemas. No quadro acima, tais erros são identificados como sendo de concorrência ou da representação múltipla de fonemas. São exemplos de escritas decorrentes de tais erros *ciderela/siderela* (para *Cinderela*); *pricipe, pricepe, prisipi, pricipi, prisipe, prinsipe* (para *príncipe*); *felises/felisez* (para *felizes*); *moso* (para *moço*); *naseu* (para *nasceu*).

Qualquer que seja a categorização elaborada é evidente a relação existente entre as interpretações realizadas pelos diferentes especialistas. Além disso, vários dos erros identificados acima podem ser articulados às características do sistema ortográfico, tal como definidas por Moraes (2000). Certamente, ninguém terá dificuldade em estabelecer essas relações.

Dessa maneira, não é difícil perceber que ao se compreender as propriedades do objeto e conhecer os erros que as crianças costumam cometer, é possível elaborar interpretações a respeito de porque são cometidos. Essas interpretações podem indicar ao professor tanto aprendizagens necessárias para uma escrita mais adequada, quanto aspectos que precisam ser tematizados



nas atividades de ensino de modo a possibilitar as aprendizagens pretendidas.

Esse procedimento pode revelar ao professor o que precisa ser compreendido — ou memorizado — pelo aluno para que sua escrita seja mais adequada ortograficamente. Ou seja, analisando-se a natureza dos erros e as suas prováveis causas é possível selecionar o conteúdo a ser focalizado nas atividades de ensino, assim como o tratamento didático e metodológico que precisará ser adotado para melhor tematizar o conteúdo: a articulação desses fatores é que poderá garantir uma ação pedagógica mais adequada e eficiente.

Por exemplo, quando os erros cometidos referirem-se a regularidades contextuais a atividade de ensino deverá criar uma situação que possibilite ao aluno **compreender** o conteúdo para que possa, por meio do exercício da escrita, apropriar-se do conteúdo. A atividade a ser desenvolvida junto aos alunos deverá, assim, possibilitar aos alunos a observação, comparação e análise de um inventário de palavras de tal forma que seja possibilitado ao aluno a percepção da regularidade focalizada. Se, ao contrário, os erros estiverem relacionados às irregularidades, então será necessário utilizar recursos que permitam a **memorização** do aspecto em foco, como *pautas de memorização lexical* relativas a escritas que costumam apresentar mais frequentemente dificuldade aos alunos.

É este o aspecto que discutiremos a seguir: a organização das situações de ensino.

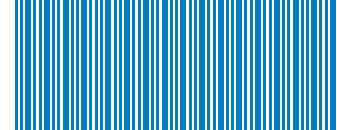
Assoprando na bateia: o oco e o eco

A aprendizagem da ortografia não é uma tarefa simples que a criança domina com a mera exposição à língua escrita, pois nem sempre o universo de palavras a que ela tem acesso permite abstrair os princípios da norma adequadamente (Rego, citada por Araújo, 2003).

(...) mesmo que a norma ortográfica seja uma convenção social, aprender ortografia não é um processo passivo no qual há o armazenamento na memória de formas corretas (Moraes, 2003, p. 73).

De tudo o que foi discutido até o momento, uma necessidade fundamental se coloca: verificar o eco dos estudos apresentados na organização da ação educativa de sala de aula.

Nessa perspectiva, a partir de agora nos dedicaremos a responder questões como:



- a) Apenas o trabalho com leitura — ainda que sistemático — pode garantir o domínio das regras ortográficas?
- b) E o trabalho com produção de textos, garante, por si, esse domínio?
- c) Deve-se ou não trabalhar com atividades específicas de ortografia em sala de aula?
- d) Como ensinar as regras ortográficas?
- e) Organizar os registros de descobertas ortográficas é suficiente para garantir escrita ortográfica correta?
- f) Fazer ditados, cruzadinhas, preencher lacunas relativas a dificuldades ortográficas garantem o aprendizado da ortografia?

Parece-nos fundamental identificar de que maneira as interpretações acerca da natureza e das propriedades do sistema ortográfico podem, efetivamente, orientar o professor no planejamento de atividades de ensino.

Mais do que isso, parece indispensável compreender os tipos de erro que as crianças em processo de alfabetização costumam cometer, de que maneira é possível considerá-los no processo de análise dos erros dos alunos de modo a poder identificar necessidades de aprendizagem.

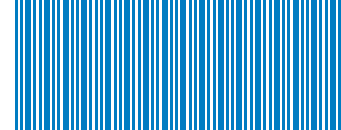
Para além de tudo isso, é imprescindível que articulemos a discussão suscitada pelas questões anteriores à identificação de princípios orientadores da ação educativa de trabalho com a ortografia.

Esses, os ecos que precisam ser identificados, para que de ecos de alheias vozes passem a ser a fonte da palavra-própria na reflexão linguístico-pedagógica de cada um.

Do eco, assopre-se o oco e retire-se a substância.

Como ensinar ortografia?

Ensinar ortografia — como ensinar qualquer outro objeto de ensino — é uma prática que se organiza a partir de diferentes conhecimentos: sobre o processo de aprendizado; a respeito da natureza e propriedades do objeto; e relativo aos aspectos didáticos e metodológicos, decorrentes das demais concepções.



Até o momento, discutimos as propriedades e natureza do objeto de ensino e os tipos de erros mais frequentes no processo de apropriação do mesmo por aprendizes, da perspectiva de diferentes pesquisadores.

A partir desse momento articularemos às discussões já realizadas uma reflexão relativa a como organizar as situações de aprendizado de ortografia na escola, quais princípios respeitar nesse processo, e quais condições didáticas garantir para otimizar o trabalho de classe.

Princípios fundamentais de organização da prática educativa

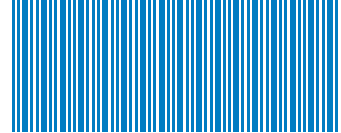
I. Garantir ao aluno a participação em situações efetivamente reflexivas sobre a ortografia.

O ensino de ortografia deve possibilitar ao aluno tanto compreender as regularidades constitutivas do sistema, quanto constatar as irregularidades existentes. Esse processo não pode prescindir de atividades que requeiram que o aluno realize uma efetiva **reflexão** a respeito do sistema ortográfico.

Esse processo exige procedimentos de observação, comparação e análise, por estabelecimento de semelhanças e diferenças, tanto para uma **identificação de regularidades** presentes nos fatos tematizados, quanto para uma **constatação da irregularidade**. Em ambos os casos, o registro do que foi observado deve ser elaborado.

No entanto, no processo de ensino cada caso requer um procedimento posterior específico: se uma regularidade for observada, elabora-se a regra, que deve ser registrada de modo a poder ser consultada quando se fizer necessário, nas atividades de produção de textos e demais atividades de estudo. Se uma irregularidade for constatada, então registra-se a constatação e adota-se procedimentos de memorização como recurso de aprendizagem.

Estamos falando, portanto, de um procedimento metodológico de organização do ensino que prevê a seguinte sequência de procedimentos (Bräkling, 2005; 2008):



A - Ação do professor

- a) Levantamento de necessidades de aspecto ortográfico a ser tematizado a partir de uma produção inicial.
- b) Isolamento do tópico a ser estudado, tomando como ponto de partida as capacidades já constituídas pelos alunos: o ensino deve centrar-se na tarefa de instrumentalizar o aluno para o domínio cada vez maior da ortografia e da linguagem.
- c) Priorização do aspecto a ser trabalhado.
- d) Construção de um repertório para análise/estudo (relação de palavras, expressões, trechos de textos) que leve em conta a relevância e representatividade da ocorrência em relação ao tópico, para que o aluno possa perceber o que é regular (ou o que é constatável, apenas).

B - Ação do aluno

- a) Análise — orientada — do repertório apresentado, agrupando os dados a partir dos critérios construídos para apontar as regularidades observadas — ou as constatações realizadas —, por meio de um processo de observação e comparação.
- b) Organização e registro das conclusões a que se chegou.

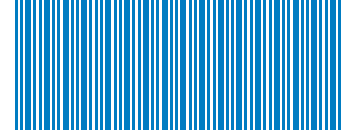
C - Ação do professor

Caso seja possível, e necessário, poderá haver um momento no qual o professor organize e sistematize o conhecimento estudado por meio de apresentação da metalinguagem¹⁵ necessária para a compreensão do tópico focalizado. Se isso for acontecer, é fundamental que ocorra apenas após diversos momentos de experimentação e estudo.

É importante ressaltar que o uso da metalinguagem pode apresentar a possibilidade de tratamento mais econômico dos fatos/aspectos da ortografia e da língua. Além disso, válida socialmente o conhecimento produzido.

Se essa ação for possível — e necessária —, o professor

15. METALINGUAGEM: conjunto de termos específicos usados para falar sobre a própria linguagem.



poderá até oferecer ao aluno textos que abordem os conteúdos estudados para serem discutidos.

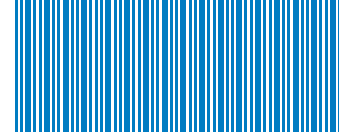
D – Ação do aluno

- a) Exercitação dos conteúdos estudados, de modo a permitir que o aluno se aproprie efetivamente das descobertas realizadas.
- b) Utilização do conteúdo aprendido em atividades mais complexas relacionadas à prática de leitura e de produção de textos escritos.

Esse movimento, como se pode observar, não exclui a sistematização, a apresentação de definições e de metalinguagem, o que não significa que esta — a metalinguagem — seja imprescindível. Os alunos possuem uma gramática internalizada — que é o que lhes permite organizar textos orais e escritos, ainda que não os grafem de próprio punho, solicitando, por exemplo, ao professor que o faça — e é essa gramática que possibilitará aos aprendizes a reflexão sobre o sistema, e não a metalinguagem, em si. Esta é apenas uma maneira diferente de se nomear aspectos já conhecidos por eles.

Assim, quando se for estudar uma regularidade morfológico-gramatical como a que determina que verbos conjugados na 3ª pessoa do plural no futuro do presente são grafados com -ão no final, e não com am, todos os aspectos indicados acima serão colocados em jogo, assim como a tonicidade da palavra (escreve- -se com -ão palavras oxítonas; as paroxítonas são grafas com-**am**). No entanto, “colocar em jogo” não significa, necessariamente, nomear metalinguisticamente todos os aspectos — ainda que esse procedimento possa ser utilizado —, cabendo ao professor analisar a pertinência desse encaminhamento.

A questão que se coloca para o uso ou não da metalinguagem não está principalmente na escolha a ser feita pela sua adoção ou não, mas na decisão pela **maneira** como devem ser encaminhadas as atividades: pressupondo, sempre, a reflexão do aluno, na perspectiva de que seja compreendido como sujeito efetivo do seu conhecimento e na direção da construção de sua autonomia intelectual.



II. Possibilitar ao aprendiz a explicitação dos conhecimentos constituídos.

Uma condição que deve ser garantida para que a linguagem escrita - e todos os aspectos que a constituem — seja objeto de reflexão, análise e generalização, como toda e qualquer apropriação conceitual, é a de que o ensino seja organizado de forma que o sujeito tome consciência do conteúdo a ser internalizado.

Conforme Leontiev (1983, p. 203), para que um conteúdo possa tornar--se consciente,

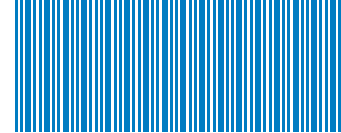
(...) é necessário que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e, desse modo, entre em uma relação correspondente com o motivo desta atividade. Este postulado tem validade tanto para a atividade interna como para a externa, tanto para a prática como para a teórica.

Dessa forma, as atividades que forem organizadas precisam respeitar duas condições fundamentais:

- a) possibilitar ao aluno que entre em contato direto com o objeto/conteúdo que é foco do ensino, apresentando a ele questões que lhe permitam observar, analisar, comparar diretamente esse objeto, e não atividades que diluam esses conteúdos ou que possam acabar focalizando conteúdos subjacentes, periféricos, mas não os que se quer problematizar;
- b) solicitar do aluno a explicitação do que sabe sobre o conteúdo que está sendo tematizado, pois a atividade verbal possibilita a organização do que se pensa a respeito de um tópico específico e, nesse processo, torna viável a tomada de consciência — inicial ou em um nível mais amplo e/ou aprofundado — do saber constituído.

A título de exemplo, vale a pena trazer para essa discussão o estudo realizado por Rego e Buarque (1998). Nele foram investigadas 79 crianças de escolas públicas e particulares do Recife. Os resultados da pesquisa mostraram que as crianças que tinham sido submetidas a uma prática que requeria refletir sobre a ortografia das palavras a serem escritas demonstraram um entendimento amplamente superior das regras ortográficas, em relação às que não tinham sido expostas a esse tipo de intervenção. O trabalho com a metacognição¹⁶, portanto, é

16. Flavell e Wellman (1977) definem a metacognição como sendo o conhecimento que o sujeito tem sobre seu próprio conhecimento, ou seja, o conhecimento dos próprios processos e produtos cognitivos.



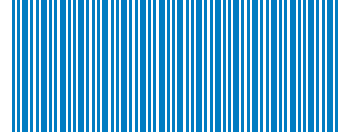
imprescindível.

O respeito às duas condições citadas acima coloca-nos uma questão: de que maneira é possível tornar observável ao aluno o conteúdo que se deseja focalizar?

Se o aluno não se apropriou dele, significa que ainda não o considera como objeto que requer atenção. Sabemos, a partir das contribuições de Vygotsky (2000), que é o aprendizado em colaboração que vai fazendo circular informações que podem ir se tornando observáveis aos alunos, pois, na interação com o outro, a zona proximal de desenvolvimento é criada. Nessa perspectiva, duas são as conclusões dessa reflexão, que se mostram como imprescindíveis para o ensino:

- a) Não basta que o aluno esteja imerso em um ambiente no qual a linguagem verbal impressa circule para que os aspectos implicados na apropriação desse objeto sejam internalizados pelo aluno. Assim, não é suficiente ter contato com textos para se aprender ortografia; não é suficiente ler ou escrever para aprender as regras ortográficas. Tampouco é suficiente (ou adequado) entrar em contato com as regras ortográficas produzidas por outrem, num processo de apresentação declarativa compreendido pela exposição e exercitação automática, pois nessa situação, o aspecto focalizado não se tornou objeto de conhecimento. Situações que não focalizam o objeto de conhecimento podem possibilitar aprendizagens, mas não necessariamente as desejadas.
- b) A mediação do professor, portanto, é fundamental no processo de ensino, pois é ela que irá orientar a reflexão para o efetivo objeto de conhecimento, problematizando-o com questões diretas — e sem disfarces —, mas adequadas às possibilidades de aprendizagem dos alunos, em situações nas quais tanto a interação com o objeto quanto com o outro sejam possíveis. É a mediação do professor que poderá tornar observável o objeto.

A explicitação pelo aluno daquilo que conseguiu compreender sobre o objeto é **condição da intervenção** do professor: é só conhecendo o que o aluno sabe que será possível ao professor, por um lado, interpretar os erros cometidos, analisando as decorrentes necessidades de aprendizagem; e, por outro, ajustar a intervenção pedagógica às possibilidades de aprendizagem colocadas para o aluno. Saber o que o aluno sabe, saber o que ele sabe que sabe, é condição indispensável para uma intervenção de qualidade.



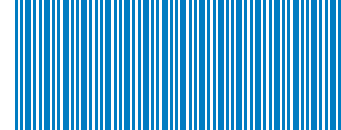
III. Garantir ao aluno o trabalho em colaboração

Os estudos relacionados à investigação do processo de conhecimento apontam a necessidade de se considerar, no processo de aprendizado, os seguintes pressupostos:

- a) o sujeito aprende na interação tanto com o objeto de conhecimento, quanto com parceiros mais experientes a respeito do que se está aprendendo;
- b) o processo de conhecimento não é linear, acontecendo por meio de um processo que supõe apropriações de aspectos possíveis de serem observados no objeto de conhecimento, nos diferentes momentos;
- c) nesse processo de apropriação, é possível que se consiga realizar em cooperação tarefas que não seriam possíveis de serem desenvolvidas autonomamente num momento atual. Essa cooperação cria a zona de desenvolvimento proximal, por meio da circulação de informações que são tanto relevantes para o aprendizado, quanto possíveis de serem compreendidas pelo aluno. Nesse processo, instaura-se a possibilidade de que esse aluno se aproprie dessas informações, tornando-se autônomo, em momentos seguintes, para a realização daquela tarefa, por ter, de fato, aprendido o que estava em jogo.

Nessa perspectiva, uma orientação didática coerente com os pressupostos indicados e que, além disso, considere tanto a necessidade de organizar um trabalho reflexivo e metacognitivo, só pode recomendar que o trabalho com a língua e linguagem – e, dessa forma, com a ortografia – se organize a partir de um movimento que suponha:

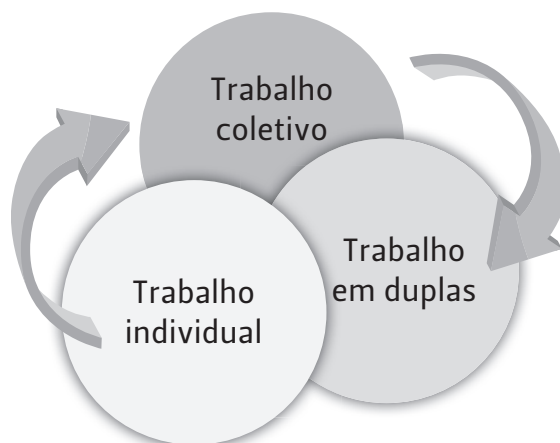
- a) **trabalho coletivo:** momento no qual a intenção é, por um lado, fazer circular o máximo possível de informações relevantes sobre determinado conhecimento (nesse caso, relativo ao trabalho com ortografia), buscando-se a apropriação delas pelos alunos. Por outro lado, pretende-se modelizar procedimentos – no caso do estudo da ortografia, procedimentos de investigação e análise, assim como de utilização de conhecimentos produzidos e registrados e de revisão considerando os mesmos – oferecendo referências aos alunos;
- b) **trabalho em duplas/grupo:** nesse momento a intenção é, por um lado, observar quais aspectos tematizados foram



apropriados pelos alunos a partir do momento anterior; e, por outro, criar um espaço para que as informações apropriadas pelos diferentes parceiros – as quais também podem ser diferentes – circulem, colocando a possibilidade de novas apropriações e novos aprendizados;

- c) **trabalho individual:** esse é o momento de se constatar quais foram as aprendizagens realizadas, efetivamente, pelos alunos; quais foram os conteúdos apropriados por eles. Nesse momento tem-se a informação a respeito de quais aspectos precisarão ser novamente tematizados, reiniciando-se o movimento do trabalho.

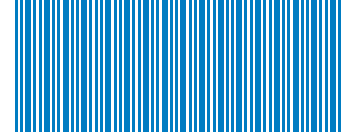
O esquema apresentado a seguir sintetiza o movimento metodológico discutido.



Nessa perspectiva, todas as atividades, quer sejam de produção de textos, de leitura ou escuta ou, ainda, de análise e reflexão sobre a linguagem – e inclusive as de trabalho com a ortografia –, precisam prever um tratamento que respeite esse movimento descendente¹⁷ – e circular – de trabalho, partindo do coletivo, passando pelos grupos/duplas, chegando no individual e, a partir das constatações de aprendizagem realizadas, voltando ao coletivo.

No entanto, quando se avaliar que houve facilidade de aprendizagem já a partir da tematização coletiva, é possível que se passe diretamente da atividade coletiva para a individual; porém, não se recomenda que seja invertido o movimento.

17. A esse respeito conferir Lerner (2002).



As atividades de ensino: modalidades didáticas e tipos possíveis

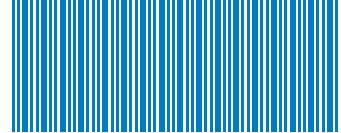
Considerando os princípios apresentados acima, discutiremos, agora, algumas modalidades didáticas de trabalho - ou tipos de atividades - que podem ser planejadas e desenvolvidas junto aos alunos, analisando sua pertinência em relação ao tipo de aspecto que será tratado.

Procedimentos metodológicos gerais

Organizar o trabalho de ortografia junto à classe supõe, de modo geral, uma série de procedimentos coerentes com os pressupostos discutidos até o momento. Tais procedimentos serão apresentados a seguir.

- a) **Identificar** as dificuldades tomando como referência as produções escritas dos alunos. Nesse processo é preciso ler as produções, quaisquer que sejam: por exemplo, pode ser um ditado de investigação¹⁸.
- b) **Inventariar** as dificuldades, classificando-as de acordo com as propriedades do objeto. A esse respeito, considerar a Tabela 11, “Mapeamento de questões ortográficas”.
- c) **Identificar** quais são as **dificuldades coletivas** e quais são dificuldades individuais.
- d) **Selecionar** entre as dificuldades coletivas quais serão **priorizadas** para trabalho, considerando a *frequência de ocorrência das mesmas e as possibilidades de aprendizagem dos alunos*. Nesse processo, *é possível selecionar atividades de reflexão inaugural, atividades de exercitação de conhecimento produzido e pauta de memorização*.
- e) **Analisar** qual seria a **modalidade didática/tipo de atividade** mais adequada para o trabalho das questões, considerando suas características, e planejar o trabalho.
- f) **Desenvolver** atividades coletivas relativas às questões regulares, mas guardar o levantamento realizado, pois certamente corresponderá às dificuldades da classe por um tempo.

18. Conferir atividade apresentada na Parte 2 - Situações didáticas para o trabalho com ortografia. Algumas sugestões fundamentais.



- g) Decidir, a partir do inventário, que questões irregulares serão tratadas por meio de **pauta de memorização**.
- h) **Analisar as atividades individuais** e organizar intervenções pessoais a serem dadas a cada aluno, ou no processo final de revisão da produção, ou na realização de uma próxima atividade de escrita. Planejar, para tanto, uma **pauta de correção ortográfica**.

No processo de planejamento das atividades coletivas — relativas a questões regulares ou não — providenciar muitas escritas para serem oferecidas como referência, para comparação e estudo.

Modalidades didáticas e tipos de atividades

Considerando os procedimentos apresentados, as atividades que serão sugeridas foram categorizadas de acordo com dois critérios fundamentais:

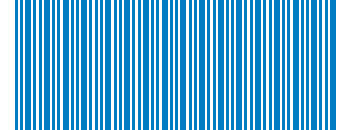
- a) a **finalidade colocada**: propor uma reflexão inaugural sobre aspectos do sistema relativos às regularidades e irregularidades; exercitar os conhecimentos produzidos e registrados nas atividades de reflexão;
- b) o **tipo de aspecto** que tematizará: se aspectos relativos a dificuldades coletivas ou individuais.

Portanto, é sob esta perspectiva que devem ser lidas e articuladas na prática de sala de aula.

Apesar da categorização, as atividades podem deslizar entre os diferentes grupos, desde que devidamente ajustadas às características do aspecto priorizado para trabalho.

Atividades mais adequadas para trabalho com dificuldades coletivas

As atividades relacionadas a seguir são consideradas adequadas para o tratamento das questões ortográficas que são representativas das dificuldades da classe, como um todo, as quais devem prever uma abordagem coletiva, prioritariamente.



O trabalho com as regularidades e/ou irregularidades:

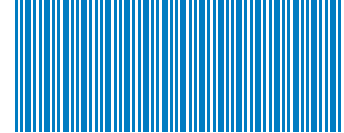
Tabela 4 – Ditado interativo¹⁹

ATIVIDADE	DITADO INTERATIVO
FINALIDADE	Possibilitar tanto a reflexão inaugural sobre questões ortográficas ou a exercitação de conhecimentos já produzidos.
TIPO DE DIFICULDADE	Coletiva, podendo incluir dificuldades individuais.
TIPO DE QUESTÃO ORTOGRÁFICA	Questões regulares ou irregulares.

Trata-se de um ditado diferente do convencional. Para realizá-lo, o professor precisa adotar os seguintes procedimentos:

- a) Analisar qual é a dificuldade ortográfica dos alunos e selecionar uma ou duas questões para tematizar.
- b) Selecionar um texto que apresente palavras típicas daquela questão ortográfica.
- c) Ler o texto inteiro, antes de iniciar o ditado, de modo a — ao dar o texto a conhecer — possibilitar aos alunos que antecipem palavras, identificando-lhes o contexto de uso, categoria gramatical (ainda que não de maneira consciente ou metalinguística), sentido, por exemplo, o que pode colocar a possibilidade de os mesmos ativarem conhecimentos ortográficos já constituídos.
- d) Iniciar o ditado e realizar uma tematização da grafia de cada uma das palavras que contenham as questões ortográficas que serão focalizadas. Por exemplo, se a questão a ser focalizada se referir ao emprego do **-ão** ao final de verbos conjugados no futuro, ao se ditar a palavra **“irão”**, pergunta-se aos alunos que estiverem em dúvida, que possibilidades de registro se colocam para escrever essa palavra. Em seguida, discute-se qual das possibilidades apresentadas é a correta e porque, contando com a colaboração de todos os alunos.
- e) Nesse processo de discussão é fundamental que se busque outras palavras similares para corroborar a análise feita. Por exemplo, pede-se aos alunos que recuperem palavras terminadas em **-ão** (virão, levarão, por exemplo) que eles tenham certeza da grafia e apresenta-se outras que não tenham essa terminação para comparar e ratificar a justificativa apresentada.

19. Proposto inicialmente por Morais (2003) e aqui rediscutida no que tange aos procedimentos.



- f) No trabalho com essa atividade, evitar prever muitas questões para serem abordadas, pois a atividade pode ficar dispersiva. Além disso, é fundamental recuperar o princípio relativo à necessidade de **focalizar** o aspecto priorizado, de modo que se torne observável para o aluno e **intensificar** a aprendizagem.

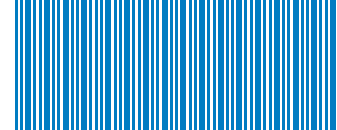
Tabela 5 – Releitura com focalização²⁰

ATIVIDADE	RELEITURA COM FOCALIZAÇÃO
FINALIDADE	Possibilitar tanto a reflexão inaugural sobre questões ortográficas ou a exercitação de conhecimentos já produzidos.
TIPO DE DIFICULDADE	Coletiva, podendo incluir dificuldades individuais.
TIPO DE QUESTÃO ORTOGRÁFICA	Questões regulares ou irregulares.

Trata-se de uma leitura na qual serão focalizadas no texto palavras com questões ortográficas que precisam ser discutidas com a classe. Procedimentos a serem adotados pelo professor:

- a) Depois de identificar a necessidade da classe, seleciona-se um pequeno texto para leitura que contenha palavras com as questões ortográficas a serem focalizadas.
- b) Realiza-se a leitura inicial do texto, de modo a possibilitar a compreensão do mesmo e criar um espaço que possibilite a realização de antecipações e contextualização – gramatical ou semântica – das palavras.
- c) Em seguida à leitura geral do texto, realiza-se a análise de algumas palavras selecionadas, problematizando as questões ortográficas priorizadas para estudo, por meio de questões similares às realizadas no ditado interativo.

20. A esse respeito, considerar Dolz e Pasquier (1996), no que tange a um dos itens do ‘decálogo para ensinar a escrever’ apresentado pelos autores, o qual pode ser generalizado para as atividades de análise linguística sobre aspectos ortográficos por se referirem a atividades de aprendizagem, no geral.



- d) Bons procedimentos para tematização:
 - a. Selecionar um texto que tenha, pelo menos, duas palavras com a mesma questão ortográfica, para comparação e solicitação de possível regularidade ou levantamento de pista. Por exemplo, se a questão for palavra terminada em -ice, selecionar um texto em que haja palavras como **chatices, sumisse, caísse, maluquice**. O professor focaliza a primeira, perguntando que outras possibilidades haveria para escrever o final da palavra **-ice**. Depois, pergunta quais palavras no texto poderiam ajudar a justificar a escrita de **chatices** com C e não com SS.
 - b. Escrever no texto a palavra escrita de maneira incorreta – **chatisse** – e perguntar ao grupo quais palavras do próprio texto podem dar pistas sobre como escrevê-la de maneira correta.
- e) Assim como na atividade anterior, no processo de discussão é fundamental que sejam buscadas outras palavras similares para corroborar a análise feita.

Tabela 6 – Sequência didática de atividades²¹

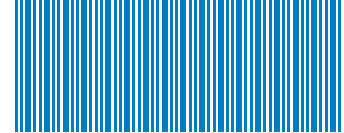
ATIVIDADE	SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ATIVIDADES
FINALIDADE	Possibilitar tanto a reflexão inaugural sobre questões ortográficas ou a exercitação de conhecimentos já produzidos.
TIPO DE DIFICULDADE	Coletiva.
TIPO DE QUESTÃO ORTOGRÁFICA	Questões regulares ou irregulares.

Trata-se de uma sequência de atividades cuja finalidade é possibilitar ao aluno a observação de um repertório de referência, para comparação e análise das regularidades subjacentes às escritas, derivando, dessa análise, as regras possíveis.

A sequência a ser elaborada deriva da natureza da questão ortográfica a ser tratada. De qualquer maneira, trata-se de atividades interdependentes, ordenadas de acordo com o tratamento a ser dado ao aspecto focalizado, que vão conduzindo, por meio da ação assistida e orientada, a reflexão do aluno, levando-o à **organização de regras** ou **constatação de usos**, conforme o aspecto abordado²².

21. A referência teórica para essa modalidade didática é Dolz, Schneuwly e Pietro (2008).

22 Conferir atividades apresentadas na Parte 2 – Situações didáticas para o trabalho com ortografia. Algumas sugestões fundamentais.



Em qualquer uma das situações didáticas citadas, é fundamental o **registro** do estudo feito, de forma que possa ser retomado e utilizado em escritas futuras, conferindo independência ao aluno na tomada de decisão sobre as questões ortográficas. Esse registro pode ser realizado na forma de **fichas de ortografia**.

Tabela 7 – Fichas de ortografia

ATIVIDADE	FICHAS DE ORTOGRAFIA
FINALIDADE	Possibilitar o registro de conhecimento produzido em atividade de reflexão inaugural sobre questões ortográficas.
TIPO DE DIFICULDADE	Coletiva.
TIPO DE QUESTÃO ORTOGRÁFICA	Questões regulares ou irregulares.

São registros que sintetizam conhecimento produzido durante a realização de uma atividade de reflexão inaugural sobre questões ortográficas regulares ou irregulares: regras elaboradas ou constatações realizadas sobre possibilidades de escrita.

As fichas²³ podem ser organizadas a partir de modelo prévio ou não. O importante é que sejam numeradas para que possam ser indicadas nas **pautas de correção ortográficas** oferecidas aos alunos para correção ou revisão de textos.

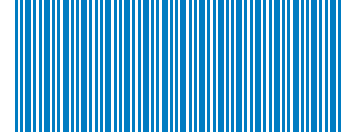
Tabela 8 – Pautas de correção e autocorreção ortográfica

ATIVIDADE	PAUTAS DE CORREÇÃO E AUTOCORREÇÃO ORTOGRÁFICA
FINALIDADE	Possibilitar a correção dos textos produzidos.
TIPO DE DIFICULDADE	Coletiva e/ou individual.
TIPO DE QUESTÃO ORTOGRÁFICA	Questões regulares.

As pautas de correção ou autocorreção ortográfica são elaboradas com apoio nas **Fichas ortográficas** para oferecer aos alunos uma indicação mais precisa a respeito de qual tipo de erro cometeu e qual a maneira correta de escrita.

Trata-se do seguinte procedimento: depois de produzido um texto ou realizado um ditado, o professor anota o número da

23. Consultar quadro em anexo: Ficha 01 – Ortografia. M e N no final de sílaba inicial ou medial.



ficha a que se refere o erro cometido. O aluno, para corrigir, tem a referência que o auxiliará na correção. Esse procedimento torna funcional o uso dos registros de descobertas realizadas.

O trabalho com as questões irregulares

Tabela 9 – Pautas de memorização

ATIVIDADE	PAUTAS DE MEMORIZAÇÃO
FINALIDADE	Oferecer um repertório vocabular para referências relativas a questões irregulares, as quais requerem memorização.
TIPO DE DIFICULDADE	Coletiva.
TIPO DE QUESTÃO ORTOGRÁFICA	Questões irregulares.

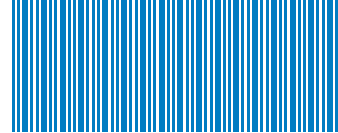
Referem-se à seleção de palavras que precisam ser aprendidas pela memorização, apenas, e que, pelo uso recorrente, não podem mais ser erradas pela classe. Assim, é possível que se selecione determinadas palavras para serem registradas em um cartaz e afixadas na sala, para que sejam memorizadas pelo uso. Palavras de uso frequente como “que”, “para”, “está”, “depois”, “também” e outras identificadas nas escritas dos alunos, podem ser as primeiras a irem compondo a lista.

À medida que vão sendo memorizadas as palavras, as pautas podem ir sendo substituídas por outras. É importante que se combine com a classe que tais palavras não poderão mais ser escritas de maneira incorreta, pois terão o quadro para consulta.

Tabela 10 – Uso do dicionário

ATIVIDADE	USO DO DICIONÁRIO
FINALIDADE	Possibilitar a consulta para resolver dúvidas de escrita.
TIPO DE DIFICULDADE	Coletiva e/ou individual.
TIPO DE QUESTÃO ORTOGRÁFICA	Questões regulares ou irregulares.

Trata-se de recurso que deve estar sempre à mão na sala de aula, para as consultas eventuais de palavras com grafia irregular. Evidentemente, o uso do dicionário supõe orientação a respeito dos procedimentos adequados a serem empregados.



As atividades independentes no trabalho com ambos os tipos de questões

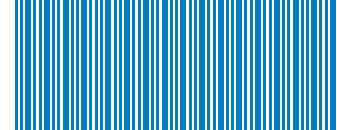
Para o trabalho com ambas as questões – regulares ou não – são aconselháveis, sempre, **atividades independentes** que remetam os alunos à:

- a) revisão de textos produzidos por outros;
- b) correção de palavras já identificadas como tendo grafia incorreta (colocadas em caixa-alta ou negrito, por exemplo);
- c) aplicação de regras do português a palavras inventadas, de línguas inexistentes, presentes ou não em pequenos textos;
- d) determinação de relações de pareamento entre palavras que se seleciona entre duas possibilidades de escrita e a regularidade correspondente;
- e) realização de palavras cruzadas com questões ortográficas;
- f) realização de escritas incorretas, a partir de palavras ditadas pelo professor, mediante apresentação de justificativa para o erro;
- g) cópia orientada de pequenos textos – ou trechos de textos contextualizados, que sejam lidos por inteiro, preliminarmente, para a classe – para que seja possível focalizar a atenção do aluno em aspectos ortográficos relativos à utilização de letras maiúsculas, emprego dos sinais diacríticos, uso do parágrafo, translineação, entre outras possibilidades.

Atividades mais adequadas para o trabalho com dificuldades individuais

As questões individuais devem ser tratadas de maneira individual. Levá-las à discussão geral pode causar constrangimentos, além de desnecessários, de efeitos nefastos para o aluno.

Assim, depois de realizar as discussões relativas às necessidades de aprendizagem da classe, como um todo, é fundamental prever um momento de acompanhamento específico de cada aluno, prevendo atividades que tenham a ver com as necessidades individuais dos mesmos.



Organizar um trabalho de “bancada”, ou seja, um trabalho no qual haja vários grupos de atividades – as bancadas – aos quais os alunos devem se dirigir para realizar o trabalho, atividade por atividade, até terminar a sequência prevista naquela bancada, é uma sugestão muito eficaz.

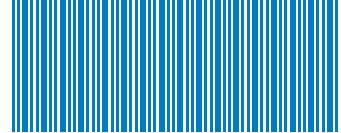
Os alunos, de posse dos comentários da professora a respeito de suas dificuldades ortográficas e orientados por ela, dirigem-se aos grupos de atividades e, quando terminarem (não é preciso realizar todas as atividades em um único momento) o trabalho todo, passam para outra bancada, condizente com suas necessidades.

As fichas de ortografia, assim como as pautas de memorização podem – e devem – ser indicadas como recursos a serem utilizados na realização dos exercícios.

Além disso, alguns procedimentos do professor são imprescindíveis:

- a) acompanhar o trabalho do aluno **durante a produção** de escritas, intervindo, orientando (retomando regularidades já estudadas, dando pistas);
- b) **anotar** nas produções questões que são individuais e que precisam ser tematizadas;
- c) realizar **autoavaliação** de maneira que os alunos tomem consciência de suas necessidades e também de seus avanços.

Um procedimento sempre orientador da correção ortográfica em textos produzidos pelos alunos, é a elaboração de **pautas de correção e autocorreção ortográfica**. Estas consistem em que o professor indique, nos textos dos alunos, a que regularidades, constatações ou pautas de memorização correspondem os erros cometidos, de modo a orientá-los na busca de solução para o problema. Nesse sentido, o professor pode combinar com a classe a numeração, tanto das pautas de memorização, quanto das regularidades e constatações registradas nas **Fichas de ortografia**. Assim, se o aluno errou a grafia da palavra ontem, e esta se encontra na pauta de memorização 2, fixada em mural da classe e disponível para consulta, acima ou abaixo da palavra o professor registrará 2. Se o aluno escreveu **corer** [para correr] e, essa regularidade encontra-se registrada na ficha ortográfica 4, então o professor deverá anotar 4 acima ou abaixo da palavra.



Recomendações gerais para a organização do trabalho com ortografia

Retomar discussões, por vezes, ajuda na organização de conhecimentos. Além disso, a revisitação a conteúdos, organizados de maneiras distintas, também nos coloca novas possibilidades de compreensão.

Por isso, nesse momento, retomaremos aspectos já discutidos, reiteraremos recomendações feitas e apresentaremos comentários novos relativos à prática geral de trabalho com ortografia, a partir do que vimos discutindo até o momento.

Rever para reorientar-se

- a) Ao interpretar os erros dos alunos, considerar não apenas o tipo de erro cometido, mas investigar a perspectiva do sujeito para o erro cometido. Tal como afirma (Morais, 2003, p. 30), é possível que o aluno:
 - a. “não tenha consciência de que errou, isto é, em nenhum momento desconfie de que a forma que grafou é errada;
 - b. já tenha uma dúvida, já se coloque uma dúvida ortográfica (o que fica evidente quando nos pergunta qual a forma correta ou quando escreve a mesma palavra de forma diferente em momentos distintos);
 - c. já tenha avançado em seus conhecimentos de modo a autocorrigir-se, detectando erros que cometeu.”

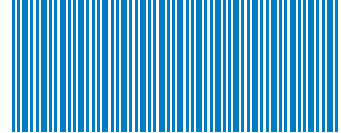
Em cada caso, a intervenção do professor deve ser diferente, correspondendo às necessidades de cada um.

- b) Considerar, ao interpretar os erros dos alunos no aprendizado, a pronúncia típica da variedade falada pelo aluno. Pode ser que os erros cometidos por ele relacionem-se com maneiras de pronunciar dessa variedade (barrer, para varrer, por exemplo); aspectos de diferenciação vocabular, típicas dessa variedade (guri, piá, por exemplo); e tópicos relativos à organização sintática de tal variedade (a variedade mineira, por exemplo, supõe a não utilização de pronomes oblíquos em alguns casos - ‘ele vai vestir logo’, para ‘ele vai se vestir logo’).
- c) Não se descuidar de oferecer na classe atividades que



prevejam a **leitura diária**, com bons materiais de referência sobre escrita padrão, pois, embora saibamos que não basta o contato com o verbo para o aprendizado da ortografia acontecer, é possível que:

- a. o aluno esteja atento às questões que já lhes são observáveis, o que pode auxiliar na memorização;
- b. os materiais de leitura sirvam como referência para reflexões coordenadas e propostas pela professora ou outros colegas durante as atividades de classe.
- d) Para o trabalho com ortografia é imprescindível o **conhecimento do objeto**: quais são as regularidades e de que natureza, de que maneira é possível problematizar sua escrita, considerando contraexemplos; que pistas é possível dar para orientar as escritas (por exemplo, tomar uma palavra primitiva e usar como referência: paralisar - paralisado, entre outros.
- e) Só iniciar o trabalho **coletivo** com as questões ortográficas no momento em que a maioria da classe já tiver compreendido o sistema de escrita. Enquanto for a minoria, essas questões devem ser tratadas de maneira **individual**, de acordo com as possibilidades e necessidades de cada um.
- f) As dificuldades a serem tratadas **coletivamente** devem ser selecionadas a partir de uma investigação da escrita da classe, na qual se identifiquem as questões mais recorrentes para todos.
- g) É preciso possibilitar a **reflexão efetiva** a respeito das regularidades. Isso supõe um **movimento metodológico** que considere a observação, comparação e análise de um *corpus* de referência.
- h) Organizar o **registro escrito** das observações realizadas a respeito da ortografia, sejam elas regras ou constatações.
- i) Considerar que apenas **registrar** conhecimentos apreendidos **não é suficiente** para o aprendizado das questões regulares: **é preciso ensinar procedimentos de uso das regras registradas** no processo de tomada de decisão sobre a escrita. Assim, nos momentos em que o aluno tiver que tomar a decisão, é preciso retomar a regra, ou recorrendo aos registros pessoais, ou aos coletivos, afixados na classe para consulta.



- j) É fundamental estabelecer **metas ortográficas** junto aos alunos; dessa maneira coloca-se para eles a necessidade de empenharem-se no estudo dos aspectos tematizados, considerando-os e retomando-os no processo de revisão e correção dos textos.
- k) Propor a elaboração de textos com **situações de produção que prevejam leitores externos** também pode auxiliar no processo de revisão dos textos, por esta necessidade estar mais evidenciada.
- l) Oferecer **muito material de referência** e criar um **ambiente reflexivo** na classe de modo que a discussão sobre essas questões seja favorecida. A reflexão é imprescindível.

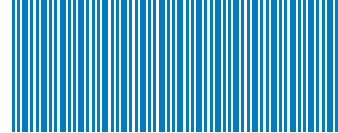
Derradeiro verbo

Para finalizar, que fiquem marcadas as nossas intenções ao escrever esse artigo: organizar as discussões principais que circulam a respeito de ortografia, mapeando estudos realizados sobre a natureza do objeto e sobre os erros comuns dos alunos; derivar das discussões princípios fundamentais de ação didática; organizar sugestões básicas para a ação do professor.

Que as palavras a seguir – uma do especialista, e outra do homem que educa – consolidem essas intenções:

Assim como não se espera que um indivíduo descubra sozinho as leis de trânsito – outro tipo de convenção social –, não há por que esperar que os alunos das nossas escolas descubram sozinhos a forma correta de grafar as palavras (Morais, 2003, p. 23).

(..) escrever corretamente significa fazer um uso consciente e premeditado de nossa língua, o erro não é mais do que o desconhecimento ou a não consciência dessa arbitrariedade convencional e, a partir de um ponto de vista educativo é o que deve motivar a busca de metodologia mais adequada para garantir a aprendizagem (Salgado, 1992, p. 29, citado por Dias; Santos, 2009).



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. A hora de ensinar ortografia. *Revista Nova Escola*, jan. 2003. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/hora-escrever-certo-423515.shtml>>. Acesso em: 28nov.2011.

BRÄKLING, K. L. Concepções de linguagem e suas implicações para a prática pedagógica. In: *Língua Portuguesa*. São Paulo. Redeensinar/Uniararas, 2002.

_____. Ensinar gramática: a que será que se destina? In: *Gramática: ensinar o quê? Ensinar pra quê?* Projeto Araribá – Informes e Documentos – Português. São Paulo: Moderna, 2005.

_____. Texto elaborado para assessoria em *Didática do Ensino de Linguagem*, em maio de 2007, que passou a compor proposta de Referencial Curricular da Fundação BRADESCO. São Paulo: Fundação Bradesco, 2008.

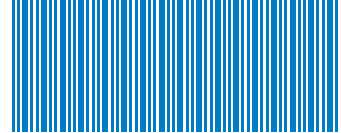
CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CALIL, E. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2004.

_____ et al. O sujeito inexistente: reflexões sobre o caráter da consciência fonológica a partir do “Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil – os novos caminhos”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, jan./abr. de 2006, p. 137-155.

_____; FELIPETO, C. A Singularidade do Erro Ortográfico nas Manifestações D’Alíngua. *Estilos da Clínica*, 2008, v. XIII, n. 25, p.118-137.

CARVALHO, G. M. M. de. *Erro de pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição da linguagem*. Campinas: Universidade de Campinas, Tese de Doutorado em Linguística, 1995.



CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. *Psicologia: teoria e pesquisa*, n. 1, v. 3, 1985, p. 269-285.

_____. Alfabetização pobreza: três faces do problema. In: KRAMER, S. (Org). *Alfabetização – dilemas da prática*. (s.l.): Dois Pontos, 1986, p. 47-95.

DIAS, D. G.; SANTOS, S. F. dos. Ortografia: como se ensina e como se aprende. Disponível em: <[http://www.perspectivasonline.com.br/resumo/2009vol3n9/volume%203\(9\)%20artigo14.html](http://www.perspectivasonline.com.br/resumo/2009vol3n9/volume%203(9)%20artigo14.html)>. Acesso em: 28 nov. 2011.

DOLZ, J.; PASQUIER, A. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*. Madrid, 2, 1996, p. 31-41.

DOLZ, J.; B. SCHNEUWLY; J.-F. DE PIETRO. Récit d'élaboration d'une séquence: Le débat publique. IN: J. DOLZ; B. SCHNEUWLY (Orgs.) *Pour un Enseignement de l'Oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Editeur, 1998.

DOR, J. *Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem*. Porto Alegre: Arte Médicas, 2003.

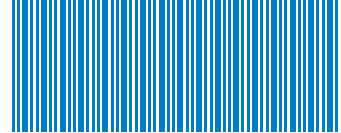
FARACO, C. A. *Escrita e Alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2001.

FELIPETO, C. Uma leitura do processo de escritura em sala de aula: considerações em torno do real, simbólico e imaginário. *Revista Intercâmbio*. São Paulo, v. XV, 2006.

_____. Erro imprevisível: possibilidade esquecida da língua. In: CALIL, Eduardo (Org.). *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. *A desestabilização das escritas silábicas: alternativas e desordem com pertinência*. Conferência de encerramento apresentada na Universidade Nacional de La Plata, em março de 2009.



FONTELLA, G. S. *As complexas relações entre fonemas e grafemas e suas implicações no processo de aquisição da escrita*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Dissertação de Mestrado, 2001.

FURLANETO, M. M.. Pontuação e discurso: para além da gramática. *Anais do IV SEAD – Seminário de estudos em Análise do Discurso*. Porto Alegre: Unisul; 2009. Disponível em: <http://www.discurso.ufrgs.br/sea4/prog/s9_Maria_Marta.pdf>. Acesso em: 27 out. 2011.

GALUCH, M. T.; SFORNI, M, S. DE FARIA. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria sociocultural. *Est. Aval. Educ.* São Paulo, v. 20, n. 42, jan./abr. 2009, p. 111-124.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste; 1985.

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

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

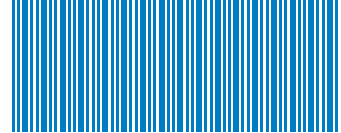
LEMOS, C. T. G. *Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição de linguagem*. Relatório CNPQ, 1996.

LEONTIEV, A. Cuestiones psicológicas de la teoría de la consciencia. In: *Actividad, conciencia, personalidad*. Habana: Pueblo y Educación, 1983. p. 192-245.

LERNER, D. Autonomia do Leitor: uma análise didática. *Revista Projeto*. Porto Alegre, n. 6, 2002.

LOPES, A. A. *A singularidade do erro ortográfico e os efeitos do funcionamento da língua*. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, Tese de Doutorado em Linguística, 2005.

MASSINI-CAGLIARI, G. *Armadilhas da escrita (antiga e moderna): transcrição fonética X ortografia*. *Teoria & Prática*. Porto Alegre/Campinas, v. 15, n. 28, p. 35-45, 1996.



MATTOS, E. B. de. A ortografia no texto infantil. *Caderno Seminal Digital*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan./jun. de 2004.

MOLLICA, M. C. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

MOTA, S. B. V. da. *O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Tese de Doutorado em Educação, 1995.

MONTEIRO, A. M. L. “Sebra-ssono-pessado-assado” o uso do “S” sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, Arthur Gomes de. (Org.) *O aprendizado da ortografia*. 2. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2000.

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

_____ (Org.). *O Aprendizado da Ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

NOBILE, G. G.; BARRERA, Sylvia Domingos. Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldades na escrita. In: *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, v. 15, n. 2., ago. de 2009, p. 36-55.

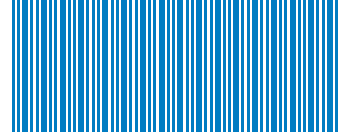
NUNES, T. Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. In: E. M. S. S. Alencar (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 13-49.

OLIVEIRA, F. B. de. *Análise Ortográfica na Produção de Textos*. Monografia de Conclusão do Curso de Letras. Várzea Grande: Centro Universitário de Várzea Grande, 2009.

OTHERO, G. de Á. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. *ReVEL*, v.3, n.5, 2005.

POSSENTI, S. *Morfema*. Portal Terra, 23 jul. de 2009. Disponível em: <<http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,013888378-El8425,00-Morfema.html>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

REGO, L. L. B. *O Aprendizado da Ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



RIOLFI, C. R. *A criança errante*. Colóquio do LEPSI do IP/FE-USP, 2009.

SIMÕES, D. *Estudos fonológicos: a língua portuguesa no plano dos sons e da grafia*. Rio de Janeiro: UERJ, DEPEXT, 1997.

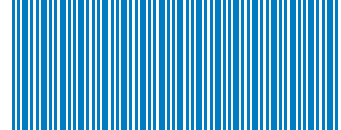
TEBEROSKY, A; COLOMER, T. *Aprender a Ler e Escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed Editores, 2003.

VIEIRA, A. da S.; LOPES, A. A. Erro singular: uma reflexão além do categorizável erro fonológico e ortográfico. In: *Anais do V EPEAL – Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas*. Maceió: Ufal, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEISZ, T. *A Gramática Da Legibilidade*. In: BRASIL. Ministério da educação. Programa de formação de professores. Brasília: SEF/MEC, 1998.

ZORZI, J. L. *Aprender a escrever: apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artmed, 1998.



ANEXOS

TABELA 11

MAPEAMENTO DE QUESTÕES ORTOGRÁFICAS			
ATIVIDADE: Ditado de investigação		DATA:	
ALUNO	QUESTÕES REGULARES	QUESTÕES IRREGULARES	OUTRAS OBSERVAÇÕES
André	Estaram/iram; ganha (para ganhar)/ cresce (para crescer);	Cazamento; bunitu; vel; vazilha	
Antonieta	Caminhu/dinheiru; invejaram/estaram; tanbém	Elegâte; vazilha; deintro	
Cláudio	Esparamou-se; eleganti; bonitu; dinheru.	Mosa; comessou	
Débora			
(...)			

Tabela 12

FICHA 01 – QUADRO – SÍNTESE DE REGISTRO DE DESCOBERTAS ²⁴			
ORTOGRAFIA – M/N NO FINAL DE SÍLABA INICIAL OU MEDIAL			
DÚVIDA	ESCRITA CORRETA	EXPLICAÇÃO	COMO SABER?
Campo ou canpo? Tambor ou tanbor? Contente ou comtemte? Antes ou amtes?	CAMPO TAMBOR CONTENTE ANTES	Sempre que a sílaba seguinte começar com P ou com B, usa-se M para nasalizar. Quando começar com qualquer outra consoante – T, por exemplo – usa-se a letra N.	Consultando a regra.

24. Inspirado em Nery, 2002.