

DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS: UM OLHAR PARA AS ARBITRARIEDADES

SPELLING ERRORS: A LOOK AT THE ARBITRARINESS

Julhana Cella Romanino¹
Maria Bernadete da Rosa²
Sanimar Busse³

RESUMO: Apresentamos neste artigo alguns resultados preliminares da pesquisa sobre faltas ortográficas, em relação à variante da norma culta do português brasileiro, de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Equívocos motivados pela presença da oralidade na escrita, dificuldades em operar com regularidades e irregularidades da língua têm tornado a tarefa de escrever um percurso difícil. Muitos fatores podem contribuir para esse quadro, entre eles: falta de leitura, ensino tradicional ou mesmo a total inexistência de um trabalho efetivo com a ortografia nas escolas, baseado nas dificuldades reais do aluno e organizado para levá-lo a reflexão. Para a realização da pesquisa, partimos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006), Cagliari (1999, 2003, 2009), Morais (2007, 2010) e Zorzi (1997). Os dados foram coletados em produções realizadas para diagnosticar quais as dificuldades ortográficas mais recorrentes na escrita de uma turma do 7º ano. As ocorrências encontradas foram classificadas de acordo com a proposta de Cagliari (2009), sendo que, as alterações relacionadas às arbitrariedades do código escrito foram bastante expressivas.

PALAVRAS-CHAVE: escrita; faltas ortográficas; ensino fundamental.

ABSTRACT: In this paper, we present some preliminary results of a research about spelling mistakes in relation to the cultured norm of Brazilian Portuguese of students from the 7th grade of elementary school. Errors motivated by the presence of orality in writing, difficulty to operate with regularities and irregularities of language have made the task of writing a difficult route. Many factors may contribute to this situation, lack of reading, traditional teaching or even the total absence of an effective work with the spelling in schools, based on the real difficulties of the student and arranged to take him to reflection. The research was based on studies by Bortoni - Ricardo (2004, 2005, 2006), Cagliari (1999, 2003, 2009), Morais (2007, 2010) and Zorzi (1997). Data were collected in texts performed to diagnose which are the most recurring spelling errors in writing in a class of 7th grade. The mistakes were classified according to the proposal of Cagliari (2009), and the ones related to arbitrariness of the written code were quite expressive.

KEYWORDS: writing; spelling mistakes, elementary school

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Uma grande responsabilidade e preocupação dos professores, especialmente de Língua Portuguesa, consiste em assegurar que os alunos atinjam um bom desempenho em leitura e escrita.

¹ Discente no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da UNIOESTE, professora da rede pública estadual do Paraná. E-mail julhanac@yahoo.com.br

² Discente no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da UNIOESTE, professora da rede pública estadual do Paraná. E-mail mrbernadete31@gmail.com

³ Professora Doutora do Curso de Graduação em Letras, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Letras e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado e Doutorado em Letras da Unioeste. Bolsistas PIBID/CAPES. E-mail sani_mar@yahoo.com.br

Salas de aula lotadas, carência de materiais didáticos e, muitas vezes, formação deficitária têm resultado em um ensino com falhas no que se refere ao domínio do código escrito.

O trabalho com a escrita na escola tem se mostrado como um processo árduo, que nem sempre consegue atingir plenamente a proposta de ensino, porque mesmo após vários anos de escolarização, os textos dos alunos continuam a apresentar problemas, os quais evidenciam que nem mesmo as habilidades mais básicas de escrita são plenamente dominadas. Diante desse quadro, faz-se necessário investigar, refletir e agir, na tentativa de encontrar possibilidades de trabalho que tragam melhores resultados. Não temos a ilusão de encontrar uma fórmula mágica, mas acreditamos que é possível avançar.

Este trabalho apresenta algumas reflexões, ainda preliminares, sobre as dificuldades ortográficas em relação à variante da norma culta do português brasileiro, em produções escritas de alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental. Para se obter alguns resultados no que se refere ao conhecimento da escrita, o tempo é primordial, porque conforme o aluno realiza suas atividades de leitura e escrita, juntamente com o trabalho reflexivo sobre a organização e estrutura da representação fala e escrita, suas hipóteses sobre a grafia tendem a se transformarem e certezas. Desta maneira, ao conhecer a produção escrita do aluno, reconhece-se também a natureza dos “equivocos”, sendo possível constatar diferenças entre eles.

Ao escrever exatamente como fala, também por não perceber e conhecer as arbitrariedades nas convenções da escrita, o aluno não consegue se desvencilhar das hipóteses e acaba incorporando conclusões equivocadas sobre a relação fonema/grafema (BUSSE, 2015). Para Riolfi (2014, p. 118), “falar e escrever são duas ordens distintas de uso da língua”, a fala conta com elementos extralinguísticos como gestos e expressões; além de diferentes entonações; já a escrita tem um número restrito de elementos para fazer o registro. Segundo Cagliari (2009, p. 123), o “Uso indevido de letras”, “caracteriza-se pelo fato de o aluno escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra”. Isso ocorre por causa do desconhecimento da constituição da língua escrita, que possui suas próprias convenções.

Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 100), “os chamados ‘erros’ que nossos alunos cometem têm uma explicação no próprio sistema da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados por meio de uma abordagem sistêmica”. Os “erros” não podem e não devem ser tratados como mera distração, precisam ser explicitados, pois refletem as tentativas que o aluno está fazendo. Nesse contexto, o papel do professor é de grande relevância, pois, trabalhar de forma consciente com as dificuldades do aluno, mostrando-lhe como é possível melhorar, pode contribuir decisivamente para a resolução do problema.

Para análise, apresentaremos uma classificação dos equívocos ortográficos presentes em produções escritas espontâneas, de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, a partir dos estudos de Cagliari (2009).

Na seção “Por onde começar” apresentamos alguns aspectos teóricos referentes às modalidades oral e escrita da língua. Na sequência, no item “O que dizem os dados”, trazemos uma breve explicação a respeito da metodologia de coleta de dados, um quadro com os princípios equívocos ortográficos encontrados nos textos que fazem parte do *corpus*, além de uma análise dos dados coletados. Por fim, traçamos algumas considerações finais, baseados nos resultados encontrados.

1 POR ONDE COMEÇAR?

Ao chegar ao sexto ano, muitos educandos não atingiram as habilidades básicas de leitura e escrita. Alguns conseguem ler com fluência e interpretar aquilo que estão lendo, mas um número expressivo de crianças apresenta leitura lenta, com dificuldades de entendimento e há ainda aqueles, que mal conseguem ou não decodificam. No tocante a escrita, a realidade não é diferente, os alunos apresentam muitas dificuldades tanto no que se refere ao conteúdo daquilo que escrevem quanto à estrutura de suas produções, inclusive a grafia das palavras. Muitos dos conhecimentos que se esperam consolidados até o quinto ano, podem ser retomados nos anos finais do ensino fundamental, incluindo a ortografia, por meio de atividades reflexivas e sistematizadas sobre a língua em uso, que envolvam a fala e a escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) estabelecem como objetivos para a produção escrita no segundo ciclo, ou seja, a 3ª e 4ª séries ou 4º e 5º anos:

- produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados;
- escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases; (BRASIL, 1997, p. 80).

No entanto, o que temos vivenciado nas escolas, nos últimos anos, é o fato de que tais objetivos não são atingidos plenamente mesmo ao final do 9º ano, o que torna necessário um olhar atento e reflexivo a respeito de nossa prática.

Quando o aluno chega à escola por volta dos 5 anos de idade já tem sua língua oral bem desenvolvida, pois mesmo não havendo a preocupação em ensiná-la didaticamente em casa, o simples convívio com falantes da língua garante esse aprendizado. Já a língua escrita, requer ensino

sistematizado, já que seu aprendizado não é automático, configurando-se em um processo que pode levar vários anos, até mesmo a vida toda para se efetivar.

Para Bortoni-Ricardo, (2006, p. 207), “os saberes da oralidade - que a grande maioria dos alunos detêm, quando chega à escola – são um capital simbólico de muita importância no processo de alfabetização da população brasileira”. Para a autora, a alfabetização no Brasil precisa melhorar quantitativa e qualitativamente e a escola precisa refletir sobre como “apoiar-se na competência linguística que os alunos possuem, para tornar mais fácil e eficiente sua aprendizagem da língua escrita”.

Cabe ressaltar que a modalidade escrita e a modalidade oral da língua não são iguais, cada uma apresenta suas próprias regras de realização. Um dos grandes valores atribuídos a língua escrita é seu caráter de registro, um texto escrito há séculos ainda pode ser lido e compreendido, com certa facilidade, nos dias atuais, mesmo com as transformações ortográficas que a língua sofreu.

A ortografia surge exatamente de um “congelamento” da grafia das palavras, fazendo com que ela perca sua característica básica de ser uma escrita pelos segmentos fonéticos, passando a ser a escrita de “uma palavra de forma fixa”, independente de como o escritor fala ou o leitor diz o que lê. (CAGLIARI, 1999, p. 65-66).

Na oralidade, cada um utiliza elementos dos falares dos seu grupo, que pode ser marcado por formas mais prestigiadas ou estigmatizadas socialmente. Porém, de acordo com Cagliari (2003, p. 12), há situações em que é preciso usar a língua padrão, para mostrar aos outros que se tem estudo e conhecimento da cultura local, por isso “a escola vai ensinar o dialeto padrão a quem não sabe, dando a esses alunos uma chance a mais de ter melhores oportunidades na vida em sociedade”. Isso não significa tratar com preconceito a fala do aluno, é preciso respeitar sua fala, segundo Lemle (2004, p. 35), devemos trabalhar com “essas pronúncias tidas como defeituosas” do mesmo modo que trabalhamos “as palavras nas quais a relação entre sons e letras é arbitrária”. É importante que o aluno seja alertado sobre essas “diferenças”, para que não seja criada uma ideia de que aquilo que ele escreve e fala está simplesmente errado, que não pode ser aceito pela escola.

No início da alfabetização, é normal que o aluno apresente em seus textos muitas marcas de oralidade, troca de letras, bem como problemas na segmentação das palavras. De acordo com Bortoni-Ricardo (2006 p. 206), “o desenvolvimento da consciência fonológica favorece a compreensão do princípio alfabético subjacente à ortografia do português e de um grande número de línguas”. O professor deve mostrar ao aluno que a escrita precisa ser padronizada, pois se cada um escrevesse do modo como fala, o entendimento entre as pessoas poderia ficar comprometido.

Dessa forma, é preciso orientar os alunos para o fato de que sempre que escrevemos, estamos escrevendo para alguém, por isso é tão importante utilizarmos uma linguagem que possa ser compreendida por todos. “A escrita deve ter como objetivo essencial o fato de alguém ler o que está escrito” (CAGLIARI, 2009, p. 89). Por isso, tanto o conteúdo quanto a forma como escrevemos precisam estar adequados, garantindo assim que sejamos compreendidos.

Os PCN (1997, p. 58) também abordam essa questão,

O trabalho com a normatização ortográfica deve estar contextualizado, basicamente, em situações em que os alunos tenham razões para escrever corretamente, em que a legibilidade seja fundamental porque existem leitores de fato para a escrita que produzem. Deve estar voltado para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita, ou seja, de preocupação com a adequação e correção dos textos. (PCN, 1997, p. 58).

Nesse contexto, a escrita apenas como forma de verificação de falhas e atribuição de notas precisa ser revista. A escola não deve negligenciar a necessidade de circulação daquilo que o aluno produz, pois ter um interlocutor torna a escrita mais desafiadora e significativa para o aprendiz.

De acordo com Cagliari (2003, p. 13), “Para a escrita conseguir seu objetivo, ela teve que inventar a ortografia. Sem a ortografia, nosso sistema iria trazer incontáveis formas diferentes de escrever uma mesma palavra, porque as pessoas falam de modos diferentes.”. Partindo desse princípio, o ensino sistemático de ortografia deveria ter seu lugar garantido nas escolas, mas isto raramente acontece. Do ensino de ortografia baseado na repetição e na memorização, repleto de exercícios descontextualizados, que pouco levavam a reflexão e que traziam resultados insatisfatórios, fomos para o extremo oposto, ou seja, sua inexistência em muitas escolas. Silva e Moraes (2007) consideram essa segunda opção desastrosa “deixa-se de ensinar e continua-se cobrando a correção ortográfica”. Para esses autores o ideal seria uma terceira opção, em que “a escola deve ensinar ortografia, mas tratando-a como um objeto de reflexão.” (SILVA; MORAIS, 2007, p. 61).

Essa opção por uma aprendizagem “natural”, a qual considera que através da leitura é assegurada a aprendizagem plena da ortografia, não tem contribuído para a formação de um indivíduo capaz de refletir sobre sua escrita e pensar sobre as escolhas que faz quando escreve. Segundo Busse (2015, p. 01), “no que tange à escrita ortográfica, a observação das regras é importante, pois, em alguns, casos, compromete-se o próprio sentido da palavra.”. Nas produções escritas, dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, não é raro nos depararmos com textos que têm o seu conteúdo comprometido pelo grande número de desvios ortográficos.

Algumas vezes também é perceptível na escola uma espécie de “economia” de informações ao aprendiz. Certas explicações, que não são dadas, poderiam ajudar, e muito, o aluno na construção de seu conhecimento. De acordo com Lemle (2004), se o aluno questionar, por exemplo, por que sino começa com “s” e cinco começa com “c”, é importante dar-lhe a resposta correta, ou seja, primeiro devemos lembrá-lo de que, em nossa língua, letras diferentes podem representar o mesmo som. A autora enfatiza, também, que é necessário dar informações históricas sobre nossa língua, comentando alguns aspectos de sua origem, devemos explicar que o português nem sempre foi assim, que ele se originou do latim e que esses sons eram diferentes e por isso, as palavras eram escritas com letras diferentes. Com a passagem do tempo esses sons foram mudando, até ficarem iguais, o que justificaria termos duas letras com o mesmo som. Para Lemle (2004, p. 33), “essas irregularidades da nossa língua escrita são explicadas pela memória da história. Nossa língua carrega, na escrita, a tradição do passado que ela tem.”

Cagliari (1999) ratifica que a linguagem oral um processo dinâmico de mudanças contínuas, acontecendo rapidamente no tempo histórico.

Isto causa uma defasagem entre sons e letras, em palavras específicas, em primeiro lugar; e, à medida que se estende a outras palavras, modifica, em maior ou menor profundidade, as relações entre letras e os sons dentro do próprio sistema de escrita. (CAGLIARI, 1999, p. 71).

Para o autor, as diferenças que existem entre sons e letras, são de origem histórica e denominadas de incongruências, as quais acabam por dificultar o processo de alfabetização da criança, que possui a fala como base para sua escrita, desconsiderando que a ortografia possui uma forma fixa e resistente ao tempo.

Kato (2005, p. 19) destaca que “A língua oral muda e a escrita é conservadora, o que acarreta um afastamento gradativo entre as duas”, ela exemplifica com as palavras homem e ônibus, homem tem “h” pois a palavra que lhe deu origem no latim, também tinha “h”, já a palavra ônibus teve origem de um vocábulo que não era escrito com “h”.

Diante disso, vemos a importância de o professor ter um bom conhecimento da língua, de como ela se organiza, bem como de sua história. Uma boa formação traz a segurança de que o professor precisa para trabalhar com as dificuldades ortográficas de modo a compreender os fenômenos ali presentes e ter condições de ajudar o aluno a sanar essas dificuldades.

2 O QUE DIZEM OS DADOS

Os textos analisados neste trabalho foram produzidos por 20 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, de um colégio público estadual, localizado na região sudoeste do Paraná, no ano de 2015. Os alunos são provenientes da zona urbana e de áreas rurais próximas à cidade. A faixa etária dos participantes é entre 12 e 15 anos, sendo que alguns já repetiram um ou mais anos em sua trajetória escolar. Salientamos que nenhum dos alunos participantes apresenta qualquer diagnóstico de déficit de atenção ou laudo de inclusão

O *corpus* da pesquisa é composto por 20 textos. A produção de tais textos ocorreu em sala de aula. O livro didático trazia atividades de leitura e análise de textos opinativos, como encerramento da unidade foram apresentados dois textos contendo opiniões divergentes sobre a questão da preservação do planeta. Aos alunos coube a tarefa de escrever um texto expressando seu posicionamento frente ao tema. Salientamos que não houve interferência da professora durante a produção dos textos, nos aspectos opinativos e ortográficos.

A tabela a seguir, baseada na classificação proposta por Cagliari (2009, p. 120), apresenta as principais dificuldades ortográficas encontradas nos textos analisados.

Tabela 01 – Dificuldades Ortográficas

1) Transcrição fonética	
Não escreve o “r”, por não haver som correspondente na sua fala	Agradece, preserva
Usa somente a vogal para indicar o som nasalizado, suprimindo a consoante “m” e “n”, que não pronuncia	Abiente, ates, comentado (comentando)
Escreve “u” em lugar de “l”	Auterações
Escreve uma vogal em vez de duas, porque usa na sua pronúncia um monotongo	Buerro
Duas vogais em vez de uma, por usar na sua pronúncia um ditongo	Nóis
O aluno escreve “i” em vez de “e”, porque fala [i] e não [e]	Disperdiçada
Escreve “u” em vez de “o”, pois fala [u] e não [o]	Puluição, preucuparem, puluir
Transcreve sua pronúncia da juntura intervolcubular	Poriso, porisso, porriso, tenque, melhoralo, afavor, oque, recuperalas
2) Uso indevido de letras	
	A contesseçe, atrasso, bareira, buerro, burraco, biznetos, cartases, chovece, consientisar, corer, conssequencias, deiche, disiam, nacente, natureza, osonio, papelsinho, pesoas, poriso, porriso, presisamos, prissisa, reseber, serto, traser, xão, cualquier, ambiente, comcordavam, con, inportante, linpo, posivel, raises, sen, ten

3) Hipercorreção	Entopir
4) Modificação da estrutura segmental das palavras	
Troca de letras	Ajudanto, alquém, esforços, ninguém, alaqadas, tenos (temos), meste (neste), gue (que), aqua, futaras (futuras)
Supressão e acréscimo de letras	Paneta (planeta), estavos (estávamos), queimas (queimadas), preojudicada, poluar (polua), transformaçõens, auteraçõens, mais (mas), mas (mais)
5) Juntura intervocabular e segmentação	A contesseçe, agente (a gente), con corda, papel zinho
6) Forma morfológica diferente	Ta (esta)
7) Forma estranha de traçar as letras	-
8) Uso indevido de letras maiúsculas ou minúsculas	Mundo, Planeta, Precisa, Resposta, Rua
9) Acentos gráficos	Alem, amanha, Amazonia, ão, arvores, consequencias, destruido, deveríamos, especies, e (é), esta (está), familia, ficara (ficará), fisico, nos (nós), oxigenio, ozonio, paises, papeis, passaros, poluido, proximas, raizes, sairam, saude, sê, tera, teríamos, varias, você
10) Sinais de pontuação	-
11) Problemas sintáticos	“as futuras geração ter”, “e eles não ter o comer”, “nossos filho não pode receber”

A presença de alterações classificadas como “Uso indevido de letras” é bastante significativa no *corpus* desta pesquisa. A escrita de tais palavras gera dúvida, pois são arbitrariedades do próprio sistema de convenção da escrita. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), esses equívocos resultam do conhecimento insuficiente das convenções, “a maioria decorre das relações plurívocas entre fonema e letras. [...] No português, há fonemas (principalmente os sibilantes) que possuem diversas representações ortográficas. Por outro lado, há letras que representam dois fonemas [...]” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54). Diante de vários grafemas que representam um mesmo fonema e de grafemas que podem ter sons diversos, dependendo do contexto, nem sempre o aprendiz faz a escolha adequada, esta escolha não é óbvia nem simples.

Referindo-se a esse tipo de dificuldade, Lemle (1990, p. 23) enfatiza que “Esse caso é o mais difícil para a aprendizagem da língua escrita. Aqui, não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes”. A autora considera que a melhor forma de trabalhar com tais palavras é recorrendo ao dicionário, procurando memorizá-las.

Ocorrências como “bareira” (barreira), buerro (bueiro) “burraco” (buraco) corer (correr) e porriso (por isso), precisam ser tratadas com bastante atenção, pois além de serem casos de

arbitrariedade refletem uma característica da variante linguística local. A localidade em que se encontra a escola pesquisada está em uma região onde há muitos moradores com descendência italiana e alemã, fato que influencia na pronúncia de algumas palavras, dentre elas as que devem ser pronunciadas com o som da letra “R” forte [r], mas são pronunciadas como a letra “R” fraca[r]. Essa característica da oralidade acaba trazendo reflexos para a escrita, pois o aluno acaba escrevendo do modo como fala.

Foi possível observar também algumas trocas de “m” por “n” e vice-versa, como em ambiente (ambiente), con (com), inportante (importante), linpo (limpo), sen (sem), ten (tem) e comcordavam. Segundo Zorzi (1997, p. 28), “As letras m e n, embora sejam distintas, nessa posição final de sílaba estão grafando o traço de nasalidade das vogais, podendo ser consideradas, portanto, como letras distintas representando o mesmo som”.

O registro do fonema /s/ também apresentou muitas variações, pois tal fonema pode ser representado por letras como s, c, ss, ç, x, sc, xc, sç e z. Essa dificuldade ficou evidente em palavras como: a contessece (acontecesse) chovece (chovesse) conssequencias (consequências), nacente (nascente), presisamos (precisamos), prissisa (precisa), reseber (receber), serto (certo), posivel (possível), pesoas (pessoas), poriso (por isso), bizneto (bisneto), consientisar (conscientizar). Nesse caso, não há regra que possa auxiliar o aluno, o aprendizado depende da memorização e sempre que houver dúvida é necessário recorrer ao dicionário. Para Moraes (2010), é tarefa do professor ajudar o aluno a identificar palavras mais recorrentes em sua escrita e investir em sua memorização.

Outro fonema que pode gerar dúvida em sua escrita é o /z/, o qual pode ser representado pelos grafemas s, z e x. As palavras casa, zebra e exausto exemplificam essa possibilidade corretamente. Nos textos analisados foram encontradas palavras como: atrasso (atraso), cartases (cartazes), disiam (dizia), natureza (natureza), osonio (ozônio), papelsinho (papelzinho), traser (trazer) e raises (raízes). Moraes (2010, p. 36) aborda a questão da letra “s” entre vogais, que tem som de /z/, porém, segundo o autor, essa regra só se aplica à leitura e existem regras que devem ser observadas para a escrita e outras para a leitura.

Ainda foram percebidas trocas de ch por x e vice-versa como em deiche (deixe) e xão (chão). Verificamos um caso de dificuldade na grafia do fonema /k/, que foi escrito com “c” ao invés de “q”: cualquier (qualquer).

Tais ocorrências, segundo Zorzi (1997) tendem a diminuir com o avanço da escolaridade, mas sempre se configuram como uma área de dificuldade. Para Zorzi (1997, p. 42), “o fato de haver possibilidades múltiplas ou diversificadas de representação sempre se apresenta como uma situação de risco permanente de erro”.

As incorreções não devem ser vistas como algo ruim. A grafia inadequada do aluno nos revela que ele está fazendo suas hipóteses, o que é positivo, pois está em um processo de aprendizado, o mais importante é que essas ocorrências não sejam ignoradas. Os equívocos precisam ser trabalhados sistematicamente, levando o aluno à reflexão e principalmente ao conhecimento de que em nossa língua há regularidades e irregularidades e que com cada caso é preciso utilizar estratégias adequadas para o aprendizado.

Morais (2007, p. 93) salienta que

a escola precisa ajudar os alunos a alcançarem um conhecimento explícito das regras e irregularidades de nossa ortografia, isso não quer dizer que a solução seja “dar fórmulas verbais” prontas para os alunos ou exigir sempre que eles saibam declarar verbalmente todas as regras e irregularidades (MORAIS, 2007, p. 93).

De acordo com o autor, passar regras prontas para o aluno não traz muitos resultados positivos, é necessário fazer o aluno refletir e perceber como a língua se organiza e assim deduzir, por ele mesmo, as regras.

Também não podemos deixar de levar em conta aquilo que o aluno acerta, que seguramente é muito superior àquilo que ele falha. Em consonância com as ideias de Cagliari (2009), acreditamos que as falhas podem ser superadas e não demonstram, na grande maioria das vezes, falta de capacidade do educando, são resultado do processo de aprendizagem e a escola deve tomá-las como referência para a organização do trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados indicam uma escrita ainda marcada pelas dúvidas ortográficas e pela relação de dependência entre fala e escrita. Algumas das dificuldades podem estar atreladas a questões culturais, devido ao grande número de descendentes de italianos e alemães, pois, características da fala acabam por influenciar na escrita. Como já exposto nesse trabalho, os equívocos que o aluno comete podem ser classificados como regularidades e irregularidades da língua. As irregularidades, que incluem os casos de arbitrariedade, aqui chamados de “Uso indevido de letra”, embora pareçam “imperdoáveis” são perfeitamente compreensíveis do ponto de vista linguístico, pois a língua oferece tais possibilidades. Algumas regularidades da língua, que se esperam dominadas, já nos primeiros anos de escolaridade, continuam sendo motivo de dúvida. Também estão presentes na escrita marcas de oralidade características do princípio da alfabetização.

Afinal, de que resultam tantas dúvidas? Algumas respostas vêm à cabeça. Será o desinteresse pela leitura? Falta de dedicação ao estudo? Ausência de um trabalho efetivo com a ortografia?

Ensino tradicional que não leva em conta a reflexão? Talvez o conjunto de todas as respostas seria uma pista.

Acreditamos que supervalorizar as falhas em nada contribui para a aprendizagem, mas também não podemos negligenciá-las. A escola não pode perder de vista sua responsabilidade em formar um cidadão capaz de utilizar a língua padrão. Não pretendemos desvalorizar a variante utilizada pelo aluno, mas sabemos que a sociedade cobrará o dialeto padrão, por isso é preciso ensiná-lo.

Decorar listas de palavras e regras prontas também não traz muitos resultados. É preciso fazer o aluno refletir sobre sua língua, perceber o que é possível organizar em regras e aquilo que precisa ser memorizado, que requer consulta ao dicionário. Todos temos dúvidas frente a palavras pouco usadas, mas precisamos trabalhar para que o vocabulário usado com frequência pelo aluno apresente o mínimo possível de equívocos.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. Métodos de Alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, 1º sem. 2006.

_____. *Educação em língua materna – a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. *Nós chegemu na escola, e agora?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: 1997.

BUSSE, S. *Fala e escrita: os desafios do ensino do sistema gráfico do português*. (No prelo).

CAGLIARI, L. C. O essencial para saber ler e escrever no processo inicial de alfabetização. In: Salto para o futuro - *Um mundo de letras: Práticas de leitura e escrita*. Boletim 03, Abril, 2003. SEED – MEC.

_____. A ortografia na escola e na vida. In MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil: ALB, 2005; São Paulo: Fapesp, 1999.

_____. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

KATO, M. A. *No mundo da Escrita – uma Perspectiva Psicolinguística*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

LEMLE, M. *Guia Teórico do Alfabetizador*. Edição Revista e Atualizada. São Paulo: Ática, 2004.

MORAIS, A. G. de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2010.

_____. “Por que gozado não se escreve com U no final?”-os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. In: _____. (Org.). *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RIOLFI, Cláudia et al. *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVA, A. ; MORAIS, A. G.. Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, A.; MORAIS, A. G. de; MELO K. L. R. (Orgs.). *Ortografia na sala de aula*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZORZI, J. L. *A apropriação do sistema ortográfico nas 4 primeiras séries do primeiro grau*. 124 f. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.] 1997.

Data de Recebimento: 19/09/2016 Data de Aprovação: 06/12/2016
--