

ANÁLISE DO GRAU DE FUNCIONALIDADE DO TRABALHO COM A ORTOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Valquíria Rodrigues Silva Santos¹

Sueli Maria Coelho²

RESUMO: Esta pesquisa buscou salientar que o “erro”³ faz parte do processo de aprendizagem da língua escrita e, por isso, constitui-se num rico suporte no qual o docente irá pautar sua prática pedagógica, com vistas a transformá-lo em objeto de reflexão e de sistematização de regras. Também se enfatizou a importância de o docente deter conhecimento lingüístico para que possa promover a adequação das atividades propostas em sala de aula, visando a minimizar as dificuldades ortográficas encontradas nas séries iniciais do ensino fundamental. Além disso, ressaltou-se a importância de o mesmo buscar constantemente a atualização profissional, pois somente o tempo de atuação da prática pedagógica não lhe assegura a adequação de uma metodologia capaz de abordar o trabalho com a ortografia de forma funcional.

PALAVRAS-CHAVE: Ortografia. Dificuldades ortográficas. Aquisição da escrita. Tipologia de “erros”.

ABSTRACT: This research tried to point out that the "error" is part of the learning process of the written language and, therefore, consists in a rich support on which the teacher will base his/her pedagogical practise intending to transform it into an object of reflection and rules systematization. Was als emphasized the importance of the teacher linguistic knowledge so that he/she can promote the adequacy of the proposed activities in the classroom, aiming at minimizing ortographic difficulties in the initial series of the basic education. Moreover, it was empho sized the importance of a constant professional knowledge search because the professional experience the is not enough to an appropriate methodology and it does not assure the work with the orthography in a functional way.

¹ Graduanda do 4º ano do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM/2006 e bolsista do VI PIBIC.

² Professora adjunta do Centro Universitário de Patos de Minas e orientadora da pesquisa.

³ Optou-se por empregar a expressão “erro” porque faz parte de um processo durante o qual a criança constrói hipóteses para, gradualmente, superar suas dificuldades.

KEY-WORDS: Orthography. Orthographic difficulties. Writing acquisition. Error types.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho com a ortografia constitui um desafio, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, período em que a criança encontra uma dificuldade maior no domínio da escrita. Tal desafio está associado à dificuldade em se compreender a natureza e a dimensão das dificuldades ortográficas, em diagnosticá-las com precisão, bem como em planejar e em executar medidas eficazes de intervenção.

A presente pesquisa teve como base a compreensão e a análise do tratamento pedagógico dispensado à ortografia, visando a verificar a funcionalidade com que é desenvolvido, visto que o trabalho com a ortografia tem se mostrado ineficaz, fato que é revelado ao se observarem as produções escritas por alunos da educação básica e superior. Avançando-se na pesquisa, buscou-se (a) verificar a existência (ou não) de um trabalho pedagógico sistematizado com a ortografia nas séries iniciais do ensino fundamental; (b) analisar a metodologia adotada pelos docentes para propiciar a aquisição da ortografia e avaliar a sua funcionalidade, mediante a comparação entre as dificuldades detectadas nas diferentes séries; e (c) identificar as principais dificuldades docentes para trabalhar com a ortografia.

O estudo ora proposto justifica-se por se dedicar à investigação de um domínio lingüístico muito importante e, contraditoriamente, muito deficitário. Acredita-se que muitos docentes não possuem conhecimentos lingüísticos que os capacite a trabalhar com as dificuldades ortográficas levando os alunos à reflexão e à sistematização das regras conscientemente. Outro fator de relevância do presente estudo é a oportunidade de se constatar se existe, nas séries iniciais do ensino fundamental, um tratamento pedagógico e sistemático dispensado à ortografia ou se esta é menosprezada pelos docentes que tendem a acreditar que, à medida que os alunos vão se desenvolvendo na habilidade de leitura, vão, concomitantemente, desenvolvendo a habilidade de escrever corretamente as palavras da língua.

2 REVISÃO TEÓRICA

No início do processo de construção de regras ortográficas, é comum o aparecimento de alterações ortográficas, de omissões, de substituição de letras, de apoio na

oralidade. Nessa perspectiva, o docente deve tratar o “erro” como parte indissociável do processo de aprendizagem da escrita até o momento em que a criança atingir um grau de conhecimento do sistema ortográfico. Algumas crianças, entretanto, persistem com dificuldades, cometendo “erros”, mesmo depois de o professor ter trabalhado sistematicamente a ortografia. Visando à compreensão de como tais “erros” acontecem, cabe ao docente planejar suas aulas, transformando o momento do treino ortográfico em atividades adequadas e eficientes para a aquisição consciente da língua escrita.

De acordo com estudos realizados por Zorzi (2003), os “erros” encontrados na escrita de crianças que estão aprendendo a escrever ocorrem com maior intensidade nas séries iniciais ou elementares e a frequência com que esses erros ocorre tende a variar de acordo com questões sociais e culturais. O autor classifica as alterações ortográficas em onze tipos de “erros”: (1) trocas de letras que representam as consoantes surdas e sonoras; (2) representações múltiplas na escrita de certos sons do português; (3) omissões de letras; (4) alterações devido ao apoio na oralidade; (5) junção e separação indevida de palavras; (6) inversões de letras; (7) acréscimos de letras; (8) generalizações; (9) confusões entre “am” e “ão”; (10) confusões entre letras parecidas e (11) outras alterações.

Tais alterações ortográficas serão analisadas mais detalhadamente nas seções subseqüentes, para que se possa compreender como e por que ocorrem, bem como as hipóteses que as crianças vão levantando até chegarem à construção do conhecimento da escrita.

2.1 AS ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS INERENTES À AQUISIÇÃO DA ESCRITA

A primeira a ser analisada serão as trocas envolvendo substituições entre letras que representam os fonemas surdos e sonoros. Estas ocorrem devido à dificuldade de percepção auditiva, ou seja, pela troca de fonemas, diferenciados pelo traço de sonoridade. A análise dessa alteração ortográfica, segundo Zorzi (2003), é ainda superficial, uma vez que não explicita mecanismos mais complexos do processo de discriminação dos sons.

É o caso de crianças que escrevem *ninquém, vuriiosa, combrou, gansados, vrente, colaso, vazer, tamdo, tepois, regreio, tormir, feja, deijalo*.⁴

Para identificar os sons surdos e sonoros que existem nas palavras, é necessário que a criança primeiramente adquira uma consciência fonológica. Dessa forma,

⁴ Os exemplos arrolados para ilustrar as alterações foram extraídos dos textos analisados no “corpus”.

poderá identificar os sons que compõem uma palavra, bem como as diferenças entre os sons que produz.

Para explicar o motivo pelo qual algumas crianças falam corretamente determinados sons, mas, no momento de grafá-los, não o fazem adequadamente, Zorzi argumenta que

a criança, para falar, não precisa ter consciência clara dos sons que está produzindo e, em segundo lugar, quando evoca a imagem acústica e articulatória da palavra falada, esta pode não estar suficientemente clara em termos da presença ou ausência do traço de sonoridade que opõe um determinado grupo de fonemas (/p/ x /b/; /t/ x /d/; /k/ x /g/; /s/ x /z/; /f/ x /v/; /š/ x /ž/. Ou ainda, se não conhecer bem os valores sonoros das letras, as correspondências não poderão ser precisas (2003, p.66)

Diante de tais colocações do autor, é importante considerar que, quando a criança não consegue estabelecer uma operação de correspondência entre os sons e as letras a serem utilizadas em palavras, podem acontecer certas inadequações. Tais inadequações podem estar associadas ao fato de a criança ainda não ter desenvolvido a habilidade para identificar os sons ou até mesmo desconhecer as letras que se relacionam a determinados sons, desencadeando, dessa forma, palavras grafadas incorretamente.

A segunda alteração ortográfica a ser abordada é a substituição de letras em razão da possibilidade de representações múltiplas. Para Zorzi (2003), nos sistemas alfabéticos de escrita, existe uma correspondência entre sons e letras. Quando ocorre a correspondência de um som para uma única letra, tal correspondência pode ser considerada estável. Entretanto, nem sempre existe uma relação de estabilidade entre sons e letras. Em algumas situações, um mesmo som pode ser escrito por várias letras, ou o contrário, uma letra pode ser representada por vários sons. A essa relação de multiplicidade denomina-se “representações múltiplas”. Assim, escrevem *pasou, paceando, puchou, enrolou, presisava, atraz, baraca, confusão, jenial, sidade, diverços, cachoro, xapeu*.

As situações de conflito surgem quando a criança se dá conta de que pode haver outras maneiras de grafar determinadas palavras, o que pode levar a novas dúvidas e indagações. Para superar o conflito acerca do risco de escrever errado, Zorzi explica que a pessoa recorre a uma das seguintes estratégias:

O sujeito “acha” que fica melhor com determinada letra e assume o risco; escreve a palavra de várias maneiras para ver qual fica “melhor”, consulta um dicionário, pergunta a alguém que possa ajudá-lo, ou recorre a estratégias gramaticais (como derivação das palavras, por exemplo) (2003, p. 73).

Cagliari (2003) complementa que a criança deve utilizar-se de uma lista de palavras de uso mais comum, ou da memorização das mesmas até conseguir estabilizá-las.

Lemle (2004) defende um posicionamento semelhante ao dos autores referenciados ao afirmar que “a única maneira de descobrir a letra que representa dado som numa palavra na língua escrita é recorrer ao dicionário. E decorar, aprendendo a grafia das palavras, uma a uma, guardando-as na memória”. (p.25)

De maneira geral, pode-se dizer que a compreensão das representações múltiplas constitui um desafio, uma vez que são os erros mais presentes no processo de aquisição da escrita.

A terceira alteração ortográfica apresentada por Zorzi (2003) são as omissões de letras ou sílabas que deveriam compor uma palavra. Por essa razão, surgem escritas como *feta, muto, bricando, prucupi, flors, borleta, fzenda, achorro, desupa, pesebeu, avia, scutou, Pedo*.

Zorzi (2003) aponta vários fatores que podem determinar a omissão de letras: a falta de conhecimento a respeito da segmentação fonêmica; o não-conhecimento de todas as letras necessárias para a representação da palavra escrita; a confusão entre o som que a letra escreve e o nome da letra; e a omissão em determinadas sílabas que fogem ao padrão consoante-vogal (CV), padrão de sílaba canônica na língua portuguesa.

A quarta alteração, o apoio na oralidade, decorre do fato de se escreverem as palavras como elas são pronunciadas. Segundo Cagliari (1998), um dos erros mais freqüentes apresentados nas produções de crianças durante o processo de alfabetização relaciona-se ao uso da escrita como se fosse uma transcrição fonética. Por isso, escrevem *voutou, divertino, si, preucupe, logu, mestri, celero, mudol, bein gande, algudão, muinto, dissí, subrinha, brigano, futibou, isperto, rebentou, galhinha, garranchado, mantega, passarim*.

Percebe-se que, nas séries iniciais do ensino fundamental, a linguagem escrita sofre forte interferência da linguagem oral, fato que tende a diminuir com o passar dos anos. Para Zorzi (2003, p. 88), a diminuição progressiva do apoio na oralidade se dá a partir da consciência de que a ortografia é fonêmica, conforme se depreende do excerto a seguir:

a influência desses padrões da oralidade vai cedendo lugar a padrões visuais, à medida que a criança passa a compreender que uma escrita alfabética não significa uma escrita do modo como se fala (fonética), isto é, ela tem que compreender que pode haver diferenças ou variações entre o modo de falar e o de escrever.

Segundo Zorzi (2003), os docentes devem propiciar situações em que a criança possa confrontar o que é fala e o que é escrita, fato que lhe levará a perceber que determinadas palavras são escritas da mesma forma como são faladas e que muitas delas, embora sejam pronunciadas de uma certa maneira, são escritas de outra. Só assim ela irá descartar a crença de que a escrita representa a fala.

A quinta alteração a ser analisada é a junção/ separação indevida de palavras. A junção ocorre também devido ao fato de a criança apoiar-se na oralidade para escrever. Apoiada em tal relação, a criança começa a escrever as palavras ligadas, pois, ao serem faladas, estas palavras constituem-se em blocos sonoros, reforçando a idéia de que não existe uma quebra em cada palavra e, por isso, escrevem *ceraque, setaqui, noparque, seprelcupe, iesta, evil, alalonge, esobinaflor* (e subiu na flor), *comesofira* (começou a virar), *quenuca, agente, derrepente, ensima, dinovo*.

Para Zorzi (2003), quando a criança descobre que, na fala, as palavras são unidas por blocos de sonoridade e que, na escrita, precisam ser segmentadas, começa a compreender o processo de segmentação. No entanto, “o abuso na segmentação pode levá-la a cometer divisões inadequadas, como a separação de uma palavra em duas” (p. 96). Por essa razão, surgem escritas como *da quela, em tão, a traz, a ventura, de mais, da qui*, denominadas de separação indevida.

A sexta alteração, denominada por Zorzi (2003) de inversão, é aquela em que há confusão no traçado das letras, como do p/q e do d/b. Nesse caso, ocorre inversão da posição das letras em relação ao próprio eixo, também conhecida por espelhamento ou rotação. Outro tipo de inversão ocorre pela troca de posição que a letra deveria ocupar dentro da sílaba ou da palavra, como na inversão de “preto” ao invés de “perto”. Assim, encontramos produções de escrita como as que se seguem: *corolida, largatinha, priquedo, vre, mais, Coral, preocupe, algúsn, nsa, peguol, conpar, treminou, dretre, agui, setava, popre, acada, tiversones, inrsoscou*.

Zorzi (2003) afirma que a inversão por espelhamento ou rotação ocorre somente em termos de escrita, não aparecendo na leitura. Adverte ainda para o fato de que as letras “b” e “d”, no traçado cursivo, são distintas, fato que diminui a incidência de tal alteração.

A sétima alteração é denominada de acréscimo de letras. Consiste no fato de a criança aumentar o número de letras que deveria escrever. Para Zorzi (2003, p. 100), o acréscimo de letras pode ser decorrente dos seguintes fatores:

1. a criança pode não saber exatamente como representar determinado segmento sonoro ou sílabas, colocando letras a mais do que as necessárias, o que significa falhas nos procedimentos de correspondência entre letras e sons.

2. pode haver uma postura pouco desenvolvida de auto-correção, de modo que a criança pode até mesmo repetir certas partes da palavra, sem se dar conta de que já as havia escrito, e que está ligado a processos de atenção e controle consciente da escrita.

Diante de tal explicação, um aluno pode escrever *poquimnhos, depois, per, boborboleta, casumbo, pratro, acontece, perguntou, alzul, guente, alquentaram, Henrique, constas, proucurar, aleagria*.

A oitava alteração proposta por Zorzi (2003) é a generalização. Ocorre quando a criança utiliza-se de um conhecimento gerado em uma determinada situação e o estende a uma situação semelhante. Entretanto, o erro por generalização é determinado quando o conhecimento gerado não se aplica à nova situação. Ao aplicar isso, acaba escrevendo o seguinte: *vil, al, casolo, somiu, dereito, desestiu, enteira, fotebol*. Cagliari (1998) denomina essa alteração de hipercorreção, pelo fato de a criança exagerar na aplicação de uma regra para contextos não permitidos. É o caso, por exemplo, da letra “e” no lugar do “i”, sendo que muitas vezes o “i” presente na fala acaba transformando-se em “e”, quando se escreve, o que gera *dereito* e *enteira*. Ou, no caso da letra “o”, que ocupa o lugar do “u” como em *fotebol* e *somiu*. Pode ocorrer também o acréscimo da letra “i” por provável semelhança com algumas palavras. É o caso da analogia feita entre *bandeija* e *bandeira*.

A nona alteração acontece devido às confusões existentes entre “am” x “ão”. Estas recebem influência da oralidade, por serem decorrentes de uma mesma pronúncia. Essa confusão entre “am” x “ão” ocorre porque ambas as terminações são pronunciadas da mesma forma, como [aw]. Tais confusões, de acordo com Zorzi (2003), que também se estendem a tempos verbais distintos relacionam-se à tonicidade. Para se evitar tal engano, recomenda-se observar que

pode haver diferenças entre o modo de falar e o modo de escrever: embora palavras do tipo “comerão” e “comeram” sejam pronunciadas com “ão” no final, a primeira será escrita com “ão” porque a tonicidade recai na última sílaba, enquanto que a segunda será escrita com “am” porque a sílaba tônica está na penúltima posição (p.101)

Para que a escrita das palavras ocorra de forma adequada, deve-se trabalhar a noção de tonicidade, identificando a sílaba sobre a qual recai a maior intensidade.

A décima primeira alteração advém da confusão entre letras parecidas e, segundo Zorzi (2003), tem uma baixa incidência entre as crianças que estão inseridas no processo de aprendizagem da escrita. Quando ocorre, esse tipo de erro está relacionado à confusão que se faz ao traçar uma letra, bem como ao valor sonoro correspondente à letra traçada. Geralmente são “erros” recorrentes nas primeiras séries, momento em que a

criança estabelece os primeiros contatos com a língua escrita. Nesses casos, é comum o “erro” devido à sonoridade das letras, fato que levará à escrita inadequada de algumas letras, mas que acaba estabelecendo uma relação de semelhança com a letra que deveria ser escrita. Por essa razão, escrevem, *nen* para *nem*; *tanbé* para *também*; *memina* para *menina*; *fonos* para *fomos*.

A décima primeira alteração, tratada sob a metalinguagem de “outras alterações”, refere-se àquelas advindas de erros menos comuns como, por exemplo, a troca da letra “t”, para escrever “p”. Para Zorzi (2003), não existe uma explicação clara para tal troca. O que se pode analisar é o fato de uma confusão ocorrida ao utilizar a letra cursiva para traçar tais letras, uma vez que possuem uma mesma forma de se iniciar o “t” e o “p”, por meio de uma semi-curva que, no caso da letra “t”, é prolongada até o topo da linha e que, no “p”, interrompe-se no meio da linha para dar seqüência à semi-reta (perna do p).

A confusão entre as vogais “a”, “o”, “e” também pode ocorrer. Entretanto, o diagnóstico de tais trocas é difícil de descrever, por não acontecerem com freqüência. Essas alterações, para Zorzi (2003), podem ser decorrentes de “falhas em processos de auto-correção e controle da escrita, que dependem do tanto de atenção que está sendo aplicado à situação de escrita” (p. 97). É o caso de crianças que escrevem *não*, *ladísima*, *mor*, *banita*, *borbolata*, *temben*, *comenorar*, *perguntau*, *balada*, *treste*, *dopoís*.

Pode-se concluir, após a abordagem das alterações ortográficas, que o processo de aquisição da linguagem escrita é progressivo, não se limitando às séries iniciais. Parte-se do pressuposto de que, para aprender a escrever, é necessário que a criança saiba conceituar conhecimentos e traçar estratégias que a conduzirão à forma correta da palavra. E, para desenvolver tal aprendizagem, há a necessidade de se trabalhar com as crianças as noções de frases, de palavras, de sílabas, de fonemas, de entonação, de tonicidade, de letras, de tipos de letras, bem como de o docente planejar as atividades específicas de cada dificuldade, ter clareza de objetivos e de sua intervenção pedagógica, mas também flexibilidade e sensibilidade, visando ao êxito de suas ações e à aprendizagem de seus alunos.

2.2 O ENSINO DA ORTOGRAFIA: MEMORIZAÇÃO E GERAÇÃO DE REGRAS

Quando se fala em aprendizagem da ortografia, não se limita apenas à questão de memorização ou de fixação. Em alguns casos, a memória pode funcionar como um recurso para aprender a escrever palavras, mas, em outros, o processo de memorização se mostra ineficaz. Zorzi (2003) advoga em prol da insuficiência da memorização, afirmando que

falar em memória é fazer referência ao já visto, ao já conhecido. Acontece que, principalmente quando uma criança está aprendendo a escrever (e isso leva muitos anos), a todo instante ela enfrenta situações nas quais tem que escrever palavras que ainda não domina por serem pouco familiares ou mesmo totalmente desconhecidas (p. 145).

Azenha (2001) complementa ainda que

seria necessário, então, criar uma situação experimental nova que não implicasse apenas na tarefa de cópia. Isto porque a reprodução de um modelo gráfico presente ou memorizado não coloca problemas a serem resolvidos e não cria oportunidades para que se observem as concepções sobre a escrita. (p.43)

Zorzi (2003) ressalta que “o papel da memória é importante no sentido de estabilizar a forma convencional de muitas palavras, mas por si só ela não dá conta de permitir a escrita correta de todas as palavras de uma língua” (p. 146).

Outro processo que se pode utilizar para fazer uso de uma grafia correta parte do pressuposto de que a criança possui um conhecimento a respeito da ortografia. Ao se utilizar desse recurso, a criança levantará suas hipóteses baseada no conhecimento que já possui acerca da língua escrita. Trata-se, pois, de uma geração de regras.

Os PCN's (1997) mostram que a memorização, enquanto recurso para apreensão das regras ortográficas, pouco contribui para a sua assimilação. Por isso, o domínio da ortografia requer um trabalho em que a criança construa, por meio de estratégias, de inferências e de interpretações de pistas, a compreensão de como se dá o processo da escrita das palavras.

Segundo os PCN's (1997), as estratégias didáticas para o ensino da ortografia permeiam dois eixos básicos:

- o da distinção entre o que é “produtivo” e o que é “reprodutivo” na notação da ortografia da língua, permitindo, no primeiro caso, o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas, e, quando não, a consciência de que não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma; e
- a distinção entre as palavras de uso freqüente e infreqüente na língua escrita impressa (p. 85).

No que se refere aos processos produtivos ou reprodutivos, Morais (2000) divide as dificuldades de aprendizagem da ortografia em duas: regulares e irregulares. Aquelas são aprendidas através da compreensão de regras ortográficas e estas requerem memorização das palavras. No caso das regulares, utiliza-se da inferência para descobrir

qual será a forma correta de grafar a palavra por meio de um princípio gerador (uma regra que se aplica a várias ou a todas as palavras da língua nas quais aparece uma dificuldade em questão). Já, nas dificuldades irregulares, o uso de uma letra é justificado pela origem (etimologia) da palavra ou pela tradição de uso, pois não existe uma regra que explique tal uso. É por isso que requer do aluno a memorização da forma correta.

As formas regulares subdividem-se em regulares “diretas”, “contextuais” e “morfológico-gramaticais”. Em relação às regulares diretas, não há dúvidas em utilizá-las, já que não existem letras competindo com elas. É o caso das relações letra-som que incluem a grafia P, B, T, D, F, V. Nas regulares contextuais, o que define as relações entre letra e som é o contexto dentro da palavra, como o uso de R ou RR em palavras como “rato”, “porta”, “honra”, “prato”, e “guerra”, dentre outras. Nas regularidades morfológico-gramaticais, a compreensão de regras possibilita a grafia correta da palavra, como nos casos em que se considera a categoria gramatical da palavra descrita no exemplo “portuguesa”, “francesa” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com -ESA no final.

Ao referir-se às formas regulares, o referido autor complementa ainda que

podemos aprender com as crianças que regra ortográfica não é ‘cantinela’ pronta que se decora. E que se nos libertarmos dessa visão estreita, entendemos que muitas restrições da norma, que nunca ensinamos nem designamos como ‘regras’, existem e podem ser compreendidas. Isto nos ajudará, ao mesmo tempo, a delimitar o que, de fato, precisa ser memorizado. (MORAIS, 2002, p.96)

Em relação às formas irregulares, não existe uma regra ortográfica que a explique. Para grafar a palavra corretamente, será preciso que o aluno consulte um dicionário ou memorize a palavra. Geralmente, a memorização parte das formas que são mais comuns, como “homem” e “hoje”, para as formas menos usuais, como “harpa” e “hélice”. Para conservar as palavras na memória, é imprescindível que os alunos sejam expostos a modelos de escrita que contenham as formas irregulares. É importante lembrar que as dúvidas em relação às formas irregulares permanecem ao longo da vida e, nesse caso, sempre haverá palavras cuja grafia é desconhecida pelo usuário da língua escrita.

3 DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA ADOTADA

O presente trabalho baseou-se em pesquisa teórica e de campo. A pesquisa teórica fundamentou-se nos PCNs (1997), em Cagliari (1998 e 2003), em Moraes (2000 e 2002), em Zorzi (2003 e 2006), dentre outros autores, para sustentar a análise dos dados

coletados. Para desenvolver a pesquisa de campo, selecionou-se uma escola pública de Patos de Minas⁵ que possui 20 turmas, sendo todas pertencentes aos anos iniciais do ensino fundamental, o que possibilitou a identificação das dificuldades existentes em cada série ou fase e a comparação entre os dados obtidos, bem como das dificuldades e dos anseios dos docentes que atuam nessas turmas. Visitou-se a escola nos dois turnos e propôs-se aos professores que trabalhassem uma produção de texto espontânea com os alunos, cujo tema ficou à escolha do regente. De posse das produções, que totalizaram um universo de 482, partiu-se para a análise das alterações ortográficas inerentes à aquisição da língua escrita.

Posteriormente, retornou-se à escola para a aplicação de um questionário aos docentes com o intuito de analisar o trabalho dispensado à ortografia. Buscou-se verificar se ele contempla o processo de sistematização das regras ortográficas e se propicia a reflexão e a discussão das mesmas até se chegar à sua compreensão e construção pelos próprios alunos. Acreditava-se que tal trabalho pudesse priorizar a memorização das regras, sem nenhum questionamento, através de atividades repetitivas e monótonas que não levam o aluno a refletir sobre o “erro” que cometeu. Dessa forma, o questionário aplicado aos professores-sujeitos da pesquisa constou de oito questões, sendo duas direcionadas para a caracterização dos docentes envolvidos e as demais voltadas para a descrição das práticas pedagógicas dispensadas ao ensino da ortografia e adequação das atividades propostas para amenizar/sanar as dificuldades ortográficas existentes no processo de aquisição da escrita.

Em seguida, partiu-se para a análise e a interpretação dos dados coletados e para a verificação e o confronto de tais dados com as obras referenciadas. Os resultados obtidos serão apresentados na seção subsequente.

⁵ Não será indicado o nome da escola, para preservar os participantes envolvidos. Além do mais, tal dado não interfere nos resultados, dado que o aprendizado da ortografia passa, necessariamente, pelo erro.

3.1 DADOS DISCENTES

TABELA 1: Classificação das alterações ortográficas observadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Tipos de erro	Ocorrência em %
Representações múltiplas	24,85%
Apoio na oralidade	21,86%
Omissões	12,52%
Junção/separação	7,51%
Confusão entre letras parecidas	7,41%
Trocas surdas/sonoras	6,16%
Outras alterações	5,20%
Generalização ou hipercorreção	4,52%
Confusão entre am x ão	3,85%
Acréscimo de letras	3,56%
Inversões	2,56%
Total	100%

Fonte: Produções de texto

A tabela 1 sintetiza as relações entre a classificação dos erros ortográficos. Apresenta a análise dos erros que são mais comuns e a verificação da ocorrência em porcentagem de cada tipo de erro tendo como base a escrita dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Tomando-se como exemplo as principais ocorrências relacionadas por Zorzi (2003), pode-se observar que os erros classificados como representações múltiplas têm a maior média em termos de ocorrência em porcentagem (24,85%), o que se justifica por não possuir uma forma estável de escrita para prevenir tal alteração. Em seguida, aparecem as alterações causadas por apoio na oralidade (21,86%), mostrando que para a criança é difícil compreender que não se escreve da mesma forma que se fala. Em terceiro lugar, surgem as omissões (12,52%), revelando a dificuldade encontrada em se determinar a quantidade de letras necessárias para a escrita de uma palavra, o que pode justificar sua maior incidência nas séries iniciais. Em quarto lugar, aparece a junção/separação indevida das palavras, com 7,51%. Ela acontece quando a criança não domina o processo de segmentação vocabular, dando indícios de que ainda se apóia na oralidade. Em quinto, despontam as confusões entre letras parecidas, com 7,41%. Elas ocorrem em menor porcentagem, talvez por se referirem à confusão no traçado das letras, bem como na indefinição do valor sonoro de cada uma delas. Em sexto lugar, com 6,16%, identificam-se as alterações ocorridas devido às trocas surdas/sonoras, geradas pela

dificuldade em distinguir aspectos sonoros que diferenciam um fonema de outro. As demais alterações ortográficas aparecem com baixa incidência, fato que é explicado devido ao processo contínuo de desenvolvimento da criança durante a aquisição da linguagem escrita.

3.2 DADOS DOCENTES

A primeira questão do questionário aplicado aos professores tinha por objetivo verificar o nível de formação dos participantes envolvidos na pesquisa⁶. Observou-se que a maioria, ou seja, 66,66% dos professores, possuem curso superior em Pedagogia ou Normal Superior; a seguir, com 16,50% cada, encontram-se os docentes que possuem curso superior em outra área e também aqueles que se graduaram em magistério ou curso normal; em terceiro lugar, com 0,34%, aparecem os que possuem especialização. Isso demonstra que, a despeito de a maioria dos participantes entrevistados possuírem curso superior que os habilite a atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, a minoria deles investe em educação continuada, já que nem 1,00% possui curso de especialização. Vê-se, pois, que os docentes, apesar de atuarem há bastante tempo no magistério das séries iniciais, não estão se atualizando, o que acaba por comprometer a sua atuação, uma vez que não se inteiram das mudanças pedagógicas advindas das pesquisas na área.

A segunda questão do questionário, ainda visando a caracterizar os participantes, tinha a finalidade de saber o tempo de atuação dos professores nas séries iniciais do ensino fundamental. 83,34% atuam há mais de 10 anos; em segundo lugar, aparecem os que atuam de 1 a 2, anos com 8,33%, equiparados com os que atuam de 5 a 10 anos; a opção de 2 a 5 anos não foi assinalada por nenhum dos entrevistados.

A terceira questão buscou identificar os motivos pelos quais um número tão grande de crianças não consegue assimilar as regras ortográficas. Observou-se que a maioria dos docentes (91,6%) acredita que estas crianças estariam sofrendo as conseqüências de métodos e propostas que não conseguem atingir seus objetivos. E uma minoria, o correspondente a 8,4%, acredita que as crianças não conseguem assimilar as regras ortográficas por serem portadoras de distúrbios de aprendizagem. Entretanto, cumpre advertir que esses docentes podem não ser conhecedores de que o processo de aquisição da escrita é gradual. Para dominá-lo, a criança percorre um caminho no qual constrói hipóteses para paulatinamente superar suas dificuldades. Antes de levantar a suspeita de que a criança possui distúrbio de aprendizagem, é indispensável que o docente faça o diagnóstico para compreender o porquê dos “erros” dos alunos, que tipo(s) de hipótese(s)

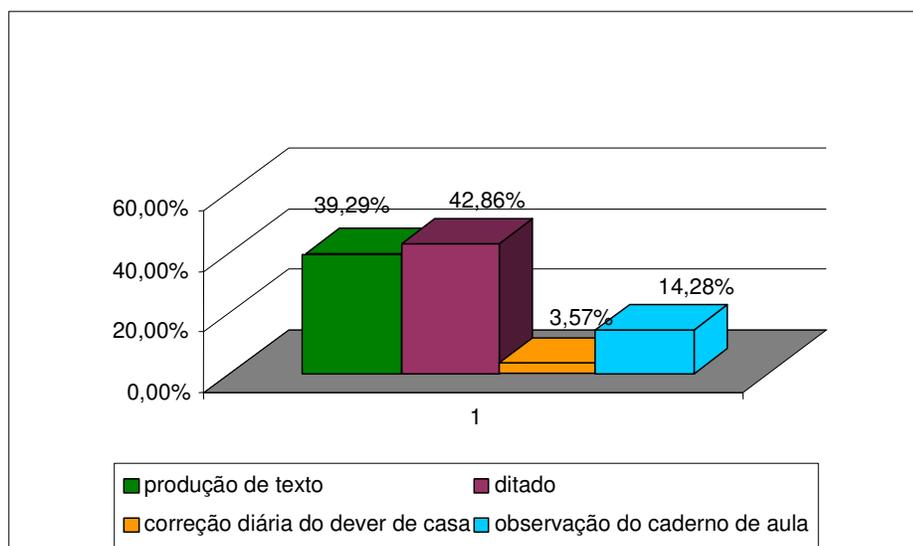
⁶ Tal dado tinha o intuito único e exclusivo de caracterizá-los.

eles estão construindo, planeje situações de desafio e contraste para que a criança consiga escrever com mais autonomia. Só após esgotar todas as possibilidades pedagógicas e a criança ainda persistir nos “erros”, é recomendável que seja encaminhada a um profissional qualificado para avaliar o seu grau de dificuldade.

Tal situação é advinda do pouco conhecimento lingüístico que possuem. Isso revela que, apesar de atuarem como docentes há bastante tempo nas séries iniciais do ensino fundamental, como verificado, seus conhecimentos acerca da ortografia são insuficientes e, por isso, mostram-se ineficazes.

A análise da quarta questão, referente às atividades desenvolvidas pelos professores para detectar as principais dificuldades ortográficas de seus alunos (cf. gráfico 1), demonstrou que 42,86% dos docentes utilizam o ditado. Em segundo lugar, citam-se as produções de texto, com 39,29%; e, em terceiro lugar, a observação do caderno de aula, com 14,28%. Em quarto lugar, aparece a correção diária do dever de casa, com 3,57%. As atividades citadas para detectar as dificuldades ortográficas oferecem valiosas informações. Nesse sentido, os “erros” cometidos pelas crianças servirão de pistas para nortear as práticas dos docentes. E ao mesmo tempo lhes possibilitarão repensar sobre elas e avaliar sua eficácia ou não para o trabalho com a ortografia. Visando a uma prática de intervenção adequada, percebe-se que não basta que o docente corrija os “erros”, que os assinale; é necessário que a criança perceba que errou, compreenda por que errou e substitua o errado pelo certo conscientemente.

GRÁFICO 1: Atividades desenvolvidas para detectar as dificuldades ortográficas



Fonte: Questionário aplicado

A quinta questão tinha por objetivo avaliar se o docente tem conhecimentos teórico-lingüísticos suficientes para trabalhar de forma funcional com a ortografia. Pôde-se constatar que 91,67% consideram seus conhecimentos com relação aos aspectos lingüísticos ainda restritos e que os mesmos deveriam ser adquiridos e/ou aprofundados através de uma formação continuada. Pode-se perceber que, apesar de a maioria dos docentes ter bastante tempo de atuação no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, essa experiência não assegura a eficiência de sua prática, tampouco a funcionalidade do trabalho com a ortografia. Outro fator que merece ser analisado é o pouco investimento que os docentes destinam à educação, já que apenas uma pequena porcentagem possui curso de especialização. Após essa análise, acredita-se que os docentes têm consciência de suas limitações teórico-lingüísticas, mas pouco investem na sua capacitação profissional. Apenas 8,33% acreditam estar preparados para trabalhar a ortografia de forma funcional.

A sexta questão referiu-se à maneira como o docente lida com as dificuldades enfrentadas pelos alunos na aquisição da língua escrita e como integra seus alunos que apresentam dificuldades ou diferenças no trabalho diário da sala de aula.

TABELA 2: Como o docente lida com as dificuldades enfrentadas pelos alunos na aquisição da língua escrita

Atividades	Ocorrência em %
Observação e diagnóstico das dificuldades	18,75%
Uso do dicionário	18,75%
Leitura	12,50%
Reflexão e discussão de regras	6,25%
Utilização de textos priorizando a dificuldade trabalhada	6,25%
Recorte de palavras	6,25%
Visualização de palavras	6,25%
Resgate da auto-estima	6,25%
Não encontraram uma forma eficaz de fazê-lo	100%
Total	

Fonte: Questionário aplicado

Pôde-se observar (cf. tabela 2) que 18,75% utilizam a observação e o diagnóstico das dificuldades ortográficas, seguida da leitura e do uso do dicionário, que obtiveram o índice percentual de 18,75% cada. Em quarto lugar, com 12,50%, foi indicada a reflexão e a discussão das regras ortográficas; em quinto lugar, citaram-se, com o mesmo índice percentual, qual seja, 6,25%, o recorte de palavras, a visualização de palavras, o resgate da auto-estima e também aqueles que ainda não encontraram uma forma eficaz para lidar com as dificuldades enfrentadas pelos alunos na aquisição da língua escrita. A

observação e o diagnóstico das dificuldades ortográficas servem de suporte para o docente selecionar quais os “erros” de maior incidência e nortear sua prática, partindo de tais informações. No que se refere ao uso do dicionário, serve como instrumento de apoio quando a criança se depara com palavras cuja grafia ainda não foi estabilizada, mas é capaz de imaginar todas as possibilidades de erro. Acredita-se que, enquanto produção, a leitura contribui, uma vez que possibilita maior bagagem de conhecimento. No entanto, a prática da leitura não favorece a boa ortografia, pois quem lê não se preocupa com a forma, mas com o conteúdo ou com a informação, ou seja, a leitura está dirigida para o que a palavra quer dizer e não necessariamente para a forma como está escrita; por isso esta atividade mostra-se inadequada na sistematização do trabalho com a ortografia. Para elucidar, Zorzi (2006) explica que existem pessoas que, mesmo adultas e leitoras assíduas, também cometem erros na grafia das palavras. Para sustentar tal posicionamento, Zorzi realizou uma pesquisa estabelecendo a relação entre leitura e escrita. Esta pesquisa envolveu 300 crianças, com as seguintes características: leitores muito ativos, ativos e pouco ativos. O referido autor relata que “havia leitores muito ativos que erravam muito e também o inverso” (p. 26). Nessa perspectiva, conclui que “o segredo para escrever bem está na prática constante e não apenas na leitura”. (*op. cit.* p. 26).

Sabe-se que o processo de aprendizagem de ortografia divide-se em dois: memorização (reprodutivo) e geração de regras (produtivo). No caso das atividades de reflexão e discussão de regras ortográficas, desenvolvidas em sala de aula, recorre-se a um processo gerativo, no qual a criança formula hipóteses, gerando regras e estratégias que a conduzem à escrita correta das palavras. Já no processo de memorização (reprodução) encontram-se as atividades trabalhadas pelo docente com base na utilização de textos, priorizando a dificuldade trabalhada, o recorte de palavras e a visualização de palavras. Entretanto, vale advertir que a memorização contribui para estabilizar a forma convencional de muitas palavras, mas por si só não garante a escrita correta de todas as palavras da língua escrita; por isso se revela como um recurso ineficaz ou, pelo menos, limitado. No que tange ao resgate da auto-estima, também mencionado pelos docentes entrevistados, cumpre esclarecer que é importante e que acontece quando o professor respeita o desenvolvimento cognitivo de cada criança, tomando o “erro” como um processo natural para a aquisição da língua escrita.

A questão sete buscou verificar quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos na aquisição da língua escrita.

TABELA 3: Alterações ortográficas que segundo os docentes são mais recorrentes na aquisição da língua escrita

Alterações ortográficas	Ocorrência em %
Compreender que uma mesma letra pode representar vários sons, assim como um mesmo som pode ser representado por diversas letras	27,02%
Compreender que a palavra pode ser falada de uma forma e escrita de outra	27,02%
Saber a que sons as letras correspondem;	24,32%
Estabelecer correspondência biunívoca entre as letras e os fonemas	10,82%
Identificar a posição da letra dentro da palavra	10,82%
Total	100%

Fonte: Questionário aplicado

Como pôde ser constatado (cf. tabela 3), a alteração ortográfica pautada na compreensão de que uma mesma letra pode representar vários sons, assim como um mesmo som pode ser representado por diversas letras lidera, com 27,02% de incidência; com o mesmo índice percentual, detectou-se a alteração devido à dificuldade de compreender que a palavra pode ser falada de uma forma e escrita de outro ; em terceiro lugar, com 24,32%, vêm as alterações decorrentes da dificuldade de saber a que sons as letras correspondem; com 10,82%, está a dificuldade em estabelecer correspondência biunívoca entre as letras e os fonemas, seguidas da dificuldade em identificar a posição da letra dentro da palavra, com 10,82%. Esses dados podem ser confirmados (cf. tabela 1), já que a maioria das crianças que se encontra nas séries iniciais do ensino fundamental comete incorreções devido às alterações por representações múltiplas, seguidas do apoio na oralidade. Tais “erros”, contudo, tendem a ser superados paulatinamente, à medida que atingem um nível maior de autonomia na escrita, o que pode ser constatada através de estudos realizados por Zorzi (2003), para quem as alterações por “representações múltiplas” são as mais recorrentes na aquisição da língua escrita devido à sua complexidade. Adverte o autor que a complexidade que envolve essa alteração é tamanha que as dúvidas geradas por essa dificuldade se estendem por toda a vida. Outra alteração que é bastante comum é o apoio na oralidade, que se justifica pelo fato de a criança escrever as palavras como elas são pronunciadas. Esses erros são freqüentes no período de alfabetização. Como se pôde observar, as maiores dificuldades diagnosticadas pelos docentes na escrita das crianças estão de acordo com o autor referenciado.

A oitava questão tinha como objetivo verificar se os docentes acreditavam que a cópia de uma mesma palavra várias vezes garantia a fixação da mesma pelos alunos. Contatou-se que 91,66% dos docentes consideram essa prática inadequada, uma vez que a criança a realiza mecanicamente. Apenas 8,34% acreditam que a cópia assegura a fixação da escrita correta de uma palavra. Pode-se confirmar que o posicionamento da maioria está correto e embasado nos PCNs, que descrevem a prática da memorização (reprodução) como ineficaz para a assimilação da grafia correta das palavras. Entretanto, esse posicionamento mostra-se contraditório (cf. tabela 4), porque o docente descreve a memorização como uma prática inadequada, mas a prioriza nas atividades em sala de aula para propiciar aos alunos o domínio da ortografia. Zorzi (2006) também considera as práticas baseadas na memorização ineficazes, porque

na primeira e na segunda linha ele realmente reproduz a grafia certa; da terceira em diante, passa a escrever espontaneamente, usando a memória já estabelecida. Portanto, o exercício simplesmente não funciona. Ou se leva a fazer descobertas ou os mecanismos da escrita não são compreendidos e o erro tende a ser persistente” (p.26).

Zorzi (2003) complementa que as pessoas não conseguem memorizar todas as palavras que conhecem e ainda podem se deparar com palavras cuja grafia é desconhecida. Morais (2002) afirma ainda que algumas regras permitem uma escrita baseada em normas ortográficas (regulares), enquanto que algumas palavras não podem ser baseadas em normas e por isso dependeriam da memorização para escrevê-las corretamente (irregulares).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o intuito de analisar o trabalho pedagógico dispensado à ortografia nas séries iniciais do ensino fundamental, tendo como objetivo específico verificar a funcionalidade com que é desenvolvido. Buscou-se ainda investigar a existência (ou não) de um trabalho sistematizado e analisar a metodologia adotada pelos docentes, identificando-se as principais dificuldades que os mesmos encontram ao trabalhar com a ortografia. A hipótese inicial partiu da premissa de que o trabalho com a ortografia não é realizado adequadamente pelos docentes, ou se o fazem, tem a sua funcionalidade comprometida, uma vez que muitas dificuldades ortográficas perduram ao longo dos anos de escolaridade.

Pôde-se verificar que a hipótese foi parcialmente comprovada pelos dados obtidos: existe o trabalho com a ortografia, entretanto ele é pouco funcional, porque se baseia na memorização das regras e não em sua construção, como recomendam os PCNs (1997). Constatou-se também que os docentes têm consciência da importância do trabalho com a ortografia por meio da discussão e da construção de regras, mas reconhecem a sua limitação, demandando cursos de capacitação.

Por meio da análise dos questionários, observou-se ainda que, embora os docentes não explicitem a palavra, usam de uma intervenção pedagógica voltada para a memorização. Existe uma divergência entre o que o docente propõe e as atividades que utiliza para propiciar o domínio da ortografia. Essa prática centra-se na memorização, embora os docentes demonstrem consciência de que deve passar pela reflexão; isso acontece porque eles não se sentem preparados, uma vez que reconhecem não ter conhecimentos lingüísticos suficientes para trabalhar a ortografia de forma funcional.

Com vistas a propiciar a aquisição do sistema ortográfico, o docente deve trabalhar com seus alunos os conhecimentos lingüísticos a respeito das relações entre letras e sons, levá-los a diferenciar critérios fonéticos de ortográficos, distinguir as relações quantitativas entre letras e sons, representar as sílabas cuja composição foge do padrão consoante vogal, discriminar e diferenciar o traçado das letras.

No que se refere às alterações ortográficas encontradas nas produções de texto das séries iniciais do ensino fundamental, houve uma conformidade com o que Zorzi (2003) afirma em sua obra. Pôde-se observar que a alteração por representação múltipla (uma só letra pode representar vários sons ou um mesmo som pode ser escrito por várias letras) foi a mais recorrente devido ao seu elevado grau de complexidade, seguida da alteração de apoio na oralidade, que ocorre pelo fato de a criança ainda acreditar que deve escrever como se fala.

Pretendeu-se com esta pesquisa demonstrar a necessidade de um redirecionamento da prática pedagógica dispensada à ortografia nas séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que a memorização por si só não consegue estabilizar a grafia correta das palavras.

Espera-se, também, que esta pesquisa auxilie alunos da graduação em Pedagogia e docentes a repensem a prática pedagógica, transformando-a numa prática eficiente e produtiva, capaz de formar alunos competentes no âmbito da escrita. Caso esse objetivo seja alcançado, sua contribuição já estará assegurada.

5 REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria das Graças. **Construtivismo**: de Piaget a Emília Ferreiro. 7.ed. São Paulo: Ática, 2001 (Coleção Série Princípios).

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

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

_____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 1 ed. São Paulo: Scipione, 1998.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 16.ed. São Paulo: Ática, 2004.

MORAIS, Artur Gomes (Org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Ortografia**: ensinar e aprender. 4 ed. São Paulo: Ática, 2000.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. A escola ignora quem não consegue aprender. **Revista Nova Escola**. São Paulo, nº 194, p. 24-26, ago./ 2006.