

APRENDENDO E ENSINANDO A ORTOGRAFIA DAS FLEXÕES VERBAIS: UM ESTUDO DE CASO

Simone da Rocha Ferreira
Leandro Zanetti Lara¹

Resumo

Este trabalho tem por objetivo investigar a produção escrita de alunos de sétima série do Ensino Fundamental (ensino de 8 anos) de uma escola pública, no que tange ao ensino e à aprendizagem da ortografia das flexões verbais. A partir da coleta e da análise dos dados desta pesquisa, será desenvolvida uma proposta didática que vise a contribuir com aqueles que se dedicam à tarefa de trabalhar com a ortografia da língua portuguesa, seja como professor ou como aprendiz.

Palavras-chave: aquisição da escrita, erro ortográfico, fonologia do português, ensino do português.

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui um estudo de caso da produção escrita de alunos de sétima série do Ensino Fundamental (ensino de 8 anos) de uma escola pública no que diz respeito ao nível da ortografia. O objetivo será verificar que tipos de erros ortográficos são mais frequentes, as possíveis causas de suas ocorrências e possíveis propostas de didatização que visem a dirimir tais problemas na aquisição da escrita. Podemos antecipar que a interface fonologia/ortografia será o foco da nossa análise, pois parece aí residir a maioria das explicações prováveis para os desvios ortográficos que normalmente se registram nas produções escritas dos alunos.

Desde os primeiros anos de escolarização, a instituição escolar impõe aos alunos a adequação da escrita à norma padrão ortográfica. Porém, em consequência de a forma escrita não corresponder necessariamente em todos os casos aos sons da fala, os alunos muitas vezes se mantêm fiéis ao seu conhecimento fonológico intuitivo, inconscientes de fatores de ordem histórica e/ou convencional que embasam não raramente a nossa norma ortográfica.

¹ Professor da 7ª edição do Curso de Especialização em Gramática e Ensino da Língua Portuguesa – UFRGS.

Sabemos que a língua portuguesa brasileira como qualquer outra língua não é propriedade de um indivíduo ou de um grupo de pessoas, mas um fenômeno social e um bem cultural de um povo, e que muito do que é linguístico, é convencional. Por isso, constitui o ensino de língua, sempre, um desafio quando os temas a serem ensinados se baseiam mais em convenção do que lógica. A ortografia e o léxico são exemplos modelares. Tente aprender uma língua muito diferente do português, o léxico será um dos seus grandes desafios. Por que o convencionaram tão diferentemente da forma que elegemos para convencionar o nosso próprio léxico? Tal dilema e questão o aluno que está se alfabetizando ou se letrando em português também terá em relação à ortografia. “Por que *descer* é com *sc*, e não com *ss*? A explicação lógica falta ao professor, que, quando muito, poderá dizer “porque em latim era assim”. Distinções fonológicas que havia entre “s” e “ç” no português arcaico se perderam por neutralização ao longo dos séculos até atingirmos o estágio do português contemporâneo. Assim, pares mínimos como “passo” e “paço”, que se distinguiam por ser o primeiro item do par mais apical e dental e o segundo mais distribuído e alveolar, acabaram por convergir em suas pronúncias, não mais se diferenciando foneticamente. Casos de neutralização como este obrigam na maioria das vezes que os aprendizes se baseiem mais na memória do que em outras técnicas para dominar a sua ortografia. Raramente um professor recorrerá a dados morfofonológicos para explicar relações ortográficas, tais como “ç”/ “c”/ “t” (*paço/palácio/palatino/palaciano*).

Assim, a interface fonologia/ortografia é nosso foco, e, uma vez que o aluno quando da aprendizagem da ortografia se baseará necessariamente em seu conhecimento fonético-fonológico, procuraremos mapear esta passagem do linguístico-fonológico para o convencional-ortográfico a partir dos dados presentes na produção escrita dos alunos.

1 PROCESSOS FONOLÓGICOS E AQUISIÇÃO DA ESCRITA

A comunicação é uma característica fundamental da raça humana. Por isso, compreender como ela ocorre e se desenvolve no âmbito das relações sociais é de extrema importância para compreender os motivos pelos quais ocorrem variações linguísticas. Desde bem pequeno o indivíduo entra em contato com as várias formas de comunicação: sons, gestos, expressões do corpo, fala. E por algum tempo esses são os recursos que utiliza para

compreender e se fazer compreender. Até chegar o momento do contato com a escrita. Isso ocorre de maneira natural e não sistemática. E somente quando chega à escola que se torna capaz de aprender a escrita e decodificá-la.

No período de alfabetização, o aprendiz adquire as regras que regem o código escrito. Durante esse processo de aquisição da escrita, é comum que ele faça analogia entre as modalidades da língua, tomando a escrita como uma representação gráfica muito fiel da fala.

Nesta fase do processo, para Miranda (2012), o aprendiz:

[...] passa a retomar partes de um saber já internalizado acerca da fonologia de sua língua para desenvolver, paulatinamente, seu conhecimento ortográfico, que vai sendo construído a partir do cruzamento de informações que emergem da fonologia e também de sua relação com as práticas letradas. Consideramos que nas etapas iniciais de aquisição, a influência dos conhecimentos linguísticos, especialmente aqueles relacionados à fonologia, desempenha papel mais central em se comparando àqueles relativos às práticas de letramento, presentes desde antes e mesmo depois do período escolar. A correlação entre esses dois tipos de conhecimentos tende a mudar com o aumento da escolaridade, pois, à medida que a experiência escolar aumenta, podemos supor que a informação letrada passa a exercer maior influência nas escolhas gráficas dos sujeitos escreventes. (Miranda, 2012, p.7)

É nas séries finais do ensino fundamental que o aprendiz enfrenta obstáculos mais complexos intimamente ligados aos seus limites cognitivos. E numa via de mão dupla ele precisa superá-los, a fim de desempenhar a tarefa básica que é compreender as convenções do código escrito. A partir disso, o estudante passa a estabelecer estratégias de compreensão da escrita que o leva a avançar sucessivamente na relação entre sons e sinais gráficos.

Neste contexto, o aprendiz busca estabelecer relações entre o conhecimento natural da língua, aquele já internalizado, e as convenções do código escrito na tentativa de reconhecimento das propriedades do novo objeto de estudo, a escrita. O principiante tende a confrontar seu conhecimento novo com o que já possui sobre a fonologia da sua língua. Durante esse processo, ocorre o que Miranda (2011) chama de “vazamentos” do conhecimento linguístico construído pelo aprendiz, os quais podem ser muitas das vezes entendidos como “erros” que envolvem aspectos segmentais e prosódicos.

As discussões sobre o significado do “erro”² no processo de ensino e aprendizagem são bastante recorrentes nos estudos sobre a aquisição da escrita. Para alguns autores “o erro é sinônimo de não-acerto e, portanto, de não-aprendizagem; para outros, ao contrário, é elemento revelador do processo de aprender” (Miranda, 2010 p. 4).

² Significado de acordo com o dicionário: 1. Juízo falso, desacerto, engano; 2. Incorreção, inexatidão; 3. Desvio de bom caminho, desregramento, falta. Aurélio Eletrônico – séc. XXI, versão 3.0, 1999.

É importante ressaltar que não devemos encarar tais problemas como erros ortográficos, mas sim como influxos de um conhecimento fonológico, sintomas antes de um saber do que de um não saber³. Os desvios ocorrem no desenvolvimento da aprendizagem como parte do processo de aquisição da língua. O obstáculo enfrentado pelo aprendiz está na dificuldade de organização mental, de adequação do *input*⁴ recebido.

Cabe ressaltar que a construção do sistema fonológico ocorre de forma análoga para todos os indivíduos, e em etapas semelhantes. Mas, em contra partida, constata-se a existência de variações particulares de amplo alcance entre elas. Por consequência, dentro das etapas e atributos gerais do desenvolvimento fonológico, há probabilidade de variação⁵ individual quanto ao domínio segmental e prosódico.

Para Lamprecht (2004), a base teórica que fundamentou a maior parte dos estudos sobre a aquisição da fonologia foi a Teoria da Fonologia Natural⁶. De acordo com este fundamento, a aquisição da fonologia é vista como processo gradual de eliminação de processos mentais, naturais, universais e inatos até que o aprendiz alcance o sistema linguístico alvo. O esteio desse modelo é a concepção de “processo fonológico” como operação mental que se aplica à fala para substituir, em lugar de uma classe de sons ou sequências de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a competência comunicativa do indivíduo, uma classe alternativa idêntica em todos os outros sentidos, porém destituída da especificidade difícil.

A consciência fonológica está ligada à habilidade que cada indivíduo tem de prestar atenção consciente aos sons da fala. E, partindo do pressuposto de que as letras representam fonemas, parece evidente que a consciência fonológica desempenhe um papel fundamental na aprendizagem de escrita ortográfica.

Para Miranda (2012):

[...] o papel do componente fonológico não pode ser desprezado no processo de aquisição da escrita, uma vez que a criança já possui um conhecimento sobre a

³ Acreditamos ser importante ressaltar que o termo desvio (afastamento de uma linha) não pode ser considerado distúrbio. E a expressão “desvio fonológico”, consiste no desvio de um dos componentes da linguagem, e não de nível articatório.

⁴ Toda fala percebida pelo aprendiz, seja dirigida a ele próprio ou a terceiros. Na Teoria da Otimidade, representação subjacente, fonológica. (Lamprecht, 2004)

⁵ Essa variação pode ser bastante acentuada, dependendo de cada sujeito, individualmente. A variação dá-se tanto em termos de idade de aquisição como também quanto aos caminhos percorridos para atingir a produção adequada. (Lamprecht, 2004)

⁶ No fim dos anos 70, a partir da publicação de *A Dissertation on Natural Phonology* (Stampe, 1973) e de *Phonological Disability in Children* (Ingram, 1976), e nos anos 80, seguindo os passos de pesquisadores como Ingram (1981, 1989), Grunwell (1981, 1982, 1985) e Stoel-Gammon e Dunn (1985), entre muitos outros, esta base teórica fundamentou a maior parte dos estudos sobre aquisição da fonologia – tanto do processo considerado “normal” quanto o considerado “com desvios”.

fonologia, podendo facilmente explorá-lo. Nesta perspectiva, é possível considerar que, durante o processo de aquisição da escrita, surgem condições propícias para que a criança “atualize” seus conhecimentos acerca da fonologia da língua. (Miranda, 2012, p. 8)

Processos como esses presentes nos escritos dos diferentes indivíduos nos conduzem a pensar nas relações que se estabelecem entre fonemas e grafemas no sistema ortográfico da língua, indicando um pouco da complexidade da tarefa imposta ao aprendiz durante o processo de aquisição da escrita, que, como acabamos de ver, constitui uma atualização de seus conhecimentos fonológicos já adquiridos anteriormente à fase de aprendizagem da escrita.

2 METODOLOGIA

Sabe-se que a atividade de escrita espontânea cria um espaço em que a reflexão e a ação dos alunos sobre a língua podem ser observadas. É, pois, o lugar privilegiado para a pesquisa com a oportunidade de vislumbrar as incertezas e também as hipóteses com as quais o aprendiz opera nesse percurso.

Diante desta afirmação, a melhor forma de alcançar os objetivos propostos neste artigo foi através da coleta de escrita espontânea. Os dados analisados foram retirados de textos produzidos por duas turmas de sétima série (ensino de oito anos) de uma escola pública do município de São Leopoldo/RS. Os sujeitos da pesquisa são pré-adolescentes e adolescentes com idades entre 12 e 16 anos. Com relação à metodologia empregada para a coleta dos textos, deve-se salientar que foram obtidos a partir de uma proposta de produção textual, durante o período escolar do ano de 2013, proposta realizada durante as aulas de Língua Portuguesa e ministrada pela professora titular das turmas, autora deste artigo.

Para este estudo, foram analisadas sessenta redações coletadas, em ambas as turmas, no terceiro trimestre do ano letivo. O foco principal desta investigação foram as flexões verbais. Os fenômenos linguísticos analisados nas redações dizem respeito aos processos fonológicos - mudanças que os sons sofrem em decorrência do contexto, idade de aquisição, ambiente em que o aprendiz se encontra e estratégias de reparo⁷ utilizadas até chegar às regras da convenção escrita.

⁷ Estratégias adotadas pelos sujeitos para adequar a realização do sistema-alvo ao seu próprio sistema fonológico.

O plano de trabalho foi desenvolvido com base no gênero narrativo. Num primeiro momento, investigamos as características e a estrutura deste gênero, bem como os elementos que o compõe. Num segundo momento, estimulamos a produção textual que contemplou a narrativa ficcional. A orientação dada aos alunos era a de resgatar na memória os contos de fadas, escolher um deles e transformá-lo, adaptá-lo, alterando o enredo da história. O trabalho resultou na coleta de sessenta textos os quais serviram para constituir o *corpus* da presente pesquisa.

3 LEVANTAMENTO DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS

A fim de obter dados mais precisos acerca das escolhas ortográficas presente no *corpus*, fizemos um levantamento dos erros ortográficos encontrados nas sessenta redações analisadas relacionando-os com os possíveis processos fonológicos àqueles vinculados.

Erros ortográficos	Formas convencionais	Processos Fonológicos	
desmanhada, venho	desmaiada, veio	Hiato desfeito por sândi (palatal)	Palatal a partir de sândi intra- e intervocabular (contexto de hiato)
trabalhano, desceno, fugino, seguino	trabalhando, descendo, fugindo, seguindo	Assimilação Progressiva	/d/ assimila o traço nasal de /n/
feiz, veiz	fez, vez	Epêntese /ditongação	Inserção de segmentos vocálicos no interior do vocábulo.
consequil, resolvel, voutou, seguil	conseguiu, resolveu, voltou, seguiu	Aqui não é um processo fonológico em si, mas uma questão, talvez, mais ligada à própria aprendizagem do léxico. Se fosse o contrário, por exemplo, “mal” sendo escrito “mau”, daí sim teríamos um processo de vocalização lateral influenciando na escrita.	
arrumalo, conhecelo, protegela	arrumá-lo, , conhecê-lo, protegê-la	Grupo clítico (verbo + pronome)	Representação no nível fonético sem levar em conta o registro gráfico (nível fonológico).
chega-se beija-se, apaixona-se	chegasse, beijasse, apaixonasse	Talvez nestes dados tenhamos uma influência do paradigma verbal (pretérito imperfeito do subjuntivo)	

<i>chegão, fizerão, chamão, casarão, encontrarão</i>	chegam, fizeram, chamam, casaram, encontram	Grafias com etimologias diversas para o ditongo <i>-ão</i> .	
ficá, perde, brinca, qué, atira, faze	ficar, perder, brincar, quer, atirar, fazer	Apócope	Queda de fonema no final do vocábulo.*
compro, tento, entro, falo, chego, pego	comprou, tentou, entrou, falou, chegou, pegou	Redução de ditongo	O ditongo /ou/ sofre monotongação de forma. Aqui também cabe uma observação.*

*Aqui cabe uma ressalva sobre estes dois últimos casos anotados no quadro acima. Em princípio, poderíamos dizer que são casos de processos fonológicos. E estaríamos certos. Porém, não totalmente, pois não são processos fonológicos do aluno, mas sim da língua portuguesa. Há muito tempo o português vem apagando o fonema /r/ do infinitivo e o ditongo /ou/ historicamente se monotongou. Atentemos para o fato, também, de que há ditongos /ou/ no português que se formaram a partir da vocalização da lateral e que não se reduzem, como em *solto*. E com certeza os alunos não escreveriam *soto* para este caso. Vale aqui mais uma vez comentar que a grafia *ou* parece ser mais diretamente decorrente de uma convenção histórica do que de fatos fonéticos. Comparemos com o caso do espanhol, que passou também pela monotongação do *ou*, e cuja grafia apresenta já a forma mais simples *o*: *toro, amó*, etc. Mesma argumentação para o infinitivo, que, no entanto, é mais complexa de ser analisada, pois teríamos de adentrar o terreno das ligaduras intervocabulares, como em *amar a vida*. Deixaremos assim, este estudo para outra oportunidade, em que se analise de forma mais pontual a relação entre fonologia sintática e ortografia.

A partir dos dados relacionados na tabela acima percebemos que há uma estreita relação entre o conhecimento fonológico que o aluno detém e as hipóteses que tece quando do aprendizado e da prática da escrita.

De acordo com o quadro de ocorrências abaixo, podemos perceber que o maior índice de ocorrências está na queda do fonema “r” no final do vocábulo e na monotongação do ditongo “ou”- ditongo fonético falso⁸, na nomenclatura de Bisol (1994). As demais ocorrências têm uma frequência média, como considerar o grupo verbo +clítico como uma palavra gráfica (lembremo-nos sempre de que do ponto de vista fonológico tal grupo seria uma palavra só mesmo, uma vez que possui apenas um acento; não é demais mais uma vez citarmos o espanhol para fins de comparação que marca muitos destes grupos como uma só palavra, sobretudo com os infinitivos e imperativos, como nos exemplos *amarse, fíjate*,

⁸ Ditongo passível de redução possui apenas uma vogal na forma subjacente.

inténtalo). Entre os processos de baixa ocorrência, consta a palatalização em contexto de hiato (sândi) (denominamos *nasalização* no gráfico abaixo).

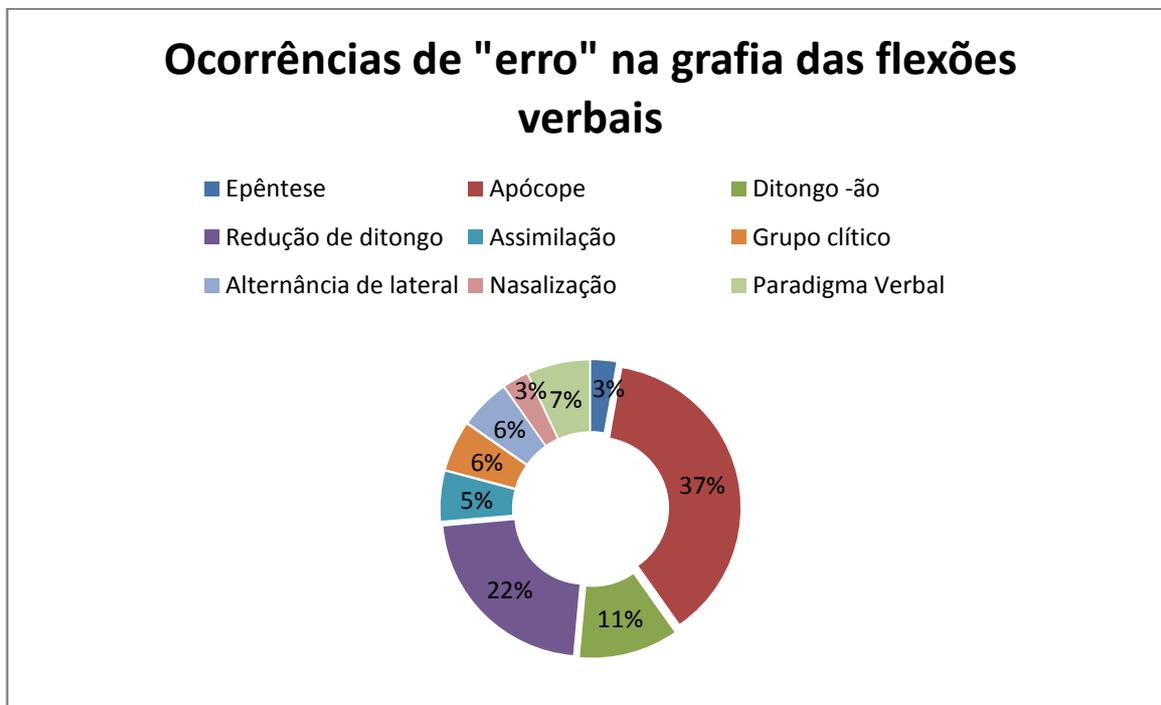


Tabela 1 - Quadro de ocorrências dos processos fonológicos

Na sequência, retomaremos cada um dos processos fonológicos citados nesta sessão, procurando entender como esses processos mentais ocorrem e compreender as estratégias que os aprendizes adotam para fazer reparos no âmbito do código escrito.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A língua portuguesa é um sistema constituído de diferentes unidades – fonemas, sílabas, morfemas, palavras, frases, regidas por regras e restrições. O sistema escrito é alfabético essencialmente fonêmico, baseado na relação entre sons e letras. O reconhecimento desta relação só é obtido através da reflexão sobre sons da fala e os grafemas da escrita, exigindo para isso a maturidade da consciência fonológica.

Segundo Lamprecht (2004), a consciência fonológica consiste na habilidade que o letrando tem de manipular os segmentos conscientemente. Essa capacidade se desenvolve

quando o aluno “*se dá conta de que as palavras são constituídas de sons que podem ser modificados, apagados ou reposicionados*”(Lamprecht, p.182). Porém, o caráter abstrato do fonema dificulta a realização da segmentação fonêmica da produção sonora. Essa tarefa exige um alto nível de consciência fonológica do aprendiz, uma vez que ele está trabalhando com unidades abstratas que podem tornar a percepção dos sons mais complexa.

Durante o processo de ensino e aprendizagem o aprendiz faz tentativas constantes de transpor para a escrita elementos da fala. Origina-se daí uma série de processos fonológicos também denominados de metaplasmos⁹. Tais fenômenos consistem na produção de segmentos, inversão de segmentos, substituições entre segmentos em diversas estruturas silábicas.

Tendo esses pressupostos em mente, nós analisaremos os dados de escrita dos alunos elencados anteriormente, procurando encontrar uma forma de explicar os desvios cometidos nas representações gráficas encontradas nas flexões verbais.

De acordo com Miranda (2012):

[...] os erros ortográficos têm sido interpretados do ponto de vista da fonologia, como dados capazes de trazer à tona informações sobre as estruturas subjacentes e, ao torná-las visíveis, funcionarem como uma verdadeira *janela para a representação*; e do ponto de vista da aprendizagem, como pistas capazes de revelar, ao pesquisador e ao professor, o conhecimento construído pelo aprendiz acerca das formas ortográficas bem como as hipóteses que ele constrói sobre o funcionamento do sistema ortográfico.

De acordo com Miranda (2012), os erros ortográficos podem ser interpretados a partir de duas dimensões:

a) como dificuldades advindas do próprio sistema ortográfico (a não-observância de regras contextuais ou de arbitrariedades do sistema); b) como decorrentes da relação fonologia–ortografia. Esta última linha de estudos dá origem a investigações que abordam a influência da fonologia na ortografia e *vice-versa*, focalizando os erros ortográficos motivados por questões relacionadas às representações fonológicas, bem como o efeito derivado do contato com as formas ortográficas sobre as representações, as quais podem, por este ponto de vista, sofrer constantes reestruturações.

Partimos, então, para a análise dos erros verificados nas representações gráficas encontrados nas produções dos alunos. Iniciaremos com análise das formas “*desmanhada*” (desmaiada) e “*venho*” (veio), as quais apresentam um desvio curioso que nos leva a pensar na dificuldade que os aprendizes têm diante da estrutura silábica CVV em relação à forma menos complexa. Vejamos os exemplos retirados das redações dos alunos:

⁹ Nome que se dá às várias espécies de transformações ou alterações que os vocábulos sofrem sem que se altere o seu sentido.

“... foram para casa de João que era de material, então *venho* uma tempestade...”

“...ela estava *desmanhada* e...”

Este processo é conhecido por nasalização e resulta do contato da vogal com uma consoante nasal adjacente. Neste caso, o surgimento do segmento “nh” na posição pós-vocálica é comprovada pela inexistência de hiato nasalizado (CÂMARA JR., 1970), podendo ser interpretada como um tipo de assimilação¹⁰. É possível perceber a transformação da estrutura silábica na comparação dos vocábulos CV.CCV para CVV.V.

Para os aprendizes a escrita de ditongos e vogais nasais constitui uma fonte de dificuldades. Isso ocorre porque existem cinco formas diferentes de registrar a nasalidade: o “m” e “n” em posição final de sílaba (lembrar; pensar); o til (amanhã) e o dígrafo “nh”. De acordo com a variedade linguística de algumas regiões palavras como “minha” e “ninho” são pronunciadas /mia/ e /nio/, nestes casos a vogal anterior ao // é nasalizada e ele não é pronunciado.

Outro fenômeno é o da assimilação. Este processo consiste na influência que uma consoante exerce sobre outra, aponto de substituí-la por outra semelhante à consoante mais próxima. Como a maioria dos fenômenos metaplásticos a assimilação visa facilitar a pronúncia (ALMEIDA, 1999, p.63). Os exemplos elencados para este processo evidenciam a assimilação do tipo progressiva¹¹: “*trabalhano*” (trabalhando); “*desceno*” (descendo); “*fugino*” (fugindo). Na análise do exemplo:

“...mas aconteceu uma tragédia enquanto o menor dos irmãos estava *trabalhano*...”

No que tange ao funcionamento do sistema ortográfico, Almeida (1999, p.68-69) aponta três tipos diferentes de sistemas linguísticos que regem a escrita. O primeiro é o sistema fonético (ou sônico) que consiste na figuração de sons, ou seja, o aprendiz escreve a palavra da mesma forma que a pronuncia, suprimindo da forma gráfica qualquer letra sem valor prosódico, podendo ainda acrescentar outras. O segundo é o sistema etimológico, o qual retrata a origem da grafia das palavras. E o terceiro é o sistema misto que resulta do choque dos dois anteriores. Nesse sistema, a maior parte das palavras tem origem etimológica, enquanto uma pequena parte tem base fonética.

¹⁰ Transmissão de um ou vários movimentos articulatórios de um fonema vizinho ou próximo.

¹¹ Quando a modificação ocorre na consoante que vem depois: *nostro* = nosso.

Outros desvios correntes nos textos são os formados pelo processo de epêntese. Casos evidentes como de “*feiz*” (fez) e “*veiz*” (vez) podem ser interpretados como decorrentes de fatores relacionados a aspectos fonético-fonológicos. Da aplicação na sentença:

“... meu eu pai queria que eu fizesse a mesma faculdade que ele *feiz*...”

Esse fenômeno¹² consistena inserção de um fonema no interior do vocábulo por epêntese de uma semivogal [y] imediatamente após a vogal tônica. Com relação à vogal inserida, corrobora-se que o /y/ é a mais usada.

Tais processos de adequação do código ortográfico, ao serem analisados, podem evidenciar a tentativa do aprendiz de apresentar as formas fonológicas de sua gramática. As representações criadas pelas hipóteses que constrói a partir das formas de *input*¹³. Ao fazer o reconhecimento do sistema escrito, o aprendiz extrai informações não apenas de suas experiências de letramento, mas também de outros conhecimentos já construídos, especialmente daqueles adquiridos ao longo de sua experiência linguística.

O próximo processo fonológico a ser analisado é o da vocalização de lateral, esse fenômeno apresenta uma supergeneralização à regra que não se aplica no contexto de uso. De acordo com a literatura, o [l] é uma consoante variável, que pode ser pronunciada como alveolar, velar ou vocalizado (ma[l]; ma[l̥]; ma[w]). Em posição pós-vocálica o [l] realiza-se como velarizado ou vocalizado. De acordo com a teoria autosssegmental, *essas variantes são ditas livres e de aplicação imprevisível*, (Bisol, 2001, p. 215).

Segundo Miranda, 2014:

O fenômeno da supergeneralização [...] denota que as crianças ao supergeneralizarem não estão dando conta de sub-regularidades do sistema, estendendo uma regra a um contexto em que ela não se aplicaria. A grafia de ‘*flalta*’ para a palavra ‘*flauta*’ é um exemplo de supergeneralização na escrita, pois a criança substitui o ‘u’ pelo ‘l’. Ao fazer isso, estende para um contexto inadequado uma regra já percebida [...]. (Miranda, 2014, p.5)

Já no que diz respeito aos clíticos, sabe-se que eles não ocorrem isoladamente, eles têm a necessidade de aproximação com afixos. Também possuem mobilidade dentro da sentença, isso ocorre principalmente com os clíticos pronominais que podem ser classificados com proclíticos ou enclíticos: “Beija-se bem neste lugar”. - “Se beija bem neste lugar”.

¹²Fenômeno comum nas variedades do português carioca, (Miranda, 2012).

¹³Toda fala percebida pelo aprendiz, seja a ele dirigida ou a terceiros. (Lamprecht, 2004)

Segundo Bisol (2000), os clíticos apresentam propriedades universais: são átonos, são formas dependentes e pertencem a diferentes classes morfológicas. Nos casos analisados temos a presença de duas classes morfológicas: verbos + pronome. Comprovamos isso no exemplo abaixo retirado das redações:

“...sempre havia pensado na princesa, sempre teve interesse em conhecela.”

Para a autora:

O clítico e seu hospedeiro mantêm entre si a relação de dominância que define um constituinte prosódico: o cabeça é a palavra de conteúdo e o dominado é um clítico ou mais de um. Mas é um grupo que pressupõe uma origem sintática, como qualquer frase fonológica. É o menor constituinte frasal. (Bisol, 2000, p.15)

Diferentemente da grafia de “conhecela”, que não existe em português, existem sim as grafias “chegasse”, “beijasse”, “apaixonasse”, etc., que marcam as formas do pretérito imperfeito do subjuntivo. Aqui cabe indagarmo-nos se não seria uma influência “visual” da escrita dessas formas verbais. Provar que seja este o caso talvez fosse um tempo difícil, mas acreditamos que vale anotarmos aqui a dúvida. É oportuno, então, visualizar a representação destas formas na escrita dos alunos:

“Eles queriam que Branca de Neve se apaixona-se pelo tal caçador.”

“...se ele beija-se ela tudo ia voltar como era antes.”

Em relação à grafia do ditongo *-ão*, também não parece ser o caso de um processo fonológico estar na base deste caso. Na verdade, o ditongo /ãu/ tem duas grafias em português (“ão” e “am”). Nos verbos, há em geral uma regra de tonicidade atuando: quando o ditongo for tônico, é representado por “ão”; quando átono, por /am/. Porém, tal regra não tem validade absoluta na língua, haja vista que há substantivos, por exemplo, em que o referido ditongo é átono e ainda assim se mantém a escrita com “ão”, como *órfão*, *sótão*, etc. Aqui a diferença é mais de natureza etimológica do que fonológica. As desinências átonas número-pessoais da 3ª pessoa do plural advieram das formas latinas *-ant*, *-ent*, *-unt* (que geraram *-ame* *-em*). Já as desinências tônicas do futuro do presente vêm de outra origem completamente diferente, a partir da composição dos infinitivos com o verbo *haver* conjugado no presente do indicativo. Assim, *cantarão* > *cantar* + *hão*. A forma composta, quando se lexicalizou, manteve a

tonicidade da locução verbal a partir da qual se formou, com tonicidade maior na palavra *hã*. Já os ditongos átonos de *órfão* e *sótão* advêm de formas mais antigas terminadas em *anu*. Ou seja, a escrita do português convencionou a grafia do “ão” baseando-se sobremaneira na história da língua. Se a base para a ortografia fosse meramente fonológica, teríamos então apenas uma forma para dar conta de todas essas diversas palavras, como nossos alunos muito bem interpretam a partir de seu conhecimento fonológico. Assim teríamos, por exemplo: **cántão, cantarão, órfão*. Este estudo da grafia do ditongo *-ãonos* prova que está para além da fonologia os conhecimentos que necessitamos/movemos quando estamos aprendendo a grafia do português. Regularidades de cunho etimológico também desempenham um papel fundamental e reclamarão ao nosso talento de memorização bastante trabalho. Diante disso, partimos para análise da grafia deste ditongo na escrita dos alunos:

“...e assim eles viverão felizes para sempre.”

“...ela se apaixonou por ele e os dois se casarão...”

“Então eles fizerão assim:...”

Outra regra morfológico-gramatical da língua escrita é que todas as formas do infinitivo terminam em “r”. Porém, como se aponta na citação abaixo, esta é uma regra do português que passou por um câmbio bem profundo.

De acordo com os estudos de Callou, Moraes e Leite (1998) o processo de enfraquecimento do “r” em posição final é um caso de mudança de baixo para cima, que já atingiu seu limite e é hoje uma variação estável, sem marca de classe social. (*apud*Bisol, 2001, p. 203)

Assim, vemos que o que seria um erro na verdade traduz uma questão de variação. Na maioria das variedades do Brasil, o “r” não é a marca de infinitivo mais. Aqui o professor de português estará diante de uma tarefa que deve ser cada vez mais estimulada nos cursos de Letras: o trabalho com a variação dialetal em sala de aula. E como mostrar aos alunos que ali “deveria” ter um “r”? Mostrando que nem sempre é assim em todos os contextos. Por exemplo, mencionar o fenômeno de sândi aqui é muito relevante, pois “amar a vida” poderá ser representado como /a.ma.a’.vida/, mesmo nos dialetos em que *amar* seja sistematicamente correspondente a /a’ma/. Esta é uma possível saída para trabalharmos com o desafio da variação: observamos muitos contextos diferentes, buscando verificar, para um dado

fenômeno inexistente numa dada variedade, se não há um exemplo morfológico ou sintaticamente correlato. Exemplo: nas variedades do Sudeste do Brasil quase ninguém mais fala a lateral velar. É um dado inexistente lá. Como podemos recuperá-lo para um aluno? Observando as correlações morfológicas e sintáticas. Naqueles dialetos, pronunciam-se [maw], [sow], porém estes são morfológicamente correlatos com exemplos em que consta a lateral, como *maléfico* ou *solar*; sândis demonstram por sua vez uma correlação, no âmbito sintático, entre [w] e a lateral, corroborando que se deve escrever com “l”, e não “u”, como em [ma.les.’tar].

Outro fenômeno que anotamos foi a monotongação do ditongo [ow]. Para Lamprecht (2004), o ditongo [ow] sofre monotongação de forma categórica, principalmente quando ocorre em verbos. Uma explicação para esse fenômeno é dada por Bisol (2001), que classifica os ditongos em verdadeiros ou falsos. Por ditongo verdadeiro – fonológico – entende-se aquele que não é passível de redução: *céu, pai*. Já o ditongo falso – fonético – é resultado da propagação do nó vocálico da consoante que o segue, mantendo apenas uma vogal na representação fonológica, processo mental abstrato. Assim, podemos ver que o aluno não erra do ponto de vista fonológico, pois se o ditongo é falso, não há por que registrá-lo. O erro é apenas convencional. Nosso papel de professores de língua portuguesa é apontar também para estas convenções. Uma estratégia que pode ser usada nestes casos é mostrar vídeos de outras variedades que efetivamente pronunciam este ditongo como ditongo, como algumas variedades lusitanas. Este ditongo vem historicamente do ditongo latino *au*: assim, podemos trabalhar como apontamos acima para as regularidades morfológicas entre [w] e [l], mostrando pares de derivação/correlação morfológica, em que temos a correspondência com o *a* latino, presente em formas eruditas do português (detalhe importante, no ditongo *au* o *u* é sempre pronunciado, como o era em latim), tais como: *ouro/áureo, touro/taurino, louvar/laudo, ouvir/audição, mouro/mauro, couve/caule, pousar/pausar, etc.* Outra estratégia ainda é comentar com os alunos a variação *ou/oi* que temos nos pares: *louro/loiro, dourado/doirado, cousa/coisa, etc.* Se usamos na variedade gaúcha *loiro* (o “i” é sempre pronunciado), nem sempre é assim, no Rio de Janeiro, é comum a forma *louro*. Não teria sentido o corresponder a um ditongo, muito mais lógico um ditongo corresponder a outro: *oi / ou*.

Estas são algumas estratégias linguísticas que podemos utilizar para contornar os desafios do ensino da ortografia. Na próxima seção, voltaremos a pensar formas que auxiliem os alunos a dominarem com maior autonomia o código ortográfico.

5 PROPOSTA DE ENSINO

Este capítulo propõe uma reflexão acerca do ensino do processo de aquisição e aprendizagem da ortografia com base em análises desenvolvidas nos estudos feitos por Miranda (2010, 2012, 2014), os quais apontam para a importância do ensino sistemático da ortografia através de atividades que proporcionem a reflexão do sistema ortográfico, a fim de que professor e aprendiz tornem-se capazes de diferenciar a natureza dos erros, observando as suas especificidades. A autora considera que:

Tal resultado é interessante uma vez que chama a atenção à necessidade de olharmos para a qualidade dos erros, visto que dependendo da sua natureza, podem apontar para diferentes direções no que diz respeito às reflexões sobre o ensino. (Miranda, 2012, p.12)

Para a autora, o trabalho com a ortografia tem sido cobrado de maneira mecânica em sala de aula. Caça aos erros ortográficos, cópia repetida de palavras, ditados voltados à correção da grafia das palavras, atividades calcadas essencialmente na memorização. O ensino da ortografia necessita de contextualização, ou seja, criar situações em que os alunos sejam motivados a escrever corretamente, como dirigir a leitura a um determinado público, por exemplo. Tal atividade deve estar voltada ao desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita, como preocupar-se com a adequação e correção dos textos. Isso faz com que o ensino da ortografia possa desenvolver-se por meio tanto de atividades que tenham o texto como fonte de reflexão quanto com palavras desvinculadas dele.

Por isso, faz-se necessário analisar, pesquisar o uso da linguagem para explicar o funcionamento dos fenômenos linguísticos na construção do sentido do texto e da ação comunicativa. E atividades diferenciadas voltadas para a leitura constante de textos variados que contemplem a escrita funcional da língua – escrita de textos reais, com leitores reais – ou seja, a exposição ativa do aluno à compreensão e produção de textos constitui um exercício ativador da fluência e da adequação comunicativa que a vivência escolar deve estimular e promover.

Para Sturm e Naujorks (2011):

Uma perspectiva dessa natureza, isto é, que contemple o linguístico e o extralinguístico, pressupõe atividades que desenvolvam o reconhecimento, a construção e a reflexão sobre estruturas gramaticais e lexicais. Dessa forma, ativa-se o conhecimento linguístico por meio de análises gradualmente mais profundas do uso da língua em diferentes textos. Questionamentos e atividades acerca das estruturas recorrentes em níveis de linguagem mais utilizados pelos alunos até

chegar a análises de textos menos utilizados, e, por isso, com estruturas menos conhecidas pelos alunos, complexificam o aprendizado gradualmente. (STURM; NAUJORKS, 2011, p. 13)

Uma atitude indispensável na busca de estratégias para o ensino da convenção escrita é chamar a atenção dos alunos para os problemas ortográficos. Atividades instigadoras com o uso do dicionário em sala de aula poderão ajudar. A exploração de listas de palavras grafadas com desvios pela classe recolhidas anteriormente em produções escritas podem servir como ferramenta no plano de trabalho. Criar possibilidades para que os diferentes alunos possam discutir a grafia correta das palavras são momentos que poderão auxiliar no ensino e aprendizagem do código escrito. No final, dúvidas podem ser sanadas com o auxílio de dicionários.

Tais atividades poderiam auxiliar os estudantes a refletir sobre o funcionamento da língua, uma vez que a análise partirá de situações contextualizadas, nas quais os alunos possam fazer relações, levantarem hipóteses e discutir sobre aspectos distintos da escrita, como a forma gráfica, acentuação, número de sílabas e sentido. A estratégia de comparação de sentenças poderia levá-los a pensar o contexto de uso do vocábulo e a grafia sucessivamente. Eles poderiam refletir sobre os desvios presentes nas formas verbais do pretérito imperfeito do subjuntivo e a interpretação de grupo clítico.

Em frases como:

Se ele <u>chegasse</u> cedo poderíamos fazer a reunião antes da aula.	Na Grécia, <u>chega-se</u> a pensar em uma nova eleição para presidente.
---	--

Ao perceber as diferentes formas de usos e o contexto imposto por cada situação os alunos poderiam refletir sobre o sentido e a grafia dos vocábulos. E, então, perceber nos exemplos em qual deles o pronome é dependente da unidade fonológica e qual é parte integrante dela.

Outros casos encontrados nos escritos dos alunos os quais poderíamos fazer comparações similares a estas seriam os relacionados à ortografia do ditongo -ão. Processo de compreensão que possui origens distintas e, por isso, gera muitos desvios. Vejamos os exemplos:

A)

Eles <u>chegaram</u> cedo à aula ontem.	Eles <u>chegarão</u> cedo à festa amanhã.
---	---

B)

Todos procuravam a mesma pessoa.	O meu professor de português é o Sr. Cristóvão.
----------------------------------	---

Esse caso é complexo. Como fazer com que os alunos compreendam as diferenças entre o uso de cada vocábulo se o som da última sílaba em ambos os exemplos é o mesmo? Em “A” temos um fator interessante que pode auxiliar na reflexão que é a marcação de tempo e o fator prosódico, mas como já vimos antes essa regra não tem validade absoluta na língua. O que em “B” não acontece. Como o aprendiz vai conseguir analisar este caso, sendo que é igual ao outro, ou seja, as sílabas tem o mesmo som, no entanto, não há marcação de tempo e o fator prosódico não auxilia na compreensão da grafia, uma vez que na comparação das duas formas temos um verbo que possui influência etimológica em sua grafia e um substantivo no qual o ditongo –ão é átono e mesmo assim continua acentuado. É neste momento que percebemos que a tarefa de reconhecimento da convenção escrita se torna extremamente desafiante para o aprendiz.

Essas diferentes representações podem causar implicações no sistema ortográfico da língua. Cabe citar Napoleão (1999), que faz uma reflexão muito pertinente sobre a aquisição da ortografia, a influência do latim sob a língua portuguesa e as contradições do código escrito, ele diz que:

Procura-se hoje corrigir a grafia de várias palavras em que o “c” não se justifica. Caso interessante opera-se com o verbo *tecer*; o latim *texere* deveria em português ter dado *texerou tesser*. A grafia errônea consagrou-se por causa do grande número de verbos terminados em **ecer** (obedecer, perecer, parecer, padecer, merecer etc.). (Napoleão, 1999, p.36)

Neste contexto de didatização, outra prática que caberia ser aplicada é a exposição a lousa de fragmentos retirados dos textos produzidos pelos alunos, nos quais estariam evidentes os desvios ortográficos cometidos. Tal atividade seria produtiva, instigadora e ao mesmo tempo divertida, uma vez que o aluno se surpreenderia visualizando sua própria forma de pensar a grafia dos vocábulos. Atividades como esta, de reconhecimento da natureza dos desvios levaria o aluno a compreender e refletir sobre o erro, além de internalizar a representação gráfica dos vocábulos. Prática que auxiliaria no processo de desenvolvimento da autonomia escrita do aprendiz.

Para Miranda (2012), a ortografia deve ser:

[...] abordada como um objeto de conhecimento, capaz de estimular o uso de novas estratégias de pensamento que podem ser transferidas para outras áreas da cognição;

e também como um conteúdo que ao ser aprendido serve de ferramenta aos usuários da língua para a ampliação de sua competência comunicativa. (MIRANDA, 2012, p 2)

De acordo com Loregian-Penkall e Angelo (2004), repensar o ensino mecanicista da ortografia é assumir uma postura favorável ao trabalho com a convenção ortográfica que deve ser vista como objeto de investigação. Para o ensino produtivo da ortografia, é indispensável verificar que tipos de erros ortográficos os educandos cometem em seus escritos, se os desvios correspondem a dificuldades regulares ou irregulares¹⁴.

Diante disso, é possível perceber que a presença constante de atividades sistemáticas de ensino e aprendizagem de ortografia e o uso de metodologias adequadas é o caminho mais apropriado a seguir. Outra prática a ser incluída no planejamento de ensino do código ortográfico é a reescrita de textos. Os textos devem ser revisados pelo professor e devolvidos aos alunos para que sejam estimulados a revisar suas próprias produções, dessa forma, autocorrigindo-se. Assim, o aluno passa a ser encorajado a revisar constantemente o que produz, a refletir acerca das convenções ortográficas, passando a ter consciência da importância de se autocorrigir e, principalmente, de se colocar no papel de leitor de seu próprio texto. De acordo com Miranda (2012), o ensino do código escrito pode servir “[...] como um aliado tanto para o desenvolvimento de estratégias de pensamento como para o aprimoramento da competência linguística no âmbito da escrita.”

Outra forma de trabalhar com a ortografia seria através de dinâmicas que envolvesse palavras com estruturas silábicas complexas CVC. Uma atividade como essa poderia apoiar-se em gêneros textuais como parlendas ou trava-línguas. Tais práticas poderiam auxiliar na superação do processo de supergeneralização de regra nos casos de “voutou para voltou”; “consequil para conseguiu” (exemplos colhidos nas redações). No qual o fonema /l/ em posição pós-vocálica, realiza-se como velarizado [ɫ] ou vocalizado [w].

Tais momentos proporcionariam construções acerca do uso da linguagem, como domínio de uso em situações concretas, produção e compreensão de enunciados, descoberta das diferenças entre as formas de expressão, análise de fenômenos linguísticos, domínio de conceitos e metalinguagens a partir das quais o educador falaria sobre a língua, apresentaria as características estruturais e de uso, Geraldi (1984).

¹⁴ Dificuldades irregulares denominam-se grafias que se justificam pela tradição de uso ou pela etimologia. Para esses casos não existe uma regra, resta ao aprendiz memorizá-la. Nos casos regulares é possível prever a forma correta, pois existe um princípio gerativo, uma regra que se aplica.

Diante disso, que sentido faz ensinar as convenções do sistema escrito a pessoas que utilizam a língua com todo o domínio necessário para se expressar e se comunicar? O verdadeiro sentido está em ensinar o falante a perceber os diferentes níveis, registros ou usos da linguagem que ele como usuário natural pode dominar. A linguagem não é só uma simples emissão de sons, nem simples sistema convencional, nem tampouco tradução do pensamento, mas sim criação de sentido, significação que dá origem a comunicação oral e escrita.

Fica, então, para o educador a possibilidade de escolher não o caminho mais difícil, mas o menos trivial, apresentando para seus alunos uma aula proveitosa, motivadora e significativa, que proporcione ao aprendiz meios de protagonizar suas próprias construções: científica, cultural, intelectual, identitária, etc. Tendo a convicção de que a base fundamental do ensino da língua portuguesa deve estar voltada para o desenvolvimento de usuários competentes da língua materna, tanto na forma escrita quanto na comunicativa, quesitos fundamentais no processo de integração social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas com adequação da ortografia nas diferentes turmas estudadas mostraram a complexidade da tarefa enfrentada pelos alunos e assinalaram a necessidade de que os professores compreendam as diferentes causas dos erros apresentados pelos aprendizes, a fim de que possam definir táticas de ação capazes de ajudá-los a vencerem as dificuldades que emergem quando eles precisam escolher grafemas para registrar vocábulos da língua.

Neste estudo procuramos chamar atenção para a necessidade de olharmos mais atentamente para os processos de aquisição e aprendizagem da ortografia. E a importância de explorar o código ortográfico como um objeto de conhecimento em sua estrutura e lógica a fim de ser descoberto e compreendido pelo aprendiz.

A ideia que defendemos é a de que se faz necessário conhecer o trajeto do aprendiz e o tipo de lógica que está subjacente ao erro para que possamos montar estratégias de reparação através de atividades específicas. Os motivos que conduzem aos desvios da norma podem ter origens distintas: base contextual, arbitrariedades, questões representacionais ou dificuldade em perceber a diferença entre as modalidades da língua. Investigar a origem dos erros torna-se um quesito fundamental ao planejamento de atividades didáticas apropriadas que contribuam no processo de aquisição da ortografia. Uma vez que o léxico ortográfico não advém apenas

da memória ou do domínio pragmático-discursivo da língua que o indivíduo traz consigo quando chega à escola, mas de um complicado trabalho cognitivo que inclui a diferença entre a língua falada e a escrita, o exercício da analogia e o reconhecimento das regras, entre outras tantas tarefas que envolvem o aprendizado da convenção escrita.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Napoleão M. de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. 43 ed. – São Paulo: Saraiva, 1999.

BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3 ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BISOL, Leda. O clítico e seu Status Prosódico. *Revista Est. Ling.*, Belo Horizonte, v.9, n.1, p.5-30, jan./jun. 2000. Disponível em: <file:///C:/Users/Seven/Downloads/2318-7065-1-SM.pdf>. Acesso em 18 de março de 2014.

BONILHA, Giovana F. G. et al. **Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CÂMARA, Joaquim Mattoso Jr. **Manual de Expressão Oral e Escrita**. Petropolis: Vozes, 1977.

CÂMARA, Joaquim Mattoso Jr. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petropolis: Vozes, 1970.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula**, 7 ed. Cascavel, Assoeste, 1984.

LAMPRECHT, Regina. R. et al. **Aquisição Fonológica do Português: Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para Terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOREGIAN-PENKAL, Loreni; ANGELO, Cristiane M. P. **Intervenções significativas no ensino-aprendizagem da ortografia**. Tese de Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Paraná, Brasil, 2004. Disponível em: <http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br>. Acesso em 17 de fev. 2014.

MIRANDA, Ana R. M. Ortografia: reflexões sobre a aquisição e o ensino. In: Vilson Leffa e Aracy Ernst. (Org.). **Linguagens: metodologias de ensino e pesquisa**. Pelotas: EDUCAT, 2012, v. 1, p. 1-20

MIRANDA, Ana R. M. Um estudo sobre o erro ortográfico. In: Otília Lizete Heining, Cátia de Azevedo Fronza. (Org.). **Diálogos entre linguística e educação**. 1 ed. Blumenau: EDIFURB, 2010, v. 1, p. 141-162.

MIRANDA, Ana R. M.; SILVA, Michelle Reis da; MEDINA, Sabrina Z. **O Sistema Ortográfico do Português Brasileiro e sua Aquisição**. Trabalho vinculado à pesquisa Aquisição e desenvolvimento da escrita: ortografia e acentuação -UFPEL com o apoio da FAPERGS. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/02_05/Ana.pdf>. Acesso em 03 de fev. 2014.

MIRANDA, Ana R. M. **Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico**. In: Regina Ritter Lamprecht. (Org.). Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil. 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, v. 1, p. 263-276.

MIRANDA, Ana R. M. **Reflexões sobre a fonologia e a aquisição da linguagem oral e escrita**. Veredas (UFJF. Online), v. 16, p. 118-135, 2012.

MORAES, Arthur G. de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

OTHERO, Gabriel de Ávila. **Processos Fonológicos na Aquisição da Linguagem pela Criança**. ReVEL, v.3. n.5.2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

STURM, Ingrid, NAUJORKS, Jane. **Iniciação a docência em Letras – Experiências**. São Leopoldo: Oikos, 2011.