

# DESVIOS NA ESCRITA: PROJEÇÕES FONÉTICO-FONOLÓGICAS OU CONSEQUÊNCIAS DO SISTEMA ORTOGRÁFICO? O ENSINO REFLEXIVO DA ORTOGRAFIA

Janainna Alves de Freitas Rocha Dias (PROFLETRAS - UESC)  
Élida Paulina Ferreira (UESC)

**RESUMO:** Este trabalho objetiva precipuamente apresentar os principais “desvios” de escrita verificados em textos de alunos, categorizá-los de acordo com as peculiaridades do sistema ortográfico, tomando como referencial basilar os estudos de Cagliari (1989); Carraher (1990); Zorzi (1997, 1998) e da teoria dos processos fonológicos de Stampe (1973 *apud* Othero, 2005), assim como sugerir uma abordagem reflexiva para o ensino de ortografia, através de propostas de atividades nas quais o educando é estimulado a pensar, a raciocinar, para, dessa forma, se apropriar da norma ortográfica, cometendo, assim, menos “desvios” na escrita.

**Palavras-chave:** Desvios. Processos Fonológicos. Ortografia.

**ABSTRACT:** The main goal of this paper is to present a categorization of the most common spelling errors that are committed in writing activities by students of Ensino fundamental. The categorization is based on Cagliari (1989); Carraher (1990); Zorzi (1997, 1998) studies, as well as in the theory of phonological processes by Stampe (1973 *apud* Othero, 2005). We also aim at presenting a reflexive approach to spelling and writing teaching and learning processes, by proposing activities to be developed in the classroom. We argue that the student should be stimulated to manipulate texts, and writing material, in order to prevent deviation in his/her appropriation process of standard spelling and writing rules.

**Keywords:** Deviation. Phonological Process. Writing Acquisition.

## Introdução

Desvios em relação à norma ortográfica são comuns entre alunos de diversas faixas etárias, o que significa que o problema merece atenção não somente na fase de alfabetização, em que é comum, senão central, a preocupação com a aprendizagem das corretas correspondências entre som (fonema) e letra (grafema) e da norma ortográfica.

As dificuldades ortográficas, constantemente observadas em textos de alunos, são motivadas por dois fatores, em especial: pelas projeções fonéticas e pelos processos fonológicos (STAMPE, 1973 *apud* OTHERO, 2005) na escrita, tais como transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, dentre outros, assim como pelas características regulares e irregulares do sistema ortográfico (ZORZI, 1997, 1998; MORAIS, 1998; REGO, BUARQUE 1999; SILVA, MORAIS, 2007 e outros).

No tratamento do desvio ortográfico, observa-se que o professor de Língua Portuguesa, muitas vezes, reage negativamente, por desconhecer que o português apresenta um sistema alfabético-ortográfico diferente do fonológico, e que o segundo interfere no primeiro, sobretudo, quando o aluno ainda não se apropriou das convenções ortográficas, causando sérios transtornos para a vida educacional desse educando.

Pressupõe-se, assim, que a compreensão dos fatos da língua pelo professor pode implicar uma atuação mais científica e eficaz no tocante ao “erro” ortográfico durante a aquisição do sistema ortográfico por parte do discente. Morais (1998) afirma que quando o professor conhece as razões da existência da ortografia, assim como sua organização, pode se preparar melhor para ajudar o aluno a “escrever certo” e fazê-lo de um modo mais eficaz que o vivido por nós na condição de alunos, quando aprendemos muitas vezes a ter medo de escrever errado e até a não gostar de escrever.

Destarte, compreender as especificidades dos sistemas fonético-fonológico e alfabético da língua, é fundamental ao docente que se preocupa em realizar intervenções pedagógicas, com o intuito de possibilitar ao educando refletir sobre escrita ortográfica, suas normas e peculiaridades, a fim de cometer menos “desvios/erros” na escrita.

Sendo assim, com este breve estudo ora apresentado, espera-se contribuir para que os professores de Língua Portuguesa percebam que os erros ortográficos revelam conhecimento sobre a língua escrita, não são, pois, indícios de ignorância ou incapacidade como pode ser analisado por alguns docentes e conscientizá-los de que a ortografia deve ser tratada como objeto de conhecimento; ou seja, ao aluno precisam ser oferecidas atividades que o auxiliem a compreender a norma convencional,

buscando criar condições para diminuir a incidência dos desvios na escrita.

No tocante à organização do artigo, está estruturado da seguinte forma: primeiro, expomos uma breve discussão sobre o erro ortográfico, suas motivações e categorizações, em seguida, apresentamos propostas didáticas reflexivas e dinâmicas para o ensino da ortografia, que visam levar o aluno a se apropriar efetivamente da escrita ortográfica, não cometendo ou diminuindo, consideravelmente, os desvios na escrita. Por fim, as considerações e as referências encerram o artigo.

### **1. Erros ortográficos: indicio de incapacidade?**

Os estudos comprovam que os desvios ortográficos podem ser categorizados da seguinte forma: “erros” relacionados ao sistema ortográfico, que se explicam pelo fato de a escrita ser regida por um sistema de convenções cujo aprendizado é lento e gradual (CAGLIARI, 1989; CARRAHER, 1990; ZORZI, 1997, 1998; entre outros) e “erros” relacionados aos processos fonológicos, que resultam da interferência de traços da oralidade na escrita (STAMPE, 1973 *apud* OTHERO, 2005).

Devantier et al. (2009) afirmam que os “erros” ortográficos dos aprendizes da língua escrita nos revelam o conhecimento que eles têm sobre a língua, pois, ao tentarem solucionar determinada dificuldade, acabam evidenciando que suas escolhas não são arbitrárias, mas que mantêm uma relação estreita com o conhecimento que já possuem acerca da fala, utilizando-se assim de mecanismos já antes empregados. No início de sua aprendizagem, a criança cometerá “erros” de motivação fonética, pois, como já mencionado, às vezes poderá grafar de acordo com aquilo que ouve.

Carraher (1990) também corrobora que os desvios ortográficos dos alunos não são aleatórios, podendo, na sua maioria, ser interpretados, levando-se em consideração a natureza do nosso sistema de escrita e as convenções que regem a norma ortográfica com suas regularidades e irregularidades. Os desvios revelam as dificuldades e as soluções criadas pelos alunos para escrever palavras cujas grafias não estão familiarizadas e podem funcionar como pistas para intervenções didáticas diferenciadas que levem os alunos a refletir sobre as convenções ortográficas.

Ainda no tocante ao “erro” ortográfico, Cagliari (1989, p. 61) menciona:

[...] o aluno erra a forma ortográfica porque se baseia na forma fonética; os erros que comete revelam claramente os contextos possíveis, não são ocorrências aleatórias. [...] É impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala. Só a escola não reconhece isso, julgando que o aluno é distraído, incapaz de discriminar, aprender, memorizar, se concentrar no que faz.

Bortoni-Ricardo (2006), por sua vez, considera o “erro” ortográfico uma transgressão, visto que a ortografia é um código que não prevê variação. Esclarece também que esse tipo de erro é avaliado muito negativamente pela sociedade. Entretanto, apesar dessa avaliação social, a escola não pode considerar uma transgressão à ortografia como deficiência do aluno, expô-lo a críticas ou a um tratamento que o deixe humilhado. Ao contrário, esses “erros” devem ser vistos como pistas para permitir ao professor verificar o que os seus alunos já sabem, com o intuito de preparar intervenções pedagógicas que os levarão a aprender a forma gráfica normatizada.

Os “erros” relacionados ao sistema ortográfico ocorrem em virtude de a norma ortográfica de nossa língua conter tanto aspectos regulares como irregulares. As convenções gráficas canônicas que apresentam regularidades são passíveis de serem discutidas e compreendidas através de reflexão e, quando internalizados os princípios ortográficos regulares, os alunos são capazes de gerar, com segurança, a escrita correta de palavras, inclusive desconhecidas, corroborando, dessa forma, para a evidência de que o ensino-aprendizagem das normas ortográficas não se resume à memorização.

Os aspectos ortográficos irregulares não podem ser explicados através de regras, foram assim canonizadas em virtude da etimologia da palavra ou porque ao longo da história determinada “tradição de uso” se tornou convencional, como é o caso do emprego dos grafemas <g> e <j>. Para o aluno registrar em seu léxico a ortografia de palavras irregulares é importante que estas façam parte da rotina deles, a fim de a memorização ocorrer de forma mais fácil, menos sofrível. Uma boa estratégia, de acordo com Morais (1998), é expor o aluno aos modelos de escrita correta das palavras, objetivando que ele memorize a imagem visual do vocábulo, conservando na mente a sua “imagem fotográfica”.

Os “erros” ligados aos processos fonológicos, por sua vez, são projeções fonético-fonológicas utilizadas pelos alunos na escrita. Segundo

Gomes (2009, p. 40), “muitos professores reagem negativamente a este tipo de desvio por desconhecer o sistema fonológico da língua e as possíveis interferências da fonologia na escrita”, tratando toda e qualquer produção diferente da forma “correta” como erro.

O conceito de processos fonológicos foi proposto pela Teoria da Fonologia Natural (STAMPE<sup>27</sup>, 1973) e a partir de seus estudos esses foram sendo revistos e aprimorados por outros estudiosos. Stampe (1973 *apud* Othero, 2005, p. 3) conceitua processos fonológicos como:

[...] uma operação mental que se aplica à fala para substituir, em lugar de uma classe de sons ou sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil.<sup>28</sup>

Em outras palavras, de acordo com Stampe, processo fonológico é uma operação cognitiva que se manifesta na fala do indivíduo e que se caracteriza pela substituição de fonemas mais difíceis de serem articulados foneticamente por outros mais fáceis, assim como pela simplificação de combinações mais complexas de fonemas (a exemplo de sílabas) por outras mais fáceis de serem produzidas. Essa simplificação utilizada na fala acaba sendo transposta para escrita, quando ainda não se tem domínio das convenções ortográficas, o que leva a criança a cometer, e, muitas vezes, jovens e adultos, desvios na escrita.

Independentemente do “erro” ortográfico estar relacionado ao sistema ortográfico ou fonológico da língua, as pesquisas categóricas de Cagliari (1989), Zorzi (1997), Bortoni-Ricardo (2004) entre outras, consideram-no como algo inevitável e previsível de explicação; não são, absurdos realizados pelos alunos, “indícios de incapacidade intelectual ou marca de incompetência linguística grave” (Simões, 2006, p. 49).

Bortoni-Ricardo (2004, p. 9) observa que “os chamados ‘erros’ que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo

---

<sup>27</sup> STAMPE, David. *A dissertation on natural phonology*. Tese de Doutorado, Universidade de Chicago, Estados Unidos, 1973.

<sup>28</sup> Trecho original: “A phonological process is a mental operation that applies in speech to substitute, for a class of sound or sound sequences a specific common difficulty to the speech capacity of the individual, an alternative class identical but lacking the difficulty property.

evolutivo da língua.” Então, se na língua é normal acontecer esses equívocos, é porque algo rege esses desvios, eles não acontecem por acaso, mas estão apoiados em processos linguísticos.

De acordo com Zorzi (2006, p. 146),

[...] podemos observar que todas as crianças cometem “erros” durante a aprendizagem da escrita, os quais tendem a se tornar cada vez mais específicos e ocasionais, até que elas dominem de forma mais segura o sistema ortográfico. Porém, por outro lado, também observamos que algumas delas parecem ter uma trajetória diferente, exibindo uma diversidade e frequência de alterações de escrita mais intensa e duradoura.

Além disso, “[...] a dificuldade de escrita correta das formas da língua em seu registro padrão não é exclusividade das crianças, nem dos aprendizes do ensino fundamental [...] Logo, *dificuldade ortográfica não é exclusividade nem pressuposto da alfabetização.*” (Simões, 2006, p. 48 - grifo da autora).

Faz-se necessário que os educadores saibam o que motivam os erros ortográficos e como estes são categorizados, podendo, dessa forma, através de estratégias específicas, auxiliar o educando a compreender melhor o funcionamento de sua língua materna e, conseqüentemente, se apropriar da escrita ortográfica.

## 1.1 Categorização dos erros ortográficos

Diante da grande incidência e discussões sobre o erro ortográfico, vários estudos foram surgindo numa tentativa de categorizar os erros de motivação fonético-fonológica e os relacionados ao sistema ortográfico. Apresentaremos, a seguir, quatro categorizações: uma relacionada aos erros de motivação fonético-fonológica, pautada nos pressupostos teóricos de Stampe (1973 *apud* Othero, 2005) e três baseadas nas especificidades do sistema ortográfico, tendo como aporte teórico os estudos de Cagliari (1989); Carraher (1990) e Zorzi (1997).

### 1.1.1 Erros ortográficos de motivação fonético-fonológica

Os erros de motivação fonético-fonológica resultam da interferência de traços da oralidade na escrita, como mencionado

anteriormente, e revelam o conhecimento que o usuário tem da fonologia da sua língua.

Para este estudo adotaremos a categorização dos processos fonológicos proposta por Stampe (1973 *apud* Othero, 2005), que foi dividida em processos de estruturação silábica e processos de substituição.

#### A) Processos de Estruturação Silábica

1. Redução de encontro consonantal: é a redução de um encontro consonantal dentro da mesma sílaba através do apagamento de uma das consoantes. Exemplo: cobra [‘kɔ.bə] [br] > [b];

2. Apagamento de sílaba átona: é o apagamento de sílaba não acentuada, que pode ser pré-tônica ou pós-tônica, em palavras com mais de uma sílaba (geralmente tri- ou polissílabas). Exemplos: bicicleta [bi.’kɛ.tə] (apagamento de sílaba pré-tônica) / fósforo [ ‘fɔs.U] (apagamento de sílaba pós-tônica);

3. Apagamento da fricativa final: é o apagamento de /s/ no final de sílaba dentro da palavra ou no final da palavra. Exemplos: estrela [i.’tɛ.lə] / floresta [flo.’rɛ.tə];

4. Apagamento de líquida final: é o apagamento de uma consoante líquida - lateral (/l/, /ʎ/) ou não-lateral (/r/) - em posição final de sílaba dentro de palavra ou em final de palavra. Exemplos: martelo [ma.’tɛ.l U] / porta [‘pɔ.tə];

5. Apagamento de líquida intervocálica: é o apagamento de uma consoante líquida - lateral ou não-lateral - que ocorre entre duas vogais. Exemplos: borboleta [bor.bo.’e.tə] / velinha [v.ɛ.’i.ɲə];

6. Apagamento de líquida inicial: é o apagamento de uma consoante líquida - lateral ou não-lateral - em início de palavra. Exemplos: rabo [‘a.b U] / livro [‘i.v rU];

7. Metátese: é a reordenação dos sons dentro da mesma palavra; o fone muda de lugar dentro da mesma palavra. Exemplo: tábua [‘taw.bə];

8. Epêntese (Também chamada de suarabácti): é a inserção de uma vogal entre duas consoantes. Exemplos: brabo [ba.’ra.bU].

#### B) Processos de Substituição

1. Desonorização da obstruinte: é a produção das plosivas, fricativas ou africadas sonoras como surdas. Exemplos: zebra [‘se.pə] [z] > [s] / [b] > [p] gato [‘ka.rU] [g] > [k]

2. Anteriorização: é a substituição de uma consoante palatal ou velar por uma alveolar ou labial. Exemplos: cachorro [ka.'so.xU] / chinelo [si.'nɛ.lU];

3. Substituição de líquida: é a substituição de uma consoante líquida – lateral ou não- lateral – por outra líquida. Exemplo: armário [a.'ma. liw];

4. Semivocalização de líquida: é a substituição de uma consoante líquida, lateral ou não-lateral, por uma semivogal. Exemplo: comer [ko.'mey];

5. Plosivização: é a substituição de uma consoante fricativa ou uma africada por uma consoante plosiva. Exemplos: vaca ['ba.kə] / saia ['tayə];

6. Posteriorização: é a substituição de uma consoante labiodental, dental ou alveolar por uma palato-alveolar ou velar. Exemplos: sol ['fɔw]/ tesoura [tʃi.'ʒo.rə];

7. Assimilação: é a substituição de um som por influência de outro que se encontra na mesma palavra. Um som influencia outro para torná-lo igual ou parecido consigo. Exemplos: girafa [vi.' ra.fə] / corneta [toɾ.'ne.tə];

8. Sonorização pré-vocálica: é a realização das consoantes plosivas, fricativas ou africadas surdas como sonoras antes de um som vocálico. Exemplo: confusão > [gõ.vu.'zāw].

É importante lembrar que esta classificação proposta pela Teoria da Fonologia Natural desenvolvida por Stampe (1973) surgiu para investigar os erros na/da fala das crianças, entretanto são identificados na escrita de muitos educandos estes tipos de desvios, em virtude dos “vazamentos” da oralidade para a escrita, sobretudo, quando ainda o aluno não se apropriou das normas ortográficas.

### 1.1.2 Erros ortográficos motivados pelo sistema ortográfico

Os erros relacionados ao sistema ortográfico ocorrem em virtude das dificuldades, arbitrariedades e irregularidades que nele se observa. Cagliari (1989), Zorzi (1997) e Carraher (1990) baseando-se em suas pesquisas classificaram os “erros” ou “alterações” ortográficas em onze, dez e oito categorias, respectivamente.

Para Cagliari (1989), os “erros” observados em seu estudo podem ser classificados da seguinte forma:

1. Transcrição fonética: decorrentes de uma transcrição no modo de falar;
2. Uso indevido de letras: a letra que é utilizada para escrever uma palavra, embora possa ser uma opção de escrita, não corresponde ao que é determinado pela ortografia. Exemplo: grafar *dise* no lugar de *disse*;
3. Hipercorreção: corresponde à generalização de algumas formas possíveis de escrita, como, por exemplo, a compreensão de que o modo de falar não corresponde ao modo de escrever: *carangueijo* no lugar de *caranguejo*;
4. Modificação da estrutura segmental das palavras: abrangem trocas, supressão, acréscimo e inversão de letras;
5. Juntura intervocabular e segmentação: categoria que abrange a escrita de palavras que não são segmentadas da forma convencional;
6. Forma morfológica diferente: a variedade dialetal da criança pode dificultar o conhecimento da grafia convencional quando a forma de falar é muito diferente da forma de escrever;
7. Forma estranha de traçar as letras: traçado irregular ou com pouca precisão das letras, podendo fazer com que as letras não fiquem bem diferenciadas umas das outras;
8. Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas;
9. Acentos gráficos;
10. Sinais de pontuação;
11. Problemas sintáticos: correspondem a modos de escrever que são influenciados por padrões sintáticos do dialeto que a criança usa. Por exemplo, quando ela escreve “Eles compro dois sorvete”.

Carraher (1990), também interessada nos desvios ortográficos, empregou oito categorias para explicar os “erros”, sendo algumas delas coincidentes com aquelas utilizadas por Cagliari (1989):

1. Erros tipo “transcrição da fala”;
2. Erros por supercorreção (hipergeneralização);
3. Erros por descon siderar as regras contextuais: a criança não considera o fato de que o valor de uma letra pode depender de seu contexto de ocorrência, como, por exemplo, a letra **M** só pode ser usada antes de **P** e **B**;

4. Erros por ausência de nasalização: a criança não emprega marcadores para indicar a nasalização;

5. Erros ligados à origem da palavra: o modo de escrever a palavra depende não somente da forma como é pronunciada, mas também de sua origem, como, por exemplo, quando há a necessidade se decidir se uma palavra é escrita com ç ou ss;

6. Erros por troca de letras, principalmente entre consoantes sonoras e surdas;

7. Erros nas sílabas de estruturas complexas que envolvem, por exemplo, consoante-vogal-consoante (C+V+C), consoante-consoante-vogal (C+C+V) e assim por diante;

8. Ausência de segmentação e segmentação indevida das palavras.

Zorzi (1997), por sua vez, baseando-se nos estudos de Cagliari (1989) e Carraher (1990), porém acreditando que as classificações dos teóricos em questão eram insuficientes para categorizar os “erros” ortográficos encontrados por ele em sua pesquisa, desenvolveu um novo quadro classificatório composto por dez categorias:

1. Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas: alterações ortográficas decorrentes da confusão que pode ser gerada pelo fato de não haver formas fixas ou únicas de representação gráfica de certos sons. Por exemplo, o fonema /s/ pode ser representado por uma diversidade de letras com s, ss, c, ç. Com a letra c, por outro lado, pode-se escrever o fonema /s/, assim como o fonema /k/;

2. Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade: as palavras são grafadas erroneamente devido a um apoio no modo de falar para decidir o modo de escrever;

3. Omissões de letras: palavras escritas de maneira incompleta, em função da omissão de uma ou mais letras;

4. Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras: erros ocorridos por problemas de segmentação; assim, duas ou mais palavras podem ser escritas como se fossem uma só, ou uma palavra pode ser separada em sílabas. Exemplos: Junção: derrepente (de repente), porisso (por isso); Separação: a sim (assim), com migo (comigo) etc.;

5. Alterações decorrentes de confusão entre as terminações **AM** e **ÃO**: erros ocorridos quando uma palavra com terminação **am** é escrita com **ão** e vice-versa, em decorrência da semelhança fonética existente;

6. Generalização de regras: erros ocorridos quando ocorre a generalização indevida de princípios da escrita convencional. Exemplos: resistio (resistiu), mininu (menino), partil (partiu) etc.;

7. Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros;

8. Acréscimo de letras;

9. Letras parecidas: uso de letras incorretas, em virtude de apresentar uma grafia semelhante com o grafema que deveria ser utilizado. Fato que pode ser observado quando a criança faz trocas entre **m** e **n** (quando em posição inicial de sílaba) e com os dígrafos **nh**, **ch**, **lh**. Exemplos: nedo (medo), timha (tinha), caclorro (cachorro), coello (coelho);

10. Inversão de letras: decorrentes de inversões de posição de letras ou sílabas em um vocábulo, como, por exemplo, pober (pobre), tauba (tábua), perguíça (preguiça) etc.

Faz-se necessário esclarecer que o conhecimento acerca das categorias do “erro” ortográfico, seja ele advindo da arbitrariedade da norma canônica ou em virtude das projeções fonético-fonológicas, é fundamental para o professor de língua que se preocupa em ensinar a escrita normatizada para seu aluno, através de estratégias conscientes, reflexivas e criativas.

## **2. Ressignificando o ensino-aprendizagem da ortografia através de abordagens pedagógicas reflexivas e dinâmicas**

Durante muito tempo acreditou-se (e ainda há professores com essa crença) que o ensino da ortografia deveria ser orientado por duas práticas: copiar várias vezes a palavra que representa dificuldade ortográfica para os alunos, no intuito de levá-los a aprender a grafia correta desse termo e memorizar as regras ortográficas para aplicá-las ao escrever determinado vocábulo. Todavia, percebeu-se que esse modelo de ensino mecânico, tradicional pautado em exercícios mnemônicos, verbalização e “decoreba” de regras não possibilitava o uso gerativo da ortografia (MELO e REGO, 1998), uma vez que “[...] verbalizar uma regra descritiva que explica o funcionamento de um grafema [...] não garante que o aluno resolva suas dificuldades [...] e não erre mais” (NÓBREGA, 2013, p. 127).

Hodiernamente, propõe-se que o ensino da ortografia ocorra de modo reflexivo, incentivando o espírito investigativo do aluno, estimulando a compreensão de como a escrita funciona (REGO, 2007), possibilitando ao educando perceber que há casos ortográficos passíveis de compreensão e outros, para os quais não há regras, precisarão ser memorizados.

Dessa forma, promover em sala de aula situações de ensino-aprendizagem nas quais o discente é estimulado “a pensar, a refletir, a discutir e a explicitar o que sabem sobre a ortografia de sua língua” (SILVA e MORAIS, 2007, p. 67), tomando, assim, consciência das regularidades e irregularidades da norma ortográfica e da interferência dos aspectos fonético-fonológicos na escrita é fundamental. Os professores, sem dúvida, precisam oferecer um ensino reflexivo da ortografia, tirando o aluno da situação de mero “decorador/repetidor” de regras, pois, conforme Rego (2007, p. 43), “a aprendizagem da ortografia é um trabalho reflexivo e continuado que requer situações didáticas provocativas, capazes de desafiar o aluno para aprender, de forma inteligente, a norma ortográfica”.

Ressignificar o seu ensino pressupõe superar a visão de que a ortografia é um objeto de avaliação, de verificação. Sendo assim, para que ocorra a apropriação da escrita ortográfica pelo aluno, Nóbrega (2013) esclarece ser necessário um ensino que promova a interação entre os alunos e elaboração de atividades de descoberta e de sistematização.

A interação entre os alunos assegura a formulação e o confronto de diferentes hipóteses acerca da escrita de determinado termo, é o momento no qual o aluno explicitará as suas justificativas, explicações, assim como também terá a oportunidade de ouvir o que pensam, também, os colegas. Atividades nas quais os alunos discutem, analisam, compartilham informações e descobertas “promovem o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, isto é, a capacidade de regular e organizar os próprios processos cognitivos” (NÓBREGA, 2013, p. 130), auxiliando o aprendiz a constatar ou não a veracidade de sua hipótese, possibilitando-o reestruturá-la, a fim de explicitar justificativas mais próximas da norma convencional.

Para o êxito dessa atividade, a princípio, enquanto os grupos estiverem analisando as palavras, discutindo e construindo regras explicativas, o professor, atuará como mediador, fornecendo pistas, colaborando, mas sem corrigir o raciocínio construído pelos discentes. Posteriormente, quando perceber que os grupos finalizaram os trabalhos, é essencial promover a discussão coletiva dos resultados obtidos, lançar

questionamentos para que os educandos explicitem as hipóteses elaboradas para se chegar a tal explicação, colaborando, assim, para padronizar uma descrição coletiva mais próxima da convencional, isto não significa que a elaboração final da regra precise conter a terminologia técnica gramatical.

As atividades de descoberta têm um caráter exploratório, ajudam o aprendiz a desenvolver uma postura investigativa e reflexiva ao escrever uma palavra. Elas são utilizadas para incentivar o discente a ampliar a sua capacidade de pensar sobre a língua. Despertam a curiosidade, o espírito investigativo, questionador, não possibilitam, apenas, a aprendizagem da norma ortográfica. As atividades de sistematização, por sua vez, asseguram que as descobertas possam ser amadurecidas e assimiladas, capacitando o educando a compreender e aplicar a norma ortográfica efetivamente.

Apresentaremos, a seguir, algumas sugestões de atividades, propostas e testadas por três estudiosos (MORAIS, 1998; MELO, 2007; NÓBREGA, 2013) engajados na promoção de um ensino-aprendizagem reflexivo e gerativo da ortografia nas salas de aula.

Para ilustrar algumas das atividades sugeridas por Morais (1998), no intuito de desencadear a reflexão ortográfica, descreveremos três modalidades: o ditado interativo, a releitura com focalização e a reescrita com transgressão ou correção.

O ditado interativo, ao contrário do ditado tradicional tão comumente aplicado nas salas de aula, tem a função de ensinar a ortografia, refletindo sobre o que se está escrevendo, não objetiva, como no tradicional, apenas verificar os conhecimentos ortográficos do discente. Para desenvolvê-lo, o professor dita à turma um texto já conhecido, fazendo pausas diversas, com o objetivo de focalizar e discutir com os alunos certas questões ortográficas previamente selecionadas. Deve-se optar por um texto que já fora lido e discutido, visto que “já se estabeleceu com ele uma interação apropriada, tomando-o como unidade de sentido” (MORAIS, 1998, p. 86), não repetindo a velha tradição de se usar um texto como pretexto para estudos gramaticais, pois “usar um texto desconhecido para desencadear a reflexão ortográfica seria distorcer a natureza e as finalidades de ler um texto pela primeira vez” (MORAIS, 1998, p. 90). Além disso, a escolha por um texto conhecido objetiva propiciar que os aprendizes voltem a atenção para a escrita das palavras focalizadas pelos professores ou que eles mesmos escolheram como tema de discussão e não para o sentido do texto.

Este tipo de ditado só subsidiará o trabalho com a ortografia se houver questionamentos, levar o aluno a expor/discutir suas dúvidas e constatações. O papel do professor, nessa atividade, é fundamental, pois é ele quem faz as interrupções, levanta questionamentos, indaga sobre as dificuldades ou não para se escrever determinado vocábulo. Após discutir a escrita do termo, examinar por que constitui uma fonte de dificuldade, Morais (1998) orienta que os docentes proponham aos alunos que “operem transgressões mentalmente (ou por escrito)” (p. 86). Transgredir a escrita de uma palavra é grafá-la incorretamente de propósito. Ao violar a escrita de um termo, os discentes demonstram ter conhecimento da regra ou irregularidade violada, ou seja, da norma convencional.

Na releitura com focalização ocorre um encaminhamento semelhante ao do ditado interativo. Escolhe-se um texto já conhecido e são feitas interrupções para se “debater certas palavras, lançando questões sobre sua grafia” (MORAIS, 1998, p. 89). Pretende-se com essa atividade que o educando adquira mais informações sobre a ortografia por voltar a sua atenção para o interior das palavras.

Na reescrita com transgressão, por sua vez, o aprendiz é solicitado a reescrever um texto errando propositalmente, com a intenção de, *a posteriori*, discutir com eles os erros produzidos, procurando investigar o conhecimento do aluno no tocante à escrita ortográfica. Já na reescrita com correção, ocorre o inverso, entregar-se-á um texto com vários erros ortográficos e o discente deverá corrigi-lo. Finalizada a correção, é o momento de o professor intervir, levantando questionamentos, lançando dúvidas, ou seja, auxiliando o aluno, através de discussão e reflexão, a assimilar/apropriar da norma canônica. Sobre a transformação do “errado” em “certo”, Morais (1998) menciona:

[...] quando a escola só pede que transformem o ‘errado’ em ‘certo’, contribui para a manutenção de preconceitos linguísticos, pois não questiona os critérios (ideológicos, históricos, sociopolíticos) que levam as pessoas a acreditarem que certas formas de usar a língua são as únicas ‘boas’ ou legítimas \_ enquanto as muitas outras variantes são tratadas como ‘erros de português’, ‘degenerescências do idioma’ (p. 94).

Entretanto, defende uma postura diferente ao focar as questões ortográficas. Afirma que para se “descriminalizar” o erro e usá-lo como fonte de explicação, de tomada de consciência, faz-se necessário transformar as situações de reescrita em uma via de mão dupla:

possibilitando situações pedagógicas nas quais o aluno irá tanto do “errado ao certo” quanto do “certo ao errado”, sempre discutindo e refletindo acerca do que fazem, tratando a ortografia como objeto de conhecimento, como algo que se aprende/internaliza por meio da reflexão (MORAIS, 1998).

Melo (2007) também propõe práticas pedagógicas alternativas para o ensino da ortografia. Dentre elas, apresentaremos o ditado de palavras e a ficha de movimento.

Para a execução do ditado de palavras, primeiramente, os alunos serão avisados de que farão um ditado de forma diferente e lhes é explicado como ocorrerá a atividade. Nesse tipo de ditado, o professor escolhe o aspecto ortográfico a ser estudado, seleciona algumas palavras, divide a sala em grupos e as dita à classe. A cada palavra ditada, aos discentes é concedido um tempo para discutirem e combinarem com os colegas de grupo a grafia do termo para depois realizar a escrita do mesmo. Em seguida, o professor apresenta uma cartela contendo a escrita correta do vocábulo para que os estudantes possam checar a sua escrita e realizar uma discussão/reflexão no grande grupo sobre os erros e acertos obtidos por eles. Melo (2007, p. 87) orienta que “as grafias incorretas não devem ser apagadas, mas circuladas com lápis de cor e suas devidas correções escritas ao lado”.

Na ficha de movimento, assim como nas outras propostas de ensino, escolhe-se a dificuldade ortográfica, discute-se, elaboram-se hipóteses e a seguir apresenta-se à turma a ficha de movimento (pequenos cartazes que contenham figuras cujos nomes apresentarão em sua composição a dificuldade escolhida). Posteriormente, entrega-se ao grupo junto a essa ficha, pequenas cartelas de papel contendo palavras com o caso ortográfico destacado em negrito, cola e lápis. Após a distribuição do material, o docente solicita que os educandos procurem, entre as cartelas, aquelas que contenham os nomes referentes às figuras encontradas na parte superior da ficha de movimento e as coletem no lugar adequado e na sequência, colarão as demais cartelas, observando o lugar que a dificuldade ortográfica ocupa na palavra e o seu respectivo som. A título de exemplo, podemos citar o uso do R ou RR nos vocábulos.

As contribuições de Nóbrega (2013) também são relevantes ao ensino da ortografia. Suas propostas são simples, criativas e motivam os aprendizes a raciocinar acerca dos princípios ortográficos. Nóbrega (2013) sugere a tradicional atividade de completar palavras com letras omitidas, mas atribuindo a ela discussão, reflexão. Os discentes não apenas

preencherão a lacuna com esta ou outra letra para que o professor verifique se estão corretas ou não e pronto. Na proposta de Nóbrega (2013), após a decisão do caso ortográfico a ser analisado, o professor entregará aos grupos uma tabela contendo três colunas: uma com as palavras e suas respectivas lacunas e as outras duas com as possibilidades para se preencher o espaço (por exemplo, se a dificuldade focalizada for o uso do <g> ou <gu>, faz-se uma coluna com várias palavras escritas com <g> e <gu>, no local dessas letras deixa-se uma lacuna, ao lado dessa coluna criam-se mais duas, uma com a letra <g> e a outra com <gu> para que o aluno decida qual delas preenche adequadamente a lacuna.). Quando os grupos finalizarem a atividade, o docente abrirá uma discussão coletiva, com a intenção refletir sobre as escolhas realizadas, seus acertos, seus erros, a necessidade ou não de reformulações e não apenas realizará uma correção mecânica, vazia de reflexão.

Outra atividade sugerida por Nóbrega (2013) é o ditado com focalização, versão simplificada, como citado pela própria autora, do ditado interativo proposto por Moraes (1998). Nessa proposta, o aluno não precisará escrever o texto inteiro, o professor escolhe um texto de acordo com a dificuldade focalizada, oculta essas palavras do texto, deixando em seus lugares lacunas ou linhas em branco. Antes de ditar, leia o texto integralmente, em velocidade normal, para que os discentes possam compreendê-lo globalmente, esclareça as dúvidas de compreensão manifestadas e acolha os comentários feitos em relação ao conteúdo temático do texto. A seguir, esclareça o objetivo do ditado e a dificuldade focalizada e inicie o ditado. Releia o texto, normalmente, sem artificializar a pronúncia e vá fazendo interrupções e fornecendo o tempo necessário para que os alunos a redijam as palavras omitidas nos espaços reservados. Após o registro da palavra na folha, peça a alguns alunos para a copiarem no quadro, com a finalidade de comparar a escrita e estimular os educandos a justificar o modo como escreveram os vocábulos ditados, para só depois promover os ajustes necessários para se chegar à forma convencional.

Para superar a *scriptio continua* (hipossegmentação), Nóbrega (2013) orienta que os alunos sejam levados à biblioteca, a fim de examinarem os livros, com a intenção perceberem que entre as palavras que formam o texto, existe um espaço em branco. Após a observação, o professor discutirá e registrará as constatações dos discentes sobre o assunto. Em seguida, para sistematizar a descoberta, solicitará que os aprendizes segmentem em palavras pequenos textos (parlendas, trovas, adivinhas, notas com curiosidades científicas etc.). Outra possibilidade é assinalar,

no texto, com um lápis onde deve haver os espaços, conferir a resposta com o professor e, na sequência, recortar os termos um a um e os colar no caderno, deixando, um espaço em branco entre elas. Segundo Nóbrega (2013, p. 175), se a atividade de segmentação for feita no computador, surtirá mais efeito, pois “ao teclar a ‘barra de espaço’ após a palavra, como um passe de mágica o branco se materializa”.

Ressalta-se que o objetivo de se descrever essas atividades foi mostrar, sobretudo, para os professores de Língua Portuguesa, que para se desenvolver um ensino reflexivo, gerativo e funcional da ortografia, é importante disponibilizar aos discentes atividades que os instigue a pensar, a duvidar, a questionar, para, dessa forma, construir, compreender e explicitar os princípios ortográficos de sua língua. A resignificação do ensino da ortografia não é algo distante ou difícil, desde que o docente compreenda as particularidades do sistema ortográfico, assim como a sua relação com a oralidade, sendo capaz de propiciar aos seus educandos atividades produtivas, contudo, o mais importante não são as atividades, mas sim a intervenção realizada pelo professor. Não adianta, por exemplo, sugerir um caça-palavras ou, mesmo um jogo dos sete erros para se trabalhar determinado caso ortográfico e ao fim do exercício realizar uma correção mecânica, sem discussão, análise, reflexão.

### 3. Considerações Finais

A aprendizagem da escrita ortográfica não se dá de modo passivo, não é um simples armazenamento de formas corretas na mente, ao contrário, a pessoa que aprende a processa ativamente. É necessário, desde cedo, serem esclarecidos para o educando os aspectos regulares e irregulares do sistema ortográfico, assim como ressaltar que apesar de integrarem um mesmo sistema linguístico, fala e escrita, não são processos idênticos, pois ambos os aspectos não se dão de forma unívoca, isto é, existe uma forma de pronunciar que não é necessariamente igual à forma de escrever. Falar e escrever são processos distintos, mas que interagem, e é em virtude disso que percebemos nos textos dos discentes a interferência da oralidade.

Sendo assim, fica evidente que o ensino da ortografia nas escolas precisa e deve ser resignificado e seu caráter avaliativo, classificatório, exclusivo e mecânico substituído por uma visão dinâmica, reflexiva no tocante ao aprendizado das regras ortográficas. As propostas didáticas, sugeridas pelos docentes, devem apresentar atividades que ajudem o

discente a superar suas dificuldades de escrita de forma prazerosa, ativa, podendo exteriorizar dúvidas, conhecimentos, descobertas acerca do objeto de estudo. Sabemos, ainda, que o aprendizado das normas ortográficas, quando bem orientado, apesar das complexidades e peculiaridades do próprio sistema de escrita e das motivações fonético-fonológicas, se dá de modo lento, porém progressivo.

Ademais, no que tange à produção do erro ortográfico, é importante esclarecer: (i) a compreensão das categorizações do erro ortográfico permite ao professor focar a dificuldade ortográfica, entender o porquê daquele erro, sua motivação, a fim de propor intervenções pedagógicas, que auxiliarão o aluno a resolver a dúvida ortográfica, desenvolvendo, dessa forma, um trabalho dinâmico, reflexivo, funcional da ortografia na sala de aula; (ii) a apropriação do sistema ortográfico ocorre de forma progressiva, sendo assim, a eliminação de alguns erros dar-se-á em tempos diferentes, pois aprender as condições ortográficas que determinam a forma convencional de grafar palavras corresponde a uma das “aquisições mais complexas”, e, portanto, das mais difíceis, para todas as crianças, “o que nos permite afirmar que não é de se estranhar que muitas crianças apresentem dificuldades na evolução de tal processo” (ZORZI, 2003, p. 130); (iii) a dificuldade de escrita correta das formas da língua em seu registro padrão “não é exclusividade das crianças, nem mesmo dos aprendizes do ensino fundamental, visto que, de vez em quando, somos surpreendidos por algum tipo de dúvida gráfica sobre o item léxico não pertencente ao nosso vocabulário usual” (SIMÕES, 2006, p. 48).

Enfim, defendemos um ensino reflexivo, produtivo da ortografia, com um caráter funcional, garantindo o desenvolvimento, nos alunos, de uma atitude positiva, consciente e autônoma ante a busca do “escrever corretamente”. O ensino da ortografia deve ser tomado como objeto de conhecimento, de reflexão e ao professor, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP), compete a função de desenvolver um trabalho que permita ao discente descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, tornando-o apto a analisar as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfosintáticos, e capaz de perceber a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria. COELHO, Izete Lehmkuhl (Orgs.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: EdUFSC, 2006, p.267- 276.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/ terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português. *Isto se aprende com o ciclo básico*. Projeto Ipê. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação – CENP, 1990, p. 109-117.

DEVANTIER, N. O. et al. A importância sobre a língua para a prática pedagógica de professores das séries iniciais. In: *VI Congresso Internacional de Educação e Tecnologias: Sujeitos (des)conectados?* São Leopoldo: Casa Leiria, 2009, p. 01-11.

GOMES, M. L. C. *Metodologia do ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2009.

MELO, K. L. R. de. Refletindo sobre a ortografia na sala de aula. In: SILVA A. et al. *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 77-94.

MELO, K. L. R. de.; REGO, L. L. B. Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. *Caderno de pesquisa*. n. 105, p. 110-134, 1998. Disponível em: <<http://fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/>>. Acesso em 11 de jul. 2014.

MORAIS, A. G. de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

NÓBREGA, M. J. *Ortografia: como eu ensino*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

OTHERO, G. de A. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. *ReVEL*, v.3, n. 5, p. 01-11. 2005. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br>>. Acesso em: 20 de abril. 2014.

REGO, L. L. B. O aprendizado da norma ortográfica. In: SILVA, A. et al. *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, A. G. de (Org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 21-40.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. de. Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, A. et al. *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 61-76.

SIMÕES, D. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

STAMPE, David. *A dissertation on natural phonology*. Chicago, 1973. Tese de Doutorado. Universidade de Chicago, Estados Unidos, 1973.

ZORZI, J. L. *A apropriação do sistema ortográfico nas quatro primeiras séries do primeiro grau*. Campinas, 1997. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. O que devemos saber a respeito da linguagem escrita e seus distúrbios: indo além da clínica. In: ANDRADE, C. R. F.; MARCONDES, E. (Orgs.). *Fonoaudiologia em pediatria*, v. 1, n. 1, p. 120-

Desvios na escrita: projeções fonético-fonológicas ou consequências do sistema ortográfico? O ensino reflexivo da ortografia | 189  
132, 2003. Disponível em: <<http://www.sinpro-rio.org.br/download/drjaime2.pdf>>. Acesso em 05 de jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In: MALUF, M.I. (Org.). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006, p. 144-162.

Recebido em 26 de março de 2015.

Aceito em 23 de maio de 2015.

