

# Ensino de ortografia: uma reflexão sobre o livro didático e propostas de intervenção para além desse apoio pedagógico

Carlos Eduardo Pereira<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo visa a promover uma reflexão sobre o conteúdo ortografia, no livro didático de Língua Portuguesa com o qual trabalhamos, bem como apresentar algumas atividades diferenciadas com vistas a levar os alunos, como um todo, a grafar as palavras consoante a orientação oficial. Sabe-se que o livro texto se apresenta como um dos recursos didáticos, e não o único, de que dispõe o docente para levar a efeito seu trabalho pedagógico cotidiano. Por conseguinte, faz-se necessário utilizá-lo e ainda buscar formas de ir além dele, que, em maior ou menor extensão, tem suas limitações. Assim sendo, antes de tudo fizemos considerações sobre o que vem a ser o "erro" em uma concepção mais ampla e em ortografia. Isso porque, em geral, há preconceitos no que concerne à forma pela qual é compreendido. Além disso, demos procedimento à classificação dos "erros" conforme sua natureza, tendo como referência alguns renomados estudiosos do assunto. Nota-se que, na maioria das vezes, grande quantidade dos aprendizes grafa as palavras inadequadamente, dado que têm como referência a pronúncia delas. Some-se a isso o fato de ainda não terem o devido conhecimento das convenções ortográficas. Tendo explicação no sistema e no processo de evolução da língua, tais "erros" são, por conseguinte, passíveis de serem não somente previstos, mas também trabalhados de modo sistêmico. Finalmente, apresentamos algumas propostas de intervenção que se voltam, sobretudo, aos alunos com maiores dificuldades na aprendizagem da escrita correta das palavras. Sem pretensão alguma, é bom que se frise, oferecer uma fórmula ou um conjunto de receitas miraculosas para a questão. Isso tudo por entendermos que a recuperação dos alunos de baixo rendimento se apresenta como um imperativo não apenas legal, mas, antes, e acima de tudo, moral. Todas as crianças, portanto, têm o direito de aprender bem.

**Palavras-chave:** Livro didático. Ortografia. Atividades diferenciadas.

## ABSTRACT

This article aims to promote a reflection about the spelling content in Portuguese textbook with which we work, as well as to present some different activities in order to take students, as a whole, to spell words according to official guidance. It is known that the textbook is one of the teaching resources, not the only one that has the faculty to carry out their daily pedagogical work. Therefore, it is necessary to use it and still find ways to go beyond it, to a greater or less extent, has its limitations. So first of all we did considerations of what becomes the "error"; in a broader conception and spelling. This is because, in general, there is prejudice concerning the way it is understood. Moreover, the classification procedure of "errors" according to their nature, with reference to some renowned scholars of the subject. We notice that, in most cases, lots of apprentices spells the words inappropriately, since they reference the pronunciation of them. Added to this the fact that there is not proper knowledge of orthographic conventions. Having explained the system and process of evolution of language, such "errors" are, therefore, liable to be not only expected, but also worked in a systemic way. Finally, we present some proposals for intervention and, especially, the students return with greater difficulties in learning the correct writing of words. Without any pretense to offer a formula or a set of miraculous recipes for the question. All this because we believe that the

---

<sup>1</sup>SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS. Professor de Língua Portuguesa. Mestrando do Profletras – Mestrado Profissional em Letras – pela UEMS. E-mail: karlpereira2009@hotmail.com

recovery of low-income students is presented not only as a legal requirement, but rather, and above all, moral. All children, however, have the right to learn well.

**Keywords:** Textbook. Spelling. Differentiated activities.

## Introdução

Um número considerável de alunos, por motivos os mais diversos possíveis, atinge a fase dos anos finais do Ensino Fundamental apresentando acentuadas dificuldades de leitura, interpretação e produção de gêneros discursivos. No presente trabalho, por ser oportuno, nos deteremos a enfatizar problemas inerentes à ortografia que, é bom que se ressalte, estão intimamente ligados – entre outras razões – à falta habitual de leitura e escrita.

Em virtude de representar o marco inicial de um período de transição, cumpre destacar, a fase de ensino a ser enfocada é um 6º ano do Ensino Fundamental. A propósito, no início do corrente ano letivo de 2014, solicitamos – para efeito de sondagem – a produção textual de alunos da etapa estudantil em referência. Posto que orientados a empregar a “variante padrão formal da língua” em suas redações, os educandos, pertencentes a uma escola da rede pública municipal, cometeram uma série de “erros”<sup>2</sup> ortográficos variados, o que nos reivindica atenção.

Em vista disso, este trabalho tem como objetivos refletir sobre a forma pela qual o livro didático com que trabalhamos enfoca os estudos ortográficos, assim como apresentar atividades diferenciadas para que ocorra a satisfatória aprendizagem da grafia oficial.

As respostas a algumas questões, por sua vez, serão procuradas no transcorrer desta pesquisa, tais como: as atividades propostas pelo livro didático são suficientes e adequadas para reparar os erros concretos acima aludidos? O autor do livro conduz a uma reflexão sobre as razões pelas quais se dão esses erros? Os exercícios apresentados contemplam alunos reais? O livro oportuniza ou dá sugestões de aprofundamento ao conteúdo? O que é possível fazer para superar esse estado de coisas?

---

<sup>2</sup> Importa ressaltar que o erro aqui é entendido como tal, na medida em que a escrita de uma palavra não se ajusta às normas ortográficas vigentes. Doravante, pois, não usaremos esse termo entre aspas.

As concepções teóricas à luz das quais se embasa o presente trabalho são de autores como (CAGLIARI, 2002; BORTONI-RICARDO, 2004; BARRERA, 2009; NOBILE, 2009), que não somente analisam os erros, como também propõem maneiras de intervenção por meio de procedimentos metodológicos mais eficazes ao ensino de ortografia.

Na primeira parte deste artigo, procederemos à análise do manual didático que orienta nosso trabalho. No momento seguinte, buscaremos classificar os tipos de erros existentes. Por fim, daremos a conhecer atividades didáticas diferenciadas.

### **Atividades ortográficas em análise: livro texto “Português: Linguagens” – 6º ano**

O referido livro didático, de autoria de Cereja e Magalhães, nós o escolhemos para subsidiar nosso trabalho pedagógico faz aproximadamente seis anos. Isso porque, entre outros motivos, os autores propõem o seguinte em sua obra:

Em síntese, pensamos que o ensino de português, hoje, deva abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais de uma mesma perspectiva de língua – *a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social*. Nesse sentido, alteram-se o enfoque, a metodologia e as estratégias do ensino de língua portuguesa, que se volta essencialmente para um trabalho de leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua, desenvolvido de uma mesma perspectiva textual e enunciativa. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 4).

Como se sabe, os gêneros discursivos variados estão no cerne do ensino de língua materna. No que diz respeito a isso, o material didático em questão se apresenta atualizado. Veja que no volume em análise, ou seja, o do 6º ano do Ensino Fundamental há a proposição de trabalho com diversificados gêneros textuais, como o conto maravilhoso, a fábula, a história em quadrinhos, o relato pessoal, a carta, o e-mail, o blog, o twitter, entre outros.

Em se tratando do conteúdo ortografia, o que nos importa principalmente nesse momento, é feita alusão ao uso do dicionário no Manual do Professor. Entre outras relevâncias, os autores acenam para o fato de que, por meio dessa ferramenta, é possível descobrir a grafia correta das palavras.

No sumário do livro em apreço, por sua vez, encontram-se os conteúdos fonema e letra, os tipos de variação linguística, em que se consideram – entre outras coisas – a

questão da oralidade e da escrita, o dígrafo e o encontro consonantal, encontros vocálicos, acentuação. Tais conteúdos estão intimamente ligados com a escrita das palavras. Entretanto, no que concerne à abordagem ortográfica mais específica, propõe-se apenas e tão somente o estudo do emprego da letra **h**.

À página 69, para sermos mais precisos, encontra-se o uso do **h**. O ponto de partida para tratar do assunto é uma tira da turma da Mônica na qual são empregadas duas palavras iniciadas pela referida letra, quais sejam: hoje e humor. Uma das atividades propostas quer saber do aluno se, ao dizer em voz alta tais palavras, a letra **h** é pronunciada.

Outra questão apresentada remete à leitura de um pequeno texto de apoio que trata de etimologia. Isso para o aluno reconhecer o motivo pelo qual o **h** se manteve nas palavras hoje e humor. Não fosse a terceira e última pergunta relativa ao texto, que direciona o aluno a entender o que causa humor nele, esse gênero discursivo teria sido empregado, sobretudo, como pretexto para o estudo gramatical.

Feito isso, apresentam-se orientações ortográficas que, conforme os autores, podem auxiliar o estudante a usar essa letra adequadamente. Tal se resume a regras, como o uso do **h** inicial de tradição histórica, seu emprego no início ou fim de palavras indicativas de sentimento, em palavras compostas ligadas por hífen.

Finalmente, na página 70, propõem-se novos exercícios de fixação. O primeiro dos quais pede que os alunos formem derivadas a partir de primitivas iniciadas por **h**. O segundo, por sua vez, envolve a formação de palavras por meio de uso de prefixos, com vistas a que o aluno observe os casos em que a letra em circunstância se mantém ou se suprime. O último, enfim, aspira a que o aluno “descubra” as palavras (princiadas por agá) a partir das definições dadas. Para isso, o livro propõe este modelo explicativo: “poema japonês constituído de três versos – haikai”.

Conforme já mencionado, ao produzirem textos espontâneos, boa parte dos alunos de um 6º ano do Ensino Fundamental se saiu com erros de natureza diversa, os quais revelam problemas de alfabetização e letramento. Eis um apanhado geral deles: *“em quanto; ci-esquesão; ci-lemhren; grasinha; professo; a quele; nentei; em frentão; em mensa; ficão; em tão; pressizando; entam; esistem; acontese; peto; paixão; camião;*

*acordão; cameada; tomão; começão; polca; esforço; loge; qué; atrazada; valorisa; morase; interece; poriso; comvenci; sedinho; da quele; también; emtendei; inguai; pissoas; morão; presiza; periguo; ten; tei; tranporte; pezado; pubrico; asisti; presizão; sedo; vam; geito; para im; seca de 10 km; feis; asim; augun; vidio; traporte pubrico; descança; bosicleta; gemte; xega quazo; para sima; damanhã; porque; valo; ingais; prinsipalmente; percorido; pencucio".*

Como se pode depreender disso, há um vazio lacunar no que respeita à abordagem da ortografia em nosso livro de apoio pedagógico. Isso porque as dimensões qualitativa e quantitativa revelam-se falhas ou deficitárias. Além do mais, o que nos chama mais atenção é o fato de que os autores parecem direcionar seu livro a um aluno ideal. Isto é, que já tenha tido a aquisição plena do sistema ortográfico e que, por isso mesmo, seja incapaz de cometer erros como os encimados.

### **Classificação dos erros ortográficos**

Para falar em erro de ortografia, importa, antes de qualquer coisa, considerá-lo em sentido mais ampliado. Desse modo, em relação ao ato de se cometer incorreções, Cortella faz relevante ponderação, visto que

Errar é, sem dúvida, decorrência da busca e, pelo óbvio, só quem não busca não erra. Nossa escola desqualifica o erro, atribuindo-lhe uma dimensão catastrófica; isso não significa que, ao revés, deva-se incentivá-lo, mas, isso sim, incorporá-lo como uma possibilidade de se chegar a novos conhecimentos. Ser inteligente não é não errar; é saber como aproveitar e lidar bem com os erros. (CORTELLA, 2011, p. 93).

Além do mais, Bortoni-Ricardo traz a noção de que

[...] "Erros de português" são simplesmente *diferenças* entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, como vimos, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37).

Por ser pertinente, é com base nessas considerações que convém saber reconhecer os tipos de erros – ao menos a maioria deles – cometidos pelos alunos em seus textos. Isso com vistas a intervir positiva e adequadamente na questão.

Em larga extensão, o erro dos aprendizes “[...] é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala”, Cagliari (2002, p. 138). Isto é, o discente escreve a palavra da forma como a pronuncia. Para fins de exemplificação, o autor em referência apresenta estas ocorrências:

O aluno escreve *i* em vez de *e*, porque fala [i] e não [e]; por exemplo: *dici* (disse), *qui* (que), *tristi* (triste). Escreve *u* em vez de *o*, pois fala [u] e não [o]; por exemplo: *tudu* (tudo), *curraiva* (com raiva). Duas vogais em vez de uma, por usar em sua pronúncia um ditongo; por exemplo: *rapais* (rapaz), *feis* (fez). Escreve uma vogal em vez de duas, porque usa na sua pronúncia um monotongo; por exemplo: *mato* (matou), *pergunto* (perguntou). Não escreve o *r*, por não haver som correspondente na sua fala; por exemplo: *mulhe* (mulher), *lava* (lavar). Escreve o *r* em vez de *l*, pois faz essa troca quando fala; por exemplo: *praneta* (planeta). Não escreve *s*, por não haver som correspondente na sua fala; por exemplo: *vamu* (vamos). Escreve *u* em lugar de *i*; por exemplo: *sou* (sol), *saúva* (salvar). Escreve *li* em vez de *lh*, por dizer [li] e não [ly]; por exemplo: *almadilla* (armadilha), *coelio* (coelho). Transcreve sua pronúncia da juntura intervocabular; por exemplo: “*vaibora*” (“vai embora”), *aínsima* (aí em cima). Usa somente a vogal para indicar o som nasalizado, suprimindo a consoante *m* e *n*, que não pronuncia; por exemplo: *curraiva* (com raiva), *ode* (onde). Pela razão anterior, não usam o til; por exemplo: *eita* (então), *vocao* (vulcão). (CAGLIARI, 2002, p. 139-140).

Entre os alunos, cumpre tomar nota, é bastante corrente erros como: eles falaram/presente > *eles falarão/presente*; eles se comportam > *eles se comportão*. No que diz respeito às referidas grafias, Cagliari pontua que

[...] o fato de ele escrever *ão* em vez de *am* revela que sabe que em português se escrevem palavras terminadas em *am* cuja pronúncia é *ão*, então, passa a achar que *ão* também pode representar *am*, pois são valores relacionados no sistema. Só que ele ainda não aprendeu que esse relacionamento opera apenas num sentido (*am* para sílabas átonas e *ão* para sílabas tônicas) e não em ambos, daí seu modo de escrever. (CAGLIARI, 2002, p. 137).

Também há o erro que é ocasionado pelo uso impróprio de letras. De conformidade com o citado autor,

O uso indevido de letra se caracteriza pelo fato de o aluno escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra. Por exemplo, o som [s] pode ser representado por s (sapo), por z (luz), por ss (disse), por ç (caça) etc. Quando um aluno em vez de escrever disse com ss escreve com um só, faz uso indevido de letra. Porém, esse uso é sempre possível dentro do sistema, ocorrendo em muitas palavras. (CAGLIARI, 2002, p. 140).

Outros exemplos citáveis são: *susego*, por sossego; *caro* por carro; *lichô* por lixo, *traz* por trás, *aseito* por aceito, *en* por em, *brincamdo* por brincando, *felis* por feliz, *fogete* por foguete, entre outros.

A chamada hipercorreção torna-se frequente na circunstância em que o aluno já tem conhecimento da forma ortográfica de certas palavras e compreende que nem sempre há equivalência entre pronúncia e escrita. Por isso, segundo Cagliari, comete erros como, por exemplo, *jogol* em vez de jogou, *consequio* em vez de conseguiu, *pedil* em vez de pediu.

Em relação a isso, Bortoni-Ricardo assinala que

Temos de atentar também para os casos de hipercorreção, sobretudo na escrita, em que aparece a realização de ditongo /ei/ em palavras com /e/, como por exemplo: bandeja > *bandeija*; caranguejo > *carangueijo*. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 97).

Além disso, Cagliari põe a descoberto que determinados erros de grafia não têm relação alguma com a transcrição fonética, nem tampouco com a fala. Quer dizer,

[...] São erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. Não têm apoio nas possibilidades de uso das letras no sistema de escrita e representam, às vezes, maneiras de escrever de que o aluno lança mão porque ainda não domina bem o uso de certas letras, como a distribuição de *m* e *n*, *v* e *f* nas palavras. Normalmente a escola considera esses erros graves indícios de falta de discriminação auditiva (o que é falso). Quando deveria entender que a criança faz uma aproximação muito grande da letra certa, não escolhendo uma letra que nada tem a ver com o som que quer representar. (CAGLIARI, 2002, p. 142).

A permuta de letras, como em *voi*, no lugar de foi, *bida* por vida e *save* por sabe são alguns exemplos. Outras trocas frequentes são entre *p/b*, *t/d*, *c/g*, ou seja, entre consoantes surdas e sonoras. Em *macao* (macaco) e *sosato* (susto) temos casos de supressão e acréscimo de letras, respectivamente.

Por fim, ao produzir textos os alunos, por vezes, juntam as palavras. Isso porque “[...] Na fala não existe separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante”, Cagliari (2002, p. 172). As construções “*eucazeicoéla*” (“eu

casei com ela”), “*jalicotei*” (“já lhe contei”) e “*mimatou*” (“me matou”) ilustram bem essa juntura intervocabular.

Importa considerar que, por força da acentuação tônica das palavras, pode haver a segmentação indevida. Dito de modo diferente, uma separação na escrita errônea ortograficamente. Como exemplos, o autor cita as grafias *a gora* (agora) e *a fundou* (afundou).

### **Abordagem dos erros ortográficos cometidos pelos educandos**

Entender o porquê e como os alunos cometem erros é de suma importância. Mas, entendemos que isso tem de ter um desdobramento útil na prática trabalhista do professor. Nesse sentido, a seguir buscaremos considerar alguns erros de nossos próprios aprendizes, tendo como referência central o linguista Cagliari (2002).

A grafia das palavras “professo” (professor), “valô” (valor) e “qué” (quer) revela que o aluno deixou de escrever o **r**, uma vez que não existe som correspondente em sua pronúncia. Nas formas “purque” e “vidio”, escreveu **u** no lugar de **o**, bem como **i** em vez de **e**, visto que fala /u/ e /i/, e não /o/ e /e/. Já na grafia “feiz”, por (fez), utilizou duas vogais no lugar de uma, já que na fala usa um ditongo. Em “pubrico”, troca o **r** pelo **l**, porque, ao falar, incorre nessa permuta.

Em “loge” (longe), omitiu-se a escrita do **n**, muito provavelmente devido ao fato de o aprendiz, por pronunciar a vogal que o antecede de modo mais longo, acabou ocasionando o englobamento de ene.

Conforme verificamos, na língua portuguesa existem palavras de terminação *am*, pronunciadas *ão*. Ocorre que *am* recai em sílabas átonas, ao passo que *ão*, nas sílabas tônicas. Por desconhecer isso, o aluno – ao se guiar pela pronúncia – cometeu erros como “camião, ficão, morão, paixão, esforço, tomão, acordão e começo”, em detrimento às formas (caminham, ficam, moram, passam, esforçam, tomam, acordam e começam). Nas formas “vam” (vão) e “entam” (então) parece ter havido o inverso disso.

Os casos verificados de uso indevido de letras também foram volumosos nos textos dos alunos. Eis os exemplos: "percorido" (percorrido), "assim" (assim), "gemte" (gente), "xega" (chega), "ten" (tem), "prinsipalmente" (principalmente), "presiza" (precisa), "sedo" (cedo), "atrazada" (atrasada), "convenci" (convenci), "grasinha" (gracinha), "tambén" (também), "para im" (para ir), "descança" (descansa), "geito" (jeito), "sedinho" (cedinho), "interece" (interesse), "pressizando" (precisando), "valorisa" (valoriza), "morace" (morasse), "pisssoas" (pessoas), "para sima" (para cima), "augun" (algum), "esistem" (existem), "acontese" (acontece), "pezado" (pesado), "seca de km" (cerca de 10 km), "ingauu" (igual), "ingais" (iguais), "quazo" (quase).

No pertinente à junção intervocabular, verificaram-se as ocorrências "poriso" (por isso), "damanhã" (da manhã). Quanto à segmentação indevida, observamos estes casos: "a quele" (aquele), "da quele" (daquele), "em tão" (então). A grafia "em frentão" (enfrentam) põe a nu os problemas da segmentação errônea e transcrição fonética da fala (a terminação am, cujo som se emite ão). Em "nentei" ocorre a junção de palavras, assim como o uso impróprio de letras. No que respeita à forma "em mensa" (imensa), deu-se – a um só tempo – a junção de vocábulos inadequada, bem como o uso inconveniente de letra.

A respeito da grafia "asisti" (assiste), tanto houve o uso não devido de letra, quanto a escrita de i, pois o aluno fala /i/ e não /e/. Para finalizar, a ocorrência "pencucio", em vez de (percurso), demonstra que o educando, em princípio, nunca estudou essa palavra. Daí a razão pela qual cometeu o referido erro. Feitas essas considerações acerca dos erros dos alunos, convém adiante levar em conta algumas atividades de intervenção por meio das quais seja possível encontrar meios eficazes para o ensino da ortografia.

## Proposições de possíveis soluções para o problema

A fim de que os alunos superem esses tipos de erros, Barrera, Nobile (2009), retomando as considerações de (ZORZI, 2003; MORAIS, 1998; LEMLE, 1995) sinalizam com

[...] algumas possibilidades de atividades de intervenção (psico) pedagógica a serem desenvolvidas com vistas a favorecer a compreensão e domínio do sistema ortográfico. É importante salientar que a maior parte das atividades propostas baseia-se numa reflexão consciente sobre aspectos fonológicos e morfossintáticos da linguagem. (BARRERA; NOBILE, 2009, p. 50).

Em se tratando da transcrição da fala, asseveram que o essencial consiste em evidenciar as diferenças que há entre a fala e a escrita. Ou seja, deve-se compreender “que o padrão acústico-articulatório nem sempre é suficiente para determinar a escrita das palavras”, Barrera; Nobile (2009, p. 50). Nesse caso, sugerem atividades que deem ênfase à forma como pronunciamos e escrevemos as palavras. Músicas cantadas e gravações de pessoas a conversar, eis dois exemplos cabíveis. Assim,

Sugere-se, portanto, o trabalho sistemático com determinadas categorias de palavras mais sujeitas a esse tipo de erro, como aquelas onde a letra *l* representa o som /u/, bem como aquelas onde as letras *e* e *o* são pronunciadas respectivamente como /i/ e /u/. Também devem ser trabalhadas as variantes dialetais presentes na fala dos alunos, as quais não devem ser estigmatizadas, mas analisadas como exemplos da diferença entre língua oral e escrita. (BARRERA; NOBILE, 2009, p. 50).

Em relação também a essa questão, Bortoni-Ricardo esclarece que

Em quase todas as variedades do português brasileiro, as vogais /e/ e /o/, quando ocorrem em sílabas átonas, antes ou depois da sílaba tônica, são pronunciadas /i/ e /u/, respectivamente. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 80).

Ocorre a elevação de /e/ e /o/ para /i/ e /u/, segundo essa sociolinguista, dado que os aprendizes – por terem pouca familiaridade com as convenções da escrita – tendem a escrever tais vogais da exata forma como as pronunciam. Por isso mesmo, sugere esta atividade prática:

Preste atenção a todas as vogais /e/ e /o/ que ocorrem em sílabas átonas nos versos seguintes da canção “Garota de Ipanema” de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, que estamos marcando em negrito. Depois, pegue outro texto, outra letra de música ou poema, o que você quiser, e marque as vogais átonas /e/ e /o/, que são pronunciadas /i/ e /o/. Algumas delas aparecem em sílabas pretônicas ou átonas finais e outras em monossílabos átonos que, de fato, funcionam como sílabas pretônicas das palavras seguintes. “Olha qu**E** coisa mais linda, / mais cheia d**E** graça, / é ela m**En**ina / qu**E** vem **E** qu**E** passa / num doc**E** balanç**O** / caminh**O** d**O** mar. / Moça d**O** corp**O** dourad**O** / d**O** sol d**E** Ipanema / **O** teu balanç**O** / é mais qu**E** um poema / é a coisa mais linda / qu**E** já vi passar. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 80-81).

Outra questão a que os professores devem se atentar diz respeito à supressão (principalmente nos verbos infinitivos) do /r/ pós-vocálico. Tal fenômeno, aliás, dá-se em todo o país e independe da pronúncia (regionalismo). A autora ilustra, como exemplos, as ocorrências correr > *corrê*; almoçar > *almoçá*; sorrir > *sorri*. Esse acontecimento também pode ser estendido não só para o futuro do subjuntivo (quando eu estiver > *estivé*; se ela fizer > *fizé*), como ainda para os substantivos, adjetivos e advérbios com mais de duas sílabas (melhor > *melhó*; maior > *maió*; amor > *amô*).

Fato semelhante a esse apagamento se dá como o /s/ do morfema {-mos} indicador da primeira pessoa do plural. Senão, vejamos: nós fazemos > nós *fazemu*; nós viemos > nós *viemu*. Importante lembrar que, conforme Bortoni-Ricardo, o português brasileiro apresenta determinadas tendências, entre as quais estão a redução das palavras proparoxítonas e a assimilação das consoantes homorgânicas. Em se tratando das proparoxítonas, explica que

No Brasil, as sílabas pretônicas têm quase a mesma duração da tônica. Resulta daí que há menos energia para a articulação dos finais das palavras. No caso das proparoxítonas, especialmente, temos uma tendência a reduzi-las, na fala rápida, reduzindo assim o esforço articulatório [...] (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 101).

Eis alguns exemplos disso fornecidos pela autora: chácara > *chacra*; árvore > *arvri* ~ *arví*. Nesses casos suprimiu-se a vogal da primeira sílaba postônica. Já em fósforo > *fosfu*; válvula / *valva* ocorre o apagamento de uma sílaba postônica por completo. Em vista disso, a autora apresenta a proposição desta outra atividade:

Verifique como seus alunos lidam com as palavras proparoxítonas na fala e na escrita. [...] Faça um diagnóstico cuidadosamente porque isso vai ajudar você a prever os “erros” de seus alunos e a definir as prioridades no ensino da língua escrita e da língua oral monitorada. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 102).

Outra tendência natural da língua que incide no ensino da escrita reside em dois casos de assimilação, esclarece-nos a autora em circunstância. Dá-se quando, em uma sequência de sons parecidos, um dos quais assimila o outro. Por exemplo, nas sequências /nd/ e /mb/. Veja algumas ocorrências: falando > *falanu*; vindo > *vinu*; quando > *quanu*. Também > *tamém*. Em relação a isso, Bortoni-Ricardo considera que

Ambos os casos configuram regras graduais muito produtivas no português brasileiro. Por isso, nós, professores de ensino fundamental, nos confrontamos muito frequentemente com “erros” que são a transposição dessas regras fonológicas para a escrita. Você certamente terá muitos exemplos desses casos retirados do texto escrito de seus alunos. Faça uma listinha deles para mostrar a seus colegas. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 102).

No que concerne à troca de letras, faz-se necessário identificar e diferenciar fonemas surdos e sonoros. Nesse caso, Barrera e Nobile explicam que,

Para isso, é importante trabalhar atividades nas quais a criança possa, por exemplo, separar figuras dos grupos que têm o som do /f/ daquelas com som de /v/, ou trocar intencionalmente a letra, na fala e na escrita, de modo que a criança perceba essa troca. Espera-se, assim, que a criança vá estabilizando a sua escrita. (BARRERA; NOBILE, 2009, p. 51).

Além disso, segundo Cagliari,

Para ensinar com mais clareza diferenças de valores entre sons, como [p] e [b], [f] e [v] etc., a professora pode propor aos alunos que considerem listas de pares mínimos, como *faca* e *vaca*, *pata* e *bata*, ou mesmo formas alternantes (em variação), do tipo *percossu* e *pescoço*, *paia* e *palha* etc. As técnicas de análise fonológica, aliadas a uma boa descrição fonética, permitem não só às professoras entenderem de fato o que acontece com os problemas de fala e escrita, como permitem ainda a elaboração de atividades que facilitem o processo de aprendizagem por parte dos alunos, que passarão a receber uma explicação melhor de como a fala, a escrita, a leitura e a língua portuguesa funcionam. (CAGLIARI, 2003, p. 93).

Como foi visto, outra questão diz respeito à chamada segmentação. Deixar clara a distinção entre a maneira como falamos e a que escrevemos mostra-se novamente como o caminho por meio do qual é possível superar tal tipo de erro. Como sugestão, Barrera e Nobile dão a conhecer que

É importante também a compreensão do conceito de palavra, o qual envolve diferentes categorias gramaticais, além de várias extensões em termos da quantidade de sílabas e letras. Devem ser trabalhadas as noções do que é frase e de que esta é composta por palavras. Outras atividades consistem em escrever as frases com as palavras todas juntas e pedir à criança que as separe, que ordene as palavras embaralhadas de uma frase ou também que complete as frases com possíveis palavras que estejam faltando. (BARRERA; NOBILE, 2009, p. 52).

Por fim, importa considerar o que assevera Cagliari, segundo o qual

É absolutamente indispensável que o professor faça um levantamento das dificuldades dos alunos. Isso não pode ser visto através de palavras e frases já treinadas, de cópias e atividades dirigidas. É preciso deixar os alunos escreverem textos livres, espontâneos, contarem história como quiserem. É nesse tipo de material que vamos poder encontrar os elementos que mostram as reais dificuldades e facilidades dos alunos no aprendizado da escrita. (CAGLIARI, 2003, p. 146).

Portanto, o autor põe em evidência que o levantamento dos erros nos quais os alunos incorrem deve ter como referência o uso concreto da língua, que se materializa nas produções dos variados gêneros discursivos. Os textos de autoria dos estudantes, desse modo, mostram-se reveladores de suas dificuldades concretas. Devem, pois, ser o ponto de partida e de chegada.

## **Considerações finais**

No desdobrar deste artigo, centramos nossos esforços em torno da reflexão sobre a maneira pela qual o livro didático com que trabalhamos aborda o tópico ortografia. Além do mais, demonstramos formas diferenciadas de tratar do assunto. Isso tendo em vista não só a aprendizagem dos alunos em si, mas também a recuperação dos que se mostram mais deficitários em matéria da grafia correta das palavras.

Para levar tal a efeito, antes de qualquer coisa examinamos o livro didático que ampara nosso trabalho com o ensino da língua materna. Por conseguinte, constatamos que se mostra limitado em se tratando do ensino da ortografia. Temos por certo que esse recurso didático se apresenta como um apoio. Portanto, não convém ao professor restringir sua atuação profissional tão somente a ele.

Contudo, no que toca ao conteúdo que pusemos em relevo neste trabalho, isto é, a ortografia, verificou-se que a lacuna tem proporção exacerbada. Isso porque não acena para medidas de intervenção aos deslizes concretos que os alunos vêm cometendo em suas produções escritas. Demonstra, por assim dizer, partir do pressuposto de que os discentes – em sua quase que totalidade – já dominam suficientemente bem o conteúdo em questão.

No momento seguinte, pusemos em consideração algumas ponderações sobre o erro em sentido amplo. Assim, tomamos conhecimento de que o errar não deve ser compreendido como de todo negativo, ao contrário do que muitos pensam. O erro, em vez disso, se apresenta como um dado investigativo; uma etapa integrante do processo do conhecer. Em razão disso mesmo, procedemos ao levantamento da maioria dos tipos de erros que ocorrem nas redações dos alunos. Isso com vistas a que sejam trabalhados de forma adequada.

Como se pôde verificar, os autores convergem para a ideia de que o maior número de erros é resultante da transcrição fonética. Isso é revelador de que os alunos precisam ser conscientizados do fato segundo o qual as línguas escrita e falada não se confundem. Ler, escrever e refletir sobre essas questões linguísticas se mostra como um meio viável para equacionar o problema.

Assim sendo, para além da crítica infecunda, demos a conhecer atividades que chamamos de diferenciadas. Isso por crermos que as regras e exercícios ortográficos são relevantes, visto que conduzem ao conhecimento de certas convenções ortográficas. Porém, mostram-se insuficientes. A um só tempo, as referidas atividades visam a transcender o que propõe o manual didático – sem pretensão alguma de substituí-lo – e à atenuação das dificuldades mais proeminentes dos aprendizes.

Certos de que a apropriação adequada do sistema ortográfico da língua tem caráter complexo, o assunto não se esgota neste trabalho. Em todo o caso, esperamos que propicie discussões e reflexões sobre o assunto que, diga-se a tempo, deve estar presente já nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## Referências

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

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002. 192 p.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: linguagens, 6º ano: Língua Portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CORTELLA, M. S. **A escola e a construção do conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NOBILE, G. G.; BARRERA, S. D. Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldades na escrita. **Psicologia em Revista**. v. 15, n. 2, p. 36- 55, ago. 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v15n2/v15n2a04.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.