

Ensino de ortografia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio: desafios teórico-metodológicos

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira¹
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo: O objetivo do presente trabalho é refletir sobre o ensino das propriedades do sistema alfabético e da norma ortográfica na educação básica e apontar caminhos metodológicos para o ensino reflexivo da escrita convencional. Pretendemos discutir a transposição didática das teorias sobre a aquisição da língua e sobre a consolidação das normas ortográficas, descrevendo pressupostos para o planejamento de estratégias de ensino adequadas aos alunos do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio, sobretudo aqueles que apresentam defasagens em relação às expectativas de aprendizagem previstas para o nível escolar em que se encontram. Tomaremos como referenciais teóricos os estudos acadêmicos sobre psicogênese da língua escrita, variação linguística, estrutura ortográfica das línguas europeias, sistema alfabético da língua portuguesa, consolidação das convenções ortográficas e metodologia do ensino de línguas. No desenvolvimento do trabalho, analisaremos textos de adolescentes e adultos regularmente matriculados em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, que cursam as séries finais do ensino fundamental ou o ensino médio. Nessas produções, buscaremos compreender o que os erros de grafia apresentados revelam o que esses alunos sabem acerca do sistema da escrita e que hipóteses construíram com respeito às relações grafonêmicas e às convenções ortográficas. Apontando estratégias pedagógicas para lidar com as principais dificuldades apresentadas no domínio das convenções da escrita, pretendemos colaborar para o enfrentamento do desafio de finalizar tardiamente a alfabetização inicial e a aquisição dos princípios ortográficos em séries escolares nas quais usualmente supõe-se que tal processo já esteja consolidado.

Palavras-chave: Ortografia. Metodologia. Ensino. Língua portuguesa. Transposição didática.

O cenário atual: fracasso e desafio

Os sistemas públicos de ensino são constantemente criticados por sua ineficácia no ensino do sistema alfabético e das notações ortográficas nos anos iniciais da educação básica. Esse fracasso salta à vista quando se observa a quantidade de alunos que seguem para as séries mais avançadas, e até para o ensino médio, sem, no entanto, alcançarem as expectativas de aprendizagem definidas para os anos iniciais do ensino fundamental.

¹ Marcia Lisbôa Costa de Oliveira é doutora em Letras (Ciência da Literatura – UFRJ 2002), Mestre em Letras (Ciência da Literatura – UFRJ 1995). Professora Adjunta do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, tem experiência em projetos de Letramento Literário e desenvolve pesquisas sobre Letramento Acadêmico, leitura e formação de leitores, letramento acadêmico e metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura. E-mail: lisboamarcia@hotmail.com.

Pode-se afirmar que parte desse insucesso em realizar o processo de aquisição da escrita adequadamente se deve à precária formação linguística dos docentes em exercício nas séries iniciais, o que muitas vezes os impede de perceber e de buscar caminhos pedagógicos para intervir de forma produtiva junto aos alunos. Além disso, têm sido limitados os esforços de construção de estratégias de ensino voltadas para o público predominante na educação pública, que, em sua maioria, caracteriza-se pelo uso das variantes linguísticas orais de menor prestígio social.

Nesse sentido, para tentar diminuir os problemas relativos ao insucesso no ciclo inicial, o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, ressaltadas as críticas que se poderiam tecer aos seus limites e a algumas concepções que incorpora, constitui um importante esforço de mudança, uma vez que envolve governos, universidades e sociedade civil e pode abrir caminhos para que se inicie a superação do problema da alfabetização inicial. O modelo de ação adotado, articulado em torno de quatro eixos, permite a compreensão da alfabetização como um processo complexo e multifacetado: formação continuada, distribuição de materiais didáticos e de acervos básicos, jogos e tecnologias educacionais, desenvolvimento de avaliações sistemáticas, entre as quais se destacam a nova *Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)*, que será aplicada no terceiro ano escolar, e a criação de ferramentas de gestão, mobilização e controle social. Caso haja continuidade, seriedade e sejam ouvidos os diversos atores sociais envolvidos no pacto, sobretudo os docentes, podemos começar a vislumbrar algumas mudanças e um novo mosaico nesse cenário.

No entanto, além da garantia dos *Direitos de Aprendizagem* no que tange à alfabetização inicial bem sucedida, coloca-se hoje muito fortemente o problema de completar a passagem da escrita fonológica para a escrita convencional no caso dos alunos matriculados em séries escolares nas quais usualmente supõe-se que tal processo já esteja consolidado. Para isso, é preciso discutir metodologias apropriadas para lidar com as dificuldades dos alunos que estão cursando do sexto ao nono ano do ensino fundamental ou as três séries do ensino médio, mas apresentam defasagem substancial na aquisição da escrita ortográfica.

Essa é uma tarefa emergencial, uma vez que suas dificuldades não são contempladas pelos programas escolares dessas etapas e os chamados “programas de correção de fluxo” tendem a repetir velhas práticas. Em geral, o que se observa é que esses alunos são encaminhados para programas de “aceleração da aprendizagem”, projetos de reforço escolar no turno oposto às aulas regulares, salas de recursos e outras estratégias de nivelamento,

quando disponíveis. Assim, o descompasso entre as expectativas de aprendizagem para a série em que esse aluno está matriculado e as competências e habilidades que efetivamente atingiu é tratado fora da sala de aula e entendido como algo que não diz respeito ao sistema, mas ao indivíduo, visto como uma exceção. A observação da realidade escolar, no entanto, nos aponta o inverso. Os problemas envolvendo a aquisição da escrita ortográfica são sistêmicos, não subjetivos.

Infelizmente, precisaremos nos contentar com a constatação empírica,, e não sistematizada dessa situação, pois não existem dados estatísticos específicos sobre o domínio do sistema alfabético e da ortografia por estudantes brasileiros das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. Isso porque as avaliações externas dos sistemas escolares não enfocam esse conteúdo, conforme demonstra a análise das Escalas de desempenho de língua portuguesa da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (BRASIL; MEC: s/d.a).

No que concerne *ao Exame Nacional do Ensino Médio*, tampouco se observa o enfoque das questões ortográficas dentre as nove competências elencadas para a área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. A variação linguística e a norma padrão são abordadas pela competência de área 8 – “Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (MEC/INEP, 2013, p. 37) –, mas a ênfase dessa prova também recai sobre a leitura. A ortografia é um critério importante apenas para a correção da prova de redação aplicada no mesmo exame, para a qual são elencadas cinco competências a serem avaliadas, a primeira das quais é “Demonstrar domínio da norma padrão da língua”, avaliada em cinco níveis progressivos, sendo o nível cinco atribuído ao aluno que “Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência” (MEC/INEP, 2013, p. 37). No período de 2001 a 2008, o INEP publicou relatórios pedagógicos que analisam os resultados das provas do ENEM, e neles podemos encontrar alguns dados sobre o domínio da norma culta por estudantes brasileiros. Os relatórios pedagógicos referentes às edições realizadas de 2009 em diante não estão disponíveis para consulta, por isso consolidamos na tabela abaixo os dados em relação à competência 1 para o período de 2001 a 2008:

Notas	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
0	2,93	2,2	2,57	11,82	2,37	5,82	0,68	0,35
25	2,76	3,2	1,82	1,35	1,26	2,73	2,18	1,02
38	8,23	6,2	5,93	4,72	4,68	8,05	6,53	5,36
50	23,32	27,6	21,96	19,03	20,27	24,28	22,25	18,86
63	27,17	22,3	27,2	23,36	27,39	27,58	29,14	30,82
75	25,58	30,5	30,28	27,08	31,18	23,37	29,67	31,26
88	7,86	5,7	8,11	9,27	10,13	6,59	7,89	10,48
100	2,15	2,3	2,31	3,38	2,72	1,58	1,66	1,85

Observamos nessa tabela a manutenção de baixíssimos percentuais de alunos com *excelente domínio da norma culta*, que variam do mínimo de 1,58%, em 2006, ao máximo de 3,38, em 2004. Em média simples, o percentual de estudantes que conseguiram atingir a nota máxima nessa competência nas oito edições da prova que foram analisadas corresponde a apenas 2,24% do total de inscritos. A maior parte dos alunos situa-se na faixa entre 50% a 75% de domínio do sistema da escrita, o que é muito pouco, considerando-se que os inscritos eram concluintes ou já haviam finalizado o ensino médio. Em 2008, última edição do ENEM analisada em relatório pedagógico disponível no site do exame, somente 1,85% dos participantes recebeu grau máximo, apresentando “excelente domínio da norma culta da língua portuguesa escrita na situação de produção de texto”. No entanto, a maior parte dos inscritos nessa edição (62,08%) obteve entre 75 e 88 pontos, o que representa um crescimento bastante interessante e significativo, especialmente se considerarmos que esse total inclui alunos dos sistemas públicos de ensino, mas também das escolas particulares. No final do ensino médio, porém deveria haver um desempenho muito mais consistente com relação ao domínio das convenções da escrita.

Mesmo sem dados mais precisos e atualizados, o contexto nos permite afirmar que o ensino metódico, constante e processual do sistema de escrita alfabética e das convenções ortográficas para além dos anos iniciais da educação básica tem sido um aspecto bastante negligenciado no ensino de língua portuguesa.

Pressupostos para o ensino do sistema alfabético e das normas ortográficas

Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam a importância de uma educação linguística que forme usuários competentes da língua portuguesa, capazes de usar a língua com eficácia em diferentes situações de interlocução. Essa perspectiva, advinda dos estudos acadêmicos, progressivamente tem se feito presente nos materiais didáticos e nas salas de aulas. Parece-nos que não restam dúvidas de que o respeito à diversidade, decorrente do conhecimento dos modos como a língua varia no tempo, no espaço, nos agrupamentos sociais e nas situações de interlocução alterou profundamente o discurso acerca do ensino de língua portuguesa. Nesse contexto, considerando que a maioria da população brasileira comunica-se diariamente utilizando variedades linguísticas orais de menor prestígio social, tornou-se necessário desenvolver estratégias para, de um lado, garantir no espaço escolar a expressão desses indivíduos em suas modalidades linguísticas maternas (orais) e, de outro, possibilitar-lhes o domínio das formas da língua valorizadas socialmente (orais e escritas). Isso é fundamental, sobretudo se considerarmos que o acesso aos bens culturais e às informações que circulam na cultura letrada é um direito de todo cidadão e que é papel da escola garantir esse direito aos seus alunos.

A língua escrita, nessa perspectiva, não deve e não pode ser, no entanto, encarada como artifício de dominação ou de imposição cultural, mas posta à disposição dos alunos como um repertório que ampliará sua competência linguística, permitindo-lhe maior flexibilidade e capacidade de utilizar a língua de forma adequada nas mais diversas situações de uso social.

Sabe-se que no processo de aquisição inicial da lectoescrita a escrita fonológica é uma etapa importante que deve, no entanto, ser superada. Isso foi esclarecido pelos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, que revelaram a importância do entendimento da relação entre grafemas e fonemas como base para a compreensão do sistema alfabético e o domínio efetivo da escrita, que inclui a gradativa internalização de regularidades e irregularidades do sistema ortográfico vigente. Como, do ponto de vista sincrônico, nem todas as palavras seguem regras definidas, faz-se necessário um trabalho que conjugue oralidade e escrita e permita reflexão sobre semelhanças e diferenças entre as formas de representar as palavras, já que, para se tornar ortográfico, o aprendiz precisará abandonar a hipótese de que a língua escrita transcreve a fala e compreender que a ortografia padroniza e neutraliza a diversidade dos modos de falar o português.

A ocorrência da diferença entre o oral e o escrito nas línguas europeias foi analisada pelo pesquisador Philip H. K. Seymour (SEYMOUR, s/d., pp. 296-315), o qual demonstrou

que o tempo necessário para o aprendizado da ortografia depende da complexidade das estruturas silábicas e da profundidade da ortografia de cada sistema linguístico. Para ele, os sistemas ortográficos ‘profundos’ (*deep*) apresentam relações complexas entre grafemas e fonemas, bem como estruturas silábicas compostas por séries de encontros consonantais. Já os sistemas ortográficos ‘rasos’ (*shallow*) tendem a apresentar sílabas simples, com estruturas canônicas do tipo consoante + vogal.

A escala comparativa de complexidade ortográfica construída por Seymour a partir dos erros apresentados pelos aprendizes revela que o finlandês está no nível de menor complexidade, pois apresenta ortografia ‘rasa’ e estruturas silábicas simples, enquanto o inglês está no nível de maior complexidade, com ortografia ‘profunda’ e estruturas silábicas complexas. O sistema do português europeu apresenta alto grau de profundidade ortográfica, sendo superado nesse quesito apenas pelo francês, porém apresenta estruturas silábicas simples, conforme podemos observar no quadro abaixo:

ESTRUTURA SILÁBICA	PROFUNDIDADE SILÁBICA					
	Rasa			Profunda		
	Simple	Finlandês	Grego Italiano Espanhol	Português	Francês	
Complexa		Alemão Norueguês Islandês	Holandês Sueco	Dinamarquês	Inglês	

(Tradução de SEYMOUR, s/d, p. 302)

Seymour (s/d, p. 20) aponta, a partir dessas observações, uma escala de eficiência e velocidade na alfabetização entre as línguas analisadas, que é assim definida: (1) sílabas simples e ortografias ‘rasas’ (finlandês, grego, italiano e espanhol), (2) ortografias ‘rasas’ e sílabas complexas (Alemão, norueguês, islandês, sueco e holandês), (3) sílabas simples e ortografias ‘profundas’ (Português e Francês), e (4) ortografias ‘profundas’ e sílabas complexas (dinamarquês e Inglês).

Embora essa pesquisa tome por base a variante portuguesa, acreditamos que suas conclusões sobre o desempenho dos aprendizes podem ser úteis para os professores brasileiros. Entre as línguas com estrutura silábica simples – que inclui finlandês, grego, italiano, espanhol, português e francês –, nas duas últimas, os iniciantes apresentaram mais erros na decodificação de ‘não-palavras’ simples (sequências de sílabas simples, sem

significação). Em ambos os casos, a ortografia é ‘profunda’. A fluência na leitura também é afetada por essas dimensões, o que aumenta o tempo necessário para o aprendiz tornar-se fluente. Segundo Seymour, os leitores iniciantes nas línguas portuguesa, francesa e dinamarquesa antes do fim do primeiro ano escolar leem corretamente em torno de 75% das palavras familiares a eles apresentadas, em contraste com o índice de 95% constatado na maioria das línguas europeias, segundo esse pesquisador. Já os leitores iniciantes em inglês leem de maneira correta somente 34 % dos vocábulos nessa mesma fase (SEYMOUR, s/d., p. 310). Isso demonstra o quanto a complexidade silábica está relacionada à maior ou menor dificuldade na aquisição inicial da leitura.

O mesmo tipo de observação pode ser feita em relação à aquisição inicial da escrita, uma vez que a habilidade de detectar qual a letra a ser utilizada é um dos sucessos da escrita ortográfica. Ao fato de ocorrerem variações tão acentuadas entre a norma escrita e as formas populares acresce a dificuldade dos falantes dessas variantes com relação ao domínio do sistema alfabético e das convenções ortográficas. No entanto, a interferência da fala na escrita não é o único problema enfrentado pelo aprendiz, como apontaremos a seguir.

Análise de grafias divergentes: o erro como caminho

Analisaremos nesta parte do trabalho diferentes textos produzidos por alunos do projeto “Estudar para Trabalhar”, o qual oferece oficinas de língua portuguesa a sessenta e quatro jovens e adultos em situação de risco social que participam dos programas de inclusão social desenvolvidos pelo *Departamento de Acompanhamento de Programas Especiais do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro*.

Nas produções que selecionamos para análise, observaremos diferentes formas de lidar com o sistema alfabético e a ortografia desses alunos, que estão matriculados no segundo segmento do ensino fundamental ou no ensino médio. Identificaremos também defasagens em relação ao domínio das convenções gráficas da escrita, tais como traçado das letras, alinhamento, margens e traçado das letras em quatro textos de diferentes gêneros que nos parecem bastante representativos das dificuldades apresentadas pelo grupo.

O primeiro texto selecionado apresenta um exercício de leitura sobre o poema “Essa Negra Fulô”, de Jorge de Lima, realizado após uma atividade oral de interpretação. Seu autor é um jovem de 18 anos que cursa o segundo segmento do ensino fundamental:

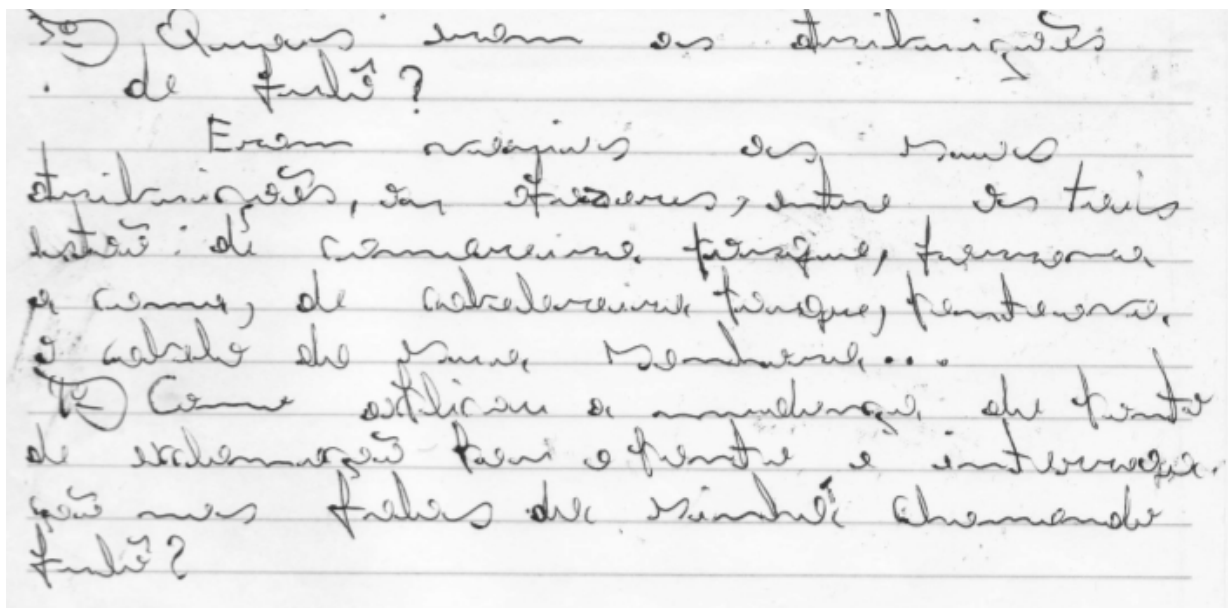


Figura 1 – Texto escrito por aluno de 18 anos matriculado no ensino fundamental.

Nesse texto, a não atenção à categorização gráfica das letras torna as respostas quase ilegíveis. A questão que se coloca é como ensinar traçados de letras a um jovem nessa faixa etária, considerando-se que a identificação da forma das letras está diretamente relacionadas à capacidade de estabelecer na leitura a categorização funcional das mesmas, ou seja, de relacioná-las aos sons que representam (CAGLIARI; MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 50 e ss.).

O desafio, nesse caso, é encontrar caminhos para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que conscientizem os alunos acerca da importância de garantir a legibilidade do texto manuscrito em termos gráficos. O objetivo da intervenção pedagógica deve ser levar o jovem a refletir sobre a *unidade na variedade* que caracteriza o traçado das letras, o qual pode comportar muitas variações, desde que corresponda minimamente a uma forma abstrata que o leitor possa identificar. É preciso também que os jovens compreendam a importância do emprego das normas ortográficas para que ocorra a interlocução escrita.

No texto apresentado a seguir, escrito por um jovem de 17 anos matriculado nas séries finais do ensino fundamental, podemos observar a interferência da ortografia na legibilidade dos enunciados:

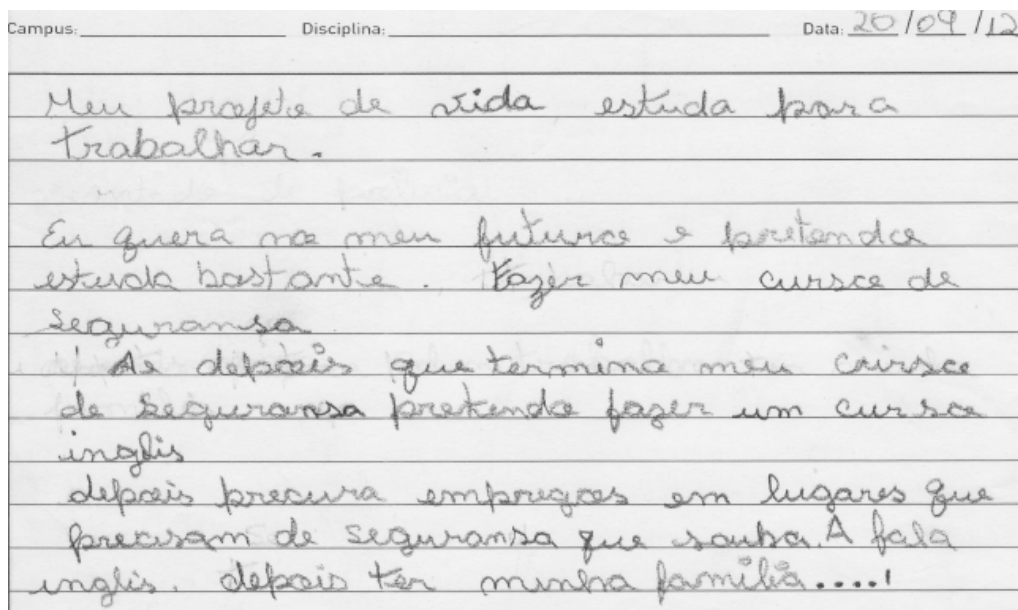


Figura 2 – Texto escrito por aluno de 17 anos matriculado no sétimo ano.

Nesse exemplo, a oscilação de uso da letra maiúscula no início do terceiro parágrafo é um dos indicativos da falta de domínio de convenções básicas de escrita que pertencem às expectativas de aprendizagem para os dois primeiros anos do ciclo de alfabetização. Da mesma forma, o uso precário da pontuação, em que podemos destacar o segmento “*saiba. A falar*”, revela desconhecimento da função do ponto final, que é empregado no meio do enunciado e interrompe a relação semântica entre o verbo *saber* e seu complemento. A presença de marcas de oralidade sinaliza o estágio de aquisição da escrita em que o aluno se encontra. O emprego do termo *ae*, característico da fala distensa de jovens cariocas, funciona nesse texto como elemento de coesão, pois trata-se de uma palavra de transição com valor temporal. Do ponto de vista do sistema ortográfico, encontramos as seguintes ocorrências:

Ocorrência	Classificação	Análise do erro de grafia
<i>Estuda termina fala</i>	Interferência da fala	Omissão do –r na desinência de infinitivo de verbos de primeira conjugação. Curiosamente a desinência se apresenta integralmente em verbos de segunda conjugação (<i>fazer</i> e <i>ter</i>).
<i>Precura</i>	Interferência da variante falada pelo aluno	Além da omissão acima mencionada, trata-se do registro da forma oral popular do verbo <i>procurar</i> , registrada no português antigo e no galego.
<i>Familia</i>	Regularidade - omissão de diacrítico	<i>Paroxítone terminada em ditongo crescente..</i>
<i>Seguransa</i>	Regularidade morfológica	<i>No contexto, os grafemas S e Ç poderiam representar o fonema /s/, porém o sufixo –ança forma substantivos que nomeiam ações.</i>

Além dos aspectos ligados à apresentação gráfica do texto e dos problemas em relação ao sistema ortográfico, é importante destacar que o texto revela graves problemas no que concerne à textualidade. Nele, os enunciados obedecem aos padrões utilizados na oralidade, sendo justapostos, sem presença de laços coesivos, e a coerência está organizada em torno do título, que também apresenta precária estrutura sintática.

O texto reproduzido a seguir, que foi escrito por uma jovem de 19 anos, também matriculada nas séries finais do ensino fundamental, é outro exemplo do estágio de aquisição do sistema da escrita apresentado por muitos de nossos alunos nesse nível de ensino.

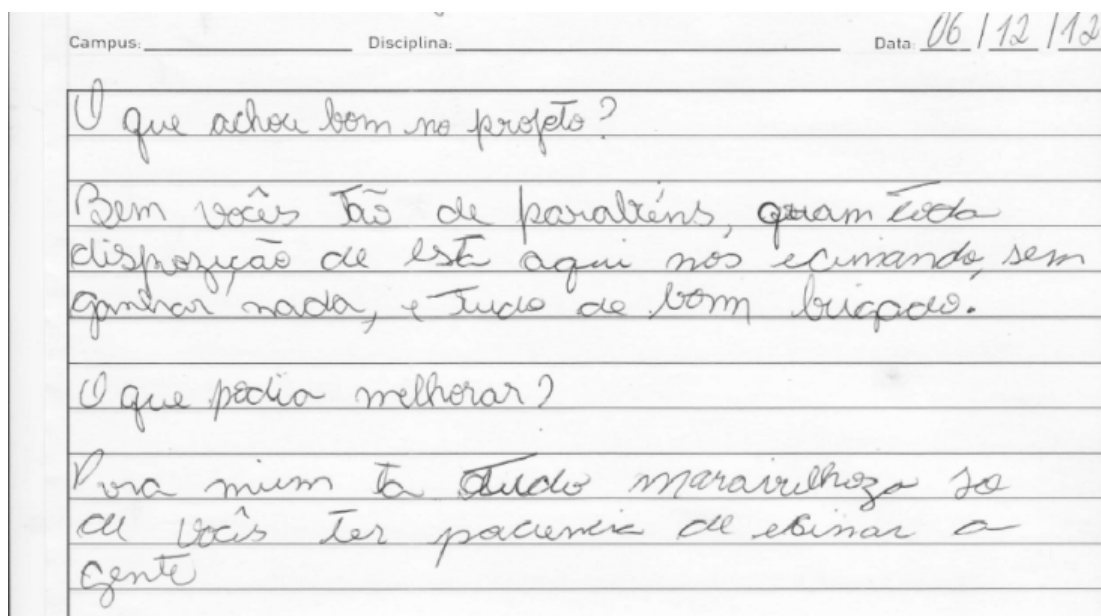


Figura 3 – Texto de aluna de 19 anos matriculada no segundo segmento do ensino fundamental (EJA).

O texto apresenta erros básicos de grafia advindos da não diferenciação entre oral e escrito, gerando várias ocorrências de *escrita fonético-fonográfica*, baseada no princípio acrofônico (CAGLIARI; MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 123), hipótese classificada como *escrita alfabética*, por Emília Ferreiro e colaboradores (FERREIRO, 1993). Essa hipótese de escrita, corresponde ao estágio em que o aprendiz entende a escrita como um espelho da fala. No texto, esse tipo de ocorrências se mistura a outras alfabético-ortográficas e até a algumas formas totalmente convencionais. Tal oscilação nos revela que a jovem apresenta imensa defasagem em relação às expectativas de aprendizagem previstas para o ano escolar em que se encontra matriculada. Na aquisição inicial do sistema da escrita, a hipótese de que a escrita transcreve a fala é um momento-chave, porém é preciso que o aprendiz chegue à percepção da

convenção ortográfica, que configura uma expectativa de aprendizagem para os cinco anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse texto, a jovem autora apresenta muitas dificuldades com as regularidades e irregularidades que caracterizam o sistema ortográfico da língua portuguesa, as quais deveriam ter sido sistematizadas nos anos iniciais de escolarização, mas saíram do foco e se tornaram uma defasagem quase intransponível. Um exemplo de defasagem em relação às aprendizagens previstas para o ciclo de alfabetização é a grafia */quam/*, que indica que falta de uma das propriedades do sistema de escrita alfabética: “as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e de certos sons poderem ser notados com mais de uma letra”. (MORAIS, 2012, p. 51). Constatam-se diferentes tipos de erros de grafia presentes nesse texto, que precisam ser tratados pedagogicamente de formas diferente:

Ocorrência	Classificação	Análise do erro de grafia
<i>Tão ta brigado</i>	Interferência da fala	A ocorrência da aférese na pronúncia desses vocábulos é usual na fala distensa. Trata-se de uma tendência da língua e configura uma mudança fonética que continua ocorrendo na língua.
<i>Esta Ter</i>	Interferência da fala	A questão é sintática, já que a eliminação das marcas redundantes de plural característica da fala popular. Em <i>esta</i> , há supressão do diacrítico utilizado na terceira pessoa do verbo <i>estar</i> .
<i>Quam</i>	Regra contextual	Erro na atribuição de valor contextual aos grafemas Q e U, pois antes de A somente o grafema C funciona como representação do fonema /k/. Ainda que fosse utilizada a vogal que representa o som /o/ articulado no vocábulo, não poderíamos ter dígrafo em <i>/quom/</i> .
<i>Dispozição</i>	Irregularidade contextual	Em posição intervocálica S e Z podem igualmente representar o fonema /z/, mas a etimologia justifica a ortografia (lat. dispositio)
<i>So</i>	Regularidade Omissão de diacrítico	Oxítonas terminada em a são acentuadas. A supressão do diacrítico no primeiro vocábulo cria homonímia entre o pronome demonstrativo e a terceira pessoa do verbo <i>estar</i> .
<i>Encinando Ecinar</i>	Regularidade morfológica/ irregularidade contextual	No contexto, os grafemas S e C poderiam representar o fonema /s/, porém: (1) o gerúndio mantém o grafema S presente no radical do verbo e (2) o verbo mantém a grafia de sua origem latina: <i>insignō</i> . Em ‘ <i>ecinar</i> ’ há a supressão da nasalização.
<i>maravilhozo</i>	Regularidade morfológica	O sufixo /-oso/ forma adjetivos a partir de radicais nominais, e tem sentido de abundância ou de maior intensidade.

O texto que analisaremos a seguir, cujo autor tem vinte anos e cursa o ensino fundamental, foi produzido a partir de uma sequência didática sobre o gênero crônica. Trata-se de um duro exemplo, tanto em relação à temática quanto em relação à forma linguística que apresenta:

O JUSTIÇA E SEGGA MAIS NÃO É FALHA.
 HOJEMITE, NO BRASIL, O NEGRO NÃO APRESENTA O
 MESMO STATUS SOCIAL QUE O BRANCO? POR QUE
 OS BRANCO TEM MAIS ESTUDO TEM O NIVE
 AVANÇAVEL NO BRASIL. E OS NEGRO SÃO DESCRIMI-
 NADO NO MERCADO DE TRABALHO E A TE NOS
 OUTRO ~~LUGARIS~~ LUGARIS QUE EU JA ATE VI.
 MAIS ISSO UAI KABA. ESSO AS PESSOAS SER
 UNI NO BRASIL QUE AS PESSOA VÃO RESPEITA
 MAIS AS OUTRAS PESSOA. DOMICO PASADO CO
 ESTAVA PERTO DA MINHA PORTA CONDO VEIOS OS
 BOJE ABORDANDO TODAS AS PESSOA QUE ESTAVA
 PERTO. FOI CONDO O POLICIAL A BORDO COM
 A DOLESENTE QUE NÃO ESTAVA COM NADA DE JO
 POLICIAIS SÓ UM INTRICOU COM COM ELE DEU
 TAPA NA CARA DELE BATE A CABEÇA DELE
 NA PAREDE DEU FICO NELE CO GAROTO
 TAVA COM O DOCUMENTO NA MÃO QUE EU
 VI. MAIS MESMO ASSIM ALEI NAO QUE SER IDS
 SER LEI NAO CHEGOU RESPEITANDO OS
 MORADORES. PORISÓ QUE EU A LEI DE
 NOJE E A JUSTIÇA ~~É~~ É A DEFÉZA PARA
 DE TODOS OS BRASILEIRO QUE GOSTA DE LOTA
 RELO OS ~~to~~ TOUS DIREITO PORQUE TODO
 MONDO É PESSOAS COMO NOS COM FALHAS
 E ~~É~~ ERROS MAIS AS COIZAS VÃO MODA NA FÉ
 DE DEUS ELE SABE DE TODO O QUE EU
 TENHO PARA FALA E SÓ ISSO A JUSTIÇA
 É SEGGA MAIS NÃO É FALHA.

Figura 3 – Texto escrito por aluno de 20 anos matriculado no ensino fundamental.

A grande quantidade de erros de grafia, bem como a ausência de parágrafos e o emprego rarefeito de sinais de pontuação, fazem com que, à primeira vista, o texto provoque uma avaliação negativa por parte do leitor. Uma leitura mais atenta, no entanto, permite-nos a percepção de um texto bem articulado por um sujeito-autor que tem muito a dizer, se tomarmos como critério a organização textual da oralidade. O problema é que, como o texto apresenta um nível de alfabetismo rudimentar, provavelmente as ideias de seu autor serão ignoradas, assim como têm sido ignorados os sofrimentos e a exclusão vividos por uma enorme parcela da população brasileira. O preconceito linguístico, que já silencia sua fala, recairá inevitavelmente sobre sua escrita, e esse jovem *sem língua* continuará tendo negado o

acesso à cidadania, como nos revela tão duramente em seu relato, que, apesar de tudo, ainda apresenta esperança.

O quadro a seguir propõe uma categorização dos erros de grafia encontrados no texto, para que, entendendo-os, possamos intervir de forma qualitativa:

Ocorrência	Classificação	Análise do erro de grafia
<i>Sega</i>	Irregularidade contextual	Os grafemas s e c poderiam representar o som /s / no contexto.
<i>Avansavel</i>	Interferência da variante linguística falada pelo aluno	Trata-se de um vocábulo potencial que respeita os princípios de formação de palavras e usa de modo adequado o sufixo formador de adjetivos e revela bom domínio morfológico.
<i>braco domigo</i>	representação da nasalização	Omissão da letra-n, que representa a nasalização da vogal.
<i>Mais</i>	interferência da variante falada pelo aluno	Confunde a grafia dos homônimos homófonos mas/mais. A epêntese do –i na variante fluminense cria o efeito de homofonia.
<i>e; nivel; já; ate; nos</i>	Regularidade Omissão de diacrítico	Monossílabos tônicos e paroxítona terminada em –l.l
<i>descriminado lugaris</i>	Interferência da variante falada pelo aluno	Troca de –e por –i e vice-versa, causada pela pronúncia semelhante de ambas as vogais nos contextos fonológicos apresentados nos dois vocábulos.
<i>Acaba;uni; respeita; luta Muda;fala</i>	Interferência da fala	Omissão do –r na desinência de infinitivo de verbos de primeira conjugação.
<i>ser</i>	hipercorreção	Acréscimo de –r que contrasta com a omissão que caracteriza o registro do infinitivo dos verbos de primeira conjugação.
<i>eso (é só) alei poriso a bordo a dolesente</i>	Hipossegmentação e hipersegmentação	A junção excessiva, bem como a separação excessiva de vocábulos decorrem de interferências do discurso oral e de compreensões divergentes critérios para definir vocábulos, como é o caso confusão entre artigos e partes dos radicais (eso =é só versus a bordo = abordou).
<i>pasado asi eros</i>	Regularidades contextuais	Dígrafos rr e ss são obrigatórios nesses contextos.
<i>Condo</i>	Interferência da variante falada pelo aluno	Registro da forma popular para o vocábulo <i>quando</i> .
<i>Veios</i>	Interferência da variante falada pelo aluno	Acréscimo do grafema –s é decorrente da pronúncia no grupo de força constituído pelo segmento “veios os Bope”.
<i>Impricou</i>	Interferência da variante falada pelo aluno	Rotacismo marcante na variedade popular não padrão.
<i>bate (u)</i>	Regularidade morfológica	Omissão da desinência de terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo.
<i>Cabesa</i>	Regularidade contextual	O grafema s não poderia representar o som /s / no contexto intervocálico.
<i>pico (bico)</i>	Troca de fonemas homorgânicos	Troca de p por b. O vocábulo que faz sentido no contexto é bico, sinônimo de chute violento.
<i>Tava</i>	Interferência da variante falada pelo aluno	A aférese da sílaba inicial –es é uma característica da linguagem oral informal e constitui uma regularidade na variante não padrão.
<i>defeza</i>	Irregularidade contextual	Os grafemas s e z poderiam representar o som /z / no

<i>coizas</i>		contexto.
<i>Tudos</i>	Interferência da variante falada pelo aluno	Uso de todos com sentido de todos é comm nas variantes populares.

O diagnóstico dos erros de grafia e sua categorização são fundamentais, pois permite ao professor não só definir prioridades no planejamento de suas intervenções, mas também definir o tratamento didático adequado, tomando em consideração a natureza de cada erro. Como afirma Nóbrega (2013, p. 87),

Uma proposta de ensino orientada para promover aprendizagem significativa deverá engajar-se para que os novos conteúdos se incorporem às estruturas cognitivas do aprendiz de um modo não arbitrário. Tal concepção de ensino-aprendizagem confere à avaliação inicial uma função reguladora do planejamento, já que a identificação dos saberes dos alunos pautará a seleção das expectativas de aprendizagem, bem como a elaboração da sequência de atividades a ser desenvolvida em sala de aula. Essa conduta não é diferente em relação ao ensino reflexivo de ortografia que se orienta pelo planejamento de situações didáticas que permitam a descoberta das regularidades ortográficas, a assimilação dessas regras, bem como seu uso em atividades mais complexas.

Os documentos curriculares que entraram em vigor na década de 90 do século XX fazem claras menções à necessidade de ensino sistemático de ortografia, porém constatam-se poucos avanços no que concerne à transposição didática desse conteúdo, como se pode constatar nas análises apresentadas ao longo desse trabalho.

Sabemos que problema da transposição didática é fundamental na articulação de qualquer proposta metodológica, uma vez que a prática de ensino implica em uma transformação do objeto, que é modalizada pelas estratégias pedagógicas adotadas. A adaptação do saber que ocorre na passagem das práticas de invenção e da exposição científica para a exposição didática e a colocação em prática depende, portanto, da complexidade desse saber, das características do educando em termos de idade, desenvolvimento cognitivo e conhecimentos prévios, das competências e atitudes dos docentes e da organização progressiva e contínua dos programas. (BRONKART, 2010, pp. 104-106):

No PCN de Língua Portuguesa para o primeiro e o segundo ciclos do ensino fundamental (p. 87), identificamos os seguintes princípios para a transposição didática das normas ortográficas:

- *eixos básicos para a intervenção pedagógica*: (1) distinção entre o que é “produtivo”, ou seja, que se pode gerar a partir de regras contextuais ou morfológicas – e o que é “reprodutivo” e deve ser memorizado; (2) distinção entre palavras de uso frequente e infrequente;

- *princípios didáticos*: (1) inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico; (2) tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras; (3) trabalho contextualizado em situação de interlocução que exija o cuidado com a legibilidade; (4) desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita; (5) atividades que tenham o texto como fonte de reflexão como de atividades que tenham palavras não necessariamente vinculadas a um texto específico.

O PCN de terceiro e quarto ciclos reitera sinteticamente as mesmas orientações (p.84), enquanto nem o PCN do Ensino Médio nem as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* mencionam o ensino de ortografia, certamente porque o domínio do sistema é uma expectativa de aprendizagem para o ensino fundamental.

A importância da avaliação diagnóstica e da categorização dos erros de grafia para a elaboração de estratégias de intervenção não é destacada em nenhum dos documentos acima citados, embora seja um dos pilares das propostas apresentadas por especialistas como Morais (2012), Nóbrega (2013), Cagliari; Massini-Cagliari (1999), entre outros. A análise dos textos apresentados como exemplificação demonstra que os erros de grafia têm naturezas diversas e, por isso mesmo, precisam ser tratados de maneira diferentes.

Entretanto, à revelia do que propõem ou silenciam os documentos e do que indicam as pesquisas, a ortografia é ensinada de forma padronizada nos anos iniciais, sem levar em consideração as dificuldades que os aprendizes enfrentam para compreender os princípios do sistema alfabético e as convenções ortográficas. Além disso, e as estratégias adotadas não contemplam as variantes linguísticas e desconsideram o modo particular como os alunos escrevem e falam as palavras. Dessa forma, são negligenciadas as necessidades específicas dos indivíduos, o que tem permitido que alunos de séries avançadas sigam apresentando erros na grafia de regularidades contextuais e de regularidades morfológicas elementares, bem como desconheçam princípios básicos do sistema da escrita, conforme demonstramos.

Considerações finais

A falta de intervenções qualitativas que estimulem a reflexão e a sistematização acerca das regras que organizam o sistema da escrita e a ausência de esclarecimentos sobre as irregularidades desse sistema truncam o processo de alfabetização por isso, muitos alunos continuam escrevendo a partir de hipóteses alfabéticas no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Para superar a lacuna que se instalou no tratamento didático do sistema de escrita alfabética, a formação linguística de professores para a educação básica precisa incluir a ortografia como um conteúdo importante.

Nas últimas décadas, como constata a professora Magda Soares (2003, p.3), ocorreu um processo de *desinvenção da alfabetização* como resultado do conhecimento superficial das teorias psicogenéticas sobre a aquisição da escrita e das reflexões acerca da importância da incorporação das práticas sociais de leitura e escrita ao contexto da sala de aula, na perspectiva do letramento. A má compreensão dessas duas posições teóricas gerou a ideia de que toda intervenção específica corresponderia a uma prática “tradicional”, como fosse possível educar sem método.

A *reinvenção da alfabetização* (SOARES, 2003) hoje em curso, processo em que o PNAIC assume papel relevante, busca propor bases teóricas e pressupostos teóricos para o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino que tomem o *Sistema de Escrita Alfabética* como objeto de ensino e se coloquem numa perspectiva sociointeracionista e pensem os alunos como sujeitos cognoscentes. O problema é que tais discussões têm se dirigido aos docentes dos anos iniciais, mas não atingem aqueles que hoje lidam com o problema dos alunos que não completaram o processo de aquisição da lectoescrita e estão nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, e que não desenvolveram essa competência.

Os cursos superiores de Letras, responsáveis pela formação de professores de língua portuguesa para as etapas finais da educação básica, raramente dedicam-se a discutir a aquisição inicial da escrita, e os cursos de Pedagogia, que formam professores para os anos iniciais, costumam dar pouca ênfase à formação linguística desses profissionais, que acaba diluída na discussão pedagógica mais ampla.

Sendo assim, é preciso realizar tarefas importantes e emergenciais: (1) alfabetizar todas as crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental (tarefa abraçada pelo PNAIC); (2)

criar e implementar estratégias de intervenção pedagógica junto aos alunos que estão em série avançadas, mas que não dominam as bases do sistema da escrita e estão à deriva no interior do sistema educacional, tomando em consideração sua faixa etária e seus conhecimentos prévios; e (3) inserir e/ou intensificar na formação inicial e continuada dos docentes para a educação básica o estudo dos princípios para a transposição didática do sistema de escrita alfabética e das normas ortográficas.

Segundo dados do Instituto Paulo Montenegro, em 2011, 25% dos brasileiros que cursaram o Ensino Fundamental II e 8% dos que cursaram o Ensino Médio permanecem no nível rudimentar de alfabetização. Entre os jovens de 15 a 24 anos, todos os índices demonstram grande progresso em termos de escolarização e de alfabetização, porém 11% dos brasileiros nessa faixa etária foram classificados no nível de alfabetismo rudimentar (RIBEIRO, 2011, pp. 10-11).

Embora o domínio da língua materna não garanta a inclusão social, trata-se, sem dúvidas, de um fator importantíssimo de acesso aos bens culturais da comunidade letrada e de participação na sociedade. Como professores de Língua Portuguesa, precisamos enfrentar o desafio pedagógico de perfazer o processo de aquisição do sistema da escrita no caso dos jovens que não aparecem mais nas estatísticas de analfabetismo, mas estão à deriva nos sistemas de ensino.

Referências bibliográficas:

BATISTA, A. A. G. *et ali*. *Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento*. In: CORRÊA, S.; GODOY, S. *Pró-Letramento: alfabetização e linguagem*. Brasília: MEC; SAEB, 2007, p. 8-58.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos*. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em 04/06/2013.

BRASIL/MEC/INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2013. Disponível em: <http://enem.inep.gov.br>. Acesso em 16/9/2013a.

BRASIL/MEC. *Entendendo o pacto*. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. (Acesso em 16/9/2013b).

BRASIL/MEC. *Escalas da Prova Brasil e SAEB*. Disponíveis em: <http://provabrasil.inep.gov.br/escalas-da-prova-brasil-e-saeb1>. Acesso em 16/09/2013.

BRONCKART, J.P. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Ayres: Miño y Dávila, 2010.

CAGLIARI, L.C., MASSINI-CAGLIARI, G. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MORAIS, Artur. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Col. Como eu ensino).

NÓBREGA, Maria José. *Ortografia*. São Paulo: Melhoramentos, 2013. (Col. Como eu ensino).

RIBEIRO, Vera Mazagão (Coordenação Geral). *Indicador de alfabetismo funcional*. INAF. Brasil 2011; principais resultados. Disponível em: http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf. Acesso em 03/07/2013.

SEYMOUR, P. H. K. *Early Reading Development in European Orthographies*. Disponível em: <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Seymour.pdf>. Acesso em 29/04/2013.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, v. 9, n. 52, jul.-ago. 2003.

Teaching conventional writing in the last years of Elementary and High School: theoretical and methodological challenges

Abstract: The purpose of this paper is to discuss the teaching of the alphabetic system properties and the standard spelling in basic education and point out methodological approaches for reflective teaching of conventional writing. We intend to discuss the didactic transposition of theories about language acquisition and the consolidation of orthographic rules, describing assumptions for planning teaching strategies which are appropriate to middle school and high school students, especially those who present gaps concerning the learning expectations set for their grade. We will base this discussion on the theoretical approaches of academic studies on psychogenesis of written language, language variation, orthographic structure of European languages, the portuguese alphabetic system, the consolidation of spelling conventions and methodology of language teaching. In this work, we analyze texts written by teenagers and young adults enrolled in public schools of the Rio de Janeiro, who attend the final grades of elementary school or high school. In these productions, we shall try to understand what the misspellings presented reveals about the knowledge that these students hold about the system of writing and their assumptions in regard of grafonemic relations and orthographic conventions. Pointing educational strategies to deal with the main difficulties encountered in the process of learning the writing conventions, we intend to face

the challenge of finishing lately the process of early literacy acquisition and of spelling in school grades in which it is assumed that such a process is already consolidated.

Key words: Spelling. Methodology. Teaching. Portuguese. Didactic transposition.

Recebido em: 18 de outubro de 2013.

Aprovado em: 08 de dezembro de 2013.