

A (IM)PRECISÃO ORTOGRÁFICA NO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SUPERIOR – UM ESTUDO DE CASO

Madalena TEIXEIRA
Instituto Politécnico de Santarém – ESE
Universidade de Lisboa – CEAUL/CAPLE
madalena.dt@gmail.com

Resumo: Apesar de não ser raro ouvir “os erros de ortografia ainda não são o pior”, “a ortografia é o mal menor”, considero que há que averiguar as ocorrências deste tipo, não só porque se trata de uma imprecisão geradora consequências nefastas, mas também porque nós professores contribuímos para a preparação e integração de indivíduos na vida ativa.

Assim, o presente estudo surge no âmbito de imprecisões ortográficas diagnosticadas em alunos do 1º ciclo do ensino básico e em alunos do 1º ciclo de estudos superiores e tem os seguintes objetivos: Identificar imprecisões ortográficas em ambos os ciclos; analisar comparativamente essas imprecisões, categorizando-as; apresentar os resultados obtidos, por esses alunos, depois de submetidos a uma aprendizagem explícita de ortografia. Nesta investigação estão envolvidas quatro turmas, sendo duas do 1º ciclo do ensino básico e duas do 1º ciclo de estudos superiores, perfazendo um total de 100 alunos.

Os resultados apontam para a necessidade de um ensino explícito da ortografia, regido por princípios de base morfológica verbos e fonológica consciência de palavra e consciência fonémica.

Palavras-chave: ortografia, aprendizagem, ensino básico, ensino superior

Introdução

A escrita tem sido e é motivo de estudo para muitos investigadores (Gomes, 1982, Amor, 1993, Barbeiro, 2008, Schwenely, 2004, Carvalho, 2011, Teixeira, 2011). No entanto, os contextos de insucesso, no que respeita a esta competência, parecem não diminuir ao longo do percurso académico dos alunos, tanto no que respeita à dimensão textual como no que concerne à dimensão ortográfica.

De facto, e focalizando agora a nossa atenção na ortografia, parece que a pesquisa desenvolvida se mostra insuficiente para conseguir “dar resposta” às “persistentes” evidências do (des)conhecimento ortográfico do português, em Portugal, na medida em que a leitura de documentos elaborados pelo Ministério da Educação não deixam “margem para dúvida”.

Ao consultar-se o *Relatório de Exames Nacionais* (2010: 10), pode ler-se, no que refere ao parâmetro de avaliação da escrita – 3º ciclo do ensino básico -, que “... os parâmetros C e F foram aqueles em que os alunos obtiveram classificações mais baixas (61,1% e 61% respectivamente)”, reportando C à morfologia e à sintaxe e F à ortografia. O mesmo *Relatório* dá conta da avaliação das disciplinas de Literatura Portuguesa e de Língua Portuguesa – 12º ano do ensino secundário: no primeiro caso, indica mesmo que “Quanto aos «Aspectos de Organização e Correção Linguística»,

o desempenho dos alunos foi, igualmente, o mais fraco em toda a prova. (...) Uma deficiente estruturação discursiva e a ocorrência de erros que atingiram o léxico, a sintaxe, a ortografia e a pontuação foram os factores principais que determinaram estes resultados.”(p.35); na segunda situação, a informação não especifica particularidades de língua, mas é clara quando refere que “...estes resultados evidenciam deficiências no que respeita (...) à correcção linguística” (p.37). No que refere a 2011, o documento *Avaliação Externa Da Aprendizagem Exames Nacionais e Provas De Aferição 2011* menciona que se salienta “...o facto de algumas disciplinas apresentarem médias das classificações de exame mais baixas em 2011, nomeadamente, Português...” (p.49).

Assim sendo, julgamos ser relevante explorar a realidade ortográfica do 1º ciclo do ensino básico e do 1º ciclo de estudos superiores. A razão da opção por estes níveis de ensino prende-se com o facto de um ser relativo ao início da aprendizagem formal da escrita e outro dizer respeito ao início de estudos subsequente àquele em que observa diminuição de resultados positivos – o secundário.

Não é intenção, todavia, no decorrer deste texto, indicar a “fórmula do sucesso” para a aprendizagem da ortografia, mas sim refletir sobre questões teóricas e práticas que possam apontar para um possível caminho do desenvolvimento de estratégias de trabalho que auxiliem professores, tanto do 1º ciclo do ensino básico, como do 1º ciclo de estudos superiores.

1 – Do erro ortográfico à competência ortográfica

Ao querer-se definir uma qualquer palavra, a primeira ação de um indivíduo é buscar num dicionário o significado dessa mesma palavra. Motivados por esse impulso tomamos como ponto de partida desta reflexão a definição de erro do *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea*, da Academia das Ciências de Lisboa (2001) - “1. Acção de actuar, proceder de forma incorrecta, acto ou efeito de errar 2. Resultado de uma actuação de um procedimento erróneo cometido por desleixo, distração ou negligência. 3. Formulação enganosa resultante de compreensão deficiente de um assunto, de um tema” (p. 1477) - e do *Dicionário de Língua Portuguesa*, de Antônio Houaiss (2001) - “1. Ato ou efeito de errar. 2. Juízo ou julgamento em desacordo com a realidade observada; engano; 3. Qualidade daquilo que é inexato, incorreto. 4. Desvio do caminho considerado correcto, bom, apropriado; desregramento” (p. 1190). O que ressalta de imediato é que estas “definições” não estão associadas à ortografia, não se registando, portanto, uma definição de erro ortográfico. Contudo, se lhe associarmos “estas indicações”, podemos dizer, num primeiro momento, que um erro ortográfico é uma palavra que resulta de uma ação incorreta e negativa como o *desleixo*, a *negligência*, o *desvio* da prática do *correto*, revestindo-se, assim, o erro ortográfico de uma carga pejorativa que inclusivamente pode ocorrer por intencionalidade conforme apontam os adjetivos que destacamos. Ou seja, poderíamos pensar que um alunos erram, ortograficamente, porque se *desviam* de algo que é considerado, por especialistas, como correto, como normativo.

Será, então, legítimo questionarmo-nos *se a outrugrafia de uma lingua deve ser levada assério?* Será kesse desviu tã de ser senpre analizadu defórma negatiba? Terá a iscóla um papél fundamental nêste cõtaixtu?

Com efeito, consideramos que *a ortografia de um língua deve ser levada a sério*, pois defendemos que o conhecimento explícito das suas regras são fator conducente ao sucesso escolar - note-se que os alunos são avaliados, sobretudo, através da escrita na maioria das suas disciplinas, sejam testes sumativos e formativos, sejam trabalhos de pesquisa exploratória, entre tantos outros que poderiam ser aqui mencionados.

Além disso, sublinhamos que os desvios não devem ser analisados de forma negativa, pois cremos que depois de um erro vem sempre uma aprendizagem, independentemente de essa ocorrência se registar no campo ortográfico, na componente textual, na vertente profissional e/ou no que respeita “à vida pessoal de cada um”. Ou seja, preconizamos que todo o erro tem um potencial pedagógico que deve ser “rentabilizado”, neste caso, pelo professor de português. Apesar de o português ser transversal a todo o *currículo* e de os docentes das disciplinas que se inserem em outras áreas científicas também terem um papel importante no que refere ao uso dessa mesma língua, é sem dúvida o professor de língua materna que tem competências específicas¹ para promover, nos seus alunos, um conhecimento mais adequado da sua própria língua.

Efetivamente, as diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação, tendo como veículo de aplicação das mesmas os programas curriculares, apontavam para a importância da comunicação, não dando o merecido destaque ao ensino e aprendizagem da ortografia. Não se pretende dizer, porém, que os alunos, nas escolas, não aprendessem regras de escrita ortográfica, apenas que o merecimento temporal despendido não se verificava ser o suficiente. Todavia, os *Novos Programas de Português para o Ensino Básico* (2009), em particular o *Programa* relativo ao 1º ciclo, em nenhum momento realça a importância desta aprendizagem, parecendo focalizar-se, particularmente, no processo de escrita. As referências que se registam a nível da ortografia surgem nos descritores de desempenho, no ponto *rever os textos com o apoio do professor – identificar erros* (p. 42) – dos 1º e 2º anos e no ponto *redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação* (p. 44) – dos 3º e 4º anos. Interessante é o facto de os resultados de provas nacionais parecerem não ter impacto neste novo programa, uma vez que não se observa o “conteúdo ortografia” como acontece, por exemplo com “pontuação” (p.44).

As primeiras dificuldades de ortografia surgem, logo cedo, na correspondência entre sons e grafemas, nos primeiros anos de aprendizagem formal; pois os alunos escreverem de acordo com as suas realizações linguísticas orais. Esta ocorrência verifica-se, porque as regras ortográficas, que são imprescindíveis, tanto para a compreensão do que está escrito, como para sua expressão escrita, ainda não estão apreendidas.

A aprendizagem da ortografia nesta fase, passa não só pela memorização das regras e exceções, mas também sobre uma reflexão necessária acerca de “os princípios

¹ Já em 1999, Carvalho referencia a importância do professor de português. A este propósito veja-se também Teixeira, M. (2004). “Para uma Pedagogia do Erro”. Osório, P. (org. e coord.). In *Estudos de Linguística Aplicada e Didática das Línguas*. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Pp.109-117.

geradores da escrita das palavras uma vez que a ortografia está organizada em torno das regularidades e irregularidades” (Cavalcanti, Silva e Melo); as regularidades são aquelas que deverão ser compreendidas e as irregularidades terão mesmo de ser memorizadas. Para que essa compreensão e memorização sejam significativas, é essencial que o professor atue como mediador da explicitação ortográfica, conduzindo os seus alunos ao desenvolvimento da competência ortográfica.

Para tanto, o professor deve estabelecer estratégias de ensino da ortografia que tenham por base os próprios erros ortográficos detetados, pois só conhecendo a causa é que se poderá definir uma estratégia adequada. A prática da correção do produto final através da comparação, sem entender a razão da incorreção, por si só não funciona. Montez (2009), a este respeito, refere que “Com o intuito de chamar a atenção, dos alunos, para regras de ortografia aprendidas, levamo-los a fazer cópias, ditados e a escrever várias vezes a mesma palavra, procedimento que nem sempre resulta.” (p. 223). Assim, cremos que para o aprofundamento da competência ortográfica é fulcral que se tenha em conta a transcrição de sons da fala, conhecimentos fonéticos – consoantes, vogais e semivogais -, conhecimentos morfológicos, sustentabilidade da (falta de) correspondência entre fonemas e grafemas, implicações das construções silábicas e, ainda, traços de regionalismos que são absolutamente inevitáveis (Baptista *et alii*, 2008). Este enfoque vem sustentar a necessidade de classificação dos tipos de erro, aos quais optamos por designar imprecisões, na medida em que esta perspectiva é pedagógica e não punitiva – os termos linguísticos *dossiê* e *objetivo* apresentam, atualmente, uma ortografia legitimada pelos dicionários, que no ano 2000 seria considerada errônea.

2 – Procedimentos metodológicos

Pretendendo este estudo constituir momentos de reflexão, optamos por analisar os escritos de uma amostra de base probabilística e de conveniência (McMillan, J. & Schumacher, S., 2009), porque os nossos informantes são alunos de duas turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico - turmas cuja professora estagiária é supervisionada pela Escola Superior de Educação - e alunos de duas turmas do 1º ciclo de Estudos Superiores - turmas de alunos que frequentam a licenciatura em Educação Básica.

Os “documentos” que integram o *corpus* resultam da realização de situações de avaliação sumativa – testes e frequências – aplicados no ano letivo de 2011/2012. As imprecisões de cada aluno foram registadas por turma e depois por nível de ensino. Posteriormente, elaboramos tabelas com o intuito de efetuar uma comparação entre os diferentes tipos de imprecisões ortográficas. Neste texto, optamos por uma apresentação, global, num único gráfico, a fim de possibilitar uma leitura facilitada dos resultados obtidos.

Conhecedores de diferentes tipologias de análise *de erros ortográficos* (Gill, Hollinworth, Masters, Pleyan, Azevedo, Gomes) preferimos utilizar a categorização das imprecisões ortográficas de Baptista *et alii* (2008), por ser a indicada pelo *Programa Nacional de Ensino do Português*.

3 – Apresentação e discussão dos resultados

Os dados que se apresentam no Gráfico I – *Imprecisões Ortográficas* - resultam das ocorrências encontradas nas seguintes categorizações: i) dificuldades na transcrição entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico; ii) incorreções por transcrição da oralidade corrente; iii) incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica; iv) incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica; v) incorreções quanto à forma específica das palavras; vi) incorreções de acentuação gráfica; vii) dificuldades de utilização de maiúsculas e minúsculas; viii) incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra; ix) incorreções ao nível da translineação.

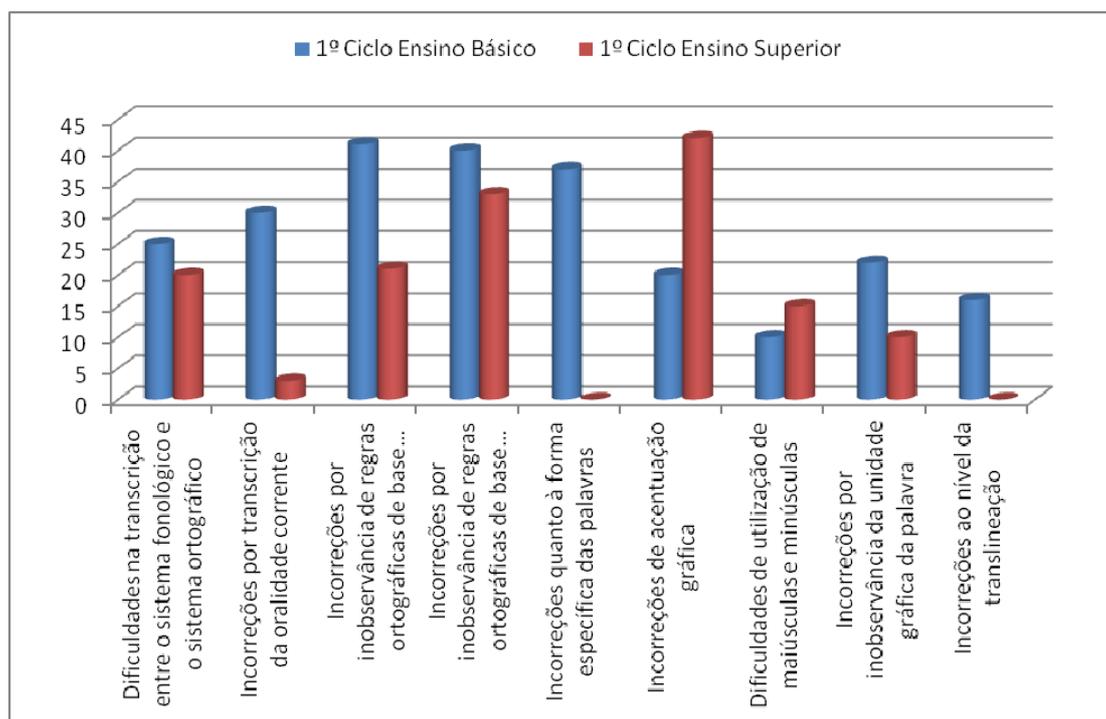
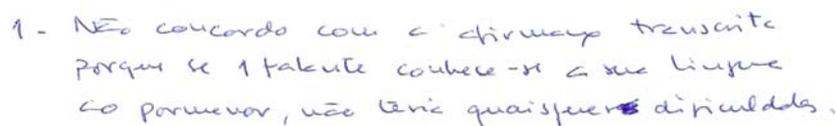


Gráfico I – *Imprecisões Ortográficas*

Da leitura de este Gráfico há três aspetos que se destacam de imediato: a) os registos que se verificam em maior número, no 1º Ciclo de Estudos Superiores – licenciatura em Educação Básica – (1ºCES) face ao apresentados pelo 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB); b) as inobservâncias, ou precisões ortográficas dos alunos do 1ºCES; c) a semelhança e proximidade entre alunos que distam, em termos escolares, em oito anos de aprendizagem. No que refere ao primeiro caso, os alunos do 1ºCES têm mais registos de *incorreções de acentuação gráfica* e *dificuldades de utilização de maiúsculas e minúsculas*, do que os alunos do 1ºCEB. Todavia, essa diferença é mais evidente no que respeita à acentuação. Ao refletirmos com estes alunos, do 1º CES, sobre este assunto, surgiram razões, por um lado para a acentuação, “nunca sei para que lado são os acentos”, “nunca fui bom nisso desde a escola primária”, “como nunca sei onde hei de pôr os acentos, prefiro não pô-los”, por outro lado para o uso de maiúsculas e minúsculas, “a minha letra é assim”, “a minha professora do 12º ano também me dizia a mesma coisa”, “acho que fica mais bonito”, entre outros motivos

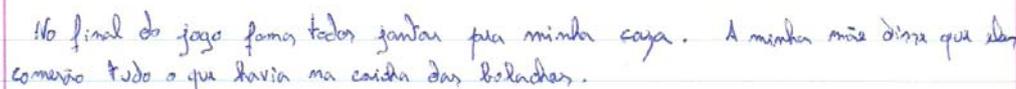
que foram menos apontados. Destacamos a segunda situação por haver somente duas categorias em que os resultados dos alunos do 1ºCES correspondem ao que é desejável, ou seja, a ausência de *incorreções quanto à forma específica das palavras e incorreções a nível da translineação*. A terceira situação é resultante das anteriores, na medida em que é legítimo pensar sobre como terá sido avaliado o conhecimento ortográfico destes alunos durante os oito anos que medeiam o respetivo período de escolaridade, por um lado, e como terá sido ensinado, por outro. Estamos em crer que a conceção de ortografia dos próprios professores é um fator decisivo para o seu ensino, pois a memorização, por si só (indicação facultada por estes alunos) não é condutora da construção “...de princípios geradores da escrita das palavras...”. (Cavalcanti, Silva e Melo)². Todavia, se tivermos em conta apenas o primeiro contexto, verificamos que os alunos do 1º CEB é onde mostram, inversamente, ter melhor resultado. Será somente uma questão de memorização, ou terá este “fenómeno” uma interferência social veiculada pela afirmação dos indivíduos? É que embora a variável género não tenha sido tida em atenção, notamos que estas imprecisões ocorrem particularmente em alunos do sexo masculino, no 1º CES, verificando-se homogeneidade nos alunos dos sexos feminino e masculino, no 1ºCEB.

O enfoque da nossa atenção vai agora para as imprecisões que se prendem com: a) *incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica*; b) *incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica*; c) *dificuldades na transcrição entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico*, em alunos de ambos os Ciclos. Verifica-se que as duas primeiras categorias apresentam resultados semelhantes, em alunos do 1º CEB, sendo que, em alunos do 1ºCES se regista uma discrepância pouco significativa, relativamente aos alunos do 1º CEB na segunda categoria. É sobretudo em situações como as que se observam nos exemplos A e B que há maior incidência.



1 - Não concordo com a afirmação trusante porque se 1 falante conhece-se a sua língua ao poruevor, não tem quaisquer dificuldades.

Exemplo A – 1ºCES



No final do jogo fomos todos jantar para minha casa. A minha mãe disse que ela comeria tudo o que havia na cozinha das bolachas.

Exemplo B – 1ºCEB

No Exemplo A, observa-se que o/a aluno/a não reconhece a diferença entre a conjugação do imperfeito do conjuntivo - *conhecesse* - e a conjugação pronominal reflexa - *conhece-se*. No Exemplo B, a imprecisão também se prende com o conhecimento verbal, neste caso com o equívoco entre o pretérito perfeito – *jantaram* - e com o futuro – *jantarão* -, ambos do indicativo.

² Cf. *Op. Cit.*

Ainda no Exemplo B, também se pode observar os registos *caicha* e *caza*, que apontam para uma *dificuldade de transcrição entre o sistema fonológico e o sistema gráfico* e para uma imprecisão que está relacionada com a *inobservância de regras de ortografia de base fonológica*, respetivamente.

O Gráfico 1 também permite verificar a existência de *incorrecções por transcrição da oralidade corrente* nos escritos dos alunos dos dois níveis de ensino, mas com maior registo no 1ºCEB – *vezinho*, em vez de vizinho; *homolgado*, em vez de homologado; *Lesboa*, em vez de Lisboa (entre outros exemplos) - e de *incorrecções por inobservância da unidade gráfica da palavra*. Imprecisões como *asseguir* e *derrepente* são, interessantemente, as que se observam maior número de vezes em ambos os Ciclos. Estaremos, com este desvio, a assistir a uma alteração futura da norma? Note-se que

“...o desvio pode ser analisado e valorado como uma diferença, um distanciamento e uma novidade ou pode ser analisado e valorizado como uma irregularidade, uma anomalia e uma transgressão em relação ao termo considerado norma. O desvio não se configura forçosamente, por conseguinte, como um fenómeno agramatical ou como uma infracção de quaisquer regras...”

Considerações finais

Pretendemos, com estes resultados, alertar para a necessidade de um trabalho explícito da ortografia desde os primeiros anos de escolaridade, a fim de este conhecimento ficar consolidado adequadamente e não se continuarem a observar contextos de imprecisão em alunos do ensino superior, que se espera que sejam cidadãos dinâmicos e participativos na vida ativa.

Ressalta, ainda, alertar as autoridades ministeriais para o facto de não bastar a constatação desta realidade linguística em provas de aferição e em exames nacionais. É imperioso que os *Programas* ofereçam indicações precisas e diretas no sentido de haver precisão, logo rigor, no que respeita à importância do desenvolvimento da competência ortográfica, levando os professores à utilização de estratégias direccionadas, tanto no que reporta à intervenção sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia, como no que concerne à sua prevenção.

O conhecimento da língua para além de incontestavelmente refletir a identidade de um povo, é um marco de instrução e de mentalidade social que acompanha qualquer falante ao longo da vida e que perdura ao longo do tempo, ora mantendo-se, ora adaptando-se a uma sociedade em movimento como é espelho o início do século XXI.

Referências

AZEVEDO, F. **Ensinar e Aprender Através e para Além do Erro**. Porto: Porto Editora, 2000.

Avaliação externa da aprendizagem exames nacionais e provas de aferição. Júri Nacional De Exames. **Certificar Com Equidade**. Relatório 2011. Direção - Geral da Educação Ministério da Educação e Ciência. Novembro de 2011.

BAPTISTA, A.; VIANA, F. L.; BARBEIRO, L. **O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica**. Lisboa: DGIDC, 2008.

CARVALHO, A. *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho – CEEP, 1999.

CAVALCANTI, R.; SILVA, S.; & MELO, K. Ensino da Ortografia: Conceção e prática docente. Centro de Educação: UFPE. Retirado de www.ufpe.br/.../ensino%20de%20ortografia%20concepo%20e%20prtica%20docent e.pdf, a 19 de janeiro de 2011.

Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea – Academia das Ciências de Lisboa. Lisboa: Verbo, 2001.

Dicionário de Língua Portuguesa – Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva.

Exames Nacionais Relatório 2010 (Coord.) Diniz de Sousa, Helder. Lisboa Ministério da Educação – Gave. In [Http://Www.Gave.Min-Edu.Pt/Np3content/?Newsid=24&Filename=Exames_2010_Fase1_Ch1.Pdf](http://Www.Gave.Min-Edu.Pt/Np3content/?Newsid=24&Filename=Exames_2010_Fase1_Ch1.Pdf) 1/05/2011

MCMILLAN, J. & SCHUMACHER, S. **Research in education: A conceptual introduction**. 7th edition – (International Edition) Upper Saddle River: Pearson, 2009.

MONTEZ, R. “O Erro Ortográfico. Estratégias de Intervenção Sobre Incorreções Ortográficas e de Ensino Explícito da Ortografia”. TEIXEIRA, M., RONDONI, I. (orgs.) (coord.). In **A Formação de Professores – Contributo para uma Mudança das Práticas**. Chamusca: Edições Cosmos, Escola Superior de Educação de Santarém, POPH, QREN, União Europeia – Fundo Social Europeu. 2009, pp. 222-267.

TEIXEIRA, M. Para uma Pedagogia do Erro. OSÓRIO, P. (Org.). In: **Estudos de Linguística Aplicada e Didática das Línguas**. Covilhã: Universidade da Beira Interior. 2004, pp.109-117.