

Regularidades e Irregularidades da Norma Ortográfica: Intervenções Pedagógicas

Mestranda Leda Marques Loth¹ (Profletras/ UFRRJ)

Resumo:

Nas relações estabelecidas entre fonemas e grafemas da Língua Portuguesa, há correspondências fonográficas regulares — as relações biunívocas entre fonemas e grafemas, as regularidades contextuais e também morfológico-gramaticais — e arbitrariedades entre fonemas e grafemas. Pressupõe-se que a percepção das regularidades pelas crianças contribui para a compreensão do sistema alfabético do português e pode ocasionar uma redução do número de equívocos na grafia de muitas palavras. Examina-se, então, como equalizar o respeito à variante linguística do aluno e a necessidade de uma escrita adequada à norma padrão, por meio de atividades que possam favorecer a compreensão do aluno quanto às regularidades e às irregularidades da ortografia da Língua Portuguesa. Este trabalho apresenta sugestões de intervenções pedagógicas em turmas do Ensino Fundamental 1, que possam possibilitar a reflexão, a partir de noções fonológicas que subjazem o funcionamento da norma ortográfica do Português do Brasil. Defende-se, portanto, que a norma ortográfica inclui tanto casos regulares quanto irregulares, pois, ao partir de um sistema de escrita alfabética e apresentar uma memória etimológica, há propriedades e restrições que são convencionais, ou seja, são de caráter normativo. Devido a essa característica convencional e prescritiva, acredita-se que compete à escola ensinar as regularidades da norma ortográfica de forma sistematizada ainda nos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental e, inclusive, ensinar o aluno desse nível de escolaridade a utilizar os recursos impressos e digitais disponíveis, a fim de reduzir as dúvidas quanto à grafia de palavras que apresentam correspondências entre fonemas e grafemas de caráter irregular. Por fim, discutem-se fatores pedagógicos relevantes para a sistematização da ortografia.

Palavras-chave: Fonemas, grafemas, ortografia, ensino.

1. Introdução

Nas sociedades grafocêntricas modernas, a escrita é um produto cultural muito valorizado. Consequentemente, desde tenra idade, as crianças são estimuladas a apreender a ler e a escrever às vezes ainda no âmbito familiar e obrigatoriamente ao ingressar na escola — instituição responsável pelo ensino da leitura e escrita de forma sistematizada.

Conforme Kato (1995), na aprendizagem da escrita, a criança passa por um processo em que a consciência das peculiaridades existentes tanto na fala quanto na escrita influenciam-se mutuamente. A autora defende que antes do letramento, a criança apresenta uma fala natural e espontânea que influencia os seus primeiros registros escritos, pois a criança ainda não tem consciência de unidades psicologicamente significativas como fonema, palavra e oração.

À medida que o aprendiz avança nas fases **pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética** descritas por Ferreiro e Teberosky (1986), ele aprimora **consciência fonológica** e torna-se capaz de fragmentar sequências sonoras como orações em palavras, sílabas e fonemas, chegando à hipótese de que há correspondência entre fonemas e grafemas.

A consciência fonológica possibilita ao aprendiz escrever de forma mais autônoma em relação à fala, reconhecendo que há convenções rígidas no texto escrito. Essa segunda etapa da aprendizagem da escrita influenciaria a fala — definida por Kato (1995) como fala², já que se trata de uma fala obtida como resultado do letramento.

Portanto, parte-se do pressuposto de que fala e escrita não são totalmente isomórficas, pois não há correspondências biunívocas entre todos os seus elementos. Entretanto, na aprendizagem da escrita pela criança, percebe-se que as duas habilidades retroalimentam-se.

Sendo assim, problematizam-se algumas questões. Ao considerar a heterogeneidade linguística dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (doravante EF), como o professor

pode contribuir para que todos conheçam a norma ortográfica da Língua Portuguesa? Quais atividades pedagógicas levam à compreensão das regularidades entre fonemas e grafemas? Quais estratégias favorecem a aprendizagem das irregularidades da ortografia de LP?

Essas e outras questões relacionadas à aprendizagem de ortografia necessitam ser amplamente discutidas tanto no meio acadêmico quanto no interior das escolas, pois “... precisamos entender que a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita” (MORAIS, 2010, p. 26).

Nas próximas seções, pretende-se sintetizar as principais relações existentes entre fonemas e grafemas, apresentar sugestões de intervenções pedagógicas que promovam a reflexão sobre as convenções ortográficas e também discutir aspectos favoráveis ao trabalho com a ortografia nos cinco anos iniciais do EF.

2. As relações entre fonemas e grafemas: algumas intervenções pedagógicas

Até chegar ao reconhecimento de que existe uma correspondência entre fonemas e grafemas², a criança passa por outras fases em que formula hipótese sobre o sistema escrito como foi demonstrado por Ferreiro e Teberosky (1986). Nas fases pré-silábica, silábica e silábico-alfabética, é importante que o aprendiz participe de atividades pedagógicas que favoreçam a compreensão da ideia de símbolo; a discriminação das formas das letras e dos sons da fala e a organização da unidade palavra e da página escrita (LEMLE, 2009, p. 13-15).

Sugere-se, então, que na sala de aula tenha sempre novos símbolos (escudos de time, placas de trânsito, bandeiras, emblemas, símbolos religiosos, etc) e que o significado de cada símbolo seja explorado oralmente. O professor deve pedir para que as crianças façam desenhos de formas como círculos, quadrados, triângulos, linhas curvas e retas e também componham figuras com essas formas. Essas atividades são importantes tanto para o desenvolvimento motor fino, quanto para aprimoramento da atenção na diferenciação de detalhes grafados no papel.

Outra possibilidade é fazer coletivamente listas de palavras, ora que começam com mesmo som, ora que terminam (sensibilização para rimas); ouvir e cantar canções tentando identificar palavras escritas e dramatizar cenas com diferentes sotaques. Cabe ao professor despertar o interesse dos alunos por campos semânticos, criando coletivamente listas de vocábulos dentro do mesmo tema, como: alimentos, brinquedos, animais, sentimentos, profissões, lugares, etc. Ao registrar frases no quadro, o professor deve estimular o reconhecimento da unidade palavra através da contagem das palavras da frase e da identificação da letra que inicia e da letra que está no término de cada vocábulo. Conforme Carvalho (2010), “uma palavra aprendida globalmente é para o aluno um conjunto de traços ou sinais que ele precisa aprender a distinguir de outras formas gráficas. Isso exige um trabalho de memorização e de discriminação visual”. (CARVALHO, 2010, p. 66-7).

Para tal, Carvalho (2010) sugere atividades como: produção de frases com a palavra-chave dada pelo professor para que os alfabetizandos a reconheçam visualmente com canetas coloridas; recorte da palavra-chave em revistas, jornais e panfletos; brincadeiras como caça-palavras, bingo de palavras, cartas enigmáticas³ e também uma sensibilização para a diversidade de fontes (tipos de letras). Compete ao professor escolher palavras-chave relevantes para o cotidiano da turma (por exemplo: nome da escola, da cidade, meses do ano, dias da semana, etc.) e digitá-las, alterando as fontes. Em seguida, irá imprimir as palavras digitadas em fichas para que os alunos as reconheçam como sendo formas diversas de um mesmo vocábulo.

Atividades com quadras populares, canções, provérbios e livros literários também são relevantes para o aluno familiarizar-se com o texto escrito e as diversas formas em que é disposto graficamente no papel.

As atividades sugeridas não são apenas pré-requisito para a alfabetização. Ao contrário, são importantes no decorrer de todo o ciclo de alfabetização e também nos anos seguintes. Primeiramente, porque, nas escolas brasileiras, nem todas as crianças frequentaram o Ensino

Infantil antes de ingressarem no EF, logo as classes são muito heterogêneas. E, principalmente, porque o desenvolvimento da consciência fonológica precisa acompanhar a aprendizagem da escrita em toda a vida escolar do estudante.

Ao chegar à **fase alfabética**, muitos educadores consideram o aluno alfabetizado. No entanto, Azenha (1995) aponta que compreender a correspondência entre letras e sons e reconhecer que essa correspondência nem sempre acontece de um para um (relação biunívoca⁴) coloca o aprendiz diante do desafio de conhecer as convenções da escrita.

Sendo assim, o aluno irá deparar-se com as relações múltiplas entre fonemas e grafemas em que ora uma letra representa diferentes fonemas, ora um fonema pode ser representado por letras diversas, dependendo da posição da letra no interior da palavra. Como exemplificado nos quadros a seguir.

Quadro 1: Exemplo de grafema que pode representar vários fonemas

<i>Grafema</i>	<i>Fonemas</i>	<i>Contexto fonológico</i>	<i>Exemplos</i>
S	/s/	Início de palavra.	<i>sapato, sempre, sonho, suor...</i>
	/z/	Intervocálico.	<i>mesa, uso, casa...</i>
	/ʃ/	Diante de consoante surda. Final de palavra.	<i>resto, escada, duas casas...⁵ mês, três, pés, após...</i>
	/ʒ/	Diante de consoante sonora.	<i>esbarro, desvio...</i>

Fonte: LEMLE, 2009, p. 21

Quadro 2: Exemplo de grafema que pode ser representado por várias letras

<i>Fonema</i>	<i>Grafemas</i>	<i>Contexto fonológico</i>	<i>Exemplos</i>
/k/	C	Diante das vogais /a/, /o/ ou /u/	<i>capa, copa, culpa...</i>
	QU	Diante de /e/ ou /i/ ⁶	<i>Quero, quilo...</i>
	K	Diante de qualquer outro fonema em palavras estrangeiras e derivadas e também em abreviaturas.	<i>Karaokê, ketchup, kg, km...</i>

Fonte: LEMLE, 2009, p. 22

Ensinar tais particularidades da escrita pode auxiliar o aluno a reconhecer que muitas das relações múltiplas entre fonema e grafema podem estar restritas a um contexto fonológico interno ao vocábulo ou mesmo entre vocábulos.

Contudo, tanto Zorzi (2003) quanto Morais (2010) alertam que esse ensino **não** deve estar baseado exclusivamente em atividades de memorização como cópias de palavras com dificuldades ortográficas ou meros exercícios de preenchimento de lacunas no interior dos vocábulos. Segundo eles, essas atividades interferem apenas na memória de curto prazo e contribuem pouco para a redução das dúvidas quanto à grafia de vocábulos quando o aluno precisa produzir autonomamente um texto. Ambos defendem uma ação pedagógica voltada para a reflexão sobre as convenções ortográficas.

Zorzi (2003, p.78) acredita que algumas noções — dentre elas: “o que é som”; “o que é letra”; “que letras escrevem sons”; “que vogais são diferentes de consoantes”; “quais letras reproduzem quais sons” — precisam ser trabalhadas em sala de aula para que o aluno aprimore sua atenção quanto às especificidades do sistema de escrita.

Já Morais (2010, p. 69-84) enumera vários princípios que devem guiar o trabalho didático na área de ensino de ortografia. Para o pesquisador, o aprendiz precisa estar sempre exposto a modelos de escrita ortográfica (convivência com material impresso) e o professor deve permitir que os alunos expressem verbalmente seus “conhecimentos infantis sobre ortografia”.

Sugere, ainda, que a expressão desses “conhecimentos infantis sobre ortografia” pode ser tanto individual (somente para o professor) quanto coletiva (para o professor e colegas), pois ao

verbalizar uma ideia sobre a ocorrência de determinada letra em uma palavra, o aprendiz está observando atentamente o sistema de escrita e formulando hipóteses sobre sua organização interna. Se essas hipóteses forem discutidas pelo grupo com a supervisão do professor, as oportunidades de reflexão sobre as convenções ampliam-se. Há, portanto, maior probabilidade de compreensão das relações existentes entre fonemas e letras e, conseqüentemente, uma vez compreendida uma relação, esta não será facilmente esquecida, pois estará gravada na memória de longo prazo.

Entretanto, o pesquisador alerta os professores para que as formulações das hipóteses não fiquem restritas à nomenclatura gramatical. É relevante que os alunos verbalizem o seu entendimento das convenções com suas próprias palavras, ou seja, expressem oralmente e também por escrito a sua **produção de significado**⁷. Não é necessário exigir que alunos do EF dominem conceitos e terminologias especializadas expressos nas gramáticas normativas. As hipóteses dos alunos que forem confirmadas, tornam-se “descobertas” sobre o funcionamento do sistema de escrita e devem ser registradas pelo professor para reproduzi-las em exercícios, cartazes da sala e, inclusive, avaliações.

Para Morais (2010), compete ao professor definir “metas ou expectativas para o rendimento ortográfico de seus alunos ao longo da escolaridade”. Obviamente, essas “metas e expectativas” serão formuladas a partir de uma avaliação diagnóstica da turma (com referenciais coletados individualmente). Tal postura pedagógica pode influenciar o rendimento dos alunos de forma favorável, pois a turma irá compreender a finalidade das atividades desenvolvidas, podendo ocasionar um aumento do interesse por novas “descobertas” sobre as normas ortográficas.

Ao ler as produções textuais dos alunos, o professor buscará identificar os avanços na aprendizagem das relações entre fonemas e grafemas já trabalhados em classe e não avaliar o conhecimento ortográfico como um todo. Dessa forma, minimiza os efeitos negativos daquela postura equivocada em que muitas vezes o professor é um “revisor” das produções textuais. Como enfaticamente defende Antunes (2003),

Insisto em dizer que a avaliação centrada na “caça aos erros”, como prova do que não se conseguiu fazer, inibe a expressão do aluno e condiciona, de certa forma, o bloqueio com que, mais tarde, as pessoas encaram a prática social da escrita. Esta prática da “caça aos erros”, repito, fez com que o professor de português, ao longo do tempo, se especializasse apenas em procurar o “errado” e, sem muita reflexão, discernir sobre os erros. [...] Na verdade, o professor não lê, não avalia o que os alunos escreveram: o professor “corrige”, porque, como revisor, só tem olhos para os erros. Nem vê as coisas interessantes que os alunos escreveram ou os progressos que eles revelaram alcançar. (ANTUNES, 2003, p. 161-2).

Nessa “definição de metas e expectativas para o rendimento ortográfico”, Morais (2007) adverte que é necessário considerar a heterogeneidade da turma. Sugere, então, que o professor periodicamente faça um mapeamento da turma, registrando o que os alunos já dominam e o que ainda precisam aprender sobre a norma ortográfica. Logo, a partir dos mapas de avaliação diagnóstica, o professor pode verificar quais relações entre fonemas e grafemas precisam ser trabalhadas no grupo e também quais alunos necessitam um atendimento diferenciado. Os mapas abaixo são sugestões, compete ao professor criar sua forma de registro, considerando as especificidades do seu grupo.

Figura 1: Mapas de avaliação diagnóstica

Mapa do desempenho em ortografia

Aluno(a)	P	B	T	D	F	V	M início de sílaba	N início de sílaba	SA,SO, SU, início palavra	CA, CO, CU	QUE QUI
Andreza											
Bruno											
.....											

Aluno(a)	GA. GO GU	GUE GUI	JA, JO JU	Z início palavra	O ou U final de palavra	E ou I final de palavra	M final sílaba	N final sílaba	NH	ÃO final subs. e adj.
Andreza										
Bruno										
.....										

Fonte: (SILVA, MORAIS e MELO, 2007, p.50)

Quanto à relevância da função diagnóstica da avaliação no Fundamental 1, reitera-se, no presente artigo, a visão defendida pelo Ceale/FAE/UFMG.

Na perspectiva de diagnóstico, em princípio, avalia-se o que foi ensinado e aprendido (ou o que deveria ser ensinado e aprendido), com a finalidade de saber que conhecimentos, competências e habilidades os alunos apresentam, ou não, para se poder intervir. Assim, com base nos dados de uma avaliação diagnóstica, podem-se definir, com maior clareza, as metas pretendidas pela escola para cada faixa de idade ou ano escolar. (CEALE, 2010, p. 80).

À medida que o professor detectar na escrita de textos espontâneos os avanços da turma no domínio das relações biunívocas e contextuais entre fonemas e grafemas, poderá inserir atividades para a compreensão das regularidades morfológico-gramaticais, como as listadas no quadro a seguir:

Quadro 3: Aspectos morfológico-gramaticais presentes na formação de palavras.

Palavras primitivas	Palavras derivadas	Elemento gráfico a ser destacado
Portugal, França, China, Japão...	Português (portuguesa), francês (francesa), chinês (chinesa), japonês (japonesa)...	Sufixo -ês e -esa em adjetivos que indicam origem.
Belo, pobre, magro, certo...	Beleza, pobreza, magreza, certeza...	Sufixo -eza em substantivos derivados de adjetivos.
Fama, carinho, poder...	Famoso (famosa), carinhoso (carinhosa), poderoso (poderosa)...	Sufixo -oso e -osa em adjetivos derivados de substantivos.
Milho, cana, café...	Milharal, canavial, cafezal...	Sufixo -al em substantivos coletivos.
Fazer, colar, cobrir...	Desfazer, descolar, descobrir...	Prefixo des- em verbos com ideia de ação contrária...

Fonte: LEMLE, 2009, p. 41

Obviamente há outras regularidades morfológico-gramaticais provenientes do processo de formação de palavras por sufixação e prefixação. E há também as regularidades presentes nas flexões verbais que em termos de ocorrência podem ser muito mais frequentes na produção textual dos alunos do EF. Dentre elas, destacam-se:

- as formas da 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo que se escrevem com **-u** (por exemplo: comprou, leu, dividiu...);
- as formas da 3ª pessoa do plural do futuro do presente do indicativo que se escrevem com **-ão** (por exemplo: comprarão, lerão, dividirão...) em contraponto com formas da 3ª pessoa do plural tanto do presente quanto do pretérito do indicativo que se escrevem com **-m** (por exemplo: compram, compravam, compraram; leem, liam, leram; dividem, dividiam, dividiram...);
- todas as formas do pretérito imperfeito do subjuntivo que se escrevem com **-sse** (por exemplo: comprasse, lessem, dividíssemos...).

Quanto às regularidades morfológico-gramaticais, tanto Lemle (2009) quanto Morais (2010) salientam que o professor precisa ter informações sistematizadas sobre a estrutura morfológica da língua para conduzir as atividades de forma que os alunos percebam um princípio gerativo vinculado às classes gramaticais. Novamente, alerta-se para o fato de que não é essencial ensinar a nomenclatura gramatical. Os aprendizes precisam ser estimulados a notar que há similaridades nos “pedaços” (sufixos, prefixos, desinências número-pessoais e modo-temporais) de determinadas palavras.

Um trabalho voltado para a consciência fonológica e a sistematização das regularidades da norma ortográfica que parte prioritariamente do diagnóstico dos desvios ortográficos ocorridos nas produções textuais dos alunos será significativo para a turma.

Logo, haverá maiores possibilidades de um engajamento dos aprendizes frente à necessidade de redigir com adequação ortográfica. Certamente, os desvios irão reduzir em número à medida que as regularidades biunívocas, contextuais e morfológico-gramaticais forem sendo abordadas no decorrer das aulas nos cinco anos do EF. Restarão, então, as irregularidades ortográficas para as quais também são sugeridas estratégias de intervenção pedagógica na próxima seção.

3. Estratégias para aprendizagem das irregularidades ortográficas

Há relações de concorrência entre fonemas e grafemas, isto é, no mesmo contexto fonológico há mais de um grafema para representar determinado fonema (LEMLE, 2009, p. 23-5). Caso do fonema /s/ que pode ser transcrito por nove grafemas diferentes: s, z, c, ç, x, ss, sc, sç e xc (como por exemplo em: sempre, giz, centro, caroço, próximo, pêssego, descer, desça e excelente).

São, portanto, arbitrariedades do sistema de escrita que algumas vezes podem ser justificadas pela etimologia da palavra. Seguramente, não compete ao professor abordar a origem das palavras em turmas de Fundamental 1. Tais informações podem ser buscadas no decorrer da escolaridade dependendo do interesse do leitor/escritor diante do vocábulo.

Sendo assim, o professor precisa mostrar para os alunos que há palavras que até ele tem dúvidas quanto à grafia correta e incentivá-los a ter uma postura investigativa diante dessas dificuldades ortográficas. A primeira possibilidade comumente usada pelos alfabetizando é perguntar a alguém que talvez conheça a escrita correta da palavra.

Uma alternativa viável é incentivar a utilização de dicionários⁸. O dicionário é um recurso didático que deve estar sempre acessível nas classes tanto para consultar sobre os variados sentidos de vocábulos contidos em textos lidos como para buscar a grafia correta de palavras.

Como uma escrita adequada ao padrão precisa ser cultivada, o uso do dicionário deve ser uma prática constante de alunos e também professores. Atividades que estimulam o manuseio do dicionário desmistificam o chavão “pai dos burros” — para Morais, Leite e Melo (2007), ele é o “pai dos curiosos e sabidos”— e devolvem o valor de instrumento aliado à escrita padrão. Ensinar como as palavras estão dispostas pode ser necessário mesmo em turmas avançadas do Fundamental 2 e Ensino Médio, porque, às vezes, os alunos ainda não consultam dicionários por falta de habilidade e não por descaso. O professor, então, deve estar atento às particularidades da turma e intervir no intuito de facilitar o manuseio desse recurso didático.

Recentemente, com a revolução da cibercultura⁹, há alguns alunos que têm acesso a recursos

tecnológicos como *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, etc. São novos recursos à disposição do aprendiz que podem ser utilizados para pesquisas ortográficas. Possibilitam, inclusive, maiores oportunidades de revisão do texto redigido, pois há, nos editores de texto, ferramentas que apontam falhas na escrita como os “corretores ortográficos e gramaticais” e “dicionário de sinônimos”. Para Ferreiro (2013), os recursos tecnológicos não são a salvação para o déficit do conhecimento em leitura e escrita, no entanto, eles são capazes de promover práticas correspondentes ao nosso espaço e tempo que levem à alfabetização.

Embora tais ferramentas tecnológicas promovam a autonomia do aluno, o planejamento das atividades que serão desenvolvidas e a realização constante de intervenções ajustadas às necessidades de aprendizagem de cada aluno permanecem como responsabilidades do professor.

A elaboração de cartazes com a finalidade de explorar irregularidades específicas também pode auxiliar na aprendizagem de arbitrariedades do sistema de escrita como o uso do **h** inicial (zero fonético); a distinção entre a letra **l** e o dígrafo **lh** em certos ditongos (como em: Júlio, julho, família e toalha); as diferentes realizações fonológicas da letra **x** (por exemplo: **xale**, **exato**, **texto**, **táxi**...) entre outras. É essencial que esses cartazes sejam produzidos pelos alunos organizados em pequenos grupos e que haja sempre um desafio explícito como, por exemplo: separar em colunas palavras iniciadas por **h** e por **vogal**. Confeccionados os cartazes, é importante que as palavras sejam lidas em voz alta e aproveitadas para outras atividades como exploração do significado ou contexto de uso. Obviamente, esses cartazes produzidos devem ficar expostos para consulta do grupo até que tal dificuldade ortográfica não esteja tão recorrente nos textos produzidos.

Alguns educadores consideram o ditado um meio ultrapassado. Todavia é importante considerá-lo como ferramenta pedagógica útil ao processo de aprendizagem e verificação da escrita. O entrave não está na proposta, mas, muitas vezes, na maneira como é apresentada. O ditado como atividade isolada perde seu valor didático.

Entretanto, os ditados podem ser usados como recursos de reflexão: o aluno ouve, escreve e verifica coletivamente as possibilidades de grafia da palavra. A essa forma de ditado, Morais (2010) denomina “ditado interativo”. A tarefa consiste em ditar um texto curto já conhecido pelo grupo. Durante o ditado são feitas pausas para focalizar e discutir coletivamente certas questões ortográficas. O texto selecionado já deve ter sido trabalhado na classe, pois ao reescrevê-lo, no ditado, o aluno provavelmente já conhece o conteúdo do texto, podendo, assim, ater sua atenção para a grafia das palavras. Perguntas como: “Há alguma palavras difícil nessa frase? Qual? Por que ela é difícil?” podem promover boas reflexões sobre regularidades e também irregularidades da norma ortográfica.

Essas e outras estratégias para aprendizagem das arbitrariedades do sistema de escrita podem ser utilizadas pelo professor, visando à redução do número de desvios ortográficos nas produções textuais. Discute-se, a seguir, a postura do professor diante das variações linguísticas dos estudantes.

4. Prática docente: reflexões

Todas as intervenções pedagógicas sugeridas neste artigo precisam ter como eixo principal: o ensino da leitura e da produção textual. Dessa forma, é relevante compreender que a ortografia enquanto convenção precisa ser entendida e aplicada naturalmente pelos estudantes. O desafio do professor está em considerar as variações linguísticas produzidas pelos alunos e torná-las material de estudo para que cada um conheça o padrão, sem desprezar sua fala original, isto é, suas próprias realizações fonológicas. Concorda-se com Bagno (2011) ao defender que

É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado da história social e cultural das pessoas que falam a língua em cada canto do Brasil. Seria mais justo e democrático explicar

ao aluno que ele pode dizer “bulacha” ou “bolacha”, mas que só pode escrever BOLACHA, porque é necessária uma ortografia única para toda a língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito — mas é preciso lembrar que ela funciona como a partitura de uma música: cada instrumentista vai interpretá-la de um modo todo seu, particular! (BAGNO, 2011, p. 69).

Por conseguinte, levar o aprendiz ao convívio com as muitas possibilidades de fala, adequando-as conscientemente aos contextos sociais em que elas se manifestam é uma postura pedagógica que pode favorecer o aprendizado da ortografia. É importante ressaltar, ainda, que a escrita é uma tentativa de representação da fala e como defendido por Kato (1995), no processo de letramento, a escrita também influencia a fala.

Fatores adversos como diversidade social do alunado e salas de aulas lotadas são considerados por muitos professores como empecilhos para um trabalho que desenvolva a reflexão sobre os fatos da língua. Entretanto, esses mesmos fatores podem contribuir para uma prática pedagógica reflexiva, já que quanto maior o número de falantes das diversas realidades sociais, maiores também serão as variações linguísticas que podem ser exploradas, ou seja, realizações fonológicas interessantes para serem apreciadas nas aulas de LP.

Uma ação que deve ser priorizada pelo professor é justamente a de respeitar as variantes linguísticas dos alunos e trazê-las para a discussão no grupo, pois permitir que o aprendiz pense sobre sua realização fonêmica confere a ele o papel de “proprietário da língua” e pode conscientizá-lo da responsabilidade com a representação gráfica do idioma.

É função do professor mostrar que as variantes linguísticas não estão veiculadas apenas às realizações individuais ou aos falares regionais, pois a variação linguística decorre de fatores como: faixa etária, gênero, *status* socioeconômico, escolaridade, convívio familiar, mercado de trabalho entre outros. Essa diversidade de falares pode ser exemplificada em canções, filmes, peças de teatro, vídeos com entrevistas, etc.

Caso o estudante redija “caxa, madera e ropa” e “muinto”, o professor deve agir de forma respeitosa diante da variante registrada e mostrar ao aluno que ele está apenas registrando o fenômeno que ocorre na fala, a saber: omissão de alguns ditongos existentes na ortografia de “caixa, madeira e roupa” e a inserção de marca de nasalização na palavra “muito”. Ao reagir de maneira natural diante dos desvios ortográficos, o ambiente escolar torna-se mais seguro, produtivo e acolhedor.

Uma estratégia didática útil é apresentar roteiros com desvios ortográficos recorrentes nas produções da turma. Diante de palavras (ou frases) retiradas dos textos redigidos pelos estudantes, o professor deve questionar o grupo em quais aspectos uma determinada ocorrência está mais próxima de uma reprodução da fala e pedir aos alunos para reescrevê-la de acordo com a norma ortográfica. Ocorrências como “nois”, “voeis”, “treis” podem ser agrupadas no quadro para que os alunos percebam que são apenas realizações da variante linguística falada por eles. O professor deve mostrar que de acordo com a norma ortográfica não há o registro dessa semivogal [j], então escreve-se: “nos”, “vocês” e “três”.

Em síntese, há formas de intervir pedagogicamente e auxiliar os alunos do Fundamental 1 a compreender muitas das especificidades da norma ortográfica da LP, valorizando as variantes linguísticas.

5. Considerações finais

O ensino da Língua ainda é considerado como responsabilidade única do professor de português; bem como a alfabetização, do professor alfabetizador. Logo, as perspectivas pedagógicas adotadas nas diversas salas de aula da rede pública brasileira acabam acentuando a distância entre o aprendiz e as habilidades de leitura e escrita que precisam ser trabalhadas.

Assim também se concebe a ortografia a partir dos desvios apresentados pelos alunos. Considera-se escrita aceitável apenas aquela sem inadequação gramatical e desordem semântica, mas, muitas vezes, ignora-se que para chegar a tal feito é necessário domínio e estudo sobre o próprio código.

Aliar a reflexão à prática docente a fim de constituir um espaço em que o professor oriente seu aluno, desde pequeno, na análise das diversas possibilidades de realização dos fones da língua — variação linguística — representa uma busca pela qualidade da aprendizagem de LP.

Atualmente, há convivência com a variedade linguística de forma natural no que tange a língua oral, mas se lida muito “intuitiva” e superficialmente com estas mesmas manifestações na língua escrita. O que se faz sem perceber, muitas vezes, é prestigiar a escrita e distanciá-la sempre da fala e isto ocorre desde as mínimas explicações ortográficas até a elaboração das atividades. Mecanizam-se os registros, atropelando a reflexão e minimizando as oportunidades de percepção da presença de um determinado grafema para um determinado fonema em certos contextos fonológicos (regularidades contextuais). Negligencia-se o uso do dicionário como ferramenta para a verificação de dúvidas em relação às irregularidades ortográficas.

Propor uma prática pautada na execução de atividades que considere a língua como sistema vivo e dinâmico e os alunos capazes de entender as regularidades fonográficas biunívocas, contextuais e morfológicas, sem desprestigiar a variante linguística falada por eles, são alguns dos desafios pedagógicos do professor de turmas dos cinco anos iniciais do EF no que concerne à aprendizagem da norma ortográfica.

Referências Bibliográficas

- 1] ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula; 1)
- 2] AZENHA, M. G. **Imagens e letras: Ferreiro e Luria** — duas teorias psicogenéticas. São Paulo: Ática, 1995.
- 3] BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- 4] BRUNER, J. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- 5] CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2010.
- 6] CEALE: Grupo de Avaliação da Alfabetização/Ceale/FAE/UFMG. Avaliação da alfabetização: como usá-la em sua função diagnóstica. **In: REVISTA EDUCAÇÃO: guia da alfabetização. Escrita e leitura: como tornar o ensino significativo.** São Paulo: Segmento, CEALE, 2010. n. 2, 90 p. Edição especial.
- 7] FERREIRO, Emília. **O ingresso na Escrita e nas Culturas do Escrito.** São Paulo: Cortez, 2013.
- 8] KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- 9] LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- 10] MORAIS, Arthur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 2010.
- 11] SILVA, Alexsandro da., MORAIS, Arthur Gomes de., MELO, Kátia Leal Reis de (orgs.). **Ortografia na sala de aula.** 1 ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- 12] SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de**

exercícios. 10 ed., 3ª impressão. São Paulo: Contexto, 2013.

13] TEIXEIRA, Marcelo Mendonça. **A cibercultura na educação**. Revista Pátio. Ed. 67. Agosto de 2013. Versão on line: <https://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/9258/a-cibercultura-na-educacao.aspx> (acesso em 08/03/2014).

14] ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

¹ **Leda Marques LOTH, mestranda do Mestrado Profissional em Letras (Profletras)**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

² No âmbito geral, a escrita da Língua Portuguesa é considerada alfabética. Diferenças dialetais e variações estilísticas impedem que a escrita seja estritamente fonética. Entretanto reconhece-se nela um caráter fonêmico, visto que procura-se representar com grafemas os fonemas da língua, ou seja, representa-se o que é significativo funcionalmente (KATO, 1995, p. 17).

³ Nas **cartas enigmáticas**, há um texto em que palavras e desenhos estão misturados e os alunos devem escrever as palavras sugeridas pelos desenhos. Atualmente, há exemplos de cartas enigmáticas tanto em gibis e revistas de atividades infantis quanto em livros didáticos.

⁴ Lemle (2009) afirma que as correspondências biunívocas na LP ocorrem apenas com as letras **P, B, T, D, F, V e A** que representam respectivamente os fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/ e /a/. Morais (2003), porém, não insere a vogal nesta lista, pois reconhece que ela pode ter realizações fonológicas diversas, dependendo da sílaba em que se encontra, seja átona ou tônica, além de poder realizar-se de forma nasalizada.

⁵ Segundo Silva (2013), o arquifonema /S/ em português ocorre como [z] (ou [ʒ] dependendo do dialeto) em limite de sílaba seguido por consoante sonora e como [s] (ou [ʃ] dependendo do dialeto) em limite de sílaba seguido de consoante surda ou quando em posição de final de palavra.

⁶ Silva (2013) adverte para a questão das consoantes complexas presentes na LP como um resquício do latim. Para a pesquisadora, são denominadas consoantes complexas os segmentos [k^w, g^w] correspondentes a uma oclusiva velar labializadas que ora se alteram com um pronúncia oclusiva velar em alguns vocábulos (por exemplo: li[k^wi]dificador e li[ki]dificador). Entretanto, há vocábulos que somente admitem a pronúncia da consoante complexa como se[k^wɛ]La (“sequela”).

⁷ Concorda-se, neste artigo, com a afirmação de Bruner (2001): “por mais que o indivíduo pareça operar por conta própria ao realizar sua busca de significados, ninguém pode fazê-lo sem o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura” (p.16). Logo, a **ação, a participação em atividades compartilhadas e a negociação de significados** inerente às interações sociais precisam ser valorizadas na escola, pois as últimas décadas têm mostrado um “fracasso” do sistema de ensino assimétrico, baseado na mera “aquisição” de conhecimento de forma pré-formatada.

⁸ O Ministério da Educação envia às escolas de ensino fundamental e médio da rede pública quatro acervos de dicionários escolares. Cada acervo reúne obras destinadas a diferentes etapas de ensino: Tipo 1: 1º ano do EF; Tipo 2: 2º ao 5º ano do EF; Tipo 3: 6º ao 9º ano do EF e Tipo 4: Ensino Médio. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16841&Itemid=113 (acesso em 08/03/2014).

⁹ Conforme Teixeira (2013), “o ciberespaço possibilita o autoaprendizado, facilita a interatividade e estimula a troca de informações e saberes, mas não garante o sucesso do aprendizado, comumente desmotivado pela falta de estímulo. Disso decorre a importância da escola e do professor como mediadores do conhecimento a ser construído, aliados à estratégias pedagógicas, materiais didáticos e metodologias de ensino.” Disponível em <https://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/9258/a-cibercultura-na-educacao.aspx> (acesso em 08/03/2014).