A Aquisição da Competência[1] Ortográfica: um Processo em Construção

Fabíola Cordeiro de Vasconcelos
UFPB / Campus II / CH / DE

Resumo

A apropriação da notação ortográfica é uma questão que vem preocupando professores e sendo responsável por exclusão escolar e discriminação social. Pretende-se, neste artigo, tratar de questões referentes a esse domínio, discutindo aspectos referentes à aquisição da competência ortográfica e do papel primordial da escola na sua promoção.

Palavras-chave:
Ortografia. Competência ortográfica. Ensino de ortografia.

Résumé
L'appropriation de la notation orthographique c'est une question qui préoccupe des professeurs et qui est responsable de l'exclusion scolaire et de la discrimination sociale. Le but de cet article est de traiter des questions concernant ce domaine en discutant des aspects concernant l'acquisition de la compétence orthographique et le rôle principal de l'école dans sa promotion.

Mots-clés
orthographie. Compétence orthographique. Enseignement de l'orthographie.

A língua portuguesa tem um sistema com representação gráfica alfabética, cujo princípio norteador geral é que cada unidade sonora é representada por uma unidade gráfica e que cada unidade da escrita

[1] O termo competência não está sendo usado aqui no mesmo sentido atribuído a ele por Noam Chomsky. Ao nos referirmos à competência ortográfica, estamos tratando da capacidade para escrever respeitando o caráter normativo da ortografia da língua.

representa uma unidade da fala. Este princípio, no entanto, não se aplica a todos os casos de relação letra/som em nossa língua, uma vez que as correspondências entre elementos gráficos e sonoros nem sempre são biunívocas e recíprocas.

> Além dessa característica, a ortografia do português, segundo Faraco (1992), tem *memória etimológica* [2], isto é, não se utiliza apenas das unidades sonoras que compõem as palavras para definir sua representação gráfica, mas também da origem destas como forma de estabelecer o modo como são escritas, o que leva à relativização do princípio geral da representação alfabética. Há casos, portanto, em que, embora a unidade sonora seja a mesma, representações gráficas distintas podem representá-la, o que trará muitas dificuldades aos aprendizes que, mesmo após dominarem a compreensão de que a escrita representa fundamentalmente a fala, deparar-se-ão com casos em que as representações gráficas são arbitrárias e exigem o uso de estratégias cognitivas próprias.

Tornar-se um usuário efetivo da ortografia da língua não se constitui em uma tarefa fácil, especialmente quando se tem que lidar com relações complexas, que exigem a capacidade de pensar sobre a língua e de compreender as regularidades e irregularidades do sistema de escrita. A ortografia, domínio específico dentro do universo da aprendizagem de uma língua, vem sendo motivo de preocupação de professores de todos os níveis da escolaridade, já que o seu desconhecimento vem se constituindo em uma relevante fonte de fracasso escolar e de discriminação social. O que se percebe é que, apesar do ensino de regras e das correções feitas pelos professores, os alunos continuam cometendo "erros" de ortografia no decorrer da escolarização e mesmo após esta.

Diante deste quadro, ultimamente vem se enfatizando a discussão acerca dos diversos fatores envolvidos no processo de aquisição da língua escrita. Sabe-se, por exemplo, que apenas a compreensão do princípio fundamental que baseia os sistemas de notação alfabética não é o bastante. Depois de compreenderem que a escrita representa unidades mínimas da fala, os aprendizes ainda têm muito a conquistar. Precisam alcançar o domínio da ortografia da língua. Como ressalta Morais (1996), "é evidente que na evolução da aprendizagem da notação alfabética primeiro se aprendem as regras do sistema e, em seguida, as normas ortográficas" (p. 64).

[2] Esta é a terminologia usada pelo autor.

Diversas investigações têm demonstrado a complexidade da aprendizagem da ortografia, enfatizando o caráter ativo e construtivo deste processo. São estudos que propiciam avanços nas explicações sobre o que é e como se caracteriza a notação da língua escrita, sobre como se dá o seu aprendizado e como este se diferencia da aprendizagem da linguagem oral. Indicam que, apesar de o conhecimento ortográfico ser um conhecimento reprodutivo, sua aprendizagem não se dá de forma passiva. Que os aprendizes, tendo contato com as características da notação ortográfica da língua, experimentam, elaboram hipóteses e constróem um conhecimento progressivo sobre esse domínio. Aprender a ortografar, portanto, envolve diversos fatores como características peculiares às palavras da língua, aspectos ligados às habilidades dos aprendizes e até mesmo às possibilidades que estes têm de estar em contato com a escrita, objeto de sua aprendizagem. Isto denota a importância da escola como elemento instigador e promotor do desenvolvimento dos conhecimentos sobre a notação correta da língua escrita, sobre os aspectos regulares e irregulares da ortografia. Como ressalta Bagno (1999), o aprendizado da ortografia não se faz com regras mal elaboradas ou com exercícios que pouco esclarecem, visão que é compartilhada por Melo (1997), Monteiro (1995, 1999) e Morais (1998).

O caráter convencional da ortografia

A ortografia, subsistema do sistema de escrita, é fruto de uma convenção sobre as possibilidades de uso deste, de forma que as palavras tenham um modo único de representação gráfica. Formada por elementos gregos, a palavra *ortografia* (*orto* = correto, *grafia* = escrita) refere-se à parte do sistema de escrita que se preocupa com a correta representação gráfica das palavras. A ortografia, no entanto, não se resume a um conjunto de regras que determinam o certo e o errado na grafia dos vocábulos. Como um domínio lingüístico, tem funções importantes como unificar grafias de palavras relacionadas lexicalmente, diferenciar escritas de palavras com significados distintos e tornar estável e confiável a representação gráfica das palavras de uma língua.

A questão da ortografia, portanto, relaciona-se fundamentalmente com as convenções da língua. Smith (1991) ressalta que toda

linguagem, falada e escrita, é convencional na medida em que cada um de seus aspectos resulta do acaso e da concordância mútua. Para o autor, a linguagem escrita possui o seu próprio conjunto de convenções, que engloba, por exemplo, convenções ortográficas, de pontuação e de uso de maiúsculas. Sendo fundamental à compreensão e à comunicação, o conhecimento das convenções da linguagem escrita é essencial aos escritores e leitores, permitindo-lhes "prever" as convenções que serão utilizadas em ocasiões determinadas. Desta forma, o aprendizado de uma língua envolve o aprendizado de um vasto número de convenções que, segundo o autor, não podem ser aprendidas isoladamente por regras ou através da memorização, mas em seqüências e contextos significativos para os aprendizes.

Morais e Teberosky (1994) ressaltam a importância do surgimento do sistema de notação alfabético, enfatizando que este se constituiu em uma forma bastante econômica de representar a oralidade. No entanto, a economia, esse princípio inicial, posteriormente teve de se ajustar às características do objeto representado, uma vez que as variações na fala implicavam a impossibilidade de uma forma unificada de notação. Os autores demonstram que, desde a antiguidade, constatava-se nas línguas que usavam a notação alfabética, um dilema entre duas alternativas: representar fielmente uma pronúncia idealizada ou manter e adotar a forma como as palavras eram grafadas em sua língua de origem. O problema foi resolvido quando essas duas alternativas foram conciliadas, possibilitando o surgimento da ortografia. Para Morais e Teberosky, enquanto os sistemas alfabéticos de escrita se baseiam num princípio abstrato (o princípio alfabético) e são anteriores às suas ortografias, as normas ortográficas são invenções históricas passíveis de intervenção e mudança.

Tratando também do processo histórico de constituição das convenções ortográficas, Cagliari (1986) argumenta que o fato de a escrita resistir mais às mudanças do que a fala pode explicar o descompasso entre as duas, uma vez que as variações nas formas de falar se sedimentam muito lentamente na escrita. A idéia de uma ortografia, desta forma, surgiu como uma necessidade de se evitarem as diferenças de grafias decorrentes de pronúncias diversificadas de uma mesma palavra. De acordo com o autor, a ortografia surge quando se "congelam" as grafias das palavras, ou seja, quando a escrita destas deixa de ser determinada pelos elementos fonéticos e passa a ter uma forma fixa e independente da forma como são faladas.

Desta forma, vê-se que a norma ortográfica tem um caráter de necessidade, uma vez que representa uma busca de unificação da escrita em uma determinada língua, como forma de facilitar a comunicação entre os seus usuários. Antes, no entanto, de estes atingirem um estágio em que as convenções ortográficas se constituem em um fator preponderante na utilização do código escrito, sendo a ela imprescindíveis e fazendo-se necessárias à competência na escrita e na comunicação, os aprendizes percorrem um longo caminho, no decorrer do qual entram em contato com as características do código escrito, refletem sobre elas e objetivam compreendê-las e dominá-las.

A aquisição da competência ortográfica

Segundo Ferreiro e Teberosky (1991), ao serem capazes de trabalhar com uma hipótese alfabética a respeito do sistema de escrita, as crianças já compreendem a sua natureza intrínseca: que cada um dos caracteres da escrita representa valores sonoros menores que a sílaba. Entendem que a similaridade de som implica a similaridade de letras e que sons diferentes implicam letras distintas. Essa concepção, entretanto, não as torna capazes de lidar adequadamente com as restrições da ortografia de sua língua, como por exemplo a representação polígráfica de fonemas. A partir desse momento, as crianças terão que enfrentar dificuldades próprias da ortografia, já que a identidade entre sons e letras não se dá de uma forma regular. Não podem, no entanto, lidar desde já com todas as particularidades gráficas que caracterizam a ortografia, pois o conjunto de elementos gráficos reunidos sob o nome de ortografia respeita restrições ligadas a outros princípios.

Grossi, Manzanares e Bergamaschi (1993) argumentam que, após os alunos "vencerem" o nível alfabético de aquisição do código escrito, os professores se defrontam com uma importante questão: como os aprendizes atingirão a escrita ortográfica? Salientam que todo conhecimento se faz através de uma construção e que, portanto, também a aprendizagem da ortografia é composta por níveis diferentes de conceitualização.

Segundo as autoras, que crêem na idéia da existência de um estágio pós-alfabético na aquisição da escrita, a passagem do nível alfabético para o ortográfico segue uma seqüência que se inicia com o consolidar da escrita de sílabas cuja grafia corresponde aos sons que contêm e vai até a constatação de que há um grande número de casos

em que esta correspondência "fonema x grafema" não é biunívoca. Desta forma, quando percebem que outros elementos além dos fonéticos determinam a composição dos grafemas, os aprendizes buscam novas hipóteses acerca da ortografia.

Para Cagliari (1986), escrever de acordo com a ortografia vigente é uma tarefa difícil para a maioria das pessoas, mesmo para aquelas que têm uma intensa prática de escrita. As incongruências existentes nas relações entre letras e sons no português geram os "problemas ortográficos", uma vez que os usuários se deparam com situações em que uma mesma palavra pode ser escrita com diferentes grafias, não lhes sendo possível determinar a grafia correta com base apenas em regras ou na consideração da pronúncia.

Embora as concepções desenvolvidas principalmente por Ferreiro e Teberosky (op. cit.) tenham fornecido inegável contribuição ao entendimento do processo evolutivo por que passam os aprendizes até alcançarem a concepção alfabética de escrita, não realizaram uma exploração mais detalhada do que caracteriza o desempenho destes após terem-na alcançado.

Um estudo exploratório pioneiro em português relativo ao que ocorre após as crianças terem ingressado na fase alfabética de aquisição da escrita foi realizado por Carraher (1985). Acreditando que o estudo de erros permite identificar e descrever as hipóteses e estratégias através das quais o aprendiz constrói seu conhecimento acerca da língua, a autora analisou os erros ortográficos realizados por crianças das quatro séries iniciais do primeiro grau, classificando-os em sete categorias e concluindo que, em sua maioria, tais erros não são aleatórios:

- erros tipo "transcrição da fala", que decorrem da concepção das crianças de que a escrita representa fielmente os sons da fala. Ocorrem mais freqüentemente quanto maior é a separação entre a língua escrita e a variedade lingüística falada pelas crianças. Tendem a diminuir quando a criança toma consciência das diferenças entre fala e escrita. Exemplos[3]: *isfriou* (esfriou), *coler* (colher), *vasia* (vasilha), *tiremo* (tiramos), *fei* (fez).

[3] Todos os exemplos foram extraídos de produções textuais dos alunos de uma escola pública municipal de Campina Grande, onde se desenvolve o projeto de extensão "Superação de dificuldades lingüísticas do professor: alternativa para gerar melhor desempenho do aluno", à qual agradecemos a valiosa colaboração.

- erros por desconsideração das regras contextuais, que ocorrem quando não se considera o contexto em que determinada grafia pode ocorrer. Exemplos: *linpa* (limpa), *sugo* (sujo), *responssabilidade* (responsabili-dade), *nimguén* (ninguém), *ssua* (sua), *fose* (fosse), *qrecê* (crescer), *çoja* (soja);
- erros por supercorreção, que decorrem, por exemplo, das tentativas das crianças de corrigir os erros de transcrição da fala quando compreendem que não se escreve exatamente como se pronuncia. Exemplos: *socu* (suco), *coloucou* (colocou), *reonida* (reunida), *emposto* (imposto);
- erros por ausência de nasalização, que acontecem devido ao caráter indefinido da nasalização na língua portuguesa, que provavelmente leva as crianças a concluírem que a nasalização na escrita é desnecessária, cometendo erros sobretudo por não marcá-la quando deveriam. Exemplos: *dete* (dente), *sadoiche* (sanduíche), *baguça* (bagunça). É importante, entretanto, ressaltar que, na escrita do português, há cinco formas de marcar a nasalização e que todas estas formas são restringidas por regras contextuais. Pode-se, por isso, questionar esta categoria de erros como algo à parte e independente das regras contextuais;
- erros ligados à origem da palavra, que ocorrem quando a escolha da unidade gráfica para representar determinada unidade sonora reflete, além da pronúncia, a origem da palavra. São casos em que o som ou o contexto não possibilitam determinar a grafia correta a ser escrita. Erros referentes à etimologia são mais difíceis de ser eliminados, uma vez que exigem aspectos como memorização e análise. Exemplos: *sibola* (cebola), *serto* (certo), *umano* (humano), *cer* (ser), *dizageitado* (desajeitado);
- erros por troca de letra, que decorrem de uma escolha errada da letra que representa determinado som, geralmente a troca entre consoantes sonoras e surdas que têm características comuns. Exemplos: *sifilizado* (civilizado), *chado* (chato), *dodo* (todo), *bode* (pode), *vica linba* (ficar limpa), *vonita* (bonita);
- erros nas sílabas de estrutura complexa, que decorrem da ênfase que a escola dá às sílabas de estrutura simples – consoante + vogal. A existência de sílabas que fogem ao padrão estabelecido pode resultar em erros ortográficos. Exemplos: *vedura* (verdura), *agonta* (agüenta).

A autora demonstra que, mesmo após atingirem a concepção alfabética do sistema de escrita, as crianças ainda têm muito a aprender sobre a ortografia. Há evidências de que elas elaboram hipóteses sobre a ortografia e de que adquirem a capacidade de lidar com um sistema ortográfico, não aprendendo exclusivamente pelo treino. Desta forma, a aquisição de um conhecimento que pode ser denominado ortográfico capacita os aprendizes a compreenderem as ambigüidades do sistema alfabético de escrita.

Cagliari (1992), por sua vez, também mostra que os alunos, ao aprenderem a escrever, realizam um considerável trabalho de reflexão, utilizando regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita do português. Essas regras são extraídas dos usos da ortografia do sistema ou de aspectos fonéticos, mostrando um esforço do aprendiz para aplicar às situações encontradas uma relação letra-som caracterizada por não ser unívoca nem previsível, embora não seja aleatória. Segundo Cagliari, "os alunos levam muitíssimo a sério a tarefa de aprender a escrever e põem nisso um grande trabalho de reflexão, quando estimulados a se autodesenvolverem e não a fazerem um trabalho mecânico repetitivo, simplesmente" (p. 138).

Ao analisar os erros ortográficos encontrados nos textos espontâneos produzidos por crianças da primeira série do primeiro grau, o autor encontrou onze categorias distintas, das quais abordaremos algumas. As três primeiras categorias apontadas por ele (erros devidos à transcrição fonética, erros causados pelo uso indevido de letras e erros devidos à hipercorreção) são praticamente iguais às apresentadas anteriormente por Carraher (erros tipo transcrição da fala, erros por desconsideração das regras contextuais e erros por supercorreção). Apesar desta semelhança, optamos por também apresentar a idéia do autor sobre tais categorias, ilustrando-a com exemplos.

- erros devidos à transcrição fonética, que são os mais freqüentes, pois os alunos tendem a reproduzir na escrita a maneira como falam. Exemplos: *butamos* (botamos), *alio* (alho), *imfriar* (esfriar), *prastico* (plástico);
- erros causados pelo uso indevido de letras, que ocorrem quando se utiliza uma letra possível para representar um determinado som, mas esta letra, embora possível dentro do sistema gráfico da língua, não é a ortograficamente aceita. Neste tipo de erro, o aspecto contextual, ou seja, a posição ocupada pelo som e pela letra na palavra não é considerada ainda. Exemplo: *cachoro* (cachorro), *gemte* (gente), *ção* (são), *pasando* (passando);
- erros devidos à hipercorreção, que acontecem quando o aprendiz já conhece a escrita ortográfica de determinadas palavras e sabe que, apesar de serem escritas desta forma, têm pronúncia diferente. Por isso, passa a generalizar esta forma de escrever, cometendo erros como, por exemplo, *teramos* (tiramos), *minotos* (minutos), *pegol* (pegou);
- erros devidos à juntura intervocabular e à segmentação. Os erros decorrentes da junção indevida dos vocábulos refletem os critérios que a criança usa para analisar a fala. Como nesta não há uma separação nítida entre as palavras, essa característica é refletida na escrita. Grafa-se, por exemplo, *puriso* (por isso), *comuita* (com muita) e *porezepro* (por exemplo). Já os erros ocasionados pela segmentação refletem os grupos tonais do falante, que divide sua escrita com base nos conjuntos de sons que diz em determinadas alturas. Às vezes, entretanto, por causa da tonicidade das palavras, pode haver uma separação incorreta na escrita. Por exemplo, *a quele* (aquele), *de chou* (deixou), *o vese* (houvesse), *a uface* (alface) e *em sistem* (existem). Percebe-se aqui que, além da explicação apresentada pelo autor, os erros de hipersegmentação podem se dever à influência do conhecimento dos aprendizes de que certas "palavras pequenas" (como "a", "o" e "em") são escritas "sozinhas";
- erros devidos a problemas sintáticos, que se relacionam a aspectos como regência e concordância. São erros que, na verdade, refletem o modo de falar do aprendiz, muitas vezes discordante daquele privilegiado pela convenção ortográfica. Este é o caso das construções que refletem estilos só existentes na linguagem oral: *nós foi* (nós fomos), *as arvore* (as árvores), *vai comesa a eleicão para todos votar* (vai começar a eleição para todos votarem).

A partir desta análise, Cagliari demonstra que os erros cometidos pelas crianças não acontecem por acaso e não são dificuldades insuperáveis ou falta de capacidade delas. Representam, ao invés disso, características de um processo de aprendizagem da escrita e revelam as reflexões dos aprendizes ao interpretarem o fenômeno que estão estudando.

Os dois estudos (Carraher, 1985; Cagliari, 1992), apesar de algumas diferenças nos aspectos abordados, têm em comum o fato de ressaltarem o papel ativo dos aprendizes na tentativa de dominar as peculiaridades da ortografia da língua e de atribuírem aos erros cometidos por eles nesse processo não o caráter de incapacidade, mas de construção de hipóteses na busca da escrita ortográfica. A escola desempenha um papel determinante na promoção da competência ortográfica pelos aprendizes.

A escola e o desenvolvimento da competência ortográfica

O conhecimento e o domínio das regras ortográficas, além de constituintes de uma competência determinada, são elementos necessários à constituição de escritores e leitores plenos. Faz-se necessária, entretanto, a consideração das dificuldades enfrentadas pelos aprendizes ao tentarem relativizar a concepção de regularidade da relação entre sons e grafias e as estratégias que usam e hipóteses que formulam para atingir a escrita ortográfica.

Não se pode mais encarar a memória como o recurso único que baseia a obtenção da escrita ortográfica, afinal, a aquisição da competência ortográfica é um processo evolutivo em que são geradas hipóteses e que resulta de estratégias variadas.

Devido a isso, a ortografia é um domínio que requer da escola uma ação voltada para a compreensão e a tomada de consciência pelos alunos dos conceitos envolvidos, prática que vai de encontro ao que é comumente realizado nas escolas em termos de ensino e aprendizagem da ortografia: a ênfase tem recaído numa perspectiva mecanicista de aprendizagem, numa aprendizagem cumulativa, fundamentada na repetição e no "estudo da palavra". Sem chances de refletir sobre o objeto de estudo, a grande parte dos alunos não tem tido oportunidades para construir um domínio mais elaborado das convenções ortográficas.

As práticas voltadas ao ensino-aprendizagem da ortografia têm desconsiderado a compreensão e dado supremacia à memorização, dando margem à permanência de concepções inadequadas pelos alunos no decorrer das séries. Fazem-se, portanto, cada vez mais necessárias à escola propostas de tratamento da ortografia na sala de aula que visem à superação dos problemas apresentados pelos alunos na notação ortográfica; propostas estas que busquem, primeiramente, tornar o estudo da ortografia menos doloroso, enfadonho e improdutivo, permitindo aos aprendizes a compreensão de que a descoberta das peculiaridades da língua pode ser uma atividade de muito prazer.

Como bem ressalta Monteiro (1999), a compreensão dos aspectos da ortografia pelos alunos dar-se-á principalmente quando eles forem incentivados a ler e escrever e a refletir sobre o que lêem e escrevem, o que só ocorrerá efetivamente quando a escola, compreendendo o aprendiz como um ser ativo que explora ativamente as características do sistema ortográfico, comprometer-se a formar usuários competentes da língua.

Referências

BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

CAGLIARI, L. C. A ortografia na escola e na vida. In: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Isto se aprende com o ciclo básico*, 1986. p. 102-113.

_____. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione,1992.

CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em Português. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, 1 (3), 1985. p. 269-285.

FARACO, C. A. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 1992.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas,1991.

GROSSI, E. P.; MANZANARES, V. e BERGAMASCHI, M. A. Do alfabético ao ortográfico. In: GROSSI, E. P. e BORDIN, J. (Orgs.). *Construtivismo pós-piagetiano. Um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1993. p.

MELO, K. L. R. *Uma proposta alternativa para o ensino da ortografia.* Recife, Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, 1997.

MONTEIRO, A. M. *Aquisição das regras de contexto na leitura e na escrita em crianças de alfabetização à quarta série.* Recife, Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, 1995.

_____. "Sebra – ssono – pessado – asado". O uso do "S" sob a ótica daquele que aprende. In: Morais, A. G. de (Org.). *O aprendizado da ortografia.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 43-60.

MORAIS, A. G. de. Escrever como deve ser. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. (Orgs.). *Além da alfabetização. A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática.* São Paulo: Ática,1996. p.

_____. *Ortografia: ensinar e aprender.* São Paulo: Ática,1998.

MORAIS, A. G. de e TEBEROSKY, A. Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. *Discursos,* 8, 1994. p. 15-51.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura. Uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler.* Porto Alegre: Artes Médicas,1991.