

INCIDÊNCIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Vera Albersheim Dias e Traudi Helena Bonato

monografia de fim de curso de graduação de Letras. PUC/RS

1.1 — Introdução Geral

O ensino da Língua Portuguesa não pode ignorar os resultados advindos de pesquisas realizadas no campo lingüístico, pois, só assim, a prática pedagógica pode contar com dados significativos para sanar as dificuldades mais comuns apresentadas. Nesse sentido, sente-se, cada vez mais, a necessidade de estudos sistemáticos e atualizados da língua, que fundamentem a atuação do professor junto ao aluno.

Não podemos ficar indiferentes ante a triste situação em que se encontra o domínio da língua materna, entre os alunos de 1.º e 2.º graus. Erros elementares acompanham-nos pela vida afora. Faz-se necessário conscientizá-los da importância de adquirir um padrão satisfatório de expressão oral e escrita, indispensável à sua auto-realização como indivíduo e como integrante de um meio social. É indispensável despertar sua consciência individual, levando os nossos alunos a descobrir que o domínio e o aperfeiçoamento de sua própria expressão lingüística estão, indissoluvelmente, ligados ao aperfeiçoamento e enriquecimento de sua personalidade.

Até que ponto estaria a escola, desenvolvendo, contínua e progressivamente, a habilidade de expressão escrita?

Esse estudo se propõe a diagnosticar uma situação de desem-

penho ao nível da expressão escrita, de alunos de quatro anos de escolaridade diferente, para verificar em que medida há crescimento nessa habilidade e em que dimensão tal crescimento se efetua.

Admitindo o papel da escola no desempenho de expressão escrita do aluno, quer se constatar se, para cada nível de escolaridade imediatamente superior, a habilidade de exprimir-se por escrito é mais desenvolvida do que a verificada no nível de escolaridade imediatamente inferior. Se não se evidenciar tal superioridade nas dimensões estudadas ou manifestar-se em apenas algumas delas, então a escola não estará cumprindo seu papel, estando o desempenho da habilidade de expressão escrita, condicionado por fatores extra-escolares.

Com vistas a auxiliar o professor de Comunicação e Expressão a aperfeiçoar seus métodos e técnicas de trabalho, utilizados em classe, com base nas reais dificuldades dos alunos, desenvolvemos o presente estudo — "Incidência de erros ortográficos e de acentuação verificadas nas 5.ª, 6.ª, 7.ª e 8.ª séries do 1.º Grau" — tendo como finalidade contribuir para a pesquisa, no sentido de oferecer dados relativos às deficiências ortográficas e de acentuação que os alunos das últimas séries do 1.º Grau demonstram.

1.2 — Considerações Teóricas

A Lei 5692/71, Art. 4.º § 2.º preconiza: "No ensino de 1.º e 2.º Graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da Cultura Brasileira".

Ainda, segundo o Parecer n.º 853/71, do Conselho Federal de Educação, a Língua Portuguesa deve ser encarada como "instrumento por excelência de comunicação, no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral".

Portanto, os objetivos essenciais que devem nortear o ensino da língua materna são os que desenvolvem, no aluno, as habilidades de comunicador — falar e escrever — e as habilidades de receptor da comunicação — ouvir e ler.

Entretanto, a má qualidade da expressão escrita de nossos alunos e a consciência de que algo vai mal nos domínios da Língua Portuguesa é um fenômeno alarmante que preocupa lingüistas e educadores.

No artigo "Situação precária do ensino da língua nacional vai ser estudada pelo Conselho Federal de Educação" (Correio do Povo, 9 de setembro de 1975, p. 12) nota-se o propósito de mostrar a situação precária do ensino da língua nacional nas escolas de todos os graus, e a recomendação da introdução das provas de redação no concurso vestibular. Para Abgar Renault "as institui-

ções de 1.º e 2.º Graus não ensinam satisfatoriamente a língua nacional" e não ensinam porque desconhecem a importância de tal ensino na formação do estudante e na aprendizagem das demais disciplinas. Continua afirmando: "tudo demonstra que o estudo da língua nacional foi relegado a um plano ínfimo no sistema de estudos gerais das escolas de 1.º e 2.º graus", e, na sua opinião "é evidente que o não exigir a prova de redação contribui poderosamente para agravar o problema desse estudo, considerado básico em todos os países civilizados".

No artigo "A Redação em Cena" (Correio do Povo, 26 de abril de 1977, p. 12) temos uma relação de recortes de jornal, que o professor Lauro Dick coletou e que analisam a crise atual da Língua Portuguesa, alarmando a muitos. Cita Coelho de Souza, quando afirma ser hoje "tal a degradação do vernáculo, que é possível alguém viajar de Manaus a Porto Alegre, conhecendo apenas dois vocábulos: bacana e legal". Refere-se ao que Dinah Silveira de Queiroz diz: "nossa língua portuguesa é francamente odiada hoje em dia", existindo até mesmo, segundo ela "o pânico de escrever certo, de passar por antiquado, quem sabe se até por fascistóide".

No artigo "Fracasso no ensino é geral" (Letras de Hoje, junho de 1976, p. 34), temos citado as conclusões a que uma comissão do MEC chegou sobre as três causas principais para a deficiência do rendimento na aprendizagem da língua materna:

"De natureza sócio-cultural, que se prendem às características culturais da época;

"De natureza sócio-econômica decorrente da verificação do ensino;

"De natureza pedagógica, relacionada com a formação do professor de Português, e com os fundamentos que vêm sendo dados ao ensino da língua no 1.º e 2.º graus".

De acordo com recente Parecer, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, o Conselheiro Abgar Renault afirma que a incapacidade de usar com adequação e eficácia a língua oral e escrita, revelada não só pelos jovens, por estudantes, mas por indivíduos de todas as idades e por profissionais das mais variadas ocupações, estaria sob a poderosa influência da cultura do homem moderno, cujos conhecimentos são fragmentados, justapostos, desordenados e assimilados a cada momento, através de padrões de comunicação incessantemente remodelados pela tecnologia eletrônica.

Competindo com o ensino regular e sistemático, os meios de comunicação de massa influem poderosamente sobre os jovens, dando-lhes padrões de comunicação muito afastados da atmosfera e dos padrões da escola, onde o ensino se faz, predominantemente, pela comunicação verbal.

Entre as causas econômicas que condicionam o desempenho lingüístico do aluno estaria o aumento imprevisto e incontrolável do corpo docente, provocando baixa remuneração e pouca seleção de elementos, e seu inevitável rebaixamento profissional. Também a distância que separa o padrão ensinado na escola, do nível lingüístico dos alunos, oriundos de classes menos favorecidas, faz-se sentir negativamente sobre a expressão oral e escrita dos mesmos.

Como causa pedagógica para deficiência do ensino e aprendizagem do Português, temos a formação profissional insatisfatória e incoerente. Os cursos de Letras têm proporcionado uma formação fragmentária e desordenada dos futuros professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, devido a um mau currículo a que falta seqüência e coerência interna, fatores indispensáveis a um conhecimento bem estruturado.

Podemos ainda citar o fato de que o curso superior não prevê a diversidade de formação, no que diz respeito às habilidades lingüísticas dos alunos, e parte do pressuposto de que tenham boa formação neste campo, permitindo, assim, que cheguem ao final do curso com graves falhas em seus conhecimentos literários básicos e incapazes de comunicar-se verbalmente.

No artigo "Medidas para a Melhoria da Qualificação dos Professores de Português" (Correio do Povo, 12 de junho de 1976, p. 12) vimos a recomendação do Ministro Ney Braga para que "dentro das medidas destinadas para a melhor qualificação de professores do ensino da Língua Portuguesa e da Literatura Brasileira, sejam resguardadas as condições para o pleno funcionamento das escolas normais". Recomenda dois procedimentos ao Secretários Estaduais:

"a inclusão, nos projetos de treinamento de professores em exercício no magistério de 1.º e 2.º graus, de cursos de Língua Portuguesa, compreendendo conteúdo e metodologia de ensino da matéria, e a revisão dos programas de habilitação de professores ao nível de 2.º grau para o magistério de 1.º grau, de modo a assegurar a melhoria de desempenho dos futuros professores no ensino da Língua Portuguesa".

Outro entrave ao ensino de Português seria a aplicação inadequada de diferentes teorias, noções, conceitos e princípios ao ensino da Língua Portuguesa, que se proliferam, atualmente, dentro dos estudos lingüísticos e literários.

No artigo "A Situação do Ensino da Língua Portuguesa" do Irmão Elvo Clemente (Letras de Hoje, junho de 1976, p. 44), entre as causas dos problemas relativos ao conhecimento e ao ensino da língua vernácula foi apontada "a proliferação de nomenclatu-

ras ensinadas nos cursos de pós-graduação e nos institutos de letras e que invadem os níveis do ensino primário e secundário".

A partir dessas considerações, temos que a má qualidade da comunicação escrita dos alunos, em geral, é um fato real, observado e comprovado.

O professor Gilberto Scarton, em sua tese "Para uma Pedagogia da Expressão Escrita", diz: "é preciso esclarecer ainda que o problema relativo ao mau uso da língua materna, não é apenas regional ou nacional, mas mundial". O professor cita algumas referências de outros autores, relativas ao baixo nível ortográfico e ao empobrecimento progressivo da linguagem, tanto oral como escrita, verificados no mundo.

Do mesmo modo, no artigo "Situação do Ensino da Língua Portuguesa" do Irmão Elvo Clemente, já citado, em resposta à pergunta "Que pensa da situação da Língua Portuguesa falada e escrita no Brasil, hoje?", temos:

"A Língua Portuguesa no Brasil passa por situação semelhante à de outras línguas em outros países — uma desvalorização do correto, do normativo e conseqüente relaxamento no falar e no escrever. Tudo o que exige esforço e apuro é simplesmente banido ou posto de lado. Além do mais, sente-se a falta de uma política nacional da língua, base e força da cultura de um país".

Epitácio Torres, em seu artigo "Para uma Política do Idioma" (Correio do Povo, 24 de janeiro de 1976, p. 4) fala do "total des-caso pelo estudo da língua portuguesa" e contra:

"... as pífias regrinhas gramaticais expostas de maneira tão ruidosa pelos maus gramáticos, pelos pseudo-sabedores e proprietários da língua, pelos filólogos das Arábias, responsáveis pela decadência do idioma e pela lamentável ignorância do que seja escrever bem".

Propõe uma política do idioma baseada nesses pontos: "cultivo da boa linguagem", "renovação dos métodos de estudo da língua e da gramática", "textos inteligentemente escolhidos e estudados", "atento e amoroso exame dos bons modelos". Ao final conclui que "em torno da leitura e da composição deve girar nossa atenção". "Assim, a gramática precisa ocupar o lugar que merece, sem desprezo das noções fundamentais, sem cairmos em excessos". Continua dizendo:

"Fiel a essa orientação, deixemos de lado — por inteiramente inúteis — as definições abstratas e as classificações complexas. Em outras palavras: o ensino gramati-

cal não será mais que um ingrediente dos exercícios de linguagem, fundamentados nos textos. Além disso, tem ele o propósito de apenas levar o aluno à compreensão das noções e dos conceitos fundamentais”.

Alertados pelos reais objetivos do ensino da língua materna, vemos como são escassas as pesquisas que se propõem levantar as deficiências observadas a nível de sala de aula, no que se refere a erros de ortografia e acentuação. Algumas tentativas foram feitas em estados do Brasil. O professor Gilberto Scarton comenta que em Minas Gerais a Universidade Federal criou uma comissão permanente de pesquisa sobre a linguagem usual dos estudantes. Assim, aos poucos, cresce a preocupação de levantar dados da realidade lingüística dos alunos em geral e pensar em atos concretos de comunicação na aprendizagem da gramática e da língua.

Levando-se em consideração os benefícios de uma atitude descritiva da língua, no momento em que há tanta inquietação em torno da Língua Portuguesa, a pesquisa sobre “Incidência de Erros Ortográficos e de Acentuação em quatro séries de 1.º grau”, justifica-se plenamente.

1.3 — Objetivos

Foi objetivo geral do presente trabalho efetivar o levantamento de dois tipos de erros: ortografia e acentuação.

Foram para isso utilizados, em outubro de 1976, alunos da 5.ª, 6.ª, 7.ª e 8.ª séries de uma escola particular de Porto Alegre, considerada de nível médio superior.

O levantamento teve também, como objetivos específicos, permitir a comparação de quatro grupos pesquisados, para se avaliar se, à medida em que os alunos vão aumentando o nível de escolarização, pode-se constatar também diferenças significativas no desempenho lingüístico de sua expressão escrita.

Por outro lado, objetiva também servir de instrumento para o professor fundamentar-se, através de erros constantemente repetidos, nos vários níveis de escolarização, e assim poder estabelecer um programa de atuação pedagógica que venha ao encontro das reais necessidades dos alunos, e reformular seus métodos de estudo. Nesse sentido, será fornecida uma lista de palavras com erros dos alunos das quatro séries, a fim de fornecer indicações das ocorrências mais freqüentes e apontar quais as que devem ser treinadas em aulas de ortografia.

Igualmente espera-se que o trabalho possa despertar a atenção dos professores de Comunicação e Expressão para a necessidade de pesquisas neste campo, para um ensino mais eficiente da língua materna.

2. MÉTODO

2.1 — Seleção da Clientela

A clientela, para o presente estudo, constituiu-se de 149 alunos, do sexo feminino, das 5.ª, 6.ª, 7.ª e 8.ª séries do 1.º Grau do Ensino Fundamental, de uma escola particular de Porto Alegre, contando-se 42 alunos na 5.ª série, 46 na 6.ª, 27 na 7.ª e 34 na 8.ª série.

A pesquisa limitou-se a uma única escola para controlar mais facilmente as diferenças sócio-econômicas. De acordo com o instrumento aplicado, a clientela situa-se no nível médio superior.

Em relação à repetência, verificou-se:

8.ª série — três alunos repetentes

7.ª série — um aluno repetente

6.ª série — três alunos repetentes

5.ª série — zero alunos repetentes

Embora o número de alunos das quatro séries pesquisadas não fosse uniforme, não eliminamos os excedentes por ter esse dado encontrado seu equilíbrio no fato de crianças de 5.ª e 6.ª séries escreverem menos do que as de 7.ª e 8.ª séries e, conseqüentemente, cometerem, também, menos erros.

Não achamos pertinente tabular as respostas do resto do questionário, relativas ao interesse de escrever redações, maiores dificuldades em redigir e estímulos para melhor escrever, por não terem apresentado dados significativos para a pesquisa.

2.2 — Instrumento, Aplicação e Correção

Para levantar os dados relativos a esse estudo, aplicou-se, como instrumento, uma composição com o título “Nunca mais me esqueci”. Esse título foi escolhido por possibilitar ao aluno uma maior evasão de sentimentos e, portanto, maior liberdade de exprimir idéias com suas próprias palavras, permitindo, assim, um levantamento maior e mais variado das formas escritas.

O material de aplicação do instrumento consistiu numa folha mimeografada, contendo dados de identificação e uma folha de ofício, em branco, para a realização da composição.

A tarefa foi aplicada pelos professores de classe das respectivas turmas, nos últimos dias do mês de outubro de 1976, como integrante das atividades escolares diárias, e o questionário sobre os dados de identificação foi distribuído para preenchimento e entrega posterior.

Frequência dos diferentes tipos de erros

TIPOS DE ERROS	NÚMERO DE ERROS						
	5.ª	6.ª		7.ª	8.ª		Total
	série	série	Total	série	série	Total	Geral
Ortografia	101	107	208	64	78	142	350
Acentuação	76	76	152	26	45	71	223

A escolha da época da aplicação do instrumento justifica-se pelo fato dos alunos terem, neste período, vencido, praticamente mais uma etapa escolar e assim poder-se medir seu desempenho lingüístico com maior precisão.

Foram dadas instruções aos professores, no sentido de que as composições fossem desenvolvidas no mesmo sistema de trabalho adotado comumente em outras composições, sem limite de linhas e de tempo.

Coletado o material, cada composição foi anexada a seu respectivo questionário de identificação.

A seguir, as composições foram numeradas e procedeu-se à contagem de linhas com o objetivo de conhecer a extensão do material colhido. A 8.ª série somou um número de 1157 linhas, a 7.ª série 836 linhas, a 6.ª série 800 linhas e a 5.ª série 520 linhas.

O fato da 5.ª série escrever bem menos do que os alunos das outras séries, e portanto o número de linhas escritas ser menor, não prejudicou nossa pesquisa, pois também por esse mesmo motivo, o número de erros da 5.ª série foi relativamente inferior, mantendo assim o equilíbrio — número de linhas em relação ao número de erros.

A correção das composições limitou-se aos erros de ortografia e acentuação, já que era esse o objetivo da presente pesquisa, desprezando-se os demais erros.

Analisando os dois tipos de erros — ortografia e acentuação, procedeu-se ao detalhamento de cada erro, encontrado em cada composição; a seguir, os erros foram agrupados de acordo com a sua natureza, e procedeu-se à contagem do total de cada tipo de erro cometido.

A partir desse levantamento, foi elaborada uma tabela geral, com a relação de todas as espécies de erros constantes nas diferentes séries.

3. RESULTADOS

3.1 — Resultados Gerais

Os resultados apurados com a aplicação do instrumento nos quatro grupos de alunos, em relação a erros de ortografia e de acentuação, podem ser resumidos no que segue abaixo.

Em primeiro lugar, apresentamos os totais gerais dos erros em cada série.

Podem-se observar que, nos quatro grupos de alunos, as maiores frequências são aquelas relativas a erros de ortografia (101 na 5.ª série, 107 na 6.ª série, 64 na 7.ª série e 78 na 8.ª série, em confronto com 76 erros de acentuação na 5.ª e 6.ª séries, 26 erros na 7.ª série e 45 erros na 8.ª série).

Confrontando-se as frequências dos grupos, observa-se que, tanto em relação à ortografia como à acentuação, o índice maior de erros recai na 5.ª e 6.ª séries (101 e 107 erros de ortografia e 76 erros de acentuação). Por sua vez, os erros da 7.ª e 8.ª séries não demonstram uma diferença tão acentuada (64 e 78 erros ortográficos e 26 e 45 erros de acentuação, respectivamente). Pelo que constatamos, não há diferenças significativas entre a 5.ª e 6.ª séries; do mesmo modo, também estas não se verificam entre 7.ª e 8.ª séries. Portanto, a 5.ª e 6.ª séries constituem naturalmente um bloco de análise e a 7.ª e 8.ª séries, outro, pois entre os dois blocos tomados como tal, é que se constatam as maiores diferenças. Denominaremos, no decorrer do trabalho, a 5.ª e 6.ª séries como Bloco 1, e a 7.ª e 8.ª séries como Bloco 2.

3.2 — Resultados Específicos

Os erros foram agrupados de acordo com a tabela descrita na tese do professor Gilberto Scarton — "Para uma Pedagogia da Expressão Escrita" —, com algumas modificações que se adequavam mais ao presente estudo.

A Tabela II apresenta os diferentes tipos de erros de ortografia cometidos pelos quatro grupos de alunos.

TABELA II

Diferentes tipos de erros de ortografia e número de ocorrências

TIPOS	SÉRIES					
	5.ª	6.ª	To- tal	7.ª	8.ª	To- tal
1. Representação incorreta do fonema /s/	13	19	32	8	11	19
2. Representação incorreta do fonema /z/	3	—	3	5	7	12
3. Representação incorreta do fonema /r/ por "r"	3	1	4	—	—	—
4. Representação incorreta do fonema /s/	—	3	3	3	1	4
5. Representação incorreta do fonema /z/	2	2	4	3	2	5
6. Representação incorreta do fonema /ãw/ por "am" e vice-versa	2	5	7	1	—	1
7. Representação incorreta do som "k" por "g" e vice-versa	—	2	2	—	1	1
8. Troca de "t" por "d" e vice-versa	—	3	3	2	1	3
9. Troca de "v" por "f" e vice-versa	—	1	1	—	—	—
10. Troca de "n" por "l" e vice-versa	1	1	2	—	1	1
11. Troca de "n" por "m" e vice-versa	2	1	3	—	3	3
12. Troca de "e" por "i" e vice-versa	8	11	19	3	3	6
13. Troca de "o" por "u" e vice-versa	2	2	4	1	—	1
14. Troca de "mas" por "mais" e vice-versa	1	1	2	—	—	—
15. Troca de "há" por "a"	1	1	2	1	—	1
16. Pronome oblíquo grafado junto com o verbo	2	6	8	1	2	3
17. Separação da desinência verbal "mos"	1	—	1	1	—	1
18. Separação da desinência do imp. subjuntivo na 1.ª e 3.ª pessoa do singular	1	1	2	1	1	2
19. Omissão de letras	14	9	23	7	11	18
20. Omissão da letra "h"	7	6	13	1	—	1
21. Omissão do cedilha	2	—	2	1	—	1
22. Acréscimo da letra "h"	1	—	1	—	—	—
23. Acréscimo de letras	1	4	5	3	3	6
24. Representação incorreta do "porque"	1	2	3	1	—	1

TIPOS	SÉRIES					
	5.ª	6.ª	To- tal	7.ª	8.ª	To- tal
25. Representação incorreta de adv. comb. e locuções	6	8	14	—	2	2
26. Partição de vocábulos	1	—	1	2	—	2
27. Partículas grafadas junto com o vocábulo	2	—	2	5	4	9
28. Inicial minúscula em nomes próprios	6	6	12	4	11	15
29. Inicial maiúscula em nomes comuns	4	4	8	5	5	10
30. Palavras não hifenizadas	2	4	6	—	—	—
31. Outras incorreções	12	4	16	5	9	14
TOTAL GERAL	101	104	207	64	78	142

Lendo os resultados de cada Bloco em separado (5.ª e 6.ª séries e 7.ª e 8.ª séries), constata-se o maior número de erros na "Representação incorreta do fonema /s/". No Bloco 1, somam um total de 32 erros, enquanto no Bloco 2 temos 19 erros. Seguem-se, em ordem decrescente, os relativos à "Omissão de letras" (Bloco 1 23 erros e Bloco 2 18 erros). Em terceiro lugar, aparecem com mais frequência, no Bloco 1, os erros relativos à "Troca de 'e' por 'i' e vice-versa", somando um total de 19 erros, enquanto no Bloco 2 aparece a dificuldade da "Inicial minúscula em nomes próprios", com 15 erros. Em quarto lugar, tanto no Bloco 1 como no Bloco 2 temos os erros denominados "Outras incorreções" (16 erros e 14 erros, respectivamente). Sob esse nome — "Outras incorreções" — consideramos aqueles erros que nada têm a ver com a dificuldade de nossa língua em representar, por diversas letras, um mesmo fonema, mas se referem a erros que, na verdade, não se justificariam, mas que, provavelmente, ocorrem devido à má audição de certos sons e sua conseqüente grafia incorreta.

Em quinto lugar, no Bloco 1, aparecem mais freqüentemente a "Representação incorreta de advérbios, combinações e locuções" (14 erros) e no Bloco 2 a "Representação incorreta do fonema /z/" (12 erros).

Analisando os dados obtidos, vemos que a maior incidência de erros se manteve uniforme no que se refere à "Representação incorreta do fonema /s/" e à "Omissão de Letras" nos dois Blocos. A partir daí, no Bloco 1, seguem-se os erros relativos à "Troca de 'e' por 'i' e vice-versa"; "Outras incorreções" e "Representação

incorreta de advérbios, combinações e locuções"; enquanto que no Bloco 2, a ordem de ocorrências foi: "Inicial minúscula em nomes próprios"; "Outras incorreções" e "Representação incorreta do fonema /z/'. Observa-se novamente outra incidência no que se refere à "Outras incorreções" que, para os dois Blocos, ocupa o quarto lugar.

Em termos gerais, considerando o total dos 31 tipos de erros levantados, verificamos que, no Bloco 1 temos um maior índice de erros em 19 casos, ao passo que no Bloco 2, em 8 casos. Temos uma coincidência de freqüência em quatro casos, de acordo com a Tabela III, a seguir.

TABELA III

Incidência dos erros de ortografia nos Blocos 1 e 2, em relação aos 31 tipos de erros

TIPOS	Bloco		Bl.		=
	1	2	1	2	
1. Representação incorreta do fonema /s/	32	19	x		
2. Representação incorreta do fonema /z/	3	12		x	
3. Representação incorreta do fonema /r/ por "r"	4	—	x		
4. Representação incorreta do fonema /s/	3	4		x	
5. Representação incorreta do fonema /z/	3	5		x	
6. Representação incorreta do fonema /ãw/ por "am" e vice-versa	7	1	x		
7. Representação incorreta do som "k" por "g" e vice-versa	3	1	x		
8. Troca de "t" por "d" e vice-versa	3	3			x
9. Troca de "v" por "f" e vice-versa	1	—	x		
10. Troca de "n" por "l" e vice-versa	2	1	x		
11. Troca de "n" por "m" e vice-versa	3	3			x
12. Troca de "e" por "i" e vice-versa	19	6	x		
13. Troca de "o" por "u" e vice-versa	4	1	x		

TIPOS	Bloco		Bl.		=
	1	2	1	2	
14. Troca de "mas" por "mais" e vice-versa	2	—	x		
15. Troca de "há" por "a"	2	1	x		
16. Pronome oblíquo grafado junto com o verbo	8	3	x		
17. Separação da desinência verbal "mos"	1	1			x
18. Separação da desinência na 1.ª e 3.ª pessoa do singular	2	2			x
19. Omissão de letras	23	18	x		
20. Omissão da letra "h"	13	1	x		
21. Omissão do cedilha	2	1	x		
22. Acréscimo da letra "h"	1	—	x		
23. Acréscimo de letras	5	6		x	
24. Grafia incorreta do "porque"	3	1	x		
25. Representação incorreta de adv. combinações e locuções	14	2	x		
26. Partição de vocábulos	—	2		x	
27. Partículas grafadas junto com o vocábulo	1	3		x	
28. Inicial minúscula em nomes próprios	12	15		x	
29. Inicial maiúscula em nomes comuns	8	10		x	
30. Palavras não hifenizadas	6	—	x		
31. Outras incorreções	17	14	x		
TOTAL GERAL	208	142	19	8	4

Da mesma forma como se procedeu no tratamento dos dados relativos à ortografia, organizou-se uma tabela que possibilitou verificar o número de erros de acentuação.

TABELA IV

Diferentes tipos de erros de acentuação
e número de ocorrências

TIPOS	SÉRIES					
	5.ª	6.ª	To- tal	7.ª	8.ª	To- tal
1. Proparoxítonas reais	13	31	44	4	19	23
2. Proparoxítonas eventuais	8	9	17	2	3	5
3. Paroxítonas	—	2	2	—	—	—
4. Oxítonas	6	10	16	2	5	7
5. Hiatos em "i"	19	13	32	2	2	4
6. Troca de "está" por "esta"	3	—	3	2	3	5
7. Vocábulo mal acentuados	6	1	7	5	5	10
8. Til	2	1	3	1	1	2
9. Trema	1	—	1	—	—	—
10. Ditongo em "ei"	—	—	—	—	—	2
11. Troca de "e" por "é"	—	—	—	2	—	2
12. Monossílabo tônico	6	1	7	—	—	—
13. Troca de "nos" por "nós"	2	1	3	—	1	1
14. Mau emprego do acento indicativo de crase	—	5	5	3	5	8
15. Omissão de crase	10	2	12	1	1	2
TOTAL GERAL	76	76	152	26	45	71

Nos dois Blocos, a maior dificuldade é a da acentuação das proparoxítonas reais. No Bloco I, temos 44 erros e no Bloco II, 23 erros. A partir daí, os Blocos apresentam ligeira diferença. Seguindo em ordem decrescente, para os alunos do Bloco I, a segunda maior dificuldade é a dos "Hiatos em i" (32 erros), enquanto que no Bloco II são os "Vocábulo acentuados indevidamente" (10 erros). Continuando, temos, no Bloco I, as "Proparoxítonas eventuais" (17 erros) e no Bloco II, o "Mau emprego do acento indicativo de crase" (8 erros). Em 4.º lugar, os dois Blocos apresentam o mesmo tipo de erro — "Acentuação das oxítonas" (Bloco I-16 erros e Bloco II-7 erros). Em 5.º lugar, o Bloco I apresenta os erros de "Omissão de Crase" (12 erros) e o Bloco II os de "Proparoxítonas eventuais" (5 erros).

Pelos dados acima, constatamos que a maior incidência de erros se mantém uniforme no que se refere a "Proparoxítonas reais", embora seja notável a diferença de um Bloco para outro (21 erros, desfavorecendo o Bloco I). Igualmente, quanto à ordem

de ocorrência, a "Acentuação das Oxítonas" se mantém homogênea, ocupando o 4.º lugar, nos dois Blocos, com uma diferença de nove (9) erros a mais, no Bloco I. Os outros tipos de erros, sempre com desvantagem para o Bloco I, são de origens diferentes, observando-se apenas que os referentes às "Proparoxítonas eventuais" se apresentam nos dois Blocos, embora ocupando ordem de ocorrência diversa, também com erros, a mais, para o Bloco I.

TABELA V

Incidência dos erros de acentuação nos Blocos 1 e 2,
em relação aos 15 tipos de erros

TIPOS	Bloco	Bloco	Bloco	Bloco	=
	1	2	1	2	
1. Proparoxítonas reais	44	23	x		
2. Proparoxítonas eventuais	17	5	x		
3. Paroxítonas	2	0	x		
4. Oxítonas	16	7	x		
5. Hiatos em "i"	32	4	x		
6. Troca de "está" por "esta"	3	5		x	
7. Vocábulo acentuados indevidamente	7	10			x
8. Til	3	2	x		
9. Trema	1	0	x		
10. Ditongo em "ei"	0	2		x	
11. Troca de "e" por "é"	0	2		x	
12. Monossílabo tônico	7	0	x		
13. Troca de "nos" por "nós"	3	1	x		
14. Mau emprego do acento indicativo de crase	5	8			x
15. Omissão de crase	12	2	x		
TOTAL GERAL	152	71	10	5	

A Tabela V permite constatar mais nitidamente as diferenças entre os Blocos 1 e 2. Pode-se observar que, de 15 tipos de acentuação, o Bloco 1 incorre em maior número de erros, em 10 casos, em contraposição a cinco casos do Bloco 2.

4. CONCLUSÕES

4.1 — Conclusões Gerais

Os dados apresentados nas tabelas descritas parecem indicar que o instrumento aplicado desempenhou sua função, uma vez que foi possível, através de sua aplicação, localizar os dois tipos de erros em estudo.

Ficou evidenciado que a maioria dos erros levantados diz respeito à ortografia.

Comparando-se o presente estudo com a pesquisa realizada pelo professor Gilberto Scarton, com alunos da 4.ª Série Ginásial e da 8.ª Série do Ensino Fundamental, que levantou 4 tipos de erros — acentuação, ortografia, sintaxe e morfologia, encontrando maior incidência, 1.º nos erros de acentuação, e logo a seguir, nos de ortografia, podemos verificar, dentro do nosso estudo que teve por objetivo levantar erros de ortografia e de acentuação, uma ordem inversa, havendo predomínio dos erros de ortografia sobre os de acentuação.

4.1.1 Erros da Ortografia

Os resultados apresentados na tabela 6 permitem analisar os dados relativos àqueles erros que são os maiores problemas dos alunos nas 5.ª, 6.ª, 7.ª e 8.ª Séries. Pelos resultados acima referidos, pode-se constatar que a "Representação incorreta do fonema /s/", a "Omissão de Letras", "Outras incorreções", "Inicial Minúscula em nomes próprios" e "Troca de "e" por "i" (somando 176 erros entre os dois Blocos) representam quase a metade dos erros levantados, no que tange à ortografia.

No estudo do professor Gilberto Scarton, também a "Representação incorreta do fonema /s/" representou a maior dificuldade dos alunos, seguida dos erros de "Troca de "e" por "i"; "Omissão de Letras"; "Pronome oblíquo grafado junto com o verbo" e "Representação incorreta do fonema /z/".

Verifica-se, pois, uma correspondência nos erros relativos à "Representação incorreta do fonema /s/"; "Omissão de Letras" e "Troca de "e" por "i". Embora o tipo de clientela, no nosso estudo, tenha abrangido elementos da 5.ª à 8.ª Série, e a do professor Gilberto se limitado à classe de 8.ª Série do Ensino Fundamental e à 4.ª Série do antigo Ginásio, a incidência de erros da "Representação incorreta do fonema /s/" ocorreu nos dois tipos de clientela, o que se deve, talvez, à falta de coerência entre fonema e letra e às distorções entre o oral e o escrito que acarretam o maior número de erros ortográficos. A "Representação incorreta do fonema /s/" deve-se ao fato dela poder ser representada, na língua

escrita, por dez diferentes possibilidades: "s"; "sc"; "sç"; "ss"; "c"; "ç"; "xc"; "x"; "xs" e "z".

Esta dificuldade não é apenas exclusiva de alunos do 1.º Grau, mas acompanham os estudantes pela vida afora. Observando as palavras do anexo n.º 2 ("siúmes" em vez de "ciúmes"; "calsa" em vez de "calça") vimos que elas fazem parte do vocabulário usual do aluno e, conseqüentemente, deveriam aparecer grafadas corretamente.

Os erros "Outras incorreções" (do tipo "intertiam" em vez de "entretinham") ocorrem, provavelmente, como já foi comentado, devido à má audição de certos sons e sua conseqüente grafia incorreta.

A "Inicial minúscula em nomes próprios" (tal como "natal", "anchieta", "ijuí") e a "Omissão de letras e sílabas, em diversas ocorrências (grade por grande, tava por estava), possivelmente, possam ser atribuídos à indiferença, ao desleixo, à pressa e à falta de revisão, não sendo muito provável que tais incorreções sejam atribuídas à falta de conhecimento das normas ortográficas ou forma gráfica das palavras.

4.1.2 Erros de Acentuação

Os resultados apresentados, na Tabela 7, possibilitam a análise do outro grande problema, levantado junto aos alunos.

Pode-se observar que as "Proparoxítonas reais"; os "Hiatos em "i"; as "Oxítonas", as "Proparoxítonas eventuais" e os "Vocábulos acentuados indevidamente", representam mais da metade dos erros constatados, no que tange à acentuação (somando 165 erros entre os dois Blocos). Também na pesquisa do professor Gilberto os erros de acentuação das palavras "Proparoxítonas reais"; "Oxítonas" e "Proparoxítonas eventuais" se apresentaram com as 3 (três) primeiras maiores dificuldades dos alunos.

É interessante notar que, no nosso trabalho, os erros das palavras "Proparoxítonas reais" se referem quase exclusivamente a verbos conjugados no pretérito imperfeito do indicativo (1.ª pessoa do plural), os quais os alunos parecem esquecer tratar-se de palavras proparoxítonas. Conhecem a forma verbal, mas esquecem que também ela necessita de acento gráfico. Não aplicam a regra mais geral de acentuação, não por desconhecerem-na, mas talvez porque essa forma verbal não pertença ao vocabulário ativo dos alunos.

A falta de acentuação nas palavras "Oxítonas", nos "Hiatos em "e" e "i", nas "Proparoxítonas eventuais", talvez, prenda-se ao fato de que, até a 8.ª série em geral, estas dificuldades não sejam suficientemente trabalhadas pelos professores, em sala de aula, e conseqüentemente, os alunos não cheguem a fixar tais regras.

Os "Vocábulos acentuados indevidamente" demonstram, em

grande parte, a dificuldade dos alunos identificarem corretamente a sílaba tônica das palavras e, conseqüentemente, usarem o sinal gráfico em local errado. Do mesmo modo, o uso inadequado do acento agudo e grave revela a má fixação desse pormenor e também a pouca atenção que o aluno dá ao problema da acentuação.

4.2 — Conclusões Finais

Com base nas constatações feitas, em nosso estudo, apresentamos, abaixo, as seguintes conclusões:

— Apesar do instrumento utilizado na pesquisa ter analisado composições de diferentes séries e portanto ter demonstrado relativa disparidade, quanto ao número de linhas escritas, principalmente no que se refere à 5.ª série, este fato não prejudicou o levantamento dos dois tipos de erros visados — ortografia e acentuação — devido ter o mesmo encontrado seu equilíbrio no número de erros que foi, por conseguinte, relativamente inferior.

— A comparação dos resultados obtidos, nos quatro (4) grupos analisados (5.ª, 6.ª, 7.ª e 8.ª séries), nos levou à verificação de que os erros cometidos em 5.ª e 6.ª séries não apresentaram diferenças significativas, o mesmo acontecendo com os alunos da 7.ª e 8.ª séries; esse fato levou-nos a considerar o 1.º grupo como um bloco de análise, denominado Bloco I e o 2.º grupo — Bloco II, porque entre esses dois (2) blocos é que se constataram as maiores diferenças.

A comparação entre os dois blocos permitiu concluir que, à medida que os alunos vão aumentando o nível de escolaridade, o desempenho lingüístico de sua expressão escrita vai paulatinamente melhorando. A escola estaria, portanto, apesar de todas as dificuldades, cumprindo seu papel no desenvolvimento da habilidade de expressão escrita dos alunos.

— Quanto à ortografia, a maior concentração de erros recaiu na "Representação incorreta do fonema /s/", nos dois Blocos. Os demais erros de maior incidência foram "Omissão de letras"; "Outras incorreções"; "Inicial minúscula em nomes próprios" e a "Troca de "e" por "i".

— Os erros mais freqüentes de ortografia nos ofereceram perspectivas a respeito daquilo que devemos ensinar no campo da língua escrita, e nos alertaram para o que devemos insistir — observância das consoantes, onde não há coerência entre os fonemas e as letras.

— Quanto à acentuação, constatou-se que os erros de maior ocorrência recaíram, em 1.º lugar, nas "Proparoxítonas reais", seguindo-se, por ordem: "Hiatos em "i"; "Oxítonas"; "Proparoxítonas eventuais" e "Vocábulos acentuados indevidamente".

— A maior dificuldade que se manifestou nas "Proparoxítonas reais", nos levou a crer que os alunos desconhecem ou não aplicam as regras mais gerais de acentuação. A falta de acento, na 1.ª pessoa do plural, do pretérito imperfeito do indicativo, erro quase que generalizado, nos permite afirmar que o mesmo se evidenciou devido à natureza do instrumento. Em se tratando de narração, o aluno se valeu de um tempo verbal não comum à sua linguagem diária. Empregou a forma verbal corretamente, mas esqueceu que, também ela, necessita de acento, por tratar-se de proparoxítona.

— O instrumento permitiu levantar erros de ortografia e acentuação que denotaram o pouco empenho dos alunos em expressar-se corretamente por escrito, uma vez que muitas incorreções não se justificariam, por se tratarem de palavras do vocabulário usual dos alunos. Isso nos leva à idéia de que é necessário despertar, cada vez mais, a consciência do educando para um melhor desempenho lingüístico, como fator de auto-realização, uma vez que isto vai identificá-la como pessoa e como membro de uma classe social.

— Os tipos de dificuldades mais encontradas nessa pesquisa costumam acompanhar os alunos até as classes de 2.º grau e bancos universitários, o que pode, talvez, comprovar a necessidade urgente da renovação dos métodos de estudo da língua e da gramática.

— Tendo em mente que o objetivo essencial do ensino da língua materna deve ser o de aperfeiçoar e desenvolver a língua como veículo de expressão e de compreensão de mensagem, todo o esforço do professor deve se concentrar no ensino aprendizagem da leitura e da expressão oral e escrita, através de textos de bons autores, e não no estudo de regrinhas gramaticais ou questões lingüísticas, estranhas à realidade do aluno.

— As dificuldades levantadas nessa pesquisa, utilizando a composição como recurso, representaram um ato concreto e um exemplo do qual o professor de classe pode se valer, para conhecer a realidade lingüística dos alunos e adequar seus métodos e materiais de ensino, em função das necessidades diagnosticadas. A lista de palavras fornecidas no presente estudo, com as dificuldades mais freqüentes, pode servir de auxílio para o professor, nesse sentido.

5. SUGESTÕES METODOLÓGICAS

A situação precária da Língua Portuguesa, em nossos meios, tem merecido a atenção de autoridades competentes, lingüistas e professores responsáveis.

Uma legião de pesquisadores tem se dedicado à trabalhosa busca de saídas para uma reforma efetiva do ensino do Português.

Entre as sugestões já apresentadas por renomados autores, e tão bem divulgadas, com freqüência, nos últimos tempos, pela imprensa, selecionamos as que nos pareceram mais significativas e mais atinentes ao que se propôs a presente pesquisa.

— Uma maior atenção às dificuldades trazidas pelo estudante, cultural e economicamente menos favorecido, atenuaria as deficiências lingüísticas advindas do meio familiar e diminuiria a distância entre o que o aluno expressa normalmente e aquilo que é próprio da linguagem oral das pessoas cultas. Um dos recursos que se poderia sugerir seria usar textos de comunicação, de nível coloquial, onde a língua escrita se aproxima da falada e depois, gradativamente, passar a níveis mais formais, condicionais e/ou literários.

— A insistência na dicção precisa, na boa modulação da frase e na leitura expressiva, através de exercícios orais, auxiliariam o aluno a se familiarizar com o modelo de linguagem oral culta e ter um padrão para o bom desempenho lingüístico de sua expressão escrita.

— A redação, no ensino de 1.º Grau, como expressão do pensamento do aluno, a exigir-lhe organização mental, para que possa comunicar suas idéias, seria um recurso valioso para a aprendizagem e aplicação significativas da língua e, portanto, deveria basear-se em situações concretas que apelassem para as vivências próprias do aluno.

— Na análise dos textos, cuidadosamente selecionados, ou na exposição sistemática dos fatos gramaticais, ao invés do professor se preocupar com a sua designação e conceituação, deve atentar mais ao fato em si. Nesse sentido, em vez de ensinar ao aluno a Língua Portuguesa, deve-se fazer com que ele a descubra.

— Pesquisas sistemáticas sobre a linguagem usual dos estudantes, para o diagnóstico dos erros mais comuns, devem ser o ponto de partida do professor para poder determinar, de início, o nível lingüístico atual e planejar, a seguir, o nível desejado.

— O ensino da língua materna deve cultivar, no aluno, a capacidade de reconhecer os diversos níveis, da língua e a habilidade de empregar, de forma adequada, os tipos e variações existentes.

— É necessário ter em mente os verdadeiros objetivos do ensino da Língua Portuguesa, para procurar novos métodos que levem os alunos ao domínio da ortografia e da acentuação e, assim, transformar as duas grandes dificuldades da expressão escrita do aluno, em algo mais atraente e menos árido.

— É importante observar que as palavras a serem trabalhadas com os alunos devem ser as que eles têm necessidade de usar e que usam e erram.

— Poder-se-á oportunizar um melhor resultado da aprendizagem do sistema ortográfico, despertando, no aluno, um desejo de escrever corretamente através de novas técnicas, e trabalhando as

dificuldades ortográficas, uma a uma, lentamente. Para sanar o problema de várias representações gráficas para o mesmo som, urge apelar para os diversos tipos de memória. Um dos recursos seria o método da propaganda, onde as palavras a serem memorizadas, não devem aparecer isoladas, mas precisam fazer parte de um conjunto que distraia o leitor, através de cartazes, jogos de palavras, desenhos que os próprios alunos elaborem, enquanto a imagem da grafia correta penetra em suas mentes. Os referidos materiais utilizados devem ser afixados em sala de aula, sofrendo substituições esporádicas e sendo assim submetidos, de tempo em tempo, à visão e observação dos alunos. As palavras extraídas das próprias redações dos alunos, poderão servir de elementos para este tipo de trabalho.

— A atenção dos professores e dos responsáveis para uma reforma real, profunda e efetiva no ensino do Português, talvez leve a um reestudo de nossa ortografia oficial, principalmente no que se refere à incoerência existente entre um mesmo som e as inúmeras representações gráficas que pode ter, levando a uma simplificação da escrita das palavras.

6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

01. BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. Fracasso no ensino é geral. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, PUC-RS, (24): 39-43, jun. 1976.
02. CLEMENTE, Elvo. Situação do ensino da Língua Portuguesa. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, PUC-RS, (24): 44-47, jun. 1976.
03. ———, Educação e Língua Materna. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 29 ago. 1976, p. 45.
04. DICK, Lauro. Redação em Cena. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 26 abr. 1977.
05. FURLANETTO, Telisa Weber. Considerações sobre o ensino da ortografia. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, PUC-RS, (24): 68-71, jun. 1976.
06. KURI, Adriano da Gama. *Manual Prático de Ortografia*, Rio de Janeiro, Agir, 1968.
07. MEDIDAS para a melhoria da qualificação dos professores de Português. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 12 jun. 1976, p. 29.
08. SCARTON, Gilberto. *Para uma pedagogia da expressão escrita*. Porto Alegre, 1975. (Tese de Mestrado)
09. SITUAÇÃO precária do ensino da língua nacional vai ser estudada pelo C.F.E. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 9 set. 1975, p. 12.
10. TORRES, Epitácio. Para uma política do idioma. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 24 de jan. 1976, p. 24.