

1ª Edição

DESVIOS

ORTOGRÁFICOS EM
TEXTOS ESCOLARES

O QUE A FONÉTICA E A
FONOLOGIA TÊM A VER
COM ISSO?

ORGANIZADORES

SANDRA MARA MENDES S. BASSANI
ANTONIO CARLOS GOMES
ETELVO RAMOS FILHO

Organizadores

Dr^a Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

Dr. Antonio Carlos Gomes

Dr. Etelvo Ramos Filho

DESVIOS ORTOGRÁFICOS EM TEXTOS ESCOLARES: O QUE A FONÉTICA E A FONOLOGIA TÊM A VER COM ISSO?

1^a Edição

Vitória – ES
2019

Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
Reitor: Jadir José Pella.
Pró-Reitor de Administração e Orçamento: Lezi
José Ferreira.
Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional:
Luciano de Oliveira Toledo.
Pró-Reitora de Ensino: Adriana Piontkovsky
Barcellos.
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: André
Romero da Silva.
Pró-Reitor de Extensão: Renato Tannure Rotta de
Almeida.

Mestrado Profissional em Letras – Profletras
Av. Vitória, nº 1729 – Jucutuquara,
29040-780 – Vitória – ES

(27) 3331-2257

Presidente do Conselho Superior: Fernanda
Nervo Raffin (UFRN)

Presidente do Conselho Gestor: Maria das Graças
Soares Rodrigues (UFRN)
Coordenadora local: Letícia Queiroz de Carvalho
- (Ifes) Campus Vitória
Diretor Geral: Hudson Luiz Côgo.
Diretor de Ensino: Marcio Almeida Co.
Diretora de Pesquisa e Pós-graduação: Marcia
Regina Pereira Lima.
Diretor de Extensão: Christian Mariani Lucas dos
Santos.
Diretora de Administração: Roseni da Costa Silva
Pratti.

Comitê Científico:

Dr. Carlos Roberto Pires Campus

Drª Edenize Ponso Peres

Drª. Fernanda Zanetti Becalli

Revisão: Drª Sandra Mara Mendes da Silva
Bassani

Projeto Gráfico e Diagramação: Vinícius de
Souza Sant' Ana

Capa: Vinícius de Souza Sant' Ana

Biblioteca Marcílio Lieberenz Falleiros – Ifes *campus* Linhares

D478 Desvios ortográficos em textos escolares: o que a Fonética e a Fonologia têm a ver com isso? /
Sandra Mara Mendes da Silva Bassani, Antonio Carlos Gomes, Etelvo Ramos Filho (orgs.). 170 p.

Prefixo editorial: 8263

ISBN: 978-85-8263-468-7

Tipo de Suporte: E-book

Formato E-book: PDF

1. Língua Portuguesa. 2. Redação. 3. Fonética. 4. Fonologia. I. Bassani, Sandra Mara Mendes da
Silva. Gomes, Antonio Carlos. II. Filho, Etelvo Ramos. III.

CDD: 469

© 2019 Instituto Federal do Espírito Santo. Todos os
direitos reservados.

É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada a fonte. O
conteúdo dos textos é de inteira responsabilidade dos autores.

ABC do Sertão

Luiz Gonzaga

Lá no meu sertão pros caboclo lê
Têm que aprender um outro ABC
O jota é ji, o éle é lê
O ésse é si, mas o érre
Tem nome de rê

O jota é ji, o éle é lê
O ésse é si, mas o érre
Tem nome de rê

Até o ypsilon lá é pissilone
O eme é mê, i o ene é nê
O efe é fê, o gê chama-se guê
Na escola é engraçado ouvir-se tanto ê
A, bê, cê, dê
Fê, guê, lê, mê
Nê, pê, quê, rê
Tê, vê e zê

Atenção que eu vou ensinar o ABC
A, bê, cê, dê, e
Fê, guê, agâ, i, ji
ka, lê, mê, nê, o
pê, quê, rê, ci
Tê, u, vê, xis, pissilone e zê

Epígrafe

“Neste país, o aluno passa 9 anos na escola de ensino fundamental, 3 anos no ensino médio e pode passar mais 4 na faculdade, sem contar o ano de cursinho preparatório e as reprovações... e, se um especialista em problemas relacionados à língua portuguesa fizer uma pesquisa séria para ver o que esse aluno aprendeu em mais de uma década de estudos, sem dúvida ficará decepcionado. Então o que o aluno fez nesses anos todos de escola? Será que o ser humano precisa de tanto tempo para aprender tão pouco? O que está errado nesta história?”

Luiz Carlos Cagliari

Dedicatória

À minha mãe, Maria Mendes da Silva, que me ensinou os melhores valores e sentimentos, que me tornaram a pessoa feliz e confiante que sou. E graças ao valor que ela deu aos meus estudos (me matriculou numa escola unidocente de bairro, com 5 anos de idade, algo pouco comum na década de 1970), sempre me incentivando e fazendo concessões para que eu estudasse, tornei-me uma acadêmica e profissional bem-sucedida. Minha mãe, que não estudou, sempre viu no estudo uma forma de mudança, de progresso e ascensão social. Foi e sempre será minha referência!

Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

Agradecimentos

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

À Coordenadoria do Profletras.

Ao Ifes *campus* Vitória.

A todos(as) os(as) professores(as) e alunos(as) do Profletras do Ifes.

Prefácio

Até pouco tempo atrás, a Fonética e a Fonologia eram consideradas, por muitos professores e estudantes de Letras, como áreas estanques que se restringiam à classificação dos sons vocálicos e consonantais da Língua Portuguesa, sem muita aplicação prática no ensino da língua materna. Todavia, essa postura vem mudando e tem-se percebido um olhar mais cuidadoso sobre elas, pois se torna cada vez mais evidente que o estudo da língua pressupõe conhecimentos não só morfológicos e sintáticos, mas também fonéticos e fonológicos, haja vista que o entendimento desses, muitas vezes, está vinculado ao sistema fonológico.

Nesse contexto, é indispensável para professores que atuam no ensino da língua o conhecimento de Fonética e da Fonologia para que atendam melhor às necessidades dos alunos. O conhecimento fonológico, quando empregado em atividades adequadas com os alunos, pode despertar o interesse deles sobre fatos da língua. Especialmente em relação às variações fonéticas, que sofrem influências de natureza social, sua compreensão permite lidar mais adequadamente com o preconceito linguístico que pode surgir em sala de aula.

As dificuldades de ortografia não se restringem ao campo ortográfico em si; grande parte delas têm vínculo com a oralidade, com a pronúncia e com as variações dialetais. Por isso, após a aquisição do sistema alfabético (regras básicas de

conversão grafema-fonema), o domínio da grafia costuma ser um desafio para muitos alunos do ensino fundamental e médio. É nesse sentido que esta obra ganha importância, pois os dez artigos reunidos aqui, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sandra Bassani, apresentam experiências e reflexões de professores(as) de Língua Portuguesa da Educação Básica, na tentativa não só de compreender as causas da presença constante de inadequações gráficas nos textos dos alunos, mas também de relacioná-las aos conhecimentos fonético-fonológicos, a fim de planejar práticas corretas de intervenção.

Dessa forma, esta obra se dirige, principalmente, aos professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental e Médio, preocupados em desenvolver em seus alunos a capacidade metalinguística: analisar e refletir intencionalmente sobre as propriedades formais da língua, tanto em seus aspectos fonológicos quanto morfossintáticos.

Ao longo da leitura destes artigos, fica evidente que a habilidade de realizar uma adequada análise fonológica das palavras poderia evitar inadequações gráficas como troca de letras, dificuldades na marcação da nasalização e escrita de sílabas complexas, uma vez que por meio dessa análise, é possível dividir uma palavra em unidades menores, percebendo e diferenciando todos os sons que a compõem.

Assim, o exercício de análise e reflexão linguística, tão bem exemplificado nesta coletânea, pode ajudar o professor a desenvolver um olhar mais atento e seguro sobre a escrita produzida em sala de aula, o que certamente favorecerá o

acompanhamento do processo de construção da autonomia dos alunos como usuários da língua em diferentes contextos.

Prof.^a Mestre Keila Cristine Ferrari Peroba

Apresentação

Esta obra apresenta uma coletânea de artigos produzidos por alunos e alunas do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, ofertado no Ifes *campus* Vitória e vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no âmbito da disciplina Fonética, Fonologia e Variação Linguística.

A referida disciplina, além de abordar conteúdos clássicos da Fonética, como os aspectos fisiológicos e articulatórios da produção da fala, a descrição, classificação e transcrição dos sons produzidos, e da Fonologia, como os fonemas, do ponto de vista de sua função no sistema de comunicação linguística, aborda também as variações linguísticas, que são as mudanças ou alterações que os falantes fazem no idioma, decorrentes de fatores históricos, geográficos e socioculturais.

O objetivo da abordagem das variantes é ampliar a visão que os professores têm sobre os “erros” ou desvios ortográficos que os alunos cometem em suas produções textuais. Na maioria das vezes, o que parece ser um “erro” ortográfico por desatenção do aluno, falta de estudo, dificuldade de aprendizagem ou falta de conhecimento das regras, pode ter uma causa, uma explicação que justifique que o aluno faça certas analogias ou levante determinadas hipóteses sobre a escrita das palavras na hora de fazer suas produções textuais.

Algumas dessas explicações ou justificativas podem estar relacionadas com questões fonéticas e fonológicas, pois o aluno,

geralmente, tenta reproduzir a fala na forma de letras, sílabas e palavras e, muitas vezes, não percebe que há muitas lacunas nessa relação fala/escrita no que se refere à combinação perfeita (que não existe) entre sons e letras de forma unívoca.

Assim, durante um semestre letivo, os/as mestrandos/as dessa disciplina foram desafiados a fazer uma pesquisa com as produções textuais dos seus alunos, fazendo levantamento e classificação dos erros ou desvios ortográficos com base na Fonética e na Fonologia para tentar comprovar a hipótese de que grande parte dos problemas que os alunos enfrentam com a ortografia pode estar associada a questões fonéticas, de pronúncia, de produção de sons e do uso das variantes.

Desafio aceito, alunos e alunas realizaram suas pesquisas e produziram os artigos que agora se apresentam. É importante ressaltar que nessa tarefa, exerceram dois papéis concomitantes: atuaram como professores/as, quando orientaram seus alunos a produzirem as redações, quando procederam às análises e classificações, e como alunos/as quando estiveram sob a orientação da professora da disciplina, que os orientou quanto aos procedimentos, à escrita e à publicação dos artigos. E nessa dupla atuação, compartilharam saberes e experiências, puderam sentir empatia com o processo de aprendizagem de seus alunos, entender que as dificuldades são inerentes a todos os aprendizes, e compreenderam que a aquisição do conhecimento é uma atividade contínua, que se pode ser professor e aluno ao mesmo tempo e se aventurar continuamente nesse imenso universo do saber.

Dr^a Sandra Mara M. S. Bassani.

Sumário

1. Nova Reforma Ortográfica: reflexões e desafios	13
2. Desvios Ortográficos: categorizações e propostas de intervenção	24
3. Análise de Desvios Ortográficos sob a Perspectiva da Relação Leitura-escrita	52
4. Desvios Ortográficos em Redações Produzidas por Alunos da EJA de uma Escola Pública municipal de Vitória	85
5. Incorreções Ortográficas em Redações Escolares	106
6. Análise de Desvios Ortográficos: um comparativo entre regiões do estado do Espírito Santo	119
7. Desvios Ortográficos: uma análise comparativa entre textos de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio pela perspectiva fonológica	139
8. Conhecimentos de Fonética e Fonologia no processo de aprendizagem: uma análise do Currículo Base da Rede Estadual do Espírito Santo	152

Nova Reforma Ortográfica: reflexões e desafios

Jacimara Ribeiro Merizio Cardozo

Vanessa Pereira de Souza

Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

Resumo

Este trabalho traz algumas considerações sobre a nova reforma ortográfica que proporcionou a implantação do Novo Acordo Ortográfico, assinado em 1990, pelos seguintes países: Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, que formam a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Implantado no Brasil em 2012, com vigência a partir de 2016, o Novo Acordo visa à padronização da ortografia da Língua Portuguesa nesses países e tem como objetivos melhorar o intercâmbio linguístico, reduzir os custos financeiros com a produção e tradução de livros e facilitar a troca bibliográfica e tecnológica. Considerando que a ortografia de uma língua envolve outras variantes que não apenas o traçado das letras e as convenções gramaticais, estabeleceu-se como objetivo deste trabalho analisar as propostas de modificações ortográficas, com base nas perspectivas da Fonética e Fonologia. Além disso, são apresentados alguns pontos de vista de estudiosos que são contra e a favor das modificações. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas sirvam de base para ampliar as discussões sobre os impactos dessas mudanças no aprendizado da Língua Portuguesa

escrita, uma vez que, estando a ortografia intimamente relacionada com a fala, deve-se levar em conta também fatores fonéticos e fonológicos no processo de produção escrita.

Palavras-chave: Reforma ortográfica. Acordo ortográfico. Fonética. Fonologia.

1.Introdução

A nova mudança na ortografia da Língua Portuguesa traz, entre as modificações, a eliminação da letra "h" no início das palavras e da letra "u" em *queijo*, por exemplo, além da substituição do "ch" por "x". Espera-se que, com essa reforma, haja uma simplificação ortográfica, tornando o processo da aquisição da escrita mais rápido e menos penoso. O propósito é redirecionar esforços para as atividades mais importantes de leitura e redação na escola.

Acadêmicos e professores brasileiros têm discutido sobre essas mudanças, sem chegarem a um consenso. Entre os defensores está o professor de Língua Portuguesa Ernani Pimentel, idealizador do site simplificandoaortografia.com, cujo lema é “substituir o decorar pelo entender”. O grupo defende mudanças que, segundo suas concepções, não caíam nas contradições do acordo ortográfico assinado pelos países lusófonos. A divergência de opiniões se dá pela desconfiança quanto à aplicabilidade das mudanças e seus efeitos sobre os usuários da língua.

Marcos Bagno, professor contrário à proposta, apresenta o descrédito à facilitação da leitura e escrita através da simplificação. O autor de *Preconceito Linguístico* aponta que a ortografia de outros idiomas, considerada até mais complexa que a da Língua Portuguesa, não foi fator impeditivo para o sucesso educacional dos países que a utilizam.

Bagno (2002) argumenta sua posição contrária à reforma a partir do fenômeno da riqueza da variedade linguística que carrega a identidade dos falantes, a qual não pode ser limitada e desrespeitada por acordos, leis e convenções, que se estruturam por um jogo de poder na sociedade. O linguista afirma que é preciso fazer “*DEZ CISÕES* para um ensino de língua não (ou menos) preconceituoso” (BAGNO, 2002, p.142). Dessas cisões, as de número 7 e 8 expõem que é importante:

7) Respeitar a variedade linguística de toda e qualquer pessoa, pois isso equivale a respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa como ser humano, porque

8) a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos. Nós somos a língua que falamos. A língua que falamos molda nosso modo de ver o mundo e nosso modo de ver o mundo molda a língua que falamos.[...] (BAGNO, 2002, p.144)

Todas as rupturas propostas por Bagno (2002) sustentam a existência de inúmeros preconceitos a respeito da língua, que precisam ser eliminados. Pretendem-se passar por naturais as convenções e reformas puramente sociais e ideológicas. Ao afirmar que “somos a língua que falamos”, o autor a concebe

como um organismo vivo e, sendo social também, é o espaço de jogo de poder. Assim, os acordos e as reformas também não são “inocentes”, uma vez que acompanham interesses e valores de determinadas classes sociais e esse jogo de poder pode mutilar o desenvolvimento da língua em suas variedades desprestigiadas; “[...] uma simples investigação histórica mostra que, em muitos casos, a escrita funcionou, e ainda funciona, com a finalidade oposta: ocultar o saber, reservá-lo a uns poucos para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso (BAGNO, 2002, p.133).

Se a riqueza linguística não foi impedimento para o sucesso educacional de outras culturas, fica obsoleta uma reforma de simplificação ortográfica. Segundo Bagno (2002), tais mudanças não resolveriam efetivamente os problemas de leitura e escrita no Brasil, até porque os fracassos não são puramente naturais da complexidade linguística, mas são resultados de um jogo de poder político e econômico característico do nosso País.

Em contrapartida, os defensores das mudanças ortográficas garantem que a reforma não é um meio de minimizar a crise da educação brasileira, mas sim de garantir um avanço que redirecionará os esforços para áreas mais urgentes, como a leitura e produção de textos na escola, atividades que trabalham para a construção de cidadãos pensantes, críticos e atuantes na sociedade.

2. Por que a reforma?

Uma das grandes dificuldades no ensino da Língua Portuguesa é a questão da representação dos mesmos fonemas por várias letras, principalmente para o ensino no início da alfabetização.

Grande parte daqueles que têm como língua materna a portuguesa encontra em seus próprios nomes as primeiras dificuldades na escrita. Quantas *Luísas, Isabelas, Vanusas...* com z ou com s? O projeto de simplificação da ortografia da Língua Portuguesa propõe que palavras como caçar, assar, exceção e nascer, por exemplo, cujo som /s/ é representado por s, ç ss, xc e sc, sejam representados por uma letra apenas: o “s”.

Outra queixa contundente é em relação ao uso de J ou G. Além de razões etimológicas, conhecimento bem distante dos falantes do idioma, não há absolutamente nenhum raciocínio ou norma que estabeleça o uso dessas letras diante das vogais E e I. Uma alteração possível seria grafar com J todas as ocorrências do fonema /jê/, como em *jeito, girafa e gente*, e com G as ocorrências do fonema /guê/, como em *gole e guerra*. Regulamentar essa utilização libertaria o produtor de textos de inúmeras consultas a dicionários em busca de dirimir esse tipo de dúvida. Além de simplificar o uso dessas letras, resolveria o problema da pronúncia de palavras grafadas com GU como dígrafo ou não. A reforma ortográfica de 2009 extinguiu o uso do trema que demarcava a pronúncia da letra U nesses casos, o que servia como parâmetro, por exemplo, para estrangeiros no processo de aprendizagem do idioma lusófono. Com a referida

simplificação, esse paradigma também estaria resolvido, pois o U depois de G e antes de E e I só seria escrito quando de fato fosse pronunciado: *guerra* e *aguenta*.

O caso mais adequado talvez seja a supressão da letra *h* das palavras nas quais não há influência no som e ou no significado. Também poderia se planejar uma mudança para o *lh* e *li* como nos casos de *família* e *filha*, situações estas em que quase não se projeta diferença fonética. Vale ressaltar situações entre S e Z como nos casos de *azedo* e *casa*, quando se observa não ocorrer mudança fonética entre as vogais, embora se encontre mudança na grafia.

2.1 Desafios de uma reforma

Quantas línguas se falam no Brasil? Considerando a tradição de ensino da Língua Portuguesa em nosso País, existe um mito que há muito vem comprometendo a aquisição da representação da língua escrita e, conseqüentemente, da proficiência linguística de muitos alunos: o mito da homogeneidade linguística. Há, certamente, vários “portugueses” em nosso português brasileiro.

Segundo Bagno (2002), não existe nenhuma língua que seja uma só. Dessa maneira, uma reforma ortográfica que retrate determinado dialeto em detrimento de outros apenas comprometeria o processo arbitrário e normatizador da língua escrita no tocante à escritura e à sistematização lexical-ortográfica. Se ler e escrever são processos distintos que exigem

processamentos cognitivos e metacognitivos diferenciados, a fala não pode ser desconsiderada nessa ação de “ensinagem” da língua, haja vista que o “*nóis vai prantá miu*”, dialeto próprio do caipira, sob a ótica da concepção variacionista da linguagem, retrata o universo linguístico de determinada comunidade e, como tal, precisa ser respeitado, ampliando-se, no entanto, o repertório linguístico desse falante para que ele se aproprie da variante “*nós vamos plantar milho*” em seus usos na escrita.

Se a reforma tenta ser absolutamente fonêmica em algum dialeto modelo, falantes de outro dialeto vão encontrar conflitos com a própria utilização. “A ortografia, para ser de fato funcional no espaço e no tempo, não pode jamais refletir com precisão a fala de cada um”, ressalta Faraco (2015). Logo, a reforma ortográfica apresenta-se inviável pelo fato de que a língua comporta muitas variações: de pronúncia, etárias, geográficas, econômicas, entre outras.

Além disso, há um processo histórico que vai fixando tradições ortográficas. Alterá-las radicalmente em qualquer direção será sempre desastroso econômica, cultural e cognitivamente. Um exemplo é a crítica ao sistema de hifenização do prefixo “pré”, à falta de sistematização da grafia de palavras que têm este prefixo. O *corpus* do Vocabulário Ortográfico da ABL registra *pré-qualificado* e *prequestionado*, *preexistente*, *preembrião/pré-embrião*.

Contudo, existe variação de pronúncia, como na Bahia, onde a pronúncia da palavra *preconceito* é “*pré-conceito*”. Não

existe forma de resolver esse conflito de grafia, pois o *pré-* vem do latim *prae-* seja pronunciado com vogal aberta ou fechada.

Assim, elementos diferentes devem ser tratados diferentemente. Dizer isso é importante para afastar a ideia de que os prefixos e as palavras cognatas possam ser tomadas como variantes ortográficas. Para dar um exemplo muito claro: *preencher* e *pré-encher* não são a mesma coisa. A explicação de que isto não é um caso de dupla grafia fecha a questão. Mesmo assim, vamos à análise de cada um dos prefixos: em termos puramente ortográficos, *pre-* é um antepositivo átono, monossilábico, que como tal sempre se aglutinou ao elemento a que se associa; *pré-* é tônico e, por isso, acentuado graficamente, por esse motivo que sempre se separou por hífen da base. Faraco (2015), afirma que “a regra é simples e qualquer aluno a conhece: se um prefixo tem acento gráfico, tem que ser separado da base por hífen.” Em português não há palavras sobre-esdrúxulas, isto é, com acento antes da antepenúltima sílaba, logo, tem que ser usado o hífen com prefixos acentuados como *pré-*, razão pela qual não cabe propor uma única grafia.

É impossível tratar do assunto mudança ortográfica sem se considerar o som, a pronúncia das palavras, a Fonética e a Fonologia. Esses traços fônicos de que trata a prosódia são fundamentais para uma posição contrária a uma mudança que se torna inviável, pois há variantes de prestígio, estigmatizadas ou neutras, relacionadas a diferentes entonações e pronúncias históricas, regionais e sociais. Além dessas, temos as variantes de gênero e as variantes etárias; pessoas idosas tendem ao uso acentuado do *r*; já os jovens, à supressão do *r*.

O fato é que o distanciamento entre fala e escrita existe justamente para que a língua se mantenha estável espacial e temporalmente, uma vez que a própria forma de se falar varia consideravelmente de um lugar para outro e de uma época para outra. Tentar aproximar a escrita de um padrão de fala poderia complicar ainda mais o trabalho com a alfabetização em âmbito nacional.

Consideremos, por exemplo, o grafema *texto* – no Rio de Janeiro e em Florianópolis a pronúncia comum é que a letra *x* corresponda ao fonema /x/ em algumas regiões, enquanto em outras localidades o mesmo grafema é lido como /s/. Onde ficaríamos, nesse caso, os aspectos culturais da variação linguística, tão defendida no debate acadêmico, e de que forma isso contribuiria para a alfabetização dessas pessoas?

Se a proposta é aproximar fala e escrita, palavras como *sexo*, *fixo* e *nexo* sofreriam transformações que romperiam, inclusive, com a raiz etimológica delas; escrever *seqiso*, *fiqiso* e *neqiso* não parece muito ser uma simplificação de suas predecessoras. São diversos os problemas e as dificuldades de aprendizagem que disso decorreriam: como ficaríamos as palavras *sexta*, *cesta* e *sesta*? Cada uma com sua ortografia e significados seriam simplificadas a uma única forma: *sesta*. Sem contar as palavras homófonas, que causariam enorme confusão semântica nos textos. Na frase “a taxa era enorme”, de acordo com uma simplificação e reforma, estamos falando do imposto ou do tipo de prego de “cabeça” chata? É uma discussão a se perder de vista, pois não é a primeira vez que tais propostas miraculosas são

apresentadas como tábua de salvação para aquisição da Língua Portuguesa escrita.

Portanto, uma escrita imitando a fala, no Brasil, seria inadequada, pois são muitos os falares regionais que incidirão sobre uma determinada escolha fonética. O brasileiro, de acordo com seu contexto regional onde foi criado, fala *faiz* ou *fazz*, *pió* ou *piorr*, *bassoura* ou *vassoura*. Dessa forma, seria inviável reformular a língua escrita padrão, elemento essencial como reconhecimento de nação, tanto para falantes nativos quanto para estrangeiros.

3. Conclusão

Partindo dos pressupostos acima citados, o ensino da língua à luz da referida reforma ortográfica pode não surtir os efeitos esperados.

É muito importante considerarmos que nenhuma mudança ortográfica abarcará todas as variações linguísticas dentro do território brasileiro, muito menos as variações de tantos países cuja língua materna é a portuguesa. Isso seria impossível, haja vista o caráter dinâmico da língua.

O aprendizado da língua escrita materna constitui-se uma tarefa muito difícil, uma vez que o estudante tende a fazer naturalmente a associação entre a fala e a escrita. Um dos maiores problemas é a distância entre a fala do aprendiz e a norma escrita usada nos textos escolares.

As diversas formas de falar acabam indicando, na escrita, alguns erros ortográficos produzidos por um determinado falante, uma vez que as letras são os representantes dos fonemas usados nas diversas situações de fala. As crianças que escrevem com inadequações ortográficas apresentam dificuldades em relacionar os grafemas e os fonemas. Elas utilizam a estratégia fonológica para escrever, mas não para ler.

A reforma ortográfica sanaria uma parte desse problema e não a sua totalidade, justamente, devido aos fenômenos linguísticos de variações dialetais da Língua Portuguesa do Brasil.

Referências

- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico – o que é, como se faz*. 15ed. Loyola: São Paulo, 2002.
- FARACO, C. *Em matéria de língua e ortografia, é preciso qualificar o debate*. Disponível em <thaisnicoleti.blogfolha.uol.com.br>. Acesso em 16/05/2015.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1990.
- SEARA, Izabel Christine. *Fonética e Fonologia do português brasileiro*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2008.
- SILVA, Thaís Cristófaru. *Fonética e Fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 2010.

Desvios Ortográficos: categorizações e propostas de intervenção

*Alcione Aparecida de Azevedo
Angela Almeida Nascimento Entringer
Sandra Mara Mendes da Silva Bassani*

Resumo

Este trabalho apresenta uma análise de desvios ortográficos encontrados em redações de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, do turno matutino, de uma escola municipal na cidade de Cachoeiro de Itapemirim-ES. Baseado na classificação e categorização de erros ortográficos feitas por Carraher (1985) e Cagliari (1989) este trabalho objetiva relacionar a incidência de desvios ortográficos com conhecimentos fonéticos e fonológicos e propor atividades de intervenção para subsidiar a ampliação do conhecimento sobre o processo de aquisição do sistema ortográfico e o planejamento de metodologias voltadas ao ensino da ortografia. Os resultados mostraram que nas redações produzidas foram encontrados desvios que poderiam ter sido superados pelos alunos em etapas anteriores ao nível de escolarização em que os alunos se encontram. Constatou-se também grande incidência da reprodução da fala na escrita, uma forte tendência que precisa ser reavaliada, principalmente com leitura e escrita da língua padrão, pois a variação linguística tende a alterar a língua, afastando-a do seu núcleo referencial.

Palavras-chave: Desvios ortográficos. Produção textual. Língua falada. Língua escrita.

1. Introdução

Lidar com desvios ortográficos no cotidiano escolar é um grande desafio para o professor. Alunos avançam nas séries do Ensino Fundamental, e até em outros níveis, sem o conhecimento básico das normas da língua, e cometem erros categorizáveis e não categorizáveis que precisam de intervenção.

Aprender a escrever implica compreender e distinguir uma série de características da língua falada e escrita. Entre elas, diferenciar visualmente o traçado das letras, conhecer a que sons elas correspondem, identificar a posição da letra dentro da palavra, compreender que a palavra pode ser pronunciada de uma forma e escrita de outra, compreender que uma mesma letra pode representar vários sons, assim como um mesmo som pode ser representado por diversas letras. Sem a aquisição desses conhecimentos, os alunos podem incorrer em desvios ortográficos que poderão contribuir para o fracasso escolar, o que é um problema educacional preocupante (ZORZI e MALUF, 2006).

Algumas questões como a dimensão territorial do Brasil, a multiplicidade cultural, as influências de línguas trazidas pelos imigrantes, entre outras, contribuem para que muitas palavras, ao serem pronunciadas, apresentem alterações diversas; no entanto, é importante que os alunos aprendam a ortografia padrão no território nacional.

Considerando isso, será realizada a análise de desvios ortográficos tomando-se como referencial teórico as classificações de erros ortográficos propostas por Carraher (1985) e Cagliari (1989).

Cagliari (1989) investiga as alterações ortográficas encontradas em textos espontâneos produzidos por alunos com o propósito de formular uma classificação que possa ser útil aos professores na análise dos erros contidos na escrita da Língua Portuguesa. Para tanto, o autor os agrupa em categorias tais como: transcrição fonética, uso indevido das letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental da palavra, juntura intervocabular e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de maiúsculas e minúsculas e de acentos.

A análise de erros proposta por Carraher (1986) fundamenta-se no conceito de que os erros de ortografia cometidos pelas crianças refletem uma espécie de apego à escrita alfabética, uma vez que se acredita que existe uma correspondência biunívoca entre letra e som. A autora categoriza os erros que a criança comete no processo de desenvolvimento da escrita ortográfica da seguinte forma: transcrição da fala, supergeneralização, ausência de marcação da nasalização, desconsideração de regras contextuais, ligação à origem da palavra, trocas de letras e sílabas de estruturas complexas.

Para a apresentação da análise, este trabalho foi organizado em quatro seções: a primeira apresenta a relação

entre conhecimentos fonéticos e fonológicos e a alfabetização, a segunda apresenta o procedimento de coleta de dados e a análise do *corpus*; na terceira se expõe o referencial teórico utilizado para a classificação dos desvios ortográficos encontrados, junto com as propostas de intervenção; na quarta, são apresentadas algumas considerações finais, destacando-se a necessidade de se repensar a aplicação dos estudos fonéticos e fonológicos para as intervenções no processo de ensino/aprendizagem da ortografia da língua.

2. Fonética, Fonologia e alfabetização

Para iniciar, é importante a apresentação do conceito de fone e fonema, Fonética e Fonologia. O Glossário Ceale ensina que *fone* é “uma unidade sonora da fala”. Assim, são exemplos de *fonos* do português brasileiro, “tanto o som [d] como o som [dʒ] que ocorrem na pronúncia da palavra *dia*, dita como [dia] em certas regiões do Brasil e como [dʒia] (“djia”) em outras regiões” (FRADE, VAL e BREGUNCI, 2014). Já o *fonema* “é um som distintivo em uma língua”, ou seja, se esse som for trocado por outro em uma palavra, tem-se uma nova palavra, de sentido diferente. Em resumo, enquanto o fone está relacionado aos sons efetivamente produzidos na fala, que pode variar de região para região, o *fonema* refere-se a uma “imagem mental que os falantes têm das unidades sonoras do sistema fonológico” (FRADE, VAL e BREGUNCI, 2014).

Martins (2001) afirma que compreender esses conceitos é importante para o “professor alfabetizador”, pois os aprendizes

iniciais da escrita tendem a considerar os sons da fala (fones) ao grafar as palavras. Como, nesse momento, os alfabetizando apresentam pouco conhecimento sobre a ortografia, é comum que eles aprendam que nem todos os fones serão representados na escrita, tendo em vista que o alfabeto não tem condições de representar todos os sons da fala e por isso haverá apenas uma forma gráfica na ortografia, como em “tia”, apesar de haver mais de um fone na fala.

Cumpramos também, de forma sintética, explicar que Fonologia é a “área da Linguística que estuda a gramática dos sons, isto é, o sistema de sons da língua” e que Fonética é a “ciência que estuda os sons da fala a partir de diferentes perspectivas: a articulatória, a acústica e a perceptual ou auditiva” (FRADE, VAL e BREGUNCI, 2014). Dialoga com essas perspectivas Seara (2011, p. 12) para quem:

a Fonologia pode ser vista como a organização da fala focalizando línguas específicas, desta forma, poderíamos dizer que uma descrição de como segmentos vocálicos (vogais) podem ser produzidos e percebidos seria fornecida pela Fonética, já uma descrição das vogais do português brasileiro a partir de seus traços opositivos seria proporcionada pela Fonologia.

Há de se considerar que o aprendiz da escrita tende, no processo inicial de aprendizagem, a representar todos os sons de que utiliza (LEMLE, 1987, MORAIS, 1998 *apud* GUIMARÃES, 2016). Nesse sentido, o conhecimento fonológico permite, entre outras coisas, que o professor compreenda a relação que a

criança faz com a oralidade e as hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético.

De acordo com Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011), para que os professores que atuam na alfabetização possam atender melhor às necessidades de seus alunos é indispensável que tenham o conhecimento de Fonética e noções sobre o funcionamento da Fonologia da língua materna. As autoras defendem que “existem técnicas fonológicas que, se empregadas em atividades com os alunos, podem fazê-los compreender alguns fatos da língua” e que além disso, é fundamental saber lidar com a variação fonético-fonológica presente na Língua Portuguesa, já que o professor deve “levar o aluno a compreender essas variações para relacioná-las aos elementos gráficos” (SEARA, NUNES e LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011, p. 14).

Naturalmente, tem-se uma estreita relação entre fonologia e alfabetização. Guimarães (2016) defende que o conhecimento da fonologia na alfabetização tem implicações em diversos pontos como, a consciência fonológica, a variação linguística, o funcionamento da ortografia e a leitura. Nesse contexto, é de suma importância que o aluno, ao ser iniciado no aprendizado da Língua Portuguesa, seja capaz de entender o funcionamento do sistema de escrita alfabético, fundamentado no paralelismo entre grafemas e fonemas.

Ferreiro (1985, *apud* NOBILE e BARRERA, 2009) explica que o processo de aprendizagem da língua para as crianças se dá em quatro etapas: (i) pré-silábica, na qual ainda não há compreensão da relação entre fala e escrita, e a criança

geralmente acredita que a escrita é uma representação do significado das palavras e não da sua pronúncia; (ii) silábica, em que se tenta estabelecer relações entre o registro gráfico e a fala, escrevendo uma letra para cada sílaba, sendo a escrita associada à pauta sonora da palavra; (iii) silábico-alfabética, que é quando a criança começa a colocar mais letras na sua escrita, analisando algumas sílabas em seus fonemas constituintes, enquanto outras sílabas permanecem grafadas com apenas uma letra; e (iv) fase alfabética, em que o iniciado acaba por efetuar uma análise sonora de todos os fonemas constituintes das palavras, atribuindo a cada um deles o grafema correspondente.

De qualquer forma, é preciso salientar que a descoberta da natureza alfabética do sistema de escrita não garante o domínio das regras ortográficas “uma vez que a escrita alfabética comporta diversas irregularidades do ponto de vista das correspondências entre grafemas e fonemas” (NOBILE e BARRERA, 2009, p. 39). Corroborando esse entendimento, Meireles e Correa (2005, p. 77) afirmam que para escrever corretamente o aprendiz não poderá se “basear apenas no conhecimento de regras mais básicas de correspondência grafofônica”, antes, terá que se preocupar também com “aspectos ortográficos da língua que vão constituir uma nova fonte de dificuldades para ele”.

Nesse sentido, Morais (1998, *apud* MEIRELES e CORREA, 2005), considerando que a Língua Portuguesa não é absolutamente regular do ponto de vista ortográfico, faz distinção entre as ortografias regulares e irregulares. Para o autor, as regulares estão sujeitas à compreensão das regras, permitindo a

escrita fundamentada em normas ortográficas, enquanto as irregulares dependeriam da memorização para uma escrita correta. Considerando os aspectos regulares da norma ortográfica da Língua Portuguesa, Morais e Silva (2005) classificam em três os tipos de regularidades: diretas, contextuais e morfossintáticas.

Nas regularidades diretas cada letra corresponde a apenas um som e vice-versa; independentemente de sua posição na palavra, existe uma relação direta, ou seja, “regularidade absoluta”, entre letra e som. As regularidades contextuais levam em conta a posição que a letra ocupa na palavra, sendo possível prever a escrita correta considerando o contexto, como por exemplo, a nasalização da sílaba que vier antes das letras /p/ e /b/ deve ser obtida pelo uso da letra /m/, como em *pomba* e *tampa* e não por meio da letra /n/, que deve ser utilizada no restante dos casos, como em *canto* e *voando* (MEIRELES e CORREA, 2005).

Já as regularidades morfossintáticas, para Morais e Silva (2005, p. 23), “exigem que os aprendizes analisem unidades maiores (morfemas) no interior das palavras, prestando atenção a características gramaticais das mesmas palavras”. Meireles e Correa (2005, p. 77) explicam que nesses casos, em que é necessário recorrer à gramática, e em particular à morfologia, para obter a grafia correta de uma palavra, estaríamos lidando com as relações regulares morfológico-gramaticais. Como exemplo, a escolha entre o sufixo *-eza* ou *-esa* vai depender da categoria gramatical da palavra em questão: caso seja um adjetivo derivado de substantivo será escrita com a letra /s/ (*chinesa*, *consulesa*), mas se for um substantivo derivado de

adjetivo, a palavra deverá ser escrita com a letra /z/ (realeza, pureza).

Com relação às irregularidades, Morais e Silva (2005) explicam que não há regra ou princípio gerativo que se aplique de maneira mais ou menos generalizada ao conjunto de palavras de nossa língua. Ressaltam também que é necessário que os professores ajudem os alunos a perceber que a escrita de determinadas palavras não é orientada por regras, tal como em *bruxa*, *cachorro*, *xale* e *chuva*, sendo, nesses casos, fundamental consultar modelos externos, como o dicionário, e memorizá-las.

3. Corpus da pesquisa

As amostras de desvios ortográficos analisadas nesta pesquisa foram selecionadas em textos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal de Cachoeiro de Itapemirim-ES, do turno matutino, no segundo semestre do ano letivo de 2017, durante algumas aulas de português das autoras. Objetivou-se verificar nesse material que tipo de desvio ortográfico ainda se mantém nessa fase da escolarização e propor intervenções para o ensino da ortografia, com base em conhecimentos da Fonética e Fonologia.

4. Metodologia

A partir do entendimento de que para proceder à análise de uma língua é preciso delimitar a variante a ser investigada,

assim como a comunidade de fala dos indivíduos, a coleta de dados ocorreu em uma turma de alunos moradores da mesma região geográfica, com mesmo nível de escolarização, e faixa etária entre 13 e 15 anos. Os alunos caracterizam-se, ainda, por utilizar predominantemente a linguagem informal, e são de classe social médio/baixa.

Após os alunos terem estudado o gênero textual *conto* e realizado diversas leituras e análises de textos, foi proposto que eles dessem continuidade ao conto “A Cartomante”, de Machado de Assis, obedecendo às características do gênero textual. Como ponto de partida para a atividade, os alunos receberam apenas os quatro primeiros parágrafos da obra literária. Dos textos produzidos foram coletados os dados (erros), que foram analisados à luz das classificações propostas por Carraher (1985) e Cagliari (1989).

5. Classificações de incorreções ortográficas

Segundo Borges (2007) é comum que professores ainda tenham dúvidas sobre como trabalhar a ortografia com os alunos. Para a autora, isso acontece porque o tema passou por “extremismos e modismos”. Primeiramente, a correção ortográfica era cobrada drasticamente e de maneira mecânica, sendo o processo de aprendizado da escrita limitado à repetição e memorização das palavras. Passado esse momento, correntes teóricas surgiram defendendo que o professor não deveria intervir durante o processo ensino-aprendizagem.

A avaliação da ortografia tem por objetivo revelar quais os tipos de erros ortográficos e em que frequência eles ocorrem. Nesse contexto Batista (2011, p.46) defende que:

é mediante a análise dos tipos de erros cometidos que se podem planejar os programas de remediação ou de ensino que se adaptem às características semiológicas destes e aos fatores cognitivo-linguísticos implicados em cada um deles.

A autora afirma, ainda, que autores como Cagliari (1989), Carraher (1990), Zorzi (1998) e Tessari (2002), classificaram e descreveram os tipos de erros ortográficos, cada um a sua maneira, de forma bastante minuciosa. No Quadro 1 a pesquisadora apresenta as categorias empregadas na classificação pormenorizada dos tipos de erros ortográficos descritas por esses autores:

Quadro 1- Classificação descritiva dos tipos de erros ortográficos.

Cagliari (1989)	Carraher (1990)	Zorzi (1998)	Tessari (2002)
1. Transcrição fonética.	1. Transcrição da fala.	1. Possibilidade de representações múltiplas.	1. Atonicidade das vogais.
2. Uso indevido de letras.	2. Supercorreção.	2. Apoio na oralidade.	2. Relações sequenciais.
3. Hipercorreção.	3. Desconsideração	3. Omissão de letras.	3. Estrutura silábica.

	das regras contextuais.		
4. Modificação da estrutura segmental das palavras: troca, supressão e acréscimo.	4. Ausência de nasalização.	4. Junção ou separação não convencional das palavras.	4. Etimologia.
5. Juntura intervocabular e segmentação.	5. Origem da palavra	5. Confusão entre as terminações <i>am</i> e <i>ao</i> .	5. Hipercorreção.
6. Forma morfológica diferente.	6. Trocas de letras.	6. Generalização de regras.	6. Segmentação vocabular.
7. Forma estranha de traçar as letras.	7. Sílabas de estruturas complexas.	7. Erros por confusões entre os fonemas surdos / sonoros.	
8. Uso indevido de maiúsculas e minúsculas.	8. Trocas de letras.	8. Acréscimo de letras.	
9. Acentos gráficos.	9. Ausência de segmentação, e segmentação indevida de palavras.	9. Letras parecidas.	
10. Sinais de Pontuação.		10. Inversão de letras.	
11. Problemas sintáticos.		11. Outras alterações.	

Fonte: BATISTA, Andrea Oliveira. Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano: proposta de elaboração de um protocolo de avaliação da ortografia. 2011.

Para efeito de classificação dos desvios ortográficos deste trabalho, utilizamos como referência a de Carraher (1985) e a de Cagliari (1989). Foram adotadas as classificações propostas por esses autores por haver entre elas um diálogo conceitual e pelo reconhecimento dos estudos desenvolvidos por eles, relacionados à alfabetização e à ortografia da Língua Portuguesa.

Quanto às propostas de intervenção, são sugeridas algumas possibilidades de atividades baseadas em Lemle (1995), Moraes (1998) e Zorzi (2003), com vistas a favorecer a compreensão e domínio do sistema ortográfico por uma perspectiva reflexiva sobre os aspectos fonológicos e morfossintáticos da linguagem.

6. Apresentação e análise dos dados

Os resultados obtidos na pesquisa estão organizados nos quadros a seguir. Alguns erros classificados por Cagliari (1989), como o uso indevido de maiúsculas e minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação, forma estranha de traçar as letras e problemas sintáticos não foram catalogados nesta pesquisa porque o foco do trabalho está ligado à Fonética e à Fonologia.

Quadro 2: Classificações e propostas de intervenção.

Classificação do erro: Erro de transcrição da fala (Cagliari)			
Grafia encontrada	Grafia padrão	Detalhamento	Proposta de intervenção
espalha, morre, revela, fica, acaba, treme	espalhar, morrer, revelar, ficar, acabar, tremar	Supressão do /r/ final. O apagamento do grafema ocorre por ignorar ou desconhecer as diferenças entre língua oral e língua escrita.	Propor atividades que enfatem a diferença semântica dos verbos empregados no presente do modo indicativo para verbos empregados no infinitivo, no mesmo contexto, podem despertar a reflexão do aluno para essas alterações de sentido. Exemplo: A cartomante disse que o homem ia _____ afogado. (morre – morrer)
falo, revelo, cobro	falou, revelou, cobrou	Supressão do /u/ final.	Sugere-se desenvolver atividades que enfatem a diferença entre o modo como pronunciamos certas palavras e o modo como são grafadas, como por exemplo, a transcrição de diálogos de filmes, músicas, gravações de pessoas conversando, etc. Para a observação da diferença entre o emprego de verbos no presente do indicativo e verbos no

			<p>pretérito perfeito do modo indicativo, sugerem-se atividades com o emprego desses dois tempos verbais em contextos diferentes.</p> <p>Exemplo: “Eu falo corretamente” (presente do modo indicativo); “Ele falou corretamente” (pretérito perfeito do modo indicativo).</p>
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 3: Classificações e propostas de intervenção.

Classificação do erro: Transcrição da fala (Carraher)			
Grafia encontrada	Grafia padrão	Detalhamento	Proposta de intervenção
crisi, lati, intão, choveiro, durmindo, cachueira	crise, late, então, chuveiro, dormindo, cachoeira	Troca do /e/ pelo /i/ e do /o/ pelo /u/. Ocorrem quando o aluno desconhece as diferenças entre língua oral e língua escrita.	Sugere-se o trabalho sistemático com determinadas categorias de palavras mais sujeitas a esse tipo de erro, como aquelas em que as letras /e/ e /o/ são pronunciadas respectivamente como /i/ e /u/. Propor atividades que enfatizem a diferença entre o modo como pronunciamos certas

			<p>palavras e o modo como são grafadas, como por exemplo, a transcrição de diálogos de filmes, músicas, gravações de pessoas conversando, etc.</p> <p>Exemplo: o professor pode executar uma música e solicitar aos alunos que escrevam a letra.</p>
tou, tar, tava	estou, estar, estava	<p>Erro por transcrição fonética da fala. Supressão na parte inicial de verbos- em especial nas formas do verbo /estar/ no registro oral.</p>	<p>Sugere-se propor atividades que apresentem a escrita padrão das palavras, em detrimento da fala coloquial. Exemplo: Um aluno pode transcrever a fala de outra pessoa, exatamente como pronunciada, e fazer a correção das palavras para a norma-padrão da língua.</p>
lagoua	lagoa	<p>Transcrição fonética da fala. Aumento de fonema e grafema</p>	<p>Torna-se necessário destacar na própria fala a identificação e diferenciação dos fonemas, para que o aluno perceba o acréscimo ocorrido.</p> <p>Sugere-se apresentar a escrita padrão em diferentes contextos.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 4: Classificações e propostas de intervenção.

Classificação do erro: Erros por desconsiderar as regras contextuais (Carraher)			
Grafia encontrada	Grafia padrão	Detalhamento	Proposta de intervenção
tenpo	tempo	Ocorre quando a criança deixa de considerar a posição de uma letra ou unidade sonora em relação a outras.	Como é um caso de regularidade contextual, na qual é possível antecipar a escrita correta levando-se em consideração a posição que determinada letra ocupa na palavra ou as letras vizinhas, deve-se ensinar que a nasalização da vogal que vier antes das letras /p/ e /b/ deve ser obtida pelo uso da letra /m/, como em <i>templo</i> e <i>membro</i> , enquanto a letra /n/ deve ser usada no restante dos casos, como em <i>planta</i> e <i>dengo</i> .
fose, aconteser	fosse, acontecer	Ocorre quando o aluno deixa de considerar a posição de uma letra ou unidade sonora em relação a outras.	Trabalhar a diferença fonológica do /s/ entre vogais, explicando que no contexto em que a letra /s/ foi empregada se produz o som de /z/. Uma estratégia pedagógica útil consiste em atividades de pesquisa e classificação de palavras que tenham determinada regra contextual, por exemplo, separando

			palavras que contenham a letra s com som de /z/ daquelas cujo c tem som de /s/, observando e discutindo as regularidades presentes em cada caso.
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 5: Classificações e propostas de intervenção.

Classificação do erro: Erros por trocas de letras (Carraher)			
Grafia encontrada	Grafia padrão	Detalhamento	Proposta de intervenção
homen	homem	O aluno fez a substituição do /m/ pelo /n/ por não observar as convenções ortográficas.	Sugere-se a explicação da origem da palavra, sua etimologia e, posteriormente, a aplicação de atividades de leitura e memorização, além de exercícios contendo palavras terminadas em /m/ e palavras terminadas em /n/.
sauva	salva	O /l/, letra poligâmica, tem som de /u/ depois de vogal e no final de sílabas, em determinadas regiões do País, o que causa confusão na hora de escrever.	Propor exercícios com palavras mais usuais que apresentem a letra l e u em final de sílaba para treino e memorização, assim como o uso do dicionário para ampliação do vocabulário. Exemplo: complete com l ou u: resolve_, aparece_, sa_vação.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 6: Classificações e propostas de intervenção.

Classificação do erro: Erros ligados à origem das palavras (Carraher)			
Grafia encontrada	Grafia padrão	Detalhamento	Proposta de intervenção
ouve	houve	Palavra irregular devido a aspecto etimológico. Supressão do /h/ no início de palavra.	Nesse caso, não há uma explicação pela pauta sonora da linguagem. Sugere-se explicar ao aluno a morfologia e a etimologia das palavras e empregá-las em contextos diferentes para que ele reflita sobre a diferença semântica e também propor atividades com consulta ao dicionário para que possa apropriar-se dos diferentes significados das palavras e memorizar a escrita padrão.
mendira	mentira	Erro por troca de letras: caracteriza-se pela escolha de letra errada para representar determinado som, por não diferenciar traços distintivos. Outras trocas frequentes são	Pronunciar e mostrar a diferença fonológica dos grafemas. Para isso, é importante trabalhar atividades nas quais o aluno possa, por exemplo, separar palavras dos grupos que têm o som do /t/ daquelas com som de /d/, ou trocar intencionalmente a letra, na fala e na escrita, de modo que o aluno perceba a

		entre <i>p/b, t/d, c/g,</i> ou seja, trocas entre consoantes surdas e sonoras.	diferença sonora e semântica ocasionada pela troca. Exemplo: troque o /t/ pelo /d/ e forme novas palavras: teto, tom...
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 7: Classificações e propostas de intervenção.

Classificação do erro: Uso indevido de letras (Cagliari)			
Grafia encontrada	Grafia padrão	Detalhamento	Proposta de intervenção
serto	certo	<p>Erro devido à concorrência: há palavras cuja escolha da letra apropriada para representar certo fonema depende não de aspectos fonológicos, mas da etimologia ou de aspectos morfológicos.</p> <p>Houve o emprego de letras concorrentes /s/ e /c/ - fones idênticos em contextos idênticos.</p>	<p>Explicar a morfologia da palavra e propor exercícios de treino ortográfico. A memorização de palavras mais frequentes e o uso do dicionário, em caso de dúvidas, devem ser estimulados.</p>

aparese, trepessou	aparece, tropeçou	Erros devido à concorrência - uso de /ss/ no lugar de /c/ e /ç/ devido aos sons serem semelhantes nos mesmos contextos.	Propor exercícios que possibilitem conhecimento etimológico e morfológico para que os alunos tenham maior contato com essas palavras e criem uma memória visual da grafia padrão.
esatamente	exatamente	Erros devido à concorrência - emprego de /x/ por /s/ devido ao fonema /z/ ser representado por mais de uma letra entre vogais.	Sugere-se propor exercícios em que o grafema /x/ apresente som de /z/ Exemplo: exercício, exame. Atividades de reescrita e memorização podem contribuir nesses casos.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 8: Classificações e propostas de intervenção.

Classificação do erro: Erros por desconsiderar as regras contextuais (Carragher)			
Grafia encontrada	Grafia padrão	Detalhamento	Proposta de intervenção
resovel	resolveu	Emprego de /u/ no final de verbos no pret. perfeito.	Sugere-se ensinar a desinência verbal – /u/ – nunca /l/ em verbos conjugados no pret. perf. do modo indicativo e também.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 9: Classificações e propostas de intervenção.

Classificação do erro: Juntura intervocabular e segmentação (Cagliari)			
Grafia encontrada	Grafia padrão	Detalhamento	Proposta de intervenção
derrepente, oque, dinovo	de repente, o que, de novo	<p>Erro de segmentação indevida.</p> <p>Caracteriza-se, na escrita de textos, pela segmentação não convencional das palavras.</p> <p>Houve ausência de segmentação – junção não convencional.</p>	<p>Para a superação desse tipo de erro, torna-se importante a diferenciação entre o modo como falamos e o modo como escrevemos (já que a fala apresenta um fluxo contínuo, em que as palavras aparecem interligadas enquanto na escrita são separadas).</p> <p>É importante também a compreensão do conceito de palavra, o qual envolve diferentes categorias gramaticais.</p> <p>Pode-se propor como atividade escrever um pequeno texto com as palavras todas juntas e pedir aos alunos que reescrevam o texto separando as palavras corretamente.</p> <p>Exemplo: Derepentefuidenovoobanh eiroeoquevifoíótimo.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 10: Classificações e propostas de intervenção.

Classificação do erro: Ausência de segmentação e segmentação indevida (Carraher)			
Grafia encontrada	Grafia padrão	Detalhamento	Proposta de intervenção
em bora	embora	Erro de segmentação indevida. Caracteriza-se, na escrita de textos, pela segmentação não convencional das palavras	Para a superação desse tipo de erro torna-se importante a diferenciação entre o modo como falamos e o modo como escrevemos. Sugere-se atividade de reescrita de palavras embaralhadas de uma frase ou que se completem frases com possíveis palavras que estejam faltando, ou mesmo apresentar a escrita padrão e solicitar reescrita delas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

7. Conclusão

Este trabalho foi realizado com o objetivo de analisar desvios ortográficos encontrados em redações de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal na cidade de Cachoeiro de Itapemirim-ES, para comprovar a hipótese de que a incidência de desvios ortográficos também está relacionada com questões fonéticas e fonológicas, e propor atividades de intervenção para minimizar o problema.

Os resultados mostraram que nas redações produzidas foram encontrados desvios que poderiam ter sido superados pelos alunos em etapas anteriores ao nível de escolarização em que os alunos se encontram.

Constatou-se grande incidência da reprodução da fala na escrita, uma forte tendência que precisa ser reavaliada, principalmente com leitura e escrita da língua padrão, pois a variação linguística tende a alterar a língua, afastando-a do seu núcleo referencial. Isso reforça a importância de a escola ensinar, de fato, a ortografia para os alunos, propondo situações que os levem a compreender e refletir sobre as convenções e o funcionamento das regras da norma-padrão da Língua Portuguesa.

Muitos desvios ortográficos decorrem de uma má condução do processo de aquisição da língua escrita; com isso, deficiências são mantidas e as devidas reflexões que os alunos deveriam fazer, motivados por seus professores, para a compreensão das normas da língua, não são feitas. Por isso, muitos alunos apresentam dificuldades em compreender as causas de seus desvios e, mais ainda, dificuldades em compreender o tão complexo processo de organização do código escrito.

Compreendendo melhor a causa dos desvios recorrentes encontrados em textos de alunos do Ensino Fundamental, é possível classificá-los e intervir de forma a conduzir um aprendizado efetivo em relação à ortografia oficial.

Nesta pesquisa, também se aponta a possibilidade da ocorrência de erros que não permitem uma classificação devido à singularidade do sujeito. Diante desses casos, o professor deve investigar as causas e tentar saná-las de forma individualizada. Além disso, observa-se que as dificuldades apresentadas pelos alunos podem ser decorrentes da incapacidade do alfabeto em suprir a representação dos fonemas, assim como as mudanças destes. É possível também perceber a insegurança dos alunos quanto às convenções ortográficas, assim como o desconhecimento das convenções fonético-fonológicas e da etimologia das palavras.

Diante da clara dificuldade apresentada pelos alunos analisados, em relação à escrita da língua padrão, defende-se nesta pesquisa que as propostas de intervenção baseadas em Zorzi (2003), Morais (1998) e Lemle (1995) constituem ferramenta importante para os professores desenvolverem com os alunos um processo de compreensão e domínio do sistema ortográfico em uma perspectiva reflexiva sobre os aspectos fonológicos e morfossintáticos da Língua Portuguesa.

Por fim, é possível inferir que tanto o professor de Língua Portuguesa de séries mais adiantadas quanto o professor alfabetizador precisam apropriar-se de conhecimentos linguísticos fonéticos e fonológicos mais aprofundados para compreender os desvios referentes à escrita da língua.

Referências

BATISTA, Andrea Oliveira. *Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano: proposta de elaboração de um protocolo de avaliação da ortografia*. 2011. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91225/batista_ao_me_mar.pdf?sequence=1>. Acessado em 18 de agosto de 2016.

BORGES, T. S. L. Ortografia nas séries iniciais: memorização e reflexão. In: *Anais do I Simpósio Internacional de Educação e IV Fórum Nacional de Educação*. Torres (RS), 2007.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CARRAHER, T. N. (1985). *Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português*. Psicologia: teoria e pesquisa, 1(3), 269-285.

DIAS, Janainna Alves de Freitas Rocha; FERREIRA, Élide Paulina. *Desvios na escrita: projeções fonético-fonológicas ou consequências do sistema ortográfico? O ensino reflexivo da ortografia*. Caderno de Letras, n. 24, p. 169-189, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2010nahead/196-09.pdf>>. Acessado em: 19 de julho de 2016.

FERNÁNDEZ, Amparo Yguallet al. *Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura*. Revista Cefac, v. 12, n. 3, p. 499-504, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v12n3/196-09.pdf>>. Acessado em: 19 de julho de 2016.

FRADE, Isabel Cristina A. da S.; VAL, Maria da Graça C.; BREGUNCI, Maria das Graças de C. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte:

UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>.

Acessado em: 20 de julho de 2016.

GUIMARÃES, Daniela Mara Lima Oliveira. Conhecimento fonológico e alfabetização: por uma definição do papel da fonologia no processo de alfabetização. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38627317/danielaoliveiraguimaraes-2.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1469672490&Signature=C1%2FNapGnSDASPA8MslpEg5rrEWI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3Ddanielaoliveiraguimaraes_2.pdf>.

Acessado em: 19 de julho de 2016.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. Editora Ática, 1994.

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. *Termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores – glossário Ceale* – Universidade Federal de Lavras – UFLA / Departamento de Ciências Humanas – DHC.

Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>.

Acessado em: 20 de julho de 2016.

MORAIS, Arthur Gomes. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

NOBILE, Gislaine Gasparin; BARRERA, Sylvia Domingos. *Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldades na escrita*. Psicologia em Revista, v. 15, n. 2, p. 36-55, 2009.

Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v15n2/v15n2a04.pdf>>.

Acessado em: 19 de julho de 2016.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. *Fonética e Fonologia do português brasileiro*. Editora Contexto, 2015.

SILVA, Alessandro da; MORAIS, Artur Gomes de. *Ensinando ortografia na escola*. Ortografia na sala de aula. p. 61. 2005. Disponível em:

<<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf#page=62>>. Acesso em: 19 de julho de 2016.

SOUSA MEIRELES, Elisabeth de; CORREA, Jane. *Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da Língua Portuguesa por crianças* 1. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 21, n. 1, p. 077-084, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n1/a11v21n1.pdf>>. Acessado em: 19 de julho de 2016.

ZORZI, Jaime Luiz; MALUF, M. I. *Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem*. *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 144-162, 2006. Disponível em: <<http://www.sinproprio.org.br/download/drjaime3.pdf>>. Acessado em: 19 de julho e 2016.

_____. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Análise de Desvios Ortográficos sob a Perspectiva da Relação Leitura-escrita

Cleidson Frisso Braz

Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar os desvios ortográficos que ocorrem na escrita dos alunos do Ensino Fundamental, mais precisamente, em uma turma de 6º ano de uma escola do município de Itapemirim, no Espírito Santo. Para isso, apresentamos uma discussão teórico-metodológica com base na Sociolinguística e nas reflexões trazidas pela ciência cognitivista. Em seguida, nos propomos a analisar as produções de textos realizadas pelos mesmos alunos, a partir do método de categorização dos erros ortográficos elencados por Carraher (1985), Lemle (1995) e Zorzi (1998). A fim de que se convirjam os dados obtidos entre os desvios ortográficos detectados e a proficiência de leitura apresentada pelos alunos, consideramos o resultado obtido em uma avaliação produzida a partir dos descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que classificam as habilidades de leitura desempenhadas pelos alunos na resolução das questões do Exame. Por fim, apresentamos os resultados da pesquisa, que mostraram haver uma relação direta entre leitura e escrita. Esperamos, com esses resultados, contribuir para o entendimento de que esses dois fenômenos da língua não se aglutinam, mas estão intimamente ligados, sendo possível, portanto, minimizar os desvios

ortográficos cometidos pelos alunos, a partir de práticas de leitura e escrita.

Palavras-chave: Desvios ortográficos. Escrita. Leitura.

1. Introdução

O conceito de certo ou errado é historicamente percebido como ferramenta para demarcar o poder entre grupos sociais. Esse consenso também encontra forças nas concepções que, por muito tempo, discutiram os aspectos da língua (FREIRE, 1987). Fala desprivilegiada e escrita supervalorizada criaram dicotomias que ainda se ancoram em algumas práticas de sala de aula, sobretudo naquelas que focalizam na norma culta e na gramática, todo o ensino da Língua Portuguesa. Travaglia (2003) nos fornece um valioso estudo sobre as competências comunicativas da língua e discute o seu uso (oral ou escrito) de acordo com as necessidades comunicativas do locutor, desmitificando, portanto, a ideia de que só exerce um bom desempenho da linguagem aquele que domina a norma culta padrão escrita

A partir dos conceitos trazidos pela Sociolinguística, as conjecturas sobre a língua ganham nova perspectiva, que passam a observá-la à luz da variação, da necessidade de comunicação entre os falantes, das teorias fonéticas e fonológicas que justificam os desvios ocorridos na escrita e nas práticas sociais dos sujeitos.

Assim, consideramos que o “erro” cometido por alunos na escrita encontra explicação nas teorias sociolinguísticas que adotam a leitura como apêndice fundamental na formação de escritores.

Sob essa perspectiva, temos o objetivo de analisar os desvios ortográficos de alunos do 6º ano de uma escola de Ensino Fundamental, sem a aspiração de reforçar ou demarcar dicotomias, ou mesmo reforçar preconceito linguístico (BAGNO, 2007), mas apontar que o trabalho docente com a fala, a leitura e a escrita deve se dar de forma concomitante e colaborativa, por meio de práticas que evidenciam a função interacionista da linguagem.

Para tanto, propusemos à turma analisada uma avaliação com doze questões objetivas, de acordo com os descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e uma produção de texto. Feito isso, confrontamos os dados obtidos quanto à leitura e aos desvios de escrita apresentados nessas avaliações dos alunos, para verificar se a proficiência de leitura observada incide na produção de textos com menos ocorrências de desvios ortográficos, que serão analisados a partir das concepções teóricas e metodológicas de Lemle (1995) e seus colaboradores.

Os alunos e o professor preencheram questionários sobre práticas de leitura e escrita, que também serão utilizados nesta pesquisa. Esperamos, pois, que este trabalho forneça aos professores de Língua Portuguesa um ponto de partida para se tratar os “erros” como pistas textuais para a intervenção docente na produção textual dos alunos.

2. Fundamentação teórica

Um trabalho que se propõe a tratar da fala e a da escrita precisa considerar a linguagem como fenômeno social diretamente relacionado à pessoa em seu contexto sociohistórico e as situações de uso da língua.

Diferentes concepções abordaram a língua por meio de uma visão estruturalista, mas a partir da década de 60, as teorias linguísticas ganham uma nova ciência: a Sociolinguística, que considera a variação histórica como fato social e, portanto, seu principal objetivo é o movimento da linguagem, trazendo como principal representante William Labov, que se preocupava em demonstrar o “entrelaçamento linguístico x social” (DIAS, 1996).

Nesse sentido, Bakhtin (1997) contribui para o entendimento da linguagem como fenômeno social intrinsecamente relacionado ao sujeito e considera que só é possível compreender a língua quando se toma consciência “do que, com quem e onde” falamos. Dessa maneira, há sempre uma bipolaridade textual (sistema compreensível e sistema linguístico), e as características filológicas da língua não podem ser analisadas separadamente da dialética. Nessa perspectiva, que trata a língua como um sistema diretamente influenciado e determinado pelo contexto, é que se insere a Sociolinguística, considerando a variação como ponto de partida para seu estudo dentro de uma comunidade linguística.

Para Marcuschi (2007) a língua (oralidade e escrita) são duas vertentes de um mesmo sistema linguístico que converge para a compreensão do sentido do texto, seja este falado ou escrito, em que os “erros” apresentados pelos alunos são variações que podem ocorrer tanto na escrita quanto na fala.

2.1 Os desvios ortográficos

Apesar dos esforços que têm sido feitos para desmitificar a visão equivocada que privilegia a escrita sobre os demais fenômenos da língua, ainda há certa tendência em considerá-la como uma forma de expressão mais elaborada e estruturalmente formal. Assim, tem-se uma falsa impressão de que a fala é mais espontânea e não necessita de uma preocupação do falante para a elaboração sintaticamente estruturada. Esta concepção tortuosa tem provocado a reprodução de discursos tradicionalistas em sala de aula, que veem a língua ainda como expressão do pensamento (KOCK, 2008), desmerecendo as práticas sociais a que se propõe o ensino de língua materna. Ora, a fala está muito mais relacionada a essas práticas do que a escrita, uma vez que somos sujeitos falantes antes mesmo de nos reconhecermos como escritores.

Percebemos que “a escrita se tornou um passaporte para a civilização e para o conhecimento” (MARCUSCHI, 2007) e, assim, colhemos os frutos de uma sociedade que destaca a escrita canônica e tem a norma-padrão elitista, hierárquica, segregacionista e, porque não, capitalista, como foco do ensino da língua.

Desta forma, nossas salas de aula ainda reforçam a “língua legítima” (BRITTO, 2011) ignorando, muitas vezes, a língua oriunda das classes mais populares e execrando muitos alunos de uma aprendizagem relacionada ao seu mundo (da fala), reproduzindo o discurso hegemônico-estruturalista do século XX. Bagno (2006) reitera as concepções de Marcuschi quando afirma que desconsiderar a fala ocasiona um grande impacto no processo de compreensão da língua:

Com isso, passa a ser visto como erro todo e qualquer uso que escape desse modelo idealizado, toda e qualquer opção que esteja distante da linguagem literária consagrada; toda pronúncia, todo vocabulário e toda sintaxe que revelam a origem social desprivilegiada do falante; tudo o que não conste dos usos das classes sociais letradas urbanas com acesso à escolarização formal e à cultura legítima. Assim, fica excluída do ‘bem falar’ a imensa maioria das pessoas – um tipo de exclusão que se perpetua em boa medida até a atualidade (BAGNO, 2006, p. 71)

Assim, a língua, cuja “palavra nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira” (BAKHTIN, 2006) passa a ser considerada como erro, como desvio da norma-padrão.

Neste trabalho, os “erros” são considerados como “desvios”, pois os alunos não estão errados ao escreverem de determinada maneira, apenas se desviam da norma culta mencionada *a priori*. Contudo, em alguns momentos, será

utilizado o termo “erro” para que se mantenha o referencial teórico. Admitimos, ainda, que os “erros” de escrita se ancoram nos discursos que muitos reproduzem em sala de aula, quando consideram equivocadamente que a escrita é um espelho da fala.

Não é absurdo pensar que um aluno que escreve “caza” tenha cometido um erro, porém, essa explicação deriva de uma concepção restritamente ortográfica, embora se saiba que mesmo este aluno que escreveu “caza” com a letra Z em vez de S, mantém sua própria regra internalizada de aproximação de som e letra em comparação com outras palavras do sistema da língua. A mesma regra se justifica em desvios como “fava, xeiro, naum”; contudo, se um aluno escreve “sdea” para representar a palavra “Deus”, isso mostra desconhecimento do sistema escrito da língua e, nesse caso, poderia ser considerado como erro.

Muitos professores, quando se deparam com esse tipo de representação que se desvia do sistema convencional ortográfico, apontam os erros, mas não pesquisam o que originou essa ocorrência. Faz-se necessária, portanto, uma mudança de postura e o conhecimento do professor para que possa auxiliar os alunos a mitigar tais desvios e se apropriar da norma escrita padrão, já que essa competência se insere como objetivos do ensino de Língua Portuguesa.

O processo de aquisição da língua escrita está diretamente relacionado à leitura, sendo preciso considerar o papel fundamental que essa prática repercute na compreensão e domínio do sistema linguístico.

2.2 O papel da leitura na formação de escritores mais eficientes

Cagliari (1997) considera que “a função da escola é ensinar como a língua falada, a leitura e a escrita (texto e ortografia) funcionam”. Desta maneira, o autor insere a leitura nessa tríade pragmática e nos possibilita pensar: de que maneira a formação de sujeitos leitores influencia diretamente no desenvolvimento de escritores eficientes? O conceito de eficiência aqui está atrelado unicamente ao desempenho da escrita padrão, sem que isso destoe da potencialização do conceito de norma culta ou desvalorização da linguagem falada pelas comunidades menos letradas; adotamos, pois, essa concepção por tratarmos do domínio da linguagem convencionalmente aceita pelos padrões da escrita.

O referido autor reflete sobre o fato de que as crianças já chegam na escola dominando uma variedade linguística, e que essa variação é tão complexa quanto as demais variações da língua. O que elas passam a aprender na escola é o dialeto de prestígio social ou, como o autor denomina, “o dialeto da escola”; ele ainda postula que o processo de compreensão da escrita deve ocorrer por meio de etapas diretamente relacionadas com a leitura, partindo-se de sistemas mais simples como o reconhecimento de sons da fala, das letras, das sílabas e das palavras, para que depois do amadurecimento linguístico o aluno seja capaz de reconhecer frases e sentenças mais complexas, já que ler não pode ser compreendido como ato de decifrar ou de

espelhar a fala, mas sim como uma habilidade que subtende compreensão, retomadas, correções e produção de sentido.

Como salienta Coscarelli (2010) “a leitura deve ser vista como um sistema dinâmico, aberto, auto-organizado e, por isso, complexo”. A escrita, portanto, se apresenta diretamente ligada a essas funções cognitivas da leitura, acrescida do fato de que o aluno sempre considerará a possibilidade de receber correção de alguém sobre o que produziu.

O discurso de que a leitura repercute na formação de sujeitos escritores é quase consensual. A maioria das pessoas concorda que um sujeito que exerce a leitura com mais frequência produz textos mais eficientes. Essa mesma ideia sustenta o discurso de que os alunos “não escrevem bem, porque não gostam de ler”.

Segundo Garcia (1988), o processo de leitura envolve diferentes etapas, às quais este trabalho dedica certa atenção para tentar entender a influência que a leitura exerce sobre a escrita. O referido autor admite uma relação entre a palavra escrita e o sistema simbólico de significação, que ocorre por meio da leitura da codificação, decodificação, percepção, memória, transdução e atribuição de significado. A palavra escrita põe em ação nossa memória visual, por isso, atribuímos sentido à palavra e recuperamos nosso léxico fonológico para escrevê-la, ou seja, atribuímos significado ao signo escrito por meio da retomada de nossa memória, enquanto sujeitos leitores, ficando evidente que

ler e escrever se relacionam e essa relação, entre duas significações, são interdependentes pois a

primeira leva à segunda e vice-versa. E se existe uma lógica das significações, porque ler e escrever são operações mentais e dessa forma comportam significações, essa lógica deve levar à compreensão dessas relações simbólicas na aquisição do código (ZUCOLOTO, 2001, p. 25).

Koch (2003) relativiza os processos cognitivos do processamento textual e nos fornece um valioso subsídio para compreender como ocorre o armazenamento e uso da memória leitora na produção escrita. A autora acredita que “a mente humana é um processador de informação, ou seja, ela recebe, armazena, recupera, transforma e transmite informação” (KOCH, 2003). Poderíamos nos ater aos aspectos neurais que propõe Fodor (1983) sobre a comunicação, manipulação e como se comportam os neurônios na assimilação da leitura e como esses elementos são acionadas para a produção escrita, contudo, nosso objetivo é apenas detectar a possibilidade de interseção entre essas práticas da língua, sem pretensão de aprofundamento na literatura da Ciência Cognitiva.

Cabe-nos, portanto, fazer referência aos três processos que Koch (2003) propõe para a operação da memória: a *estocagem*, que compõe o léxico linguístico a partir das leituras que fazemos; *retenção da* capacidade da memória em armazenar a leitura; e a *reativação*, que consiste no processamento textual das demais etapas.

Sendo assim, cabe perguntar: por que cometemos desvios ortográficos? A pergunta mais adequada talvez seja “por que não acertamos?” Dessa maneira, as teorias que envolvem o

processamento linguístico e cognitivo, como vimos, nos responderiam que esse método é estratégico e não conceitual (VAN DIJK, 1989), e nossa memória de longo prazo não foi capaz de estocar e reter palavras suficientes para que possamos reativá-las no ato de escrever, porque não lemos suficientemente para compor um léxico cognitivo. Uma possível razão disso seriam as poucas situações de leitura que os sujeitos praticam, mas não apenas a leitura de obras literárias ou de gêneros que são trabalhados na escola, mas aquelas que praticamos cotidianamente em diferentes situações sociocomunicativas.

As avaliações em larga escala como a Prova Brasil, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e, no Espírito Santo, o Programa de Avaliação da Educação Básica (PAEBES) examinam a proficiência de leitura dos alunos por meio de testes com base nos descritores da matriz do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Tais descritores são códigos que classificam as habilidades desempenhadas pelos alunos de acordo com as respostas dadas às questões. Ler, inferir, comparar e relacionar são apenas algumas dessas habilidades de leitura e interpretação de textos. Von Dijk (1989), Koch (2003) e outros autores mostram a relação dialógica entre a leitura e a escrita, apontando que esses fenômenos não se desassociam nem concorrem, mas se complementam e cooperam entre si.

Sendo assim, propomos uma análise a partir de uma avaliação do PAEBES, aplicada em uma turma de uma escola do município de Itapemirim, região sul do Espírito Santo, e comparamos a proficiência de leitura detectada neste grupo de alunos, contrapondo com uma produção escrita realizada pela

mesma turma. O objetivo é analisar os desvios ortográficos cometidos pelos alunos e a relação que a leitura desempenha na cooperação com a escrita.

3. Metodologia e procedimentos

Para relacionar as teorias abordadas e a *práxis* escolar, realizamos uma pesquisa por meio da aplicação de um instrumento (avaliação), com 26 alunos do 6^a ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Itapemirim, região sul do Espírito Santo. Esta avaliação continha 12 questões objetivas, de acordo com o grau de complexidade (fácil, intermediário e difícil) definido a partir da matriz de referência do SAEB (BRASIL, 2008). Cada questão apresenta um código que identifica o descritor (habilidade), como mostra a tabela 1:

Tabela 1: Descritores avaliados de acordo com a classificação do SAEB

Nº	Cod.	HABILIDADE
01	D1	Localizar informações explícitas em um texto.
02	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
03	D16	Identificar efeito de ironia ou humor em textos variados.
04	D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
05	D6	Identificar o tema de um texto.
06	D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
07	D11	Distinguir fato de opinião relativa a esse fato.
08	D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso.

09	D14	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
10	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma palavra ou expressão.
11	D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e interlocutor de um texto.
12	D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente de recurso ortográfico e/ou morfossintático.

Fonte: SAEB

A complexidade dos itens varia de acordo com a série em que está sendo aplicada a questão, mas todos os descritores são elaborados a partir do princípio de que os alunos têm que reconhecer e dominar a leitura de diferentes gêneros textuais.

De acordo com o SAEB (BRASIL, 2008) “o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente”. Assim, propusemos um trabalho que relaciona a leitura com a escrita, sendo possível que uma instância coopere com a outra.

Além da avaliação objetiva que se destina a verificar a proficiência de leitura dos alunos pesquisados, o instrumento contou com uma questão de produção de texto, em que o aluno é motivado, por meio da leitura de uma história em quadrinhos (não verbal), a produzir uma narrativa descrevendo as cenas da história. O professor foi orientado a permitir aos alunos escrever livremente, sem preocupação com a quantidade de linhas ou demais questões que pudessem distraí-los da atividade de produzir o texto, não sofrendo, eles, assim, intervenções

docentes quanto à ortografia das palavras, uma vez que os desvios são, justamente, o foco de análise desta pesquisa.

Após a aplicação da avaliação, os desvios ortográficos encontrados nas produções escritas foram analisados e classificados conforme a categorização elaborada por Lemle (1982), Carraher (1986) e Zorzi (1998), apresentados da seguinte forma:

- a) Transcrição da fala: ocorre quando a criança escreve na tentativa de reproduzir a fala, fazendo o espelhamento da linguagem oral na escrita.
- b) Supercorreção: ocorre quando o aluno já apresenta algum domínio da forma ortográfica, principalmente sobre a distinção entre fala e escrita, mas se desvia da forma convencional por não dominar plenamente o sistema escrito.
- c) Desconsideração das regras conceituais: ocorre quando a criança aplica regras conceituais que fogem àquela representação escrita, devido às convenções da língua.
- d) Nasalização: é a não distinção entre vogais orais e nasais, bem como o acréscimo de acento indevido em sílabas já marcadas com nasalização, por meio dos grafemas M ou N.
- e) Sílabas complexas: caracterizadas pela ocorrência de estruturas morfológicas complexas, tais como dígrafos, encontro consonantais, ou seja, palavras compostas por sílabas que não sejam apenas vogais e consoantes.
- f) Troca de letras: ocorre quando o aluno se desvia da forma ortográfica devido à proximidade entre as consoantes sonoras e surdas.
- g) Segmentação: junção ou separação de palavras indevidamente.

- h) Variação dialetal: ocorre quando o aluno reproduz, na escrita, a linguagem específica de sua variação linguística.
- i) Acentuação: caracterizado pela ocorrência de sinal de acentuação indevido para marcar a representação fonética, distinguindo a sílaba tônica das átonas.

Após a classificação dos desvios ortográficos, a pesquisa foi operacionalizada por meio de um detalhamento quantitativo exposto em gráficos e tabelas, de cunho descritivo, dando ênfase à série e ao nível de escrita estimada para os alunos que frequentam esta etapa da educação básica, uma vez que os estudantes já passaram pela fase da alfabetização e pressupõe-se que o processo de aquisição da escrita se apresente adequado à série escolar. Assim, adotamos as proposições de Lemle (1982), que classifica os erros ortográficos em três fases:

- a) Falha de primeira ordem: compreende a etapa de aquisição lenta, soletrada, adotada pela criança, e corresponde ao início da alfabetização.
- b) Falha de segunda ordem: corresponde à fase em que a criança transcreve a escrita foneticamente.
- c) Falha de terceira ordem: ocorre quando o aluno já é considerado alfabetizado e comete erros por desconhecimento das regras convencionais ortográficas.

Assim, nossa hipótese é de que sejam mais recorrentes os desvios de segunda e terceira ordem, uma vez que os alunos pesquisados já são alfabetizados.

Para que pudéssemos concluir esta pesquisa, e por entender que a leitura é uma prática social que envolve outros fatores e coautores além do aluno e professor, propusemos aos envolvidos

(professor e alunos) um questionário sobre a prática de leitura e escrita dentro e fora do espaço escolar, para buscar compreender de que forma esse exercício influencia a escrita dos alunos da turma observada. Dessa maneira, foi solicitado que os alunos e o professor respondessem a um questionário sobre hábitos de leitura dentro e fora da escola.

Os dados serão apresentados ao final deste artigo, entrecruzados para relativizar a repercussão que tais práticas exercem na escrita dos alunos, com maior ou menos eficiência.

4. Apresentação dos dados

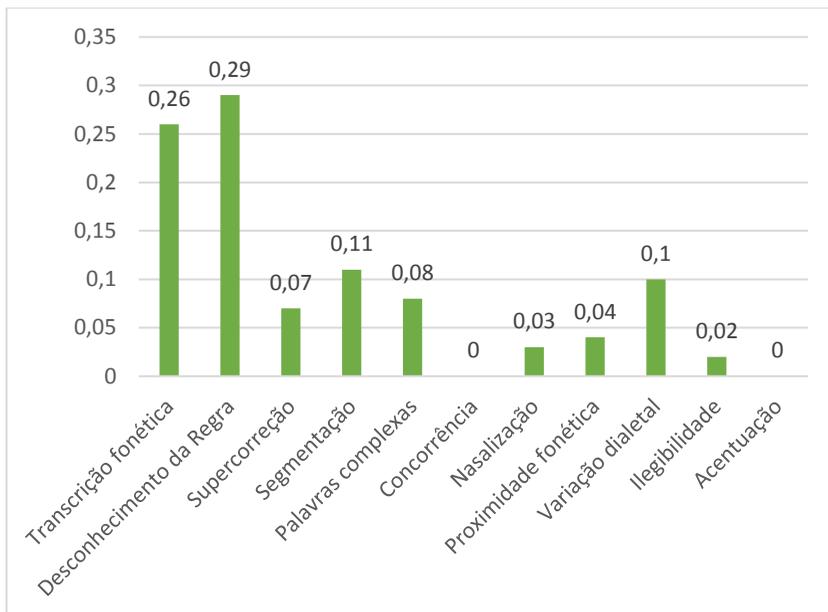
Os desvios ortográficos que os alunos cometeram estão representados na Tabela 1 e foram classificados conforme a ocorrência nas produções textuais dos alunos e categorizados por meio das concepções teóricas de Lemle (1982), Carraher (1986) e Zorzi (1998). Em seguida, foi calculada a porcentagem de desvios cometidos pelos alunos em cada categorização, em comparação à razão total de 250 erros ortográficos encontrados nas produções de textos analisadas. Essa análise está relacionada no gráfico 1.

Tabela 1: Classificação dos desvios ortográficos encontrados nos textos dos alunos da série pesquisada.

NOME	Transcrição Fonética	Desconhecimento da Regra	Supercorreção	Segmentação	Palavras Complexas	Nasalização	Proximidade Fonética	Varição Dialetal	Acentuação	Ilegibilidade	Total
A. R. W.	1	4	1								6
A. C. B. L.	2	3						3			8
Ana K. P. da S.				2							2
A. L. B. R.		2	2	3			2	2			11
B. M. da S.	2	2	1	1							6
B. E. S.	2	4		2							8
B.	1	1				1					3
B. L. R.	4	8				1		2			15
E. V. de C. S.	7	3		1	1	1	1				14
E. M. G.		5		2							7

E. J. dos S.	7	5	2	5	11	2	2				34
E. J. da S.	1	3	3					1			8
F. B. M.	8							2			10
G. S.					7						7
H. M. R.	1	11		3							15
K. A. da S.	4	8		4							16
K. G. S.	6		1				1				8
L. E. B. M.	1	2	2	1		1	1	1			9
M. P. N.	1	1			1					5	8
M. V. L.	2		2	1			1	4			10
R. H. B.	5	7	2					2			16
S. F.				1				2			3
T. V. F.		2	1	1		1					5
T. M.	6	1		1			1	5	1		15
T. P. V. F.		1						1			2
V. Gom es	3		1								4
TOT AL	64	73	18	28	20	7	9	25	1	5	250

Gráfico 1: Porcentagens dos desvios ortográficos encontrados nos textos dos alunos da série pesquisada.



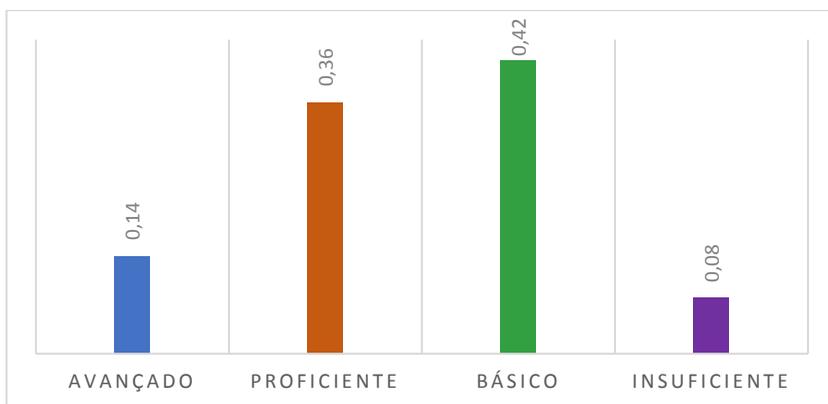
Fonte: Elaborado pelos autores.

4.1 Proficiência de leitura verificada nas avaliações dos alunos

De acordo com os dados do Educa Censo de 2016, o município da escola pesquisa apresenta proficiência de leitura de 50% no Ensino Fundamental. Esse resultado corresponde à nota da Prova Brasil, de acordo com a escala SAEB. A mesma pesquisa aponta que o índice da turma pesquisada e do Município está

abaixo da média nacional (51%) e é menor ainda em comparação com a escala estadual (56%). Mas, é preciso que se entenda o que esses números representam de fato para a leitura e compreensão de textos. O Gráfico 1 representa os níveis de habilidades leitoras dos alunos no município da escola pesquisada.

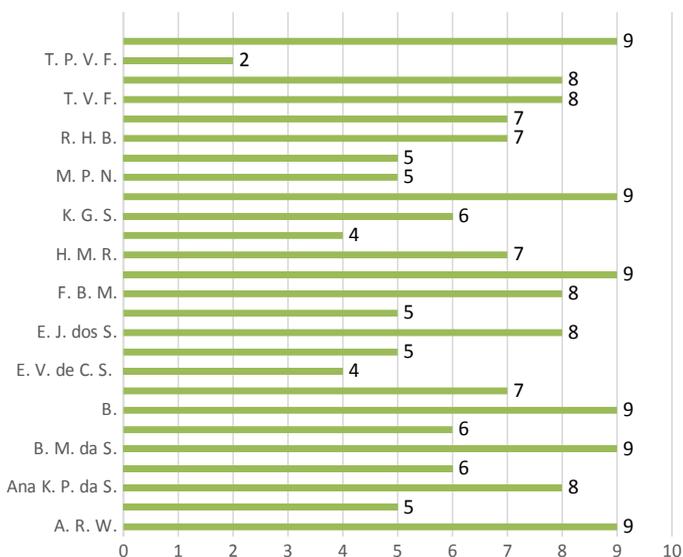
Gráfico 2: Escala de proficiência de leitura dos alunos no município da escola pesquisada.



O gráfico acima mostra as habilidades leitoras, entendendo-se que os alunos em nível avançado (14%) demonstram aprendizado além da expectativa nacional; já aqueles que possuem grau proficiente (36%) encontram-se preparados para continuar os estudos; os que estão classificados em nível básico (42%) precisam melhorar com atividades de reforço escolar, e os alunos com nível insuficiente de leitura possuem pouquíssima habilidade.

Na turma pesquisada, os alunos realizaram uma avaliação com 12 questões que testaram diferentes habilidades, distribuídas em 50% de nível fácil, 17% intermediária e 33% difícil, de acordo com a escala de complexidade de questões do SABES (BRASIL, 2008). O gráfico 3 apresenta o desempenho individual dos alunos.

Gráfico 3: Desempenho dos alunos na avaliação de leitura



Fonte: Elaborado pelos autores

Quanto ao desempenho geral da turma, de acordo com a proficiência de leitura observada em cada questão da avaliação, verificou-se que os alunos tiveram um aproveitamento acima da

média quanto às questões fáceis (70,5%), um resultado baixo nas questões de níveis intermediário (51,9%) e difícil (36,5%). Os resultados de cada aluno serão tratados posteriormente em comparação com os desvios ortográficos cometidos.

5. Análises dos dados

Levando-se em consideração o referencial adotado para análise dos desvios ortográficos, problematizamos as ocorrências observadas nas produções de textos dos alunos, separando-os de acordo com a categorização dos autores citados e comparando-os com a proficiência dos alunos, para entrelaçamento dos dados da pesquisa e análise do papel que a leitura exerce na escrita dos alunos pesquisados.

Observou-se que os erros de transcrição fonética representaram 25,6% das ocorrências dos alunos, sendo que eles são mais comuns, inicialmente, pelo fato de os alunos espelharem a fala na escrita e, até mesmo, devido às proposições metodológicas de professores, que tentam fazer com que os alunos reproduzam, no sistema escrito, a oralidade (MARCUSCHI, 2007).

Assim, houve muitos desvios ortográficos como *atrais* (atrás), *brigado*, (obrigado), *condo*, (quando), a omissão de consoantes e vogais finais que não são vocalizadas como *fica* (ficar), *vo* (vou), *mostra* (mostrar) e *acho* (achou). Zorzi (1998) afirma que esses desvios não implicam mudança de significado e

corroborar Carraher (1986) ao abordá-los sobre a perspectiva da compreensão do sistema ortográfico, portanto não se observa relação, de forma substancial, entre a proficiência de leitura e os erros de transcrição fonética, uma vez que esses desvios são incidentes tanto nos alunos com menor quanto daqueles de maior habilidade de leitura.

Os erros por desconhecimento da regra convencional da escrita, que representam a maioria das ocorrências (29,2%), incidiram mais nos alunos com menor proficiência de leitura (87%) e são menos recorrentes naqueles com maior proficiência (13%). Esses erros são provocados por desconhecimento das regras ortográficas que regem a língua, embora o aluno já consiga distinguir que a fala e a escrita são instâncias distintas. Assim, foram recorrentes os desvios de terceira ordem (LEMLE, 1982) como *istória* (história), *serto* (certo), *atensão* (atenção), *bolcinha* (bolsinha) e *enbora* (embora) em que se nota uma tentativa de corresponder à norma-padrão da língua, mas se desvia por desconhecimento do sistema de escrita ortográfica. O aluno que errou a palavra “embora”, por exemplo, e escreveu “enbora”, desconhece a regra de que antes de P e B deve-se usar a letra M.

Dessa forma, verificou-se que os alunos com maiores experiências em leitura conseguem compreender as regras ortográficas pelo hábito de ler estas palavras em diferentes momentos de leitura, internalizando, não a regra, mas sim o uso das palavras e, conseqüentemente, desviando-se menos do sistema escrito normativo.

Os erros de supercorreção (7,2%) apontam que o aluno aplica regras indevidas na escrita, ou seja, ele já reconhece que a fala se distingue da escrita e que a forma ortográfica possui sistema próprio regido por conceitos, mas ainda tem dificuldade na aplicação de tais normas. Verificou-se nas produções dos alunos que esses desvios são comuns àqueles que possuem nível elevado de proficiência de leitura, sendo que os que apresentaram desvios de natureza de 2ª ordem (LEMLE, 1982) e, conseqüentemente, não dominam o código escrito e ainda espelham a fala, não cometeram esses desvios, por ainda estarem em um grau abaixo do processo de entendimento do sistema linguístico (ZORZI, 1998). Observaram-se os seguintes desvios ortográficos:

- *persebeu* (percebeu) – o aluno reconhece a regra de que entre vogal e consoante o fonema /s/ normalmente é grafado com a letra S;
- *correo* (correu); *vio* (viu) – o aluno percebe que a semivogal O, em algumas ocorrências, representa o fonema [w].
- *pegua* (pegar) – há o entendimento de que, em algumas palavras com sílaba GU, o som do da letra U não é pronunciado.
- *machucol* (machucou); *sail* (saiu); *batel* (bateu) – o aluno aplica a regra de que, em alguns casos, o fonema [w] é grafado com a letra L.

As ocorrências de erros por segmentação somaram 11,2% nos textos dos alunos. De acordo com Carraher (1986) esses desvios se manifestam de duas formas: ausência de separação de palavras, ou segmentação indevida. Cagliari (1997) acrescenta que este erro abrange a forma escrita de palavras segmentadas como se fala, e afirma que a juntura intervocabular ou a

segmentação são fenômenos estritamente ligados à cultura oral, como explica a Sociolinguística. Dessa maneira, pode-se perceber as seguintes ocorrências nos textos dos alunos da turma pesquisada:

- por ausência de separação: *de vagar* (devagar); *em bora* (embora); *com migo* (comigo); *em sima* (encima); *a doraria* (adoraria).
- por segmentação indevida: *derepente* (de repente); *neum* (em um); *dinovo* (de novo); *oque* (o que); *prosoutro* (para os outros).

É interessante ressaltar a incidência dos erros de segmentação ocorridos nos textos dos alunos que apresentaram alto desempenho em leitura (acima de 80%). Analisou-se que os alunos V.G., A.K.P.S. e S.F. cometeram desvios ortográficos de segmentação, sendo que, na escrita dos dois primeiros alunos, essa ocorrência foi exclusiva; assim, pode-se inferir que os estudantes com maior proficiência leitora na turma analisada têm dificuldades de escrever palavras que têm aproximação fonética e escrita, embora desempenhem bem a língua, seja na escrita ou na interpretação de textos, ficando claro que a habilidade leitora possibilita minimizar ou sanar os demais desvios, uma vez que os alunos citados não incidiram em erros de ordem primária (1ª e 2ª), conforme afirma Lemle (1982).

Outro desvio categorizado por Carraher (1986) e detectado nas produções dos alunos foi o erro por nasalização, que consiste na marcação, ou ausência, indevida em sílabas que precisam, ou não, de acento gráfico. Foram observados diferentes desvios ortográficos e categorizados conforme a autora:

- Ausência de sinal ou dígrafo nasal: *quado* (quando);
- Acentuação indevida: *caçãdo* (caçando);
- Marcação por dígrafo nasal para reproduzir a fala dialetal: *conreno* (correndo); *bonrboleta* (borboleta);

Carraher (1986) afirma que esse tipo de desvio ortográfico é comum devido à distinção entre pares mínimos, porém, essa ocorrência não foi verificada nas produções escritas. Todavia, foi observada a marcação de nasalização devido à pronúncia, como se nota nas palavras citadas acima. Vale ressaltar que esses erros, que correspondem 2,8% das ocorrências, são evidentes nos textos de alunos com leitura de menor proficiência, provando que os estudantes que mantêm diálogos mais profundos com a leitura cometem menos erros primários.

Os desvios caracterizados como erros em sílabas complexas somaram 8% dos ocorridos nos textos dos alunos. A sílaba mais comum, dentre aquelas com as quais os estudantes inicialmente são alfabetizados, apresentam uma vogal e uma consoante; desta forma, percebeu-se que na composição dos dígrafos e encontros consonantais alguns alunos tiveram dificuldades. A palavra “borboleta”, no texto dos alunos G. S. e E. J. da S. foi grafada de três maneiras diferentes: *bobloleta*; *borboleta*; e *bebloleta*.

Esses mesmos alunos ainda escreveram as palavras *dento* (dentro) e *perga* (prega) mostrando a dificuldade que eles apresentam em grafar sílabas mais complexas. Observa-se ainda que na composição das palavras, os alunos ainda seguem o modelo silábico formado por vogal e consoante (bo-bo-le-ta; den-

to), embora reconheça que o sistema escrito é mais complexo do que essa regra, ao tentar escrever “*bobloleta*” e “*prega*”. Outras situações com sílabas complexas também foram encontradas nas produções escritas dos alunos, como *peto* (perto); e *coreu* (correu). Todos os desvios foram comuns a alunos com índice de proficiência de leitura abaixo da média, apontando que essa prática pode ser importante na correção desse tipo de desvio ortográfico.

Os desvios ortográficos por proximidade fonética não foram tão comuns (3,6%), uma vez que essas formas são correspondentes fonológicos regulares de caráter biunívocos, ou seja, os grafemas só podem ser representados por um único som, mas que, por possuírem semelhança na grafia dos fonemas surdos e sonoros (ZORZI, 1998), são confundidos.

Seara (2011) corrobora os estudos sobre esse tipo de erro ao atentar para o fato de que na língua existem pares mínimos, “que compartilham um maior número de semelhança fonética”. Relacionado a isso, foram encontrados, nas produções dos alunos, desvios ortográficos como:

- *pateu* (bateu); *voi* (foi); *foutou* (voltou); *empora* (embora) – pares mínimos, pois apresentam apenas uma unidade fonética diferente.
- *crande* (grande) – vozeado e correspondente não vozeado.
- *vicano* (ficando) – nasais entre si.

Esses desvios ortográficos estiveram presentes nas produções dos alunos que obtiveram resultado de proficiência de leitura abaixo de 45%.

Foram poucos os casos em que a acentuação provocou desvio na escrita dos alunos (0,4%); ocorreram apenas com alguns alunos que marcaram palavras como *hávia* (havia) e *áqui* (aqui) com acento grave (´) para marcar a sílaba tônica. Observou-se uma produção textual com palavras ilegíveis (2%) e, nesse caso, o índice de proficiência de leitura do aluno foi de 50%.

Nesta pesquisa observou-se que alguns desvios ortográficos estão intrinsecamente ligados com a variação dialetal e por ter sido proposto tratar os erros a partir da Sociolinguística, é necessário que se faça uma nota sobre essa ocorrência, já que elas representam e legitimam os sujeitos e os situam em tempo e espaço.

Foram observados desvios ortográficos devido à variação dialetal em 10% dos textos. Exemplos como *tá* (está), *tava* (estava), *mermo* (mesmo), *preucupado* (preocupado), *preucurando* (procurando), *amostra* (mostrar), *avuado* (avoadado), *ala* (lá), nos chamaram a atenção, não por se desviarem da norma-padrão, mas por pertencerem a esse grupo social tão específico de jovens na faixa etária de 11 a 16 anos, moradores de periferia, e com acesso constante à Internet. Em nenhum dos casos, em que a variação dialetal provocou desvio ortográfico nos textos, foi detectada proficiência baixa de leitura, o que nos leva a crer que a forma como os alunos falam tem refletido na escrita, mas isso não os insere em um espaço desprivilegiado de debate e produção de sentido.

Em relação ao questionário, a maioria dos alunos respondeu que gosta de ler (57%- muito; e 38%- um pouco) e apenas 5% desses afirmam não gostar de ler. Contudo, o grupo mostrou que poucos (18%) realizam práticas de leitura na escola (biblioteca e sala de aula) e fora dela (em casa ou em espaços públicos). Um dado agravante apresentado pelos alunos é a baixa frequência de leitura em sala de aula: 57% informaram que a leitura é uma prática mensal nas aulas, 17% responderam ser ela uma ação semanal e 26% asseguraram que a leitura nunca ou raramente ocorre. Esse dado se torna agravante ao se perceber que a leitura é uma prática adotada por apenas 63% dos professores.

O professor informou que a maior dificuldade encontrada por ele quanto às práticas de leitura na sala de aula é o tempo para planejar. Mencionou ainda que a escrita é uma ação mensal e que dificilmente corrige os textos dos alunos, pelo mesmo motivo apresentado anteriormente: falta de tempo.

6. Conclusão

Após análise dos dados, foi possível observar que a leitura estabelece uma relação de mútua influência com a escrita. Os resultados indicaram que existem três níveis de erros: primários ou de 1ª ordem, aqueles específicos das séries de alfabetização; intermediários ou de 2ª ordem, cometidos por alunos que ainda não diferenciam as convenções de escrita e a fala; e avançado ou

de 3ª ordem, específicos de alunos que desconhecem as regras mais complexas da escrita (LEMLE, 1982).

Constatou-se que todos os alunos cometeram desvios ortográficos, em maior ou menor quantidade, e não se esperava que os alunos com maior proficiência leitora não cometessem erros, apenas que não fossem incidentes em erros de 1ª e 2ª ordem (LEMLE, 1982), uma vez que esse grupo de alunos se encontra em um nível mais elevado de leitura. Essa máxima realmente se efetivou e os alunos mais proficientes cometeram erros exclusivamente de 3ª ordem (segmentação, variação linguística, palavras complexas e nasalização). Já os alunos em nível primário ou intermediário de leitura apresentaram desvios ortográficos de 1ª e 2ª ordem (transcrição fonética, desconhecimento de regras e supercorreção).

O que chama a atenção não é a quantidade de erros dos alunos, mas sim a especificidade das ocorrências. Uma vez que a turma analisada foi de 6º ano do Ensino Fundamental, não se previa encontrar erros de 1ª ordem; porém, 62% dos desvios encontrados pertencem a essa categoria, apontando que a proficiência baixa de leitura da turma (51%) é correlata com os desvios primários encontrados.

Os alunos com proficiência superior a 73%, apresentaram desvios de 3ª ordem, o que mostra que, para eles, a leitura possibilitou a compreensão do sistema linguístico, sem a incorrência de desvios ortográficos de 1ª ordem, mais comuns na fase inicial da compreensão do sistema linguístico, a alfabetização.

Também foi possível constatar, por meio do questionário sobre hábitos de leitura, que tanto os alunos (98%) quanto o professor acreditam que a leitura contribui para a escrita com menos desvios ortográficos. Porém, algumas incoerências foram notadas e colocam em tensão o exercício de leitura que vem sendo feito dentro e fora da escola na turma pesquisada.

Concluímos, pelo exposto, que é necessário um engajamento dos professores e alunos num projeto que priorize a leitura como metodologia real, possível e praticável para a melhora da escrita dos alunos.

Referências

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso*. Belo Horizonte. Revista Presença Pedagógica. vol. 12, n. 71, set./out. 2006.

BAKHTIN. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes: 1997.

_____. *Marxismo e a Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de desenvolvimento da educação: matriz de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.

BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. In: ZACCUR, Edwiges Guiomar dos Santos. (Org.). *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovelle, 2011.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Linguística. 10 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CARRAHER, T. N. *Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia do português*. Isto se aprende com o ciclo básico. Projeto IPÊ. Secretaria da Educação. São Paulo: SE/CENP, 1986.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. *Leitura: um processo cada vez mais complexo*. Porto Alegre. Letras de Hoje. vol. 45, p.35-42, jul./set. 2010.

DIAS, J. F. V. *A concordância de número nos predicativos e nos participios passivos na fala da região Sul: um estudo variacionista*. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, 1996.

FREIRE. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, J. N. *Manual de dificuldades de aprendizagem – linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1982.

MARCUSCHI, L.; DIONISIO. A. P. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SEARA, I. C. *Fonética e Fonologia do português brasileiro: 2º período*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

ZORZI, Jaime L. *Aprender e escrever*. A apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUCOLOTO, K. A. *A Compreensão da Leitura em Crianças com Dificuldade de Aprendizagem na Escrita*. 2001. 95f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

Desvios ortográficos em redações produzidas por alunos da EJA de uma escola pública municipal de Vitória-ES

Nara Baiense Gianizelli

Rogério Carvalho de Holanda

Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

Resumo

Este trabalho objetiva identificar e analisar os erros ortográficos encontrados na escrita de alunos da turma inicial do 2º segmento, equivalente ao 6º ano do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Motivados pela frequência com que se veem erros ortográficos nas redações desses alunos, analisamos, de forma sistemática, algumas redações para tentar responder às seguintes questões: (a) Quais são os tipos de erros mais recorrentes na escrita desses jovens e adultos? (b) Que motivações sociais e/ ou linguísticas estariam no cerne dessas ocorrências? (c) Como os professores, a partir do conhecimento de Fonética e Fonologia, poderiam ajudar seus alunos a entenderem melhor o processo de aprendizagem da escrita? Nas produções analisadas foi encontrado um total de 23 manifestações ortográficas não convencionais, classificadas segundo a proposta de Lemle (2006). Desse total, 47, 3% foram classificadas como falhas de 2º ordem (a escrita é tomada como uma transcrição fonética literal da fala), 39, 1% como falhas de 3ª ordem (trocas entre letras concorrentes devido a semelhanças de

sons) e 13,4% como falhas de 1º ordem (falhas decorrentes do conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra, sem distinção correta dos sons). O índice mais elevado dos erros encontrados aponta a influência de pistas acústico-articulatórias nos modos de produção de escrita de alunos da EJA.

Palavras-chave: Erros ortográficos. Produção escrita. EJA. Língua oral. Língua escrita.

1. Introdução

Neste trabalho objetivou-se descobrir as causas dos erros ortográficos cometidos por alunos da turma inicial do 2º segmento da EJA, equivalente ao 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de Vitória-ES, buscando-se responder às seguintes questões: (a) Quais são os tipos de erros mais recorrentes na escrita desses jovens e adultos? (b) Que motivações sociais e/ ou linguísticas estariam no cerne dessas ocorrências? (c) Como os professores, a partir do conhecimento de Fonética e Fonologia, poderiam ajudar seus alunos a entenderem melhor o processo de aprendizagem da escrita?

Para tratar o tema e apresentar os resultados, o trabalho se divide da seguinte forma: na seção 2, apresentamos o quadro teórico que embasa esta pesquisa a partir das perspectivas de Cagliari (1997), Antunes (2003), Bagno (2004), Moraes (2004), Bortoni-Ricardo (2005), Lemle (2006), Contijo (2008) e Rojo (2009); na seção 3, apontamos considerações sobre a importância do conhecimento de Fonética e Fonologia; na seção

4, mostramos o delineamento, os participantes, instrumentos e procedimentos para coleta do material; nas seções 5 e 6 explicitamos, respectivamente, a constituição da amostra utilizada e o contexto escolar em que a pesquisa foi realizada; na seção 7 evidenciamos o levantamento e classificação dos erros ortográficos, bem como a análise dos resultados; na seção 8, apresentamos sugestões de práticas pedagógicas de intervenção na produção escrita dos alunos.

2. Fundamentação teórica

Cagliari (1997) evidencia que a ausência de conhecimentos linguísticos, associada à incompetência técnica de muitos professores de língua e seu distanciamento para com os métodos de ensino mais eficazes são, em grande parte, responsáveis pelo fracasso escolar. O referido autor afirma, ainda, que o ensino da escrita vai muito além de apresentar à criança o código linguístico. É necessário conceituá-la, mostrar formas de escrever e as relações entre sons e letras.

A escola deveria se preocupar também com o funcionamento da fala e não somente com a ortografia. Deve mostrar aos alunos variação nos modos de falar, deixando claro que cada modo é próprio para determinadas circunstâncias (CAGLIARI, 1997).

Um dos primeiros contatos do aluno com o par fala/escrita é na alfabetização. De acordo com Lemle (2006) para que o

processo de alfabetização atinja os objetivos esperados e para que fique clara para a criança a distinção entre língua falada e língua escrita, são fundamentais também alguns conhecimentos sobre a língua. A criança precisa compreender a noção de símbolo e que as letras são símbolos representantes dos sons da fala. Essa relação, porém, torna-se confusa na alfabetização a partir do momento em que a criança percebe que o símbolo (letra) nem sempre apresenta características da coisa simbolizada (som). Para a autora, isso acaba por confundir o alfabetizando, trazendo-lhe problemas de escrita.

Objetivando compreender melhor as relações entre sons e letras, bem como buscando colaborar com a difícil tarefa de alfabetizar, Lemle (2006) propôs a divisão do processo de alfabetização por etapas de aprendizagem. A primeira consiste no entendimento do sistema de escrita, em que se explica ao aluno que as letras podem, às vezes, representar outros sons quando colocadas em outras posições. Na segunda etapa, deve-se ajudar o aprendiz a criar hipóteses sobre as relações som x letra por meio de pesquisas e atividades adequadas, proporcionando-lhe melhorar a escrita e tornar sua leitura mais natural. A terceira etapa permite ao alfabetizando saber quais são os contextos em que duas ou mais letras concorrem na representação do mesmo som. A quarta etapa deve proporcionar ao aluno a oportunidade de perceber as regularidades ligadas à morfologia das palavras, trabalhando a percepção e o entendimento em relação aos sufixos.

Lemle (2006) mostrou ainda que, por ser o processo de alfabetização longo e cheio de dificuldades, cabe ao professor

orientar o aluno de maneira clara e respeitosa. Para tanto, pode-se utilizar a avaliação dos erros para diagnosticar em que etapa do processo de aquisição do conhecimento o aluno se encontra. Por meio dessa avaliação, identificam-se as falhas que podem ser trabalhadas: de 1ª ordem: leitura lenta, soletração de cada sílaba, repetição de letras: (*ppai* em vez de *pai*), omissão: (*trs* em vez de *três*) e troca na ordem das letras: (*parto* em vez de *prato*), entre outras; de 2ª ordem: o aluno ignora as particularidades na distribuição das letras e as pronuncia expandindo-as, como se fosse uma transcrição fonética da fala: *gerro* em vez de *genro*; de 3ª ordem: há troca de letras entre letras concorrentes, exemplo: *assucar* em vez de *açúcar*, *sau* em vez de *sal*. De acordo com Lemle (2006), será considerado alfabetizado aquele em cuja escrita só restarem falhas de terceira ordem, que serão superadas gradativamente, com a prática da leitura e da escrita.

Assim, é essencial que os professores do Ensino Fundamental saibam detectar as lacunas na aprendizagem da leitura e escrita dos educandos e tenham conhecimento suficiente para entendê-las e para adotar materiais e estratégias capazes de saná-las ou minimizá-las.

É importante clarificar que os aspectos que envolvem as particularidades da língua e, por extensão, a aprendizagem da leitura e da escrita, são subsidiados pelos conhecimentos de Fonética e Fonologia. Nessa perspectiva, apresentamos a seguir algumas reflexões sobre esse tema.

3. Fonética e Fonologia na escola: modos, formas e diálogos

Cagliari (1990) pontua que na prática escolar, no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, pode-se constatar que muitas atividades que a escola realiza com os alunos revelam uma atitude perante a linguagem semelhante à que o professor teria se estivesse ensinando uma língua estrangeira.

Um exemplo é a adoção de métodos de ensino que consideram a alfabetização um processo cuja finalidade é somente a aprendizagem dos sons e seus correspondentes gráficos ou das letras, ou conjunto de letras e seus correspondentes sonoros, o que desconsidera aspectos fundamentais que integram a aprendizagem da leitura e escrita.

Segundo Gontijo (2008) a alfabetização não envolve apenas os processos de compreensão das relações entre fonemas e grafemas e de passagem/recriação do discurso oral para o discurso escrito e vice-versa, mas é também um processo de produção de sentidos por meio do trabalho de leitura e escrita.

Em outros termos, sabe-se que a capacidade de leitura não depende só do conhecimento do valor sonoro de cada letra ou de se saber juntar uma letra a outra. Na verdade, é preciso conhecer as características da língua escrita, que mudam conforme o gênero do texto. Não basta saber ler "vovô viu a uva" para entender um jornal. É preciso conhecer esse tipo particular de linguagem. Essas questões são evidenciadas por Ferreiro e Teruggi (2013, p. 42):

Uma visão de alfabetização limitada demais, como a aprendizagem de um código de correspondências grafofônicas, impediu ver a complexidade da tarefa. Agora sabemos que a alfabetização é um longo processo que começa muito antes dos seis anos e que continua muito além da educação obrigatória. Um longo processo cujo objetivo é a formação de cidadãos que possam circular nas complexidades da cultura escrita sem temor, com confiança e curiosidade. Ainda que fosse preferível falar de ‘culturas do escrito’, no plural.

Outro aspecto a ser considerado, segundo Rojo (2009), diz respeito ao despreparo técnico-didático-metodológico de alguns professores, que ignoram que o ensino de língua vai além do ensino da gramática normativa e que os aspectos orais do idioma são tão importantes quanto os aspectos escritos no convívio social dos alunos.

Em geral, os erros cometidos estão relacionados também aos aspectos fonológicos e não somente à grafia em si, ou seja, aos aspectos convencionais da língua.

É possível apontar que a falta de uma maior valorização da Fonética e Fonologia nos currículos de Letras seja uma das causas de o professor não ensinar esses conteúdos na escola, já que, segundo Cagliari (2006) há um desequilíbrio nos programas, com pouca ênfase nas áreas centrais da Linguística (Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Pragmática, Análise do Discurso) e um excesso de matérias de Educação (estágios e outros) ou de

línguas (Latim, Grego, línguas modernas, literatura). As habilidades linguísticas e de conhecimentos específicos inerentes ao ensino aprendizagem, como os de Fonética e Fonologia são indispensáveis à formação do professor de qualquer língua, principalmente o de Língua Portuguesa.

Ainda de acordo com Cagliari (2009), outra questão importante é que pensar a alfabetização como apropriação da técnica da leitura e da escrita associada aos seus respectivos usos em nossa sociedade não contribui para o ensino da língua materna. Sob esta perspectiva, no que tange à alfabetização, é oportuno que a escola faça com que os alunos vejam que eles não falam de uma única maneira, mas de várias, segundo a variedade linguística de cada um, e que, se todos escrevessem as palavras como as falassem, usando das possibilidades do sistema de escrita como quisessem, haveria uma confusão muito grande quanto à forma de grafar e isso dificultaria muito a leitura dos falantes de tantas variedades. Por isso, para facilitar a leitura, convencionou-se utilizar um modo ortográfico de escrever, independentemente dos modos de se pronunciarem as palavras.

Portanto, o mito de que se escreve como se fala e que se fala de uma única maneira deveria ser proscrito das salas de aula da alfabetização, visto que há muitos falares (dialetais e sociais) no Brasil, e a escrita se aproxima apenas de um deles (o português padrão/norma culta urbana), mas, mesmo assim, nem a ele corresponde integralmente. Dependendo da região, classe e grupo social do falante, a escrita estará muito distante de seu modo de falar. (ROJO, 2009).

Segundo Bortoni-Ricardo (2004) quanto ao ensino da norma-padrão nas escolas brasileiras, ficam evidentes dois problemas: o desrespeito à variedade falada pelo aluno e o ensino ineficiente da língua-padrão. Na verdade, no Brasil, a atenção à diversidade linguística ainda precisa ser valorizada; contudo, a ciência linguística vem obtendo avanços, a fim de aumentar a produtividade na educação e garantir os direitos dos educandos. A autora defende que as variedades faladas pelos alunos sejam respeitadas e que lhes seja garantido o direito de aprender a norma-padrão.

4. Metodologia e procedimentos

Para a elaboração deste trabalho foi feita uma pesquisa bibliográfica das obras de Cagliari (1997), Antunes (2003), Bagno (2004), (Moraes (2004), Bortoni-Ricardo (2005), Lemle (2006), Gontijo (2008) e Rojo (2009).

Com base nesses suportes teóricos, mais precisamente na teoria de Lemle (2006), foram identificados e classificados os erros das redações de alunos da turma inicial do 2º segmento da EJA, equivalente ao 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de Vitória-ES. Procedida a sua identificação, cada erro foi analisado e categorizado nos três tipos citados por Lemle (2006).

A classificação das correspondências de simbolização existentes entre as letras e os sons da fala, considerando que em

todo sistema alfabético de escrita há segmentos gráficos que representam segmentos de sons, de acordo com a autora, estão pautadas em três tipos de relação:

- Biunívoca: uma letra para um só som e vice-versa:

p /p/

b /b/

t /t/

d /d/

f /f/

v /v/

a /a/

- Poligâmica: uma letra representando diferentes sons, de acordo com a posição:

m = [m] nasalidade da vogal precedente em posição antes de vogal: *mala, leme*, e depois de vogal diante de *p* e *b*: *campo, sombra*;

s = [s] início de palavra: *sala*; [z] intervocálico: *casa, duas árvores*;

l = [l] antes de vogal: *bola, lua*; [u] depois de vogal: *calma, sal*.

- Poliandriaca: um som representando diferentes letras.

[k] = *c*, diante de *a, o, u*: *casa, come, bicudo*; *qu*, diante de *e, i*: *pequeno, esquina*;

[R] = *RR*, intervocálico: *carro*; [r forte] = *r*, outras posições: *rua, carta, honra*.

Há, ainda, as letras que representam fones idênticos em contextos idênticos: [z] intervocálico: *s* (mesa), *z* (certeza), *x* (exemplo); [s] intervocálico diante de *a*, *o*, *u*: *ss* (russo), *ç* (ruço), *sç* (cresça); [s] intervocálico diante de *e*, *i*: *ss* (posseiro), (assento), *c* (roceiro), (acento) *sc* (asceta); entre outros.

Com base nessa relação, Lemle (2006) categoriza os erros ortográficos em falhas de primeira, segunda e terceira ordem:

Falhas de primeira ordem: Nessa fase, as falhas são pela leitura lenta, com soletração de cada sílaba e escrita baseada na correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras, tendendo à repetição (*ppai* em vez de *pai*), omissão (*trs* em vez de *três*) e troca na ordem das letras (*parto* em vez de *prato*), falhas decorrentes do conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra (*rano* em vez de *ramo*) e incapacidade de classificar, com distinção, algum som (*sabo* em vez de *sapo*).

Falhas de segunda ordem: Nessa fase, sendo a mais propícia à arbitrariedade, a escrita é tomada como uma transcrição fonética da fala, partindo do princípio de que, na leitura, cada letra pronunciada tem a sua representação central, o que leva, por exemplo, às seguintes falhas: *matu* em vez de *mato*, *tenpo* em vez de *tempo*, *genrro* em vez de *genro*.

Falhas de terceira ordem: Passadas as duas fases anteriores, incorporam-se falhas limitadas às trocas entre letras concorrentes, isto é, entre letras com semelhanças de sons, cujos

erros são gradativamente superados. Observam-se, como exemplo, algumas falhas do tipo: *assucar* em vez de *açúcar*, *sau* em vez de *sal*, *xinelo* em vez de *chinelo*. Contudo, é possível considerar o aprendiz, nessa fase, alfabetizado.

4.1 Constituição do *corpus*

Para realizar as análises, foram utilizados textos escritos por jovens e adultos com diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem, com idade entre 25 e 37 anos, estudantes da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública municipal de Vitória. Os textos foram elaborados em sala de aula e não foi estabelecido número mínimo e ou máximo de linhas para a escrita do texto. O gênero textual solicitado foi a autobiografia, com isso, o aluno teve liberdade para desenvolver sua história de vida, já que o relato dos fatos no texto autobiográfico aparece frequentemente pontuado de lembranças, de um colorido emocional, que não é mostrado em muitos outros tipos de textos.

4.2 Contexto escolar

Os alunos participantes desta pesquisa são oriundos de quatro bairros: Nova Palestina, Conquista, Resistência e Santo André e, em sua maioria, são alunos de nível socioeconômico baixo, bastante diversificados em idade e interesses. Alguns foram

transferidos para o horário noturno por determinação da escola e não por seu próprio interesse. A EJA ofertada pela unidade escolar pesquisada também recebe um contingente de alunos do diurno: os repetentes e os defasados em relação à idade/série. Isso tem aumentado significativamente a heterogeneidade e os jovens constituem uma parcela significativa nas turmas no noturno.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005) a identificação do perfil social do aluno facilita o trabalho na sala de aula, fato esse que faz com que o professor tenha necessidade de ficar ainda mais atento aos fatores extralinguísticos atrelados ao processo de aprendizagem, assim como utilizar-se de novas estratégias pedagógicas com base na aplicabilidade de pesquisa etnográfica, sociolinguisticamente orientada nas escolas.

O corpo docente que atua na EJA da escola pesquisada é constituído por professores efetivos, na sua maioria pertencentes à classe média, formados há mais de dez anos, todos com especialização na área da educação. O professor regente de Língua Portuguesa pesquisado é graduado em Letras e especialista em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

5. Levantamento e análise dos dados

A seguir, apresentamos o Quadro 1, com palavras selecionadas nas redações dos alunos, o Quadro 2, com o

percentual das falhas, e o Gráfico 1, que resume as ocorrências, classificadas pelas falhas, categorizadas por Lemle (2006).

Quadro1

	Erros ortográficos	Grafia padrão	Justificativa
1	coecier	conheci	Falha de 1ª ordem
2	mair	maior	Falha de 1ª ordem
3	tabém	também	Falha de 1ª ordem
4	trabahar	trabalhar	Falha de 2ª ordem
5	em	em	Falha de 2ª ordem
6	tanbém	também	Falha de 2ª ordem
7	nois	nós	Falha de 2ª ordem
8	ingreja	igreja	Falha de 2ª ordem
9	acaba	acabar	Falha de 2ª ordem
10	joga	jogar	Falha de 2ª ordem
11	fica	ficar	Falha de 2ª ordem
12	ahia	havia	Falha de 2ª ordem
13	abitantes	habitantes	Falha de 2ª ordem
14	erança	herança	Falha de 2ª ordem
15	Neuza	Neusa	Falha de 3ª ordem
16	romanses	romances	Falha de 3ª ordem
17	adolescente	adolescente	Falha de 3ª ordem
18	procima	próxima	Falha de 3ª ordem
19	vouto	volto	Falha de 3ª ordem
20	tembem	também	Falha de 3ª ordem
21	emploro	imploro	Falha de 3ª ordem
22	pescoso	pescoço	Falha de 3ª ordem
23	estirador	estirado	Falha de 3ª ordem

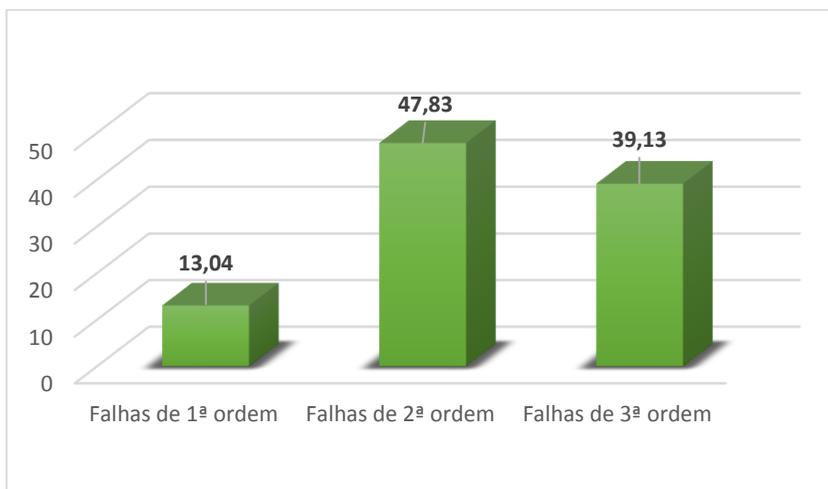
Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 2: Percentual de falhas

Tipos de erros	Total de incidência (%)
Falhas de 1ª ordem	39,13
Falhas de 2ª ordem	47,83
Falhas de 3ª ordem	13,04
Total	100

Fonte: Elaborado pelos autores.

Gráfico 1: Porcentagem de erros:



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados mostraram que há um índice elevado de erros, em maior parte, nas falhas de 2ª ordem, decorrentes da dificuldade de os alunos conhecerem as diferenças entre a língua oral e a língua escrita, isto é, a escrita desses alunos é tomada como uma transcrição fonética da fala, o que os leva a escrever

trocando fonemas, apagando vogal, por exemplo: “*erança*” em vez de *herança*, “*en*” em vez de *em*, “*acaba*” em vez de *acabar*.

O segundo índice mais elevado se refere às falhas de 3ª ordem, em que o aluno não é capaz de identificar corretamente as letras concorrentes, isto é, com semelhanças de sons, levando à grafia inadequada dos fonemas.

Pode-se concluir, com esses dados, que os alunos chegaram a um nível razoável de alfabetização, porém, insuficiente para a grafia correta das palavras. São erros, embora menos frequentes, justificados pela teoria da poligamia, que consiste nas restrições das letras condicionadas pela posição, como ocorre com a letra *o* que assume o som de *u* em sílaba fraca final, exemplo: *tubo*. Deve-se observar, por exemplo, que há vocábulos em que o som da letra *l* não é [l] e sim [w], como em *céu*, que há posição em que o som da letra *o* é de [õ], como a vogal final da palavra *ovo*, e o som da letra *e* é de [ɪ], como a vogal final da palavra *leite*, em algumas variedades do português do Brasil. Observou-se ainda que as maiores dificuldades são relativas ao apagamento da desinência do infinitivo –r, pois ela quase não é mais pronunciada, na fala casual.

Por último, aparecem os erros de 1º ordem, quando o aluno tende às repetições, omissões e/ou trocas na ordem das letras, quando confunde a forma das letras e não consegue escolher algum traço distintivo do som. São erros típicos da fase ainda introdutória de alfabetização, justificados pela incapacidade de assimilar o formato de cada letra com a sua

correspondência fonética, o que leva também à leitura lenta, intensificando as dificuldades com a língua escrita.

6. Proposta de intervenção de ensino

Uma sugestão para trabalhar os erros apresentados nesta pesquisa seria o professor não só ensinar, mas dialogar com os alunos sobre os fenômenos linguísticos, encontrando, para cada erro, uma explicação capaz de despertar a reflexão crítica dos alunos.

Em outras palavras, o professor deve planejar atividades didáticas para intervenção, visando a levar os alunos a uma primeira análise do sistema ortográfico, incentivar a explicitação de hipóteses na construção de regras ortográficas, possibilitar a interação com os colegas, incentivando a utilização e avaliação de estratégias individuais e grupais.

As atividades devem ser planejadas seguindo uma ordem. Inicialmente, propõem-se ter como foco os aspectos fonéticos e fonológicos da língua para que as diferenças formais entre a fala e a escrita fiquem estabelecidas. Posteriormente, podem-se trabalhar as correspondências regulares contextuais, as quais possuem regularidades que, se compreendidas pelo aluno, podem facilitar o processo de aprendizagem da ortografia, e depois trabalhar as correspondências irregulares. Todas as estratégias supramencionadas deverão auxiliar no processo de pensar e construir hipóteses sobre a língua e sobre a escrita.

Cabe destacar que se torna imprescindível para a agenda do professor na hora de trabalhar as dificuldades de seus alunos, o investimento em leitura na sala de aula, pois fazer o aluno ler, interpretar, discutir e produzir é um caminho para que ele melhore sua fala, sua escrita e sua visão de linguagem como um todo e não de maneira fragmentada. Também é importante o uso do dicionário (impresso ou digital) em sala de aula, para que o aluno se familiarize com as palavras, seus significados e sua escrita.

Além disso, o professor deve incentivar a leitura de textos representativos da nossa literatura, tanto nacional quanto regional, bem como a produção de textos, com vistas a possibilitar ao aluno um contato mais direto com o léxico. Por meio dessas atividades, desenvolve-se a aprendizagem da ortografia.

Mais do que a exposição à escrita em livros, revistas, jornais ou em qualquer outro suporte, é imprescindível ensinar o aluno a perceber as assimetrias entre os sistemas oral e escrito, bem como as sistematicidades da ortografia.

Sugere-se também desenvolver atividades que enfatizem a diferença entre o modo como pronunciamos certas palavras e o modo como as grafamos, por meio de músicas cantadas e gravações de pessoas conversando, entre outras. Posteriormente, devem ser identificados todos os fonemas componentes das palavras, como também, e, conseqüentemente, a diferença entre fala e escrita.

Sugere-se, portanto, o trabalho sistemático com determinadas categorias de palavras mais sujeitas a esse tipo de erro, como aquelas em que a letra *L* representa o som /w/, bem como aquelas em que as letras “e” e “o” são pronunciadas respectivamente como /ɪ/ e /ʊ/. Também devem ser trabalhadas as variantes dialetais presentes na fala dos alunos, as quais não devem ser estigmatizadas, mas analisadas como exemplos da diferença entre língua oral e escrita.

Por fim, levar os alunos a incorporar as normas ortográficas é um longo processo e a escola deve ter em conta o fato de que não é apenas pelo simples contato com a escrita que se aprende ortografia. É necessário um trabalho sistemático que possa auxiliar o aluno, sempre que necessário, a lançar mão de estratégias que lhe permitam refletir sobre a organização do sistema ortográfico. Assim, segundo Morais (2003), o aluno não precisará perder tanto tempo com a escolha das letras na hora da escrita, ficando mais livre para organizar suas ideias.

7. Conclusão

Buscou-se, neste trabalho, identificar e analisar erros ortográficos encontrados na escrita de alunos da turma inicial do 2º segmento, equivalente ao 6º ano do Ensino Fundamental da EJA, para tentar entender suas causas e planejar atividades intervencionistas para minimizar as ocorrências.

Os resultados mostraram que a maior parte dos erros (47, 8%) se justificam em falhas de 3ª ordem, segundo a classificação proposta por Lemle (2006), pois estão relacionados ao desconhecimento dos alunos pesquisados das diferenças entre a língua oral e língua escrita.

Para superar essa situação, é preciso que o professor ensine ao aluno as peculiaridades da língua oral e da língua escrita, que aborde as convenções do sistema ortográfico com base nos pressupostos da Fonética e da Fonologia, e que ofereça oportunidade aos alunos de refletir sobre o sistema de escrita enquanto escrevem. É fundamental que o professor acredite que seu aluno seja capaz de superar suas dificuldades na escrita também em séries mais adiantadas. Se o professor conhecer e souber lidar com as complexidades do sistema, poderá preparar ações pedagógicas capazes de auxiliar o aluno.

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. *Português ou brasileiro? um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. *Heterogeneidade e ensino da língua: o paradoxo da escola*. Revista Humanidades, vol. 7, n°. 2, p.144, 1991.

_____. *Nós chegamu na escola e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.* São Paulo: Parábola, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística.* 10ed. São Paulo: Scipione, 1997.

FERREIRO, Emilia; TERUGGI, Lilia. *A diversidade de línguas e de escritas: um desafio pedagógico para a alfabetização inicial.* In: FERREIRO. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa.* São Paulo: Cortez, 2013.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *A escrita infantil.* São Paulo: Cortez, 2008.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador.* 16ed. São Paulo: Ática, 2006. e-hum, Belo Horizonte, Vol.4, N.2, pp.87-101 (2011). Editora uniBH Disponível em: www.unibh.br/revistas/ehum, Belo Horizonte, Vol.4, n.2, pp.87-101 (2011). Editora uniBH Disponível em: www.unibh.br/revistas/ehum

MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender.* São Paulo: Ática, 2003.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Incorreções Ortográficas em Redações Escolares

Denise Reynaud

Rodrigo Gonçalves Dias Pitta

Sleiman Vieira Machado Nunes

Wesley Pereira da Silva

Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

Resumo

Este trabalho apresenta uma análise das incorreções ortográficas encontradas nas redações dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada em Vitória-ES. O objetivo é verificar a natureza dessas incorreções, uma vez que há uma suposição de que estas não se referem unicamente a problemas de grafia em si, mas que outros fatores têm influência sobre elas. Para isso, foi utilizada a classificação de falhas ortográficas proposta por Lemle (2006), com base em causas de origem fonéticas e fonológicas, para classificar e analisar as incorreções apresentadas nas redações dos alunos. A pesquisa é de natureza quantitativa e qualitativa, e os resultados mostraram que grande parte das incorreções está relacionada com o descuido ou o desconhecimento do aluno sobre questões relacionadas à Fonética e à Fonologia, pois houve falhas na escrita de muitas palavras, cuja grafia não se mostra fiel à sua pronúncia, já que, por uma questão de arbitrariedade, escrita e fala costumam andar desassociadas, sobretudo na relação entre letra e som.

Palavras-chave: Ortografia. Fala. Escrita. Fonética. Fonologia. Produção Textual.

1. Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar um estudo sobre incorreções ortográficas encontradas nas redações dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, localizada em Vitória-ES, para tentar explicitar se tais incorreções podem estar relacionadas também a questões de origem fonética e fonológica e não apenas a questões ortográficas.

Para isso, serviram de base para a análise os três tipos de falhas apontadas por Lemle (2006), quais sejam, as de primeira ordem, que se referem a conhecimentos inerentes ainda ao processo de alfabetização; as de segunda ordem, que se referem a uma fase de não correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras; e as de terceira ordem, em que se considera que a pessoa tem um certo domínio da ortografia, e as possíveis falhas se limitarão às trocas entre as letras concorrentes.

Para o professor, é importante saber detectar o que causa as incorreções, pois, é a partir desse conhecimento que será possível para o docente criar estratégias para trabalhar as falhas. Uma estratégia eficiente pode ser o dialogismo com o aluno, para o professor conhecer suas analogias, suas hipóteses na hora de

escolher uma ou outra forma de escrever; dessa forma, poderá orientá-lo melhor, levando-o a refletir sobre suas próprias dificuldades, atuando, o professor, como mediador da aprendizagem.

Dentro desta perspectiva, este trabalho busca analisar as “incorreções” mais presentes nas redações dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Vitória-ES, com a modesta pretensão de que os resultados encontrados e as análises feitas possam servir de norteadores para a criação de estratégias didáticas que visem a melhorar as falhas ortográficas na escrita dos alunos.

2. Fundamentação teórica

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa consiste em um desafio para o professor, uma vez que esta não pode ser entendida como um sistema inalterável.

As transformações concernentes aos aspectos gráficos da língua no decorrer dos processos históricos nos mostram o quanto somos adaptáveis a tais mudanças, e como estas são elementos integrantes de nossa história. Em relação à modalidade oral da língua, temos uma imensa possibilidade de realizações condicionadas ao tempo, à região, ao meio social, entre outros, o que torna, às vezes, complexo o trabalho com a grafia padrão.

André (2015) menciona a escrita alfabética como relativa representação dos sons da fala justamente pelo fato de aquela não ter condições de representar todos os sons que são pronunciados pelos falantes de uma comunidade linguística. Em seu texto, propõe alguns princípios de alfabetização linguística que poderiam ajudar os professores a trabalhar em contextos que apresentem variação. A autora desenvolve a ideia de Faraco (2003) de que a escrita é neutra em relação à fala, pois há um modo de grafar uma determinada palavra e várias formas de pronunciá-la. André (FARACO, 2003, *apud* ANDRÉ, 2015) também apresenta três características do sistema gráfico que o professor deve conhecer no sistema de alfabetização:

- As letras representam basicamente unidades sonoras e não palavras, como o que ocorre em outras línguas, como a chinesa, por exemplo;
- Certas palavras têm sua forma gráfica fixada a partir de sua origem, ou seja, a memória etimológica é determinante em alguns casos, por exemplo, na palavra *homem*, escrita com *h* pois é derivada da palavra latina *homo*;
- Existe certa proximidade entre a grafia e algumas pronúncias porque quando se criou o sistema gráfico da Língua Portuguesa, foi tomada como referência certa variedade da língua.

Dessa forma, entendemos que a escrita não comporta as variações linguísticas existentes na pronúncia dos falantes, sendo,

por isso, necessário o uso do alfabeto fonético a fim de que se possa entender e descrever as diversas realizações.

No que se refere à relação fala/escrita, observamos em Marcuschi (2007) que a escrita é entendida como uma representação abstrata da fala, e não fonética ou fonêmica. A escrita não é capaz de fazer a reprodução de várias propriedades da fala, como por exemplo, os sotaques, as entonações, entre outros. O autor ainda menciona, em função dessa diferença entre os registros oral e escrito, os problemas que surgem no processo de alfabetização, principalmente em relação a símbolos que podem representar diferentes sons, tais como em *conserto/concerto*, *caçar/cassar*, *casa* e *exame*. O uso inadequado da escrita, decorrente da troca dos símbolos gráficos que representam os mesmos sons, é frequente nas produções textuais de alunos de séries até mais avançadas do Ensino Fundamental, enquadrando-se na classificação de Lemle (2006) como falhas de terceira ordem.

A aquisição do sistema da escrita é complexa e, por essa razão, faz-se necessário considerar os aspectos fonéticos e fonológicos da língua, assim como os processos etimológicos constituintes dos símbolos gráficos, a fim de que o professor possa ajudar os alunos a compreender o processo da escrita, para que se consiga, se não eliminar, ao menos reduzir as inadequações concernentes às convenções ortográficas.

3. Metodologia

Para a elaboração deste trabalho foram analisadas 28 redações de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, localizada em Vitória-ES. As redações foram solicitadas em uma aula da professora regente, com tema livre.

A análise das redações se deu considerando que em todo sistema alfabético de escrita há segmentos gráficos que representam segmentos de sons em três tipos de relação, conforme elencados por Lemle (2006):

- Biunívoca: uma letra- um som:
p /p/, b /b/, t /t/, d /d/, f /f/, v /v/, a /a/
- Poligâmica: uma letra representando diferentes sons, de acordo com a posição:

i = /i/ se a mesma vogal estiver em uma posição de sílaba acentuada, será escrita com a letra “i” (bica). Se o som da vogal estiver numa posição átona no final da palavra, será escrita com a letra “e” (sorte);

s = /s/ início de palavra: sala, /z/; intervocálico: base;

l = /l/ antes de vogal: mola, lobo; /u/ depois de vogal: calda, maldade.

- Poliandríaca: um som representando diferentes letras.

/z/ = exame, rosa, zinco,

/R/= RR, intervocálico: barro, [r forte] = r, outras posições: rua, Marta, honra.

A seguir, apresentam-se os resultados das análises das redações partindo-se da identificação das falhas de primeira, segunda e terceira ordem, conforme classificação de Lemle (2006):

- Falhas de primeira ordem: o aprendiz está na fase de dominar as capacidades prévias da alfabetização. As falhas são leitura lenta, com soletração de cada sílaba e escritas com falhas na correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras, tendendo à repetição (*ppai* em vez de *pai*), omissão (*trs* em vez de *três*), troca na ordem das letras (*parto* em vez de *prato*), falhas decorrentes do conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra (*rano* em vez de *ramo*) e incapacidade de classificar, com distinção, algum som (*sabo* em vez de *sapo*).
- Falhas de segunda ordem: esta fase se refere à etapa monogâmica de correspondência entre sons e letras. Assim, ignoram-se as particularidades na distribuição delas. Na leitura, pronuncia-se cada letra, escandindo-a no seu valor central e, na escrita, faz-se como que uma transcrição fonética da fala (a pessoa escreve da maneira como ouve, ex.: *matu*, em vez de *mato*).
- Falhas de terceira ordem: o aprendiz já escalou o terceiro patamar do saber ortográfico e incorporou a versão da teoria da correspondência entre sons e letras. Assim, suas falhas se limitarão às trocas entre as letras concorrentes.

Na leitura, o aprendiz é capaz de pronunciar as palavras de maneira natural. É possível considerar o aprendiz, nessa fase, alfabetizado. Observam-se, como exemplo, algumas falhas do tipo: *cituação* em vez de *situação*.

Considerando o exposto, apresentamos a seguir o levantamento e a análise dos dados.

4. Levantamento e análise dos dados

O Quadro 1 apresenta os erros mais expressivos que apareceram nas redações analisadas.

Quadro 1

Erros ortográficos	Grafia padrão	Justificativa
tô	estou	falha de 1ª ordem
omicidios	homicídios	falha de 1ª ordem
alco	álcool	falha de 1ª ordem
averia	haveria	falha de 1ª ordem
deixa	deixar	falha de 1ª ordem
legalisazam	legalização	falha de 1ª ordem
publicor	público	falha de 1ª ordem
procura	procurar	falha de 1ª ordem
conserta	consertar	falha de 1ª ordem
par	para	falha de 1ª ordem
gastaram	gastariam	falha de 1ª ordem
gasta	gastar	falha de 1ª ordem
a	há	falha de 1ª ordem

guimicos	químicos	falha de 1ª ordem
gue	que	falha de 1ª ordem
consequencias	consequências	falha de 1ª ordem
mais	mas	falha de 2ª ordem
terião	teriam	falha de 2ª ordem
vê	ver	falha de 2ª ordem
esatamente	exatamente	falha de 3ª ordem
paíz	país	falha de 3ª ordem
asaltos	assaltos	falha de 3ª ordem
alimentaria	aumentaria	falha de 3ª ordem
iram	irão	falha de 3ª ordem
legalizassem	legalizassem	falha de 3ª ordem
intorpecentes	entorpecentes	falha de 3ª ordem

Fonte: elaborado pelos autores.

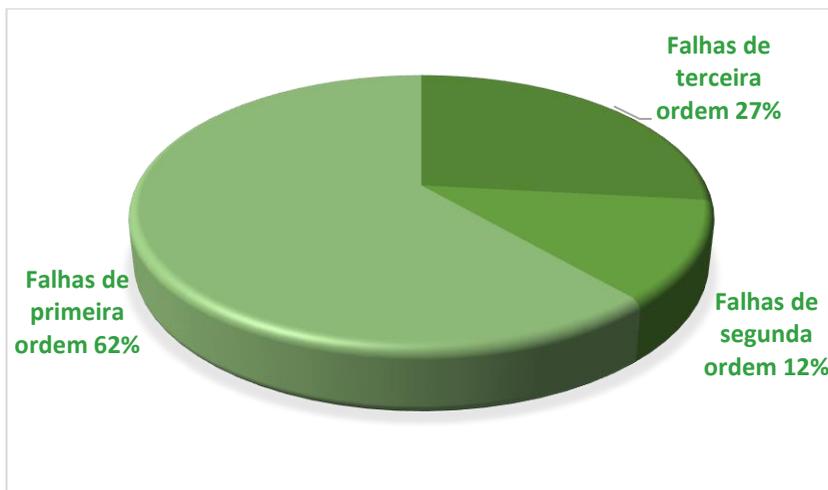
A Tabela 1 e o Gráfico 1 sintetizam as ocorrências dos erros encontrados nas redações analisadas.

Tabela1

Tipo de falha	Total de incidência
Falhas de primeira ordem	16 (62%)
Falhas de segunda ordem	03 (12%)
Falhas de terceira ordem	07 (27%)
Total	26 (100%)

Fonte: elaborada pelos autores.

Gráfico 1



Considerando que os erros de primeira ordem foram os predominantes nesta análise (62%), entende-se que, de alguma maneira, o processo de alfabetização desses alunos não deu conta de sanar as dificuldades que corresponderiam a esse período educacional, visto que as incorreções cometidas se referem ainda a repetições, omissões e/ou trocas na ordem das letras e à não distinção correta entre os sons. Essa informação é relevante para o professor, que, ao detectar que houve inconsistências no processo de alfabetização de seus alunos, poderá adotar estratégias para minimizar essas deficiências.

As falhas de segunda ordem, as que tiveram menos ocorrência (12%), despertaram a atenção pelo fato de terem sido as menos incidentes, já que, considerando que os alunos estão no

9º ano, elas poderiam ser mais correspondentes com essa etapa escolar, pois as justificativas seriam mais plausíveis do ponto de vista da incongruência entre a modalidade oral e a escrita da língua, como, por exemplo, a troca de *teriam* por *terião*. Pelo contrário, as mais incidentes foram as que correspondem à etapa da alfabetização, o que é um fato preocupante, considerando-se a quantidade de anos escolares pelos quais os alunos já passaram.

As falhas de terceira ordem (23%), decorrentes da incapacidade de os alunos identificarem corretamente as letras concorrentes, mostram que os conhecimentos adquiridos são insuficientes para a utilização da ortografia padrão da língua, situação que também demanda estratégias de intervenção por parte do professor.

5. Conclusão

Este trabalho apresentou uma análise das incorreções ortográficas encontradas nas redações dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de verificar a natureza dessas incorreções, uma vez que há uma suposição de que estas não se referem unicamente a problemas de grafia em si, mas que outros fatores têm influência sobre elas.

Os resultados mostraram uma situação preocupante em relação à quantidade de incorreções de natureza fonética que estão relacionadas ao conhecimento e ao contato inicial dos

alunos com a escrita na fase da alfabetização, o que não deveria ocorrer nesta etapa da vida escolar. No entanto, se não houver uma intervenção por parte da escola, essas incorreções tendem a se perpetuar, o que prejudica o desenvolvimento e o desempenho acadêmico dos alunos.

O professor de Língua Portuguesa, mesmo não sendo um alfabetizador (a não ser que tenha feito um curso de Pedagogia, ou correspondente, pois o curso de Letras não forma alfabetizadores), pode ter que lidar com a necessidade de suprir deficiências que não foram sanadas na alfabetização de seus alunos, mesmo que isso signifique buscar auxílio de quem domine as técnicas e estratégias para resolver essas dificuldades. O que não se deve fazer é ignorar a situação e deixar que ela se perpetue.

As transformações recorrentes na língua oral não são acompanhadas pela escrita com a mesma velocidade. E a fala influencia diretamente a escrita dos alunos, principalmente daqueles que estão iniciando sua vida escolar. A padronização exigida pela escrita (e é importante que seja padronizada) não dá conta de tudo o que a fala proporciona de recursos fônicos e estilísticos. Por isso, o professor deve se atentar para estratégias que abarquem os aspectos fonéticos e fonológicos da língua, assim como a memória etimológica de alguns vocábulos e os processos de derivação que determinam, por exemplo, quais vocábulos devem ser grafados com s ou z.

Além disso, entendemos que, a partir de um trabalho intenso com leitura, escrita e reescrita de textos,

contextualizando o uso das palavras, o aluno encontrará um sentido para a aprendizagem de certas grafias e para os mecanismos que poderão auxiliá-lo a superar as falhas tão recorrentes em seus textos.

Referências

- ANDRÉ, Tamara Cardoso. *Princípios básicos de Fonética e Fonologia para a compreensão do processo de alfabetização em contexto de variedade linguística*. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20967_8304.pdf>
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2008.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva; MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Fala e escrita*. 1ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 16ed. São Paulo: Ática, 2006.

Análise de desvios ortográficos: um comparativo entre regiões do Estado do Espírito Santo

Jessica Figueiredo Paulucio

Taís Leonardelli Socoloto

Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi realizar uma análise dos desvios ortográficos de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de duas escolas da rede estadual do Espírito Santo das cidades de Muniz Freire-ES e Governador Lindenberg-ES, a fim de descobrir se aspectos sociais, econômicos e culturais que são peculiares em cada região podem interferir no processo de escrita dos alunos e em caso positivo, propor alternativas para minimizar as ocorrências de incorreções na produção textual. Participaram da amostragem 30 alunos, sendo 15 de cada município, por meio de uma produção textual de caráter narrativo. As cidades foram escolhidas por estarem distantes geograficamente e, por isso, apresentam características distintas que, possivelmente, agregarão informações de uma unidade para a outra. Espera-se que por meio desta pesquisa seja possível identificar dados relevantes sobre a escrita dos estudantes que auxiliem nas aulas de Língua Portuguesa e na prática docente. À luz das teorias de Lemle (2006), observou-se que os estudantes das duas regiões apresentam as mesmas dificuldades na escrita e

demonstram dificuldades fonéticas para associar os sons às letras.

Palavras-chave: Desvios ortográficos. Escrita. Variação linguística.

1. Introdução

A presente pesquisa buscou analisar os desvios ortográficos encontrados na produção de textos de 30 alunos do 7º ano de duas escolas localizadas nos municípios de Muniz Freire-ES e Governador Lindenberg-ES, a fim de identificar aqueles mais frequentes na escrita dos estudantes e encontrar formas de melhorar tais inadequações.

Para isso, tomamos por base os estudos de Cagliari (1997), Bagno (2001), Meireles e Correa (2005), e Lemle (2006), que abordam o ensino de Língua Portuguesa levando em consideração o aluno como sujeito que deve refletir sobre a língua e seu uso e não somente absorver conhecimentos ditados por uma gramática normativa. Para esses estudiosos, não há desvio linguístico que seja injustificável. Sendo assim, ao escrever de maneira diferente do que dita a chamada norma-padrão, o aluno parte de uma lógica.

Além disso, é importante ressaltar que o aprendizado da escrita e suas regras não deve ocorrer de maneira mecânica e descontextualizada. Cabe ao professor proporcionar aulas contextualizadas para que haja uma aprendizagem baseada na

reflexão e compreensão do uso efetivo da língua. Desse modo, os desvios de escrita analisados neste trabalho são considerados como reflexos de um ensino de língua que não prioriza seu uso, mas um “molde” que deve ser seguido.

2. Ensino da Língua Portuguesa e os conceitos fonéticos e fonológicos

São constantes as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa e as dificuldades e fracassos que os alunos apresentam quanto à aprendizagem de leitura e escrita.

A ideia de que existe uma única forma certa de falar e, principalmente de escrever, ainda é muito presente nas escolas. Isso se deve à falta de preparação de muitos professores, que ainda estão condicionados a dar aulas de gramática, bem como à visão de muitos pais, que estudaram Língua Portuguesa com métodos tradicionais e, por isso, pensam que são eficazes para uma boa aprendizagem.

Para muitos professores de Língua Portuguesa, são inexplicáveis certos erros ortográficos porque não se considera que muitos deles são causados pelo fato de os alunos tentarem grafar as palavras da maneira como eles as pronunciam, como *bousa*, *vouta*, *encherger* e *nesessita*, em que o /l/ é pronunciado como /u/.

Para reverter essa situação, é necessário que haja maior conhecimento por parte dos discentes sobre os conceitos e aplicações da Fonética e da Fonologia, já que são as áreas que buscam explicar o que ocorre quando encontramos textos com esse tipo de desvios de escrita. Por serem muito próximas quanto ao campo de estudo, Fonética e Fonologia, muitas vezes, são confundidas ou compreendidas erroneamente como duas nomenclaturas para um mesmo ramo da ciência da linguagem. Mas, as duas devem ser estudadas e entendidas de maneiras diferentes, visto que contribuem de formas distintas para a aprendizagem da escrita. Para Cagliari, a Fonética

...estuda os sons da fala, preocupando-se com os mecanismos de produção e audição. A Fonética procura fazer o trabalho com ênfase no aspecto descritivo da realidade fônica de uma língua (1995, p. 42).

Enquanto a Fonologia

...preocupa-se também com os sons de uma língua, mas do ponto de vista de sua função. Ela se ocupa dos aspectos interpretativos dos sons, de sua estrutura funcional nas línguas (1995, p. 43).

Assim, é importante considerar questões relativas à Fonética e Fonologia na compreensão das incorreções ortográficas encontradas nos textos para que se possam estabelecer estratégias corretas de intervenção para minimizar o problema.

2.1 Fala e escrita no cotidiano escolar: princípios do ato comunicativo

A consideração errônea de que a escrita ocupa um lugar de maior destaque em relação à fala, visto que está alicerçada na norma culta, enquanto a fala se projeta como manifestação da linguagem informal, com menos prestígio, ainda permeia o contexto escolar.

Para Marcuschi (2007), essa divisão feita entre fala e escrita “é redutora, radical e não condiz com os fatos” (p. 58). De acordo com o autor, fala e escrita são manifestações da língua igualmente importantes, que variam de acordo com o contexto em que são utilizadas. Desse modo, tanto uma como a outra podem ser formais ou informais em determinada situação de uso, devendo, portanto, ser analisadas mais em suas relações de semelhanças do que diferenças. Acrescenta o autor que:

Do ponto de vista dos *usos* quotidianos da língua, constatamos que a fala e a escrita não são responsáveis por domínios estanques e dicotômicos. Como já lembrado, há práticas sociais mediadas preferencialmente pela tradição escrita e outras pela tradição oral (MARCUSCHI, 2007, p. 60).

Tal avaliação dicotômica das características da fala e da escrita leva a uma visão que prevê a escrita como um fenômeno estável e com pouca variação; já a fala é vista como espontânea e variada. Porém, é preciso considerá-las em contextos de

produção e recepção, necessários para o funcionamento pleno da língua.

Sendo assim, desvios linguísticos na escrita são tão justificáveis quanto na fala, o que confirma a teoria exposta por Lemle (2006). O aluno precisa ser orientado quanto aos contextos de utilização da língua para compreender que não deve abandonar a variação linguística que lhe é inerente, mas saber optar pelo grau de formalidade exigido pelas situações de comunicação, principalmente em relação à escrita que, por ser convencionalizada, não deve variar.

2.2 Classificação dos desvios ortográficos

Neste trabalho, optamos por não utilizar o vocábulo “erro”, pois, segundo Ferreira (1989), este contraria o preceito de que o desvio gerado pelo educando não seja de todo sem sentido, mas fruto de uma incompreensão que possui relação lógica, fundamento e linha de pensamento a ser considerada.

Nessa vertente, Bagno (2001) afirma que chamamos de erro de português o que na verdade é apenas um desvio da ortografia oficial, pois a língua é natural, e a ortografia é artificial.

Nesse intuito, optamos por utilizar o termo “desvio” como forma de identificar as inadequações ocorridas na escrita, uma vez que se torna necessário considerar as sinuosidades da língua e os caminhos pelos quais os estudantes podem se comunicar,

desde que garantida a compreensão da mensagem por parte do leitor.

Stampe (1973 *apud* OTHERO, 2005) afirma que as dificuldades ortográficas, constantemente observadas em textos de alunos, são motivadas por dois fatores, em especial: pelas projeções fonéticas e pelos processos fonológicos. Segundo essa perspectiva, Carraher (1985), Nunes (1992) e Lemle (2006), ao analisarem os usos indevidos da escrita a partir dos princípios fonéticos e fonológicos, concluem que nem todo equívoco é de todo inaceitável, pois demonstra raciocínio a ser analisado.

Na maioria das situações, os estudantes não escrevem algo extremamente fora da lógica. Mesmo se desviando da norma-padrão, acabam mostrando tentativas de acerto que se justificam. As categorias abaixo descritas ajudam compreender melhor a atual organização para o estudo dos desvios ocorrentes em um texto, de acordo com as descrições de Lemle (2006).

- a) Transcrição da fala: a escrita é feita tal qual a pronúncia das palavras, como o caso do vocábulo *caxa* (caixa).
- b) Supercorreção: quando a criança tenta “corrigir” uma palavra que considera incorreta pela analogia a outra. Exemplo: *abriu*, do verbo *abrir*, poderia ser grafada (incorretamente) como *abril*, que se refere ao mês, ou a palavra *sorriu*, grafada como *sorril*.
- c) Desconhecimento das regras contextuais: ocorre quando a criança desconsidera a posição de uma letra ou unidade sonora, como em *gerra* no lugar de *guerra*.
- d) Marcação da nasalização: diferenciação entre vogal nasal e oral, como no termo *icompleto* em vez de *incompleto*.

- e) Concorrência: ocorre quando há a ligação de um vocábulo ao aspecto morfológico ou etimológico, e não somente fonológico, como o uso de *s* ou *z* entre vogais, o uso de *ss* ou *ç* diante de *a*, *o* e *u*, o uso de *x* ou *ch* em várias palavras.
- f) Sílabas complexas: quando se muda a estrutura de formação da palavra, como em *mamelo* no lugar de *marmelo*.
- g) Troca de letras: consiste na substituição de letras para compor o termo. É o caso de *vormiga* para *formiga*.
- h) Segmentação: marcada pela formação não convencional da escrita, como em *tiamo* e *a migo*.

Na tentativa de identificar um maior número de desvios e oportunizar soluções práticas para os casos que se desvirtuam da normatização gramatical, Lemle (2006) organiza a classificação em três ordens que serão utilizadas também nesse estudo, sendo elas: falhas de primeira ordem, marcadas pela leitura lenta, soletração, repetição da leitura, omissão e troca de ordens; falhas de segunda ordem, evidenciando a escrita sob a perspectiva da transcrição fonética e as falhas de terceira ordem, onde ocorrem trocas simples entre letras com mesmo som.

Na obra “Guia Teórico do Alfabetizador”, Lemle (2006) ressalta a relação conflituosa entre os sons e as letras, o que reafirma sua visão realista da gramática brasileira e a compreensão de que nem todo uso indevido da escrita é sinônimo de equívoco do escritor. Corroborando com esse pensamento, Cagliari (1997), Bagno (2001) e Meireles e Correa (2005) também consideram importante analisar os critérios para verificação dos desvios na escrita dos estudantes, e evidenciam a

importância da atuação do docente para suprir as carências do ensino de ortografia.

Com base nessas premissas e de acordo com os objetivos estabelecidos para a pesquisa, delineou-se a metodologia que se apresenta a seguir.

3. Metodologia

Para a elaboração deste trabalho, foi feita uma pesquisa bibliográfica nas obras de Cagliari (1997), Bagno (2001), Meireles e Correa (2005) e Lemle (2006). A partir dos estudos realizados, mais precisamente da teoria de Lemle (2006), foram identificados e classificados os desvios nas produções textuais de 30 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas estaduais, sendo 15 destes residentes na cidade de Muniz Freire-ES e os outros 15 na cidade de Governador Lindenberg-ES. Tal estudo foi realizado a fim de identificar falhas nas produções textuais, com o intuito de elencar possíveis alternativas que auxiliem na relação do aluno com a escrita. Após a identificação, cada desvio foi analisado e categorizado em uma das três falhas citadas por Lemle (2006), sendo elas: falhas de primeira ordem, falhas de segunda ordem e falhas de terceira ordem.

Para a coleta de dados, foi solicitada uma produção textual de gênero narrativo em que os estudantes foram convidados a transpor uma história em quadrinhos utilizando os elementos da narrativa e de textualidade.

O objetivo de associar o resultado de duas escolas localizadas em locais distintos, uma no norte do Estado e outra no sul, consiste na tentativa de identificar aspectos sociais, econômicos e culturais que são peculiares em cada região e que poderiam influenciar o processo de escrita dos alunos. Longe de discriminar uma região, a finalidade deste trabalho é agregar conhecimentos e experiências para desenvolver a educação nessas cidades.

3.1 Contexto escolar

A cidade de Muniz Freire pertence à região do Caparaó, localizada no sul do estado do Espírito Santo. Rodeada por montanhas e com temperatura baixa, o Município possui cerca de 20.000 habitantes, distribuídos em cinco distritos e no centro. A escola analisada está em um desses distritos, mais precisamente em Piaçu. Assim como a maior parte do Município, os habitantes de Piaçu residem quase em sua totalidade na zona rural e moram em comunidades com acesso restrito à vila principal. O corpo docente da escola analisada é composto de professores com mais de cinco anos de atuação, sendo a maioria destes com vínculo efetivo na rede estadual.

Diferentemente de Muniz Freire, Governador Lindenberg é uma pequena cidade da região norte do Espírito Santo. Emancipado há aproximadamente 17 anos, o Município possui cerca de 10.000 habitantes, distribuídos em 4 distritos. A escola pesquisada se localiza no distrito de Moacir Avidos e atende, em

sua maior parte, alunos que residem em zona rural e no distrito de Moacir.

A escola é caracterizada por uma frequente rotatividade de professores, tendo em vista que a maioria dos docentes se encontra em designação temporária. A unidade atende aos turnos matutino e vespertino, contemplando somente o Ensino Fundamental de 1° ao 9° anos.

3.2 Reflexão sobre a atividade desenvolvida com os estudantes

A atividade proposta aos alunos foi desenvolvida em duas aulas de Língua Portuguesa. Os estudantes deveriam transcrever uma história em quadrinhos para um texto em prosa, utilizando os elementos básicos da narrativa. Não foi especificada a quantidade de linhas para o cumprimento da tarefa, o que proporcionou melhor relação do aluno com o texto.

No primeiro momento, foi feita uma análise da proposta textual com toda a turma e um diálogo com os estudantes para identificar conhecimentos prévios sobre o gênero e a temática abordada. Em seguida, os estudantes iniciaram o processo de escrita em um rascunho que, após ser revisado por eles, foi reescrito em folha definitiva.

Os textos oscilaram de tamanho. Alguns alunos foram mais concisos, outros detalharam mais o texto, mas todos os

alunos atingiram o objetivo da proposta e transcreveram a obra conforme a solicitação inicial.

4. Apresentação dos dados

Os quadros seguintes apresentam os desvios dos estudantes separados por município. No primeiro, são mostrados os desvios que aconteceram apenas com uma incidência e a falha a que corresponde, observando-se os princípios da teoria de Lemle (2006).

No segundo quadro, são identificados os vocábulos que tiveram mais de uma incidência na mesma turma analisada, 7º ano do Ensino Fundamental. Os vocábulos também foram separados por cidade e observados a partir do princípio das falhas de 1ª, 2ª e 3ª ordens. Além disso, foi discriminado o quantitativo de desvios incidentes, a fim de facilitar o percentual comparativo entre regiões.

Quadro 1

DESVIOS ORTOGRÁFICOS COM UMA OCORRÊNCIA			
Estudantes de Muniz Freire-ES	DESVIOS ORTOGRÁFICOS	GRAFIA OFICIAL	TIPOS DE FALHAS
		intusiasmada	entusiasmada
	jardin	jardim	2ª ordem
	enseguida	em seguida	3ª ordem
	oque	o que	3ª ordem
	enlouquecel	enlouqueceu	3ª ordem
	intediada	entediada	3ª ordem
	bousa	bolsa	3ª ordem
	vouta	volta	3ª ordem
	capiturar	capturar	3ª ordem
	deicha	deixa	3ª ordem
	valando	falando	1ª, 3ª ordens
	em bora	embora	3ª ordem
Estudantes Governador Lindenberg-ES	fixão	ficção	2ª ordem
	enchergar	enxergar	3ª ordem
	nessesita	necessita	3ª ordem
	invorma	informa	1ª, 3ª ordens
	segui	segue	3ª ordem
	tormeiras	torneiras	1ª ordem
	pessados	pesados	3ª ordem
almentar	aumentar	3ª ordem	

Fonte: elaborado pelos autores.

Quadro 2

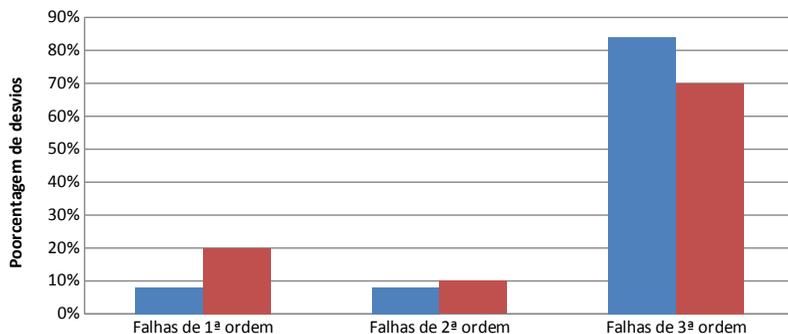
DESVIOS ORTOGRÁFICOS COM MAIS DE UMA OCORRÊNCIA				
Estudantes de Muniz Freire-ES	DESVIOS ORTOGRÁFICOS	GRAFIA OFICIAL	INCIDÊNCIAS	TIPOS DE FALHAS
	derrepente	de repente	2	3ª ordem
	luluzia	luluzinha	2	1ª, 3ª ordens
	atraz	atrás	3	3ª ordem
	serto	certo	2	3ª ordem
	guando	quando	2	3ª ordem
Estudantes de Governador Lindenberg	fautando	faltando	3	3ª ordem
	preciza	precisa	8	3ª ordem
	vai procura	procurar	6	1ª ordem
	concertacem	concertass em	2	3ª ordem
	guando	quando	2	3ª ordem

Fonte: elaborado pelos autores.

Os desvios acima descritos foram selecionados a partir das ocorrências encontradas nas produções textuais dos 15 alunos da amostragem. Nenhum dos vocábulos se repetiu, entretanto, é possível notar que alguns desvios são comuns, como ocorre nas palavras *invorma* e *valando*, *bousa* e *fautando*.

Abaixo, apresentam-se os Gráficos 1 (com uma incidência de falhas) e 2 (com mais de uma incidência de falhas), considerando-se as duas localidades (a primeira barra se refere ao município de Muniz Freire-ES, e a segunda se refere ao município de Governador Lindenberg-ES), de acordo com a classificação das falhas em Lemle (2006):

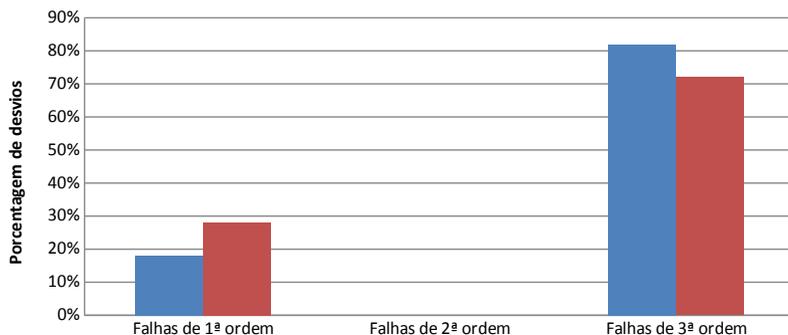
Gráfico 1: Desvios ortográficos com uma ocorrência



Fonte: elaborado pelos autores.

Abaixo, apresenta-se o Gráfico 2, com o comparativo final do percentual das duas unidades de ensino.

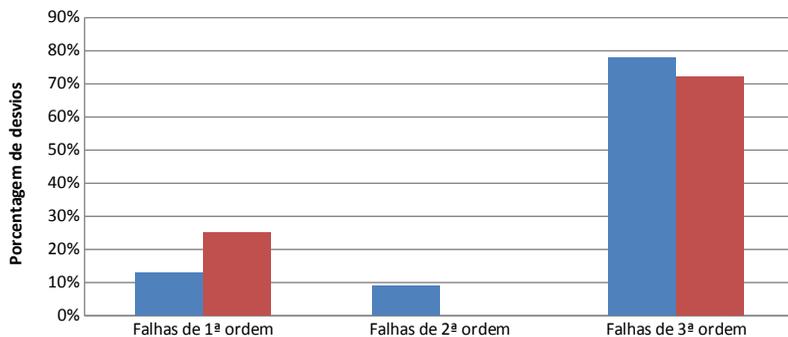
Gráfico 2: Desvios ortográficos com mais de uma ocorrência



Fonte: elaborado pelos autores.

O Gráfico 3, a seguir, mostra os resultados somados (uma incidência e mais de uma incidência) por cidades (a primeira barra se refere ao município de Muniz Freire-ES, e a segunda ao município de Governador Lindenberg-ES).

Gráfico 3: Resultado somativo das duas cidades



Fonte: elaborado pelos autores.

5. Análise dos dados

Os primeiros resultados mostram que as falhas de terceira ordem são as grandes causadoras dos usos indevidos da escrita e são o que Lemle (2006, p.6) descreve como “terceiro patamar do saber ortográfico”, ou seja, os estudantes demonstram ter incorporado a versão da teoria entre sons e letras, mas ainda trocam as letras nas palavras, o que é correlacionado aos problemas de entendimento de como funciona a relação pronúncia/escrita.

Outro dado a ser considerado corresponde às falhas de primeira ordem, encontradas no percentual de 8% e 20%. O fato de ainda haver estudantes neste estágio aponta para a existência de um possível desnível em sala de aula. Possivelmente, os problemas na alfabetização tenham sido os motivadores dessas ocorrências, uma vez que nessa falha normalmente os estudantes demonstram leitura lenta, soletrada e com equívocos, seguidos na sequência de letras e sons, aspectos trabalhados ainda nos primeiros anos de escolarização. A não existência de desvios na falha de segunda ordem é um dado positivo, pois demonstra que os alunos sabem as particularidades dos sons e das letras e correm menos risco de escrever como ouvem.

Na terceira tabela, a junção das cidades permite a visão global da situação encontrada, em que é possível inferir que os estudantes apresentam poucas inadequações na escrita e que um trabalho de reescrita, leitura e interpretação textual colaboraria para minimizar esse problema, além do trabalho do professor

com atividades dentro do campo da fonética, em um nível ideal para esta etapa escolar. Em suma, os resultados demonstram que os alunos das duas regiões dominam as propriedades básicas de escrita.

6. Conclusões

Após a análise dos dados é possível afirmar que os desvios cometidos pelos alunos das cidades de Muniz Freire e Governador Lindenberg demonstram que eles não apresentam domínio satisfatório da norma-padrão da língua, e que muitos erros podem ser causados pela falta de percepção dos alunos das diferenças existentes entre fala e escrita.

Outro fato perceptível é que grande parte dos desvios comprovam uma possível deficiência na alfabetização. Essa deficiência pode ser minimizada pelo professor em qualquer série, pois é o profissional responsável pela aprendizagem do aluno. Além de ensinar a norma-padrão, o docente precisa estar próximo do estudante e de seu cotidiano para que compreenda e possa explicar os desvios cometidos e suas razões.

É preciso considerar o conhecimento de Língua Portuguesa que o aluno tem para levá-lo a compreender que ele pode e deve utilizá-lo de maneiras diferentes, em contextos diferentes. Para isso, é essencial que o professor busque conhecer um pouco mais sobre a realidade do aluno, a fim de compreender o que o leva a não usar adequadamente a língua culta. Uma possível maneira de agir em sala de aula para obter melhores

resultados é explicar ao educando a origem dos desvios cometidos por ele, mostrando que existe uma explicação lógica para a disparidade entre o que ele fala e escreve, mas deixar claro que é importante que ele conheça a língua padrão e seu contexto de utilização.

Referências

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1980.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. *Alfabetização e linguagem*. 5ed. São Paulo: Scipione, 1995.

CARRAHER, Terezinha Nunes. *Exploração sobre o desenvolvimento da ortografia*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, n.1, 1985.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

LABOV, William (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Disponível em <<http://www.vertentes.ufba.br/a-teoria-da-variacao-linguistica>> Acesso em: 08 de agosto de 2017.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 4ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Guia teórico do alfabetizador*. 5ed. São Paulo: Ática, 1998.

MARCUSCHI, Luiz. *Fala e escrita* / Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

MEIRELES, E.; CORREA, J. *A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfosintáticos e contextuais da Língua Portuguesa*. Estudos de Psicologia. Curitiba: Autêntica, 2005.

NUNES, I. B. (1992) *Noções de educação a distância*. Disponível em < <http://www.intelecto.net/ead/>> Acesso em: 21 de julho de 2017.

OTHERO, G. de A. *Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança*. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/pt>

Desvios Ortográficos: uma análise comparativa entre textos de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com base na perspectiva fonológica

Giovanna Carrozzino Werneck

Rosângela Venturi Barros

Shirlei Cristiane A. Freitas

Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa realizada com 30 (trinta) textos de alunos das redes públicas municipais de Vitória e Serra, Espírito Santo, para identificar, categorizar e analisar erros ortográficos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio. O objetivo é verificar se houve um aprendizado sistemático da escrita no espaço de tempo compreendido entre o nível fundamental e médio, considerando as fases de desenvolvimento da escrita e a ocorrência de falhas ortográficas de 1ª, 2ª e 3ª ordens, propostas por Lemle (2006). Os resultados apontam que houve um aprendizado em relação à escrita, tendo em vista a diminuição de falhas de 3ª ordem do 6º para o 1º ano e que a prevalência das falhas de 2ª ordem no 1º ano podem ocorrer devido ao uso do “internetês” utilizado por adolescentes.

Palavras-chave: Ortografia. Alfabetização. Erros ortográficos. Intervenção pedagógica.

1. Introdução

Este trabalho apresenta uma pesquisa realizada com 30 (trinta) textos de alunos das redes públicas municipais de Vitória e Serra, Espírito Santo, sendo quinze de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e quinze de alunos do 1º ano do Ensino Médio. O objetivo é verificar se houve um aprendizado sistemático da escrita no espaço de tempo compreendido entre o nível fundamental e médio, considerando as fases de desenvolvimento da escrita e a ocorrência de falhas ortográficas de 1ª, 2ª e 3ª ordens, propostas por Lemle (2006).

As análises sobre os erros não se constituem como crítica, mas como um mapeamento das dificuldades mais frequentes dos alunos. Com base nas análises, apresentamos propostas de intervenção pedagógica que podem direcionar práticas para minimizar a ocorrência de erros ortográficos.

2. Fundamentação Teórica

A ortografia é o domínio da escrita convencional das palavras ou, ainda, definida de acordo com sua origem (grega: *orthos* = correta; *grafia* = escrita); é a correta grafia das palavras, compreende a correta transcrição dos vocábulos de uma

determinada língua ou a correta representação gráfica dos sons da fala. Sendo assim, é a ortografia que permite a coerência de uma língua escrita paralelamente à língua falada (ZUANETTI, 2008).

Em relação ao erro ortográfico, sua definição, ocorrência e particularidades têm sido amplamente discutidas por pesquisadores. De acordo com Carvalho (1995), em sua singularidade, o erro ortográfico está inserido em uma quebra de ordem no funcionamento linguístico e pode, ao mesmo tempo, ser considerado como objeto de pesquisa diante das possibilidades da língua.

Bortoni-Ricardo (2005) e Cagliari (2006) fazem um amplo debate sobre as noções de erros dos alunos, trazendo-os não como uma questão de certo ou errado, mas sim, como uma adequação e/ou inadequação.

Bagno (2011) conceitua erro como aquilo que é apenas um desvio da ortografia oficial, pois, de acordo com o referido autor, a língua é natural e a ortografia é artificial.

Na perspectiva de Lemle (2006), os erros ortográficos não são “cópias imperfeitas”, mas tentativas válidas de grafar as palavras baseadas nas suas ideias sobre a escrita, refletindo, assim, o nível de elaboração alcançado sobre o conhecimento ortográfico.

De acordo com Carraher (1985), os erros não são casuais, mas indicam uma compreensão escrita que vai se modificando

conforme vão sendo adquiridos novos conhecimentos sobre a língua.

Na presente pesquisa, é utilizada a expressão “erro ortográfico”, de acordo com as concepções adotadas por Lemle (2006). A proposta dessa autora é referência para os estudos relacionados à ortografia da Língua Portuguesa. Ao analisar a relação que se estabelece entre o sistema fonológico e o ortográfico, ela caracteriza três tipos de falhas, que estão relacionadas a etapas ou fases de alfabetização e se referem à classificação das correspondências simbólicas entre sons e letras, considerando que no sistema alfabético de escrita há segmentos gráficos que representam segmentos de sons.

Tais correspondências estão baseadas em três tipos de relação: correspondências *biunívocas*, nas quais cada fonema corresponde a uma letra e cada letra corresponde a um fonema; correspondências de um para mais de um, determinadas pela posição, nas quais cada letra tem um fonema em uma dada posição e cada fonema corresponde a uma letra em uma determinada posição, isto é, tais correspondências estão relacionadas às relações *poligâmicas*, quando uma letra representa diferentes fonemas de acordo com sua localização; e relações de *concorrência*, quando existe mais de uma letra para um mesmo fonema (correspondência poliandriaca).

Assim, para Lemle (2006), existem fases na aquisição da escrita que devem ser consideradas e que estão relacionadas a essas correspondências entre sons e letras. A criança, quando está na fase alfabética, inicia o aprendizado da ortografia na

crença de que cada letra equivale a um som e vice-versa. Aos poucos, ela vai se deparando com casos em que existem mais letras para representar um dado som, o que gera a necessidade de que ela memorize a ortografia de determinadas palavras devido à existência de algumas que são escritas de maneira arbitrária, não existindo regras para guiar sua ortografia.

Os erros cometidos pelas crianças durante o processo de aquisição da escrita relacionam-se às falhas de primeira, segunda e terceira ordem, conforme descritas por Lemle (2006).

As falhas de primeira ordem referem-se aos problemas na correspondência linear entre os sons e as letras, provocando repetição ou omissão delas, troca na ordem, imperfeições quanto ao formato e a incapacidade de classificar algum traço distintivo do som. As falhas de segunda ordem referem-se àquelas em que o aluno considera a escrita como uma transcrição da fala, partindo do princípio de que, na leitura, cada letra pronunciada tem sua representação central. Nas falhas de terceira ordem o aluno já atingiu a terceira fase do processo de aquisição da ortografia e incorporou a terceira versão da teoria de correspondência entre sons e letras; essas falhas se limitam às trocas de letras concorrentes (LEMLE, 2006).

Ressaltamos que, independente das várias concepções de erros ortográficos, o professor não pode utilizá-los para constranger o aluno, antes, o professor deve estar atento aos erros ortográficos cometidos por ele, resignificando-os, uma vez que eles fornecem informações relevantes a respeito das hipóteses ou conhecimentos parciais já construídos pelo aluno,

os quais precisam ser ampliados e explicitados por meio de atividades que envolvam reflexões intencionais sobre os aspectos estruturais da linguagem diretamente relacionados à ortografia, bem como sobre os usos sociais da escrita.

Ao mesmo tempo, faz-se necessário que o professor esteja engajado em uma pedagogia culturalmente sensível que, conforme nos aponta Bortono-Ricardo (2005, p. 192), deva ser “[...] uma pedagogia atenta às diferenças entre a cultura dos alunos e da escola, e alerta às formas efetivas de conscientização dos educandos sobre essas diferenças”.

3. Metodologia

Foram selecionados 30 textos de alunos de escolas públicas municipais de Vitória e Serra, Espírito Santo, sendo quinze de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e quinze de alunos do 1º ano do Ensino Médio. Para a análise dos erros ortográficos foi utilizado o referencial teórico de Lemle (2006). Inicialmente, os erros foram identificados nos textos e, em seguida, categorizados por ano (do 6º ano e do 1º ano) em um dos três tipos citados pela autora: falhas de primeira, segunda e terceira ordem. Após a categorização, os erros foram analisados, considerando as incidências em cada ano escolar.

4. Análise dos dados

Após identificação e análise dos erros encontrados, foi feita a categorização deles, que está apresentada nas tabelas abaixo, seguidas das respectivas grafias oficiais entre parênteses.

a) Falhas de 1ª ordem

6º ano	1º ano
Gria (cria)	Querimos (queríamos)
Pesonagem (personagem)	Acedenta (acidenta)
Enguanto (enquanto)	
Gue (que)	
Guerendo (querendo)	
Guando (quando)	

b) Falhas de 2ª ordem

6º ano	1º ano
Dipos (depois)	Pros (para os)
Naverdade (na verdade)	Impurrado (empurrado)
Facinante (fascinante)	Derepente (de repente)
Avia (havia)	Despidiu (despediu)
Senho (senhor)	Ajuda-se (ajudasse)
De mais (demais)	Atarde (à tarde)
Sim teressou (se interessou)	Dicasa (de casa)
Todu (todo)	Nois (nós)
Abitava (habitava)	Pra (para)
Bonbando (bombando)	Veiu (veio)
Comsiderados (considerados)	Deitô (deitou)
Acomselho (aconselho)	Dinovo (de novo)

Emtão (então)	Pego (pegou)
Camtina (cantina)	Encoma (em coma)
Tomto (tonto)	
Com migo (comigo)	

c) Falhas de 3ª ordem

6º ano	1º ano
Assassinato (assassinato) (2 ocorrências)	Trájica (trágica)
Asasinato (assassinato) (2 ocorrências)	Arrazados (arrasados)
Asassino (assassino)	Deichá-los (deixá-los)
Assasino (assassino)	Cançado (cansado)
Prósima (próxima)	jente (gente)
Prócima (próxima)	
Interesante (interessante)	
Aconteseu (aconteceu)	
Assistindo (assistindo)	
Riquesa (riqueza)	
Morrel (morreu)	

Considerando a totalidade das falhas encontradas em cada turma, tem-se os seguintes dados:

6º ano		1º ano	
Falhas de 1ª ordem	06	Falhas de 1ª ordem	02
Falhas de 2ª ordem	16	Falhas de 2ª ordem	14
Falhas de 3ª ordem	11	Falhas de 3ª ordem	05

Sendo assim, verificou-se que tanto no 6^º ano quanto no 1^º ano houve uma maior incidência de falhas de 2^ª ordem, relacionados à teoria da poligamia, que consiste nas restrições das letras condicionadas pela posição e a uma transcrição fonética da fala. A prevalência de erros de escrita, por apoio na fala, indica que os alunos ainda não têm suficiente compreensão de que escrever não se limita a uma transcrição fonética.

Conforme explicita Lemle (2006), os alunos que ainda cometem, majoritariamente, falhas de 2^ª ordem, não completaram sua alfabetização, pois só pode ser considerado alfabetizado aquele em cuja escrita só restar falhas de terceira ordem, que serão superadas gradativamente, com a prática da leitura e da escrita.

Verificou-se que houve uma diminuição das falhas de 3^ª ordem do 1^º ano em relação ao 6^º ano, provavelmente pelo fato de que os alunos do 1^º ano já atingiram a terceira fase do processo de alfabetização, porém, apresentam ainda algumas dificuldades que precisam ser superadas em relação às falhas de 2^ª ordem. A hipótese é a de que tal fato pode estar relacionado a um uso descompromissado da escrita, no que diz respeito às suas normas, devido à utilização das novas tecnologias, que vem interferindo diretamente nas atividades comunicativas humanas. Tal aproximação da escrita em relação à fala nos adolescentes indicaria um novo tipo de escrita denominada “escrita da internet” ou “internetês” (COSCARELLI, 2003).

O fato de os adolescentes escreverem nos meios digitais preocupando-se apenas com a comunicação em si, ou seja, em se fazer entender por meio de uma escrita rápida e próxima à oralidade, desconsiderando o emprego da escrita padrão, vem preocupando pais e educadores pela possibilidade de se comprometer a qualidade da escrita pelo uso frequente de redes sociais.

5. Propostas de intervenção pedagógica

Considerando as falhas analisadas na presente pesquisa, propomos atividades de intervenção pedagógica, objetivando favorecer o domínio e a compreensão do sistema ortográfico:

a) Desenvolvimento de atividades que enfatizem a diferença entre o modo como pronunciamos certas palavras e o modo como as grafamos, por meio de músicas cantadas e gravação de falas de alguns alunos, com transcrição delas. Também devem ser trabalhadas as variantes dialetais presentes nas falas dos alunos, que podem ser analisadas como exemplos da diferença entre língua oral e escrita;

b) Produção e classificação de palavras e de pseudopalavras (palavras inventadas) que apresentem determinada dificuldade ortográfica, bem como atividades de produção intencional de violações ortográficas, as quais estimulam uma reflexão e explicitação das regras ortográficas, que podem ser redigidas

pelas crianças, compondo um “quadro de regras” para consulta posterior;

c) Para amenizar problemas de segmentação, podem ser trabalhadas noções do que é frase e sua composição. Outras atividades consistem em escrever as frases com as palavras todas juntas e pedir à criança que as separe, que ordene as palavras embaralhadas de uma frase ou também que complete as frases com possíveis palavras que estejam faltando;

d) Utilizar cruzadinhas e caça-palavras com uso do s, ss, g, j, ditongos, tritongos e hiatos;

e) Para alunos do Ensino Fundamental, usar textos com trava-línguas para enfatizar a diferença entre som e escrita;

f) Diante da maior incidência de erros de 2ª ordem nos textos dos adolescentes do 1º ano e da hipótese levantada em relação ao uso de redes sociais, uma proposta de intervenção pedagógica seria não só mostrar as particularidades da fala e da escrita, mas também uma problematização do uso da escrita nos meios digitais.

6. Conclusão

A partir da sistematização e análise dos erros ortográficos de alunos de 6º ano e 1º ano, com base no referencial teórico proposto por Lemle (2006), tentamos demonstrar que à medida

que os alunos avançaram nas séries (anos), houve um aprendizado em relação à escrita, tendo em vista a diminuição de falhas de 3ª ordem do 6º para o 1º ano.

Ao mesmo tempo, constatamos que os alunos do 1º ano apresentavam falhas, em sua maioria, de 2ª ordem, decorrentes da transcrição da fala, tal como o 6º ano. Como era possível, então, um aluno do 1º ano ser considerado alfabetizado, tendo atingido determinada etapa da alfabetização, porém ainda cometendo falhas que correspondem à etapa anterior? Foi levantada a hipótese em relação ao uso de redes sociais pelos adolescentes, em que não há uma preocupação de escrever conforme a língua padrão, caracterizando um “novo tipo de linguagem” denominado “internetês”. Vemos, então, a necessidade de o professor trabalhar, não só no 1º ano, questões relativas ao uso da escrita na Internet, buscando mostrar as particularidades da fala e da escrita, bem como de seus usos nas redes sociais. Assim, foram propostas intervenções pedagógicas objetivando a superação das falhas apontadas e uma melhora no aprendizado da escrita padrão.

Referências

- BAGNO, Marcos. 1ed. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegamos à escola e agora?* Sociolinguística e educação. 2ed. São Paulo: Parábola, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. 10ed. São Paulo: Scipione, 2006.

CARVALHO, Gloria Maria Monteiro de. *Erro de pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição de linguagem*. Tese de Doutorado. Campinas, IEL, 1995.

CARRAHER, Terezinha Nunes, Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em Português. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v.1, n.3, 1985, p. 269-285.

COSCARELLI, Carla Viana. Entre textos e hipertextos. In: COSCARELLI, Carla Viana. *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 65-84.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 16ed. São Paulo: Ática, 2006.

ZORZI, Jaime Luiz; CIASCA, Sylvia Maria. Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtorno de aprendizagem. *Revista CEFAC*. 2008, São Paulo, v.10, n. 3, p. 321-331. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v10n3/v10n3a07>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

ZUANETTI, Patrícia Aparecida et al. Comparação dos erros ortográficos de alunos com desempenho inferior em escrita e alunos com desempenho médio nesta habilidade. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiologia*. 2008, v. 13, n. 3, p. 240-245. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a07v13n3>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

Conhecimentos de Fonética e Fonologia no processo de aprendizagem: uma análise do Currículo Base da Rede Estadual do Espírito Santo

Ivone Lino de Barros

Washington Adriano da Silva

Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

Resumo

O presente trabalho tem o objetivo de investigar o Currículo Base da Rede Estadual do Espírito Santo e das Orientações Curriculares/2017, para analisar se as propostas de ensino da Fonética e da Fonologia nas séries finais do Ensino Fundamental da rede estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo são suficientes para proporcionar um ensino-aprendizagem adequado e efetivo da língua materna, considerando que o som é a manifestação primeira do ser humano e precede qualquer outra aprendizagem formal. Os resultados mostraram que itens relacionados à Fonética e à Fonologia são mencionados, porém, de forma esporádica e sem uma relação direta com o estudo dos sons, para o 6º e 7º anos, tornam-se escassos no 8º ano, e praticamente desaparecem no 9º ano. Provavelmente isso acontece porque nessas etapas mais elevadas de ensino a quantidade de conteúdos a serem

trabalhados não proporcione retomar assuntos já abordados, ou talvez porque se presume que o aluno tenha o domínio sobre todos os conceitos relativos aos sons da fala, o que, muitas vezes, traduz-se como um equívoco.

Palavras-chave: Fonética. Fonologia. Ensino. Currículo da rede estadual.

1. Introdução

São muitas as contribuições da Fonética e da Fonologia para o processo de ensino- aprendizagem da língua materna. A Fonética trata dos sons utilizados na fala, seu modo de articulação e realização, e a Fonologia diferencia esses sons como fonemas básicos da língua, considerando-os em diversos contextos. Em linhas gerais, a Fonologia ocupa-se do estudo relativo à função dos elementos fônicos da língua e

Determina a distribuição dos sons e o contraste entre eles, com ênfase na organização dos sistemas sonoros. Caracteriza também a boa formação das sílabas e dos aspectos suprasegmentais como, por exemplo, o tom e o acento. Relaciona-se com o estudo gramatical do conhecimento linguístico, ou seja, a competência. (CRISTÓFARO-SILVA, 2011, p.110).

Tanto a Fonética quanto a Fonologia são importantes para se compreender, desde as séries iniciais, como acontece a realização dos fonemas e que diferenças os diversos sons da língua trazem. A criança, no início de sua aprendizagem, precisa saber que a troca de um simples fonema pode mudar completamente o sentido de uma palavra.

Considerando essas abordagens iniciais, este trabalho busca dar uma contribuição ao debate sobre a necessidade de se legitimar o ensino da Fonética e Fonologia, em nível elementar, na escola, de forma a garantir que tais conhecimentos contribuam na formação linguística de alunos e alunas. Mais do que simplesmente cumprir com uma obrigação curricular, empreender esses estudos possibilita a compreensão ampla do signo, do significante e do significado, nas suas correlações com os eventos comunicativos do cotidiano do falante.

2. Sobre a importância da Fonética e Fonologia

O alfabeto é, sem dúvida, um dos primeiros tópicos abordados em todo processo de ensino e remonta aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse talvez seja o momento mais apropriado para o trabalho com os sons que formam a nossa língua. Todavia, não raro, a distinção entre vogais e consoantes é feita sem qualquer embasamento fonético, restringindo-se apenas a regras que os alunos geralmente não compreendem, mas memorizam e reproduzem. Deve-se também ao descaso com

os sons o fato de os alunos não compreenderem importantes questões da Língua Portuguesa, o que torna comum ouvirmos de falantes nativos frases do tipo “português é muito difícil” e similares. Podemos citar como exemplo o uso de *m* antes de *p* e *b*, que raramente é visto como algo funcional, mas sim como mais uma entre as inúmeras regras que regem a Língua Portuguesa. Isso faz com que os falantes/alunos não percebam que o “n” não poderia estar antes de *p* e *b* não por uma regra arbitrária, mas por uma questão funcional, pelo fato de essa letra não funcionar antes de uma bilabial.

Analisando textos produzidos por alunos do sétimo e do oitavo ano do Ensino Fundamental, pudemos perceber um número expressivo de ocorrências do uso inadequado de *n* antes de *p* e *b*, bem como de *m* em situações em que a letra *n* deveria ser usada como em *quemte* (quente) e *temte* (tente). O que dizer, então, da dificuldade em se distinguir um ditongo de um hiato? A regra teórica que distingue este daquele acaba por conduzir o aluno à outra questão problemática, que é a separação de sílabas.

Podemos citar também a importância da Fonética e Fonologia nas questões relacionadas à sílaba, no que se refere à acentuação e que se apresenta como um desafio ao longo de toda a vida acadêmica do aluno, e que extrapola os limites da escola. Esse também é o caso das questões ortográficas, geradoras de inúmeras dúvidas e que são, inclusive, objeto de avaliação do Enem e outras avaliações externas.

No processo de alfabetização, especialistas defendem a utilidade de se desenvolver a noção de som (plano fônico) e grafia

(plano escrito) na representação da língua. Como exemplo, podemos citar a diversidade gráfica do som [s] em palavras como *caçador, massa, cerca*. A Fonética articulatória também se mostra bastante oportuna para a resolução do que se convencionou denominar erros fonéticos (RODRIGUES, 2005)- como em *nassa* para *massa* - e erros de uso- como em *simitério* para *cemitério*.

Entendemos que existe, entre os professores, certa hesitação sobre *por que, quando e como* trabalhar Fonética e Fonologia na educação básica. É preciso, então, que a partir de pesquisas e estudo mais aprofundados sobre o tema, os professores criem estratégias de apropriação dos conceitos de Fonética e Fonologia para desenvolver com os alunos atividades que propiciem o aprofundamento do conhecimento da língua materna.

Apesar de sua importância, o estudo da Fonética e Fonologia ocupa um espaço ínfimo nos cursos de graduação em Letras e possui uma visibilidade ainda menor na prática de ensino de professores da educação básica. Segundo Cagliari, em entrevista à revista ReVEL, a formação do professor é fundamental para ampliar o campo dessa discussão.

Antes de mais nada, seria preciso discutir o conteúdo programático do que deveria ser um Curso de Graduação em Letras. O que é e o que não é relevante? Na minha opinião, os cursos de Letras são mal estruturados, de um modo geral. Esquecendo um pouco essa questão, com relação ao ensino de Fonética (e de Fonologia), uma disciplina de três horas semanais por semestre seria suficiente para que um professor ensinasse os elementos teóricos básicos de Fonética e de Fonologia, treinasse os alunos em algumas

técnicas de fonética de laboratório, desenvolvesse bom treino de produção e transcrição de sons da fala, a partir das possibilidades articulatórias humanas, além de treiná-los na descrição e análise fonológica. O que eu constato é que há um desequilíbrio nos programas, com pouca ênfase nas áreas centrais da Lingüística (2006).

Repensar o espaço do currículo destinado à construção dos conhecimentos basilares na universidade é um desafio que se apresenta indispensável para rediscutirmos os componentes curriculares do ensino fundamental e médio. Somente um profissional que conhece a importância de se inculcar tais conhecimentos pode influenciar a reformulação dos documentos que norteiam a educação básica, abrindo espaço mais significativo para o ensino de fonética e fonologia.

3. Análise do Currículo Base da Rede Estadual

O Currículo Básico Comum das Escolas Estaduais do Estado do Espírito Santo, no caderno da área de Linguagens e Códigos, anos finais do Ensino Fundamental, propõe o estudo de variedades linguísticas e ortografia. Todavia, em nenhuma parte do documento é feita qualquer menção direta ao estudo da Fonética e da Fonologia. Dessa omissão é possível inferir que sistemicamente tais conteúdos não compõem o rol de conhecimentos indispensáveis aos saberes do educando, seja pelo temor dos docentes em abordá-los, seja pela falta de comprometimento técnico e até político de construir uma nova visão sobre a temática, principalmente nas comunidades populares, ambiente em que as escolas públicas estaduais, na sua

grande maioria, estão inseridas. Tal postura é assertivamente defendida pelo professor Rajagopalan (2008) quando diz que

O que ainda precisa ser feito é encorajar as partes envolvidas no sentido de refletir sobre essas questões de um ponto de vista político. Ou seja, o ensino-aprendizagem de línguas não pode ser discutido apenas do ponto de vista linguístico ou da perspectiva das teorias de aprendizagem. Ou ainda, sob o prisma de gosto pessoal ou pendor acadêmico. Essas questões também dizem respeito à cidadania (RAJAGOPALAN, 2008, p. 17).

No currículo afirma-se, no entanto, que na escola o aluno terá “a oportunidade de recorrer às práticas orais e escritas do sistema linguístico com suas regras fonológicas” (2017, p.66), com intuito de construir seu saber formal. Mais adiante no documento, na seção de língua estrangeira, consta como objetivo de ensino “aumentar o conhecimento sistêmico (lexical, fonético, fonológico, sintático, semântico e pragmático) que o aluno construiu e/ou vem construindo em sua língua materna” (2017, p.101). Diferentemente de outros conteúdos de maior prestígio dentro da proposta curricular, nenhuma outra menção sobre quando ou como esse conhecimento é construído é encontrada. Esse aparente descaso do currículo para com o ensino de Fonética e Fonologia contribui, a nosso ver, para que tais disciplinas ocupem cada vez menos espaço na prática dos professores da educação básica e para o enfraquecimento da abordagem de seus estudos na formação de professores.

4. Orientações Curriculares 2017

O objetivo das Orientações Curriculares para as Escolas Estaduais no ano de 2017 é, como informa o próprio documento, “orientar professores e pedagogos para o planejamento pedagógico e a gestão curricular com foco na aprendizagem dos estudantes durante o ano letivo de 2017” (p.3). Na sequência, afirma-se que ele “serve como instrumento de gestão da aprendizagem (...)” (p.3). Essas orientações estão divididas por série, em matriz de conhecimento por trimestre, subdivididos da seguinte forma: conhecimento, expectativas de aprendizagem (operações cognitivas em desenvolvimento) e sugestões para o desenvolvimento de competências tecnológicas, como mostra o quadro a seguir:

6º ano		
Matriz de Conhecimentos por Trimestre		
1º Trimestre		
Conhecimentos	Expectativas de Aprendizagem (Operações Cognitivas em Desenvolvimento)	Sugestões para o Desenvolvimento de Competências Tecnológicas

As expectativas de aprendizagem permanecem as mesmas durante os três trimestres que compõem o ano letivo de cada série e se modificam de uma série para outra. Nesse contexto, torna-se necessária a crítica da Professora Delaine Cafiera Bicalho (2011) da UFMG, que afirma que tais práticas promovem

conteúdos que se repetem ao longo do ano, sem qualquer indicação de como se articulam e progridem em função de objetivos claros. No ensino de língua portuguesa, por exemplo, concepções equivocadas de linguagem e de língua cristalizam práticas centradas na memorização de categorias morfossintáticas e de regras descontextualizadas ou em atividades de localização e cópia, que pouco contribuem para levar o aluno à compreensão e produção de textos orais e escritos. (CNE, 2011, p.4)

Essas expectativas são voltadas para a leitura, interpretação e escrita, bem como para os mecanismos inerentes a essas habilidades. No entanto, não havendo uma articulação explícita e intencional, tais expectativas ficam completamente soltas sem que o docente possa dar-se conta da efetiva apropriação por parte do educando de tais habilidades.

A coluna *Conhecimentos* trata de forma mais específica dos conteúdos a serem trabalhados por trimestre. Interessante observar que nem sempre os conhecimentos estão alinhados às expectativas e aprendizagem. Isso porque, a princípio, as competências devem orientar a seleção dos conhecimentos. Assim, os temas que compõem os eixos e os conhecimentos precisam se desdobrar em conteúdos conceituais e factuais (no campo da abstração teórica e metodológica) e conteúdos procedimentais (articulação dos conhecimentos com as habilidades necessárias ao uso prático e cotidiano) técnicas, administrativas, interpessoais, políticas e conceituais traduzidas em métodos, técnicas e procedimentos). Estes últimos implicam utilizar o saber no saber fazer. Os conteúdos devem favorecer o

desenvolvimento de habilidades, competências específicas, esquemas de ação, posicionamentos assumidos, hábitos e atitudes inerentes à cidadania. A integração dos conhecimentos deve ser um processo em que um novo conteúdo vincula-se a anteriores na aplicação de conteúdos específicos, em situações concretas de aprendizagem.

Essa constatação torna necessário que durante o processo de formação continuada dos profissionais sejam proporcionadas atividades variadas, relacionadas à prática. Como o foco desse trabalho é a abordagem da Fonética e Fonologia no ensino de língua materna no currículo, procuraremos nos ater a esse assunto. Reproduzimos a seguir um trecho da coluna “Conhecimentos” do 1º trimestre do 6º ano:

Quadro 1: Conhecimentos 1º trimestre- 6º ano

<p>- Fonologia e Fonética e uma perspectiva discursivo-textual: DESENVOLVER</p> <ul style="list-style-type: none">- Distinção entre fonema e letra;- Reconhecimento dos dígrafos;- Reconhecimento dos encontros vocálicos: ditongo, tritongo e hiato;- Reconhecimento do encontro consonantal;- Separação de sílabas;- Classificação das palavras quanto ao número de sílabas.

Percebemos no quadro acima a menção às bases da Fonética e Fonologia e a ordem de desenvolvê-los, ainda que tratada de forma superficial. O processo de identificação dos valores sonoros não é uma questão de percepção auditiva,

fundamentalmente; quer dizer, não se trata de um aprendizado sensorial perceptivo em si. Do ponto de vista estrito, podemos dizer que fundamentalmente dois aspectos estão implicados neste processo: identificar o traço que distingue uma emissão sonora de outra – característica do fonema, que permite a distinção de sentido na palavra (uma questão fonológica, portanto); e, compreender qual letra corresponde àquele som distintivo, àquele fonema; é um processo de estabelecer relação entre o fônico – som que se escuta - e o gráfico – letra que convencionalmente serve para representar aquele som ouvido.

Todavia, entre as expectativas de aprendizagem desse mesmo período, não se faz menção ao trabalho com os sons da língua, como se pode verificar no quadro a seguir. Subentende-se então, que o professor deve desenvolver o trabalho com a Fonética e a Fonologia, mas que não se tem a expectativa de haja realmente um aprendizado voltado para essa área.

Quadro 2- expectativas de aprendizagem 1º trimestre- 6º ano

Expectativas de Aprendizagem (Operações Cognitivas em Desenvolvimento)
<ul style="list-style-type: none">• Ler diversos tipos de textos com fluência, evidenciando sua compreensão;• Interagir com os colegas por meio de atividades, utilizando textos orais e escritos, e outras atividades criativas;• Interpretar textos considerando suas relações intratextuais;• Classificar palavras conforme sua função nos textos, reconhecendo essa ação como legitimadora do conhecimento científico;• Aplicar na construção de textos os mecanismos de coesão e coerência;• Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes da exploração de recursos ortográficos e morfológicos;• Identificar a finalidade e a intencionalidade do texto;• Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;• Localizar informações explícitas e implícitas em um texto;• Reconhecer a necessidade dos valores humanos para a vida em sociedade;• Conhecer a cultura e as tradições brasileiras e capixabas.

No decorrer do documento, outros itens relacionados à Fonética e à Fonologia são mencionados, porém, de forma esporádica e sem uma relação direta com o estudo dos sons.

No 2º trimestre do 6º ano, dentre outros conteúdos, sugere-se:

Quadro 3- conhecimentos 2º trimestre- 6º ano

Ortografia de uma perspectiva discursivo-textual:

DESENVOLVER

Distinção e uso:

mb / mp; o / u /ou; s / ss / sc / sc ; x / ch; sons do x; por que / porque / por quê / porquê; r / rr ; l / u; k- w- y

É válida a proposta de se desenvolver a ortografia a partir de “uma perspectiva discursivo-textual”. Todavia, fica o questionamento: essa perspectiva discursivo-textual é real no cotidiano escolar? Uma mesma estratégia é suficiente para que o aluno compreenda a necessidade de usar “m” antes das bilabiais *p* e *b* e ao mesmo tempo compreenda os usos de *l* e *u*? O som do *l* é realmente utilizado na região onde o aluno está inserido? Se não são possíveis todas as respostas, é preciso ao menos que haja a reflexão. A relação entre som e letra é arbitrária, ou seja, não há lógica que a regule, que a explique. Sendo assim, não há princípio geral a ser elaborado, mas uma correspondência a ser estabelecida entre desenho e som. Essa correspondência vai sendo estabelecida a partir da exercitação da produção escrita – ou seja, por meio da elaboração de escritas com sentido-, por meio da análise de escritas conhecidas (de referências estáveis), por meio da validação da escrita que a criança produziu, realizada por escritores proficientes.

Continuando a análise das orientações curriculares, encontramos no 1º trimestre do 7º ano do Ensino Fundamental a seguinte proposta:

Quadro 4: Conhecimentos 1º trimestre - 7º ano

<ul style="list-style-type: none">• Fonologia de uma perspectiva discursivo-textual: DESENVOLVER<ul style="list-style-type: none">- Identificação da sílaba tônica e classificação das palavras quanto à posição da sílaba tônica.• Acentuação gráfica: DESENVOLVER<ul style="list-style-type: none">-Distinção entre monossílabos tônicos e átonos;-Distinção entre palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas;-Estudo da acentuação dos ditongos abertos e dos hiatos.
--

Da forma como está postulado, tem-se a impressão de que trabalhar a Fonologia e trabalhar acentuação gráfica são coisas distintas, como se identificar a sílaba tônica não fosse o primeiro passo para marcar graficamente essa tonicidade. É o que nos propõe Câmara (1977) ao conferir à definição de vocábulo a questão de acento, ou melhor, a relação entre sílabas tônicas e átonas.

O autor afirma que cada vocábulo tem a sua pauta acentual, na qual as sílabas pós-tônicas (depois do acento) são mais fracas do que as pré-tônicas (antes do acento). Isso explicaria, em parte, a tendência frequente dos alunos ao aglutinar termos átonos à palavra mais próxima como o que ocorre em *concerteza*. A articulação desses dois conhecimentos poderia resultar em uma abordagem mais significativa desses aspectos, provocando uma reflexão mais apurada acerca do processo de escrita.

A menção e estudo da Fonética e da Fonologia tornam-se escassos no 8º ano, e praticamente desaparecem no 9º ano. Talvez por nessas etapas mais elevadas de ensino a quantidade de conteúdos a serem trabalhados não proporcione retomar assuntos já abordados, ou talvez porque se presume que o aluno tenha o domínio sobre todos os conceitos relativos aos sons da fala. Quaisquer que sejam as razões, é importante que o professor esteja atento ao desenvolvimento do aluno, e que saiba elencar prioridades, definindo o que é realmente essencial na formação do aluno.

5. Palavras Finais

Neste trabalho procuramos destacar a importância da Fonética e da Fonologia para o ensino de língua materna, visto que o som precede outras manifestações comunicativas do ser humano. O trabalho investigou os princípios presentes no Currículo Base da Rede Estadual do Espírito Santo e nas Orientações Curriculares 2017 para o ensino de Fonética. Foi nossa intenção maior salientar que é importante que desde as séries iniciais a criança perceba a relevância dos fonemas na construção da língua. Assim, os “erros” ortográficos devem ser encarados como normais e devem ser aceitos pelo professor, que desenvolverá estratégias para ajudar os alunos a superá-los. Dessa forma, o professor precisa saber que não deve corrigi-los abruptamente, mas entender, antes de tudo, que esta é uma das fases de desenvolvimento da aquisição da escrita, e deve ser tratada sem preconceito e discriminação em relação à escrita do aluno. Sobre isso, Cagliari comenta que:

é muito melhor ensinar as crianças a escrever primeiro e, depois, a escrever ortograficamente....deixá-los escrever o mais livremente possível, como ponto de partida e, depois, fazê-las passar para a outra grafia (a ortográfica), procurando verificar se o que escreveram num primeiro momento corresponde à maneira como se deve escrever, seguindo o estabelecido pela ortografia vigente (CAGLIARI, 1999, p. 73).

Não apresentamos uma fórmula para o ensino, uma vez que não era essa nossa intenção. O que queremos é a promoção de reflexões sobre a necessidade de um trabalho diário que priorize o conhecimento funcional e amplo da Língua Portuguesa para a efetivação de um ensino alicerçado na transversalidade. Assim, aqueles que promovem as ações de ensino no Estado do Espírito Santo precisarão planejá-las a partir da análise crítica das ações pedagógicas, da cultura organizacional e das contradições constatadas em relação à problemática do local, atendendo, dessa forma, às diversidades socioculturais existentes. Para tanto, a construção curricular amparada numa abordagem mais consubstanciada no que se refere à Fonética e à Fonologia, aqui proposta, passa a exigir o investimento tanto em práticas educativas que considerem métodos e técnicas eficientes, quanto em ações de planejamento coletivo.

Referências

BICALHO, Delaine C. *Definição das expectativas de aprendizagem: articulação e progressão no ensino*. http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/03_expectativasaprendizagem.pdf. Acesso em 30/09/2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Fonética: uma entrevista com Luiz Carlos Cagliari*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem- ReVEL. Vol. 4, n. 7, agosto de 2006.

_____. *Alfabetização e Linguística*. 10ed. São Paulo: Scipione, 1999.

CÂMARA JR., Joaquim M. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. 2ed. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1977.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*. [online]. 2011, vol.28, n.85, pp. 85-96. ISSN 0103-8486.

Currículo Base da Rede Estadual. Disponível em: [http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_\(FINAL\).pdf](http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_(FINAL).pdf)

Documento Técnico – Orientações Curriculares 2017. Disponível em: [http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_\(FINAL\).pdf](http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_(FINAL).pdf)

C3%ADculo/1_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares%202017.pdf

Ensino Fundamental Regular - Anos Finais. Disponível em: http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/2_Ensino%20Fundamental_Anos%20Finais_Regular.pdf

MAGALHÃES, Lúcia. *Consciência fonológica*: relação com a aprendizagem da leitura e da escrita. Disponível em: <<http://www.maemequer.pt/desenvolvimentoinfantil/crescer/desenvolvimento/consciencia-fonologica-relacao-com-a-aprendizagemda-leitura-e-da-escrita>> Acesso em: 05 de setembro de 2017.

RAJAGOPALAN, K. 2008. Política linguística e a política da linguística. In: D. SIMÕES; C.C. HENRIQUES (orgs). *Língua Portuguesa, Educação & Mudança*. Rio de Janeiro, Ed. Europa, p. 11-22.