

ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Juliete Maganha Silva (FAFIA)

ju.ms22@hotmail.com

Laiz Lima Moraes (FAFIA)

Francisco Elias Simão Merçon (FAFIA)

RESUMO

Os erros ortográficos tornam-se muitas vezes um problema para os professores que lecionam nas séries do ensino fundamental, pois podem levar a desmotivação da criança e até a repetência escolar. Esta pesquisa foi realizada pensando nas dificuldades deparadas pelos educadores em avaliar a escrita dos alunos. O objetivo deste trabalho foi identificar e analisar erros ortográficos de textos produzidos por alunos de 6^o ano do ensino fundamental, de uma escola pública estadual, situada na microrregião do Caparaó no estado do Espírito Santo. Utilizou-se como metodologia a pesquisa de natureza qualitativa, participativa, exploratória, descritiva e analítica. Para os levantamentos das informações, textos foram produzidos pelos alunos e analisados de acordo com a classificação de alguns erros ortográficos estabelecida por Luiz Carlos Cagliari (2009). Constatou-se os seguintes erros ortográficos nos textos: a) acentos gráficos com 25% de ocorrência; b) problemas sintáticos com 17%; c) uso indevido de letras e modificação da estrutura segmental das palavras com 15% cada; d) juntura intervocabular e segmentação com 12%; e) transcrição fonética com 10%; e f) hipercorreção e forma morfológica diferente com 3% cada. Foram observados que a causa destes erros se deve a arbitrariedade das convenções ortográficas, a tendência dos alunos a levar os traços de sua fala para a escrita e consequentemente a interferência da variação linguística nos textos produzidos. Os resultados destes estudos oferecem contribuições diretas para a compreensão da forma como as crianças representam a escrita ortográfica, a fim de promover um acompanhamento tanto das superações e das dificuldades dos discentes.

Palavras-chave: Ortografia, Avaliação. Produção textual.

1. Introdução: o contexto da pesquisa

As questões de ordem ortográfica há muito vêm incomodando professores e alunos, não apenas nos níveis iniciais da escolarização, mas se prolongando nos níveis mais avançados, podendo reduzir a motivação para a aprendizagem e até mesmo ser motivo de repetência de ano. Com o intuito de auxiliar a escola para que cumpra seu papel de ensino, esta pesquisa oportuniza o docente a conhecer a realidade da sala de aula de uma melhor forma e a refletir sobre o desenvolvimento e habilidades da escrita. Procura também fornecer subsídios para que o educador exerça sua função de componente mobilizador do processo de ensino-aprendiza-

gem resultando em novas ações nas instituições escolares acerca do efetivo processo de alfabetização e letramento.

A alfabetização é o processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever, ou seja, dominar tal tecnologia para exercer a arte e a ciência da escrita. Já o letramento, relaciona-se ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais (SOARES, 1998). Ainda segundo Magda Soares (1998, p. 47), “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”

Ao permitir que o sujeito desenvolva o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código, ou seja, não só alfabetizado como também letrado (SOARES, 1998). Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras, mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

Talvez a diretriz pedagógica mais importante no trabalho (...dos professores), seja a utilização da escrita verdadeira nas diversas atividades pedagógicas, isto é, a utilização da escrita, em sala, correspondendo às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. Nesta perspectiva, assume-se que o ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização escolar é o texto: trecho falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva. (LEITE, 2001, p. 25)

Inclusive, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* propõem que a sala de aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. (BRASIL, 1998, p. 30)

Ao produzir o texto às crianças podem se expressar através de suas imaginações revelam a capacidade de escrever o que pensam o que sentem o que desejam. De acordo com Luiz Carlos Cagliari (2009), os textos espontâneos produzidos pelas crianças durante o processo de alfabetização, revelam um grande esforço das mesmas para empregarem usos possíveis do sistema de escrita do português.

As análises da produção textual fornecem uma contribuição fundamental para a alfabetização e letramento, fornece informações que po-

de auxiliar na busca de respostas visando uma análise não só do produto de aprendizagem, mas sobre tudo do seu processo, e se necessário o re-dimensionamento da prática pedagógica.

Diante disso, o objetivo deste trabalho foi identificar e analisar erros ortográficos de texto produzidos por alunos de 6^o ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual situada na microrregião do Caparaó, no interior do Espírito Santo.

A partir desta contextualização da pesquisa passamos a seguir aos fundamentos teóricos e metodológicos de nosso estudo.

2. *O processo de aquisição da escrita*

A aquisição da escrita pela criança é um processo complexo que, se mal compreendido e mal trabalhado pelo professor, pode dificultar o desenvolvimento linguístico, humano e social da criança, o seu aprendizado de modo geral, e o exercício pleno de sua cidadania. Acreditava-se que esse processo tivesse início somente quando a criança entrasse na escola. Entretanto, trabalhos recentes de linguistas, psicólogos, pedagogos e educadores em geral, reconhecem que se trata de um processo que tem início antes mesmo do período de escolarização, iniciando-se a partir da experiência da criança com pais e familiares que possuem hábito de leitura e que por algumas razões, entre elas sociais e culturais, participam diretamente do desenvolvimento linguístico e da formação humana e social de seus filhos.

A consolidação do processo inter-relacionado de alfabetização e letramento é a base pela qual deveria se nortear a educação no ensino fundamental, porém no que se refere ao ensino público, fatores de ordem social, política e pedagógica têm interferido na questão das dificuldades escolares, ou pelo menos de boa parte delas. No caso do fracasso na alfabetização, é possível supor que ele possa estar relacionado a questões de experiência familiar sem uma cultura letrada forte ou mesmo sem nenhuma cultura letrada. Com isso, a criança chega à escola com uma experiência bastante limitada em relação à linguagem escrita. Esse momento por que passa a criança vinda de um ambiente sem cultura letrada, e é inserida num contexto em que se vê uma enorme ampliação de suas experiências comunicativas ao se iniciar na escola, exige do professor uma atenção especial, pois somente assim o processo de alfabetização e letramento será conduzido de modo a ajudar a criança no domínio da linguagem escrita.

Cláudia Martins Moreira (2012) apresenta uma proposta sobre os estágios de desenvolvimento da linguagem por que passam as crianças no processo de aprendizagem da escrita. Dentre os estágios propostos pela autora, interessam-nos os estágios fonográfico e ortográfico, que são os estágios em que os problemas relacionados à nossa pesquisa se manifestam com mais evidência.

O estágio fonográfico, conforme Cláudia Martins Moreira (2012), é o penúltimo estágio¹⁶⁷. Nesse estágio, a criança começa a perceber que a escrita se baseia no som, ou seja, ela percebe que o sistema de escrita do português não é pictográfico como poderia lhe parecer no estágio icônico¹⁶⁸, e também não é apresentado em formas de traços, tal como ocorre no estágio grafemático¹⁶⁹. No estágio fonográfico, a criança compreende que os sons que produzimos durante a fala encontram representação na escrita e que as unidades usadas na escrita representam os sons da língua falada, e não objetos ou ideias. Para chegar a esta concepção de que cada grafema da escrita representa um fonema, tornando-se capaz de escrever de forma compreensível, a criança passa por várias fases, dentre as principais estão a da escrita silábica e a escrita alfabética. Veremos, portanto, que mesmo correlacionando fala e escrita, não é óbvio à criança que as palavras possam ser divididas em sílabas e que as sílabas são formadas por sons. Também não é óbvio que os sons (na fala e na escrita) se dispõe de modo ordenado, que alguns caracteres da escrita possam corresponder a diferentes sons e, ainda, que um mesmo som pode ter diferentes representações na escrita. Tudo isso é assimilado gradualmente pela criança e quanto mais cultura letrada ela tiver no ambiente familiar e quanto mais cedo tomar conhecimento de que a língua é um fenômeno intrinsecamente marcado pela variação, tanto melhor será o seu desempenho com a aquisição da linguagem escrita na escola.

¹⁶⁷ Os estágios apresentados por Cláudia Martins Moreira (2012) são, na ordem crescente: icônico, grafemático, fonográfico e ortográfico.

¹⁶⁸ De acordo com Cláudia Martins Moreira, (2012, p.116), o estágio icônico é a primeira fase de escritura da criança, é o momento em que a criança acredita que escrever é desenhar; nessa fase a criança tenta se socializar através de desenhos, produzindo desenhos que podem ou não ser compreensíveis ao adulto. Este estágio é o momento em que a criança tem o seu primeiro contato com a escrita, por isso deve ser muito valorizado o que a criança, faz principalmente pelos pais.

⁴ O segundo estágio que chamamos de grafemático, de acordo com Cláudia Martins Moreira (2012, p. 118-122) é o estágio que a criança se liberta da hipótese icônica e começa a usar traçados na sua tentativa de escrever. Nessa fase, ela também começa a entender que para ser compreendida é necessário "oralizar" o que se pretende representar.

De acordo com Luiz Carlos Cagliari (1998) e Cláudia Martins Moreira (2012), na escrita silábica a criança demonstra que já é capaz de reproduzir na escrita o som que ela ouve, mas quando o faz não sabe representar, com exatidão, a estrutura completa da sílaba. Por exemplo, a palavra “BONECA” pode ser reproduzida por uma criança que se encontra na escrita silábica, com a apresentação de “BNC”; ou seja, a criança emprega apenas uma única letra para cada sílaba. Mas, segundo os autores, nem sempre as crianças nesta fase atribuem uma letra para cada sílaba. Até alcançar esse nível, a criança leva em consideração os elementos vocálicos e consonantais da fala que ela identifica na palavra. Na fase inicial desse estágio, a criança não identifica todos os sons das sílabas, apenas as “saliências fonéticas”, que são, segundo Luiz Carlos Cagliari (1998, p. 74) e Cláudia Martins Moreira (2012, p. 122-123), as partes de palavras que por alguma razão despertam-lhes a atenção (normalmente correspondem aos sons iniciais e finais da palavra). Além disso, ainda não dominam a ordem em que se dão esses sons. Por exemplo, a palavra “MAESTRO” pode ser representada como “MROT”. Nota-se que estão representadas a primeira e última sílaba da palavra: a primeira, parcialmente, pela letra “M”; e a última (“TRO”), integralmente, porém de modo desordenado (“ROT”) (CAGLIARI, 1998; MOREIRA, 2012).

Algumas crianças passam muito devagar por essa fase; outras, porém, ao entrarem na hipótese silábica, em pouco tempo escrevem uma escrita um pouco mais elaborada (como a silábica sistemática¹⁷⁰), ou seja, há diferenças no aprendizado de cada criança e isso deve ser considerado e avaliado pelo professor, mas também respeitado durante o processo de letramento. Gradativamente, a criança vai percebendo que cada letra representa um som; todavia, isso não significa necessariamente libertar-se completamente da hipótese silábica, tanto que, algumas vezes, emprega-se um grafema para representar a sílaba (“BNC” para representar “boneca”), e outras vezes, para representar o fonema, caso em que há a relação de uma letra para cada som, não importando se a ortografia da palavra está ou não correta (assim, pode empregar “BONEKA” ou “BONECA” ou “BUNECA” para representar “boneca”).

¹⁷⁰ De acordo com Cláudia Martins Moreira (2012, p. 129) “A escrita silábica sistemática” é o momento de equilíbrio, em que a criança descobre uma maneira estável de escrever partes da fala, quais sejam as sílabas. A escrita silábica sistemática é quando a criança já escreve de modo compreensível, encontra-se mais próxima do estágio ortográfico e aos poucos a criança percebe que a escrita é composta por um sistema de regras que devem ser seguidas para ser considerada como “correta”.

Nessa fase, em que a criança começa a escrever uma letra para cada fonema, sua escrita pode não condizer ainda inteiramente com a escrita ortográfica. Por exemplo, é comum a criança escrever “carro” com “u” no final da palavra, representando “carru”. Isso acontece pelo fato de a criança estar reproduzindo na escrita o som que ela ouviu ou que ela fala. Veja que nesse momento, segundo Cláudia Martins Moreira (2012), a criança já alcançou a hipótese alfabética, mesmo não estando a representação da palavra integralmente de acordo com o estágio ortográfico, que é regulado por regras ortográficas, que são arbitrárias. Nesse caso, Cláudia Martins Moreira (2012) considera que essa criança já se encontra alfabetizada pelo fato de representar na escrita a forma como pronuncia a palavra no momento em que escreve, respeitando as características fonográficas do português, embora isso também não signifique que ela esteja letrada:

Pode-se dizer que, do sentido estrito, a criança que atingiu esta fase já está alfabetizada. Entretanto, não se pode dizer ainda que esteja letrada, visto que, para fazer uso da escrita, muitos outros aspectos necessitam ainda ser absorvidos, e a aprendizagem que se seguirá refere-se aos aspectos convencionais que regem uma dada escrita, enquanto produto de uma construção social e veículo de interação. Assim, a criança passa a aprender inicialmente a representar o que deseja respeitando determinadas regras de uso. Do ponto de vista da compreensão, tanto faz escrever-se “casa” ou “caza”. (MOREIRA. 2012, p. 129)

Além das considerações de Cláudia Martins Moreira (2012) e Luiz Carlos Cagliari (1998), é importante, para nós, constatar que é no estágio fonográfico que a criança parece sinalizar para o professor se ela tem ou não, no ambiente familiar, experiência com a cultura letrada. Se a nossa hipótese estiver correta, será mais rápido o desenvolvimento da criança nesse estágio quanto mais contato ela tiver com a cultura letrada no ambiente familiar. Além disso, a constatação de que a criança apresenta maior dificuldade para superar as diferentes fases desse estágio e a identificação pormenorizada da regra que a criança ainda não consegue dominar podem e devem servir de orientação ao professor no planejamento de suas aulas e no acompanhamento da evolução da criança no aprendizado da escrita.

O estágio fonográfico, ainda de acordo com Cláudia Martins Moreira (2012), é sucedido pelo estágio ortográfico, estágio que oferece à criança grande dificuldade de domínio da escrita. Um dos fatores que contribuem para essa dificuldade é a falta de leitura do aluno. A leitura, entre outras coisas, além de revelar as características fonéticas da fala brasileira, está intimamente ligada à escrita. A leitura é a realização do

objetivo da escrita; quem escreve, escreve para ser lido. Leitura e escrita, portanto, se retroalimentam. Outro fator é que as regras ortográficas são arbitrárias e, por isso, exigem de quem escreve o domínio das especificidades dessa modalidade, pois se trata de um processo com características diferentes dos processos vistos nos estágios anteriores: por exemplo, enquanto no estágio fonográfico era possível se amparar na fala para orientar-se na escrita, no estágio ortográfico já não é mais possível deduzir todas as regras da fala; é preciso saber as regras ortográficas e gramaticais. Mas nem sempre essas regras são de fácil domínio; muitas vezes, mesmo, são pouco claras. Por isso a leitura é importante, pois ela, como afirma Cláudia Martins Moreira (2012, p. 136), estimula a memorização “nos casos em que não há regras visíveis”.

Esse caráter arbitrário ficou claro na recente reforma ortográfica do português, que teve como objetivo padronizar a ortografia do português nos diferentes países que tinham o idioma como língua oficial. A finalidade desse acordo é facilitar o processo de intercâmbio cultural e científico entre os países de língua portuguesa, além fortalecer o idioma e a literatura produzida, já que unifica a escrita de todos os países de língua portuguesa. Por outro lado, dizer que a ortografia é arbitrária é o mesmo que dizer que não foi motivada linguisticamente pela pronúncia de nenhuma comunidade falante do português. Não sendo, portanto, motivada pela língua falada (ou nenhum outro tipo de motivação estritamente linguística), o domínio da ortografia fica restrito àquele que tem experiência com a cultura letrada, deixando à margem a grande maioria da população.

Quanto aos problemas relacionados à dificuldade de domínio das regras gramaticais da escrita, estes problemas decorrem, entre outros, do fato de essas regras serem elaboradas a partir de uma concepção puramente normativa da língua. Segundo Marcos Bagno (2015, p. 95), as regras gramaticais do português brasileiro foram inspiradas nos usos da língua feitos pelos escritores portugueses da primeira metade do século XIX:

Ora, a gramática normativa [...] não corresponde aos usos linguísticos realmente prestigiados, sendo muito mais um modelo anacrônico de “língua certa”, inspirada nos usos de escritores portugueses do período romântico (primeira metade do século XIX).

Desse modo, não sendo amparada por nenhum uso contemporâneo da língua portuguesa (ou seja, nenhum uso real da língua oferece ao falante uma experiência com a língua estudada por essas gramáticas), a

gramática normativa passa a ser mais facilmente assimilada pela criança que tem mais contato com a cultura letrada desde os primeiros anos de vida, uma vez que, ao contrário da fala, os textos escritos, salvo raríssimas exceções (em contextos como rede sociais, entre outros), são mais ou menos regulados pela gramática e pela ortografia. Por outro lado, as crianças cujas famílias não possuem cultura letrada, ou a possuem em menor grau, terão como experiência linguística apenas a experiência circunscrita à comunidade de fala a que pertencem, em especial ao uso oral da língua feito no ambiente familiar que, como vimos no capítulo anterior, é marcadamente coloquial. Nesse caso, a tendência é a criança representar na escrita os sons que ela ouve – o que caracteriza o estágio fonográfico de escrita, tal como vimos há pouco em Cláudia Martins Moreira (2012) e Luiz Carlos Cagliari (1998, 2009) – ou, ainda, na pior das hipóteses, arriscar-se cegamente na tarefa de tentar entender as regras que regulam a escrita.

O desconhecimento desse cenário resulta muitas vezes em julgamentos injustos e equivocados, dirigidos pelo professor aos seus alunos. Por desconhecer os problemas relacionados à característica normativa da gramática e à característica arbitrária da ortografia; por ignorar que a língua é um fenômeno variável; por não compreender que o aprendizado da escrita ocorre em diferentes estágios e está intimamente relacionado à experiência da criança com a cultura letrada; por tudo isso, entre outras coisas, o professor que lida com alfabetização e letramento pode ver o seu papel completamente anulado, tendo como consequência quase certa o fracasso do aluno no processo de desenvolvimento da escrita.

Assim como Cláudia Martins Moreira (2012) e Luiz Carlos Cagliari (1998), acreditamos e defendemos as práticas de leitura; é preciso incentivar os pais a terem sempre em mãos livros, jornais e revistas, pois isso contribui para que o aluno não apenas desenvolva o gosto pela leitura, mas também assimile aspectos ortográficos e gramaticais de sua língua que lhe serão importantes na hora de produzir seus textos; caso contrário, esse aluno pode permanecer durante anos no estágio fonográfico e, com isso, ver comprometido o seu desenvolvimento no processo de escrita da sua língua.

É de fato preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso ignorando a complexidade envolvendo o domínio da escrita.

3. *Considerações metodológicas*

Utilizou-se como metodologia a pesquisa básica de natureza qualitativa, participativa, exploratória, descritiva e analítica.

O método adotado para o tratamento dos dados levantados na pesquisa foi a análise de textos. No total foram analisados textos produzidos por 20 alunos do 6º ano de uma escola pública de ensino fundamental. A escola escolhida para a pesquisa se localiza num bairro de periferia, localizada no município de Alegre, uma cidade da microrregião do Caparaó, interior do Espírito Santo. A pesquisa foi realizada no 2º semestre de 2016.

Os textos foram produzidos durante a aula de língua portuguesa e tiveram temas relacionados à interpretação de textos e gramática. O tempo para a produção dos textos foi de 1h. Como o propósito do trabalho foi apenas verificar se o fenômeno da variação linguística ocorrido na fala estaria influenciando na escrita desses alunos e identificar os tipos mais frequentes de variação, não foram analisados a interpretação do conteúdo desses textos. Desse modo foram analisados apenas palavras e sintagmas, ou seja, unidades linguísticas menores que a frase.

As análises foram agrupadas e ordenadas segundo os critérios estabelecido por Luiz Carlos Cagliari (2009, p. 119-127) nas seguintes categorias: 1) transcrição fonética. 2) uso indevido de letras. 3) hipercorreção. 4) modificação da estrutura segmental das palavras. 5) forma morfológica diferente. 6) acentos gráficos. 7) juntura intervocabular e segmentação. 8. problemas sintáticos (Fig. 1). Quanto aos outros erros, classificados pelo autor como “Forma estranha de traçar as letras”, “Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas” e “Sinais de pontuação”, entendemos caracterizarem eles apenas erros de textualização e que, por isso, não deveriam entrar em nossa análise. Desse modo os erros de escrita dos alunos foram distribuídos em uma tabela de modo discriminado, contabilizados e calculados em termos de porcentagem. Assim permitiu uma visão mais geral da frequência relativa ao tipo de erro de escrita na produção textual dos alunos.

4. *Análise dos erros ortográficos*

Com base nos critérios de Luiz Carlos Cagliari (2009), percebemos que muitos alunos têm dificuldade de escrever de acordo com a norma padrão. O texto produzido nos levou à constatação de que todos os

erros classificados, foram encontrados nos textos dos alunos do 6º ano, como pode ser observado nas análises textuais (Fig. 01).

Na figura abaixo (Fig. 1), podemos visualizar a frequência dos tipos de erros encontrados nos textos produzidos pelos alunos.

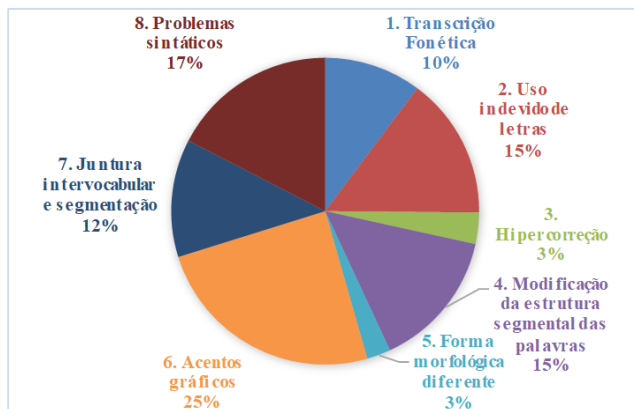


Fig. 1: Porcentagem dos tipos de erros encontrados nos textos produzidos pelos alunos.

Como podemos observar na Fig. 1, os tipos de erros na ordem de frequência do mais frequente para o menos frequente foram: 1. Acentos gráficos (com 25% de ocorrência); 2. Problemas sintáticos (com 17%); 3. Uso indevido de letras e Modificação da estrutura segmental das palavras (com 15%); 4. Juntura intervocabular e segmentação (com 12%); 5. Transcrição fonética (com 10%); e 6. Hipercorreção e Forma morfológica diferente (com 3%).

A maior parte destes erros ortográficos se deve a tendência dos alunos a levar os traços de sua fala para a escrita, uma vez que a linguagem falada é adquirida espontaneamente à medida que a criança cresce, interage, se comunica com os outros e a simples exposição à fala desencadeia e estimula o processo de aquisição. Já a linguagem escrita requer um processo de instrução explícita, um esforço deliberado e sistemático de aprendizagem. (CASTRO & GOMES, 2000, p. 24)

Devido à influência da fala na escrita foram encontrados nos textos a interferência da variação linguística nos textos analisados, ou seja, o movimento comum e natural de uma língua, que varia sob influência do meio, e à medida que a criança se desenvolve e cria relações com o meio, modifica seu modo de ver e interagir com o mundo, criando assim sua

própria identidade linguística e cultural e ao entrar na escola a criança traz consigo uma gama de informações linguísticas que refletem na forma de falar e de escrever.

Outras ocorrências que podem ser observadas foram os desconhecimentos das convenções ortográficas pelo aluno que é comum de ocorrer, uma vez que estes alunos se encontram no 6º ano, mas que tendem a diminuir com o avanço da escolaridade.

Uma análise detalhada de cada um destes erros ortográficos foi discutida a baixo:

4.1. Transcrição fonética

Segundo Dinah Callou e Yonne Leite (2009, p. 34), uma transcrição fonética é uma tentativa de se registrar de modo inequívoco o que se passa na fala. Nos textos produzidos pelos alunos de nossa pesquisa foram encontrados uma quantidade significativa de 10% de erros que se enquadram nessa categoria (Fig. 1), entre eles podemos destacar:

- Troca do *u* pelo *o* em final de palavra: “remotu” (remoto)

A troca do *o* por *u* em final de palavras normalmente é encontrada no português falado em diferentes contextos sociais, sendo algo muito comum de ocorrer.

Já em casos como:

- Supressão do *r* em final de palavra: “pega” – pegar, “passea” – passear, “jogado” – jogador.

É possível notar que casos assim não são comuns em todos os contextos sociais, como o do exemplo anterior. O aluno, possivelmente, não escreve o *r* por não haver som correspondente no meio em que vive, e conseqüentemente em sua fala. Demonstra assim que esse tipo de erro sofre influência de variação linguística que podem diferir de região para região de uma pessoa para outra.

4.2. Uso indevido de letras

Há muitas palavras com letras que possuem o mesmo som, entretanto são escritas de formas diferentes em nosso vocabulário. Assim, segundo Luiz Carlos Cagliari (2009) esse tipo de erro se caracteriza pelo fato do aluno escolher uma letra possível para representar o som de uma palavra, quando a ortografia usa outra. Em nossa pesquisa ele represen-

tou 15% do total (Fig. 1), podemos destacar nessa categoria os seguintes. Exemplos: “mamga” – manga, “chegei” – cheguei, “passol” – passou, “diverção” – diversão, “fasia” – fazia, “decida” – descida, “Souto” – solto, “viagar” – viajar.

Nota-se que esse tipo de erro acontece nas mais variadas situações, no uso do s, ss, z, sc, u, l, m, n, entre tantas outras relações entre letra e som que não permitem restritamente uma só interpretação.

Como mostra Antonio Manuel Pamplona Morais (1997) na etapa de alfabetização, as dificuldades ortográficas caracterizam-se pela não correspondência unívoca entre som e letra. Um som pode ser representado por uma ou mais letras. Os erros cometidos pelas crianças evidenciam dificuldades no cumprimento de determinadas regras ortográficas que norteiam a escolha correta da grafia para representar o som, ou dificuldade do uso do contexto no qual a palavra está inserida para resolver dúvidas, em relação à escolha gráfica adequada. (MORAIS, 1997, p. 149)

4.3. Hipercorreção

De acordo com Luiz Carlos Cagliari (2009, p. 123-124) é muito comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia é diferente. Passa a generalizar esta forma de escrever, como por exemplo, muitas palavras terminadas em e são pronunciadas com o som do i, como *lapes* em vez de *lápis*.

Representando apenas 3% dos erros encontrados em nossa pesquisa (Fig. 1) destacamos os seguintes casos:

“*enteira*” – “inteira”, nesse caso ocorre a generalização da representação do fonema /i/ em início de sílaba como sendo <e>, quando na verdade deveria ser representado com a letra <i>. O aluno seguiu o mesmo raciocínio de quando se escreve palavras como encontro, enterro, entender etc.

“*sobi*” – “subi”, aqui ocorreu um caso semelhante ao anterior, a generalização no uso de uma vogal, porém em final de sílaba. O fonema /u/ como sendo <o>, quando na verdade deveria ser representado com a letra <u>. O aluno seguiu o mesmo raciocínio de quando se escreve palavras como, sonha, soma, sopra etc.

Nesses tipos de erro é notável que o aluno esteja se esforçando para, através dessas tentativas de acerto, conseguir obter êxito na aquisição

da escrita, estando claramente sensibilizado em relação às normas da variedade padrão.

4.4. Modificação da estrutura segmental das palavras

Na aquisição do conhecimento sobre a escrita o aluno comete alguns “erros” comuns nesse processo. Segundo Luiz Carlos Cagliari:

Alguns erros ortográficos não refletem uma transcrição fonética, nem de fato se relacionam diretamente com a fala. São erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras no sistema de escrita e representam, às vezes, maneiras de escrever de que o aluno lança mão porque ainda não domina bem o uso de certas letras. (CAGLIARI, 2009, p. 124)

Esses erros geralmente ocorrem na troca de letras como d/b, m/n, d/b, p/b, m/n e d/t, d/t e em outros casos. Representam 15% de nossa pesquisa (Fig. 1). Dentre os casos encontrados destacamos:

“ora” – hora.

O aluno não escreveu o *h* por provavelmente não ouvir seu som, não compreendendo, portanto, a necessidade de escrevê-lo.

“dela” – bela

Nesse caso houve a troca do pelo <d>, entretanto o aluno não cometeu nenhum absurdo, porque tanto o /b/ quanto o /d/ possuem características fonéticas semelhantes. De acordo com Thaís Cristófaros-Silva e Hani Camille Yehia, (2009), ambas são consoantes oclusivas vozeadas, a diferença está apenas no ponto de articulação. Enquanto a consoante é realizada como uma oclusiva labial vozeada, a consoante <d> é realizada como uma oclusiva alveolar vozeada, podendo ser realizada também como uma oclusiva dental.

Portanto este erro não reflete transcrição fonética nem se relaciona com a fala, esta dificuldade é comum, já que o aluno ainda não domina totalmente o uso das letras e tenta se aproximar da letra correta, isso faz parte de seu processo de aprendizagem, devendo o professor estar atento.

4.5. Forma morfológica diferente

Segundo Luiz Carlos Cagliari (2009, p. 125), alguns erros ortográficos acontecem porque, na variedade dialetal que se usa, certas palavras têm características próprias que dificultam o conhecimento, a partir

da fala, de sua forma ortográfica. Nesse caso, o aluno transcreve foneticamente a variedade dialetal que fala.

Erros como esse representou em nossa pesquisa um total de 3% (Fig. 1), podemos destacar os seguintes exemplos: “perai” – espera aí, “tava” – estava, “rumou” – arrumou, “vertirmos” – vestirmos.

Esses são exemplos bem evidentes de variação linguística da fala influenciada na escrita desses alunos. Ele reproduz os sons que ouve em seu meio, ou seja, está escrevendo de acordo com seu dialeto. O processo da escrita se torna mais difícil se a variedade linguística da criança for muito diferente daquela que é ensinada na escola. Por isso faz-se necessário que o professor esteja consciente da sua existência.

4.6. Acentos gráficos

Erros dessa categoria foram os mais encontrados nos textos analisados, representando 25% (Fig. 1). Exemplos: “a” – à, “estávamos” – estávamos, “e” – é, “sábado” – sábado, “nos” – nós, “leão” – leão.

Para Luiz Carlos Cagliari (2009, p. 126) a marcação de acentos gráficos, em geral, não é ensinada no início da aprendizagem da escrita e, portanto, esses sinais diacríticos estão em grande parte ausentes dos textos espontâneos. Entretanto, também existem casos em que os alunos acentuam sílabas que não são ortograficamente acentuadas, a exemplo disso encontramos: “primeiro” – primeiro, “estáva” – estava

Este fato é indicativo da necessidade de investimento mais especializado e focado na acentuação gráfica, o processo para o domínio das convenções ortografia exige compreensão e memorização de regras, necessitando um trabalho sistemático, explícito e contínuo para que os alunos consigam apropriar-se de estas regras.

4.7. Juntura Intervocabular/segmentação

Na produção de textos, os alunos costumam unir as palavras. Segundo Luiz Carlos Cagliari (2009) essa juntura reflete os critérios que ela usa para analisar a fala. Na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante. Exemplificando essa categoria a partir de nossa pesquisa, temos: “agente”- a gente, “envolta”- em volta

Ainda segundo Luiz Carlos Cagliari (2009), os grupos tonais do falante, ou conjunto de sons ditos em determinadas alturas é um dos critérios que a criança utiliza para dividir sua escrita. Uma separação na escrita que ortograficamente está incorreta pode ocorrer devido à acentuação tônica das palavras. Exemplos: “em borá” – embora, “no blado” – nublado

Essa categoria representa 12% dos erros encontrados em nossa pesquisa (Fig. 1).

4.8. Problemas sintáticos

Muitos dos problemas sintáticos encontrados nos textos dos alunos denotam a transposição da linguagem oral para a escrita. Ou seja, de acordo com Luiz Carlos Cagliari (2009) erros dessa categoria denotam modos de falar referentes ao dialeto do aluno. Em nossa pesquisa representam 17% do total (Fig. 1). Entre eles destacamos: “tanta saudades” – tanta saudade, “os leao rugirem” – os leões rugirem, “as nossas mães veio” – as nossas mães vieram.

A consciência sintática refere-se à habilidade de refletir e manipular a estrutura gramatical das sentenças, assim o domínio da escrita aluno exige emprego de formas apropriadas e construções mais rígidas. O conhecimento e a competência da escrita são tão ou mais complexos do que os mobilizados na produção da fala; por isto, devem ser estimulados, de acordo com o estágio de aprendizado e desenvolvimento do aluno.

Por fim ressaltamos que para o aluno adquirir habilidades ortografia diversas facetas devem ser levadas em conta, já que as suas regras não são todas de uma mesma natureza. Aprender a ortografia da língua requer conhecimentos linguísticos variados, dos domínios fonológico, morfológico, sintático e semântico. O professor deve ser a figura que proporciona o ambiente para o aprendizado da escrita. Sua influência se faz notar tanto pela motivação para a escrita como pelo auxílio na superação das dificuldades de seus alunos. No entanto, as dificuldades encontradas pelos alunos, devem primeira ser conhecidas por quem trabalha com a docência, por isso, a importância de se divulgarem pesquisas que abordem esses aspectos da língua.

5. Considerações finais

A análise e categorização dos erros ortográficos permitem estabelecer um referencial objetivo para perceber que tipos de erros são frequentemente mais cometidos pelos alunos e identificar os processos cognitivos que estão na sua origem. E, por outro lado facilita o estabelecimento de estratégias com vista à sua recuperação.

A avaliação dos textos produzidos pelos alunos nos permite inferir que os erros ortográficos classificados por Luiz Carlos Cagliari (2009) foram encontrados nos textos do 6º ano do ensino fundamental. Os fatores que mais interferiram nas alterações de ortografia foram a arbitrariedade das convenções ortográficas as interferências da língua oral na escrita e pode-se constar também a interferência da variação linguística nos textos analisados.

Cabe ressaltar que o objetivo desse trabalho não é mostrar que a norma culta é a mais importante, pelo contrário a cultura que o aluno traz ao entrar na escola deve ser respeitada e aproveitada. O trabalho com a variação é tão importante quanto o trabalho com a norma padrão. Entretanto é preciso reconhecer a variação linguística como um fenômeno presente no português e em todas as línguas naturais. E a escola tem papel fundamental nesse desafio, pois além de ser um espaço de grande importância para desenvolver nos alunos a consciência de diversidade e a valorização de suas características sociais, é ela que deveria estar mais apta a contribuir para o discernimento entre o uso da norma padrão e o da linguagem coloquial.

É um desafio para o professor assumir que os conhecimentos que os estudantes devem dominar vão além dos contemplados pela gramática normativa. Para que os alunos dominem essa ferramenta, cabe a todos os professores propor situações didáticas que garantam de maneira contínua a abordagem de gêneros diversos – selecionados em função de temas de estudo e com grau de dificuldade crescente.

As atividades de produção de texto devem ser permanentes, o trabalho com a leitura e produção de pequenos textos pode auxiliar para que o aluno se familiarize com a escrita e amplie o vocabulário desde cedo.

Essa pesquisa é de grande importância para compreender melhor o trabalho do professor de língua portuguesa nesse processo ensino-aprendizagem. Ele deve estar sempre em busca de conhecimentos mais especializados sobre os diversos aspectos que incluem a concepção e a

representação de uma língua para a elaboração de estratégias de ensino linguístico mais condizentes com a realidade do aluno. Pois o aluno que em seu processo de letramento obtiver um bom respaldo, com certeza terá também um bom desenvolvimento e será capaz de se adaptar à norma culta com muito mais êxito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 56. ed. rev. e ampl. São Paulo: Parábola, 2015.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Parâmetros curriculares de língua portuguesa 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & linguística*. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- _____. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane. (Org.) *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 61-86.
- CALLOU, Dinah. LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- CASTRO, São Luís; GOMES, Inês. *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.
- CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs; YEHIA, Hani Camille. *Sonoridade em artes, saúde e tecnologia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009. Disponível em: <<http://fonologia.org>>
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (Org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi/Arte Escrita, 2001.
- MORAIS, Antonio Manuel Pamplona. *Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. 7. ed. São Paulo: Edicon, 1997.
- MOREIRA, Cláudia Martins. *Linguística IV: linguística aplicada a alfabetização*. Ilhéus: JM Gráfica, 2012.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.