

A HIPERCORREÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DESTAQUE PARA A TROCA DA SEMIVOGAL /u/ PELO GRAFEMA “l” EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA

Francymara Vieira Carvalho (UESPI)
francymaravcarvalho@aluno.uespi.br
Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)
Email: lucirenesilva@cchl.uespi.br

RESUMO

A hipercorreção é um desvio ortográfico que se conceitua como uma tentativa exagerada de correção, isto é, de corrigir o que não precisa. Esse fenômeno ocorre quando o aluno entende como incorreta uma forma correta da língua, e acaba trocando por outra forma que considera adequada, com o objetivo de alcançar o padrão prestigiado socialmente. Em produções textuais de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, identificou-se uma acentuada recorrência, na escrita, da troca da semivogal /u/ pelo grafema “l” em posição de coda, isto é, no final da sílaba de verbos flexionados na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo (*jogol*, *buscol*, *partil*, no lugar de “jogou”, “buscou” e “partiu”, por exemplo). Os objetivos deste trabalho são: pontuar e quantificar as ocorrências desse erro ortográfico, verificar a presença desse fenômeno na escrita dos discentes e descrever os contextos fonológicos que explicam esse processo. Este estudo caracteriza-se como bibliográfico, pois se fundamentará nos estudos de autores, como Bisol (2014), Câmara Jr (1996), Morais (2010), Cagliari (1999), Labov (2008), Bortone e Alves (2014), entre outros; quali-quantitativo, por apresentar resultados quantificáveis, além de conter avaliação de dados, buscando entender o processo de troca da semivogal /u/ pela consoante “l” nas produções textuais de alunos do ensino fundamental; e de campo, pois foi realizado com alunos de 7º ano de uma escola municipal de Teresina, Piauí.

Palavras-chave:

Fonologia. Hipercorreção. Ortografia.

ABSTRACT

Overcorrection is a spelling error defined as an exaggerated attempt at correction – that is, correcting something that doesn't need correcting. This phenomenon occurs when a student perceives a correct form of the language as incorrect and ends up exchanging it for another form they consider appropriate, aiming to achieve a socially prestigious standard. In the writing of 7th-grade elementary school students, a marked recurrence of the semi-vowel /u/ being replaced by the grapheme “l” in coda position – that is, at the end of the syllable – was identified in verbs inflected in the third-person singular of the past perfect indicative mood (*jogol*, *buscol*, *partil*, in place of “jogou”, “buscou”, and “partiu”, for example). The objectives of this study are to identify and quantify the occurrences of this spelling error, verify its presence in students' writing, and describe the phonological contexts that explain this process. This study is characterized as bibliographic, as it will be based on the studies of authors such as Bisol (2014), Câmara Jr. (1996), Morais (2010), Cagliari (1999), Labov (2008), Bortone and Alves (2014),

among others; qualitative-quantitative, as it presents quantifiable results, in addition to containing data evaluation, seeking to understand the process of exchanging the semivowel /u/ for the consonant “l” in the textual productions of elementary school students; and field, as it was carried out with 7th grade students from a municipal school in Teresina, Piauí.

Keywords:
Hypercorrection. Phonology. Spelling.

1. Introdução

O ensino de ortografia na escola tem sido desafiador para o professor de Língua Portuguesa, visto que o domínio das formas escritas não é um processo imediato, mas se faz com a prática da língua e reflexão sobre ela. O sistema alfabético-ortográfico é complexo e convencional, isto é, definido socialmente, de acordo com Moraes (2010). Por ser um sistema complexo, é inviável que o aluno escreva conforme as regras ortográficas e com métodos falidos de repetição, cópia e memorização. Então, as práticas de letramento são essenciais para minorar esses problemas de escrita.

Ensinar a escrever implica que o educando entenda que a relação entre sons e letras nem sempre é biunívoca, isto é, são poucos os casos em que uma letra do alfabeto corresponderá a um único fonema. Enquanto o fonema [b] será sempre representado pelo grafema , não importando que posição ocupe na palavra, alguns grafemas, como <l> e <u> podem ambos ter valor de /u/, como em “sinal” e “dormiu”, respectivamente. Isso representa uma dificuldade para o aluno e se não houver práticas efetivas de letramento em sala de aula, o problema perdurará muito mais tempo.

Conforme Moraes (2010), a escola exige do aluno a correção do que escreve, mas não proporciona um ensino eficaz de ortografia, para que o aluno reflita sobre sua escrita e as dificuldades ortográficas da nossa língua. Além disso, a maioria dos educadores, ao trabalhar a ortografia em sala de aula, fazem-no de forma mecânica, pautada na memorização, apontando e corrigindo “erros” na escrita, sem conhecer os processos fonológicos que identificam e explicam os desvios que cada aluno comete. Outros educadores nem realizam o ensino de ortografia, com o argumento de que os alunos aprenderão em seu cotidiano, em suas práticas de letramento.

Segundo Moraes (2010), os erros ortográficos causam censura e constrangimento a quem os comete, dentro e fora da escola, causando o preconceito linguístico. Por esse motivo, a escola deve se preocupar em oferecer, além de propostas metodológicas para um ensino mais eficaz da leitura e da produção de textos, um ensino reflexivo de ortografia, já que esta tem o papel crucial de unificar a escrita da língua.

De acordo com Seara; Nunes e Volcão (2022), os professores, na maioria das vezes, não mostram aos discentes a relação entre linguagem oral e linguagem escrita, nem refletem sobre como se dá o processo de aprendizagem, faltando a investigação e a elaboração de hipóteses sobre o que estes estão decodificando e quais estratégias estimulam essas descobertas.

O tema deste trabalho é voltado para o ensino e a aprendizagem da ortografia, em função da aluna-pesquisadora ter observado nas produções textuais de alguns alunos do 7º ano, a recorrência da troca da semivogal /u/ pelo grafema “l”, especialmente em verbos flexionados na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo (*jogol, buscol, partil*, no lugar de *jogou, buscou e partiu*, por exemplo). Isso despertou a curiosidade da pesquisadora em entender tal erro, o que o motiva e com que frequência ele ocorre, que hipótese explicaria essa troca de letras, em que contexto ela ocorre, e que intervenções o professor deve fazer, para que os alunos minimizem esse problema ortográfico.

O artigo científico em questão busca analisar o uso da semivogal /u/ e sua troca pelo grafema “l” em produções textuais de alguns alunos do 7º ano; pontuar e quantificar as ocorrências desse erro ortográfico, denominado de hipercorreção; descrever os contextos fonológicos e ortográficos que explicam esse fenômeno; apresentar intervenções pedagógicas direcionadas, a fim de reduzir a ocorrência desse desvio de escrita.

Após um levantamento de dados em produções escritas de alunos do 7º ano de uma escola municipal da zona leste de Teresina (PI), este trabalho justifica-se na reflexão de base ortográfica sobre a troca da semivogal /u/ em posição de coda pelo grafema “l”, principalmente na escrita de verbos na 3ª pessoa do singular, flexionados no pretérito perfeito do modo indicativo, buscando propostas de intervenção com o objetivo de entender esse processo na fase de apropriação, e minimizá-lo, na escrita do aluno.

Este artigo caracteriza-se como bibliográfico, pois fundamentar-se-á nos estudos de autores como Bisol (2014), Câmara Jr (1996), Hora (2009), Moraes (2010), Cagliari (1999), Soares (2009), entre outros. É também pesquisa qualiquantitativa, por apresentar avaliação de dados, buscando entender e analisar o processo de troca da semivogal /u/ pela consoante “l” nas produções textuais de alunos do 7º ano do ensino fundamental; e de campo, pois foi realizada com alunos de 7º ano de uma escola municipal de Teresina, Piauí, constituindo campo de pesquisa para aplicabilidade desse estudo.

2. Referencial Teórico

Desde o início da fase de apropriação da linguagem escrita, o aluno paulatinamente domina as relações entre letra e som, conforme o sistema alfabético de escrita. Contudo, esse domínio não garante a escrita correta das palavras, havendo, assim, a necessidade de conhecer e apropriar-se das regras ortográficas, compreendendo as regularidades e irregularidades convencionadas socialmente, para que possa grafar corretamente as palavras.

Apesar de as práticas constantes de leitura serem imprescindíveis para que o educando tenha uma maior familiaridade com as palavras, é importante que estratégias pedagógicas reflexivas sejam elaboradas e utilizadas em sala de aula, de modo que o aluno aprenda regras ortográficas e utilize essas descobertas em circunstâncias de escrita espontânea de textos.

2.1.Ortografia e Ensino no 7º ano do Ensino Fundamental: algumas reflexões

A ortografia é um sistema convencional, arbitrário, e que passa por transformações ao longo dos anos. Segundo Bagno (2011), a ortografia é artificial, diferentemente da língua, que é natural. A ortografia é um acordo político, imposto por decreto, que pode mudar, e muda, com o passar do tempo.

Na visão de Moraes (2009, p. 32), negligenciar o ensino de ortografia “contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita.” Embora as práticas de letramento social sejam indispensáveis para o aluno aprender a escrita correta das palavras, não são suficientes. O educando precisa conhecer os sistemas de escrita da língua, as relações entre o sistema gráfico e o sonoro, observando as diferenças de fala, entendendo e respeitando as variedades da língua.

Nesse contexto, na visão de Lemle (2011),

[...] na situação vigente, a escrita é neutra quanto à pronúncia. Você pode ter sotaque nordestino, carioca, caipira ou lisboeta e escrever corretamente. Há várias maneiras, todas igualmente válidas, aceitáveis e respeitáveis de falar a língua. A relação entre língua escrita e língua falada é fonética em uns poucos casos e arbitrária em outros [...] (Lemle, 2011, p. 40)

A autora supramencionada ratifica a distância, muitas vezes, inevitável entre língua falada e escrita, visto que cada uma tem suas características peculiares, gerando a arbitrariedade e complexidade do sistema linguístico do português brasileiro. Por esse motivo, a escola cobra tanto do aluno que escreva de acordo com a norma ortográfica. Logo, é primordial que esta, no

papel do professor, ofereça subsídios que sanem as diversas dificuldades encontradas pelos aprendizes no ato da comunicação escrita.

O processo de apropriação da escrita é gradual, tendo em vista que não é somente nos anos iniciais que se adquire, ou seja, não é em pouco tempo que acontece. Por esse motivo, muitos alunos não chegam ao Ensino Fundamental II com habilidades desenvolvidas no que diz respeito à apropriação da escrita ortográfica, por ser esta um sistema complexo e repleto de influências fonéticas, fonológicas, morfológicas, fatores etimológicos, políticos, socioculturais, entre outros. Na visão de Cagliari (2009b),

[...] para muitos alunos, a grande dificuldade com a ortografia das palavras não está no uso do X ou se a palavra BELEZA se escreve com Z ou com S. Para quem é falante de dialetos muito diferentes da norma culta, o uso da ortografia se apresenta com dificuldades muito maiores do que essas. (Cagliari, 2009b, p. 351)

Percebe-se, dessa forma, que o processo de apropriação da escrita é de construção, reconstrução de conhecimentos e formulação de hipóteses, não sendo cabível um ensino mecânico e repetitivo de ortografia, com uma infinidade de regras a serem decoradas, e sim o uso de práticas reflexivas de escrita ortográfica na escola, sendo, por essa razão, um processo de letramento que deve ser construído.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ortografia está presente no eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais e, de acordo com esse documento, a aprendizagem da ortografia deve estar associada ao desenvolvimento da leitura e da escrita. O documento cita que “a aprendizagem das regras ortográficas é parte indissociável do processo de alfabetização, que pode se iniciar com a apresentação de algumas regras básicas para a compreensão do sistema de escrita [...]” (Brasil, 2017, p. 69).

Assim, a BNCC também vai ao encontro do que é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), ao defender que o ensino de ortografia não deve ser independente, mas vinculado às práticas de leitura e escrita, conforme transcrito, a seguir:

A abordagem de categorias gramaticais (fonético/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, acentuação, pontuação etc.) deve vir a serviço da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita, e não o contrário. Dessa forma, os aspectos linguísticos abordados em atividades de leitura, escrita e oralidade podem ampliar os conhecimentos dos estudantes em relação a variedades que eles não dominam ainda, sem desqualificar as variedades de origem. Conforme o avanço na escolaridade, é esperado um aumento gradativo do nível de sistematização e de utilização de categorias gramaticais, sempre na perspectiva USO – REFLEXÃO – USO, e não, vale repetir, da acumulação de um rol

de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem. (Brasil, 2017, p. 41)

Como reza o documento acima, o ensino de ortografia deve estar atrelado às práticas de leitura na escola, e não isolado. Em contrapartida, ao que defende a Base Nacional Comum Curricular, os PCN para o Ensino Fundamental II apontam que “infelizmente, a ortografia vem sendo tratada, na maioria das escolas brasileiras do ensino fundamental, por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfeadonhos exercícios de preenchimento de lacunas” (Brasil, 1998, p. 85).

Mesmo com essas orientações em documentos oficiais, que servem como uma “base” comum a todas as escolas do Brasil, ainda se vê um estudo fragmentado nas aulas de Língua Portuguesa, no qual grande parte do tempo é destinada à metalinguagem gramatical, isto é, ensino da nomenclatura gramatical, um ensino descontextualizado, desvinculado das situações concretas de uso, levando o aluno cada vez mais a se desinteressar pelas aulas de língua materna e, as vezes, até abandonar a escola por não encontrar nenhum atrativo e motivo para continuar lá.

Ainda de acordo com os PCN, o ensino de ortografia, para os anos finais, deve ser trabalhado levando em conta dois eixos:

a) privilégio do que é regular, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra; b) preferência, no tratamento das ocorrências irregulares, dos casos de frequência e maior relevância temática. (Brasil, 1998, p. 85)

Esses dois eixos vão ao encontro do que Morais (2010) defende: um ensino de ortografia organizado na compreensão de dois tipos de dificuldades ortográficas -regulares e irregulares, os quais devem ser trabalhados de forma separadas coadunando-se à necessidade apresentada em sala de aula. No entendimento de Morais (2010), para que o ensino de ortografia seja eficaz, este deve ser objeto de reflexão na sala de aula.

São muitos os estudos relacionados aos erros ortográficos, os quais servem como orientação, para que o professor compreenda a natureza destes, identificando quais são mais evidentes em sua turma, com vistas a buscar estratégias pedagógicas específicas que ajudem a minimizar esses problemas na escrita de seus alunos.

2.2.A Hipercorreção na escrita de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental

O termo hipercorreção, assim designado por Labov (2008), diz respeito a uma regra que foi aprendida de maneira correta em algumas palavras, mas aplicada inadequadamente em outras. Atualmente, este termo não se refere apenas a palavra, mas a toda maneira ou tentativa de acerto com relação também a uma expressão ou enunciado. O referido autor considera que

[...] a grande flutuação na variação estilística exibida pelos falantes da classe média baixa, sua hipersensibilidade a traços estigmatizados que eles mesmos usam e a percepção inexata de sua própria fala, tudo isso aponta para um alto grau de insegurança linguística nesses falantes. (Labov, 2008, p. 161-62)

Dessa forma, a insegurança linguística acontece com indivíduos que vivenciam situações em que buscam evitar erros, para os quais já foram advertidos, e acabam aplicando uma regra em um contexto não cabível.

Bagno (2011), tomando como base os estudos de Labov (2008), avalia que a hipercorreção é fruto dessa “insegurança linguística”, típica nas classes sociais mais inferiores, constituindo um resultado do anseio que o falante tem de conseguir prestígio e reconhecimento social, ao perceber que sua variedade linguística é estigmatizada.

Na visão de Bortone e Alves,

[...] geralmente as pessoas que cometem hipercorreção tem algum conhecimento da norma-padrão e estão preocupadas com o correto uso do idioma. São pessoas inseridas em um processo de mobilidade social, pois os indivíduos, quando aspiram mudar de classe social, deparam com uma modalidade nova de fala, e isso acarreta insegurança. (Bortone e Alves, 2014, p. 130)

Por esse motivo, a hipercorreção, geralmente, é cometida por indivíduos em fase de apropriação de escrita, isto é, que já apresentam um certo domínio de escrita, visto que têm como objetivo o acerto, preocupando-se com o uso correto da língua.

Baseando-se em Labov (1972), Bortone e Alves (2014) mencionam que a hipercorreção resulta de dois fatores:

(i) A insegurança linguística do aluno frente às pressões do ensino, quando o estudante não conseguiu ainda interiorizar as regras da norma-padrão. Ao produzir uma redação que exija um estilo cuidado, o aluno tenta ser o mais correto possível, o que o leva, muitas vezes, a cometer hipercorreção.

(ii) Uma tendência a imitar os padrões de prestígio da classe média adotados pela escola, uma ‘hipercorreção de cima’, como denominou Labov (1972), que representa um processo claro de correção e coerção social aplicado às formas linguísticas. (Bortone; Alves, 2014, p. 135)

Desse modo, segundo Bortone e Alves (2014), a hipercorreção ocorre porque, diante de uma variedade mais prestigiada, considerada mais correta do que as demais, os falantes tendem a corrigir o que supõem estar errado, com base em regras já internalizadas.

Um dos contextos bastante comuns de hipercorreção é a troca da semivogal U por L na escrita de verbos na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito, a exemplos de fugil, comel, guardol, cujas hipóteses, motivações e intervenções constituem tema desta pesquisa, as quais serão explanadas no decorrer deste trabalho.

Como já mencionado, o processo de hipercorreção leva a aplicar uma regra ortográfica válida em algumas palavras, porém, ao ser aplicada em outras, gera inaceitabilidade nas regras formais da comunicação escrita, corroborado por Bortone e Alves, transcrito a seguir:

Casos como falar ‘pilha’ no lugar de pia é próprio dos falantes em cuja variedade linguística o fonema [λ] – representado ortograficamente pelo dígrafo ‘lh’ – não é pronunciado. Ao aprenderem a variante padrão, esses falantes, ao mesmo tempo em que aprendem a pronunciar filha no lugar de fia ou palha no lugar de paia, formulam a hipótese de que ‘lh’ é o equivalente de ‘i’, no contexto dessa vogal seguida de outra, formando um hiato, produzindo assim a hipercorreção (Bortone; Alves, 2014, p. 131)

Percebe-se, assim, que a hipercorreção é um levantamento de hipóteses realizado pelo aluno, na tentativa de escrever, segundo a norma ortográfica.

Na visão de Bagno (2011), uma pessoa comete hipercorreção de duas maneiras:

1º princípio da hipercorreção – Entre uma forma A, habitual e espontânea, e uma forma B, estranha à variedade linguística da pessoa, ela opta pela forma B em contextos que lhe parecem exigir um estilo mais monitorado.

2º princípio da hipercorreção – Entre uma forma x, já incorporada à gramática do PB [português brasileiro], e uma forma y, já presente no padrão normativo, a pessoa opta pela forma y para não sofrer estigma de seus pares e, assim, preservar a sua imagem. (Bagno, 2011, p. 954-5)

Na percepção do autor, o primeiro princípio é o mais comum, especialmente em casos de escrita monitorada, em que as pessoas, até mesmo as mais escolarizadas, optam por formas mais tradicionais. O fato de pessoas com maior nível de letramento escolherem escrever dessa forma caracteriza o 2º princípio de hipercorreção, ou seja, quando não querem se sentir diminuídas perante seus semelhantes por conta de suas escolhas linguísticas, preferem fazer usos mais tradicionais e menos espontâneos da língua.

Veja-se o caso da consoante “l” em final de sílaba, que é pronunciada como semivogal (como se fosse um “u”): portanto, “barril” se pronuncia “barriu”. Uma das exigências escolares é cobrar a grafia correta das palavras, e penalizar aqueles que não o fazem. Contudo, na mesma posição (final de sílaba) também ocorrem semivogais, como em “tingiu”. Uma das “estratégias” do professor, nesse caso, seria corrigir erros como “barriu”, o que levaria os alunos a não empregarem mais o “u” nesta posição. Entretanto, a mesma orientação que leva à escrita correta de “barril” leva a errar a grafia de “tingiu”, que é escrita com “u”.

Portanto, surge o questionamento: quando utilizar “l” ou “u” em final de sílaba para representar o fonema /u/? Muitos erros de escrita se devem a este fenômeno nomeado de hipercorreção ou generalização de regras, no qual o aluno aplica uma regra adequada em certo grupo de palavras, mas inadequado em outro.

Sobre os casos de hipercorreção, Bortoni-Ricardo (2004) afirma:

chamamos de hipercorreção ou ultracorreção o fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma-padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro. Por exemplo: pronunciar ‘previlégio’ imaginando que privilégio é errado; pronunciar ‘bandeija’ achando que bandeja é errado. Pronunciar ‘telha de aranha’ achando que teia de aranha é errado. (Bortoni, 2004, p. 24)

Em outras palavras, por desconhecimento das normas ortográficas da língua, os alunos, no momento de escrever algumas palavras, entendem a forma convencionada como errada, e passam a generalizar regras, escrevendo, por exemplo, “tingil” e “sorril”, aplicando a regra de “fuzil” e “barril”.

Durante a observação dos dados nos textos escritos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, pontuou-se que, embora estes já tenham passado pela fase da alfabetização, ainda apresentam em suas produções escritas variados problemas ortográficos, cabendo ao professor um olhar atento e diagnóstico sobre os mesmos.

3. Metodologia

Para Santos, Molina e Dias (2007, p 125), pesquisar é “o exercício intencional da pura atividade intelectual, visando melhorar as condições práticas de existência”. Ao levar em conta as ideias dos autores, o presente trabalho objetiva colaborar eficazmente com as práticas de ensino dentro da sala de aula, ao abordar métodos de ensino que tenham as regras ortográficas da língua portuguesa como objeto de reflexão.

Este artigo caracteriza-se como bibliográfico, fundamentado em autores, como Bisol (2014), Câmara Jr. (1996), Hora (2009), Moraes (2010), Cagliari (1999), Soares (2009) etc. É ainda uma pesquisa de cunho qualitativo, por apresentar resultados quantificáveis envolvendo o fenômeno estudado, buscando entendê-lo de acordo com a perspectiva dos participantes; exploratório, por construir hipóteses sobre um problema; descritivo, por descrever a ocorrência de um fenômeno; e de campo, por ser realizado numa escola do município de Teresina.

A pesquisa foi desenvolvida com 26 alunos de uma turma de 7º Ano do Ensino Fundamental, turno integral, numa escola da rede municipal de Teresina, Piauí. A escola está situada na zona leste da capital, funcionando, atualmente, com 14 turmas do 6º ao 9º ano.

O levantamento de dados foi realizado a partir de um projeto sobre o livro literário “O pequeno Príncipe”, durante o qual, foram desenvolvidas atividades diversas, dentre elas atividades artísticas, produções textuais, debates, rodas de conversa e uma dramatização como culminância deste projeto de leitura.

Os participantes da pesquisa foram codificados com letra inicial maiúscula, figurando, na análise assim: aluno A, para se referir ao primeiro aluno, aluno B, para se referir do segundo e aluno C, relativo ao terceiro e assim por diante. Em uma das atividades de produção textual propostas, durante 2 (duas) horas/aula, a professora solicitou a produção de um poema narrativo (gênero que estava sendo trabalhado no mês), no qual o aluno imaginasse que morava no planeta do Pequeno Príncipe e escrevesse como seria sua vida lá (quem seriam seus amigos, o que faria, o que conversaria com a Rosa etc.).

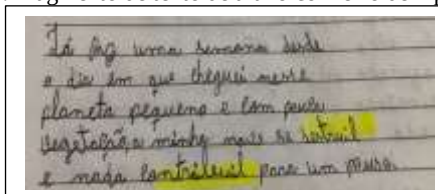
Das 26 (vinte e seis) produções textuais recolhidas e corrigidas, observaram-se 8 (oito) ocorrências de troca de U por L em verbos na terceira pessoa do singular, a exemplo de “A rosa dormil triste”, “Aquele menino pequeno me chamol para viajar pelo mundo”; “A Rosa ficol feliz”; “Ela me mostrol a raposa”, além de outros desvios que também podem ser explicados por diferentes processos fonológicos. Essas produções textuais serviram como levantamento de dados para a escolha da temática desta pesquisa e constituíram o corpus desta pesquisa.

4. Resultados e Discussão dos Dados

A apresentação da proposta de produção textual, a seguir, é uma amostra da pesquisa-piloto adotada no trabalho, com vistas a organizar e categorizar os dados.

Na figura 01, apresentam-se algumas ocorrências do fenômeno de hipercorreção cometidos por um aluno do 7º ano do Ensino Fundamental, uma das turmas nas quais a professora-pesquisadora leciona.

Figura 01: Fragmento de texto de aluno com erro de hipercorreção.



Fonte: Dados da Pesquisa: recorte de fragmento de texto do aluno A.

Como visto nessa figura, pode-se observar que o aluno A cometeu hipercorreção, ao grafar *destruibil* e *contribuibil* no lugar de destruiu e contribuiu, aplicando nessas palavras a mesma regra (que ele já tem internalizada) dos substantivos “Brasil” e “funil”, por exemplo.

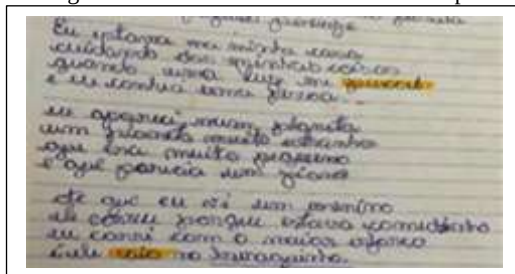
Segundo Bortone e Alves,

[...] no intuito de escreverem corretamente palavras que terminam com este som, os alunos ficam inseguros quanto a sua grafia. Como já existe a tendência de considerarem a letra “u” errada, optam pela letra “i” e assim incorrem na hipercorreção, como pode ocorrer com as palavras “altoridade”, “altomóveis” e “partil”. (Bortone e Alves, 2014, p. 142)

No exemplo do aluno A, este utilizou uma consoante velar [l] vocalizada, isto é, ele lembrou que a palavra “funil” é escrita com “l”, embora apresente a pronúncia de “u”. Logo, ele faz o seguinte raciocínio: se ele pronuncia a palavra “distribuiu” com som de “u”, então ela deve ser escrita com “l”, como a palavra “funil”. Nesse contexto, o processo de letramento, pode contribuir para que o aluno incorra em menor número de erros, se este vir empregado esta palavra na forma escrita e tiver constante contato com a leitura e a escrita.

A seguir, apresentar-se-á mais um exemplo extraído da pesquisa-piloto, no qual, além de hipercorreção, o aluno também cometeu o processo de neutralização.

Figura 02: Fragmento de texto de aluno com erro de hipercorreção.



Fonte: Dados da Pesquisa: recorte de fragmento de texto do aluno B.

O aluno B cometeu o mesmo processo, porém de maneira mais inusitada, ao escrever *puxol* e *caio*, no lugar de *puxou* e *caiu*, denunciando mais uma forma de registro de verbos na terceira pessoa do singular no pretérito perfeito, com a terminação “O”. Tal ocorrência pode ser explicada pelo fato de substantivos terminados pela vogal “O” átona apresentarem som de “U”, como é o caso de *garoto*, *ovo*, *biscoito* etc., resultando em uma *neutralização*, o que levou o aluno a trocar a semivogal U por O.

Os 8 (oito) casos de hipercorreção com troca de “u” por “l” ocorreram excepcionalmente em verbos, demonstrando uma deficiência no reconhecimento da função morfológica da palavra (o aluno aplica a terminação “l” de classes nominais, como “*farol*”, “*papel*”, “*barril*”, em verbos como “*apareceu*”, “*fugiu*”, “*buscou*”).

Esses alunos, por conta de desvios escolares anteriores, podem estar empregando o “l” com o objetivo de não serem mais corrigidos, pois, em algum momento, eles usaram a letra “u” para representar o mesmo fonema (como em *pasteu*) e, ao serem corrigidos, compreenderam que se deve usar apenas a letra “l” para representar o som /u/.

Morais (2010, p. 41) categoriza esses casos como regularidades morfológico-gramaticais, nas quais os aspectos gramaticais determinam a letra a ser utilizada na escrita. Para Oliveira (2005, p. 53), “nesses casos, o professor precisa criar situações que levem os alunos a entender que se trata de uma flexão verbal, isto é, uma marca de tempo e pessoa, que sempre é grafada com ‘u’ no final, nunca com ‘l’”.

A partir daí, serão exploradas estratégias pedagógicas direcionadas no sentido de possibilitar aos alunos a construção de um saber sistematizado e reflexivo sobre a ortografia da língua portuguesa.

Para trabalhar o fenômeno de hipercorreção em sala de aula, além do uso do dicionário e das práticas constantes de leitura, as quais são fundamentais para o desenvolvimento da competência ortográfica e do letramento do

aluno, fazem-se necessárias intervenções pedagógicas que o auxiliem na sua reflexão sobre o ler e o escrever. Alguns exemplos propostos por Morais (2010) são :ditado interativo; releitura com focalização; reescrita com transgressão ou correção; quadros de regras, entre outros.

5. Considerações finais

Neste trabalho, analisaram-se dados de hipercorreção na escrita de alunos do Ensino Fundamental, especialmente na troca da semivogal /u/ pelo grafema “l” em posição de coda silábica.

Escolheu-se o fenômeno da hipercorreção em textos escritos de alunos do 7º ano, em razão de a professora pesquisadora lecionar nessa série e verificar uma considerável ocorrência desse processo. A preocupação, no decorrer deste trabalho, foi identificar ocorrências de hipercorreção nas produções textuais dos alunos, entender a motivação desse desvio e pensar em propostas interventivas que pudessem minimizar esse problema de escrita.

Este artigo é fundamentado em teóricos que têm como principal objeto de estudo a ortografia, e o seu processo de ensino e aprendizagem. Segundo Morais (2007), o ensino de ortografia deve ser pautado nas regularidades e irregularidades da norma ortográfica, em que os erros devem ser objetos de reflexão e ferramentas de diagnóstico para devidas intervenções pedagógicas.

Os desvios por hipercorreção, foco deste trabalho, acontecem pelo uso equivocado de regras ortográficas já aprendidas e aplicadas em contextos inadequados. Percebe-se que tais erros não são aleatórios, pois há causas fonológicas que explicam cada um. Nota-se também que os alunos envolvidos refletem e levantam hipóteses sobre a escrita, na tentativa de adequar-se à variedade padrão da língua portuguesa.

Os erros por hipercorreção ocorrem por causa das “correspondências múltiplas” mencionadas por Zorzi (1998, p. 34), em que um mesmo fonema pode ser representado por várias letras, ou vice-versa. Os alunos apropriam-se de regras de palavras já conhecidas e as utilizam em contextos impróprios. Os erros ortográficos, para Cagliari (1996), são inerentes ao processo de aprendizagem da escrita e fazem parte do trabalho de reflexão do educando sobre o sistema de escrita da língua portuguesa.

O fenômeno da hipercorreção deve ser observado pelo professor, dada a sua recorrência em textos de alunos, como demonstrado neste trabalho de pesquisa. O aluno se apropria de determinada regra, embora eventualmente a use em contextos indevidos, por causa da arbitrariedade do sistema de escri-

ta. A hipercorreção mostra o conhecimento linguístico que o aluno tem, o qual muitas vezes ele não utiliza, por insegurança. Labov (1974) defende que essa insegurança é provocada por pressões relacionadas ao desempenho linguístico de alguns falantes, em razão das diferenças dos seus dialetos e da variedade de prestígio.

Diante do exposto, reforça-se a importância de os professores terem uma formação contínua, que reflita sua prática, com vistas a que ele faça diagnósticos sobre os desvios ortográficos na escrita de seus alunos e trabalhe questões relacionadas à variação linguística, para não estimular o preconceito e promover o respeito à diversidade linguística e cultural. O docente também precisa compreender as relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, a fim de que possa oferecer subsídios ao educando em relação à estrutura e funcionamento do sistema de escrita do português, trabalhando a consciência fonológica do educando e desenvolvendo um ensino mais reflexivo da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 54. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 23dez. 2022.

BORTONE, Marcia Elizabeth; ALVES, Scheyla Brito. *O fenômeno da hipercorreção*. In: ____ et al. (Orgs). *Por que a escola não ensina gramática assim?*. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 1999.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HORA, Demerval da. *Fonética e fonologia*. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/4277006-Demerval-da-hora-oliveira.html>. Acesso em: 30 set.2022.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, Artur Gomes. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2010.

_____, org. *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, R. C. M.; MOLINA, N. L.; DIAS, F. V. *Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos*. Curitiba: Ibpx, 2007.

SEARA, Izabel et al. *Para conhecer Fonética e fonologia do português brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.