

ANÁLISE DE DESVIOS ORTOGRÁFICOS DE ALUNOS-APRENDIZES: UMA REFLEXÃO SOBRE MOTIVAÇÕES LINGUÍSTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Bárbara Mattos de Amorim ¹
Érica Reviglio Iliovitz ²

RESUMO

Sabe-se que o processo de aquisição de leitura e escrita pode ser bastante desafiador para crianças e adolescentes, visto que, além da precarização do ensino do país, o método de alfabetização utilizado é, muitas vezes, pautado na memorização, nos ditados, e nas “famílias silábicas” – ensino “da parte para o todo” – fato que leva o aluno a um aprendizado descontextualizado de sua realidade, tornando o processo mais difícil e os desvios ortográficos mais suscetíveis. Objetivando contribuir com tal reflexão, esse trabalho tem a finalidade de investigar “como” e “por quê” se dão as inadequações ortográficas de alunos em processo de aprendizagem da norma culta da língua portuguesa, para, então, propor metodologias ativas de compreensão linguística baseadas no corpus analisado. A constituição dessa pesquisa assume caráter interpretativista, com abordagem qualitativa e vertente etnográfica, ancorada na Linguística Aplicada e na perspectiva do letramento sociocultural-interacional, a partir dos estudos de autores como Cagliari (2004), Bortoni-Ricardo (2005), Bakhtin (2010), Lemle (2009), Seara; Nunes; Lazzarotto Volcão (2015) e Cristóforo (2002). Nesse contexto, foram coletados para análise minuciosa fragmentos textuais pertencentes a alunos dos Anos Finais de uma escola particular de Natal, Rio Grande do Norte. Da análise dos dados, suscita-se o entendimento de que a escrita da Língua Portuguesa é pensada logicamente pelos alunos-aprendizes, os quais ativam seus conhecimentos linguísticos no momento da grafia, destacando a importância do ensino contextualizado, que foge à simples memorização de conteúdos, em um panorama de letramento.

Palavras-chave: Desvios ortográficos, Língua Portuguesa, Letramento, Fonologia.

INTRODUÇÃO

A aquisição das habilidades de leitura e escrita pode representar um grande desafio para crianças e adolescentes. Sobre isso, pode-se dizer que a abordagem de alfabetização mais utilizada no Brasil se baseia em estratégias como memorização, ditados e o uso de “famílias silábicas”, fato que corrobora para um aprendizado desconectado da realidade dos alunos, tornando o processo mais difícil.

Sob tal perspectiva, entendendo tal déficit e que cada aluno possui seu próprio ritmo de estudo e de aprendizagem, faz-se necessário analisar de maneira cuidadosa a escrita dos discentes, observando suas motivações para cometer desvios. No caso deste trabalho, serão analisados textos de alunos já alfabetizados e pertencentes ao sistema privado de ensino, fato

¹Graduando do Curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, barbaramattoslet@gmail.com;

² Professora Doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, ericarevi@gmail.com.

que impulsiona questionamentos como “por que ainda não dominam a norma-padrão da língua se já entendem o sistema de escrita?”. À luz dessa realidade, faz-se necessário pensar em respostas e métodos eficazes de aprendizagem da Língua Portuguesa.

A partir da problemática abordada, busca-se, aqui, propor hipóteses de justificativas para erros ortográficos grafados por diferentes alunos de 11 a 13 anos, de uma escola particular de Natal, no Rio Grande do Norte. O material foi recolhido sem que os estudantes fossem identificados e os fragmentos que serão analisados foram sorteados. Serão propostas, por fim, estratégias para solucionar as inadequações cometidas, por meio de metodologias ativas elaboradas a partir da dialogia e da lógica fonético-morfológica do Português Brasileiro (PB).

No decorrer do trabalho, foi possível perceber padrões de desvios ortográficos, ou seja, categorizar a natureza de diversas inadequações, as quais não são aleatórias, mas impulsionadas pelo raciocínio fonético-fonológico da língua. Os resultados demonstram que os alunos-aprendizes estão pensando logicamente durante o processo de escrita e que eles ativam seus conhecimentos linguísticos ao fazê-lo. Isso ressalta a importância do ensino contextualizado, no qual os alunos são incentivados a compreender a estrutura e o funcionamento da língua dentro de um contexto significativo. A memorização de regras e a abordagem fragmentada podem ser insuficientes para promover uma compreensão profunda da língua.

Dessa maneira, entende-se como o auxílio ativo do docente é essencial: com sua mediação, é possível otimizar o processo de aquisição da escrita, assim como afirma Bortoni-Ricardo (2005, p.53): “a identificação dos erros nos textos dos alunos é fundamental para racionalizar e explicar as avaliações, atendendo áreas cruciais de incidência”. Verifica-se a atenção docente como facilitadora da jornada acadêmica do aluno, desde que sejam levados em consideração, para além da alfabetização (decodificação de grafemas), os contextos do cenário social-individual do aluno, em um processo contínuo de letramento, rompendo com perspectiva – até hoje utilizada – do aprendizado isolado do mundo.

METODOLOGIA

Para a pesquisa, foram coletados textos espontâneos de alunos do sexto e sétimo ano de uma escola particular de Natal, Rio Grande do Norte. Os alunos não se identificaram em suas produções e os escritos analisados foram sorteados. De maneira aleatória e imparcial,

foram estudados, pelo viés interpretativista, os desvios encontrados. A pesquisa possui abordagem qualitativa e vertente etnográfica, ancorada na Linguística Aplicada e na perspectiva do letramento sociocultural-interacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

É por meio da linguagem que o indivíduo passa a conhecer o mundo. Antes de ser capaz de decodificar fonemas, letras e significados, já se entende sobre o contexto em que se vive. É nessa perspectiva que se pode distinguir o processo de letramento do de alfabetização: enquanto este compreende o processo técnico de leitura, aquele engloba vários tipos de conhecimento – é preciso ser letrado em diversos segmentos do cotidiano.

Embora tais conceitos não tenham significados iguais, é necessário entender que se completam, no sentido de que um complementa o outro. No entanto, na perspectiva acadêmica, muitas vezes a alfabetização é levada em consideração como um processo independente, ou seja, o ambiente escolar é separado do ambiente social, criando, então, lacunas para o entendimento discente.

Sob tal perspectiva, sabe-se que a língua falada manifesta-se de forma diferente à língua escrita, ainda mais quando em se tratando do Brasil, que possui um território de tamanho continental. Diversas expressões e sotaques permeiam o país na oralidade de seu povo, mas não na escrita inserida na norma-culta. Assim, mostrar ao aluno tais diferenciações, trazendo-as para perto – em contrapartida ao ensino tradicional, que a distancia –, é essencial para que ele entenda os processos que atravessam a ortografia do PB.

Dentro de uma perspectiva sociolinguística, podemos dizer que a aquisição da linguagem escrita transpõe o simples aprendizado alfabético e silábico que participa do complexo processo de composição e flexão vocabular. Observamos que a escrita nem sempre corresponde às formas de falar, e é neste momento que surgem então os erros ortográficos – ou seja, os erros de escrita, que permanecem até que o sujeito compreenda o funcionamento da língua em sua forma escrita, assim como suas regras e diferenças em relação à língua falada. (NUSS, 2015, p. 24).

No início do processo de aprendizagem da escrita, o aluno-aprendiz apoia-se, naturalmente, em sua maneira de falar. Dessa forma, por ainda não ter se apropriado completamente do sistema ortográfico, é comum que desviem da norma-culta convencionada no PB. É frequente pensar que as inadequações gráficas produzidas pelos alunos são aleatórias, por isso é válido mostrar como os aprendizes aplicam lógica aos seus escritos. De acordo com Cagliari (2009, p. 119-120), os discentes

[...] ao aprenderem a escrever produzindo textos espontâneos, aplicam nessa tarefa um trabalho de reflexão muito grande e se apegam a regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita do português. Essas regras são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som [...]

Uma vez que os desvios não são cometidos de maneira aleatória, mas são advindos de uma lógica limitada, é possível categorizá-los. Neste trabalho, serão consideradas as categorias de “erros” baseadas nas apontadas por Cagliari (2009) sendo estas a “transcrição fonética”, quando o aluno transcreve sua fala; “hipercorreção de vocábulos”, quando o aluno usa regras gramaticais que conhece de maneira equivocada; “uso indevido de letras” quando duas letras podem, em determinadas palavras, representar um mesmo som, como os fones “s” e “z”; “transferência da nasalização silábica para outras sílabas” (que, segundo Cagliari, se relaciona indiretamente com a fala do aluno, manifestando-se a partir de inversões, acréscimos e supressões de letras), quando há uma sílaba com consoante nasal, mas o aluno transfere a nasalidade para outra sílaba indevida; “acentos gráficos”, quando há a presença ou ausência indevida deste; “juntura intervocabular”, quando se juntam sílabas que são separadas; e a “instabilidade gráfica”, quando são testadas diferentes possibilidades de escrita, sendo uma correta e outra incorreta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção, serão feitas análises dos desvios ortográficos grafados pelos discentes, a começar por um poema:

Quadro 1 - Texto 1

1. Coelinhos são medrossos
2. Chega da do no coração

3. Quando estão felizes
4. pulão de emoção.

5. São tão fofos mais
6. fragies como um
7. pequeno broto

8. Quando estão com medo
9. se escondem parece ate
10. pique-esconde [...]

Nesse texto, pode-se observar, na linha 1, que a palavra “coelhinhos” foi grafada como “coelinhos”. Isso ocorreu porque aprendizes da norma padrão do português tendem a simplificar as estruturas silábicas, ainda mais por, nesse caso, se tratar de um dígrafo - duas letras representando um só fone [ʎ] - o qual possui som semelhante ao da lateral alveolar [l]. Dessa forma, em vez da configuração CCV {-lhi-}, a criança utilizou a formatação simples de sílaba CV {-li-}.

Prosseguindo na linha 1, há a escrita da palavra “medrossos” em vez de “medrosos”. Nesse caso, o aprendiz tinha o conhecimento de que a palavra deveria ser grafada com “s” tendo este o som de [z] no vocábulo em questão. No entanto, por saber que se tratava de um som diferente do original empregado à letra “s”, isto é, [s], formou um dígrafo de maneira equivocada, em um processo de hipercorreção.

Na linha 4, foi grafado “pulão” para representar o presente do indicativo do verbo “pular” – “pulam”. Uma hipótese para tal troca acontecer é a transcrição fonética da palavra: ambas as grafias possuem nasalização, seja vinda do til ou da consoante nasal [m], tornando a confusão entre grafias mais suscetível. Tal motivação pode também ser sustentada pelo fato de que, próximo a “pulão”, há a palavra “coração” e “emoção”, ambas grafadas na formatação com til e de sons semelhantes.

Na linha 5, há a troca de “mas” por “mais”. O aluno pretendia, nesse trecho, fazer uma contraposição: os coelhos são fofos, mas são frágeis. Todavia, grafou a conjunção adversativa como “mais”, fato que pode ser apoiado na ditongação, em uma tentativa de transcrição fonética. O aluno autor do poema reside na região de Natal, RN, onde a maioria das pessoas não faz a diferenciação falada entre as palavras “mais” e “mas” – pronunciando-as de maneira igual – resultando, assim, na troca entre os termos quando escritos.

Na linha 6, há a palavra “fragies”, em que é possível notar a inversão da ordem dos segmentos [j] e [e], muito provavelmente pela semelhança entre a vogal média alta e a alta sendo pronunciadas em em uma sílaba com ditongo, causando confusão quanto à ordem de grafia. Nesse caso, pode-se observar um caso de hipercorreção.

Por fim, nas linhas 2, 6 e 9, em “da”, “da”, “fragies” e “ate”, percebe-se que o aprendiz ainda não domina as regras de acentuação, uma vez que não grafou o acento agudo, mesmo que este seja distintivo, como no caso de “dá” com acento e com função verbal, e “da” sem acento e com função de preposição.

Agora, uma narrativa será analisada no texto 2:

Quadro 2 - Texto 2

1. La na minha cidade tinha um galpão abandonado onde avia boatos de um fantasma. Toda
2. noite avia barulhos de porta batendo. O galpão era da rua Felipe Cortez ate fechar
3. misteriozamente. Emtão resouvi invemstigar o galpão mas não sozinha, liguei para os
4. meus amigos Joana e Felipe, eles são irmão mais não atemderam pois estavam viajando,
5. emtão esperei voltarem da viagem. Quatro dias se passaram e nada deles voltarem, no
6. quinto dia eles voltaram, eu chamei eles e eles toparam. Cada um foi para
7. casa quando deu meia noite fui para casa deles sem meus pais saberem. Quando cheguei
8. com muinto silecio fizemos um plano. Iamos emtrar com lanternas, comidas e celulares.
9. Chegamos no galpão e ouvimos uma porta batendo e uma brisa gelada entramos com
10. medo e frio na barriga, nos vimos varias comidas vencidas vimos um vouto passando
11. rapido e ficamos cara a cara com o fantasma, Joana se aproximou do fantasma e puxou
12. seu lençou era um homem que morava la e para não ser discuberto, assustava as
13. pessoas.
13. Chamamos a policia e fomos embora.

Nesse texto, tem-se, na linha 1, transcrição fonética: na palavra “havia”, por exemplo, o aluno não grafou a letra “h”, visto que não a pronuncia. Na conjunção adversativa “mas” (grafada “mais”, na linha 4), o mesmo ocorre: na oralidade, de acordo com o dialeto do aluno, o segmento [j] é acrescentado na fala de tal vocábulo, em um processo de ditongação. Além dessas, “descoberto” e “muito” (linhas 12 e 8 respectivamente) também foram palavras grafadas de maneira fiel à pronúncia do aluno.

É possível observar, além da transcrição fonética, o uso indevido de letras, ou seja, a utilização de letras que possuem semelhante som às convencionadas pela ortografia – o aluno grafou, por exemplo, a palavra “misteriozamente” (linha 3), substituindo o “s” normativo pelo som que escuta na palavra – [z]. O mesmo acontece com “resolvi” e “lençol” (linhas 3 e 12), que trazem o fone [l] em coda com som de [w], sendo este o motivo que levou o estudante a grafar “resouvi” e “lençou”. Por último, o vocábulo “viagem” (linha 5) foi escrito como “viajem” – tal confusão é comum devido à mudança de letras que ocorre quando se tem o verbo “viajar”. Nesse caso, os seguimentos [g] e [ʒ], precedendo a vogal [e], são pronunciados da mesma forma, propiciando a confusão do aluno.

Na linha 3, tem-se a palavra “investigar”, grafada como “invemstigar”. A nasalização, de acordo com Câmara Júnior (1970), tem forte influência no PB. Sendo assim, verifica-se nesse exemplo a nasalização da sílaba ao lado da verdadeiramente nasal.

A hipercorreção é um desvio recorrente na escrita de aprendizes, os quais refletem sobre as regras da ortografia e as replicam de maneira ineficaz. A palavra “vulto”, grafada como “vouto” (linha 10), é caracterizada como um caso de hipercorreção, posto que o aluno não pronuncia a palavra da maneira que escreveu, mas tenta adequá-la às normas que entende, mesmo que de maneira equivocada.

Com relação à instabilidade gráfica, percebe-se que, na primeira metade do texto, o aprendiz dá preferência à letra “m” para marcar nasalizações em coda, como em “batemdo”, “atemderam” e “emtrar” (linhas 2, 4 e 8). No entanto, no decorrer da narrativa, percebe-se que, ao grafar palavras de mesma natureza, como “batendo” e “entraram” (ambas na linha 9), ele utiliza a nasal “n” corretamente. Assim, pode-se elencar duas hipóteses para tal instabilidade: o estudante está brincando com as possibilidades de escrita, visto que não identifica a diferença entre as duas consoantes nasais, ou se confunde quanto à forma cursiva das duas letras, que podem ficar parecidas.

Quadro 3 - Escrita de forma e escrita cursiva

ESCRITA DE FORMA	ESCRITA CURSIVA
N ↓ ↓	↓ ↓ <i>n</i>
M	<i>m</i>

Ainda sobre o uso da nasal [m] em coda, tem-se a palavra “emtão” (linha 3e 5), que pode ser proveniente das explicações anteriores ou do raciocínio de junção da preposição “em” e do advérbio “tão”, palavras já conhecidas pelo aprendiz, que as combina, num processo de juntura vocabular.

Por último, é válido apontar que tal estudante não domina os processos de acentuação, visto que não grafa os acentos agudos necessários, nem quando são importantes para o sentido da oração, como em “nos vimos varias comidas vencidas”, em que o acento seria essencial para marcar o uso do pronome pessoal no caso reto.

Para fins de organização, o seguinte quadro sintetizará os desvios encontrados:

Quadro 4 - Classificação dos desvios encontrados

Categorias de desvios - Cagliari (2004)	Palavras retiradas do texto VI
Transcrição Fonética	Avia (havia), mais (mas), discuberto (descoberto), muinto (muito).
Uso indevido de letras	Misteriozamente (misteriosamente), resouvi (resolvi), lençou (lençol), viagem (viagem).
Transferência de nasalização	Invemstigar (investigar).
Hipercorreção	Vouto (vulto), silecio (silêncio), laterna (lanterna).
Instabilidade gráfica	Batemdo (batendo), atemderam (atenderam), emtrar (entrar), emtão (então), batendo (correta), entramos (correta)
Juntura vocabular	Emtão (então)
Acentos gráficos	La (lá), ate (até), iamos (íamos), nos (nós), varias (várias), rapido (rápido), la (lá), policia (polícia).

Por fim, o último fragmento textual:

Quadro 5 - Texto 3

<p>1. “[...] O boneco estava se mexendo sozinho do livro estava saindo vários monstros e logo o vovô. 2. pegou seu taco e conseguiu desviar todos os monstros [...] E então todos os monstros fomos para 3. cima do vovô enquanto nós fugiarmos. Então, sabendo oque era para fazer, eu fui atrás dos bichos, 4. muitas pessoas tentaram me impedir, mas, eu fui [...]”</p>

Nesse trecho, é necessária uma atenção maior aos verbos encontrados. Tem-se, na linha 2, dois desvios: o verbo “conseguir”, conjugado corretamente, mas que convinha ser grafado com a desinência número pessoal {-u}, e o verbo “ir”, que convinha ser conjugado, nesse contexto, na terceira pessoa do plural – “foram” em vez de “fomos”. Já na linha 4, encontra-se o verbo “fugir”. O aprendiz, pretendendo escrever “fugíamos”, grafou “fugiarmos”, misturando os modos indicativo e subjuntivo (sobre este último, provavelmente, o aluno levou em consideração os verbos de primeira conjugação, {-ar}, como em “brincarmos”).

Pode-se inserir essas três recorrências dentro da categorização de hipercorreção: o aprendiz tentando aplicar as convenções gramaticais que conhece, mas as produzindo de maneira equivocada.

Já na linha 3, há um processo de juntura vocabular em “oque”, o qual, pela norma-culta, deve ser escrito como separado – “o que”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos textos, fica claro como, no processo de aquisição da escrita, o aprendiz reflete acerca das questões linguísticas que está conhecendo, testa formas e utiliza a lógica para lidar com os desafios de tal etapa acadêmica. Em todos os textos aqui apresentados, verificou-se um desvio comum: a transcrição fonética. Cabe, diante disso, entender os processos fonético-fonológicos nos quais os alunos estão imersos, em uma tentativa de demonstrar que a fala e a escrita não são necessariamente iguais e que, por isso, é importante entender o raciocínio por trás das regras gramaticais. Depreende-se, então, o fundamental trabalho docente de identificar quais são os desvios presentes nos textos de seus alunos para poder trabalhá-los de maneira eficaz, testando possibilidades didáticas.

Nesse sentido, metodologias ativas podem ser utilizadas para trabalhar a ortografia dos alunos, de maneira a não os condicionar à memorização de conceitos e sílabas, mas integrá-los a um processo de aprendizagem efetiva. Dessa forma, jogos como “cruzadinha”, “forca”, “bingo” e “adedonha” podem ser alternativas interessantes para o desenvolvimento da escrita dos alunos, desde que realizados intencionalmente para esse fim formativo.

A confecção de um pequeno livro também pode ser uma estratégia eficaz para a reflexão acerca das formas linguísticas presentes no cotidiano escolar: todos os alunos fariam uma produção textual – sem identificação – orientada pelo professor da classe. Os textos seriam recolhidos e distribuídos aos alunos para que estes fizessem a revisão da produção do colega (mais de uma vez, de maneira a cada texto ter mais de uma revisão). Tal prática proporcionaria a análise textual dos alunos, que precisariam pesquisar termos e adequar orações, além do trabalho em equipe em prol de um produto literário. Ademais, os aprendizes poderiam também ilustrar o pequeno livro para que a atividade ficasse ainda mais atrativa.

É fundamental ressaltar, nessa trajetória, que o objetivo de sanar os desvios ortográficos não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um meio para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. A finalidade real é, então,

capacitar os estudantes a expressarem-se de forma clara e eficaz, tornando-os escritores proficientes e autônomos.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Elementos de Fonética do português brasileiro**. Tese (Livre-docência). Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1981.
- _____. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1995.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 35. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. Problemas de linguística descritiva. 3. ed. Rio de Janeiro: **Vozes Editora**; 1970
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI Luiz Carlos. **Diante das Letras: escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), Fapesp, 1999.
- NUSS, Virginia Maria. Alfabetização e as motivações fonético-fonológicas. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 23-33, dez. 2015.