

A natureza e a frequência de erros gráficos nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio

RESUMO

Este artigo apresenta a caracterização da natureza e da frequência dos erros gráficos identificados em 271 textos escritos por 150 alunos de 6º e 9º anos de Ensino Fundamental (EF) e de 3ª série de Ensino Médio (EM) de duas escolas públicas de um município do sudoeste do Paraná. Do total de textos, 117 foram produzidos por 65 alunos que estudam na escola denominada “escola 1” e os outros 154 textos foram produzidos por 85 estudantes da “escola 2”. A geração de dados foi realizada com o auxílio das professoras regentes das turmas pesquisadas, as quais aplicaram, em dias diferentes, duas propostas de produção de textos. Os erros ortográficos identificados em textos de alunos de 6º e 9º anos de Ensino Fundamental e de 3ª série de Ensino Médio foram classificados quanto à sua natureza e frequência nos grupos: 1. erros decorrentes das assimetrias encontradas entre fonemas e grafemas e 2. erros com motivação marcadamente fonológica e/ou fonética (MIRANDA, 2017). Essa caracterização faz parte de nossa pesquisa de doutorado que teve o objetivo de refletir sobre o ensino das regularidades do sistema ortográfico nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM). O erro ortográfico é um dado que fornece informações sobre o nível de conhecimento dos estudantes quanto ao domínio da ortografia. A partir do diagnóstico dos saberes dos estudantes, identificamos as principais dificuldades ortográficas e o tipo de erro mais frequente para a proposição de atividades de ensino reflexivo das regularidades ortográficas. Os erros mais frequentes, dentre todas as categorias, foram os de representação da fricativa alveolar surda /s/.

PALAVRAS-CHAVE: Ortografia. Ensino Fundamental. Ensino Médio.

Denize Terezinha Teis-Adamante
denizeteis@utfpr.edu.br
Universidade Tecnológica
Federal do Paraná-Pato Branco,
Paraná, Brasil.

Sanimar Busse
sani_mar@yahoo.com.br
Universidade do Oeste do
Paraná, Cascavel, Paraná,
Brasil.

INTRODUÇÃO

A ortografia é um sistema convencionado de grafar palavras, de modo a permitir a leitura e unificar a língua escrita. Essa compreensão requer assumir fala e escrita como elementos distintos, próprios e que utilizam o mesmo sistema linguístico. Essas modalidades se diferem nos seus modos de aquisição; nas suas condições de produção, transmissão e recepção; nos meios pelos quais os elementos de estrutura são organizados (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 30).

Desse modo, fala e escrita não devem ser consideradas dicotômicas. Enquanto a fala é inerente ao indivíduo, portanto, adquirida, a escrita precisa ser ensinada e, para isso, necessita da manipulação de um instrumento físico e da coordenação consciente de habilidades específicas motoras e cognitivas (MASSINI-CAGLIARI, 2001).

A fala contempla a variação de nível fonológico, o que permite maior autonomia em seu uso. Por outro lado, na escrita, a transgressão do código escrito convencionado pela ortografia é considerada como erro ortográfico. Assim, toda variação fonológica está, na escrita, sujeita a uma ortografia fixa, o que permite que seja compreendida pelos sujeitos das diversas regiões que dela se utilizam (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013).

Stumpf (2015), Santos (2015), Freitas (2016), Sella (2017), Saggiomo (2018) e Ferreira (2019), dentre outros, têm demonstrado que, apesar do avanço nos anos de escolarização, alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio continuam a registrar uma escrita heterogênea, no que diz respeito à organização gráfica e ortográfica da escrita. Dentre os erros ortográficos apresentados por esses autores estão as grafias decorrentes de dificuldades na representação de sílabas, da não observação de regularidades contextuais, da segmentação de palavras, além de erros que, embora envolvam relações arbitrárias entre fonemas e grafemas, ocorrem com palavras utilizadas de forma bastante frequente no cotidiano escolar.

Essa evidência motivou a realização de uma pesquisa em nível de doutorado com o objetivo de refletir sobre o ensino das regularidades do sistema ortográfico nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para cumprir esse propósito realizamos um diagnóstico de erros ortográficos a partir da análise de 271 textos escritos por 150 estudantes de 6º e 9º ano do EF e 3ª série do EM¹ de duas escolas públicas de um município do sudoeste do Paraná. Optamos pela seleção de duas escolas localizadas em áreas distintas e distantes nessa mesma cidade, devido ao propósito de acessar dados mais abrangentes sobre as dificuldades ortográficas dos estudantes que residem nesse município.

O diagnóstico dos erros ortográficos realizados pelos alunos são um ponto de partida para a promoção de uma aprendizagem significativa da ortografia, pois permite conhecer o que o aluno já sabe e o que ainda precisa aprender. Conforme Nóbrega (2013, p. 87), “uma proposta de ensino orientada para promover a aprendizagem significativa deverá engajar-se para que os novos conteúdos se incorporem às estruturas cognitivas do aprendiz de um modo não arbitrário”.

Assim, uma avaliação inicial ou “diagnóstico” dos saberes ortográficos dos estudantes possui uma função reguladora no planejamento das expectativas de

aprendizagem e na elaboração de uma sequência de atividades ajustadas à sua capacidade de reflexão, para que as dificuldades ortográficas sejam superadas. O diagnóstico consistiu na identificação dos erros ortográficos e em sua caracterização quanto à natureza e frequência para, a partir da constatação do tipo de erro mais frequente nas produções escritas dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, apresentar uma proposta de atividades para o ensino reflexivo das regularidades ortográficas.

Desse modo, objetivamos, neste texto, apresentar a caracterização da natureza e da frequência dos erros ortográficos realizados pelos estudantes pesquisados. Na primeira seção, apresentamos informações sobre os procedimentos adotados para a geração de dados que nos possibilitaram verificar o progresso no conhecimento do uso das regras ortográficas por alunos dos anos finais do EF e do EM e conhecer as principais dificuldades ortográficas desses estudantes. Na segunda seção, apresentamos os agrupamentos adotados para a classificação dos erros identificados nos textos dos estudantes pesquisados e o tratamento dos dados para a caracterização da natureza e da frequência dos erros ortográficos. Por fim, na última seção, apresentamos a caracterização da natureza e da frequência dos erros ortográficos realizados por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

1. PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS PARA A ANÁLISE DAS GRAFIAS NÃO CONVENCIONAIS

De 271 textos escritos por 150 alunos para a realização do diagnóstico de erros ortográficos, 117 foram produzidos por 65 alunos que estudam na escola identificada como “escola 1” e os outros 154 textos foram produzidos por 85 estudantes da escola identificada como “escola 2”. Os dados foram gerados no ano de 2018 e publicados na tese de doutorado intitulada “O ensino de ortografia nos anos finais de ensino fundamental e ensino médio”, defendida no ano de 2020. O quadro abaixo apresenta a distribuição da quantidade de alunos e da quantidade de textos por série (6º e 9º anos do EF e 3ª série do EM) e por escola (escola 1 e escola 2).

Quadro 1 – Quantidade de alunos e textos e distribuição por escola e série escolar

Número de alunos				
Séries/escolas	6º EF	9º EF	3ª EM	Soma total
Escola 1	21	24	20	65
Escola 2	27	34	24	85
Soma total	48	58	44	150
Número de textos				
Séries/escolas	6º EF	9º EF	3ª EM	Soma total
Escola 1	37	43	37	117
Escola 2	53	55	46	154
Soma total	90	98	83	271

Fonte: Teis-Adamante (2020, p. 58).

A geração de dados foi realizada com o auxílio das professoras regentes das turmas pesquisadas: uma turma de 6º ano e uma de 9º ano do EF e uma turma de 3ª série de EM de cada uma das escolas. Em folhas impressas separadas, foram propostas duas produções

de texto para serem realizadas por cada aluno das turmas e aplicadas pelo professor regente em dias diferentes.

A primeira proposta consistia na elaboração de um texto no qual o aluno deveria contar a história de um filme ou de uma série fílmica a que tivesse assistido e gostado. Além do resumo da história, o estudante poderia apresentar as razões que o levaram a gostar do filme/série e a sugerir a visualização da história. A segunda proposta consistia na elaboração de uma história a partir da escolha de uma entre três imagens de pessoas com expressões faciais e corporais referentes a diferentes estados emocionais (aborrecimento/preocupação, alegria e tristeza). O aluno deveria narrar uma história que justificasse o estado emocional apresentado pela personagem da imagem e/ou os acontecimentos que poderiam fazer com que ela mudasse o seu estado emocional².

Conforme Moraes (2007), a elaboração de textos narrativos com temáticas conhecidas pelos alunos possibilita a produção de uma escrita mais espontânea que, conforme esse autor, são adequadas para fomentar a dúvida ortográfica. Na produção de textos espontâneos, os alunos “tendem a cometer mais erros, porque a tarefa de compor o texto (selecionar e articular o que vão pôr por escrito) compete com a tarefa de notar no papel o discurso que estão produzindo” (MORAIS, 2007, p. 52). Ou seja, nas produções espontâneas os aprendizes demonstram, de maneira genuína, as representações que estão elaborando sobre a ortografia. Assim, os textos espontâneos permitem acessar as principais dúvidas ou dificuldades ortográficas dos alunos.

Por outro lado, Moraes (2007, p. 51-52) salienta que o uso exclusivo da análise de textos produzidos espontaneamente também tem suas limitações para fins de diagnósticos porque ao compor o seu texto o aluno acaba selecionando as palavras em função de seu repertório vocabular e de certas restrições, como o gênero textual, o tema, o interlocutor, entre outros aspectos. Desse modo, não há garantia de que nos textos produzidos apareçam palavras que contenham algumas (ou várias) das correspondências som-grafia que o docente gostaria de sondar se o estudante já dominou.

Nóbrega (2013, p. 89) sugere que o professor selecione textos a serem transcritos ou recontados que favoreçam a emergência do que se quer investigar. Ou seja, que proponha a elaboração de textos que favoreçam o aparecimento de determinados tipos de erros, tais como erros decorrentes da interferência da fala na escrita, das regularidades contextuais, das regularidades morfológicas, dos contextos irregulares envolvendo palavras de alta frequência, entre outras.

Para fins de diagnóstico de erros ortográficos, não foi nosso objetivo identificar tipos específicos de erros ortográficos, pois pretendíamos conhecer o conjunto de erros que costumam ser realizados de forma mais frequente pelos estudantes. Por isso, sugerimos a elaboração de duas propostas nas quais os estudantes pudessem optar livremente pelo estilo com o qual desejavam escrever os textos, ou pelo “rumo” que dariam à história, no caso da proposta 2.

Como as propostas foram aplicadas em dias diferentes, alguns alunos não estiveram presentes na elaboração de uma das produções. Assim, apenas o texto produzido na ocasião em que estiveram presentes foi utilizado para a análise das grafias não convencionais de palavra. Além disso, foram excluídos os textos com escrita ilegível. Esses dois fatores explicam por que foram analisados 271 textos escritos por 150 alunos.

Cabe destacar, por fim, que esses textos correspondem à primeira e única versão feita pelos estudantes e entregue às professoras regentes após sua produção que ocorreu em horário de aula de língua portuguesa.

2. CATEGORIAS PARA A CLASSIFICAÇÃO DOS ERROS ORTOGRÁFICOS

Os erros ortográficos foram classificados em duas categorias conforme propõe Miranda (2017): 1) Erros decorrentes das assimetrias encontradas entre fonemas e grafemas; e 2) Erros com motivação marcadamente fonológica e/ou fonética.

O primeiro grupo engloba erros cuja motivação advém das relações múltiplas que podem ser observadas quando um fonema pode ser representado por mais de um grafema ou quando um grafema é capaz de representar dois ou mais fonemas. Inclui, portanto, os erros vinculados às relações irregulares, nas quais as relações entre sonoridade e escrita não podem ser previstas por meio da aplicação de regras. Nesses casos, recorreremos à memorização das palavras, à consulta ao dicionário e às relações regulares contextuais, nas quais é possível prever o grafema que irá representar determinado fonema, em razão do contexto de sonoridade na palavra.

Nessa perspectiva, essa grande categoria foi subdividida em duas, conforme as relações estabelecidas entre fonemas e grafemas no sistema ortográfico do português: 1.1) Erros decorrentes das relações irregulares do sistema ortográfico; e 1.2) Erros decorrentes da não observação das regras contextuais entre fonemas e grafemas.

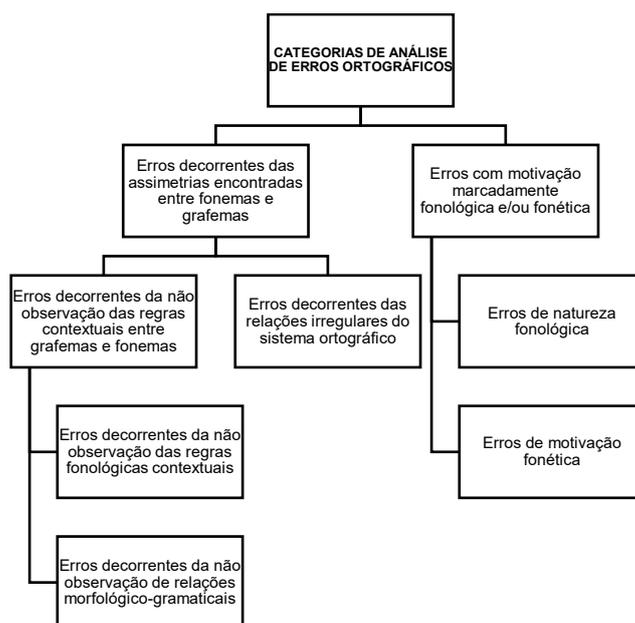
Os erros ortográficos classificados na segunda grande categoria – os erros com motivação marcadamente fonológica e/ou fonética – foram redistribuídos nas subcategorias 2.1) Erros de motivação fonética e; 2.2) Erros de natureza fonológica. À primeira subcategoria pertencem os erros que “revelam algum tipo de manifestações da fala na escrita, a expressão de marcas dialetais, por exemplo” (MIRANDA, 2017, p. 41). Assim, pertencem a esse grupo todas as manifestações escritas de qualquer tipo de processo fonológico relacionado ou não à variação dialetal.

Apesar de evidente a motivação da fonologia nesses casos, a nomenclatura “motivação fonética” tem o objetivo de marcar a diferença entre esse tipo de dado e os que não têm eco na fala do aprendiz, “casos que podem ser ligados a fatos da fonologia observados nas produções orais [...] tais como a redução de encontros consonantais, por exemplo” (MIRANDA, 2017, p. 40).

Esses últimos casos, portanto, foram classificados no subgrupo “erros de natureza fonológica”, os quais englobam os erros decorrentes de dificuldades representacionais, que envolvem “aspectos melódicos, referentes aos segmentos; ou ainda prosódicos relativos à sílaba, ao acento ou a categorias integrantes da hierarquia prosódica, tais como o pé, a palavra fonológica, o grupo clítico e a frase fonológica, por exemplo” (MIRANDA, 2017, p. 40). Nesse grupo, classificamos os erros de segmentação de palavras e de representação segmental e silábica.

Os grupos e subgrupos adotados para a análise dos erros ortográficos identificados nos textos analisados estão resumidos no organograma a seguir.

Figura 1 – Organograma: Categorias de erros ortográficos



Fonte: Teis-Adamante (2020, p. 62).

Foram excluídas da análise as dificuldades ortográficas resultantes do desconhecimento das regras de acentuação gráfica porque não foram considerados os erros que envolviam suprasegmentos e erros relacionados ao desconhecimento de regras gramaticais como os usos dos porquês, de mau/mal, onde/aonde, mas/mais³. Também não foram classificados os erros decorrentes da confusão na escrita de palavras homófonas (ex. cumprimento x comprimento); das tentativas de reprodução de palavras estrangeiras (“Holihood” para “Hollywood”); de omissão de cedilha e de til (~); de problemas com o traçado da letra; de grafias incompreensíveis; de escritas decorrentes de desatenção (“moram” para “morar”, por exemplo). Também não foram analisadas as dificuldades ortográficas resultantes dos conhecimentos de ordem sintática e gramatical tais como confusões na escrita de “a” e “há” e problemas de concordância verbal e nominal e de regência.

Os 271 textos escritos por 150 alunos de 6º e 9º anos do EF e de 3ª série de EM somaram 51.321 palavras, das quais 875 (1,70% do total das palavras dos textos) apresentaram erro ortográfico de acordo com as categorias apresentadas. Foi realizada a leitura e a contagem do total de palavras de cada um dos 271 textos da geração de dados e foram identificados, manualmente, os erros ortográficos correspondentes. Esses foram classificados, num primeiro momento, nos dois agrupamentos principais e foram subclassificados, na sequência, como erros decorrentes de “não observação de regras regulares”, de “regras irregulares”, de “motivação fonética” e de “natureza fonológica”. E, por fim, foram pormenorizados de acordo com o tipo de erro correspondente a cada subgrupo, como por exemplo, “trocas no uso de <m> e <n> diante de consoantes” (não observação de regras regulares), “dificuldades na representação de /s/” (regras irregulares), “alteamento de vogais” (motivação fonética), “hipossegmentação” (erro de segmentação e de natureza fonológica), “troca de palatais” (erro de representação segmental e de natureza fonológica). Os erros identificados foram transcritos em quadros com a indicação da frequência em cada série escolar.

De 875 grafias identificadas na amostra, 83 foram classificadas em mais de uma categoria de erro ortográfico por apresentarem mais de um tipo de erro. Por isso, o número de erros ortográficos classificados foi de 958. Para delinear esse processo de classificação múltipla, exemplificamos a grafia “SIM TENDERO”⁴ (para a ortografia “se entenderam”), encontrada em um texto de aluno do 6º ano do EF. Essa palavra está classificada no agrupamento “erros com motivação marcadamente fonética e/ou fonológica” e é subclassificada como erro de “a) motivação fonética” e de “b) natureza fonológica”. Como erro de motivação fonética, é resultado de três processos fonológicos: 1) degeminação; 2) alteamento da vogal (média /e/, nesse caso); e 3) desnasalização. Sua classificação como erro de natureza fonológica deve-se, por sua vez, ao processo de segmentação não convencional denominada “híbrida” (BRANDÃO, 2015), que consiste na segmentação de palavras pela atuação concomitante de hipossegmentação e de hipersegmentação.

A degeminação ocorre quando duas vogais semelhantes se encontram. Assim, a vogal átona /e/ do clítico “se” se encontra com a vogal átona /e/ da primeira sílaba da palavra “entenderam” (ou seja, “se” + “en”). Essas vogais se fundem e geram a formação /sēj/ (“sem”) que, por sua vez, sofre o processo do alteamento de vogal, no qual o /e/ é transformado em /i/, o que resulta em /siN/, grafado como SIM também como resultado da hipossegmentação entre o clítico “se” e a sílaba inicial “en” da palavra “entenderam”.

Consequentemente, a palavra “entenderam” sofre um processo de hipersegmentação, que gera “en tenderam”. Porém, sobre a estrutura “tenderam” atua o processo fonológico de desnasalização, o qual se manifesta quando o fonema nasal /aN/ de /eNtederaN/ (“entenderam”) é substituído pelo fonema oral /ʌ/, o que resulta em /eNtederʌ/ (“entendero”) grafado, por sua vez, como “TENDERO”.

Portanto, essa grafia foi classificada em 4 (quatro) categorias de erros ortográficos – três de motivação fonética e uma de natureza fonológica. No quadro abaixo sintetizamos a classificação da grafia “SIM TENDERO”:

Quadro 2 – Classificação da grafia não convencional “SIM TENDERO”

Grafia convencional	não	SIM TENDERO	
Grafia convencional		Se entenderam	
Classificação da grafia não convencional	Grafia não convencional relacionada aos aspectos fonético-fonológicos	a) Transcrição de processo fonético-fonológico	Degeminação: “se” + “en” de <i>entenderam</i> = <i>sem tenderam</i>
			Alteamento da vogal /e/: /e/ > /i/ = <i>sim tenderam</i>
			Desnasalização: troca de “am” > “o” na sílaba final de <i>tenderam</i> = <i>tendero</i>
		b) Natureza fonológica	Segmentação híbrida: Hipossegmentação entre “se” e “en” da palavra “entenderam”;

			Hipersegmentação entre “en” e “tenderam” da palavra <i>entenderam</i> ;
Processo de transformação da grafia convencional em grafia não convencional	<i>Se entenderam > se+en tenderam > sem tenderam > sim tenderam > sim tendero</i>		

Fonte: Teis-Adamante (2020, p. 64).

A caracterização da natureza dos erros ortográficos permitiu conhecer a frequência da ocorrência de erros de cada tipo e em cada série escolar. Consequentemente, possibilitou conhecer a maior dificuldade ortográfica dos sujeitos pesquisados para a posterior elaboração e a proposição de atividades para ensino de ortografia.

3. NATUREZA E FREQUÊNCIA DOS ERROS ORTOGRÁFICOS REALIZADOS POR ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO

De 958 tipos de erros identificados na amostra analisada, 437 foram classificados como erros decorrentes das assimetrias encontradas entre fonemas e grafemas, grupo ao qual pertencem as grafias resultantes das relações irregulares do sistema ortográfico e as grafias resultantes da não observação das regras contextuais entre fonemas e grafemas.

Desses 437 erros 254 (58%) pertencem ao subgrupo das relações irregulares e 183 (42%) ao subgrupo da não observação das regras contextuais.

Ao subgrupo das relações irregulares pertencem as palavras em que as relações de sonoridade e escrita não podem ser previstas por meio da aplicação de regras contextuais ou morfológico-gramaticais. Apenas os critérios etimológicos podem explicar o uso de um ou de outro grafema. Foram classificadas, nesse subgrupo, as grafias que resultaram da representação equivocada das fricativas coronais /s/, /z/, /ʒ/, /ʃ/, da vogal nasal em coda de sílaba final e da omissão ou inclusão de <h> no início de palavra.

A frequência de erros decorrentes de relações irregulares e de estudantes que os realizaram é apresentada no quadro a seguir. Escritas como “pasando”, “ouve”, “ansol”, “cantarão”, “mechendo”, “foje” para, respectivamente, “passando”, “houve”, “anzol”, “cantaram”, “mexendo” e “foge” são exemplos desse tipo de erros. Na apresentação dos resultados quantitativos, mostramos a frequência de erros e de alunos, por série escolar, em ordem decrescente e delimitados por barra (/). À esquerda da barra, é apresentada a quantidade de erros ortográficos identificados na amostra e, à direita, a quantidade de alunos que os realizaram.

Quadro 3 – Tipos e frequência de erros ortográficos decorrentes das relações irregulares entre fonemas e grafemas

ASSIMETRIAS ENTRE FONEMAS E GRAFEMAS				
Relações irregulares				
Categorias	6º ano	9º ano	3ª série	Total
Representação do /s/	84/30	70/25	27/16	181/71

Inclusão de <h> no início de palavra	9/5	15/10	6/5	30/20
Representação do /z/	8/7	7/5	1/1	16/13
Representação de vogal nasal em coda de sílaba final	6/4	2/2	2/2	10/8
Representação do /ʃ/	6/3	3/3	1/1	10/7
Representação do /ç/	2/1	2/2	3/3	7/6

Fonte: Teis-Adamante (2020, p. 67).

Os erros ortográficos da categoria “representação de /s/” foram os mais frequentes dentre todos os erros classificados no subgrupo “relações irregulares”, contando 181 ocorrências das 254 totais. Equivalem, portanto, a 71%⁵ do total de grafias desse subgrupo; a 41% das 437 grafias classificadas no grupo “erros decorrentes das assimetrias encontradas entre fonemas e grafemas”; e a 19% do total de grafias não convencionais identificadas na amostra de 958 erros ortográficos. Além disso, foram realizadas por 71 alunos (47%) entre os 150 participantes da pesquisa.

De 181 erros ortográficos na “representação de /s/”, 132 (73%) ocorreram em contexto intervocálico. O conhecimento da regra relacionada à leitura de que o <s> entre vogais se realiza como /z/ e não como /s/ teria evitado a realização de 68 (52%) desses 132 erros, o que equivale a 37% do total dos 181 erros ortográficos na representação da fricativa alveolar coronal /s/.

Ao subgrupo dos erros decorrentes da não observação das regras contextuais entre fonemas e grafemas pertencem os erros produzidos pela não observação de regras estabelecidas pelas regularidades definíveis por contexto, seja fonológico ou morfológico.

Devido à especificidade fonológica ou morfológica da relação contextual entre fonemas e grafemas, as grafias dessa categoria foram redistribuídas em duas categorias: “erros decorrentes da não observação de relações fonológicas contextuais” e “erros decorrentes da não observação de relações morfológico-gramaticais”. As escritas “cachorinha”, “burraco”, “assonbrada”, “escorpiam”, “ningén”, “fiqou”, “elez”, “deichar”, “relogoaria” para, respectivamente, “cachorrinha”, “buraco”, “assombrada”, “escorpião”, “ninguém”, “ficou”, “eles”, “deixar”, “relojoaria” são exemplos de erros decorrentes da não observação de relações fonológicas contextuais. Por outro lado, as escritas “quiserão”, “leva-se”, “furiosos”, “rapides” e “aviãosinho” para “quiseram”, “levasse”, “furiosos”, “rapidez” e “aviãozinho” exemplificam os erros decorrentes da não observação das relações morfológico-gramaticais.

O quadro a seguir apresenta a frequência de erros ortográficos relacionados às relações regulares contextuais do sistema ortográfico.

Quadro 4 – Tipos e frequência de erros ortográficos decorrentes das relações regulares contextuais do sistema ortográfico

ASSIMETRIAS ENTRE FONEMAS E GRAFEMAS
Não observação das regras contextuais
Relações regulares contextuais

Categorias	6º ano	9º ano	3ª série	Total
“r” forte e “r” fraco	38/18	21/9	7/5	66/32
Trocas no uso de <m> e <n> diante de consoantes	17/11	4/3	6/3	27/17
Representação de fonema nasal em coda de sílaba final	1/1	3/3	0	4/4
Representação do /g/	3/3	1/1	0	4/4
Representação do /k/	3/3	0	0	3/3
Representação de /z/	2/2	0	0	2/2
Representação de /s/	1/1	0	1/1	2/2
Representação de /ʃ/	1/1	1/1	0	2/2
Representação do /C/	1/1	0	0	1/1

Fonte: Teis-Adamante (2020, p. 76).

Dentre as categorias relacionadas à não observação das relações regulares contextuais, o maior número de erros ortográficos ocorreu na representação do “r forte e do r fraco”, contabilizando 66 ocorrências de 111 erros totais. Somam, portanto, 59% do total de grafias desse subgrupo; 15% do total de 437 erros gráficos do grupo “erros decorrentes das assimetrias encontradas entre fonemas e grafemas”; e 7% do total de grafias não convencionais identificadas na amostra de 958 erros ortográficos. Esses erros foram realizados por 32 alunos (20%) do total de 150 estudantes participantes da pesquisa.

Os erros classificados como decorrentes da não observação de relações morfológico-gramaticais, ou seja, das relações entre sonoridade e letra no que diz respeito ao funcionamento da morfologia da língua, foram subclassificados nas categorias “representação do /ãw/ em desinências verbais”, “flexões do pretérito imperfeito do subjuntivo”, “representação de /ozÛ/”, “representação do /eS/ de substantivos derivados de adjetivos” e “emprego do sufixo ‘-(z)inho’”. Apresentamos, no quadro abaixo, a frequência de erros e de alunos que realizaram as grafias classificadas em cada uma dessas categorias.

Quadro 5 – Tipos e frequência de erros decorrentes das relações regulares morfológico-gramaticais

ASSIMETRIAS ENTRE FONEMAS E GRAFEMAS				
Regras regulares				
Relações morfológico-gramaticais				
Categorias	6º ano	9º ano	3ª série	Total
Representação do /ãw/ em desinências verbais	13/5	10/5	29/6	52/16
Flexões do pretérito imperfeito do subjuntivo	8/7	2/2	4/3	14/12
Representação de /ozÛ/	4/1	0	0	4/1
Representação do /eS/ de substantivos derivados de adjetivos	0	1/1	0	1/1

Emprego do sufixo "-z(inho)"	1/1	0	0	1/1
------------------------------	-----	---	---	-----

Fonte: Teis-Adamante (2020, p. 86).

Os erros ortográficos da categoria “representação de /ãw/ em desinências verbais” totalizam 52 de 254 erros totais, correspondendo a 72% das grafias do subgrupo relações morfológico-contextuais; 12% de 437 grafias decorrentes das assimetrias encontradas entre fonemas e grafemas e 5,5% do total de 958 erros ortográficos classificados nesta pesquisa.

As grafias classificadas sob essa categoria são resultado do registro de “-ão” em verbos que devem ser escritos com a desinência “-am” e do registro de “-am” em verbos que devem ser escritos com a desinência “-ão”. É o caso, por exemplo, da palavra QUISERÃO para “quiseram” e de VAM para “vão”. De 52 grafias realizadas, 29 grafias foram feitas por 6 estudantes da 3ª série do EM. Ou seja, a última série da Educação Básica obteve a maior frequência de erros e de alunos nessa categoria de grafia não convencional.

Isso não significa que os outros alunos – sobretudo os alunos do Ensino Fundamental –, que não apresentaram esse tipo de erro nos seus textos, dominem o conhecimento ortográfico quanto ao uso de “-ão” e “-am” em desinências verbais. Como recorda Morais (2007), ao compor o texto, o estudante seleciona as palavras conforme o seu repertório vocabular e de acordo com as demandas de sua produção escrita. Dessa maneira, em relação ao uso de “-ão” e “-am”, em desinências verbais, não podemos garantir que os estudantes que não apresentaram erros em seu registro não possuam dúvidas quanto ao emprego desses sufixos.

Ao grupo dos erros com motivação marcadamente fonológica e/ou fonética pertencem as grafias classificadas como de motivação fonética e as grafias classificadas como de natureza fonológica.

Dentre os 521 erros classificados como de motivação marcadamente fonológica e/ou fonética, 277 (53%) foram classificados na categoria motivação fonética e 244 (47%) na categoria natureza fonológica.

Os erros de motivação fonética são resultado da representação gráfica dos segmentos da palavra da maneira como o aprendiz as pronuncia. Ou seja, o aluno tenta reproduzir, na escrita, os sons da fala, por isso escreve motivado pela forma fonética. Em outros termos, o estudante tenta “transcrever”, para o texto, os processos fonológicos que marcam a sua fala.

Em razão das especificidades das alterações que provocam, os processos fonético-fonológicos – ou apenas processos fonológicos – são, de maneira geral, classificados como “processos fonológicos decorrentes de substituição de fonema”, “processos fonológicos decorrentes da supressão de fonema”, “processos fonológicos decorrentes do acréscimo de fonema”; e “processos fonológicos decorrentes da transposição/deslocamentos de segmentos ou de acento do vocábulo” (ROBERTO, 2016).

Os processos fonológicos decorrentes da substituição ou transformação de fonema “consistem basicamente na substituição de um fonema por outro ou na troca de algum dos traços que o compõem por influência contextual” (ROBERTO, 2016, p. 123). Os processos fonológicos por apagamento ou supressão, por sua

vez, envolvem “o apagamento ou supressão de um segmento, seja ele uma vogal, consoante, semivogal, seja, até mesmo, uma sílaba inteira” (ROBERTO, 2016, p. 119). Os processos fonológicos decorrentes do acréscimo de fonema caracterizam-se pela inserção de vogais ou semivogais, consoantes ou sílabas na palavra. E os processos fonológicos por transposição, por fim, consistem na “alternância de segmentos dentro do vocábulo, o que pode se dar dentro de uma única sílaba ou envolver duas sílabas distintas” (ROBERTO, 2016, p. 122).

O quadro abaixo apresenta os processos fonológicos que geraram os erros ortográficos decorrentes de motivação fonética identificados nos textos analisados.

Quadro 6 – Registros de erros decorrentes de motivação fonética

Casos		Exemplo de grafia não convencional	Grafia convencional
Processos de substituição	Alteamento de vogais	Minina	Menina
	Desassimilação	Por causo	Por causa
	Palatalização	Bilhonário	Bilionário
	Despalatalização	Mantia	Mantinha
	Nasalização	Mendingo	Mendigo
	Desnasalização	Chegaro	Chegaram
	Vocalização	Resouveu	Resolveu
	Rotacismo	Cilurgia	Cirurgia
	Degeneração	Resbalar	Resvalar
	Realização de ditongo nasal [ãw] como [õ]	Chamarom	Chamaram
Processos de apagamento	Apagamento do -r infinitivo	Vive	Viver
	Aférese	Tá	Está
	Monotongação	Bera	Beira
	Síncope	Aletoriedade	Aleatoriedade
	Degeminação	Mesperando	Me esperando
	Elisão	Cargarória	Carga horária
Processos de acréscimo	Epêntese	Interrupição	Interrupção
	Ditongação	Queiriam	Queriam
Processos de transposição	Metátese	Drento	Dentro

Fonte: Elaboração própria.

Dentre as grafias classificadas como de motivação fonética, as mais frequentes resultam, em ordem decrescente, de “alteamento das vogais”⁶, que corresponde a 21% do total de erros desse subgrupo; de “monotongação”, a qual corresponde a 19% do total; e de “apagamento do <r> do infinitivo”, correspondente a 13%. Os erros ortográficos classificados nessas três categorias representam 54% dos 277 erros classificados no subgrupo “motivação fonética”.

No quadro abaixo apresentamos a frequência das grafias resultantes de motivação fonética:

Quadro 7 – Tipos e frequência de erros decorrentes de motivação fonética

ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS				
Motivação fonética				
	6º ano	9º ano	3ª série	Total
Alteamento de vogais	33/18	20/17	6/5	59/40
Monotongação	33/16	15/8	5/5	53/29
Apagamento do -r infinitivo	15/7	11/7	10/6	36/20
Aférese	16/8	8/4	6/5	30/17
Desnasalização	16/5	3/2	0	19/7
Despalatalização	11/7	0	4/3	15/10
Vocalização	9/8	2/2	0	11/10
Nasalização	5/3	4/4	1/1	10/8
Epêntese	2/2	2/2	3/3	7/7
Metátese	6/4	2/1	1/1	9/6
Palatalização	2/2	2/2	2/2	6/6
Degeminação	5/5	0	0	5/5
Rotacismo	1/1	4/1	0	5/2
Realização de ditongo nasal [ãw] como [õ] em final de palavra	2/2	0	0	2/2
Desassimilação	2/2	0	0	2/2
Ditongação	2/2	0	0	2/2
Degeneração	1/1	1/1	0	2/2
Síncope	0	0	2/2	2/2
Elisão	0	0	2/2	2/2

Fonte: Teis-Adamante (2020, p. 93).

Os casos que resultam do alteamento de vogais, da monotongação de ditongos decrescentes, do apagamento de “r” no infinitivo de verbos e de outros casos menos frequentes como a aférese, a desnasalização, a vocalização, a epêntese, a ditongação, a síncope, a degeminação, a desassimilação e alguns casos de palatalização⁷ e despalatalização⁸ podem ser classificados, a partir das categorias adotadas por Bortoni-Ricardo (2005), como “erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais”, pois são grafias motivadas pela transferência fonética realizada por diferentes grupos sociais e que, por isso, não costuma ser “alvo” de estigmatização.

Por outro lado, os traços que a autora denomina como “descontínuos” são privativos de variedades rurais e costumam ser submetidos a forte avaliação negativa. Assim, são exemplos de “erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas” o rotacismo, a degeneração, a metátese, a realização de ditongo nasal [ãw] como [õ] em final de palavra⁹ e alguns casos de palatalização¹⁰ e de despalatalização¹¹. Esses três casos somam 19 grafias do total de 277 classificadas como de motivação fonética.

Os erros de natureza fonológica foram distribuídos nas categorias “erros de segmentação de palavras” e “erros de representação segmental ou silábica”, os quais totalizam, respectivamente, 123 (51%) e 121 (49%) erros ortográficos.

Somados equivalem a 47% dos erros com motivação marcadamente fonética e/ou fonológica; e 25% do total de 958 grafias identificadas na amostra.

De um total de 123 grafias classificadas como “erros de segmentação de palavras”, 80 são de hipossegmentação, fenômeno que consiste na ausência de fronteiras gráficas entre palavras. Isto é, uma sequência de palavras é escrita junta quando deveria ter sido grafada separada por meio de um espaço em branco ou hífen. É o que ocorre com a grafia “concerteza” para “com certeza”. Os casos de hipossegmentação correspondem a 65% do total de grafias não convencionais resultantes de segmentação.

Por outro lado, 40 grafias – 33% do total de erros de segmentação – caracterizam o fenômeno da hipersegmentação, o qual consiste na inserção de um espaço em branco ou de um hífen no interior de uma palavra que deveria ser grafada toda junta. A escrita “na quela” para “naquela” é um exemplo de hipersegmentação.

Na amostra, identificamos apenas um caso de “segmentação híbrida” (BRANDÃO, 2015), que consiste na atuação simultânea de hipo e de hipersegmentação. Primeiro, o aprendiz hipossegmenta a sequência para depois hipersegmentá-la. A ocorrência encontrada é a grafia SIM TENDERO para “se entenderam”, escrita por um aluno do 6º ano do EF. Nessa estrutura, a hipossegmentação ocorre quando o aluno realiza a junção da palavra gramatical “se” com a sílaba inicial da palavra fonológica “entenderam” formando a palavra SIM, que resulta de degeminação – quando ocorre a união entre as vogais /e/ de “se” e de “en” – e de alteamento de vogais – quando a vogal /e/ se transforma em /i/. Porém, a união de “se” e da sílaba inicial “en” da palavra “entenderam” gera a hipersegmentação de “entenderam”, a qual é registrada como TENDERO, em que também verificamos o resultado do processo fonológico da desnasalização.

As hipersegmentações TRATA-SEM e LEVA-SE, para “tratassem” e “levasse” escritas, respectivamente, por um estudante do 9º ano do EF e por um estudante da 3ª série do EM, foram classificadas, por sua vez, como estruturas atípicas, porque se constituem de elementos que não se assemelham totalmente às palavras gramaticais ou fonológicas (BRANDÃO, 2015).

Nesses casos, é provável que as desinências “-ssem” e “-sse” tenham sido interpretadas como correspondendo ao clítico “se” que, em contexto enclítico, exerce as funções de: pronome reflexivo, como na frase “Maria cortou-se”; pronome pessoal recíproco, como na frase “Maria e João deram-se as mãos”; pronome apassivador, como em “Vendem-se casas”; pronome indefinido, como em “Vende-se casas”; partícula de realce, como em “Foi-se embora”.

Esses tipos de ocorrências podem ser tomados como indícios de que o aprendiz tenta alçar as grafias convencionais de uma estrutura típica de enunciados escritos constituídos de verbo+clítico revelando, assim, que informações letradas também são mobilizadas nas hipersegmentações (TENANI, 2011, p.105).

Além disso, essas construções evidenciam os usos convencionais do hífen para sequências de verbo + clítico, como ocorre nas palavras “deixá-lo”, “amá-la”, entre outras. Portanto, indicam a tentativa de aprendizagem do uso do pronome em posição enclítica que é um conteúdo comumente ensinado nos anos finais do

Ensino Fundamental. Por isso, de acordo com Tenani (2011, p. 112) esse tipo de hipersegmentação mobiliza informações letradas.

O quadro a seguir apresenta a frequência de casos de hipo e hipersegmentação encontrados nos textos analisados:

Quadro 8 – Tipos e frequência de erros decorrentes de segmentação de palavra

ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS				
Natureza Fonológica				
Segmentação				
Categorias	6º ano	9º ano	3ª série	Total
Hiposegmentação	41/21	33/18	6/5	80/46
Hipersegmentação	27/13	8/7	5/5	40/23
Híbrida e atípica	1/1	1/1	1/1	3/3

Fonte: Teis-Adamante (2020, p. 103).

Os erros de representação segmental e/ou silábica resultam das dificuldades na representação de segmentos e sílabas que compõem a palavra. A esse subgrupo pertencem os erros de “supergeneralização de regras” (as escritas “envasores” e “jogol” para, respectivamente, “invasores” e “jogou”, por exemplo), “omissão da grafia que representa a nasal em coda silábica” (a escrita “erolado” para “enrolado”), “apagamento de consoante em rima silábica” (a escrita “deligar” para “desligar”), “representação de segmento nasal” (a escrita “maem” para “mãe”), “confusão entre palatais” (a escrita “finho” para “filho”), “troca entre surdas e sonoras” (a escrita “faca” para “vaca”) e “apagamento de líquida” (a escrita “bigaram” para “brigaram”).

A frequência de grafias não convencionais decorrentes da representação de segmentos e sílabas é apresentada no quadro a seguir:

Quadro 9 – Tipos e frequência de erros ortográficos decorrentes da representação de segmentos e sílabas

ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS				
Natureza Fonológica				
Representação segmental e/ou silábica				
Categorias	6º ano	9º ano	3ª série	Total
Supergeneralização de regras	39/12	9/6	5/4	53/22
Omissão da grafia que representa a nasal em coda	16/12	5/5	0	21/17
Apagamento de consoante em rima silábica	4/3	2/2	0	6/5
Representação de segmento nasal	3/3	2/2	0	5/5
Confusão entre palatais	2/2	0	0	2/2
Troca entre surdas e sonoras	20/8	1/1	7/7	28/16
Apagamento de líquida	6/5	0	0	6/5

Fonte: Teis-Adamante (2020, p. 112).

Dentre os erros de representação segmental e silábica, os mais frequentes foram os de supergeneralização de regras, totalizando 53 grafias realizadas por 22 estudantes. Esse total de grafias corresponde a 44% de erros da categoria “representação segmental e/ou silábica”; a 22% do subgrupo “erros com motivação marcadamente fonológica e/ou fonética” e a 6% de 958 grafias não convencionais identificadas na amostra analisada.

A categoria “supergeneralização de regras” abrange as grafias que demonstram a tentativa do estudante na aplicação generalizada da regra aprendida. Miranda (2006) considera essas grafias como um marco de aprendizagem de uma regra aprendida. Porém, ao supergeneralizar, o estudante não leva em consideração as subregularidades do sistema e estende a regra em questão a um contexto em que ela não pode ser aplicada. Assim, por exemplo, um aprendiz que escreve “enfância” para “infância” o faz não porque pronuncia /eN.ˈfaN.c/, mas porque constatou que há ocasiões em que, embora uma palavra seja pronunciada com /i/, é escrita com a letra <e>, como é o caso da pronúncia /pi.ˈpi.n/ para a grafia “pepino”.

Nessa categoria, incluímos os casos que envolvem o registro das vogais médias (<e>, <o>) quando deveriam ter sido usadas as vogais altas (<i>, <u>), da glide /w/ e casos de ditongação fonológica, ou seja, de escrita com ditongo em uma palavra que não possui ditongo.

A natureza e a frequência das grafias não convencionais realizadas em cada categoria e em cada série escolar são sintetizadas no quadro abaixo.

Quadro 10 – Síntese da frequência de erros ortográficos nos textos dos alunos de 6º e 9º do EF e da 3ª série do EM

Quantidade e tipos de erros ortográficos							
Categorias		Séries			Total		
		6º ano	9º ano	3ª série			
Assimetrias entre fonemas e grafema	Relações irregulares	115	99	40	254	437	
	Relações regulares contextuais	67	30	14	111		
	Relações morfológico-gramaticais	26	13	33	72		
Motivação fonética e/ou fonológica	Motivação fonética		161	75	41	277	521
	Natureza fonológica	Segmentação de palavra	69	42	12	123	
		Representação o segmental e/ou silábica	90	19	12	121	
Total		528	278	152	958		

Fonte: Teis-Adamante (2020, p. 117).

Os números do quadro demonstram que a maior frequência de erros ortográficos ocorre no 6º ano do EF enquanto que a menor frequência ocorre na 3ª série do EM. Além disso, o 6º ano do EF foi a série escolar com a menor média de palavras por texto, enquanto que a maior média foi realizada pela 3ª série do

EM. Abaixo apresentamos a relação entre quantidade de palavra, quantidade de textos e média de palavras por texto e por série escolar.

Quadro 11 – Relação da quantidade de palavras, quantidade de textos e média de palavras por texto e por série escolar

Categorias	6º ano do EF	9º ano do EF	3ª série do EM	Total
Quantidade de palavras	15.054	19.517	16.750	51.321
Quantidade de erros ortográficos	528	278	152	958
Quantidade de textos	90	98	83	271
Média de palavras por texto	167	199	201	189
Percentual de erros em relação à quantidade de palavras	3,50%	1,42%	0,90%	1,94%

Fonte: Teis-Adamante (2020, p. 118).

Esses dados demonstram que o número de palavras escritas aumenta em função do ano escolar. A média de palavras por texto indica que o número de palavras escritas em ordem decrescente é 3ª série do EM > 9º ano do EF > 6º ano do EF. Verificamos também que ocorre o decréscimo no número de erros ortográficos à medida que a escolarização avança. Assim, o número de erros ortográficos em ordem decrescente é também 3ª série do EM > 9º ano do EF > 6º ano do EF.

Embora uma das orientações para a produção dos textos coletados para a análise tenha sido a da escrita de 20 a 30 linhas, os resultados referentes ao número de palavras do 9º ano do EF e da 3ª série do EM são importantes para constatar que os anos de escolarização têm impactado na produção de uma maior quantidade de palavras escritas pelos estudantes dessas séries.

A comparação entre a quantidade de palavras escritas por cada série escolar e o percentual de erros ortográficos realizados por elas permite constatar a proporção inversa entre o aumento do número de palavras escritas e a diminuição do número de erros ortográficos. Ou seja, o avanço dos anos de escolaridade promove o progresso no conhecimento das normas ortográficas, o que demonstra que a escolarização tem impactos sobre a qualidade da escrita ortográfica realizada pelos estudantes.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A caracterização da natureza e a frequência dos erros ortográficos encontrados nas produções escritas de alunos dos anos finais de Ensino Fundamental e do Ensino Médio foram realizadas graças ao diagnóstico dos conhecimentos ortográficos dos estudantes. Portanto, esse instrumento permitiu responder à primeira pergunta de nossa pesquisa de doutorado, ou seja, “quais as dificuldades ortográficas mais recorrentes nas produções escritas de alunos dos anos finais de EF e de EM, no contexto desta pesquisa?”

O diagnóstico de erros ortográficos possibilita que o professor observe os conhecimentos que estão em fase de construção e acompanhe os avanços e as dificuldades dos estudantes no domínio da norma ortográfica. Como consequência, possibilita que o docente selecione os conteúdos que melhor atendem às necessidades de aprendizagem de regras ortográficas da turma ou dos aprendizes para os quais leciona.

A natureza e a frequência dos erros ortográficos identificados na amostra de 271 produções escritas permitiram constatar que as grafias decorrentes da “representação do /s/” foram as mais numerosas e realizadas pelo maior número de alunos, o que era de se esperar por causa da quantidade de possibilidades para o seu registro e também pela sua frequência nas palavras da língua portuguesa.

Além disso, os dados referentes à representação gráfica de /s/ nos permitiu observar que há uma preferência pelo uso do grafema <s> mesmo em contexto intervocálico, no qual esse grafema não pode representar /s/. Nesse ambiente o <s> deve ser lido como /z/ e não como /s/, tal como ocorre nas palavras “casa”, “museu”, “música”, por exemplo.

O uso do grafema <s> para representar /s/ em contexto intervocálico, demonstra que o estudante realiza uma correspondência biunívoca entre a letra “s” e o som que ela possui no alfabeto. Essa biunivocidade pode gerar, também, dificuldades na representação gráfica da fricativa /z/ já que esse fonema possui em <s> uma de suas principais possibilidades de representação gráfica.

Os erros encontrados como decorrentes da “representação de /s/” acenaram para a importância de ensinar as regras regulares de suas formas de representação gráfica a partir da confrontação com as regularidades das formas gráficas possíveis de representação da fricativa /z/, sobretudo a partir do grafema <s>, comum aos dois fonemas.

Desse modo, devido aos resultados possibilitados pelo diagnóstico de erros ortográficos, realizamos o desenvolvimento de atividades que buscaram promover as reflexões sobre as regras regulares que determinam algumas possibilidades de registro de /s/ e de /z/. Com as atividades propostas buscamos demonstrar que diferentes tipos de regularidades podem contribuir para o ensino da ortografia, de forma geral, e para o ensino da representação de /s/, de maneira específica. Elas foram organizadas em quatro grupos, de acordo com o tipo de regularidade correspondente a cada um.

As atividades de cada grupo foram elaboradas de forma sequencial de modo que cada exercício se constituísse em um andaime, em uma base para a realização da atividade subsequente. Desse modo, tivemos o objetivo de promover novas aprendizagens e reflexões a partir da valorização e da ênfase aos conhecimentos prévios construídos pelos estudantes.

A intervenção prática que promove um trabalho reflexivo de ortografia permite que o aluno reflita sobre as regras que determinam a escrita ortográfica de fonemas que podem ser representados por mais de um grafema. Dito de outro modo, o ensino das regularidades ortográficas contribui para diminuir as dificuldades na escrita convencional de palavras e promove a consolidação dos conhecimentos de ortografia por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme tese aqui defendida.

The nature and frequency of graphic errors in the final grades of elementary and high school

ABSTRACT

This article presents the characterization of the nature and frequency of the graphic errors identified in 271 texts written by 150 students from the 6th and 9th years of Elementary Education (EF) and the 3rd series of Secondary Education (EM) from two public schools in a southwestern municipality. of Paraná. Of the total texts, 117 were produced by 65 students studying at the school called “school 1” and the other 154 texts were produced by 85 students from “school 2”. The generation of data was carried out with the help of teachers from the studied classes, who applied, on different days, two proposals for the production of texts. The spelling errors identified in texts of students from the 6th and 9th years of Elementary School and the 3rd series of High School were classified according to their nature and frequency in the groups: 1. errors resulting from the asymmetries found between phonemes and graphemes and 2. errors with markedly phonological and / or phonetic motivation (MIRANDA, 2017). This characterization is part of our doctoral research that aimed to reflect on the teaching of the regularities of the orthographic system in the final years of Elementary School (EF) and High School (EM). The spelling error is a data that provides information about the students' level of knowledge regarding the spelling domain. From the diagnosis of the students' knowledge, we identified the main orthographic difficulties and the most frequent type of error for proposing activities for reflective teaching of orthographic regularities. The most frequent errors, among all categories, were the representation of the deaf alveolar fricative / s /.

KEYWORDS: Spelling. Elementary School. High school.

NOTAS

1 A escolha por essas séries escolares justifica-se pelo fato do 6º ano do EF marcar o início das séries finais do Ensino Fundamental (EF II), enquanto o 9º ano do EF marca o final desse nível de ensino. Além disso, o 9º ano do EF é uma série escolar intermediária entre o 6º ano do EF e a 3ª série do EM, última do EM e da Educação Básica. O olhar sobre a escrita das palavras realizadas nessas três séries permite obter informações sobre o progresso ortográfico dos alunos do EF II e dos alunos do EM.

2 Tanto os alunos do EF quanto os alunos do EM realizaram as mesmas propostas de produção. A única mudança na segunda proposta foi a seleção de imagens de personagens com idades próximas às dos alunos que as realizaram.

3 Casos como o uso de mau x mal não foram considerados nessa análise. Ainda que o uso de <u> ou <l> na posição de coda possa ter raízes em arbitrariedades do sistema, foi optado por não os descrever, pois são casos de homofonia que exigem o conhecimento referente à categoria gramatical. O uso de mas x mais e onde x aonde podem ser interpretados na mesma linha de mau x mal. O primeiro par (mas x mais) também configura casos de homofonia que se explicam pela fonologia da língua, isto é, palavras terminadas em /s/ favorecem a epêntese do /i/ na pronúncia. O segundo par (onde x aonde) envolve também questões relacionadas à regência (presença ou não de preposição).

4 Todas as grafias não convencionais identificadas na amostra serão apresentadas com letra maiúscula de imprensa.

5 Os valores percentuais foram arredondados de forma aproximada para números inteiros de modo a facilitar a leitura dos dados e por não causar prejuízo à interpretação proposta nesta tese.]

6 Esse termo abrange os casos como “alçamento do /e/e> pré-tônico”, “alçamento do /e/ de clítico”, “alçamento do /e/ pós-tônico não final”, “alçamento do /o/ pré-tônico”, “alçamento do /o/ pós-tônico não final”, “alçamento do /o/ átono final”.

7 Consideramos traços graduais de palatalização casos como FILIA (4), MANTIAM (1), MANTIA (1), COMPANIA (1) para, respectivamente, “filha”, “mantinham”, “mantinha”, “companhia”.

8 Consideramos traços graduais de despalatalização casos como DEMONHO (1), FAMILHAS (1), GOLHADA (1), BILHONÁRIOS (1) para, respectivamente, “demônio”, “famílias”, “goleada”, “bilionários”.

9 Houve apenas dois casos classificados como “realização de ditongo nasal [ãw] como [õ] em final de palavra”. São as palavras CHINCOM e CHAMAROM para “xingão” e “chamaram”. Conforme Peres, Cominotti e Pardini (2018), a pronúncia [õ] para [ãw] constitui uma das principais características da linguagem de descendentes de imigrantes italianos residentes no Brasil, pois a pronúncia do ditongo nasal [ãw], muito comum na língua portuguesa, não existe no vêneto, variedade do italiano utilizada pelos imigrantes que vieram ao Brasil no século XIX.

10 Consideramos como traços descontínuos de palatalização casos como ESCOLI, BILETE, ESCOLIDO, VELINHA, MANTIA, LE (“entregando le”) para, respectivamente, “escolhi”, “bilhete”, “escolhido”, “velhinha”, “mantinha” e “lhe”.

11 Consideramos como traços descontínuos de despalatalização casos como VENHO (2), NOVANHORQUE (1), TURBINHA (1) para, respectivamente, “veio”, “Nova lorque”, “turbina”.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; OLIVEIRA, T. de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 45-62.
- BRANDÃO, M. H. **Uma abordagem fonológica da segmentação na escrita de alunos do ensino fundamental II**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- FREITAS, L. C. M. de. **Oralidade em redações escolares: proposta de intervenção para os erros de ortografia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- FERREIRA, A. A. **Segmentação não-convencionais em produções escritas de alunos do 9º ano do ensino fundamental: uma proposta de ensino**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre a aquisição ortográfica das vogais do português. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 6., 2006, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 2006.
- MIRANDA, A. R. M. Aquisição da escrita: as pesquisas do GEALE. In: MIRANDA, A. R. M.; CUNHA, A. P. N. da; DONICHT, G. (org.). **Estudos sobre aquisição da linguagem escrita**. Pelotas: Editora da UFPel, 2017. p. 16-50.
- MORAIS, A. G. de. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In: SILVA, A.; MORAIS, A. G. de; MELO, K. L. R. de (org.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 45-60. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2019.
- NÓBREGA, M. J. **Ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- ROBERTO, M. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola, 2016.
- SAGGIOMO, F. L. Um estudo acerca dos erros ortográficos de alunos do terceiro e do sexto ano do Ensino Fundamental. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.
- SANTOS, C. S. dos. **Um estudo sobre os erros ortográficos de alunos do ensino médio do IFSUL – Câmpus Pelotas Visconde da Graça (CaVG), à luz do Modelo de Redescrição Representacional (MRR) de Karmiloff-Smith (1994)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

SELLA, P. **Erros de grafia em produções de alunos do ensino médio: análise e reflexões**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

STUMPF, M. C. **Erros ortográficos em produções escritas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental: uma proposta de trabalho**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

TEIS-ADAMANTE, Denize Terezinha. **O ensino de ortografia nos anos finais de ensino fundamental e ensino médio**. 2020. 205 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

TENANI, L. A segmentação não-convencional de palavras em textos do ciclo II do ensino fundamental. **Revista da Abralin**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 91-119, 2011. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32061/20400>>. Acesso em: 02 de fev. 2020.

Recebido: 30 abr. 2016

Aprovado: 09 nov. 2017

DOI: 10.3895/rl.v24n44.13816

Como citar: TEIS-ADAMANTE, Denize Terezinha; BUSSE, Sanimar, A natureza e a frequência de erros gráficos nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. *R. Letras*, Curitiba, 13531-61252-1 v. 24, n. 44, p. 35-56, jan./jun. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: XXX.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

