

## AS RAZÕES DOS “ERROS” NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ESCOLARES

Adriano Cotias Oliveira<sup>47</sup>  
(UESB)

Valéria Viana Sousa<sup>48</sup>  
(UESB)

Nirvana Ferraz S. Sampaio<sup>49</sup>  
(UESB/CNPq)

### RESUMO

O *corpus* desse trabalho é formado por dezoito (18) produções textuais. Temos por objetivo chamar à atenção para as razões da escrita errante do aprendiz nas suas produções textuais. Categorizamos estes “erros” e, em seguida, os quantificamos em ordem decrescente, de acordo com o maior número de incidência. A pergunta que emana desse trabalho é: Qual é a razão dos “erros” nas produções textuais de escolares? Utilizamos uma metodologia de natureza quantitativa e qualitativa. Dentre os referenciais teóricos, abordamos: Saussure (1995), Lemle (1995), Abaurre (1996), Attié (1996), Cagliari (2000), Câmara Júnior (2004), Kato (2004), Bortoni-Ricardo (2006) e Bortone (2010).

**PALAVRAS-CHAVE:** “Erros”; Escrita; Letra; Som; Produção textual.

### INTRODUÇÃO

As relações entre letra/som do português do Brasil são complexas e responsáveis por grande parte dos “erros” na escrita. É importante salientar algumas das representações do signo gráfico. Por exemplo, o [e] pode representar o [i] em alguns vocábulos, assim também como o [o] representa [u].

---

<sup>47</sup> Aluno da especialização em Linguística da UESB.

<sup>48</sup> Professora Doutora em Letras pela UFPB, lotada no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da UESB. Orientadora do estudo monográfico.

<sup>49</sup> Professora Doutora em Linguística pela UNICAMP, lotada no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da UESB. Co-orientadora do estudo monográfico.

Os desvios da norma padrão por parte de escolares se constituem como fase de desenvolvimento do processo de cognição da linguagem escrita desse aprendiz. Depois de superada esta fase, de maneira gradual, esse mesmo aprendiz se encaixará no ritmo das normas de prestígio, sustentadas pela tradição gramatical. Mas, antes mesmo de superar esta fase de reorganização de seu sistema de escrita, o aprendiz permanece construindo hipóteses na tentativa de escrever corretamente, mesmo que ainda continue cometendo alguns equívocos.

A prática de escrita é ainda bastante idiossincrática, contudo, o educador não pode esperar do aprendiz que ele escreva imediatamente, de acordo com a norma padrão como a maioria dos falantes cultos, isso é uma utopia. Pois, escrever não é um ato tão simples assim. Existe uma variedade de incoerências no sistema de escrita do português do Brasil e também as relações complexas entre letra e som com restrições de posições. Sabemos que para cada letra há um som, mas que também, uma dada letra pode representar um outro som a depender de sua posição silábica. As relações poligâmicas entre a letra e o som são razões suficientes para que haja oscilações na linguagem escrita do aprendiz.

Numa perspectiva sociolingüística, tentaremos explicar as razões que leva o aprendiz a errar na escrita. Acreditamos que os “erros” não são aleatórios, mas sim oriundos da complexidade do sistema ortográfico, do distanciamento que há entre a fala e a escrita. É necessário que se leve em consideração que qualquer indivíduo, ao se relacionar com a linguagem falada, tende a incorporar os aspectos dialetais e culturais da comunidade da qual faz parte. Portanto, as práticas de escrita desse aprendiz estarão susceptíveis a absorver todos esses aspectos já mencionados. Nesse sentido, com o objetivo de descrever os “erros” encontrados nas produções textuais de alunos da sétima série (7<sup>a</sup> série), do ensino fundamental II, e do primeiro ano (1<sup>o</sup> ano) do ensino médio, apresentamos um *corpus* no qual, selecionamos,

categorizamos e analisamos os “erros” qualitativa e quantitativamente, chamando a atenção para as razões inerentes a ele.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

O *corpus* que é utilizado no presente trabalho é composto por dezoito (18) produções textuais com aproximadamente uma página cada, de alunos de classe baixa de uma escola municipal localizada em uma cidade do sudoeste baiano. Os discentes são estudantes da sétima série do Ensino fundamental e do primeiro ano do Ensino médio, conforme já supracitados.

Durante a prática pedagógica, nas aulas de língua Portuguesa e Redação na sétima série (7<sup>a</sup> série), os alunos foram orientados a escrever um conto, tiveram liberdade para a escolha do tema. Quanto aos alunos do primeiro ano do ensino médio (1<sup>o</sup> ano), sugerimos que produzissem um resumo da letra de uma música chamada “uma brasileira” (de Carlinhos Brown). Com o *corpus*, selecionamos os “erros” realizados pelos alunos, fizemos a transcrição desses “erros” e, em seguida, categorizamos a escrita “errante” dos alunos em dois tipos: (i) “erros” no vocábulo e (ii) “erros” no sintagma.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Análise do *corpus***

São muitos os problemas relacionados com a escrita. Decerto que alguns desses problemas estão mais presentes do que outros, variando, entre outros motivos, conforme o grau de escolarização, mas, em geral, os desvios são os mesmos, podendo ser categorizados, como: (i) erros no vocábulo e (ii) erros sintagmáticos.

A seguir, faremos uma exposição dos “erros” nas produções de texto dos discentes, chamaremos à atenção para a ocorrência desses

“erros” na escrita, categorizando-os de acordo com os itens (i) e (ii) e que, por sua vez, acham-se expostos na ordem decrescente, de acordo com o maior número incidência, vejamos:

### **Elevação das vogais**

Esta tendência parece ser uma analogia a mesma mudança de som que as vogais emitem quando se encontram numa posição átona. Observe o que aconteceu com o segundo par de palavras abaixo. O aprendiz grafou com a letra **[i]** a segunda sílaba do verbo **conseguir**, embora deva ouvi-lo com um **[e]** durante a pronúncia. O que reforça a hipótese de analogia no que concerne o **[e]** em posição átona, representando a vogal **[i]**. Essa mesma tendência prevalece na grafia dos demais vocábulos. Por outro lado, a elevação vocálica reflete a busca pela harmonia vocálica tanto em posição pretônica como átonas finais.

#### 1. Pretônica ( quer sejam imediatamente pretônicas ou não)

menino > minino  
conseguiu > consiguiu  
preocupada > peucupada  
perseguindo > piciguindo  
preservar > prisivar  
passear > passiar  
morfologia > mufologia  
encanto > incanto  
acreditou > acriditou

## 2. Átonas finais

de > di

e > i

se > si

marcante > marcanti

tarde > tardi

importante > emportanti

flores > floris

diferente >. differenti

sobre > sobri

### Apócope do [r]

A apócope do [r] ,em final de sílaba, é a omissão dessa letra no final dos vocábulos, podendo ocorrer também no interior. É uma tendência na escrita que recebe a influência da língua falada do aprendiz. É comum na realização da fala a apócope do [r] em verbos no infinitivo, sem que haja estigmatização, nas situações informais independente do grau de escolarização, como em: **gritar** por **gritá**, ou **chegar** por **chegá**. Mas, quando a apócope do [r] ocorre em outras formas que não seja no infinitivo é menos estigmatizada. Como exemplo, temos: **açúcar** por **açuca** ou **apagador** por **apagado**.

qualquer > qualque

procurar > procura

perder > perde

percebeu > pecebeu

quiser > quize

perdeu > pedeu

gritar > grita

incendiar > encendeia

chegar > chega

ser > se

### **Hipercorreção da elevação vocálica**

Os fenômenos ligados à hipercorreção revelam certa insegurança do aprendiz na sua relação com a escrita. Provavelmente, o educando já fora diversas vezes alertados pela escola de que as palavras que têm um som de [i] no final, muitas vezes, são grafadas com e; bem como as palavras que tem o som de [u] são grafadas com o. E, no intuito de sanar esses tipos de erros, o aluno acaba cometendo equívocos ao estabelecer essas mesmas relações poligâmicas com grande parte das vogais que mantém o seu próprio som naquela dada posição.

decidiu > decidio

curiosidade > coriosidade

foi > foe

diretora > deretora

curioso > coriozo

conheceu > conhiciu

incendeia > encendeia

### **Ditongação de vogais**

Concernente aos casos de ditongação vocálica são ocorrências bastante freqüentes na escrita desses alunos em contextos onde ocorre uma vogal + consoante sibilante [s] e [z]. O que tudo indica é que os alunos ouvem essa ditongação na língua falada e, então, reproduzem-na para escrita.

vocês > voceis  
 mas > mais  
 trás > traís  
 inglês > ingleis

### **Nasalização da vogal**

De acordo com Câmara Júnior (2004), há certa tendência a nasalar **[i]** ou **[u]** tônicos finais, por mero mecanismo fonético, com o abaixamento da parte posterior extrema do véu palatino. Em relação às vogais interiores, os linguistas as analisam como um caso de assimilação ou contaminação de prefixos em estágios anteriores da língua. Das produções textuais dos alunos, identificamos casos de nasalização no interior e final dos seguintes vocábulos:

ritmo > rintimo  
 vir > vim  
 aqui > aquim  
 aí > aim

### **Vocalização do [ɫ]**

A vocalização do **[ɫ]** velar pós-vocálico se justifica em razão do som de **[w]** que tal letra assume, ou em posição átona, ou intervocabular. Influenciados pelo som da letra nessas posições descritas, o aluno grafou **u** em seu lugar. Muitas vezes, cometem até mesmo equívocos de hipercorreções. Em nosso *corpus*, não encontramos nenhum caso de hipercorreção da vocalização do **[ɫ]**.

resolveu > resouveu  
 futebol > futebou

corcel > corcel

### **Hipercorreção da apócope do [r]**

O aprendiz recebe uma carga de influência muito grande do dialeto local, por isso a apócope do [r] é um componente muito forte na fala de alunos. A escola, no intuito de sanar erros desses tipos, acaba levando o discente a outro tipo de erro: a hipercorreção. O educando generaliza e constrói a hipótese de que muitos verbos de ação e advérbios serão grafados com [r]. Essa categoria tivera, em nossos dados, uma ocorrência rara:

dá > dar

aqui > aquir

### **Passagem do [l] para [r]**

Esse tipo de desvio, o rotacismo, ocorreu com pouca frequência em nosso *corpus*. Apontamos apenas uma ocorrência, mas, evidentemente, é uma característica bastante comum na fala desses aprendizes, proveniente de seu dialeto local. Diante de um encontro consonantal formado pela consoante “P” + [l] a maioria dos falantes tem tendência a pronunciar “PR”, como exemplo temos: **planta** por **pranta** e **problema** por **probrema**. Ocorrerá raramente esse fenômeno no *corpus*:

repleta > repreta



### **Desnasalização de formas verbais na terceira pessoa do plural**

Apontamos apenas uma ocorrência de erros desse tipo em nosso *corpus*. Mas, esta é uma incidência muito presente no dialeto local do aprendiz. Atentemo-nos para esse fenômeno. O sujeito desnasaliza a vogal do verbo e, ao mesmo tempo, substitui o morfema “a” pelo “o” e, assim, há a realização de “ro” por “ram”. Contemplamos ,aqui, somente esse único caso:

escreveram > escrevero

### **Redução de ditongos decrescentes**

Geralmente, essa característica na escrita desses alunos está mais ligada à própria fala, tem a ver com a questão de dialeto. A forma de realização de redução de ditongo nos verbos e substantivos na fala dos sujeitos é transposta para a escrita. Deparamo-nos com apenas uma (1) incidência desse tipo de “erro”, no qual há a passagem [ow]>[o]:

ficou > ficô

Observemos, na tabela abaixo, o número de vezes em que houve a incidência de “erros” nos vocábulos analisados anteriormente:

**Tabela 1:** Erros no vocábulo

--	--

<b>TIPO DE “ERRO”</b>	<b>NÚMERO</b>
Elevação vocálica	18
Apócope do [r] em final de sílabas	10
Hipercorreção da elevação vocálica	7
Ditongação	4
Nasalização da vogal	4
Vocalização do [l]	3
Hipercorreção da apócope do [r]	2
Passagem do [l] para [r]	1
Desnasalização de formas verbais na 3 <sup>a</sup> pessoa do plural.	1
Redução de ditongos	1

### **Uso do pronome reto como objeto**

O educando não domina ainda as regras de colocação pronominal, nem sabe distinguir uma próclise de uma ênclise e muito menos conhece uma mesóclise. Nesse caso, evidentemente, o aluno usará os recursos que ele conhece e dispõe ao seu alcance, ao utilizar os pronomes retos como objetos. O discente já sabe que os pronomes retos referenciam as pessoas do discurso e o emprego deles em posição de objeto é incorporado pela maioria dos falantes da comunidade desse aprendiz, exercendo, dessa forma, certa influência em seu dialeto. Por outro lado, os pronomes retos têm uma relação de “parentesco” com os pronomes oblíquos.

machucá-la > maxucar ela

avistaram-nos > avistaram eles  
 buscá-los > buscar eles  
 mandou-a > mandou ela  
 morderam-nas muito > morderam muito elas

### **Falta de concordância verbo-nominal**

A falta de concordância, além de ser uma ocorrência freqüente tanto no dialeto de menor prestígio quanto na língua de falantes escolarizados, denota também certo trabalho durante o ato da fala. Por ser mais extensa e, por vezes, ter uma maior complexidade estrutural e cognitiva a concordância verbo-nominal leva os falantes a romperem com tal forma. Contudo, eles transportam para a escrita a ausência de concordância.

eles não sabiam > eles não sabia  
 para eles correrem > para eles correr  
 inclusive os meus colegas > inclusive os meus colega

### **Preferência pelo uso de formas tônicas dos pronomes**

Os pronomes átonos são semitônicos aqui no Brasil e isso explica o fato de haver uma neutralização entre “me” e “mim” nas produções textuais dos alunos. Por outro lado, o aparecimento da preposição contribuirá para que ocorra a predileção pelo caso oblíquo “mim” ao invés de “me”, inadequadamente, em um contexto onde se deva utilizar “me”. Vejamos alguns casos na escrita de alunos:

vai me pegar > vai mim pegar  
 gosto de me divertir > gosto de mim divertir

### **Hipercorreção da falta de concordância**

No nosso *corpus* houve simplesmente uma única ocorrência que contemplasse a hipercorreção da falta de concordância. Conforme já mencionamos nas demais incidências envolvendo casos de hipercorreções, o sujeito é alertado pela escola sobre o “erro” e, no esforço para não incorrer nesse tão temido “erro,” realiza correções exageradas e acaba cometendo equívocos. Faz-se presente, nesse *corpus*, uma (1) única ocorrência:

música que fez muito sucesso > música que fez muitos sucessos

Agora vejamos a quantificação dos “erros” sintagmáticos, demonstrados na tabela a seguir:

**tabela 2:** erros no sintagma

<b>TIPO DE ERRO</b>	<b>NÚMERO</b>
---------------------	---------------

Uso inadequado do pronome reto	5
Falta de concordância verbo-nominal	3
Preferência pelo uso das formas pronominais tônicas	2
Hipercorreção da falta de concordância	1

## CONCLUSÕES

Percebemos que no interior dos vocábulos os “erros” mais incidentes são decorrentes das elevações vocálicas com dezoito (18) ocorrências, apócope do [r] em final de sílabas, com dez (10) ocorrências e hipercorreção da elevação vocálica, com sete (7) ocorrências. Quanto aos “erros” de ordem sintagmáticos tivemos cinco (5) ocorrências de uso do pronome reto em função de objeto, três (3) ocorrências de falta de concordância verbo-nominal, sendo estas as maiores incidências dessa natureza.

Em relação ao vocábulo, constatamos que os “erros” de elevação vocálica foi mais produtivo que os demais e que os de natureza sintagmática têm maior incidência no que concerne o uso inadequado do pronome reto.

Percebemos que os “erros” não são aleatórios, mas oriundos de toda a complexidade do sistema ortográfico e das variações dialetais da comunidade na qual o indivíduo está inserido.

---

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. **O método e o dado no estudo da linguagem.**In: **Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- BORTONE, M. E. **Análise de produção textual de alunos do ensino fundamental do Distrito Federal.** In: BORTONI-RICARDO, S. M.; VELLASCO, A. M. de M. S.; FREITAS, V. A. de L. (Orgs). **O falar Candango: análise sociolingüística dos processos de difusão e localização dialetais.** Brasília: Editora UNB, 2010.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Análise e diagnose de erros no ensino da língua moderna.** In: **Nós chegemu na escola, e agora? sociolingüística e educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CÂMARA Jr, J. M. **Erros de escolares como sintomas de tendências lingüísticas no português do Rio de Janeiro.** In: \_\_\_\_\_. **Dispersos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.87.
- CAGLIARI, L. C. **A escrita.** In: \_\_\_\_\_. **Alfabetização e lingüística.** São Paulo: Scipione, 2000.
- FIGUEIRA, R. A. **O método e o dado no estudo da linguagem.** In: \_\_\_\_\_. **O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva sociolingüística.** São Paulo: Ática, 2004.
- LEMLE, M. **Guia teórico do Alfabetizador.**11.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral.**10.ed. São Paulo: Cultrix, 1995