

A vez da palavra na produção textual escolar com base em reescrita

*Vera Vasilévski**

Resumo: Este estudo avalia os desvios ortográficos constantes em textos escolares produzidos por uma turma do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como expõe e discute uma forma de tratá-los. Por meio da metodologia da linguística de *cópus*, analisa 457 ocorrências de desvios ortográficos extraídos de redações escolares. Ainda, descreve a forma usada para ajudar os alunos a reduzir tais desvios, a qual denomina *revisão* ou *reescrita investigativa* de textos, em que os alunos são estimulados a descobrir o problema e pesquisar para resolvê-lo. Conclui que os desvios são causados sobretudo por falta de contato com a língua escrita e falta de afinidade com os preceitos do sistema alfabético do português e que a *revisão investigativa* contribuiu para a redução substancial desses desvios em textos posteriores.

Palavras-chave: Língua escrita na escola, reescritura de textos, linguística de *cópus*.

Abstract: This research evaluates orthographic disagreements that took place in writing texts produced by high school adult students, as well as exposes and discusses a way of treating such doubts. By making use of *Corpus Linguistics* methodology, it analyses 457 occurrences of writing which do not correspond

* Doutora em Linguística pela UFSC, lotada na Secretaria Estadual de Educação do Paraná. E-mail: sereiad@hotmail.com

to Brazilian orthographic system. The method used for helping students to reduce such problems is called 'text investigative rewriting', and is based on stimulating students to discover what is the problem and make a research in order to solve it. It concludes that the disagreements found happen because students have little contact with writing, and are not acquainted with some principles of the alphabetic system; and that the 'text investigative rewriting' works, once such difficulties were largely reduced in latter texts.

Keywords: Writing acquisition at school, text rewriting, Corpus Linguistics.

Introdução

Dentre tantos temas que carecem de investigação no contexto escolar, este estudo avalia os tipos de desvios de ortografia em textos produzidos por uma turma do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e apresenta e discute a principal forma aplicada para tratar tais desvios no ambiente escolar: a revisão ou reescrita investigativa de textos. Mediante pesquisa qualiquantitativa, com base em *cópus*, estudam-se os tipos de desvios ortográficos encontrados nos textos escolares dos alunos dessa turma e teoriza-se sua motivação.

A revisão investigativa de textos é feita por reescritura. Nessa forma de correção, o problema não é informado ao aluno, mas sim apontado, para que ele o descubra e pesquise sua solução. Nesse sentido, este trabalho avalia também a correção de textos por revisão.

A partir disso, enfoca-se a palavra escrita, pois se tratam apenas desvios ortográficos e suas implicações, uma vez que não é possível abordar todas as questões textuais em um trabalho diminuto como este. A palavra aqui é tomada como parte de um enunciado, portanto, em sua plenitude comunicativa.

Apesar de a escrita da língua ser convencional, justifica-se estudar os desvios entre esse conjunto de convenções (que é padronizado e aceito por uma comunidade alfabetizada), para se compreender em que medida esse conjunto é assimilado pelo usuário da língua que está na educação básica e quais recursos gráficos ele usa ao escrever. Assim, pode-se contribuir para o processo da aquisição da língua escrita no contexto escolar.

Referencial Teórico

Reflexões sobre a Aprendizagem no Contexto Escolar

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento, os quais não poderiam acontecer de outra forma (VYGOTSKY, 1984). O pensamento crítico é imprescindível ao exercício da cidadania. Aprender, portanto, não significa recitar um número cada vez maior de conceituações formais, mas elaborar modelos, articular conceitos de vários ramos da ciência, de modo que cada conhecimento de que o sujeito se apropria amplie sua rede de informações e lhe possibilite tanto a atribuição de significados como o uso dos conceitos como instrumentos do pensar (SFORNI; GALUCH, 2006).

O conteúdo escolar deve desencadear o pensamento dos estudantes. É papel da escola tomar como ponto de partida os conhecimentos prévios, com o objetivo de transformá-los, envolvendo-os em problematizações cujas resoluções exigem conhecimentos novos e mais complexos do que os iniciais. Procedimentos de ensino dessa natureza favorecem a articulação entre o conteúdo que faz parte do currículo escolar e seu uso cotidiano, bem como possibilitam organizar um planejamento adequado às necessidades cognitivas dos alunos (SFORNI; GALUCH, 2006).

A escola somente se justifica quando representa uma possibilidade de construção de novos olhares sobre fenômenos

aparentemente naturalizados, sobre os quais, em geral, as pessoas perderam a curiosidade, os porquês, em um cotidiano sem respostas científicas. Faz-se necessário que o aluno compreenda os fatores implicados no assunto tratado (SFORNI e GALUCH, 2006).

Tais reflexões merecem ser feitas pelos educadores, ao organizar o conteúdo, elaborar a aula e deparar-se com as variadas situações de aprendizagem que ocorrem em sala de aula.

Aquisição da Modalidade Escrita do Sistema Verbal

O sistema verbal de uma língua é o conjunto de suas modalidades orais e escritas. A aquisição da modalidade escrita da língua materna é papel da escola, a qual transmite a variação padrão de tal modalidade.

A linguagem oral se desenvolve espontaneamente, enquanto a linguagem escrita é uma invenção, cuja aprendizagem é necessária (SCLIAR-CABRAL, 2003). Na língua escrita, um texto é decifrado por uma comunidade graças aos princípios de reconhecimento da palavra, pois os valores atribuídos pelos membros dessa comunidade aos signos são os mesmos (SCLIAR-CABRAL, 2003), e para isso há de haver sistematização.

O estudante vai para a escola falando satisfatoriamente a linguagem familiar, mas a técnica da língua escrita ele tem de aprender na escola. Ocorre que a língua escrita manifesta-se em condições muito diversas das circunstâncias da língua oral. Por isso, tantos estudantes que falam bem no intercâmbio de todos os dias são desoladores na escrita. A fala se desdobra numa situação concreta, e isso desaparece na escrita. Essa é uma profunda diferença entre as duas modalidades do sistema verbal (CÂMARA JR., 1986). Na atuação do professor, considerar esse choque de ambientes verbais é importante para amenizar seus efeitos e estimular o aluno a superá-lo.

Considerando-se o ensino-aprendizagem do sistema verbal escrito, e destacando-se a ortografia, que é investigada neste estudo:

[...] podemos colocar em dúvida a eficiência de atividades de ensino em que a ortografia esteja presente de forma indireta. Podemos considerar que esses conhecimentos até sejam percebidos, mas o objeto da consciência

do sujeito pode ser o conteúdo do texto que lê ou escreve e não exatamente as regularidades e irregularidades da linguagem escrita. Assim, mesmo que na escola os alunos tenham interagido com os conhecimentos ortográficos, quando lhes são solicitados tais conhecimentos, é comum que sintam dificuldades em utilizá-los de forma consciente, porque o que não é consciente não pode ser reproduzido de maneira voluntária (SFORNI; GALUCH, 2009, p 119).

Essa situação também se dá na passagem do ensino fundamental ao médio, em que os conhecimentos de escrita são mais exigidos, em função do aprofundamento do conteúdo. Assim, o aluno traz uma dificuldade a mais para enfrentar o novo nível escolar.

A Palavra no Texto

O emprego da língua se efetua em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Tais enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo também pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, embora não sejam esses os principais recursos.

A língua, como sistema, possui um rico arsenal de recursos lexicais, morfológicos e sintáticos, para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante, mas esses recursos não são passíveis de avaliação real determinada, pois o sistema da língua é dotado de formas neutras por natureza. Palavras (e orações) são unidades da língua como sistema. Em si, elas não têm aspecto expressivo, mas podem abastecer falantes e juízos de valor os mais diversos.

Ao escolher as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e desse conjunto expressivo que criamos irradia a expressão a cada palavra escolhida. Escolhemos as palavras pelo significado que em si não é expressivo, mas pode ou não corresponder a nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, ou seja, em face do conjunto de nosso enunciado. Só o contato

¹ Esta seção baseia-se totalmente em Bakhtin (2006, p 261-306).

do significado linguístico com a realidade – o contato da língua com a realidade – gera a expressão, que não existe no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós. Por isso, a emoção, o juízo de valor e a expressão são estranhos à palavra da língua, pois surgem de seu emprego.

Palavras e orações não são de ninguém e a ninguém se referem. Quando obtêm essas características em um enunciado, tais características não pertencem a elas, mas sim ao enunciado. O estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto a natureza das unidades da língua como sistema, pois somente assim tais unidades adquirem aspecto expressivo.

A palavra, em seu uso em uma unidade real de comunicação – um enunciado –, assume a plenitude de seu sentido nesse contexto, ou seja, adquire sentido definitivo, apenas nesse conjunto. Tomada nessas circunstâncias, a palavra torna-se objeto desta investigação.

Metodologia

A Turma Autora dos Textos Investigados

A pesquisa se desenvolveu de fevereiro a maio de 2009, em uma escola da rede estadual do Paraná que oferece o programa EJA, situada na região metropolitana de Curitiba, a 18 quilômetros do centro da capital, em um bairro de classe média baixa.

A turma era de ensino médio, composta por 10 mulheres e dois homens, cujas idades variavam entre 22 e 43 anos. As aulas aconteceram no período noturno e somente duas alunas não trabalhavam fora, mas tinham esposo e filhos. As profissões que os alunos exerciam eram: motorista de ônibus, cobrador de ônibus, manicura, recepcionista, caixa de supermercado, costureira, secretária, vendedora.

Eles estavam no programa em que se cursa uma disciplina de cada vez, então, há quatro aulas diárias dessa disciplina, em

quatro dias na semana, à exceção de sexta-feira, tempo que eram estimulados a usar para estudos e refeitura dos textos. A disciplina era de língua portuguesa e a autora deste estudo era a professora da classe.

O contato anterior da turma com textos escritos era reduzido a textos escolares e textos simples do dia-a-dia, sobretudo porque a maioria dos alunos não usava a escrita e a leitura ativamente em seu trabalho e não cultivava o hábito de ler livros e jornais.

Aperfeiçoamento da Língua Escrita por Revisão de Textos

Foram feitas, durante o curso, três redações: uma delas encaixa-se na tipologia narrativa, principalmente, e outras duas são argumentativas, principalmente. Assim, o gênero textual de onde se extraíram os dados deste estudo é a redação escolar, um gênero textual secundário (BAKHTIN, 2006), escrito, cuja produção se dá em função de desenvolver habilidades na modalidade escrita padrão do sistema verbal.

Os textos eram feitos e refeitos em casa, e não havia rigor em relação a datas de entrega, apesar de haver estímulo para que não demorassem a refazê-los. Assim, os alunos revisavam o texto conforme seu tempo e disponibilidade.

Os textos não eram devolvidos no dia seguinte à entrega pelos alunos, por dois motivos: não há tempo de verificar textos dos alunos todos os dias; e se esperava que o conhecimento deles aumentasse sensível e progressivamente, à medida que o conteúdo da disciplina fosse abordado, pois esse conteúdo tomava parte nos textos. Então, com orientação do professor, os alunos aprendiam a identificá-lo nos textos e a compreender a utilidade e a aplicação da teoria linguística envolvida. No tocante aos desvios aqui analisados, tentou-se repassar os conceitos que norteiam a ortografia, suas lógicas e seus princípios.

Privilegiou-se a percepção do conteúdo curricular (PARANÁ, 2008 e 2009) em textos de gêneros diversificados, sobretudo secundários, bem como no texto dos próprios alunos, a fim de

esclarecer a validade do que se aprende na escola. Os alunos deveriam formar hipóteses sobre os problemas, para então resolvê-los. Por isso, as redações não eram devolvidas com correções dos desvios de escrita, mas sim com círculos ou grifos no local onde eles aconteciam, para o aluno investigar o que estava inadequado ali.

Os desvios encontrados nas redações eram anotados e expostos em sala, no quadro, sem citar nomes, e os alunos eram convidados a refletir sobre eles e saná-los. Ainda, faziam-se atendimentos individuais com os alunos, sempre que era possível, a fim de esclarecer desvios textuais sobretudo de concordância e ortografia.

Nem sempre todos os desvios eram apontados numa única verificação, quando havia muitos, para amenizar o desestímulo e a decepção dos alunos ao receber seu texto. Priorizavam-se os mais fáceis de resolver, como ortografia e concordâncias nominais simples.

Na revisão seguinte, com a maioria desses problemas resolvida, o texto ficava mais 'limpo' para se tratar outros níveis de desvio. Houve desvios recorrentes em um mesmo texto, em até quatro revisões. Os desvios foram anotados, desde a primeira versão do primeiro texto, na forma de *cópus*, pois os maiores desvios, sobretudo grafêmicos, aconteceram nesses primeiros textos. Tais textos registram a maior dificuldade de adaptação ao sistema de reescrita aplicado, já que os desvios eram muitos e os alunos não eram habilidosos em percebê-los, pesquisá-los e resolvê-los. Esse *cópus* se completou com dados da última versão do último texto, no fim do curso.

A reação inicial dos alunos, ao receber as primeiras versões, foi de decepção com seu próprio texto, consigo, de certa revolta com o professor, de surpresa. Essas sensações foram suavizadas à medida que eles reconheciam a existência dos problemas apontados e sabiam que poderiam refazer o texto até obter avaliação que considerassem satisfatória.

Na primeira versão do texto, se conhece o nível de familiaridade com a escrita com o qual o aluno chegou ao ensino médio. Nessa circunstância inicial, ele conta com seu conheci-

mento empírico, o qual permeia os desvios gerados nos textos. É preciso extrapolar esse conhecimento empírico e limitado ao cotidiano e torná-lo teórico-científico, ou seja, despertar o aluno para a reflexão crítica ao escrever, afinal, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual (BRASIL, 1997).

Cópus de Trabalho

Nortea este estudo a metodologia denominada linguística de cópus (LC), que orienta e valida o trabalho com dados autênticos da língua, isto é, extraídos de situações comunicativas reais. Nos últimos anos, a LC conquistou grande espaço entre os pesquisadores, o que dispensa a apresentação detalhada de seus princípios, uma vez que foram vastamente teorizados (LEECH, 1992; SINCLAIR, 1991; SARDINHA, 2000; ROCHA, 2007) e aplicados à língua portuguesa (ROCHA, 2000; VASILÉVSKI, 2007).

O cópus de trabalho é formado pelas palavras que apresentavam desvios ortográficos, constantes nas redações e revisões feitas por 11 alunos – um aluno não refez os textos. Os dados foram extraídos de 77 textos, o que fornece média de 7,0 textos por aluno, incluindo-se as revisões. Assim, o cópus é uma amostra (porque não se pode garantir que todos os desvios ocorridos foram selecionados) representativa dos tipos de desvios gráficos que ocorreram nos textos dos alunos da referida turma. A fim de não apresentar uma investigação superficial, dada a riqueza de elementos de trabalho que os textos produzidos contêm, estabeleceram-se alguns limites para o objeto de estudo. Primeiramente, a pesquisa foi qualitativa, pois enfocou os tipos de desvio, e não sua quantidade. Assim, selecionou-se um exemplar de cada palavra que continha desvio alfabético em relação à norma padrão escrita e desvio de expressividade. Tais desvios se refletiram, de uma ou outra forma, na ortografia, pois o objeto maior de estudo é a língua escrita. Após análise prévia, dividiram-se os desvios selecionados em como se segue:

GRAFÊMICO (uso de grafema)*	PROSÓDICO (uso de acento gráfico)*	FRASAL (distinção da fronteira de palavras)*	EXPRESSIVO-LEXICAL (uso de palavras que não adquirem a expressividade que o enunciado pede)
troca	não uso	junção	uso de palavras em desarmonia com o sentido do todo
não uso	uso em local inadequado	separação	
inserção			

* Considerando-se a língua escrita padrão do Brasil.

Quadro 1: Classificação dos tipos e subtipos de desvios controlados

Quando uma palavra tinha mais de um desvio, cada um deles era considerado para que se investigassem todos. Não se repetiram palavras com o mesmo desvio no corpúsculo, o que totalizou 457 ocorrências. A partir daí, as ocorrências foram tratadas quantitativamente. No programa eletrônico de conversão grafema-fonema Nhenhém 1.01 (2009) o corpúsculo foi traduzido e editado, a fim de se conhecer a interferência fonológica dos desvios ortográficos. Para dar suporte ao estudo, traduziu-se um corpúsculo de controle, no qual as mesmas palavras foram escritas em ortografia padrão.

Como o assunto das redações era o mesmo para todos, muitas palavras e dúvidas repetiram-se nos textos, de forma que a grande maioria das dúvidas ortográficas recorrentes consta no corpúsculo, embora talvez alguma não tenha sido selecionada, por falha humana.

Principais Desvios dos Textos Escolares

Embora este estudo trate apenas de desvios ortográficos, cabe expor desvios de outra natureza encontrados nas produções textuais, bem como esclarecer que todos eles foram tratados ao mesmo tempo no texto, ou seja, não se fragmentou o texto para se trabalhar apenas com ortografia. A concordância verbal e nominal aparece em maior número; seguida de perto pela ortografia; então, vêm pontuação e paragrafação, nas quais se incluem divisão de ideias (colocação de ponto final e vírgula, uso de conectivos, relação de causa e efeito), divisão de falas (discurso

direto e indireto, em que se verifica claramente a interferência da língua falada); obscuridade de sentido (por não se levar em conta que o leitor não conhece todos os fatos que o autor conhece); estilística, como repetição de palavras, uso alternado de letra cursiva e de forma, letras iniciais maiúsculas desnecessárias, alternância de tempo verbal; e ambiguidades.

Os problemas ortográficos foram reduzidos mais rapidamente, seguidos da concordância, à medida que as revisões eram feitas.

Análise dos Tipos de Desvios

O objetivo desta análise foi identificar os tipos de desvios ortográficos ocorridos nos textos dos alunos, pela comparação entre o que foi escrito pelo aluno e o que preconiza a língua padrão escrita para o mesmo caso, para então se teorizar sobre sua motivação.

Análise dos Desvios Ortográficos

Os tipos de desvios controlados distribuíram-se da seguinte forma, nas 457 ocorrências que compunham o *córpus*:

Tabela 1: Distribuição dos tipos de desvios

Tipo	Quantia
Grafêmicos	268
Prosódicos	159
Frasais	22
Expressivo-lexicais	8
Total	457

Uma vez que o foco de investigação é a palavra escrita, os números não surpreendem quanto à superioridade dos desvios grafêmicos e ao segundo lugar dos desvios prosódicos, pois esses

tipos são os que o professor de Português mais percebe na escrita dos alunos. Contudo, chama a atenção a pouca ocorrência de desvios frasais e, sobretudo, a pouquíssima ocorrência de desvios expressivo-lexicais em relação a outros tipos de desvios grafêmicos.

Em percentuais, esses dados distribuem-se da seguinte forma:

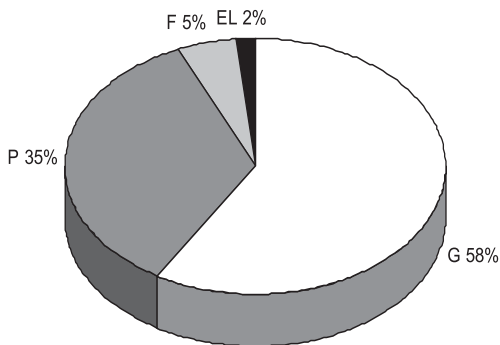


Fig. 1: Gráfico com percentuais dos tipos de desvios encontrados

Em linhas gerais, nesse ponto de análise, os números revelam que, ao escrever, o aluno adulto do ensino médio da turma pesquisada demonstra deficiência de afinidade com o sistema alfabético padrão, a qual chega a extrapolar a grafia da palavra e passa ao nível da frase. Apesar disso, esse aluno quase sempre consegue extrair das palavras expressividade que se harmoniza com o sentido global do enunciado. Cabe agora detalhar os subtipos de desvios, para aprofundar o conhecimento sobre o tema.

Subtipos grafêmicos

A distribuição dos subtipos de desvios grafêmicos configurou a seguinte tabela:

Tabela 2: Subtipos de desvios grafêmicos

Subtipo	Quantia	Percentual	Exemplo
G2 – Não uso de grafema	175	65,3%	<i>avia</i>
G1 – Troca de grafema	60	22,4%	<i>espulsam</i>
G3 – Inserção de grafema	33	12,3%	<i>despeijar</i>
Total	268	100%	

A verificação dos subtipos de desvios grafêmicos revela que, nesse sentido, o aluno do ensino médio da EJA tem maior dificuldade no emprego padrão dos grafemas do português. Ao checar os dados, pode-se teorizar sobre as razões dessa dificuldade. Uma delas é, como também se esperava, a influência direta da língua oral, que ocorre de duas formas. Na primeira, o aluno passa para a escrita seu dialeto, o dialeto de seu meio. Assim, nem sempre ele viu escrita a palavra que deseja usar e então a escreve conforme a fala e a ouve. Ilustram essa circunstância as palavras *cando* [kɔ̃α~δυ]² em vez de ‘quando’ /κω̃α~δυ/, *cauzos* [κɔ̃αω̃ζυΣ] em vez de ‘casos’ /κɔ̃αζυΣ/, *comtrenchando* [κο̃~τρε̃~πρɔ̃α~δυ], em vez de ‘contemplando’ /κο̃~τε̃~πλɔ̃α~δυ/. Na última palavra, há duas impossibilidades fonológicas segundo o sistema alfabético do Brasil: empregou-se ‘m’ antes de ‘t’, e se empregou ‘n’ antes de ‘p’. O aluno não conhece a intuição fonológica que regulamenta o uso de ‘m’ antes de ‘p’

² As transcrições fonológicas deste trabalho foram feitas no sistema Nhenhém (2009), que marca a vogal tônica, e não a sílaba tônica.

e ‘b’, ou seja, usa-se ‘m’, nesses casos, por ser ‘m’ bilabial, assim como ‘p’ e ‘b’. Na transcrição fonológica, observa-se mais proximidade da palavra escrita inadequadamente com a fala. Há vários exemplos desse caso, como *compricidade* (‘cumplicidade’), *espricar* (‘explicar’), *estinto* (‘instinto’), *estrupada*, *familha*, *ezempro*, *ambos*, *memo*, *muinto*.

A outra situação mostra que a pronúncia, embora seja padrão, não permite identificar a grafia padrão da palavra. Aí os alunos usam possibilidades retiradas de seu conhecimento do sistema alfabético e relacionadas com sua fala, o que pode gerar a inserção e a exclusão de grafemas. Por isso, apesar de a grafia não ser padrão, a pronúncia o é, ou é bem parecida com a padrão: *abilidades*, *agregões*, *adolecentes*, *discultidos*, *envestir*, *comprimmentou*, *conversávamos*, *criansa*, *debrussa*, *novento* /αβιλιδραδιΣ/, /αγρεσνο~ψΣ/, /αδολεσε~τιΣ/, [διΣκυωτριδυσ], /ι~πεΣτηΠ/, /κυ~πριμε~τροω/, /κο~πεΡσραπα~μυΣ/, /κριρα~σα/, /δεβρρυσα/, /νοη~τυ/. Nesse caso, somente o ditongo criado em discultido desvia-se da pronúncia padrão, mas também há semivogais não faladas na pronúncia padrão ou muito fracamente faladas, como em ‘caixa’. Quanto ao ‘e’ inicial de *envestir* e o ‘o’ da primeira sílaba de *comprimmentar*, trata-se de casos em que a oposição entre /ε/ e /ι/ e entre /ο/ e /υ/ pretônicos é funcionalmente pobre, muitas vezes, há ilusória diferença gráfica (CÂMARA JR., 1986).

Análise dos subtipos prosódicos e frasais

A distribuição dos subtipos de desvios prosódicos e frasais configurou a seguinte tabela:

Tabela 3: Subtipos de desvios prosódicos e fraisais

	P1 – não uso de acento gráfico	P2 – uso impróprio de acento gráfico	F1 – junção de vocábulo	F2 – separação de vocábulo
Quantia	121	38	17	5
Percentual	76,10%	23,90%	77,27%	22,73%
Totais	159 – 100%		22 – 100%	
Exemplo	<i>ábum</i>	<i>dilêma</i>	<i>derrepente</i>	<i>em petacado</i>

Dentro dos desvios prosódicos, era esperado que houvesse mais falta de acentuação gráfica. Isso ocorre até mesmo por distração ao escrever, independentemente do nível de letramento do escritor. Apesar disso, desvios causados por distração também devem ser tratados, pois isso auxilia o aluno a ter mais atenção ao escrever.

A maioria dos desvios prosódicos do primeiro subtipo observado não foi causada por distração, e sim por falta de conhecimento do sistema de acentuação de vocábulos brasileiro. Nesse caso, entraram: troca de grafema que interfere na prosódia da palavra (*xadres* *[$\chi\alpha\delta\rho\iota\Sigma$]), dificuldade com uso da crase (*as, ás*), com a escrita da palavra ‘há’ (*a, ha, à*), com uso do verbo conjugado na terceira pessoa do singular seguido de pronome oblíquo (*doa-la, defende-la*) e falta de acento gráfico em palavras (*voce, sustentaveis, noticia, etica, logico*).

Já os desvios prosódicos causados por acentuação gráfica inadequada materializaram-se em ênfase desnecessária (*construtivista, conversármos, havia, más, sequêlas*), reposicionamento da sílaba tônica (*grávidez, vai, cosiêntisar, destá, cometém, responsabilidade*), alteração do timbre da vogal tônica (*infância, género, combaté-la*), ausência de marcação convencional de plural em verbos (*vem* (‘vêm’), *tem* (‘têm’)).

Os desvios prosódicos mostram que o aluno não domina o conceito de para que serve o acento gráfico e a lógica do sistema

prosódico de sua língua. Nem sempre o aluno relaciona acento com sílaba tônica, por entender que somente palavras que recebem acento gráfico têm acento. Isso ocorre porque a escola normalmente trabalha com definições que não requerem compreensão do conceito que está envolvido (SFORNI; GALUCH, 2006).

Os desvios frasais também decorrem da influência da língua falada, tendo em vista que a cadeia da fala é contínua, sem pausas a cada vocábulo pronunciado. Então, ao escrever, surge dúvida sobre onde está o limite da palavra, que provoca junção de vocábulos distintos (*apalpálo*, *notase* ('nota-se'), *de-repente*, *assois* ('a sós'), *oque*) e divisão de palavra única (*em pulso*, *se quer*, *auto estima*, *na quele*). Esses casos denotam falta de contato com a língua escrita e falta de conhecimento de sua morfologia.

Tipo expressivo-lexical

O tipo de desvio expressivo-lexical, que afeta diretamente o sentido do enunciado, apresenta ocorrência rara em relação aos demais tipos. Isso mostra que o aluno é proficiente ao criar seu enunciado, pois seleciona unidades neutras da língua e as transforma em portadoras de sentidos particulares, que dão conta de transmitir o sentido global de seu texto.

Tais desvios comprometem a unidade de sentido e causam contradições no enunciado. Nos dados analisados, a maioria desses casos acontece por falta de conhecimento do sistema escrito da língua. Essa dificuldade provoca uso de grafia inadequada em certas palavras, que por isso se transformam em outras e prejudicam o sentido do texto (*tomarão* ('tomaram'), *passarão* ('passaram'), *viverão* ('viveram'), *atearão* ('atearam')). Fazer essa distinção temporal do verbo pode ser complicado para os alunos, pois nos últimos textos persistiam casos desses. Também se destaca o uso de palavra inadequada ao sentido do enunciado ('assassinós' em vez de 'criminosos', 'escrupulosos' em vez de 'inescrupulosos').

Comentários

Essa análise revela que os desvios ortográficos ocorrem por falta de exposição do aluno a enunciados escritos e pela assimilação de palavras via enunciados de gêneros orais, ou seja, contato insuficiente com a língua escrita. Ainda, nota-se falta de familiaridade com conceitos da língua escrita, como o mencionado uso das bilabiais. Outro exemplo disso é que o aluno relaciona o acento gráfico com a abertura da vogal e seu destaque na pronúncia. Por isso, marca o acento das vogais tônicas, mesmo quando isso não é necessário.

O aluno não deve terminar um curso e não ter se transformado de algum modo, pois o conteúdo escolar deve enriquecer e amadurecer o conhecimento prévio e desenvolver o pensamento. Nesse sentido, fica clara a intenção dos alunos de reenunciar palavras e ampliar seu repertório enunciativo, ao tentar expressar na escrita palavras novas para eles. Também causa reflexão o fato de, em meio a tantos desvios gráficos, a expressividade do enunciado estar preservada, como mostram os escassos problemas expressivo-lexicais encontrados.

Considerações finais

Este estudo relatou parte de um processo de aprendizagem escolar do ensino médio, cuja investigação se iniciou com observação e controle de dados do primeiro texto produzido no curso e terminou com dados do último texto feito. Por meio de análise baseada em *cópus*, reuniram-se e analisaram-se os desvios ortográficos desses textos, a fim de tomar atitudes didáticas para reduzir suas proporções, como a intervenção denominada *revisão investigativa de textos*, e ajudar o aluno a construir conhecimentos conceituais.

A *revisão* ou *reescrita investigativa* facilitou a redução de desvios ortográficos, portanto, o desenvolvimento da escrita, pois a maioria deles foi resolvida com certa facilidade, à medida que os alunos faziam novas versões do texto, até chegar ao nível da distração. Ainda, tal ferramenta estimulou a autonomia

investigativo-reflexiva do aluno, tendo em vista sua mudança de postura em relação a seu texto no final do curso e o nível mais apurado de sua escrita. Alunos que fizeram várias revisões do primeiro texto obtiveram avaliações ótimas já na primeira revisão do último texto. Também, no final do curso, vários alunos, mesmo obtendo boa avaliação, pediram para revisar o texto e melhorá-lo.

Todavia, esse procedimento não é fácil de aplicar em turmas grandes, nem quando se trabalha com muitas turmas, mas se sugere adaptá-lo e usá-lo o máximo possível. Ainda, a redução de desvios – de toda ordem, aliás – não foi consequência apenas das revisões dos textos, mas sim de todo o conteúdo dado em aula, da exposição do aluno ao funcionamento de fatos gramaticais da língua e discussão acerca das diferenças entre fala e escrita, das convenções da escrita e de sua utilidade.

Referências

BAKTHIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Traduzido por Paulo Bezerra.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: SEE, 1997.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 16ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

LEECH, Geoffrey. Corpora and theories of linguistics performance. In: SVARTVIK, J. (Org.). *Directions in corpus linguistics*. Mouton de Gruyter: Berlim, 1992.

NHENHÉM: Sistema de Conversão Grafema-Fonema, mar. 2009. *Programa eletrônico para pesquisa em lingüística*. Disponível em: <<http://br.www.geocities.com/sisnhenhem>>. Versão 1.01. Curitiba, Brasil.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Sugestão de conteúdos básicos: língua portuguesa – Ensino Médio*. Disponível em <http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos/File/Conteudos_Basicos_Lingua_Portuguesa.doc>. Acesso em fev. 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio*. Curitiba, 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/diretrizes/diretrizes-linguaportuguesa72008.pdf>. Acesso em fev. 2009.

ROCHA, Marco. Métodos estatísticos comuns em linguística de corpus. In: GERBER, Regina Márcia; VASILÉVSKI, Vera. (Orgs.). *Um percurso para pesquisas com base em corpus*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.

_____. Relações anafóricas no português falado: uma abordagem baseada em corpus. *Revista Delta*. São Paulo, v. 16, n. 2, p. 229-261, 2000.

SARDINHA, Tony Berber. Linguística de corpus: histórico e problemática. *Revista Delta*. São Paulo, v. 16, n. 2, p.323-367, 2000.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SFORNI, Marta Sueli Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v 20, n 42, p 111-124, jan./abr. 2009.

_____; _____. Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental. *Educar*, Curitiba, n 28, p 217-229, 2006.

_____.MORAIS, Fabiane Bolonhezi. Aprendizagem e alfabetização de adultos. *Arq. Apadec*, 8 (supl.), maio, 2004.

SINCLAIR, John. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press, Oxford, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. *Formação social da mente*. São Paulo: M. Fontes, 1984.