

## 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(1986,1994)

CRISTIANE SILVEIRA DOS SANTOS<sup>1</sup>; ANA RUTH MORESCO MIRANDA<sup>2</sup>

*<sup>1</sup>Programa de Pós Graduação em Educação - Doutorado em Educação - FaE/UFPEL – kriskabespanhol@gmail.com*

*<sup>2</sup>Ana Ruth Moresco Miranda - anaruthmmiranda@gmail.com*

### 1. INTRODUÇÃO

Este estudo é resultado de uma investigação feita a partir da análise de produções escritas, espontâneas e controladas, e de entrevistas realizadas junto a dois grupos de alunos do ensino médio do IFSUL – Câmpus Pelotas Visconde da Graça, doravante CaVG: um grupo transversal composto por alunos de 1º, 2º e 3º anos, e um grupo longitudinal composto por alunos acompanhados ao longo do três anos. O objetivo geral deste estudo foi mapear, descrever e analisar os tipos de erros ortográficos dos alunos do ensino médio do CaVG detectados em suas produções escritas. Os dados são discutidos à luz do Modelo de Redescrição Representacional (MRR) de KARMILOFF-SMITH (1986,1994) e trazem indícios acerca do conhecimento ortográfico dos alunos. Buscou-se verificar ainda em que medida o quantitativo maior ou menor de erros ortográficos tem relação com o nível de conhecimento que os alunos pesquisados elaboraram sobre a norma ortográfica do português.

MORAIS (1995), preocupado com a negligência com que é tratado o ensino de ortografia na escola, explica que, se por um lado as pesquisas psicogenéticas auxiliaram para uma melhor compreensão acerca dos erros infantis, acabaram, também, por desencadear uma atitude de sonegação de informação no âmbito escolar. Tal conduta, segundo ele, é responsável pela persistência dos erros ortográficos nas produções escritas dos alunos. Na visão do autor, a ortografia precisa ser ensinada e tratada como objeto de conhecimento.

A ortografia funciona como um recurso capaz de unificar na forma escrita os diferentes falares de uma mesma língua, o que garante a comunicação de forma mais fácil, mas não significa normatização da fala, uma vez que um texto escrito pode ser lido com as marcas dialetais características do usuário da língua.

Em relação à categorização dos erros ortográficos, este estudo baseou-se em GUIMARÃES (2005) e MIRANDA ET ALLI (2005), sendo que estes autores basearam-se em outros trabalhos que já haviam buscado categorizar os erros ortográficos de aprendizes nas séries iniciais. Tal organização chegou em duas grandes categorias para análise e compreensão dos erros ortográficos: uma que leva em consideração aspectos fonéticos e/ou fonológicos do sistema gráfico, a saber – erros de natureza fonéticos/e ou fonológicos; outra que se baseia no sistema ortográfico em si, ou seja, aqueles erros que estão relacionados com as contextualidades e arbitrariedades do sistema. Em relação ao sistema gráfico e considerando os aspectos fonéticos e/ou fonológicos a autora classificou os tipos de erros da seguinte forma: motivação fonética (p.ex: busco>buscou); motivação fonológica - segmento e sílaba (p.ex:vazer>fazer; frustada>frustrada) e supergeneralização (p.ex: caio>caiu). Em relação ao sistema ortográfico

GUIMARÃES (2005) propôs a seguinte classificação: correspondência regular contextual - erro contextual (p.ex: imveja>inveja) e correspondência irregular arbitrária - erro arbitrário (p.ex: sidade>cidade; onra>honra etc.). Em relação aos erros de motivação fonético-fonológica pode-se dizer que eles se relacionam ao sistema gráfico e que dizem respeito às formas disponibilizadas para a expressão dos sons que seus usuários produzem. O grupo referido abarca dois subtipos de erros – os que são provenientes do estabelecimento de relações diretas entre as letras do alfabeto e os sons articulados na fala, chamados erros de motivação fonética e os erros que apresentam problemas de representação ligados aos fonemas e estruturas silábicas complexas, denominados erros de motivação fonológica (segmento e sílaba). Os erros relacionados ao sistema ortográfico também abarcam dois subtipos de erros, a saber – erros que ocorrem devido a não observação de regras ortográficas específicas, denominados erros contextuais ou de correspondência regular contextual e os erros que ocorrem devido às arbitrariedades do sistema ortográfico ou de correspondência irregular arbitrária.

O Modelo de Redescrição Representacional (MRR) de KARMILOFF-SMITH (1986,1994) é um modelo teórico sobre a estruturação do conhecimento capaz de explicar como ocorre o desenvolvimento cognitivo. O MRR se opõe à dicotomia implícito/explicito e postula quatro níveis de representação – um implícito e três explícitos, nos quais o conhecimento poderá ser representado e re-representado. Neste processo, uma determinada informação poderá passar por redescritões até estar acessível de forma consciente ao sistema cognitivo, culminando, então, com a verbalização de determinado conhecimento.

Os níveis do MRR são caracterizados da seguinte maneira: 1º nível - Implícito (I): Neste nível o conhecimento é Implícito (I) e não está definido representacionalmente; 2º nível – Explícito 1 (E1) - No nível E1 as representações não estão disponíveis nem ao acesso consciente nem ao relato verbal, entretanto, os aprendizes parecem analisar as informações do nível I, agora em outro formato, buscando a extração de informações que elas contêm.; 3º nível- Explícito 2 (E2): novamente no nível E2 as representações resultantes serão redescritas segundo o mesmo formato no qual qualquer conhecimento específico tenha havido sido codificado no nível E1. As representações resultantes deste nível estarão disponibilizadas ao acesso consciente, mas ainda não para o relato verbal. 4º nível -Explícito 3 (E3): no nível E3 o organismo lança mão da redescrição representacional para traduzir as representações E2 de um formato para outro. Muito embora diferentes formatos estejam interagindo nesse processo de tradução aquele que irá prevalecer na redescrição do nível E3 é abstrato, não sofrendo limite de espaço, de tempo ou de causa, inerentes à maioria dos demais formatos representacionais e, assim, mais sensível à verbalização.

## 2. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com dois grupos: um denominado Grupo Transversal (GT), composto por 273 alunos de primeiros, segundos e terceiros anos que realizaram, no total, a escrita de 273 textos narrativos a partir de oficinas compostas somente por imagens. Os textos coletados em 2010 permitiram o mapeamento dos principais tipos de erros ortográficos produzidos e orientaram as coletas posteriores realizadas junto ao Grupo Longitudinal (GL), composto por 15 sujeitos acompanhados de 2011 a 2014. Com este segundo grupo foram realizadas três coletas de escrita espontânea oriundas de oficinas compostas somente por imagens; três coletas de escrita controlada (Ditado Balanceado,

Ditado Bacharel e sua transgressão) e uma entrevista. Com o somatório dos erros ortográficos encontrados junto aos instrumentos de escrita espontânea e controlada os informantes do GL foram divididos em três grupos conforme o desempenho ortográfico apresentado, a saber: Grupo 1 (fortes), Grupo 2 (medianos) e Grupo 3 (fracos) em questões ortográficas. Finalmente, com a entrevista, buscou-se analisar, a partir das respostas dadas pelos informantes acerca dos erros cometidos na transgressão do ditado Bacharel, o nível de redescrição do MRR em que eles se encontravam.

A hipótese inicial da investigação foi a de que haveria relação entre o quantitativo de erros ortográficos encontrados e o formato do conhecimento ortográfico, segundo o Modelo de Redescrição Representacional (MRR) de KARMILOFF-SMITH (1986, 1994). Isso quer dizer que supunha-se que quanto maior o nível de redescrição representacional do MRR dos informantes, menor o número de erros ortográficos eles apresentariam em suas produções escritas e vice-versa.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da investigação mostraram que os tipos de erros ortográficos encontrados nas coletas junto a ambos os grupos – GT e GL – eram análogos. Verificou-se que os tipos de erros ortográficos mais recorrentes e numerosos nas produções textuais dos informantes de ambos os grupos pesquisados eram, em primeiro lugar, advindos das chamadas irregularidades do sistema ortográfico (p.ex: sinema>cinema), em especial os casos de representação do fonema/s/ e do fonema/z/, seguidos dos erros ortográficos relacionados à motivação fonética da língua (p.ex: andá>andar) e dos erros ortográficos relacionados à segmentação não-convencional da escrita (hipo e hipersegmentação – p.ex: derrepente>de repente e a visou>avisou), sendo a hipossegmentação mais numerosa nos dados do que a hipersegmentação. Tais erros ortográficos correspondem a cerca de 75% dos dados totais da pesquisa.

Em relação aos níveis do MRR verificou-se que a hipótese levantada foi corroborada, uma vez que houve correspondência entre os três grupos (fortes, medianos e fracos em questões ortográficas) e os níveis de representação do conhecimento ortográfico entre Explícito 2 (E2) e Explícito 3 (E3). Verificou-se que os informantes com menor quantidade de erros ortográficos (Grupo 1) apresentaram quase que a totalidade dos momentos da entrevista categorizados segundo o nível do MRR Explícito 3 (E3); já os informantes do Grupo 2 (medianos) embora apresentassem vários momentos da entrevista caracterizados como de E3 tiveram, na sua maioria, momentos da entrevista categorizados como de E2, ou seja, no nível do MRR caracterizado como sendo aquele em que já existe análise acerca do conhecimento, embora este ainda não possa ser verbalizado. Finalmente, os informantes do Grupo 3 (fracos) praticamente não apresentaram momentos categorizados como sendo de E3, tendo tido os momentos de sua entrevista quase todos categorizados como E2. Em relação às estratégias utilizadas pelos sujeitos para orientar suas escolhas ortográficas constatou-se que os informantes dos Grupos 1 e 2, respectivamente fortes e medianos em questões ortográficas, utilizaram estratégias tais como o acesso à memória visual ou seguiram procedimentos analógicos da língua para chegar à grafia correta das palavras. Já os informantes do Grupo 3 utilizaram esporadicamente a memória visual e os processos analógicos e, preferencialmente, utilizaram a fala como estratégia para orientar suas grafias. Observou-se, ainda, correlação positiva entre o nível E3 do MRR dos informantes

com o uso de estratégias tais como 'memória visual' e 'processos analógicos' e o nível E2 do MRR dos informantes com o uso da estratégia 'escrita apoiada na oralidade'.

#### 4. CONCLUSÕES

Considerando todos os resultados obtidos nesta pesquisa entende-se ser necessário e urgente considerar o fato de que o ensino de ortografia tanto no ensino fundamental como no ensino médio precisa ser revisto. Não se pode e não se deve aceitar que alunos do ensino médio, às portas da universidade, ainda na sua grande maioria, utilizem quase como forma única para escrever o apoio na oralidade. Tal prática faz com que permaneçam arraigados a uma hipótese de escrita característica da fase inicial de alfabetização, em que o aprendiz acredita ser a escrita transcrição direta da fala. Manter tais indivíduos nessa etapa de compreensão do que seja a escrita é sonegar a eles a oportunidade de evoluírem tanto intelectual como socialmente. Vale ressaltar que os dados deste estudo mostraram que aqueles informantes que estão num nível do MRR Explícito Consciente Verbal 3 (E3) para questões ortográficas também são aqueles que utilizam as estratégias mais sofisticadas para escrever os vocábulos da língua, tais como o uso da memória visual e de processos analógicos. Pode-se dizer, então, que a qualidade do seu pensamento é superior em relação a este aspecto e não deverá, certamente, resumir-se unicamente à questão ortográfica, deve transcender a outros campos do conhecimento. Além disso, se faz necessário que o professor, mesmo no ensino médio e ao contrário do que se imagina, lance mão de estratégias capazes de desenvolver e consolidar o conhecimento ortográfico dos alunos.

#### 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUIMARÃES, M. R. **Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas, 2005.

KARMILOFF-SMITH, A. **Más allá de la modularidad**. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, [1983]2007.

MIRANDA, A, SILVA, M. e MEDINA, S. **O sistema ortográfico do português e sua aquisição**. Linguagem e Cidadania (Revista Eletrônica UFSM), Santa Maria, v. 16, 2005.

MIRANDA, Ana Ruth. **Um estudo sobre a aquisição ortográfica das vogais do português**. Anais da ANPESul. Santa Maria, UFSM, 2006.

MORAIS, A. G. **Representaciones infantiles sobre la ortografía del Português**. Tese (Doutorado em Psicologia). Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona. Barcelona, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.