

Interferência da Pronúncia das Palavras na Escrita: uma análise de erros ortográficos, caso dos Alunos da 3ª Classe da EPC de Bato - Maxixe

Priscila Amade Cabissila *

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0006-6216-5144>

Bento Orlando Mutoba **

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0007-9629-0282>

RESUMO

O presente artigo surge no âmbito da necessidade de estabelecer reflexões contínuas sobre a didática da língua portuguesa em Moçambique, visando analisar a forma como as marcas da pronúncia podem interferir na competência de escrita durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da 3ª classe da EPC de Bato, situada no distrito da Maxixe da Província de Inhambane. Metodologicamente, além da pesquisa bibliográfica, optou-se pela abordagem interdisciplinar, um dos atuais paradigmas da ciência moderna, que se deu por meio da mobilização das análises da linguística descritiva para reflexões didáticas. Os dados foram produzidos através da observação direta, questionário, ficha de exercício e entrevista aplicados a 15 informantes (respetivamente, 4 professores, 10 alunos e 1 DAE). Analisados os dados, os resultados apontam que há uma tendência, nos alunos, de escrever as palavras tal como são articuladas foneticamente. Assim, ocorre logo na grafia: a substituição da consoante fricativa alveolar menos /s/ vozeada por mais vozeada /z/ em contextos em que esteja na posição intervocálica (v – v), a substituição da vogal /o/ [+arr, -alt e -bx] por /u/ [+arr, +alt] e [-rec, -alt e -bx] por [-rec, +alt] em contextos em que esteja na sílaba átona ou no fim da palavra; a substituição do fonema /s/ pelo fonema /z/ no final da sílaba, contexto em que ambas se realizam como [ʒ]; fenómenos que caracterizam a escrita dos alunos da 3ª classe da EPC de Bato. Com esses resultados, foram confirmadas as duas hipóteses: (1) as marcas da pronúncia das palavras na escrita influenciam negativamente no sucesso do PEA da escrita, dado o fato de se mostrarem condicionantes na consolidação das convenções ortográficas e uma vez frequentes podem se configurar por muito tempo na escrita do aluno; (2) concorre para a dificuldade de desenvolvimento da competência escrita do aluno dado o fato de entre a grafia (grafemas) e a realização (fones) não haver uma relação unívoca. A par disto, avançamos como sugestões estratégicas, em função de uma série de consultas, a leitura, a cópia, o ditado, a redacção, os resumos, as sínteses, a ordenação de palavras para formar frases, para produzir e/ou para completar histórias, jogos de palavras ou palavras cruzadas e os concursos de escrita.

PALAVRAS-CHAVE

Interferência, Pronúncia, Palavras, Escrita, 3ª classe

Interference of the Pronunciation of Words in Writing: an analysis of spelling errors, case of 3rd Grade Students of EPC de Bato - Maxixe

ABSTRACT

The purpose of this article is to establish continuous reflections on didactics of Portuguese language in Mozambique. It aims to analyze how pronunciation marks can interfere in the writing competence during the teaching and learning process of 3rd grade students at EPC de Bato,

* Professora de língua portuguesa, graduada em curso de licenciatura em Ensino de Português com habilitação em Francês pela Universidade Save - Extensão da Maxixe (2018-2022). E-mail: priscilaamade@gmail.com

** Doutorando em Estudos Linguísticos na UNESP/IBILCE, com financiamento CAPES/PROEX), Mestre em Estudos Linguísticos pela UEFS (2023-2025), financiamento CAPES, e Licenciado em Ensino do Português com Habilitação em Francês pela UniSave _ Moçambique (2018-2022). E-mail: bento.mutoba@unesp.br

located in the Maxixe district of Inhambane Province. Methodologically, in addition to bibliographic research, we opted for an interdisciplinary approach, one of the current paradigms of modern science, which was achieved through the mobilization of descriptive linguistic analyses for didactic reflections. The data were produced through direct observation, questionnaires, exercise sheets, and interviews with 15 informants (respectively, 4 teachers, 10 students, and 1 DAE). After analyzing the data, the results indicate that there is a tendency among students to write words as they are phonetically articulated. Thus, the following occurs in spelling: the replacement of the less voiced alveolar fricative consonant /s/ with the more voiced /z/ in contexts where it is in the intervocalic position (v – v), the replacement of the vowel /o/ [+arr, -alt and -bx] with /u/ [+arr, +alt] and [-rec, -alt and -bx] by [-rec, +alt] in contexts where it is in an unstressed syllable or at the end of the word; the replacement of the phoneme /s/ by the phoneme /z/ at the end of the syllable, a context in which both are realized as [ʔ]; phenomena that characterize the writing of 3rd grade students at EPC in Bato. These results confirmed two hypotheses: (1) the marks of word pronunciation in writing negatively influence the success of PEA in writing, given that they are conditioning factors in the consolidation of spelling conventions and, once frequent, can remain in the student's writing for a long time; (2) it contributes to the difficulty of developing students' writing skills, given that there is no unambiguous relationship between spelling (graphemes) and realization (phonemes). In addition to this, based on a series of consultations, we propose the following strategic suggestions: reading, copying, dictation, writing, summaries, syntheses, ordering words to form sentences, producing and/or completing stories, word games or crossword puzzles, and writing contests.

KEYWORDS

Interference, Pronunciation, words, Writing, 3rd grade

Kunguenelela kamawulawulela ka magezu Ka kutsalu: kuhlola ka kuphazamu ka matsalela, mhaka ya vagondzi va 3^a kalasi va cikola co sangula ni ca wumbiri ca Bhato – Maxixe

KANDZAKANYU

Andzima ya tiru lowu wokumeka hilaha ka kulaveka kumaha kuyehleketa kusimamisa hi ka magondzisela yacilungu amusambike, nawukongometa kuhlola a tsamela ga ku amawulawulela makucetelisa kuyini awuzvikoti ga matsalela manene ndzeni ka tiru wakugondza ni kugondzisa ka vagondzi va 3^a kalasi ga cikola ca cigava co sangula ni ca wumbiri ca Bhato, cikumekaku cipandzi citsongwani ca tiko Maxixe ka Cipandzi ca tiku Inhambane. Xungetano hi tindlela ta tiru, kutsika kuhlola ka mabhuku, kulangiwiwe atlhamusela ga madhisipilina yotala, ndlela yinwe ya tigondzo ta nyan'waka, kumahekileku hilaha ka kukuca ka kuhlola ka tigondzo ta tirimi hi kutlhamusela ka kuyehleketa ka magondzisela. Azvikomisu zvimahewilwe hikwalaha ka kucuwukisela ko kumeka, zviwotisu, zvitolovetu zvingamahiwa ka khume tlhanu (15) wa vanyiki va mahungo (hitshamela legi: vagondzisi va mune, khume ga vagondzi e ni murangeli mun'wi wa ta zvigondzo. nazvitlhamuselwe azvikombisu, amihandzu yikombisa lezvaku kuwonkwla lezvaku, kavagondzi lezvaku vatsala amagezu lezvi magondzisiwaku zvona. hikwalaho, ka kutsala, kuvhaletiwa acipfumawulo /s/ co kala kuvhuma e leci covhuma /z/ loku cikumeka laha cikari ka vizwatisu zvimbi (v-v), kuvhaletiwa ka cizwatisu /o/ [+arr, -alt e -bx] hi cizwatisu /u/[+arr, +alt] e [-rec, -alt e -bx] por [-rec,+alt] laha yikumekaku ka cipandzana kugumeseni ka gezu; akuvhaletela ka cizwalinyana /s/ hi cizwalinyana /z/ kugumelweni, laha zontlhe vizwalisaku kota [ʔ]; zvilo zvingamatshamela ya matsalela ya vagondzi va 3^a kalasi va cikola ca cigava co sangula ni ca wumbiri ca Bhato. Hi mihandzu hi mihandzu leyi kudlunyatisiwilwe a mawonela mambiri : (1) azvikombiso zva mawulawulela ya magezu ka kutsala ma kucetela akuhlwuka ka tiru wakugondzisa ni kugondza ka kutsala, hika tshamela legi hikuwoneka kota cigelo ka kuhluwuka ka mitlhanganu hita wutsali, hi kutolovela zvitatshama hi cikhati co leha ka kutsala ka mugondzi. (2) zvikumeka ka zvikaratu zva kuyandza ka malungelo ya kutsala ka mugondzi hi lezvaku akutsala (letela) ni mawulela (cizwali) kungakumeki kuzwanana kun'we. hikuyelana ni lezvo, hisiya mawonela ya makhinga hitshamela ga kuve hihlolile, kulera, kumaha mufananiso, dhithadhu,kandzakamyu,zvisumo, axaxametu wa magezu kasi kutsala timhaka, kasi kutsala kutani

...
kutatisa matshangu, hlakano wa magezu kutani magezu yakuhandzakanya ni mapalisano ya kutsala.

MAGEZU TSINYA

Kucetela, mawulawulela, magezu, kutsala, 3^a kalasi

Introdução

O desenvolvimento da competência de diferentes modalidades da língua durante o processo de ensino-aprendizagem acontece de formas diversidades nos indivíduos em função, por exemplo, da faixa etária do aprendente, onde uma modalidade pode, por sua vez, contribuir ou interferir no processo da busca pela consolidação da outra. Durante a nossa formação foi possível, através de teorias sociolinguísticas, perceber que a língua nas suas diferentes áreas sofre várias influências senão interferências, e estas interferências dão-se, às vezes, por meio de algumas nas outras.

Talvez pelo fato de a escrita ortográfica possuir como característica de arbitrariedade e não possuir uma relação grafema-fonema exata, verifica-se no âmbito dos estudos da ortografia sérios desafios, uma vez que, nem sempre o sistema ortográfico do Português se baseia nos sons produzidos pelos falantes, a relação entre grafemas e fonemas traz dificuldades para a aprendizagem da escrita, pois, vezes consideráveis, transporta-se como tais os sons articulados oralmente para grafia.

A articulação das palavras enquanto manifestação da oralidade é a primeira modalidade desenvolvida por todo o ser humano durante o processo de aquisição de linguagem, conseqüente a primeira em que se consolida entre outras. Por isso, os alunos chegam à escola, já sendo capazes de falar com competência a variante linguística de seu grupo familiar, de sua região (Bartooluzzi, 2013)

Se para a oralidade não se pode falar em erro, já que as variantes constituem maneiras alternativas de dizer a mesma coisa e a transgressão é apenas um fator social. Na escrita, o erro é visto de outra maneira, uma vez que a escrita deve obedecer a um código convencionado que prevê variação; como se lê em Bortoni-Ricardo (2006, p. 274) “O domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo”.

Portanto, a articulação das palavras que eles já dominam é revelada de forma invasiva na escrita em detrimento das convenções ortográficas que são convenções grafêmicas que as vezes não são condizentes com a realização fonética, visto que não existe uma relação unívoca entre os grafemas e a realização fonética.

...

Em confirmação disso, pudemos, durante o desenvolvimento das atividades da disciplina de Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas quais o intuito era analisar questões ligadas a dislexia, verificar, nos alunos da 3ª classe da EPC 1º e 2º Graus de Bato com os quais tivemos contatos, a interferência da pronúncia na escrita. Isto é, foram encontradas nas produções escritas dos alunos palavras com a seguinte grafia:

1. Papa **xama** a mana de **xata**.
2. Em **caza** gostamos de ver todos.
3. O Mário está **felis**.
4. **Nois** gostamos de estudar.
5. Quero **abrassar** a senhora professora.

As palavras destacadas acima correspondem respetivamente a seguinte forma ortográfica padrão: chama, chata, casa, feliz, nós, abraçar. São, pois, palavras escritas através, nos contextos onde reside os desvios ortográficos, da transcrição exata da forma como são articuladas foneticamente. E tal fenómeno, interfere na consolidação da escrita mediante necessidade da apropriação das regras ortográficas do português.

Por meio disto, nasceu a motivação de desenvolver este trabalho objetivando, no geral, analisar a forma como as marcas da pronúncia interferem na escrita durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da 3ª classe da EPC de Bato e, especificamente, identificar os traços de interferência da pronúncia na escrita e/ou nos textos produzidos por alunos da 3ª classe da EPC de Bato– Maxixe; Explicar o impacto da interferência das marcas/traços da pronúncia na ortografia dos alunos a 3ª classe da EPC de Bato – Maxixe; e buscar estratégias de minimização dos erros ortográficos advindos da interferência da pronúncia das palavras na escrita dos alunos. Partindo da questão segundo a qual: *De que forma as marcas ou os traços da pronúncia das palavras podem interferir na consolidação da escrita dos alunos da 3ª classe da EPC de Bato no processo de ensino e aprendizagem (PEA) da Língua portuguesa (LP)?*

Em hipóteses, respondemos a questão acima plasmada avançando que as marcas da pronúncia das palavras na escrita influenciam negativamente no sucesso do PEA da escrita, dado o fato de se mostrarem condicionantes na consolidação das convenções ortográficas e uma vez frequentes podem se configurar por muito tempo na escrita do aluno; e concorrem para a dificuldade de desenvolvimento da competência escrita do aluno considerando o fato de entre a grafia (grafemas) e a realização (fones) não haver uma relação unívoca.

Em termos de relevância, esta pesquisa mostra a sua na medida em que tenta oferecer subsídios que permitam reflexões permanentes e melhoria no âmbito do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, particularmente, no ensino e aprendizagem de alunos do primeiro ciclo do ensino primário na modalidade de escrita. Preferimos, ainda, trabalhar com a interferência da pronúncia na escrita pela observância da ocorrência do fenómeno, enquanto profissionais do ensino, mediante a necessidade de estudar fenómenos decorrentes no âmbito do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, em confrontação com perspectivas didáticas atuais.

O Processo de Ensino-Aprendizagem lida com a formação do aluno na sua íntegra ou nas diferentes esferas que o constituem, isto é, saber ser, estar e fazer; por esta razão, surge a necessidade contínua de se estabelecer reflexões contínuas em prol do seu desenvolvimento. E este processo constrói-se ou constitui-se através das interações e da relação dialógica. Essas interações têm na oralidade sua matriz formadora. Desse fato decorre a necessidade de um maior conhecimento da língua falada, como também um maior aprofundamento da sua riqueza cultural nos diferentes contextos sociais. E assim, a análise da pronúncia e da escrita possibilita mostrar a contribuição da língua na formação do cidadão, objetivando uma melhor compreensão do homem como um ser social.

Estruturalmente, para além desta introdução na qual dá-se considerações gerais sobre o texto, o artigo constitui-se das seguintes seções: fundamentação teórica, composta por duas subseções que fundamentam a temática; os procedimentos metodológicos; a análise e discussão dos dados; as considerações finais das reflexões feitas no texto; e, por fim, as referências bibliográficas que autenticam fidedignamente as obras usadas para fundamentação das nossas reflexões.

2 Fundamentação Teórica

A nossa fundamentação teórica gira em torno dos conceitos da pronúncia e escrita, com maior incidência nas considerações do seu desenvolvimento enquanto modalidades da manifestação da língua e a influência que exerce na outra.

Calvet (2002) explica que a pronúncia resulta da combinação vocal dos sons que compõem uma unidade morfológica. Ou seja, é a articulação dos sons que compõem uma palavra. E este associa-se ao sotaque que é uma realização fonética ou articulação individual, sendo assim a pronúncia pode variar por vários fatores desde do nível individual até geográficos e/ou sociais.

Já a escrita associa-se ao acordo ortográfico, uma norma que fixa uma convenção sobre o modo como se deve representar graficamente uma determinada língua numa determinada comunidade. Sobre essas duas modalidades da manifestação da língua aqui elencadas, importa referir que a pronúncia pode interferir no desenvolvimento da competência escrita, todavia, a escrita ou a ortografia não regula a pronúncia.

E de acordo com Moraes (2011) para que uma criança adquira a linguagem escrita, ela precisa conhecer a base alfabética da sua língua de origem, no nosso caso, a língua portuguesa. Dessa forma, para as crianças, a aquisição da linguagem escrita seria facilitada se cada letra representasse um som, e cada som, uma letra, mas isso não ocorre com frequência. Daí, a importância do ensino da escrita.

2.1 Oralidade e Escrita

No que diz respeito ao desenvolvimento da competência escrita dos alunos é comum, na fase inicial, a aparição de marcas da oralidade/pronúncia. A ênfase, as rupturas, a fluência, a entonação e o ritmo também aparecem de modo peculiar nos textos. De acordo com Benveniste apud Geraldi (2002 p.128), “a modalidade escrita da linguagem é tão profundamente marcada pela expressão de subjetividade que nós nos perguntamos se, construídas de outro modo, poderia ainda funcionar e chamarmos linguagem”. Marcuschi (2005, p. 17), afirma que sob o ponto de vista central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não um ser que escreve. Porém, o autor diz que a oralidade, não é superior à escrita. A escrita não pode ser vista como uma representação da fala pelo fato de não conseguir reproduzir todos os sons dessa.

Segundo Cagliari (1996), ler e escrever são atos linguísticos e, portanto, a compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização. A criança antes de iniciar o processo de alfabetização, já traz consigo representações do que seja ler e escrever. Uma vez que essa faz o uso do código linguístico oral, haverá o desenvolvimento da capacidade de analisar a linguagem oral, o que auxiliará no processo de aquisição da escrita. O mesmo autor acrescenta que os erros que aparecem na escrita são resultados de uma profunda reflexão do aprendiz a respeito do funcionamento de sua língua e os são aleatórios.

De acordo com Gomes et al. (1991), escrever é uma atividade psicomotora, a que deve corresponder uma atividade mental de compreensão do que se escreve e da sua relação com as situações a que se referem. O aluno deve escrever apenas o que sabe ler

...
e o que compreende. Deste modo, ensinar os alunos a escrever é sobretudo uma tarefa da escola. As crianças que tem contato com lápis e papel em casa desde muito cedo começam, através de desenho, a exercitar a psicomotricidade. As que passam por uma experiência de ensino pré-escolar fazem essa exercitação de modo mais sistemático e organizado.

Mas a maioria das crianças moçambicanas não tem nenhuma destas experiências, pelo que a responsabilidade da escola é mais uma vez acrescida. A aprendizagem do ato de escrever percorre etapas como qualquer outra, mas não se pode nunca dizer que se atingiu o grau máximo desta habilidade. Aprende-se a escrever e escreve-se para comunicar com alguém que está distante, para exprimir sentimentos e emoções, mas também por prazer. Durante toda a escolaridade, a atividade mais frequente é a escrita (Diniz e Mendonça, 2004, p. 91-100).

Pese embora estas afirmações estejam ligadas ao ensino primário, podemos igualmente usá-las no ensino secundário, mas sobretudo no contexto da elaboração dos textos com sentido, pois, os alunos neste nível possuem habilidades ao nível da escrita, mas eles ainda não são capazes de construir textos observando bem os processos de textualidade (coesão e coerência) e todos níveis do domínio da língua. Portanto, a escola e o professor atuam neste momento, sendo que, o professor deve elaborar estratégias com vista a preparar alunos com competências ao nível da escrita.

2.2 Estratégias-metodológicas do ensino da escrita

Afirmam os autores Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997), Sim-Sim (1998) e Villas-Boas (2002) que recorrer a um método durante o ensino formal e direto da leitura é essencial para estruturar e sistematizar o processo de aquisição desta competência. Assim, abordar os diferentes métodos de ensino da leitura e da escrita implica não só debruçar-se sobre os métodos propriamente ditos (procedimentos, estratégias, materiais, etc.), mas também sobre o papel do professor neste processo de iniciação à leitura e à escrita.

Entretanto, são os métodos que possibilitam ao professor alcançar os objetivos por si planeados ou expetativas que ele queira alcançar, conforme afirma Galliano (1979), que método é um “(...) conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar determinado fim.” Portanto, está claro que os métodos são ações ordenadas que são socorridas por via de estratégias com vista a alcançar um certo fim.

Segundo Dias (2013) vários professores adaptam métodos e ferramentas utilizadas para o ensino da alfabetização, e cabe aos mesmos ter várias ferramentas para ensinar os alunos a ler e a escrever, da palavra à letra, da letra à palavra, passando pelas sílabas, chegando à construção de frases e textos com os conhecimentos necessários adquiridos. Portanto, cabe ao professor escolher o método que pensa que lhe vai fazer concretizar os objetivos que deseja alcançar com plano de aula.

Em Antunes (2003) o ensino da leitura e escrita pode ser enriquecido com a utilização de gêneros textuais, dentro da sua diversidade podem ser utilizados jornais, revistas e livros diversos. E quando o professor trabalha com metodologias diferenciadas ocorre uma possibilidade de chamar atenção ao aluno e envolve-lo com a leitura, e por consequência uma maior relação texto-leitor, até que o mesmo chegue a interpretar. Por isso, mais do que ensinar é preciso que o professor não impeça o aluno de aprender, que não deixe que se perca no cotidiano escolar.

Entretanto, para que o ensino da escrita tenha êxito cabe ao professor construir ou elaborar estratégias adequadas olhando a realidade dos alunos. É importante que o professor estimule o gosto pela leitura. É nesta senda que Diniz e Mendonça (2004:91-100), afirmam que a escrita se desenvolve de antemão no seio familiar. Porém o professor não pode pôr a parte os métodos de ensino da escrita patentes no programa. Portanto, é tarefa do professor estimular a escrita nos alunos para que desenvolvam competências ao nível dela.

Desta forma, o professor precisa, por exemplo, ordenar a elaboração de textos servindo dos diminutivos eruditos como ponto inicial, ao decorrer das aulas ordenaria a elaboração de mais textos socorrendo de outros temas (De Azevedo, 2005). Depois, o professor irá ler e fazer a correção dos textos, para avaliar os problemas apresentados por cada aluno ao nível da escrita, posteriormente irá devolver os textos corrigidos e orientar à retificação dos mesmos, se por ventura, o aluno apresentar problemas na escrita de certas palavras, como por exemplo troca de grafemas, palavras não acentuadas, terá como matriz a correção do professor.

3. Procedimentos metodológicos

Segue-se neste artigo uma metodologia de campo que teve a Escola Primaria Completa de Bato como *locus*, com vista a analisar a competência escrita dos alunos da 3ª classe e contribuir para o seu contínuo aperfeiçoamento no PEA. Onde a descrição, neste caso das ocorrências das marcas da pronuncia na escrita, marcas discursivas,

repetição, correção e parafraseamento, e também em função dos erros que vão ser encontrados nos textos produzidos pelos alunos, coloca-se como o objetivo metodológico.

Numa primeira fase trabalhamos com as produções escritas nos cadernos dos alunos. Assim, observamos os cadernos dos alunos da 3ª classe da EPC de Bato com vista a compreender a forma como se configura a escrita dos mesmos alunos, e uma vez verificado a ocorrência do fenómeno em estudo, fazer a devida descrição. Assim, foram observados 10 cadernos correspondentes aos 10 alunos que fazem parte da nossa amostra.

E também a observação da escrita dos alunos foi mobilizada por meio de uma estratégia, na qual criamos uma Ficha de exercício contendo frases posteriormente ditadas aos alunos da 3ª classe da EPC de Bato, com vista a observarmos como eles procederiam com a escrita das mesmas. A ficha de exercício funciona como instrumento de recolha de dados, que em termos de conceito, Salles (2010) explica que é um “documento académico usado para efeitos de avaliação ou análise de um determinado assunto em função da intenção que pretende com as mesmas”. Portanto, para esta pesquisa usamos a ficha de exercício para avaliar a performance da escrita dos alunos após o ditado das frases que compõem a mesma.

Em seguida, aplicamos um questionário composto por sete perguntas abertas e dirigido a 4 professores que são parte da nossa amostra. O mesmo questionário consistiu na recolha de opiniões de professores relativamente ao desenvolvimento da competência escrita no aluno e ao impacto da interferência da pronúncia das palavras na escrita. E por último, neste processo de produção de dados, recorremos a um guião de entrevista composto por sete perguntas abertas, que consistiu na recolha de opiniões do diretor Adjunto da Escola (doravante, DAE) relativamente às propostas da escola para o desenvolvimento da competência escrita

Deste modo, foram analisadas: produções escritas de 10 alunos nas quais obtivemos no total 46 palavras escritas de maneira desviante à norma ortográfica; respostas ao questionário das 4 professoras que constituíram a amostra; assim como os depoimentos obtidos da entrevista com o DAE.

4. Análise e discussão dos resultados

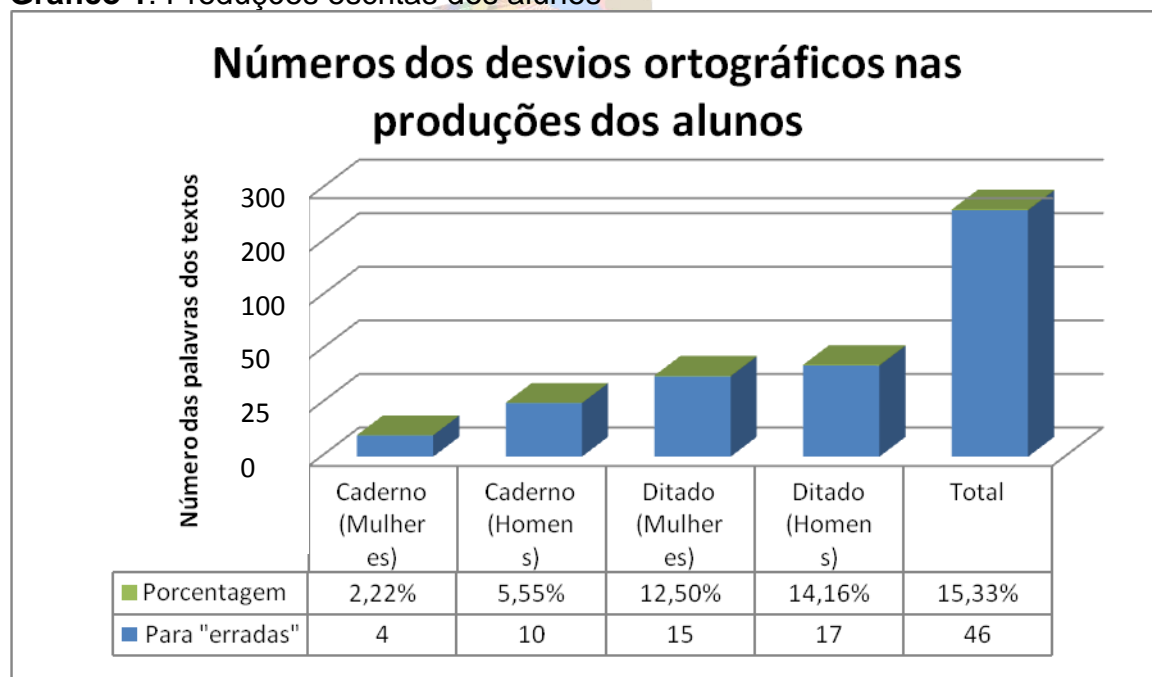
Os dados produzidos e aqui analisados revelam que, das 300 palavras escritas pelos alunos nos textos avaliados (algumas do caderno e outras do ditado das frases da ficha do exercício), 46 palavras (15,33%) apresentam uma escrita que não se ajusta as

normas ortográficas. De salientar que cientes de que a palavra pode ser definida sob diferentes perspectivas gramaticais, nesta abordagem, socorremo-nos da perspectiva ortográfica que toma a palavra como sequência semanticamente interpretável e delimitada por espaço em branco ou sinais de pontuação que percorrem a frase durante a escrita.

Assim, analisamos 10 textos escritos nos cadernos dos alunos correspondentes ao número de alunos com os quais trabalhamos, ou seja, em cada um dos 10 alunos selecionamos uma página do caderno com algumas escritas de conteúdo universalmente selecionado e observamos. E igualmente, analisamos 10 produções resultando do ditado feito aos alunos.

Em termos numéricos, tanto nos cadernos assim como nas produções de ditado, as mulheres apresentam menor número de palavras incorretas (19 = 6,33%) em relação aos homens (27 = 9%). Isto é, no caderno das 180 palavras foram observadas palavras incorretas 4 (2, 22%) grafadas por mulheres e 10 (5,55%) por homens e nas produções de ditado, das 120 palavras, 15 (12,5%) por mulheres e 17 (14,16%) por homens, conforme se pode detalhar no Gráfico 1.

Gráfico 1: Produções escritas dos alunos



Fonte: Autores (2023)

Olhando para os dados estatísticos, observa-se que os homens aparentemente escrevem mais erradamente em relação as mulheres, pois em mesmos textos e com o mesmo número de palavras, os homens apresentam mais palavras que se desviam da

norma ortográfica. Para uma análise mais detalhada, porém, direta ou objetiva não apresentamos neste texto a fotos dos textos observados nos cadernos, a ser assim, apresentamos a seguir na tabela 1 palavras observadas nos cadernos com uma grafia incorreta à luz das normas ortográficas.

Tabela 1: Palavras incorretas observadas nos cadernos dos alunos

Mulheres	Homens
Carlus, pekena, corpu, cabelu	Jozina, maxel, expoza, si, emim, elaz, us, intereces, dus, quantu.

Fonte: Autores (2023)

Dentre esses casos de erros nas palavras apresentadas na tabela 1, verificamos a tendência de se escrever palavras tal como são pronunciadas ou articuladas foneticamente, ou seja, a nível ortográfico, observa-se a substituição da consoante fricativa alveolar menos vozeada /s/ pela sua correspondente mais vozeada /z/ em contextos em que esteja na posição intervocálica (v – v) (“jozina”, “expoza”), e no contexto em que ambas se realizam [ʒ] (“elaz”); a substituição da vogal /o/ [+arr, -alt e -bx] por /u/ [+arr, +alt] e /e/ [-rec, -alt e -bx] por /i/ [-rec, +alt] em contextos em que esteja na sílaba átona ou no final da palavra (“us”, “dus”, “quantu”, “carlus”, “corpu”, “cabelu”).

O mesmo observamos em palavras escritas nas produções do ditado feito aos alunos ou nos dados obtidos por meio do ditado das frases que compunham a ficha de exercício usada como instrumento de produção de dados; como a substituição da vogal /o/ por /u/ em contextos de elevação vocálica durante a articulação.

Tabela 2: Erros ortográficos nas produções ditadas aos alunos

Mulheres	Homens
Eleder, Felis, resoltado, abrasar, osso, fazer, sima, Dinis, ofereceu, masaroca, Ermenegildo, nosa, istitoisao, presiza, convesida.	Cazado, Elder, felis, rezultado, abrasar, au, nosso, presiza, ofereceu, sima, Denis, masarocas, erimenesido, mosabicana, nosa, istitoisao, convesida

Fonte: Autores (2023)

Mesmo apresentando diferenças numéricas, é possível observar que ambos os sexos apresentam basicamente os mesmos tipos de problemas ortográficos, como, por exemplo, a apresentação da realização física dos sons (fones) a nível gráfico. Ou seja, analisamos que muitas destas lacunas a nível da escrita por parte dos alunos têm como motivação a sua articulação ou a forma como as mesmas palavras são oralizadas, isto

...
significa que em muitos contextos as crianças escrevem as palavras tal como elas são pronunciadas/ouvidas.

Tomemos como exemplo certas palavras escritas pelos alunos e patentes na tabela 2: “eleder”, “abrasar”, “ofereseu”, “ermenegildo”, “masarocas”, “sima”, “mosabincana”, “cazado”, “au” equivalentes as palavras “Heleder”, “abraçar”, “ofereceu”, “Hermenegildo”, “maçarocas”, “cima”, “moçambicana”, e transcritas foneticamente de seguinte modo: [eɫdɛr], [abresar], [ɔfereser], [ermɛnɛʒɪɫdu], [masarɔkɛ], [sime], [mɔsambiki], [kɛzadu], [aw], respectivamente.

Observamos, assim, que em contextos em que, a nível articulatório, temos o fone [s] os alunos da 3ª classe da EPC de Bato – Maxixe colocam-no como tal também a nível ortográfico (“abrasar”, “ofereseu”, “masarocas”, “mosabincana”, “nosa”, “estituisao”, “prisiza”, “convesida”, “sima”). Em relação ao mesmo fone, temos os casos da vocalização do /s/ logo a nível da escrita em contextos em que esteja entre vogais (“cazado”, “rezultado”, “presiza”), tal como se apresenta a nível articulatório ([kɛzadu], [Rɛzultadu], [presize]);

Nota-se também, nos exemplos acima apresentados em referência as palavras grafadas pelos alunos, os casos em que as palavras com a terminação /z/ (feliz, Diniz) ocorre a substituição do /z/ por /s/ (felis, Dinis), talvez pelo fato de, na articulação, terem basicamente a mesma manifestação, isto é, que ambos nestas circunstancias realizam-se como [ʃ] ([fɛli], [dini]).

Compreende-se até aqui que os alunos da 3ª classe da EPC de Bato – Maxixe vão apresentando uma escrita muito aproximada a pronúncia das palavras, ou que apresenta uma certa interferência da pronúncia das palavras na escrita, algo que se pode justificar pelo fato de a oralidade ser a primeira forma a ser desenvolvida durante o processo de aquisição da língua.

Todavia, é preciso compreender que entre a articulação e a grafia/grafemas, de acordo com Mateus et al (2005) “não existe uma relação unívoca”, quer dizer, existem em determinados contextos contrastes entre essas duas formas, sendo assim necessário o conhecimento por parte do usuário da língua para o reconhecimento dos contextos de peculiaridades de cada forma. Pois, conforme explica Morais (2011):

Para que uma criança adquira a linguagem escrita, ela precisa conhecer a base alfabética da sua língua de origem, no nosso caso, a língua portuguesa. Dessa forma, para as crianças, a aquisição da linguagem escrita seria facilitada se cada letra representasse um som, e cada som, uma letra. Mas isso não ocorre com frequência (Morais, 2011, p. 23).

Embora, Mayrink-Sabison (1985) esclareça que, atualmente, se percebe que a oralidade está presente na escrita, nas produções textuais, independentemente do nível de instrução dos alunos, pensamos que é com a instrução ou familiarização com a grafia/grafemas que se pode minimizar a ocorrência desses fenômenos.

4.1 Uma discussão de dados referentes às experiências dos Professores sobre a interferência da pronúncia na escrita e do DAE para o desenvolvimento da escrita

Trazemos neste espaço oportuno uma breve discussão dos dados obtidos por meio de questionário aplicado a quatro (4) professoras da disciplina de português da EPC de Bato – Maxixe, com vista a obter suas opiniões relativamente ao desenvolvimento da competência escrita no aluno e ao impacto da interferência da pronúncia das palavras na escrita. E por último fizemos um breve paralelismo com os depoimentos do DAE com vista a buscarmos as propostas da escola para o desenvolvimento da competência escrita.

Questionadas sobre os desafios enfrentado no processo do ensino aprendizagem da LP na 3ª classe. Nos seus depoimentos entende-se que as professoras reconhecem que ensinar é uma tarefa árdua que precisa de maior entrega por parte do professor. E para o caso da primeira, segunda e terceira classes constitui, de fato, grande desafio levar o aluno a ler, contar, escrever e a atingir entre outros objetivos curriculares.

Assim como, a nível de desenvolvimento da competência escrita nos alunos fundamentaram que ainda é bastante irregular, num contexto em que na mesma turma convivem alunos com escrita que apresenta passos para frente e outra para trás. E sobre os que apresentam uma escrita não conforme a ortografia convencional, as professoras explicaram que um dos tipos de erros salientes na escrita dos alunos tem que ver, de fato, com a apropriação da oralidade na escrita. E acrescentaram que neste nível de alunos ou na fase inicial é muito comum a aparição de marcas da oralidade.

Em consonância disso, Miralha (2010, p. 25) e Tasca (2010) argumentam que nas classes iniciais do ensino primário, a oralidade faz-se muito sentir na escrita dos alunos, pois estes vêm já munidos de competência oral que acaba sendo determinante no contato com as demais modalidades da língua, como a leitura e a escrita. E de fato, julgamos que até a 3ª classe, a interferência da pronúncia na escrita ainda ocorre com uma dada frequência nos alunos.

Sobre a apreciação das professoras acerca da escrita enquanto uma competência que se desenvolve posteriormente a fala em qualquer indivíduo, sendo muitas vezes a

...
escola responsável pelo seu desenvolvimento. Todas as professoras deram a entender que a escrita é posterior a outras modalidades e a sua consolidação depende da consolidação das outras formas, tal é o caso da leitura que contribui para o sucesso da escrita.

E de fato, a escrita depende da noção das outras modalidades, isto é, primeiro partimos da fala, em seguida lemos o que escrevem e posteriormente também escrevemos. É por essa razão, as outras formas determinam o sucesso desta última (escrita). E para o caso dos alunos da 3ª classe da EPC de Bato-Maxixe em que a experiência de leitura é muito reduzida, a escrita encontra-se dependente da oralidade.

No concernente as estratégias-metodológicas que as professoras adoptam para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos. Tanto a P^a1, a P^a2, a P^a3 assim como e a P^a4 responderam que adoptam o exercício de cópia, redação e o ditado para o desenvolvimento da forma escrita nos seus alunos. E, de fato, concordamos que estas sejam algumas das estratégias viáveis para o desiderato em causa dependendo da forma como são implementadas em função do contexto ou da realidade dos alunos nos quais estimula-se o desenvolvimento da escrita.

Após as colocações das professoras, analisamos os depoimentos do DAE sobre as propostas da escola para o desenvolvimento da competência escrita nos alunos. E certamente, o DAE explicou que a escola tem feito avaliação provincial (AP) de leitura e escrita e concurso de leitura ao nível da ZIP. E no caso de se constatar a prevalência de lacuna avançam para o plano de recuperação, onde o professor reserva um tempo para trabalhar exaustivamente com os alunos que continuam apresentando sérias lacunas de escrita.

Em jeito de recomendação, o DAE avançou que os professores devem sempre esclarecer aos alunos a necessidade de eles continuarem a exercitar, ensaiar para aperfeiçoar a escrita. E isso nós pensamos que se pode complementar com a leitura necessária para o seu nível, pois como defende Miralha (2010, p. 23), a escrita é “um processo que se aperfeiçoa mediante a visualização e reconhecimento dos códigos ortográficos que norteiam o mesmo processo”, e é na leitura que isso pode ocorrer.

E compreendemos que com esta recomendação é possível alcançar grandes resultados no que concerne a escrita por parte dos alunos. Devendo-se muito mais nesta fase incentivar-se o engajamento dos pais e/ou encarregados de educação para prestarem maior contributo no desenvolvimento académico, em geral, dos seus filhos. Em

sequência destas linhas de pensamento vamos a seguir discutir de forma exclusiva sobre as estratégias de minimização dos erros ortográficos nos alunos.

4.2 Estratégias de minimização dos erros ortográficos advindos da interferência da pronúncia das palavras na escrita dos alunos

Conforme já confirmada a ocorrência do fenômeno em estudo e já tidas os depoimentos das professoras, assim como do DAE, surge a necessidade de repensar e organizar estratégias-metodológicas, com o intuito de minimizar os erros decorrentes nos alunos da 3ª classe advindo da interferência da pronúncia das palavras.

Em Menezes (2016) lemos que a ortografia é a escrita das palavras segundo as normas oficialmente estabelecidas. E que constituem técnicas do ensino-aprendizagem da ortografia: a leitura, a cópia, o ditado, a redação, os resumos, as sínteses, a ordenação de palavras para formar frases, para produzir e/ou para completar histórias, jogos de palavras ou palavras cruzadas, entre outras. Para escrever bem, é preciso ler bem. Os professores que leem e escrevem sempre na sala de aulas com os seus alunos conseguem ensinar melhor.

O exercício de cópia, redação e ditado para o desenvolvimento da escrita que foi avançado em muitas seções deste texto. Assim como o DAE que nos alertou da necessidade de desenvolver atividades que instiguem melhoria no processo da escrita por parte dos alunos, tal é o caso de concurso de escrita, onde os alunos terão espaço para se aplicarem mais, sem considerar o fato de que serão movidos pela necessidade de ganhar prêmio no concurso. De acordo com Menezes (2016):

Os fatores que favorecem a aprendizagem da ortografia estão relacionados com a exposição do aluno à língua escrita, frequência do aparecimento das palavras complexas, regularidade da notação ortográfica e contato frequente com atividades de leitura. É por isso que é muito importante o contato com a escrita ainda na idade pré-escolar (Menezes, 2016, p.10)

Nesse sentido, concordamos, de fato, que com essas mobilizações estratégicas é possível cogitar-se na ideia de minimização dos problemas decorrentes na escrita dos alunos da 3ª classe da EPC de Bato-Maxixe, considerando ainda o desenvolvimento progressivo no decorrer dos estudos. Portanto, há uma necessidade de mobilizar estas e mais outras estratégias com vista a aperfeiçoar a escrita dos nossos alunos, sendo esta uma das modalidades indispensáveis para o sucesso acadêmico.

Considerações Finais

Ao longo do estudo foram discutidos sérios problemas de natureza ortográfica verificados em alunos da 3ª classe da EPC de Bato, colocando-se a oralidade ou pronúncia como um dos grandes fatores condicionadores. Visto que, nem sempre o sistema ortográfico do Português baseia-se nos sons produzidos pelos falantes, assim, a relação entre os grafemas e os fonemas traz dificuldades para a aprendizagem da escrita, pois, vezes consideráveis, transporta-se como tais os sons articulados oralmente para a grafia das palavras.

Em relação aos desafios observados, como estratégias de desenvolvimento da escrita nos alunos, colocamos, em consonância com as professoras e o DAE, a leitura, a cópia, o ditado, a redacção, os resumos, as sínteses, a ordenação de palavras para formar frases, para produzir e/ou para completar histórias, jogos de palavras ou palavras cruzadas; sem descuidar da necessidade de desenvolver atividades que instiguem a melhoria no processo da escrita por parte dos alunos, como, por exemplo, os concursos de escrita. De maneira esquemática, deixamos detalhadamente a seguir as sugestões pensadas sobre a problemática em discussão:

Sugestões

Escola Primária Completa de Bato

- ✓ Para além de esperar pelos concursos entre escolas, a escola por si só deve criar condições de desenvolver concursos a nível interno, e possivelmente incutir a ideia de desenvolver o concurso da escrita dentro de cada turma onde o professor de português seria o responsável por mobilizar o processo de concorrência e avaliação, reforçando o entusiasmo do aluno por meio de prémios animadores, como acréscimo de nota nos testes e o fornecimento de determinado material escolar.

Professor

- ✓ Dar cópia de textos de extensão reduzida como tarefa de casa, onde cada aluno irá visualizar e escrever as palavras;
- ✓ Deve dar ditado de forma frequente de frases curtas e progressivamente até se chegar a ditado de textos curtos;
- ✓ Desenvolver durante as aulas atividades nas quais por sua recomendação e escolha de determinadas palavras, desde das simples até as com escrita difícil, para o aluno ir escrever no quadro e o resto da turma ajudar na avaliação daquilo que um colega terá escrito no quadro;

- ✓ Através da observação dos erros, o professor deve produzir uma ficha contendo a escrita das palavras que geram problemas nos alunos para que estes visualizem e saibam a escrita correta das mesmas palavras;
- ✓ Estimular a escrita frequente das palavras difíceis durante as aulas por meio de exercícios;
- ✓ Recomendar a supervisão dos conteúdos que vem nos cadernos pelo pais ou encarregados de educação;
- ✓ Responsabilizar os pais ou encarregados de educação para que em casa exijam as crianças a reservarem tempo de praticar a leitura e a escrita.

Alunos

- ✓ Resolver as tarefas escolares orientadas pelo professor;
- ✓ Mostrar os seus cadernos aos pais ou encarregados de educação;
- ✓ Praticar a leitura e escrita em casa frequentemente;
- ✓ Entregar-se as atividades curriculares desenvolvidas na escola, isto é, em atividades curriculares como concursos, atividades culturais, entre outros.

Referências

- ANTUNES, I. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003
- BARTOOLUZZI, B. M. & Cristofoni, C. **A oralidade e a aquisição da linguagem escrita dos alunos em escola pública**. Universidade Federal de Santa Catarina, uox, n. 01, Brasil, 2013.
- CAGLIARI, L. **Alfabetização & linguística**. (9ª ed.), São Paulo: Scipione, 1996.
- CALVET, L. J. **Sociolinguística – uma introdução crítica**. Parábola, São Paulo, 2002.
- DE AZEVEDO, J. **A quem cabe ensinar a leitura e a escrita**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.
- DIAS, M. **O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspectiva dos docentes do 1.º CEB**. Lisboa: (Tese de Mestrado), 2013.
- DINIZ, M. & MENDONÇA, M. **O ensino-aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita**. In: Gonçalves, Perpetua e Diniz, Maria João. Português no Ensino Primário: Estratégias e exercícios. Maputo: INDE, 2004.
- GALLIANO, G. **Pesquisa qualitativa em psicologia e educação**. São Paulo: EPU, 1979.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- GOMES, A. Et al. **Guia do professor de língua portuguesa**. 1º Volume, 1º nível, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.
- MARCUSCHI, L. A. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MATEUS, M. H. M. et al. **Gramática da Língua Portuguesa**. 5. ed. Lisboa: Caminho, 2005.
- MAYRINK-SABINSON, M. L. **Leitura: uma aprendizagem de avaliação**. São Paulo: Summus, 1985.

- MENEZES, S. **Didática da leitura e escrita**, Modulo 4 (Ensino-aprendizagem da leitura e escrita, Anglo Editores, 2016.
- MIRALHA, N. **Interferência da oralidade na ortografia**, Mzl, Santa Catarina, Brasil. 2010.
- MORAIS, A. G. **Ensino da linguagem escrita**: alfabetização e letramento como base da aprendizagem escolar. Recife: Bagaço, 2011.
- PASSEGI, L. **Abordagens em Linguística aplicada**. Natal: Editora da UFRN, 1998.
- SALLES, J. F. de. Aquisição da linguagem escrita. In: *CAPOVILLA, Fernando C.; ALMEIDA, Rosane L. de. (Orgs.). Aquisição da linguagem*: da fala à escrita. São Paulo: Memnon, 2010. p. 147–173.
- SIM-SIM, I. **Didática do ensino da língua portuguesa**: a educação linguística no 1.º ciclo do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 1998.
- SIM-SIM, I.; DUARTE, I.; FERRAZ, M. J. **Aprender a ler e a escrever**: perspectivas psicolinguísticas e implicações educativas. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 1997.
- TASCA, M. **Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais**. Porto alegre, 2010.
- VILLAS-BOAS, M. C. Reflexões sobre o ensino da gramática no Brasil. In: ABAURRE, M. B. M.; FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.). **Língua portuguesa**: análise e ensino. São Paulo: Contexto, 2002. p. 133–156.

Recebido em: 23/02/2025

Aceito em: 24/06/2025



Para citar este texto (ABNT): CABISSILA, Priscila Amade; MUTOBA, Bento Orlando. Interferência da Pronúncia das Palavras na Escrita: uma análise de erros ortográficos, caso dos Alunos da 3ª Classe da EPC de Bato – Maxixe. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.5, nº 2, p. 118-135, jan./jun.2025.

Para citar este texto (APA): Cabissila, Priscila Amade; Mutoba, Bento Orlando (jan./jun..2025). Interferência da Pronúncia das Palavras na Escrita: uma análise de erros ortográficos, caso dos Alunos da 3ª Classe da EPC de Bato – Maxixe. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 5 (2): 118-135.