

ERROS ORTOGRÁFICOS: PROPOSTA PARA (RE)CLASSIFICAÇÃO DE CATEGORIAS DE ANÁLISE

SPELLING ERRORS: PROPOSAL FOR (RE)CLASSIFICATION OF ANALYSIS CATEGORIES

Erica Reviglio Iliovitz (UFRN)¹

Resumo: O objetivo deste trabalho é propor uma (re)classificação de categorias de análise de erros ortográficos inicialmente apresentadas por Cagliari (2009). O referencial teórico adotado envolveu basicamente a descrição do trabalho de Cagliari (2009), o trabalho de Abaurre (1999) a respeito da importância da estrutura silábica na análise de erros ortográficos, e o de Massini-Cagliari (1999), que destaca o princípio acrofônico como igualmente importante nessa análise. Considerando os argumentos elencados nesses trabalhos, apresentamos um quadro de análise que poderia contribuir para uma maior compreensão das motivações subjacentes à produção de erros ortográficos juntamente com sugestões de orientações linguísticas e pedagógicas para ajudar a escrever de modo ortograficamente adequado.

Palavras-chave: erros ortográficos; linguística; ensino.

Abstract: The aim of this paper is to propose a (re)classification analysis categories of spelling errors initially presented by Cagliari (2009). The theoretical framework adopted basically involved the description of Cagliari's paper (2009), Abaurre's paper (1999) regarding the importance of syllabic structure in the analysis of spelling errors, and Massini-Cagliari's paper (1999), which highlights the acrophonic principle as equally important in this analysis. Considering the arguments listed in these papers, we present an analytical framework that could contribute to a greater understanding of the motivations underlying the production of spelling errors together with suggestions of linguistic and pedagogical guidelines to help write in an orthographically appropriate manner.

Keywords: spelling mistakes; linguistics; teaching.

Introdução

Erros ortográficos podem ser definidos como a grafia de palavras com omissões, adições ou substituição de letras, entre outras características. Esses erros costumam ser percebidos tanto como alvos de zombaria quanto como indícios de ignorância, ou mesmo sintomas de uma doença como a dislexia². No que se refere a cada uma dessas percepções, diversas pesquisas já foram realizadas para argumentar que se trata de equívocos. Vejamos por quê.

A respeito da patologização desses erros, interpretados como sinais de dislexia, Aquino (2015, p. 844) esclarece que “[...] inversões, omissões, substituições e dificuldades com a segmentação das palavras são inerentes ao processo de aquisição da escrita”. Quanto à caracterização de ignorância ou ao efeito de humor que esses erros podem provocar, Possenti

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). <https://orcid.org/0000-0002-6786-4685>. Email: erica.reviglio@ufrn.br

² “[...] incapacidade específica de aprendizagem, de causa neurológica, caracterizada por dificuldades no reconhecimento da palavra e nas habilidades de decodificação e soletração, resultantes de um déficit do componente fonológico” (Eliassen e Santana, 2020, p. 2885).

(2017, p. 560) afirma que “[...] bastaria um conhecimento mínimo de fonologia, associado à consideração da variação linguística, para explicá-los facilmente”. Concordamos com esses autores ao apresentarmos, no presente artigo, uma reclassificação das categorias de análise dos erros ortográficos a partir da proposta feita por Cagliari (2009).

De fato, erros ortográficos revelam hipóteses sistemáticas e relativamente previsíveis referentes à relação entre fala e escrita. É a partir da previsibilidade dessas hipóteses que é possível propor determinadas categorias de análises de erros ortográficos e, assim, poder explicar ao aluno como escrever de forma correta.

Como docente de disciplinas da área de Fonética e Fonologia há vários anos, costumo solicitar, como trabalho final, que os estudantes analisem os erros ortográficos em textos espontâneos produzidos por crianças partindo do pressuposto de que esses erros não são sinais de conhecimento escasso da ortografia, mas que podem ser considerados tentativas de acerto baseadas, a princípio, na relação que pode ser estabelecida entre letras e sons.

Segundo Cagliari (2009, p. 119-120),

[...] os alunos, ao aprenderem a escrever produzindo textos espontâneos, aplicam nessa tarefa um trabalho de reflexão muito grande e se apegam a regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita do português. Essas regras são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é unívoca nem é previsível, mas que também não é aleatória.

Cagliari (2009) propôs onze categorias de análise para a classificação dos erros ortográficos:

1. Transcrição fonética;
2. Uso indevido de letras;
3. Hipercorreção;
4. Modificação da estrutura segmental das palavras;
5. Juntura intervocabular e segmentação;
6. Forma morfológica diferente;
7. Forma estranha de traçar as letras;
8. Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas;
9. Acentos gráficos;
10. Sinais de pontuação;
11. Problemas sintáticos.

Neste trabalho, gostaria de sugerir uma reclassificação desses onze tipos de erros para sete categorias e acrescentar mais duas. As sete categorias seriam as seguintes:

1. Transcrição fonética;
2. Troca de letras (em vez de “uso indevido de letras”);
3. Hipercorreção;
4. Estrutura silábica (em vez de “modificação da estrutura segmental das palavras”);
5. Juntura intervocabular ou hipossegmentação;
6. Separação ou hipersegmentação;
7. Escrita cursiva (em vez de “forma estranha de traçar as letras”).

A classificação (e descrição) de mais duas categorias seriam as mencionadas a seguir:

1. Princípio acrofônico³;
2. Troca de grafemas⁴ surdos por sonoros (e vice-versa).

Nas seções seguintes, apresentaremos tanto algumas definições e exemplos dessas duas categorias quanto argumentos para justificar as seguintes propostas:

- a) classificar erros por “troca de letras” em vez de “uso indevido de letras”;
- b) analisar a “estrutura silábica” dos erros em vez de atribuir o rótulo de “modificação da estrutura segmental das palavras”;
- c) separar as categorias de análise “juntura intervocabular” e “segmentação”;
- d) substituir “forma estranha de traçar as letras” por “escrita cursiva”;
- e) argumentar a respeito da importância do princípio acrofônico e da troca de grafemas surdos por sonoros para explicar alguns erros ortográficos; e, finalmente,
- f) esclarecer os motivos pelos quais as demais categorias propostas por Cagliari (2009) – forma morfológica diferente; uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas; acentos gráficos; sinais de pontuação e problemas sintáticos – serão excluídas ou renomeadas.

O trabalho está organizado em três seções. Na primeira, apresentaremos as categorias de análise de erros ortográficos propostas por Cagliari (2009) e motivos para reconsiderar essa classificação. Na segunda, mostraremos definições e exemplos da nossa proposta de (re)classificação das categorias de análise dos erros ortográficos a partir da proposta de Cagliari (2009). Na terceira, exibiremos nossa proposta de (re)classificação de categorias de análise dos erros ortográficos em um quadro contendo exemplos de erros de cada categoria e explicações linguísticas e pedagógicas para ajudar os estudantes a escreverem corretamente. Para concluir, teceremos algumas considerações finais.

Iniciaremos a discussão apresentando as categorias de análise de Cagliari (2009).

1 As categorias de análise de erros ortográficos propostas por Cagliari (2009) e motivos para reconsiderar essa classificação

Conforme mencionado anteriormente, Cagliari (2009) sugeriu onze categorias de análise:

1. Transcrição fonética;
2. Uso indevido de letras;
3. Hipercorreção;
4. Modificação da estrutura segmental das palavras;
5. Juntura intervocabular e segmentação;
6. Forma morfológica diferente;
7. Forma estranha de traçar as letras;
8. Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas;
9. Acentos gráficos;
10. Sinais de pontuação;
11. Problemas sintáticos.

Vamos explicar brevemente cada uma delas.

³ Segundo Massini-Cagliari (1999, p. 122), esse princípio “[...] estabelece que, no nome das letras, já se encontra o som que elas representam”. Explicações adicionais serão apresentadas mais adiante.

⁴ Grafema é a representação gráfica de um fonema (Seara *et al*, 2015, p. 172). Fonema é um som que, quando substituído ou eliminado, muda o sentido das palavras (Seara *et al*, 2015, p. 100).

1.1 Transcrição fonética

Cagliari (2009, p. 121) define essa categoria como “transcrição fonética⁵ da própria fala”. Alguns exemplos que ele cita podem ser observados no quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Exemplos de erros de transcrição fonética segundo Cagliari (2009)

Explicação dos erros	Exemplos
a) escrever uma palavra com a letra “i” e não com “e” porque fala [i] e não [e];	“tristi” em vez de TRISTE
b) escrever “u” em vez de “o” porque fala [u] e não [o]	“tudu” em vez de TUDO
c) escreve duas vogais em vez de uma por pronunciar um ditongo	“rapais” em vez de RAPAIZ
d) escreve uma vogal em vez de duas porque pronuncia um monotongo	“mato” em vez de MATOU
e) não escreve o “r” porque pronuncia a vogal que o antecede de forma mais longa	“poque” em vez de PORQUE
f) escreve “u” no lugar de “i”	“sauva” em vez de SALVAR
g) usa somente a vogal para indicar som nasalizado, suprimindo a consoante “m” e “n”	“ode” em vez de ONDE

Fonte: Elaboração própria a partir de Cagliari (2009)

Palavras terminadas com a letra “e” em sílabas átonas são pronunciadas com som da vogal [i] (ex: “triste”). Já palavras terminadas com a letra “o” em sílabas átonas são pronunciadas com som da vogal [u] (ex: “tudo”). Em palavras terminadas com a letra “z” com som de [s] (como “rapaz”, “capaz”), a pronúncia envolve um ditongo [aj]. Em verbos terminados com ditongo “ou” em sílaba tônica, o ditongo é pronunciado como monotongo.

A ausência de grafia da letra “r” em final de sílaba pode ocorrer porque, no dialeto do aprendiz, a pronúncia correspondente a essa letra não é tão explícita e geralmente se manifesta com a pronúncia prolongada da vogal que precede essa letra (ex: “poque” em vez de “porque”).

Escrever a letra “u” em vez da letra “i” pode ocorrer porque, em final de sílaba, a “letra i” tem som de [u]. Por fim, a ausência da grafia das letras “m” e “n”, correspondentes às consoantes nasais, ocorre porque, na pronúncia, o som nasalizado é a vogal (ex: “ode” em vez de “onde”).

1.2 Uso indevido de letras

“O uso indevido de letras se caracteriza pelo fato de o aluno escolher uma letra possível para representar o som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra. Por exemplo, o som [s] pode ser representado por s (sapo), por z (luz), por ss (disse), por ç (caça) etc.” (Cagliari, 2009, p. 123). Alguns exemplos citados são “liche” em vez de “lixo” e “cei” em vez de “sei”.

1.3 Hipercorreção

“A hipercorreção é muito comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente. Passa a generalizar esta forma de escrever [...]” (Cagliari, 2009, p. 124).

Essa categoria de análise ajuda a explicar muitos erros ortográficos, como, por exemplo, “jogol” em vez de “jogou”. A criança provavelmente conhece a escrita da palavra “gol”, que é com a letra l. Daí ela pensa que a palavra “jogou” deve ser escrita com a letra L no final porque a palavra “gol” é escrita com a letra L e tem som de [u]. O raciocínio da criança seria mais ou menos o

⁵ Transcrição fonética é a representação dos sons emitidos por um falante através dos símbolos de um alfabeto fonético (Seara *et al*, 2015, p. 82).

seguinte: “se tiver som de u, devo escrever com L”. Mas esse é um raciocínio que nem sempre é correto e daí ela pode errar.

Outro exemplo de erro de hipercorreção é “conseguiu” em vez de “conseguiu”. A criança possivelmente sabe que existem palavras que são escritas com a letra “o”, mas têm som de [u]. Daí ela inverte o raciocínio e pensa que, se uma palavra que tem som de [u], ela deve ser escrita com a letra “o”.

1.4 Modificação da estrutura segmental das palavras

“São erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras” (Cagliari, 2009, p. 124). Ele cita exemplos de troca de letras (“bida” em vez de “vida”; “save” em vez de “sabe”) e supressão e acréscimo de letras (“macao” em vez de “macaco”; “sosato” em vez de “susto”).

1.5 Juntura intervocabular e segmentação

Essas categorias ocorrem quando a criança escreve mais de uma palavra todas juntas (juntura; ex: “jalicotei” em vez de “já lhe contei”) ou escreve uma única palavra separadamente (segmentação; ex: “a gora” em vez de “agora”). Cagliari (2009) aborda essas duas categorias conjuntamente.

1.6 Forma morfológica diferente

Cagliari (2009, p. 125) elenca alguns erros ortográficos como pertencendo a uma categoria intitulada de “forma morfológica diferente” considerando a variação dialetal dos estudantes. Como exemplos, ele cita “adepois” (em vez de “depois”), “ni um” (em vez de “nenhum”), “pacia” (em vez de “passear”), “ta” (em vez de “estar”).

1.7 Forma estranha de traçar as letras

Em relação à “forma estranha de traçar as letras”, Cagliari (2009, p. 125) afirma que a escrita cursiva pode deformar as letras e isso pode promover uma interpretação equivocada do que foi escrito. Seria o caso da troca de letra “b” em escrita cursiva pela letra “v”.

1.8 Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas;

“Aprendendo que devem escrever os nomes próprios com letras maiúsculas, alguns alunos passam a escrever os pronomes pessoais também com letras maiúsculas; por exemplo, *Eu*” (Cagliari, 2009, p. 125).

1.9 Acentos gráficos

“Alguns erros de uso de acento provêm da semelhança ortográfica entre formas com e sem acento” (Cagliari 2009, p. 126).

1.10 Sinais de pontuação

Essa categoria é explicada da seguinte forma: “às vezes alguns alunos usam sinais como ponto ou travessão para isolar palavras” (Cagliari 2009, p. 126).

1.11 Problemas sintáticos.

Finalmente, “problemas sintáticos” podem indicar, conforme menciona Cagliari (2009, p. 126), erros de concordância e regência ancorados na variação dialetal do escrevente.

Nesta seção, apresentamos a classificação de erros ortográficos segundo a proposta de Cagliari (2009). Entretanto, ao longo de anos de nossa prática docente na área de Fonética e Fonologia, percebemos a necessidade de reorganizar essa classificação e propor mais duas categorias, conforme veremos a seguir.

2 Definições e exemplos da proposta de (re)classificação das categorias de análise dos erros ortográficos a partir da proposta de Cagliari (2009)

Na seção anterior, apresentamos a proposta de Cagliari (2009) para a classificação de onze categorias de análise de erros ortográficos.

Nesta seção, vamos propor e justificar a reorganização dessas categorias em sete:

1. Transcrição fonética;
2. Troca de letras (em vez de “uso indevido de letras”);
3. Hipercorreção;
4. Estrutura silábica (em vez de “modificação da estrutura segmental das palavras”);
5. Juntura intervocabular (ou hipossegmentação);
6. Separação (ou hipersegmentação);
7. Escrita cursiva (em vez de “forma estranha de traçar as letras”).

Além disso, vamos propor a classificação (e descrição) de mais duas categorias:

1. Princípio acrofônico;
2. Troca de grafemas surdos por sonoros.

Para concluir esta seção, vamos justificar os motivos pelos quais propomos excluir ou renomear as seguintes categorias de análise de Cagliari (2009):

1. Forma morfológica diferente;
2. Forma estranha de traçar as letras;
3. Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas;
4. Acentos gráficos;
5. Sinais de pontuação;
6. Problemas sintáticos.

Iniciaremos a argumentação a partir das sete categorias propostas.

As categorias de transcrição fonética e de hipercorreção serão as mesmas sugeridas por Cagliari (2009), assim como juntura intervocabular (também conhecida como “hipossegmentação”) e segmentação (também chamada de “hipersegmentação”). Entretanto, Cagliari (2009) cita um exemplo de pronúncia de “juntura intervocabular” (no caso, “vaibora” em vez de “vai embora”) na categoria de “transcrição fonética”. Argumentaremos que seja uma categoria de análise separada.

Nesse sentido, no caso de um erro de hipossegmentação como “derrepente”, a criança pode ter interpretado a preposição “de” como sílaba pertencente à palavra “repente”. A explicação que podemos dar à criança é que são duas palavras separadas. Podemos inclusive mostrar outros exemplos para a criança, tais como “de manhã”, “de tarde”, “de noite”, “de nada”. No caso de um erro de hipersegmentação como “a gora” em vez de “agora”, provavelmente a criança interpretou

a vogal “a” como artigo e não como sílaba da palavra “agora”. Afinal, a criança possivelmente já deve ter visto a escrita de frases como “a menina”, “a garota”, que são escritas separadamente. Precisamos explicar à criança que a vogal “a” faz parte da palavra “agora”.

Já no caso da categoria de “uso indevido de letras”, nossa sugestão é substituir essa classificação por “troca de letras” apenas. Há dois motivos para essa substituição. O primeiro motivo é que “uso indevido de letras” pode ser interpretado como envolvendo um juízo de valor negativo considerando o adjetivo “indevido”. Dessa forma, “troca” seria uma caracterização teoricamente mais neutra. Além disso, em última análise, a maioria dos erros ortográficos envolve (além de omissões e acréscimos) algum uso indevido de letras. Essa categoria de “troca de letras” ajudaria a explicar especialmente os casos em que existe mais de uma letra para representar o mesmo som e a criança escreveu a palavra com a letra que não foi selecionada pela ortografia.

A categoria intitulada de “modificação da estrutura segmental das palavras”, por sua vez, parece muito vaga ou muito ampla. Nossa sugestão é excluir essa categoria e tentar explicar os erros enquadrados nela de outras formas. Por exemplo, a troca da letra B por V e vice-versa pode ter sido motivada pela escrita cursiva, que deforma as letras.

Ainda nessa categoria, o caso de “sosato” em vez de “susto” pode ser explicado por uma tentativa que a criança faz para evitar o registro de sílaba terminada em consoante, ou seja, uma sílaba que tem a coda⁶ preenchida. Nesse caso, propomos a categoria intitulada de “estrutura silábica”. Esse tipo de erro acontece quando a criança tem dificuldade com a escrita de sílabas complexas⁷.

A relevância de propor uma categoria de análise de erros ortográficos que faça referência à estrutura silábica é esclarecida por Abaurre (1999). A autora explica que alguns tipos de erros ortográficos

[...] deixam evidente que não se está diante de meras “omissões” ou “trocas de letras”. Não se trata, aqui, de “problemas ortográficos” como aqueles envolvidos com a correta *escolha* de uma dentre algumas letras que podem, na escrita, representar determinado fonema; trata-se, isso sim, de decidir sobre o *número* de segmentos que devem ser representados, bem como a posição que devem ocupar na estrutura das sílabas (Abaurre, 1999, p. 176).

Um exemplo citado no trabalho de Abaurre (1999) é a escrita do verbo (eu) “birnco” (sic). A criança escreveu a seguinte frase em letra de forma: “eu escevo (sic) birnco (sic) e tanben (sic) como o meu lanxe” (sic).

Para explicar o erro “birnco”, a autora argumenta que não se trata de uma escrita ancorada na pronúncia da palavra pela criança (como poderia ser o caso da palavra “escevo” em vez de “escrevo”), mas sim o fato de que

as crianças, ao iniciarem a aprendizagem da escrita alfabética, começam também a analisar a estrutura interna das sílabas, reajustando suas representações fonológicas de forma a acomodar os constituintes das sílabas [...]. Tal procedimento de análise reflete-se em suas escritas iniciais das sílabas complexas (Abaurre, 1999, p. 179).

⁶ Coda é uma das três partes da sílaba segundo a teoria fonológica de base gerativista. “Para a Fonologia de base gerativista, a sílaba é entendida como uma unidade que possui estrutura interna. De forma geral, a sílaba se divide em *onset* (ou ataque, ou aclave), núcleo (ou pico) – parte essencial da sílaba – e coda (ou declive). E assim, na palavra ‘paz’ (/paS/), o onset é constituído pelo fonema /p/, o núcleo da sílaba pelo fonema /a/ e a coda pelo /S/” (Seara *et al*, 2015, p. 117).

⁷ Sílabas complexas são sílabas que têm o núcleo seguido por um ou mais segmentos ou precedido por mais de uma consoante (cf. Seara *et al*, 2015, p. 124).

Explicando melhor, Abaurre (1999) esclarece que, quando crianças começam a escrever, elas também começam a pensar a respeito da maneira pela qual as letras podem ser combinadas para formar as palavras. A partir desse raciocínio, elas começam a elaborar hipóteses sobre a relação entre fala e escrita. Essas hipóteses incluem a organização das sílabas complexas.

No caso do erro “birnco” (sic), ocorre uma inversão da complexidade silábica. Em outras palavras, em vez de escrever o ataque ramificado⁸ com duas consoantes CCVC (consoante-consoante-vogal-consoante) na sílaba “brin”, opta por preencher a coda, gerando uma sílaba CVCC (consoante-vogal-consoante-consoante) e produzindo a escrita “birn”.

Qual seria a motivação da criança para elaborar um raciocínio como esse?

Abaurre (1999) destaca que a língua portuguesa permite o preenchimento e ramificação da coda e a ramificação do ataque. Entretanto, devido à complexidade silábica, esse tipo de sílaba é produzido mais tarde pelas crianças no processo de aquisição da linguagem oral. Dessa forma, crianças demonstram dificuldades na escrita para preencher a coda e para ramificar o ataque. Isso significa que as crianças em geral não apresentam tanta facilidade para escrever palavras com encontro consonantal (ex: “prato”, que mostra o ataque ramificado).

Além disso, crianças também costumam apresentar dificuldades em escrever palavras com a coda preenchida por arquifonema nasal /N/, /R/ ou /S/. No caso de BIRNCO em vez de BRINCO, a criança optou por preencher a coda duas vezes com as consoantes R e N em vez de ramificar o ataque com o encontro consonantal BR.

Finalmente, propomos a categoria de análise referente à “escrita cursiva” em vez de “forma estranha de traçar as letras” porque a escrita cursiva pode deformar as letras. Assim, uma letra em escrita cursiva pode ser erroneamente interpretada como outra. Conforme o próprio Cagliari (2009, p. 125) afirma, essa letra “[...] apresenta grandes dificuldades, não só para quem escreve como para quem lê”.

As duas categorias adicionais seriam as seguintes: princípio acrofônico e troca de grafemas surdos por sonoros. Essas duas categorias foram abordadas por Cagliari em trabalhos anteriores e foram retomadas por Massini-Cagliari (1999) e Aquino (2018).

O princípio acrofônico também pode ajudar a explicar alguns tipos de erros que talvez não pudessem ser tão facilmente compreendidos de outra forma. Segundo Massini-Cagliari (1999, p. 122), esse princípio “[...] estabelece que, no nome das letras, já se encontra o som que elas representam”. Por exemplo, na grafia LC, podemos identificar a palavra “hélice” a partir do nome de cada letra (letra L pronuncia-se “éle” e letra C pronuncia-se “se”).

Já a troca de grafemas surdos por sonoros costuma ocorrer, conforme explicado por Aquino (2018, p.545) a partir de Cagliari (2009), porque crianças podem “[...] sussurrar antes de escrever a letra correspondente e, com o sussurro, perder o único traço distintivo entre pares como [f] e [v], [t] e [d], [s] e [z]: o vozeamento”.

Além disso, a relevância do princípio acrofônico na compreensão de erros ortográficos também pode ser observada quando, por exemplo, uma criança escreve o verbo “gegou” em vez de “chegou”. Como interpretar a lógica do raciocínio dela em usar a letra G em vez do dígrafo CH para registrar essa palavra? Seria um erro de distração causado apenas por uma reduplicação da consoante G usada na sílaba seguinte?

Uma explicação possível para esse erro reside na compreensão do princípio acrofônico associado à categoria proposta de “troca de grafemas surdos por sonoros (e vice-versa)”. O nome da letra G é “jê”, correspondente à consoante fricativa alveopalatal sonora, mas o som representado pelo dígrafo CH é “che”, indicando a consoante fricativa alveopalatal surda. Talvez a criança tenha pronunciado a palavra “chegou” sussurrando antes de escrever; dessa forma, o som consonantal correspondente ao dígrafo CH, que é um som desvozeado, pode ter sido dito com vozeamento.

⁸ “Ataque” ou onset é a parte inicial da sílaba composta por pelo menos uma consoante. O ataque é ramificado quando é composto por duas consoantes, formando um encontro consonantal.

Assim, a pronúncia da palavra “chegou” seria com a consoante fricativa alveopalatal sonora realizada na palavra “geral”. Considerando o som do nome da letra G, a criança escreveu com G.

Que explicação poderia ser fornecida à criança para que ela escreva corretamente?

Poderia ter mostrado à criança que a letra G (que tem, no próprio nome “jê”, o som consonantal fricativo) pode representar dois sons diferentes: o som consonantal oclusivo como em “gato”, “gota”, “gula”, e o som consonantal fricativo como em “gelo” e “girafa”.

Finalmente, as seguintes categorias podem ser excluídas ou renomeadas:

1. Forma morfológica diferente;
2. Forma estranha de traçar as letras;
3. Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas;
4. Acentos gráficos;
5. Sinais de pontuação;
6. Problemas sintáticos.

Vejam, a seguir, as justificativas para tal exclusão ou renomeação.

Classificados como “forma morfológica diferente”, os erros “ni um” e “pacia” poderiam ser reclassificados como transcrição fonética e/ou hipersegmentação e troca de letras, respectivamente. Os erros “ade pois” e “ta” podem, de fato, estar relacionados à pronúncia do escrevente, mas não parecem ser suficientes para uma categoria de classificação separada. No caso de “ade pois”, talvez bastasse explicar à criança que não é necessário acrescentar a vogal “a” à palavra “depois”. Já no caso de “ta”, trata-se apenas da sílaba tônica do verbo “estar” conjugado na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo.

Erros classificados como “forma estranha de traçar as letras” (ex: troca de letra “b” em escrita cursiva pela letra “v”) seriam motivados pelo tipo de registro da letra e não pela representação gráfica do som. Daí a sugestão para substituir essa categoria por “escrita cursiva”.

No que se refere ao “uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas”, o motivo para a exclusão dessa categoria é o mesmo mencionado na categoria anterior: a motivação para essa troca seria referente ao registro da letra e não pela representação gráfica do som.

Quanto aos “acentos gráficos”, há dois motivos para não enfatizar essa categoria: em primeiro lugar, embora a acentuação tenha natureza fonética e fonológica (pois o acento diferencia palavras na língua portuguesa), conforme pesquisa realizada por Couto e Guimarães (2020, p. 189), “[...] o erro mais recorrente é a ausência de acento [...]”. Além disso, trata-se de um tipo de erro que pode ser abordado a partir dos padrões acentuais da língua portuguesa (proparoxítono, paroxítono e oxítono para acentos na antepenúltima, penúltima e última sílaba, respectivamente). Explicando melhor, poderia ser dito à criança que algumas palavras mudam de som e de significado quando são acentuadas. Os exemplos clássicos que ilustram esse fato é o trio de palavras “sábua” (mulher inteligente)/sabia (verbo “saber” conjugado na 3ª p. do singular do presente do indicativo) e “sabiá” (tipo de pássaro).

Os “sinais de pontuação”, por sua vez, não necessariamente poderiam ser classificados como erros ortográficos. Em vez disso, poderiam ser abordados em aulas específicas para esse propósito, como, por exemplo, apresentado no trabalho de Espírito Santo e Pinho (2024), que abordam o ensino dos sinais de pontuação a partir de sequências didáticas com diversos gêneros textuais.

Finalmente, “problemas sintáticos” também poderiam ser excluídos da classificação dos erros ortográficos, já que podem ser explicados a partir de conceitos sociolinguísticos como variação linguística, por exemplo. No caso, os dois exemplos citados por Cagliari (2009, p. 126): “eles viu (sic) outro urubu” em vez de “eles viram outro urubu” e “dois coelio” (sic) em vez de “dois coelhos” podem ser explicados considerando que a marca de número plural não foi registrada no verbo “ver” nem no substantivo “coelho”. A ausência dessa marcação provavelmente ocorreu

devido à redundância que ela representa na indicação da ideia de plural, já que o pronome “eles” já está no plural na primeira frase e o numeral “dois” também já indica plural.

Nesta seção, apresentamos e justificamos a reorganização das categorias propostas por Cagliari (2009) em sete (transcrição fonética; troca de letras; hipercorreção; estrutura silábica; junção intervocabular; separação; escrita cursiva). Também justificamos a proposta de inclusão de mais duas categorias (princípio acrofônico e troca de grafemas surdos por sonoros) e a exclusão ou renomeação de seis categorias de análise (forma morfológica diferente; forma estranha de traçar as letras; uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas; acentos gráficos; sinais de pontuação; problemas sintáticos).

Na seção seguinte, apresentaremos nossa proposta de (re)classificação em um quadro.

3 Proposta de (re)classificação de categorias de análise dos erros ortográficos: quadro e exemplos

Nesta seção, vamos argumentar um pouco mais detalhadamente a respeito da nossa proposta de (re)classificação dos erros ortográficos. Além disso, vamos apresentar, esquematicamente, um quadro de análise composto por questões referentes às categorias propostas e orientações gerais para ajudar a promover a grafia correta. Nesse sentido, o quadro pode servir como guia de orientação para identificar as possíveis motivações para os erros ortográficos que, em geral, não costumam ser caóticos nem aleatórios e seguem alguma lógica referente à relação entre letras e sons.

Nesse sentido, mais importante do que apenas classificar erros ortográficos, é compreender a motivação subjacente a esses erros. Uma vez compreendida tal motivação, é possível ajudar os estudantes a escrever corretamente.

Em casos de erros de transcrição fonética, é importante enfatizar que falamos de um jeito, mas escrevemos de outro, de modo que a escrita seja compreendida por todos independentemente da pronúncia. Afinal, se cada um escrevesse do jeito que falasse, poderia haver dificuldade de compreensão por falantes de diferentes dialetos.

Quanto à troca de letras, convém esclarecer que a ortografia escolheu outra letra possível para representar um determinado som. Pode haver vários motivos para essa escolha (etimológicos, referentes à origem da palavra, por exemplo), mas também pode ser uma motivação arbitrária.

Ocasionalmente, alguns erros são cometidos porque a criança já conhece a escrita de alguma outra palavra parecida e sabe que a pronúncia é diferente da escrita. Por exemplo, a criança escreve “jogol” em vez de “jogou” porque provavelmente ela conhece a escrita da palavra “gol”, que se escreve com a letra L mas tem som de “u”. Uma sugestão é explicar que nem sempre a grafia das palavras segue uma certa lógica; às vezes, é preciso memorizar mesmo. Mas há algumas regularidades: por exemplo, todos os verbos no passado são escritos com a vogal “u” (ex: “abriu”). Mas o mês do ano “abril” é escrito com a letra L, embora possam ter a mesma pronúncia na maioria dos dialetos brasileiros.

A complexidade silábica também requer explicações um pouco mais detalhadas a respeito da organização entre vogais e consoantes nas palavras. Convém mostrar alguns exemplos de palavras com sílabas complexas e discutir um pouco a respeito delas.

Palavras que são escritas todas juntas podem ser analisadas a partir de conhecimentos básicos de gramática. Por exemplo, a sílaba “de” antes da palavra “repente” é uma preposição e deve ser escrita separada. Outras situações em que a preposição “de” é escrita separada são “andar de bicicleta”, “andar de moto”, por exemplo.

Conhecimentos básicos de gramática também podem ser usados para orientar a escrita correta de palavras que são escritas separadamente. Dessa forma, podemos explicar que as letras separadas pertencem à palavra, fazem parte dela. No caso de “o brigado” em vez de “obrigado”, a criança interpretou a vogal “o” como artigo definido masculino singular da mesma forma que

aparece no sintagma “o menino”. É interessante explicar que, no caso da palavra “obrigado”, a vogal “o” faz parte da palavra.

Em relação à escrita cursiva, é fato que ela pode deformar as letras. É recomendável tentar identificar qual era a letra pretendida.

Para grafias abreviadas baseadas no nome das letras, é bom explicar que nem sempre o nome das letras pode representar o som pretendido naquela palavra.

Finalmente, a troca de letras que representam sons surdos e sonoros podem diferenciar palavras. O uso de pares mínimos pode ajudar a esclarecer dúvidas.

Diante do exposto, apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 2: Questões para análise de erros ortográficos e algumas orientações

Questões	Orientações
1. Será que a pessoa tentou escrever como fala? Ex: “gatu” em vez de GATO (TRANSCRIÇÃO FONÉTICA)	Explicar que falamos de um jeito, mas escrevemos de outro, de modo que a escrita seja compreendida por todos independentemente da pronúncia
2. Será que a pessoa usou uma letra possível para representar o som? Ex: “lcho” em vez de LIXO (TROCA DE LETRAS)	Explicar que a ortografia determina outra letra possível para representar esse som
3. Será que a pessoa já conhece a escrita de alguma outra palavra parecida e sabe que a pronúncia é diferente da escrita? Ex: “jogol” em vez de JOGOU porque provavelmente conhece a escrita da palavra GOL, que se escreve com L mas tem som de U (HIPERCORREÇÃO)	Explicar que nem sempre a grafia das palavras segue uma determinada lógica
4. Será que a pessoa acrescentou, excluiu ou reorganizou letras na palavra para simplificar a ESTRUTURA SILÁBICA e registrar sílabas mais simples do tipo consoante + vogal (CV)? Ex: “petar” em vez de PRETA; “birnco” (sic) em vez de BRINCO	Explicar que algumas palavras têm sílabas complexas; mostrar alguns exemplos de palavras com sílabas complexas
5. Será que a pessoa JUNTOU letras da palavra (HIPOSEGMENTAÇÃO) porque pensou que essas letras pertenciam à palavra? Ex: “derrepente” em vez de DE REPENTE (interpretou a preposição DE como parte da palavra)	Mostrar exemplos de palavras e frases semelhantes escritas separadamente
6. Será que a pessoa SEPAROU letras da palavra (HIPERSEGMENTAÇÃO) porque pensou que essas letras não pertenciam à palavra? Ex: “o brigado” em vez de OBRIGADO (interpretou a vogal O como artigo definido da mesma forma que aparece no sintagma O MENINO)	Mostrar exemplos de palavras semelhantes que são escritas todas juntas
7. Será que a ESCRITA CURSIVA deformou a letra? Exs: troca de M por N ou vice-versa; troca das letras p/b/d devido à direção do semi-círculo que compõe essas letras	Explicar que a escrita cursiva pode deformar as letras
8. Será que a pessoa escreveu pensando no nome das letras que contém o som que elas representam? Ex: LC (élese = hélice). PRINCÍPIO ACROFÔNICO	Explicar que nem sempre o nome das letras pode representar o som pretendido naquela palavra
9. Será que a pessoa trocou letras que representam fones surdos por sonoros ou vice-versa? Exs: • [p] por [b] ou vice-versa (pato/bato) • [t] por [d] ou vice-versa (tia/dia) • [k] por [g] ou vice-versa (cato/gato) • [f] por [v] ou vice-versa (faca/vaca) • [s] por [z] ou vice-versa (assa/asa) • [ʃ] por [C] ou vice-versa (chá/já)	Explicar que fones surdos e sonoros podem diferenciar palavras; usar pares mínimos

Fonte: Elaboração própria (2025)

Em última análise, vários tipos de erros podem envolver troca de letras. Assim, uma diferença entre a categoria de transcrição fonética e troca de letras é que, na transcrição fonética, o objetivo é que a letra selecionada represente a fala através de uma relação biunívoca entre letras e sons, ou seja: para cada som, uma letra; para cada letra, um som. No caso da escrita da palavra

“caza” (sic) com a letra Z em vez da letra S, isso ocorre porque, nessa palavra, a letra S tem som de [z] (consoante fricativa alveolar sonora), daí a criança ter escrito essa palavra com a letra Z. Entretanto, em início de sílaba, a letra S também representa o som correspondente à consoante fricativa alveolar surda [s], como em “sapo”.

No que se refere à troca de letras, tanto o dígrafo CH quanto a letra X podem representar o som correspondente à consoante fricativa alveopalatal surda [ʃ]. A escolha pela letra foi equivocada, mas prevista no sistema da língua portuguesa.

Além disso, alguns erros mencionados no trabalho de Cagliari (2009, p. 113 e seguintes) são os seguintes:

- a) DICI, DECE em vez de “disse”;
- b) ELEFATI em vez de “elefante”;
- c) MIOCA em vez de “minhoca”;
- d) VOCAO em vez de “vulcão”.

O caso do erro DICI em vez de “disse” poderia ser classificado como erro de transcrição fonética por registrar a vogal I em vez da vogal E no final da palavra e também um erro de troca de letras, pois tanto a letra C quanto o dígrafo SS podem representar o som da consoante fricativa alveolar surda [s].

O erro DECE em vez de “disse”, por sua vez, pode ser classificado como erro de hipercorreção porque a vogal I da primeira sílaba tem som de vogal anterior alta não arredondada [i], mas foi escrita com a letra E. Também pode ser um erro de troca de letras (troca do dígrafo SS pela letra C, que representam o mesmo som).

Os erros ELEFATI em vez de “elefante” e MIOCA em vez de “minhoca” mostram erros de transcrição fonética nos quais a nasalização não é representada pela consoante N e pelo dígrafo NH, respectivamente.

Já no caso de VOCAO em vez de “vulcão”, vemos um erro de hipercorreção no qual a criança sabe que algumas palavras são escritas com a letra O e tem som [u]. Aí ela inverte o raciocínio e pensa que, se tem som [u], deve ser escrita com O. Além disso, ela também não marca a nasalização da vogal A com o acento gráfico til.

Enfim, compreender o raciocínio que motiva a produção dos erros ortográficos deve ser considerado mais importante do que apenas classificar os erros porque tal compreensão pode contribuir para selecionar uma orientação linguístico-pedagógica mais adequada para cada caso.

A seguir, teceremos algumas considerações finais.

Considerações finais

Neste trabalho, apresentamos as categorias de análise de erros ortográficos propostas por Cagliari (2009) e fizemos uma nova proposta, considerando não apenas as pesquisas de outros autores, mas também nossa prática pedagógica de vários anos ministrando disciplinas da área de Fonética e Fonologia em cursos de licenciatura no ensino superior.

A relevância deste trabalho reside no fato de que

Ao identificar as hipóteses utilizadas para codificar a fala, o professor poderá auxiliar o aluno a reelaborá-las de forma a ampliar a autonomia da escrita em relação à modalidade oral da língua, promovendo, ainda, o conhecimento das regras ortográficas que regem a língua portuguesa, haja vista que incumbe-se à escola o papel de tornar os alunos aptos a fazer uso da norma padrão, dado que o ambiente escolar, possivelmente, será o único espaço de contato e aprendizagem do estilo formal de linguagem (Diniz *et al.*, 2022, p. 03).

De fato, o papel do professor de língua portuguesa como mediador do conhecimento entre a língua falada e a língua escrita envolve, dentre outros aspectos, viabilizar o uso da ortografia. Esperamos que este trabalho possa contribuir minimamente nesse sentido.

Referências

ABAURRE, Maria Bernardete Marques. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. (org.). *Aquisição da linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 167-186.

AQUINO, Patrícia Aparecida de. Onde está o déficit? – polêmica em torno da dislexia. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 60, n. 2, p. 538–544, 2018.

AQUINO, Patrícia Aparecida de. Ferramentas linguísticas em materiais que dão suporte aos diagnósticos de dislexia: uma análise de dois livros. *Estudos linguísticos (São Paulo. 1978)*, v. 44, p. 836-852, 2015.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

COUTO, Ana Luíza Souza.; GUIMARÃES, Daniela Mara Lima Oliveira. O acento gráfico no Ensino Fundamental II: reflexões sobre os textos dos alunos e práticas possíveis. *Veredas - revista de estudos linguísticos*, v. 24, p. 177-194, 2020.

DINIZ, Ana Caroline Montrezol; BUSSE, Sanimar; CARMO, Stefani Alves do; HAHN, Thais Goldeff. A segmentação não convencional (hipossegmentação) em produções escritas de estudantes do 4º ano do ensino fundamental. *Travessias*, Cascavel, PR, v. 16, n. 2, p. 2-18, maio/ago. 2022.

ELIASSEN, Elisabeth da Silva; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. O discurso sobre a dislexia no DSM-5 e suas implicações no processo de medicalização da educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. esp5, p. 2883–2898, 2020.

ESPÍRITO SANTO, Renata Monteiro do; PINHO, José Roberto Dordron de. Uma proposta de educação linguística a partir do ensino dos sinais de pontuação. *Educação Em Foco*, 29(1), 2024.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. “Erros” de ortografia na alfabetização: escrita fonética ou reflexões sobre o próprio sistema de escrita? In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis e CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999, p. 121-128.

POSSENTI, Sírio. Indícios na escrita popular. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 59, n. 3, p. 555–563, 2017.

SEARA, Izabel Christine de; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO Cristiane. *Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015.

Submetido em 15/04/2025

Aceito em 19/09/2025