

O dicionário como ferramenta de desenvolvimento do léxico e da ortografia: análise de produções textuais de estudantes do ensino superior em Angola

The dictionary as lexicon and orthography development tool: analysis of textual productions by higher education student in Angola

Júlio Luciano Canhinguine¹

Resumo

O presente estudo tem como objetivo destacar o papel didático do dicionário na ampliação da competência lexical e correção vocabular em produções textuais de alunos do ensino superior. Trata-se de um estudo qualitativo, que descreve a ocorrência de erros ortográficos em textos de alunos da Escola Pedagógica da Lunda Norte, Universidade Lueji A'Nkonde, Angola. O *corpus* de estudo é constituído por 17 textos de opinião, resultantes de provas de Língua Portuguesa realizadas por alunos do 1º ano do curso de Ensino Primário², do ano letivo 2020/2021. Apesar do nível de escolaridade, os resultados indicam que vários alunos ainda apresentam dificuldades na escrita, decorrentes da interferência na fala e da não observância das convenções ortográficas. Assim, a pesquisa propõe três atividades principais sobre o uso do dicionário, como forma de desenvolver a competência lexical e a correção da escrita, como “localização da palavra”, “escrita correta das palavras” e “compreensão do significado da palavra”.

Palavras-chave: Léxico. Ortografia. Dicionário. Produções textuais. Escola Pedagógica da Lunda Norte.

Abstract

The present study aims to highlight the didactic role of the dictionary in expanding lexical competence and word correction in textual productions by higher education students. This is a qualitative study, describing occurrences of orthography errors in texts by students of Escola Pedagógica da Lunda Norte, Universidade Lueji A'Nkonde, Angola. The study corpus consists of 17 opinion texts, resulting from Portuguese Language tests by students of the 1st Year of the Primary Education course, of the 2020/2021 academic year. Despite the level of education, the results indicate that several students still have writing difficulties, resulting from speech interference and non-observance of orthography conventions. Thus, the research proposes three main activities on the use of the dictionary, as a way of developing lexical competence and writing correction, such as “word location”, “the correct writing of words” and “understanding the meaning of the word”.

Keywords: Lexicon. Orthography. Dictionary. Textual productions. Escola Pedagógica da Lunda Norte.

1 Introdução

O estudo do léxico de uma língua, das palavras que a compõem, não se limita apenas ao reconhecimento de novas palavras. Por mais que aprendamos novas palavras todos os dias, nunca conseguiremos obter um conhecimento completo do léxico de uma língua. Sua amplitude e dinamismo nos impossibilitam de fazer isso. Novas palavras aparecem o tempo todo para atender às necessidades

¹ Doutor em Linguística. Universidade Lueji A'Nkonde. Escola Pedagógica da Lunda Norte. Dundo. Lunda Norte. Angola. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4808-8526>. E-mail: julio.canhinguine1@gmail.com.

² Ensino Primário equivale, no contexto brasileiro de ensino, a curso de Licenciatura em Pedagogia.

de expressão. Algumas caem em desuso e passam a fazer parte da história da língua e, outras, simplesmente, deixam de existir do léxico da língua sem história.

Considerando o léxico como patrimônio cultural de uma língua que passa de geração em geração e está em constante processo de mutabilidade, seu estudo em contexto escolar é de extrema importância social. Os alunos precisam adquirir conhecimento das palavras para se tornarem falantes competentes, capazes de se comunicar com fluência. Como sabemos, o aluno já chega à escola com uma grande bagagem lexical, mas esta precisa ser desenvolvida e aprimorada. O aluno precisa aprender a reconhecer que muitas palavras podem ter significados diferentes dependendo do contexto em que ocorrem. Assim, para utilizar o léxico adequadamente, não basta saber o significado de cada palavra, é preciso que o aluno esteja atento à sua variedade de usos (ARAGONÉS, 2001, p. 205).

Percebemos que o estudo do léxico não parte apenas e somente do uso do dicionário, mas, sim, da relação que devemos estabelecer entre o uso do dicionário juntamente com a produção textual. É a partir do trabalho com textos que o uso do dicionário deve ser inserido em sala de aula, permitindo que o aluno tenha contacto com essas obras lexicográficas, o que contribuirá para o desenvolvimento e aprimoramento da escrita.

É a partir da utilização do dicionário, juntamente com os textos, que o aluno conseguirá identificar os diversos usos de uma palavra, reconhecer as relações que estabelecem nos mais variados contextos. Ou seja, trabalhar com texto em sala de aula cria situações em que o aluno, mesmo conhecendo determinadas palavras, precisa relacioná-las ao contexto em que está inserido para compreender o significado. É neste ponto que deve ser feito o uso do dicionário. É no dicionário que o aluno encontrará auxílio para sanar dúvidas sobre o contexto e os significados das palavras.

Nesse sentido, o presente estudo visa destacar o papel didático do dicionário para a ampliação da competência lexical e correção de palavras em produções textuais de estudantes do ensino superior.

2 Revisão da literatura

Para que possamos desenvolver um trabalho que dê ênfase ao estudo do léxico, precisamos, antes de tudo, estabelecer uma distinção entre léxico e vocabulário. Quando falamos de léxico, referimo-nos a todo o conjunto de palavras que compõem uma língua, ou seja, um inventário aberto, constantemente sujeito a variações. Quando falamos de vocabulário, estamos a nos referir a um conjunto de lexias reservadas a um falante específico da língua (BARROS, 2004).

No entanto, a expressão léxico individual refere-se ao conjunto de lexias reconhecidas por um único indivíduo. Assim, a noção de vocabulário significa apenas uma pequena porção do léxico individual.

O vocabulário, nesse sentido, é formado por aquelas palavras utilizadas no dia a dia, mais rotineiramente pelo indivíduo. Isso implica que nem sempre usamos todas as palavras que conhecemos. Temos dois tipos de vocabulários: ativo e passivo. O vocabulário ativo diz respeito à capacidade expressiva do falante e é constituído pelas palavras que ele usa espontaneamente em situações comunicativas. O vocabulário passivo consiste naquelas palavras sobre as quais o falante conhece coisas, mas não usa, ou tais palavras não são habitualmente usadas em atos de fala. É o que acontece, por exemplo, com termos técnicos como *ortopedia* (ARAGONÉS, 2001, p. 207).

Um dos materiais que pode permitir a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento da competência lexical dos alunos, é o dicionário. Esta ferramenta tem como função inventariar e descrever o léxico. O dicionário diz respeito ao conjunto de palavras de uma língua, consideradas na sua rede de forma, função e significado. A noção de forma remete para a ideia de estrutura das palavras, isto é, um conjunto de articulações internas que dá aos elementos a sua função e sentido. Assim, palavras como *cimento*, *tábuas*, *pregos*, *tijolos*, entre materiais necessários para a construção, não são uma casa. Só serão se a essas substâncias for atribuída uma estrutura, isto é, um conjunto de relações que dá ao objeto casa a sua realidade. O mesmo se pode dizer em relação a palavras de uma língua natural.

O dicionário é um ótimo instrumento que permite estudar palavras com diferentes modificações gráficas ao longo dos tempos. É o caso, por exemplo, da palavra *farmácia*, que inicialmente era grafada com *ph*. O dicionário permite ainda conhecer várias outras palavras emprestadas de línguas estrangeiras, como é o caso do *abajur*, fenómeno chamado estrangeirismo.

A utilidade do dicionário é tanta que chega a auxiliar na compreensão de várias palavras de diferentes registos de língua, desde a norma culta mais, ou menos, privilegiada, até a variante regional. Em geral, o que define a finalidade lexicográfica de um dicionário é o seu uso para um determinado público. A palavra *frustração*, por exemplo, pode ter ambas as definições no sentido psicanalítico: “estado de um indivíduo quando impedido por outrem ou por si mesmo de atingir a satisfação de uma exigência pulsional”, e jurídico: “ato que visa iludir a lei, e que, quando empregado, com violência ou fraude, constitui crime, punido pela legislação penal” (HOUAISS, 2009, p. 932).

O dicionário é útil para estudo em vários domínios. Na gramática, desempenha o papel de fornecer informações sobre as funções gramaticais da palavra, como sua classificação e características morfossintáticas. Na semântica, cumpre o papel de revelar as relações de forma e conteúdo entre as palavras (sinonímia, antonímia, homonímia etc.). Na etimologia, cumpre a função de revelar a origem de uma palavra. Na dialetologia, a sua finalidade é indicar, quando aplicável, o carácter regional de uma palavra. Na ortoepia, cumpre a função de descrever a pronúncia culta dos termos. Na ortografia, visa

tirar dúvidas sobre a grafia de uma palavra. Além desses domínios, o dicionário também cumpre a função de esclarecer o significado de termos desconhecidos; precisar outros usos de uma palavra já conhecida, em diferentes domínios, como *planta*, em biologia e em arquitetura, por exemplo.

O dicionário traz conhecimento sistematizado sobre o léxico, o que o torna uma ferramenta importante para o aprendizado da língua portuguesa, proporcionando ao aluno o desenvolvimento da competência lexical. Outra necessidade de consultar um dicionário tem a ver com a aprendizagem da ortografia.

A grafia de uma palavra implica em localizá-la semanticamente, o que aponta para a necessidade do aprendiz de ler as definições, mesmo quando a motivação da procura é a grafia correta. Essa prática evita a ocorrência de mal-entendidos causados por palavras “homófonas” como *sexta – cesta* ou *sem – cem*.

O sistema ortográfico da língua portuguesa assenta numa organização funcional, mas também tem a sua origem etimológica, ou seja, a sua raiz na história das palavras. O conhecimento ortográfico torna-se cada vez mais relevante à medida que o aluno entra em contacto com as regras gerais do sistema de escrita e adquire condições de compreender as convenções e regularidades que determinam a forma correta de escrever as palavras.

A natureza translúcida da língua portuguesa implica a necessidade de conhecer algumas das suas convenções mais frequentes. Segundo Morais (2005), as convenções ortográficas são divididas em irregulares e regulares. Convenções irregulares são arbitrárias, daí a necessidade de memorização para aprendê-las. É o caso da palavra *baixo*, por exemplo, onde o som *xo* pode ser representado graficamente em outras palavras como *cho*, em *bicho*³.

As convenções ortográficas regulares têm um princípio gerativo que rege a ortografia da maioria das palavras. Eles são divididos em diretos, contextuais e morfológico-gramaticais. As convenções diretas são aquelas que possuem apenas uma grafia correspondente ao som que representam, como as letras *b*, *p*, *d*, *t*, *f* e *v*. As convenções ortográficas contextuais envolvem relação da posição da letra na palavra ao som correspondente. É o caso, por exemplo, da letra *r*. Quando ocorre no início de uma palavra, é escrito apenas com *r* e tem som forte, como em *rádio*. O mesmo som forte do *r* ocorre com a duplicação da letra quando localizado entre duas vogais, como no caso da palavra *carro*. Por fim, as

³Nesses casos, o aprendiz da língua pode contar com a memorização, devido à opacidade da relação grafema-fonema. Porém, além da memorização, a busca por palavras pertencentes ao mesmo campo semântico pode auxiliar na escolha da grafia correta de palavras consideradas opacas. Assim, se o indivíduo souber escrever, poderá utilizar esse conhecimento para escolher o *x* ao invés do *ch*. Nesse sentido, o exemplo da palavra *base* indica dois recursos distintos para a escolha de sua grafia correta: a memorização e o campo semântico. No primeiro caso, acessa-se a memorização, conhecimento do tipo implícito. No segundo, o campo semântico, ou seja, recorrendo à semelhança da grafia desta palavra com outras da mesma família semântica e fazendo-o de forma consciente, acedemos a um conhecimento de tipo explícito.

convenções ortográficas e morfo-gramaticais dizem respeito a sequências de morfemas que, conforme são escritas, designam significados diferentes às palavras, mesmo que sejam homófonas. É o caso, por exemplo, de regularidades presentes em palavras terminadas em *esa/eza*, como em adjetivos pátrios *portuguesa, francesa*; e em substantivos derivados de adjetivos, como *grandeza, beleza* (PAULA, 2007).

A ortografia é um saber resultante de uma convenção social e que assume um caráter normativo, prescritivo e arbitrário. Tanto que é regida por lei e, para modificá-la, é preciso firmar acordos entre comunidades que falam a mesma língua. Devemos compreender as duas facetas desta convenção: por um lado, a sua inevitável arbitrariedade: a norma ortográfica é algo que, em princípio, se estabelece (no sentido notarial), com base na opção contingente entre diferentes alternativas, sem razão obrigatória. Por outro lado, a sua necessidade: a ortografia reflete a tentativa de unificar a forma como escrevemos, os milhões de habitantes deste planeta que conhecem uma determinada língua, de modo a comunicar com mais facilidade (MORAIS, 2003, p. 8).

Existem várias tipologias dos erros ortográficos mais comuns produzidos pelos alunos, devidamente fundamentados pelos investigadores. Mateus *et al.* (2003), por exemplo, consideram que os erros ortográficos podem ser divididos em três categorias: erros gramaticais, erros de vocabulário e erros de acentuação.

Sousa (1999) sugere outra tipologia de erros, nomeadamente: i) palavras fonéticas e graficamente incorretas, erros de adição, omissão, substituição, mudança de posição ou inversão; ii) palavras foneticamente corretas, mas graficamente incorretas. Esses e outros erros são geralmente resultado de correspondência unívoca entre fonemas e grafemas, substituição de maiúsculas/minúsculas, grafias homófonas, omissão/adição de sons mudos - inicial <h> e <e> no final, divisão/aglutinação.

O papel das interações em sala de aula é fundamental para que o aluno perceba o seu erro de escrita e consiga agir com naturalidade diante dessa ocorrência. Uma forma de educar é levar o aluno a descobrir onde errou, entender o porquê dos erros e levá-lo a reelaborar os seus conceitos.

A análise dos erros ortográficos será baseada nos estudos de Cagliari (2009), que reconhece e distingue, em textos produzidos por alunos, problemas decorrentes da interferência das regras fonológicas, bem como aqueles explicados pela falta de familiaridade com as convenções ortográficas.

3 Metodologia

Trata-se de um estudo qualitativo, descrevendo ocorrências de erros ortográficos em produções textuais de estudantes universitários da Escola Pedagógica da Lunda Norte, unidade orgânica da Universidade Lueji A'Nkonde, localizada na cidade de Dundo, província da Lunda Norte, região nordeste de Angola.

A escolha da referida instituição de ensino está relacionada ao fato de o autor deste artigo fazer parte do corpo docente, lecionando as disciplinas de Linguística e Língua Portuguesa. Tal fato permitiu recolher 17 textos de opinião, resultantes de provas dos alunos do 1º Ano do curso de Ensino Primário, inscritos no ano letivo 2020/2021.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ensino Primário leva em conta o Decreto Presidencial nº 273/20, de 21 de outubro, que estabelece o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário e o Decreto Presidencial 205/18, de 3 de Setembro, que aprova o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (PNFGPD).

O Plano curricular do curso de licenciatura em Ensino primário assenta no equilíbrio entre uma dimensão cognitiva que coloca ênfase nos conhecimentos fundamentais que constituem o acervo dos saberes teóricos e metodológicos e uma dimensão profissional assente nas competências de ação que sustentam a prática profissional docente.

O referido curso tem a duração de quatro anos, correspondentes a oito semestres, com uma carga de trabalho total de 4.800 horas, equivalentes a 320 unidades de crédito. Em cada semestre, a carga de trabalho soma 600 horas, o que equivale a 40 unidades de crédito. O Plano curricular está estruturado em unidades curriculares semestrais, do primeiro ao quarto ano, realizando-se um estágio supervisionado no último ano (DECRETO PRESIDENCIAL Nº 273/20, de 21 de outubro).

São admitidos os candidatos que tenham concluído o ensino secundário com a média de 12 valores nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática e obtenham aprovação na prova nacional de acesso ao curso nestas duas disciplinas. São, também, admitidos, portadores de certificado de conclusão do ensino secundário num país estrangeiro, devidamente reconhecido pelas autoridades angolanas competentes (DECRETO PRESIDENCIAL Nº 273/20, de 21 de outubro).

A realização deste trabalho obedeceu a três momentos principais. O primeiro consistiu na coleta de textos dos alunos, que constituem o *corpus* do estudo. Tais produções textuais resultam de provas

realizadas no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa. No total, foram recolhidos 17 textos de opinião⁴, marcadamente argumentativos. O segundo consistiu na análise dos textos, segundo a teoria de Cagliari (2009). O terceiro serviu da elaboração de atividades sobre o uso do dicionário como ferramenta para o desenvolvimento da competência e atenuante dos erros ortográficos dos alunos no contexto da sala de aula.

4 Análise e discussão de dados

Conforme destacado na metodologia, o *corpus* do estudo foi analisado levando em consideração a ocorrência de desvios (erros) na ortografia. A seguir, apresentamos os excertos textuais nos quais é possível observar as duas grandes categorias a serem abordadas: as decorrentes da interferência na fala e as decorrentes do descumprimento da convenção ortográfica (CAGLIARI, 2009).

Excerto 1

<p>que nem. <i>Mais</i> esta lei só fazia sentido para uma comunidade <i>mais</i> elevada como por exemplo os dirigentes de uma <i>ária</i> por que não que seria antes os filhos dos <i>campunezes</i> se lhes são violados os seus direitos não tinham por onde queixar, tenta falar ou reagir a resposta que vinha era quem é você, surgia <i>ameassos</i>.</p>	<p>[...] <i>Mais</i> esta lei só fazia sentido para uma comunidade mais elevada como por exemplo os dirigentes de uma <i>ária</i> porque no que <i>sevia</i> antes os filhos dos <i>campunezes</i> se lhes são violados os seus direitos não tinham por onde queixar, tenta falar ou reagir a resposta que vinha era quem é você, surgia <i>ameassos</i>.</p>
---	---

Nesse exemplo, verificamos cinco palavras destacadas em itálico, pois são unidades que não obedecem à convenção ortográfica vigente. Vamos começar com o segundo: *ária*. O grafema <e> é substituído por <i>, o que pode ser explicado pela correspondência não biunívoca entre grafema e fonema. Assim, apesar da grafia com <e>, o som correspondente é o de [i], daí o aluno optar pela grafia mais próxima da oralidade.

Embora graficamente correto, o contexto diz-nos que esta não é a unidade linguística que o aluno pretendia usar. O aluno usa *mais* em vez de *mas*, a conjunção adversativa. Novamente, é a interferência

⁴ Em se tratando de textos retirados de provas escritas, arquivadas no Departamento de Pedagogia, curso de Ensino Primário, dos alunos matriculados no período acadêmico 2020/2021, atendendo o período, não foi possível obter a autorização dos respectivos alunos para análise das suas produções textuais. No entanto, o anonimato foi garantido. Vale ressaltar também que a facilidade na obtenção de textos deveu-se pelo de o autor do presente artigo fazer parte do corpo docente da referida instituição de ensino, como professor de Língua Portuguesa.

na fala que está na raiz desse desvio. Os angolanos costumam dizer a conjunção adversativa, que vai de [mA×] (vogal [A]semiaberto) a [maj×] (abrir [uma] vogal).

A unidade *sevia* ilustra a fusão de *se* (pronome reflexivo) e *via*, a forma verbal do verbo *ver* no modo indicativo imperfeito. Nesse caso, identifica-se o fenômeno linguístico denominado hipossegmentação, caracterizado pela junção de duas palavras que, na grafia oficial, seriam escritas separadamente. Geralmente ocorre com palavras menores juntando palavras maiores.

Na palavra *campunezes* encontramos, novamente, duas interferências de fala. Assim, embora o grafema seja <o>, o som correspondente é [u], o aluno escreve normalmente <u>. O mesmo ocorre com a substituição do fonema [z], correspondente ao grafema <s>, pelo grafema <z>. O aluno transfere para o texto escrito o que ouve, a forma como pronuncia as palavras.

Na palavra *ameassos* não há interferência de fala, mas descumprimento da convenção ortográfica. O grafema <ç> é substituído por <s> + <s>. Como fica claro, tanto o grafema <ç> como o dígrafo <ss> correspondem ao fonema [s].

Excerto 2

os politico.
Pessoa na via publica fala então bem
mais se lhovir nos politico ou soldado e
problema por isso em Angola não a liberdade
de expressar.

Pessoa na via pública fala então bem mais se *lhovir* nos político ou *soldado* é problema por isso em Angola não a liberdade de expressão.

O excerto traz uma “palavra” desconhecida para a análise. *Lhovir* é o resultado de “lhe” + “ouvir”, ou seja, uma hipossegmentação influenciada pela interferência da fala no texto escrito. Há também, nesta unidade, um caso de correspondência não biunívoca entre grafema e fone. Assim, em “ouvir” existem dois grafemas <o> e <u>, que correspondem a apenas um fonema [o]. No vocábulo *soldado*, verificamos a troca do grafema <d> por <t>. Esse fenômeno consiste na troca de um fone sonoro [d] por um surdo [t]. Nesse caso, há perda da vocalização da consoante.

Excerto 3

<p>porque num país onde procura melhorar ao contrário de- errado ninguém procura melhorar ao contrário dis- so <u>é</u> procurado e ameaçado <u>enves</u> de chamar aten- ção para que <u>isto</u> não volte acontecer na reali- dade não existe muita coisa já teria mudado se <u>existisse</u> liberdade de expressão como já exis- te: <u>teriamos</u> mais saneamento <u>besico</u> e teria- mos uma vida digna de se viver.</p>	<p>[...] errado ninguém procura melhorar ao contrário disso é procurado e ameaçado <u>enves</u> de chamar atenção para que <u>esto</u> não volte a acontecer na realidade não existe muita coisa já teria mudado se <u>existice</u> a liberdade de expressão [...]</p>
---	--

As palavras *enves*, *esto* e *existice* constituem casos de desvios ortográficos. No primeiro caso, notamos a presença do grafema <e>, onde deveria aparecer <i>. No segundo, ocorre exatamente o contrário. Onde deveria estar o grafema <i>, está o grafema <e>. No terceiro, encontramos um caso de descumprimento da convenção ortográfica, que resulta da correspondência não biunívoca entre grafema e fone. O aluno escreve <c>, porque o som é [s], sem saber que a forma segundo a norma ortográfica é <ss>.

Excerto 4

<p>entrevista por parte do governo de Angola da sociedade. Agora o povo Angolano já podem falar o que <u>pensão</u> <u>Exemplos</u>: as debates, agora o <u>avias</u> programas onde o povo tem voz. © programa <u>Debatilivri</u>, o fala Angola, antes quando não <u>avia</u> a liberdade de expressão não <u>avia</u> estes programas, agora com a liberdade de expressão o povo Angolano fala o que <u>tenso</u>, o que <u>senti</u>.</p>	<p>[...] Agora o povo Angolano já podem falar o que <u>pensão</u> [...] O programa <u>Debatilivri</u>, o fala Angola, antes quando não <u>avia</u> a liberdade de expressão não <u>avia</u> estes programas, agora com a liberdade de expressão, o povo Angolano fala o que pensa, o que senti. (A8)</p>
---	---

Este excerto evidencia mais uma vez alguns dos desvios mais frequentes na variedade do português angolano, como os que ocorrem em *pensão* e *avia*. Vejamos cada um deles individualmente. Em *pensão*, o aluno pretende conjugar o verbo “pensar” na 3ª pessoa do plural, ou seja, “pensam”. No entanto, a proximidade sonora entre as duas grafias causa um desvio, pois *pensão* e *pensam* são transcritos foneticamente como [pesaw]. Em *avia*, o aluno omite o grafema <h>, que não tem representação sonora. Esse desvio resulta de dois fatores: por um lado, interferência na fala, pois se o grafema não for representativo de determinado fone, deixa de ser relevante e pode ser esquecido; por outro lado, podemos alegar inobservância da regra, já que o verbo “haver” é sempre escrito com “h”.

O último desvio pode ser considerado um caso de hipossegmentação, onde duas palavras se tornam apenas um continuum sonoro: *Debatilivri*. Acrescenta a mudança do grafema <e> em “debate” e “livre” para o grafema <i>. A correspondência não biunívoca entre grafema e fone é mais uma vez motivo de confusão, pois o que se fala/ouve não é o que se escreve.

Excerto 5

<p>veio tirar o emprego dos jovens que tinham sua família pra sustentar, a <u>aprienderam</u> os diamantes fecharam os <u>contuário</u> e preço de produtos subiram com isso a sociedade está frustrada e a <u>delincuencia</u> aumenta <u>mas</u>, e com isso estão a mudar a sociedade.</p>	<p>Com a operação resgate veio ainda agravar a <u>cituação</u> dos Angolanos com a operação transparência veio tirar o emprego dos jovens que tinham sua família pra sustentar, <u>aprienderam</u> os diamantes fecharam os <u>contuário</u>⁵ o preço de produtos subiram com isso a sociedade está frustrada e a <u>delincuencia</u> aumenta <u>mas</u>, [...]</p>
---	--

No excerto acima, temos a ocorrência de três palavras consideradas erradas quando confrontadas com a convenção ortográfica. Na palavra *cituação*, verificamos a substituição do grafema <s> por <c>, pois ambos refletem o mesmo fonema [s]. O mesmo acontece com *delicuencia*: o mesmo fonema [k] para dois grafemas diferentes, <c> e <q>. O autor do texto opta por escrever com o grafema mais utilizado: <c>, em oposição ao correto, mas menos utilizado: <q>.

Em *aprienderam*, notamos mais uma vez a interferência da oralidade na escrita, já que o fonema [i] deve ser escrito com <e>: “apreenderam”.

Excerto 6

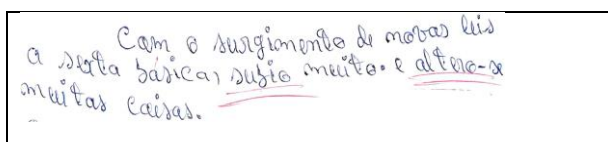
<p>No minha opinião, estas operações de <u>resgate</u> vem tirar o emprego dos jovens que tinham sua família pra sustentar, a <u>aprienderam</u> os diamantes fecharam os <u>contuário</u> e preço de produtos subiram com isso a sociedade está frustrada e a <u>delincuencia</u> aumenta <u>mas</u>, e com isso estão a mudar a sociedade.</p>	<p>[...] mas na prática aqueles que estavam <u>afrente</u> viam aquilo como fonte <u>deredimento</u>, num caso de operação resgate, tinha como objectivo retirar os <u>miliantes</u> nas matas que acabou de provocar tantos morto, <u>notras</u> províncias concretamente no cafunfo e lucaça [...]</p>
--	--

⁵ *Contuário*, em Angola, é uma palavra que designa a casa de compra e venda de diamantes em locais de exploração artesanal. Na Lunda Norte, por exemplo, uma provincial potencialmente diamantífera, além de empresas mineiras renomadas e cooperativas autorizadas, vários cidadãos dedicam-se ao garimpo artesanal de diamantes a título individual e procedem à venda dos mesmos aos cidadãos oeste africanos (senegalês, malianos, guineenses, costa-marfinenses, entre outros que se dedicam ao negócio de compra de diamantes), mediante a construção de contuários.

Neste excerto, encontramos dois casos de hipossegmentação, em *afrente* e *deredimento*. A primeira constituída pela combinação da preposição “a” com o artigo feminino “a”, que se escreve “à” e a palavra “frente”. O mesmo ocorre no segundo exemplo onde a preposição “de” se junta ao substantivo “rendimento”. Esses casos mostram que os alunos podem, por vezes, desconhecer os limites das palavras, pensando que se trata apenas de um segmento linguístico, pois é pronunciado de uma só vez.

Em *miliantes*, a pronúncia sobrepõe-se à ortografia. O fonema [i] é representado pelo grafema <e>, demonstrando que o aluno desconhece a convenção ortográfica, guiando-se pelo que ouve, pelo som que é produzido ao enunciar determinada palavra. O último caso aparece em *notras*, com monotongação do ditongo “ou”, pois é esse o som que se ouve: [notrAS].

Excerto 7

	<p>Com o surgimento de novas leis a sexta básica <u>subio</u> muito e <u>altero-se</u> muitas coisas.</p>
---	---

Este excerto apresenta um desvio ortográfico em *subio* e em *altero-se*. Tanto uma como outra ilustram a não apropriação da convenção ortográfica, que pode ser influenciada pela intrusão da oralidade na escrita. No primeiro caso, o grafema <u> é substituído pelo grafema <o>, enquanto no segundo caso há uma tentativa de monotongação, suprimindo a semivogal [w]. Como essa semivogal não tem representação fonética, o aluno pensará que ela também não terá representação gráfica.

Os quadros que se seguem procuram sintetizar a natureza dos desvios que acabamos de analisar no *corpus* do nosso estudo. Alertamos para o fato de existirem desvios que podem enquadrar-se em duas categorias distintas.

Tipos de desvios	Exemplos do <i>corpus</i>
Correspondência não biunívoca entre grafema e fonema	“aria”, “campunezes”, “enves”, “esto”, “aprienderam”, “pensão”
hipossegmentação	“sevia”, “lhovir”, “Debatilivri”, “afrente” “deredimento”, “lhovir”
Monotonia	“notras”, “altero-se”, “lhovir”
Epêntese	“mais”
Perda de voz	“soltado”

Quadro 1. Desvios devido à interferência na fala
Fonte: Elaborado pelo autor.

Tipos de desvios	Exemplos do <i>corpus</i>
Uso indevido de grafemas	“ameassos”, “existice”, “cituação”, “subio”, “delincuência”
Ausência de h inicial	“avia”

Quadro 2. Desvios por falta de conhecimento das convenções ortográficas
Fonte: Elaborado pelo autor.

Podemos observar, por meio desses quadros, que a ocorrência de erros influenciados pela interferência da fala na escrita foi muito maior do que os de não apropriação das convenções ortográficas. Na visão de Cagliari (2009), isso ocorre mais pela dificuldade do nosso sistema ortográfico, que exige certo grau de escolaridade/maturidade para dominá-lo, e pela naturalidade com que o falante integra os conhecimentos da fala à escrita.

A partir de uma leitura atenta dos textos, identificamos muitos problemas na produção escrita dos alunos, no campo da ortografia. Utilizando como modelo de análise o estudo de Cagliari (2009), identificamos duas categorias de desvios: por interferência da fala na escrita e por falta de conhecimento das convenções ortográficas.

Os desvios por interferência da fala na escrita são aqueles decorrentes da correspondência não biunívoca entre grafema e fonema, da proximidade articulatória dos sons, hipossegmentação, monotongação, epêntese e da perda do vozeamento. Os desvios decorrentes das convenções ortográficas consistem no uso indevido de grafemas e na ausência de outros, como o grafema <h>.

A análise e discussão dos resultados dos erros ortográficos nos textos dos alunos indicam as dificuldades mais frequentes. Isso pode ser devido ao fato de que os alunos não refletem muito em sala de aula sobre as diferenças entre a linguagem falada e a escrita.

A produção escrita é um processo de aprendizagem gradual que exige esforço sistemático por parte dos professores. Estes desempenham um papel importante na orientação da aprendizagem da escrita. O texto deve ser o ponto de partida para a análise das dificuldades apresentadas pelos alunos. Tendo em conta os objetivos a que nos propusemos, apresentamos a seguir algumas atividades com recurso ao dicionário que podem ser úteis para o desenvolvimento da competência lexical e aprendizagem da ortografia.

Atividade 1. Localização de palavras

Objetivos da atividade:

O primeiro passo para incorporar uma nova palavra ao vocabulário do aluno é promover a familiaridade com o dicionário como ferramenta de aprendizagem. Começando com a compreensão da

ordem alfabética para entender os vários significados registados na apresentação de cada entrada. Assim, a realização desta atividade visa atingir dois objetivos principais:

- i) desenvolver a capacidade de encontrar palavras no dicionário; e
- ii) saber como as palavras aparecem no dicionário.

A atividade tem duração prevista de 90 minutos. A planificação consiste em reunir os alunos em grupos de quatro ou dois, cada grupo com pelo menos um dicionário.

Procedimentos metodológicos:

Conforme já mencionado, o tempo estimado para a realização desta atividade é de 90 minutos, o que equivale a duas aulas. Na primeira aula, os alunos produzem os textos, a partir de uma proposta temática fornecida pelo professor. Na aula seguinte, os alunos leem os textos dos colegas (é necessário garantir que nenhum aluno fique com o seu próprio texto). Em seguida, sublinham as palavras que consideram “erradas”, por interferência na fala ou por violação das convenções ortográficas. O texto será então devolvido aos respectivos autores. Estes têm a tarefa de organizar as palavras identificadas pelos colegas em duas categorias: opção errada e opção correta. A primeira coluna (opção de palavras erradas) é preenchida de acordo com o registo de palavras apontadas pelos colegas. A segunda coluna só será preenchida após uma consulta ao dicionário. Abaixo apresentamos o modelo do quadro que os alunos podem representar em seus cadernos em sala de aula.

OPÇÃO ERRADA	OPÇÃO CORRETA
Campunezes	Camponeses
Cituação	Situação
Currigir	Corrigir
Delincuencia	Delinquência
Individo	Indivíduo

Quadro 3. Registo de desvios e respetiva correção

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em geral, esta atividade visa conhecer a macroestrutura e a microestrutura dos dicionários. A macroestrutura compreende a estrutura geral do dicionário. Os alunos deverão conhecer a estrutura do dicionário, com o método de consulta, de forma a aumentar a agilidade no processo de consulta.

A microestrutura lida com a estruturação de cada entrada. Pretende-se que o aluno consiga obter a informação que o dicionário pode oferecer, sendo necessário que interprete a informação de entrada, ou seja, consiga distinguir as partes que compõem as entradas dos verbetes. Devem ainda identificar convenções tipográficas, compreender a informação prestada sobre colocações, obter informação

através de exemplos, de forma a poderem aplicar a informação contida no dicionário. Nesi (2003) considera essencial, dentro das habilidades de localização da informação de entrada, que o usuário seja capaz de distinguir as partes que compõem uma entrada, entender a informação tipográfica e seus símbolos. Portanto, o professor pode explicar a importância de localizar as entradas rapidamente,

Ao final da atividade, a professora destaca a importância de os alunos consultarem o dicionário como forma de aprimorar a sua produção escrita.

Atividade 2. A escrita correta de palavras

Objetivos da atividade:

- i) Consultar o dicionário para saber a escrita correta de uma palavra; e
- ii) Aprender a usar o dicionário.

A realização desta atividade sugere que os alunos trabalhem individualmente e que cada um tenha um dicionário para consultar. A atividade dura cerca de 45 minutos.

Procedimentos metodológicos

Para iniciar esta atividade, o professor lê o texto e em seguida faz um ditado. Ao final do ditado, com os textos já produzidos, os alunos consultam o dicionário para sanar dúvidas e dificuldades na escrita das palavras durante o ditado. O aluno sublinha as palavras que teve dificuldade em escrever para partilhar com a turma. O exercício é válido para todos os alunos. Entre as palavras do texto escrito, o aluno destaca aquelas que possuem mais de uma possibilidade de grafia devido à relação fônica, como é o caso de “sem” e “cem”, e/ou aquelas palavras que causam dúvidas ortográficas, devido a características de opacidade que apresentam, bem como suas possíveis representações gráficas considerando o princípio fonológico, por exemplo, “muito” para “muinto”, “excess” para “essesso” ou “ecesso”, “substância” por “subistância” ou “substânsia”.

A análise desses casos requer uma discussão coletiva. Conversas sobre dúvidas ortográficas são estratégias para esclarecer e construir novos conhecimentos. Verbalizar e compartilhar hipóteses ortográficas implica organizar o pensamento de forma coerente para que todos os alunos possam compreender. A correção é uma etapa muito importante nas atividades de escrita e há muitas maneiras de fazê-lo. Quanto maior a autonomia do aluno nesse tipo de situação, maior a possibilidade de sucesso.

Atividade 3. Compreensão do significado da palavra

Objetivos da atividade

Perceber que a palavra varia de significado de acordo com o contexto é o segundo passo para a formação da competência lexical do aluno. As atividades que levam à reflexão sobre a língua passam a exigir um vocabulário de termos específicos para formalizar as dúvidas linguísticas. O dicionário é um *trampolim* para que o usuário do idioma adquira tal competência e beneficie do conhecimento que traz.

Esta atividade tem como objetivos principais:

- i) estimular o conhecimento de palavras polissêmicas; e
- ii) proporcionar a compreensão dos vários significados que uma palavra pode assumir em função do contexto.

Estima-se que esta atividade leve 45 minutos.

Procedimentos metodológicos

Para realizar esta atividade, os alunos podem utilizar textos de sua própria autoria, mas também podem utilizar textos presentes em manuais de língua portuguesa. O primeiro procedimento envolve uma leitura atenta dos textos, seguida da identificação de possíveis vocábulos polissêmicos. A consulta ao dicionário permitirá verificar se a palavra identificada é, de fato, polissêmica, ou seja, dotada de diferentes significados. Tomemos, por exemplo, a palavra *massa*. Utilizamos o *Dicionário Saraiva Jovem* como auxiliar de pesquisa.

Palavra	Sentidos
Massa	<ul style="list-style-type: none"> - Matéria cinzenta: cérebro, inteligência; - Mistura de água, areia, cal, argamassa; - Multidão ou maior parte da população, pessoas; - Alimento feito com pasta de farinha de trigo; - Indica a quantidade de matéria presente em um corpo (massa muscular); - Concentração de uma substância (massa de ar), etc.

Quadro 4. A polissemia da “massa”

Fonte: Elaborada pelo autor.

Além desses conceitos, quando falamos em “massa como alimento feito com pasta de farinha”, podemos criar outro campo semântico culinário, como o quadro abaixo.

Palavra	Campo Semântico
Massa (culinária)	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de comida; - Tipo de macarrão;

	<ul style="list-style-type: none"> - Tem molho; - Feito com ovos, carne, etc.
--	---

Quadro 5. Campo semântico de “massa”

Fonte: Elaborada pelo autor.

No *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* (2013, p. 5990), a palavra *massa*, no campo semântico da culinária, aparece como *massa de farto*, referindo-se à “massa preparada no fogo com farinha, água (ou leite) e gordura, que pode ser enriquecida com ovos”.

Apesar de ser uma atividade que pode ser realizada com textos de manuais, acreditamos que o efeito benéfico é potencializado quando os alunos analisam suas próprias produções escritas. Nesse modelo de atuação, o professor assume o papel de facilitador, enquanto o aluno assume um papel mais ativo. A elaboração de campos semânticos é essencial para a compreensão e desenvolvimento do vocabulário dos alunos.

Segundo Ilari (2011), nenhuma palavra é completamente estranha se estiver contextualizada num texto numa língua conhecida. Mesmo que o leitor não chegue a uma definição exata de uma nova palavra, chegará muito perto, pois o falante sabe que as escolhas lexicais dependem do contexto

5. Considerações finais

Este artigo procurou abordar as habilidades de escrita presentes num grupo de estudantes do ensino superior. Para isso, foram analisados 17 textos produzidos por alunos do 1º ano do ensino primário da Escola Pedagógica da Lunda Norte, Universidade Lueji A'Nkonde. Observamos que, apesar do nível de escolaridade, alguns ainda apresentam diversas dificuldades na produção de textos escritos. Entre essas dificuldades, destacamos a interferência da fala na escrita e a não observância das convenções ortográficas.

No primeiro caso, verificamos a correspondência não biunívoca entre grafema e fonema, hipossegmentação, monotongação e nasalização. Na segunda, encontramos o uso indevido de grafemas e a ausência de <h>. A caracterização desses desvios proporciona uma reflexão sobre a escrita dos alunos, não sendo, no entanto, motivo de repreensão ou humilhação. A nossa intervenção consistiu em categorizar os principais erros/desvios e propor três atividades principais sobre o uso do dicionário, como forma de desenvolver a competência lexical e correção da escrita.

A primeira atividade, *Localização de palavras*, visa desenvolver a capacidade de encontrar palavras no dicionário e saber como as palavras aparecem. Esta atividade proporciona aos alunos a capacidade de ler um texto e cooperar com os colegas, no sentido de melhoria recíproca.

A segunda, *A escrita correta de palavras*, o objetivo é consultar o dicionário para saber a escrita correta de uma palavra e aprender a usar o dicionário. Esta atividade permite aos alunos desenvolver trabalhos autônomos e autocorreção escrita.

A terceira, *Compreensão do significado da palavra*, o propósito é estimular o conhecimento de palavras polissêmicas e proporcionar a compreensão dos vários significados que uma palavra pode assumir dependendo do contexto. A importância dessa atividade reside no fato de que, ao consultar o dicionário, o aluno ativa conhecimentos prévios e cria campos semânticos, que lhe permitem ampliar o seu próprio acervo lexical.

A realização dessas atividades em sala de aula coloca os alunos no centro da sua própria aprendizagem. Os erros de escrita são identificados, discutidos e corrigidos pelos próprios professores, cabendo ao professor o papel de organizador e orientador de atividades. Os alunos deverão trabalhar em grupo ou individualmente, tendo sempre como material de apoio um dicionário.

Esta investigação constitui um simples contributo para a análise, reflexão e intervenção pedagógica nos erros de escrita dos alunos na produção de textos. Optamos por analisar questões ortográficas, mas a nível sintático, morfológico, ainda há um caminho a percorrer.

Referências

ARAGONÉS, J. P. El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento. In: Marta C. Ayala Castro (coord.). *Diccionario y enseñanza*. Universidad de Alcalá, p. 204-226, 2001.

BARROS, L. A. *Curso básico de Terminologia*. São Paulo: Edusp, 2004.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

DECRETO PRESIDENCIAL nº 205/18, de 3 de Setembro, *que aprova o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (PNFGPD)*.

DECRETO PRESIDENCIAL nº 273/20, de 21 de Outubro, *que estabelece o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário*.

GRANDE DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Porto Editora, 2013.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ILARI, R. Algumas ideias avulsas sobre a aquisição do léxico. In: CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, M. (orgs.). *Dicionários Escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MATEUS, M. H. M.; BRITO, A. M.; DUARTE, I.; FARIA, I. H.; FROTA, S.; MATOS, G. OLIVEIRA, F.; VIGÁRIO, M.; VILLALVA, A. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

MORAIS, A. G. (Orgs.). *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MORAIS, A. G. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, A. G. (org.). *O aprendizado da ortografia*. São Paulo: Autêntica, 2005.

NESI, H. *Lexicography: critical concepts*. Vol I. Dictionaries, Compilers, Critics and Users. Routledge, 2003.

PAULA, F. V. *Conhecimento morfológico implícito e explícito na língua escrita*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

SARAIVA, K. S. de A.; OLIVEIRA, R. C. G. de. *Saraiva jovem: dicionário da língua portuguesa ilustrado*. São Paulo: Saraiva, 2010.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

Data de submissão: 10/02/2023. Data de aprovação: 18/05/2023.