



# ENEPEX

ENCONTRO DE ENSINO,  
PESQUISA E EXTENSÃO

8° ENEPE UFGD • 5° EPEX UEMS

## ESTUDO DE HIPÓTESES DE ESCRITA ORTOGRÁFICA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE DE ENSINO PRIVADA DE DOURADOS/MS

**Laura Rebecca Costa SANTOS<sup>1</sup>; Rute Izabel Simões CONCEIÇÃO<sup>2</sup>**

1 – Graduando em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET. [lolaacoosta@hotmail.com](mailto:lolaacoosta@hotmail.com)

2 – Profa. Dra. Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados. Bolsista MEC/SESu/DIPES. [ruteconceicao@ufgd.edu.br](mailto:ruteconceicao@ufgd.edu.br)

### RESUMO

Este trabalho tem o intuito de investigar e diagnosticar as hipóteses de escrita de alunos do 6º ano de uma escola da Rede Privada de Dourados/MS, aqui denominada de EP1. O trabalho corresponde a um recorte de uma pesquisa mais ampla que pretende conhecer o nível de domínio ortográfico dos alunos da Rede de Ensino de Dourados que ingressam no Ensino Fundamental II em Dourados/MS. A geração de dados foi realizada por meio de um teste diagnóstico chamado “Teste de Reconhecimento de Palavras” (TRP). Analisaremos os dados a partir de categorias linguísticas organizadas em de três níveis de hipóteses de escrita alfabético-ortográfica, a partir dos quais buscaremos entender quais são as principais dificuldades de aquisição da escrita no processo de aprendizagem de escrita dos alunos, para, então, propormos ações de qualificação que intentam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino da ortografia do português no Ensino Básico.

**PALAVRAS-CHAVE:** 1) sistema ortográfico, aquisição da escrita, qualificação de professores

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como intuito descobrir e diagnosticar quais as principais falhas ortográficas cometidas pelos alunos do 6º ano das escolas da Rede Privada do Município de Dourados – MS, e preparar os profissionais em formação, para que, futuramente, o ensino da língua e da ortografia, principalmente a ortografia, possa ter ainda mais qualidade.

A nossa pesquisa sobre Ortografia é fundamentada principalmente em obras dos seguintes autores: Ferreiro (1986), Lemle (1990) e Guimarães (2005) que tratam dos fundamentos linguísticos para diagnóstico e classificação das dificuldades ortográficas. Acreditamos que este projeto será de grande valia para a capacitação e aprimoramento de ações que promovam o ensino de qualidade na educação básica.

Certamente que a visão desses autores citados, a respeito das falhas ortográficas, não são exatamente as mesmas. Ainda assim, para nossas análises, buscamos nos orientar nas teorias semelhantes desses autores quanto ao tratamento a ortografia da língua. A ênfase maior, daremos ao trabalho de Lemle (1990) *Guia teórico do alfabetizador* porque acreditamos que sua teoria é a que melhor nos fundamenta e melhor se encaixa na nossa pesquisa.

Segundo Ferreiro (1987), no que diz respeito à aquisição inicial da escrita nos primeiros anos da infância, uma criança não consegue perceber espontaneamente a ligação entre a fala e o sistema escrito da língua. Nas fases iniciais do processo de alfabetização, a criança transforma o conteúdo que recebe a fim de assimilá-lo. Essa é a sintetização da noção de assimilação, apresentada por Piaget (citado por Ferreiro, 1987) na qual Ferreiro baseou seus estudos. Lemle (1990) também cita essa questão da assimilação em seu trabalho. A criança até certo momento acredita que a escrita e a fala não estão exatamente ligadas. Que as correspondências para a fala serão as mesmas para a escrita.

De acordo com Lemle (1990), o professor deve estar apto a explicar que a posição de cada letra precisa ser levada em conta para a correspondência entre sons e letras. Por exemplo, a criança no início da aprendizagem da escrita alfabética ortográfica, pensa que se ela fala *patu*, na hora de redigir ela pode escrever a palavra com terminação em *u* porque é assim que ela fala e ouve. Portanto, no fim das palavras é a letra *o* que transcreve o som de [u], e é a letra *e* que transcreve o som de [i].

Nosso objetivo é também aguçar o interesse dos atuais professores do ensino básico das escolas de Dourados, para que se atentem às falhas cometidas pelos seus alunos e, de acordo com nosso estudo e aprendizado, poder contribuir, conseguir elaborar soluções para alguns desses problemas.

## ASPECTOS TEÓRICOS

A dificuldade de aprendizagem da escrita percebida em alunos de diferentes níveis de ensino, continua, mais do que nunca, sendo alvo de preocupações e discussões entre professores e estudiosos da língua materna.

É sabido que os problemas no âmbito do ensino/aprendizagem atingem salas de aula em escolas de todo país. A grande dificuldade sempre foi descobrir quais motivos explicam a defasagem no processo de aquisição da escrita.

Sabemos que a língua sofreu grandes revoluções durante a passagem dos séculos, tanto que, só por volta de 1930 a leitura passou a fazer parte do processo de alfabetização. Somente na década de 1940, foram lançadas as primeiras cartilhas e, assim sucessivamente com a passagem dos anos, foram sendo implantados nas escolas, os métodos de ensino tradicionais que conhecemos.<sup>1</sup>

Durante um tempo, atribuía-se as dificuldades de entendimento e produção de textos à falta de ensino da gramática. Este foi priorizado e ainda assim as dificuldades persistiram. As próprias provas de vestibular aplicadas na década de 70, segundo fulano de tal, comprovavam que a qualidade da escrita entre os brasileiros não havia melhorado.

Nesse mesmo período, foi incorporado pelas escolas, modelos textuais dos quais os alunos deveriam seguir para produção de um texto, e também aderido o uso de gêneros não literários as aulas. Devagar o cenário educacional das salas de aula foi se transformando, mas os problemas persistiram.

Na década de 80, foi lançado um livro que, para os estudiosos, é conhecido como um “divisor de águas” no ensino da escrita nas séries iniciais: *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO E TEBEROSKY, 1984). Essa obra foi embasada no teórico considerado o pai do construtivismo, Jean Piaget (1896-1980).

As autoras apresentaram resultados de suas pesquisas mostrando que o aprendiz constrói hipóteses sobre a escrita e aprende a organizar os dados que armazena em sua mente. Esse trabalho de Ferreiro e Teberosky (1984), tornou-se referência entre os estudiosos seguidores da linha de pesquisa em linguística aplicada, dada a riqueza de dados e resultados obtidos. Nessa investigação, as autoras também ajudam futuros docentes a se organizar em sala de aula e a compreender o sistema alfabético ortográfico.

Ferreiro (1986), em pesquisa realizada com crianças em faixa etária de 2 a 6 anos, apontou que é possível transformar a realidade da prática escolar a partir das investigações sobre a psicogênese da criança. Esse trabalho desmistificou ideia de que o fracasso escolar se deve a falha das crianças.

Embasada na teoria piagetiana, a autora afirma que o processo de aquisição inicial da escrita, para algumas crianças, pode acontecer antes do ingresso na escola, mas não termina com o término do Ensino Fundamental 1. Este processo perdura por toda vida, apenas elevando-se os níveis dessa aquisição.

A pesquisadora defende que a descoberta da escrita pela criança nada tem de mecânica. A criança passa por um processo cheio de conflitos internos, aliando o que aprende na escola com sua concepção de relações entre sons e letras. Ela explica que o processo que a criança passa ao tentar desvendar o sistema de escrita alfabética é quase como o processo de invenção da escrita. Ela vai decodificando esse sistema, para apropriar-se adequadamente dos elementos; ou seja, das letras, que já conhece. Pode-se dizer que a criança reinventa esse sistema no momento de sua apropriação.

Esse processo de aquisição inicial da escrita começa quando a criança faz rabiscos ondulados, garatujas no papel. Ela copia o movimento da escrita e acredita estar realizando um trabalho compatível com o que vê seus pais e/ou professores fazendo. Nesse momento, inicia-se o processo de construção do conhecimento dessa criança. A autora explica que nenhuma aprendizagem começa do zero. Alguma coisa essa criança tem acomodado, só esperando pelo processo de assimilação. Esse processo assimilativo é transformador e é o ponto de partida para o alfabetizando.

Para explicar as fases da aprendizagem pelo qual a criança passa, Ferreiro e Teberosky (1999) elaboraram a teoria da psicogênese da escrita, que esclarece como as hipóteses da escrita alfabética funcionam. De acordo com essa teoria, são quatro fases: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética e podem ser assim explicadas:

- ✓ Pré-silábica: nesse período, a criança consegue diferenciar letras de números, mas ainda não associa a letra ao som.
- ✓ Silábica: essa é a fase da descoberta do som. Nesse período, a criança descobre que os rabiscos que coloca no papel estão relacionadas com as palavras que pronuncia. No entanto, ela acredita que a correspondência acontece de uma letra para cada sílaba. Isso faz com que ela omita algumas letras. Exemplo: AO = GATO.

- ✓ Silábico-alfabético: nessa fase a criança evoluiu bastante no que diz respeito ao conhecimento sonoro e gráfico envolvido na escrita. Começa a perceber a correspondência entre os sons e as letras. Ela assimila que o que escreve está relacionado com os pedaços sonoros e se atenta que cada letrinha pode ter um som. Exemplo: CLA = COLA.
- ✓ Alfabético: nesse período a criança ainda enfrenta algumas dificuldades ortográficas, mas sabe que para cada som corresponde uma letrinha. Exemplo: BATATA = BATATA.

Completada a fase inicial da alfabetização, o alfabetizando se depara com outras dificuldades. As arbitrariedades do Sistema da Escrita Alfabética (SEA). Essas arbitrariedades trazidas pelo SEA, serão abordadas mais a frente, tendo como base teórica, a autora de Guia teórico do alfabetizador, Miriam Lemle (1990).

Passada a década de 80, em 1997, são publicados os PCN's pelo governo federal para todo o Ensino Fundamental, em que são defendidas as práticas interacionistas no ensino da Língua Portuguesa. Apesar disso, entramos no século 21 e chegamos no ano de 2014 preocupados com a não consolidação da alfabetização na idade certa, conforme revela o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), proposto pelo governo federal.

## **1. Políticas Públicas a respeito da aquisição da escrita apresentadas pelo PCN's e PNAIC**

Abordaremos inicialmente as políticas públicas que tratam da aquisição da escrita, em particular a respeito do ensino da ortografia da Língua Portuguesa, enfocada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelo Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Os PCN enfatizam que o aluno deve ser incentivado a refletir sobre a ortografia e ser levado a analisar e a compreender sua escrita. Enfatiza também que os métodos usados em sala de aula devem levar em conta as necessidades do aluno e seus interesses. É preciso valorizar a criatividade do aluno para que ele possa avançar no aprendizado. O documento cita que o aprendiz, durante o processo de aprendizagem, precisa, de certa forma, conseguir ler, mesmo sem saber ler e precisa conseguir escrever, mesmo sem saber escrever. Na leitura, por exemplo, o aluno precisa analisar o que está escrito para poder “decodificar”. De acordo com os PCN

os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções que, em geral, se sabe de cor; e, no segundo, as embalagens comerciais, os anúncios, os folhetos de propaganda e demais portadores de texto que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo, isto é, de qualquer elemento do texto ou do seu entorno que permita ao aluno imaginar o que poderia estar aí escrito. (BRASIL, 1998).

Os PCN's afirmam também, a exemplo de Ferreiro (1986), que estudos em outras línguas mostram que a criança inicia processos de análise, onde corresponde recortes do texto falado a recortes do texto escrito. Essa correspondência passa por um processo que a pesquisadora chamou de fase silábica, pois a criança relaciona uma letra a uma sílaba, sem perceber ainda que cada letra corresponde a um determinado som.

A respeito das atividades de escrita, o documento ressalta que “as propostas de escrita mais produtivas são as que permitem aos alunos monitorarem sua própria produção, ao menos parcialmente”. (BRASIL, p. 1998).

Como sabemos, e o PCN confirmam, o ensino da ortografia não tem sido realizado de maneira eficaz. O próprio documento afirma que o ensino tem sido feito a partir de produção de ditados, repetição de palavras e decorando-se regras. E as crianças continuam escrevendo diferente da norma-padrão.

De acordo com o documento oficial, o ensino da ortografia deveria organizar-se de modo que favorecesse a

a inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia);

- a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização. (BRASIL, 1998)

Essas palavras, às quais os PCN se referem como as que não são definidas por regras ortográficas, aparecerão mais à frente classificadas como as *falhas de terceira ordem*, segundo Lemle (1990).

O aluno que não compreender as relações entre sons e letras e a existência de arbitrariedades no sistema de escrita alfabética, não terá concluído o processo inicial de aquisição da escrita, não terá consolidado o processo de aquisição, não terá sido alfabetizado.

Tendo em vista os problemas relacionados à conclusão do ciclo de alfabetização apresentados por alunos de Ensino Fundamental I em todo país, o Governo Federal, em parceria com o Ministério da Educação, deu início a um plano para garantir que as crianças sejam alfabetizadas na idade certa. Esse plano é conhecido como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e tem como proposta promover qualificação aos professores em formação continuada, aliando o ensino da ortografia tradicional com maneiras alternativas de ensino que possam transformar a prática em sala de aula.

Segundo o PNAIC (2012) e o próprio PCN (1998), os problemas oriundos da fase inicial de alfabetização vêm atingindo o sistema educacional do nosso país e, conseqüentemente, promovendo a defasagem na aquisição da escrita ortográfica. Nesse sentido, esta pesquisa além de outras realizadas no âmbito do Programa de Educação Tutorial (PET Letras), tem reafirmado essas constatações de que o ensino da ortografia não tem sido trabalhado de maneira eficaz na maioria das escolas, por meio de materiais de estágio supervisionado e as pesquisas já realizadas pelo programa. <sup>1</sup>

Essa defasagem no âmbito ensino-aprendizagem gera um “achismo” social baseado em que o problema está no intelecto desses alunos. Existem casos isolados referentes à patologias, mas não podemos generalizar e diagnosticar como doença o desconhecimento do que não lhes foi ensinado. Além do que, quando esses equívocos de interpretação, por parte dos pais ou dos professores, acontecem, costuma-se ser exigido das crianças mais do que elas aprenderam até determinado momento. Lemle (1990) cita em sua obra o quão equivocado é essa atitude e também o próprio PNAIC atesta que “para um aprendiz que ainda não está alfabetizado, dominar o alfabeto é um processo bem mais complexo, pois requer compreender as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)...” (PNAIC, 2012, pág 08).

## **2. Diferentes tipos de diagnósticos de aquisição da escrita**

Guimarães (2005) objetivou em seu trabalho descrever e analisar os textos de crianças das séries de 1º a 4º ano. Com seu trabalho, pretendia também acompanhar a evolução da aquisição da escrita dos informantes para, então, oferecer subsídios para o ensino da língua materna em fase inicial de alfabetização. Para alcançar tais objetivos, a autora aplicou um teste em duas escolas do município de Pelotas/RS sendo uma escola pública e a outra particular.

Como resultado do teste, a autora conclui que o rendimento ortográfico é influenciado pelos aspectos fonológicos da língua e pelas normas que regem o sistema de grafia das palavras.

Ela afirma que “tal aprendizagem indica também que os pequenos estão se apropriando do sistema ortográfico” (GUIMARÃES, 2005, pág 136). A autora faz essa afirmação porque em todo material analisado da pesquisa, os indivíduos, por estar em processo de alfabetização, já possuíam consciência prévia do sistema alfabético ortográfico.

A pesquisa mostrou também que erros ligados à fonética e à fonologia estão presentes nos textos de todos os informantes, no entanto, esses erros não têm relação com a pronúncia da criança ou da sua comunidade.

Guimarães pôde constatar que erros arbitrários e relacionados ao contexto surgiram ao longo de todas as séries. E, quanto as arbitrariedades do sistema, a incidência de erros foi muito grande, o que gerou surpresa porque é considerada a última fase (dificuldade) no processo de alfabetização.

Dentre as contribuições do seu estudo, Guimarães (2005) afirma que

contribui para com a prática pedagógica uma vez que apresenta tendências encontradas nas grafias infantis. A partir disso, podemos pensar em sugestões didáticas que podem auxiliar o professor de séries iniciais no desenvolvimento de seu trabalho relativo ao ensino da ortografia. (GUIMARÃES, 2005, pág 139).

Para Moraes (1999, citado por Guimarães), os “erros” devem ser vistos como pistas para que o professor consiga trabalhar e planejar suas atividades a partir deles, podendo ajudar seu aluno a superá-los.

Para Guimarães (2005), erros decorrentes de diferentes variações podem ser classificados em uma categoria relacionada a aspectos gráficos, concernente ao fonético-fonológico e em outra relacionada aos aspectos do sistema ortográfico.

Para Moraes (1999), autor em que muito se fundamentou Guimarães (2005), é difícil tratar do assunto “ortografia”, por um lado porque existe ainda um certo teor preconceituoso quando alguns usuários da língua já egressos da escola e professores perseguem os alunos/indivíduos quando estes cometem uma falha ortográfica. Por outro lado, há os professores conservadores que se vêm cheios de dúvidas no momento da correção de um texto escrito.

Nesse sentido, é importante esclarecer que concordamos com Ferreiro (1984) que, fundamentada na teoria piagetiana do construtivismo, entende que o “erro” faz parte da



construção do conhecimento pelo indivíduo; é uma fase importante do caminho que o aprendiz percorre durante o processo de alfabetização.

A autora certifica que mesmo antes de adentrar na escola, a criança já tem contato com a escrita, iniciando seu processo pessoal de aquisição da escrita. Nessa fase, a criança vai descobrindo a escrita e inventando sua linguagem, através de rabiscos e garatujas no papel.

Para Cagliari (1999), conhecer o alfabeto, tanto para ler quanto para escrever, é muito importante, no entanto, conhecer a ortografia é primordial. Por isso, a importância do ensino da ortografia e do conhecimento do professor, sobre como ensinar ortografia. Só assim ele poderá buscar por soluções para os problemas de seus alunos. Nesse sentido, concordamos com Lemle (1990), que diz ser fundamental que o professor saiba quais dificuldades seus alunos enfrentam em sala de aula e por quê.

Na obra “*Guia teórico do alfabetizador*”, Lemle (1990) esclarece vários conceitos importantes que norteiam o processo de aquisição inicial da escrita. Afirma a autora que seu objetivo é:

esclarecer os conceitos referentes aos sons da fala, à relação entre os sons da fala e às letras da língua escrita, às diferentes maneiras de pronunciar as palavras, às maneiras como essas variações de pronúncia podem afetar a aprendizagem da língua escrita e à distinção entre língua escrita e língua falada. (LEMLE, 1990, pág 05).

Lemle inicia sua obra elencando as principais dificuldades que a criança encontra durante o processo de aquisição inicial da escrita alfabética ortográfica. A autora afirma que a primeira coisa que o aprendiz precisa saber é a significação dos risquinhos no papel em branco; compreender a relação entre símbolos e letras para que a partir daí possa aprender a ler. Os símbolos são arbitrários, ou seja, não têm uma relação direta com aquilo que simbolizam. Por exemplo, uma bandeira branca na praia significa que o mar está calmo. Uma bandeira vermelha e preta, no Rio de Janeiro, simboliza o Clube do Flamengo.

O segundo “problema” apresentado pela autora é que para uma criança em fase de alfabetização, as letras são como risquinhos pretos na página em branco. Lemle afirma que “o aprendiz precisa ser capaz de entender que cada um daqueles risquinhos vale como símbolo de um som da fala”. (LEMLE, 1990, pág 08). Nesse caso, o aluno deve reconhecer as formas das letras. No entanto, a dificuldade está no fato de que, no nosso alfabeto, as letras possuem muitas semelhanças quanto ao formato como, por exemplo, as letras *b* e *d*, *p* e *b*, *p* e *q*, *n* e *m*.

O alfabetizando encontra dificuldades porque, segundo a autora, ele faz associações com os outros elementos do seu dia a dia, tendo em vista que uma caneta de cabeça para baixo continua sendo uma caneta e uma flor sempre será uma flor, estando virada para cima ou para baixo. Mas ela precisa descobrir que um *l* com um traço em sua parte superior equivale a um *t* e um *b* ao contrário equivale a um *d*. Devido a essas sutis semelhanças é que o aluno deve estar atento a perceber as diferenças no formato das letras; do contrário, “a criança que não leva em conta conscientemente essas percepções visuais finas não aprende a ler”. (LEMLE, pág 09, 1990).

Depois de reconhecer o formato das letras o aprendiz precisa também conhecer os formatos distintivos dos sons, sabendo escolher a letra certa correspondente a cada som. Na escrita de *pato* a criança pode grafar *bato*, pois as consoantes iniciais distinguem-se somente quanto a sua enunciação. A consoante *p* é desvozeada, enquanto a consoante *b* é vozeada. Essa é a terceira dificuldade que a criança encontra durante o processo de alfabetização, adverte Lemle (1990).

Como quarto problema, a autora afirma que é necessário que a criança que vai aprender a escrever consiga “isolar, na corrente da fala, as unidades que são as palavras, pois essas unidades é que deverão ser escritas entre dois espaços brancos”. (LEMLE, 1990, pág 10).

Difícilmente a criança vai errar na segmentação da palavra, como no exemplo a seguir: *oma toever de*. Para: *o mato é verde*. Esses casos são raros. As falhas mais frequentes são omissões de letras, nos casos em que a palavra seguinte inicie com a vogal *a*, acompanhando a primeira palavra que é feminina, por exemplo: *minha miga*, para *minha amiga*. Pode ser também com palavras masculinas que comecem com *u*, por exemplo, *o rubu*, para *o urubu*.

O quinto e último problema que a autora elenca sobre as dificuldades iniciais do processo de alfabetização é a questão de *reconhecer sentenças*. O aprendiz fará o reconhecimento da estrutura de um texto se for incentivado à leitura.

É importante também trabalhar com a noção de organização espacial da página, que se trata da criança saber que, para a escrita de um texto, deve-se começar com letra maiúscula e encerrar com ponto final, e que a escrita na linha começa da esquerda para direita e de cima para baixo.

Os cinco saberes básicos que acabamos de elencar são os pontos principais para a conclusão da alfabetização da criança e, de acordo com a autora, o aprendiz que não possui nenhuma dificuldade cognitiva deve conseguir atingi-los espontaneamente.

Durante o processo de alfabetização, a criança passa por várias etapas que consistem em erros e acertos. Lemle (1990) ressalta inclusive que quem já ensinou uma criança a ler nota que em dado momento ocorre um salto qualitativo imenso na compreensão da criança: ela tem um “estalo” e passa por um rápido progresso. A partir das descobertas de Ferreiro (1984), ficou-se sabendo que isso acontece quando a criança percebe que cada letra é um símbolo que corresponde a um som, e cada som corresponde a uma letra, quando formula a hipótese de que a escrita é alfabética.

No entanto, logo mais o alfabetizando se depara com mais dificuldades, que são ocorrentes do próprio formato do nosso alfabeto, em que dificilmente acontecem relações biunívocas. Ou seja, uma correspondência de um para um, nesse caso, de uma letra para um som.

Lemle (1990) trata essas relações em sua obra como *poligamia* e *poliandria*. Por exemplo, a vogal *e*, se empregada no meio de uma palavra, sendo, neste caso, uma paroxítona com pronúncia fechada e terá som de [e]: *apego*. Mas se a vogal está empregada no fim da palavra, como em *vale*, ela vai ter som de [i].

Outro exemplo em que uma letra corresponde a mais de um som é a consoante *s*. No caso da palavra *casa*, em que a consoante se encontra entre duas vogais, ela equivale ao som de [z]. No entanto, se seu emprego é como na palavra *sensível*, a consoante terá som de [s].

Essas relações poligâmicas acontecem com várias das letras do nosso alfabeto, sendo elas empregadas por regras ou sendo arbitrariedades do sistema. As arbitrariedades do sistema são os vocábulos que não se encaixam em nenhuma regra gramatical que determine o uso de tal letra concorrente, como por exemplo: na palavra *razoável*, a consoante *z* está entre vogais, e assim se encaixaria no uso da consoante *s*, todavia, grafa-se com *z*. O sistema não explica, tampouco aplica uma regra específica para esse emprego da consoante *z* entre vogais, portanto o alfabetizando tem que se familiarizar com esses tipos de palavras.

Lemle estabelece, ao analisar o sistema ortográfico e fonológico, três tipos básicos de correspondências para a compreensão do aprendiz e para sua alfabetização: *correspondências biunívocas entre sons e letras, correspondências de uma letra para*

*mais de um som dependendo de sua posição e relações de concorrência* (arbitrariedades do sistema).

A partir de estabelecidas tais correspondências, a linguista propõe categorização das falhas dos alunos em três grandes ordens: *falhas de primeira ordem*, *falhas de segunda ordem* e *falhas de terceira ordem*.

As *falhas de primeira ordem* ocorrem quando o aprendiz não faz correspondências lineares entre sons e letras; o aprendiz omite letras (*ppai* para *papai*; *btata* para *batata*; *trs* para *três*; *peda* para *pedra*), repete letras (*meeu* para *meu*; *paato* para *pato*; *pastaa* para *pasta*; *uurso* para *urso*), inverte a ordem das letras (*trator* para *trator*; *parto* para *prato*; *palno* para *plano*; *protá* para *porta*), ainda está inseguro quanto ao formato de cada letra (*lâqis* para *lâpis*; *nato* para *mato*; *bente* para *dente*; *sabo* para *sapo*), e ainda não está hábil a classificar alguns traços distintivos do som (*gado* para *gato*; *pita* para *fita*; *tuto* para *tudo*; *falente* para *valente*).

As *falhas de segunda ordem* ocorrem quando o aluno escreve da maneira como fala, o que chamamos de *transcrição da fala* (*iscola* para *escola*; *vende* para *vender*; *manguera* para *mangueira*; *ladu* para *lado*). Segundo a autora, a diferença entre a língua falada e a língua escrita promovem essas falhas uma vez que o indivíduo escreve da mesma maneira que pronuncia algumas palavras. Essas falhas acontecem quando a criança percebe o conceito da escrita alfabética (Ferreiro 1987), isto é, quando ela descobre que, se prestar atenção aos sons da palavra, poderá escrevê-la pela representação de seu som.

As *falhas de terceira ordem* são aquelas em que há trocas entre letras concorrentes (*xinelo* para *chinelo*; *acim* para *assim*; *sau* para *sal*; *conjestão* para *congestão*). Essas falhas acontecem porque a criança e/ou indivíduo não tem conhecimento de determinadas regras ortográficas ou não está familiarizado com a palavra.

Essa é a proposta de Lemle (1990), na qual procuramos nos fundamentar para analisar os dados do Teste de Reconhecimento de Palavras aplicado aos informantes deste trabalho. No entanto, para análise dos dados colhidos nessa investigação, usaremos a ideia de que a criança desenvolve *hipóteses de escrita*, ou seja, tentativas e não falhas.

## METODOLOGIA

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla<sup>1</sup> pesquisa *ENSINO DA ESCRITA E LETRAMENTO LINGUÍSTICO: diagnóstico de aprendizagem e ações de qualificação a docentes em formação e em serviço*, que tem por objetivo identificar os contextos linguísticos que explicam hipóteses de escrita em desacordo com a norma padrão. Temos a intenção de diagnosticar o nível de domínio ortográfico de alunos que estão ingressando no ensino fundamental II em uma escola privada de Dourados e, com isso contribuir para a elaboração de um diagnóstico amplo em toda a rede de ensino do município de Dourados, Mato Grosso do Sul.

Foi aplicado aos alunos de 6º ano da EP4 um teste de Reconhecimento de Palavras (TRP)<sup>2</sup>, contendo 53 palavras grafadas da seguinte forma: cada palavra do teste apresenta três opções de grafia para ser escolhida pela criança durante o ditado feito pela professora: uma grafia em acordo com a norma-padrão e duas hipóteses de escrita em desacordo. O professor aplicador do teste ditou a palavra lendo-a em um gabarito em que a palavra aparecia escrita em acordo com a norma ortográfica e o aluno assinalava a hipótese de escrita que julgava ser correta. Por exemplo, ao ser ditada a palavra “tudo”, a criança teve a oportunidade de assinalar a opção “tudo”, “duto” ou “tuto”.

No final das 53 palavras, ainda havia a proposta de uma pequena redação, em que, a partir de uma gravura da personagem Magali, da turma da Mônica, o aluno deveria desenvolver uma pequena história ou apenas descrever a cena. Essa segunda parte do teste serviu para permitir a triangulação dos dados da análise, pois possibilitou a melhor compreensão de suas dificuldades ortográficas, já que na redação o aluno não possui a oportunidade de escolha aleatória como no teste; ele tem como referência apenas a imagem mental dele a respeito da grafia das palavras que decidir escrever. Neste trabalho, apresentamos os resultados obtidos na análise do ditado.

A aplicação do TRP foi durante os meses de novembro e dezembro de 2013, em todas as escolas da rede de ensino do município que oferecem o 6º ano do Ensino Fundamental. A escolha dessa série justifica-se porque é a que marca o período de

---

<sup>1</sup> *ENSINO DA ESCRITA E LETRAMENTO LINGUÍSTICO: diagnóstico de aprendizagem e ações de qualificação a docentes em formação e em serviço*. Pesquisa coordenada pela prof.a D.ra Rute Izabel Simões Conceição na Faculdade de Comunicação, Artes e Letras/UFGD.

<sup>2</sup>Teste elaborado pela Profa. Dra. Rute Izabel Simões Conceição/FACALE/UFGD.

transição entre o Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Espera-se que nessa etapa o indivíduo tenha consolidado seu processo de alfabetização.

O professor que aplicou o teste em sua sala de aula, recebeu orientações escritas através de documento explicativo, assim como orientação oral através de uma reunião com a coordenadora da pesquisa. Também foi realizada uma entrevista com os professores e coordenadores de 6º anos cujos alunos participaram do TRP, por meio de um questionário escrito. Esse questionário também serviu para orientar e permitir a triangulação dos dados da análise.

Cada teste foi analisado individualmente por meio do levantamento das hipóteses de escrita para as 53 palavras do TRP. Cada hipótese escolhida pelas crianças foi contabilizada em uma tabela criada no programa Microsoft Office Excel. Feito o levantamento inicial das diferentes hipóteses de escrita, fizemos uma classificação em três níveis:

- ✓ Hipótese de escrita de nível I: resultam da concepção de escrita proveniente da primeira fase da aquisição da escrita, quando ocorre a troca de letras ou quando a criança deixa de grafar determinada letra dentro do vocábulo. Ex: escrever “pato” para “bato”.
- ✓ Hipótese de escrita de nível II: resultam do fato de que a criança tende a escrever conforme ela ouve ou pronúncia a palavra. Ex: escrever “mininu” para “menino”.
- ✓ Hipótese de escrita de nível III: decorrem da arbitrariedade do sistema de escrita ortográfica da Língua Portuguesa, visto que há concorrência entre letras devido ao seu valor sonoro idêntico para grafia diferente num determinado contexto linguístico. Ex: escrever “*caza*” para “*casa*”.

O resultado da análise e a interpretação dos dados permitiu a identificação dos contextos linguísticos que explicam as hipóteses de escrita desses sujeitos, quando estas estão em desacordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Iniciaremos a análise pela tabela que contém os dados referentes às **hipóteses de primeira ordem**, que são os casos em que o aprendiz está iniciando o processo de alfabetização, apresentando dificuldades de escrita de nível básico:

<b>Hipótese de escrita de nível I – EP4</b>			
<b>Turmas</b>	<b>Nº aluno</b>	<b>Incidência das hipóteses</b>	<b>Hipóteses de escrita</b>
<b>Turma 1</b>	20	1	mangeira (mangueira)
		3	matase (matasse)
		1	masinha (massinha)
		1	dose (doce)
		14	poçinho (pocinho)
<b>Total</b>		<b>20</b>	

**Tabela 1: dados de hipótese de nível 1 da escola EP4**

Na tabela 1, analisamos hipóteses de escrita de primeira ordem de 20 alunos da sala de 6º ano da escola EP4 da rede particular de ensino de Dourados. Nesses casos, pudemos verificar que a frequência com que as hipóteses de escrita das palavras *mangeira*, *dose* e *masinha* foram assinaladas por apenas um informante.

No caso das primeiras duas palavras, a criança omite uma letra, pois ainda não compreendeu que no sistema alfabético de nossa língua pode ocorrer duas letras para um som, correspondentes, nesse caso, aos dígrafos “gue” e “ss”.

Na hipótese de escrita da palavra *poçinho*, por exemplo, em que 14 informantes assinalaram a opção com “ç”, pode ser explicada pela hipótese de hipercorreção, que ocorre quando a criança desconhece algum traço distintivo na grafia (c/ç) de som semelhantes. Essa hipótese de escrita evidencia que os informantes desconhecem a regra linguística do sistema ortográfico da língua portuguesa que impede o uso de “ç” diante de *e* e *i*.

Ressaltamos que essa hipótese de escrita pode ser analisada também como em incidências de nível III, como veremos mais adiante.

Quando a criança percebe a correspondência existente entre sons e letras, ela dá um avanço imenso em seu processo de aprendizagem. A partir desse momento, suas dificuldades serão outras e geralmente se concentram nas relações entre fala e escrita. Vejamos na tabela 2.

<b>Hipótese de escrita de nível II – EP4</b>			
<b>Turmas</b>	<b>Nº aluno</b>	<b>Incidência das hipóteses</b>	<b>Hipóteses de escrita</b>
<b>Turma 1</b>	20	1	Coquero (coqueiro)
		1	Troxex (trouxe)
		2	Manguera (mangueira)
		1	Vende (vender)
		1	Pidião (pediam)
<b>Total</b>		<b>6</b>	

**Tabela 2: dados de hipótese de nível 2 da escola EP4**

A Tabela 2 evidencia que as incidências de hipóteses de escrita de nível II acontecem quando a criança passa a grafar as palavras tomando como referência a pronúncia da palavra. Nesses casos, o falante sofre influências regionais, sociais e, principalmente, familiar, de maneira que a variedade linguística deve ser considerada no trabalho didático a ser feito para a recuperação dos problemas ortográficos desse nível.

Normalmente, nas hipóteses de nível II, a supressão de uma letra, quando for uma vogal, ocorre por estar em posição de semivogal na palavra. Em *troxe*, por exemplo, a criança deixa de grafar a semivogal “u” porque na pronúncia do ditongo “ou”, ela é suprimida, ocorrendo uma monotongação devido ao fato de ser uma vogal átona.

No caso de *manguera*, a hipótese de escrita foi baseada no processo de monotongação, em que ocorre a redução do ditongo decrescente “ei” para “e” na sílaba “guei. Essa redução que ocorre na pronúncia, geralmente guia a hipótese de escrita do aprendiz.

Na hipótese de escrita da palavra *pidiã*, ocorre o levantamento da vogal átona pretônica /e/ para [i] e a transformação da sílaba átona final “am” (que ocorre em verbos na 3º pessoa do plural no pretérito do modo indicativo) em sílaba tônica “ã”. Nesse caso, constata-se a insegurança quanto a regra das terminações de verbos usados no pretérito, (terminação “am” e, no futuro, terminação “ão”).

Superadas essas dificuldades recorrentes da transcrição da fala, o aprendiz chega na fase que consideramos a última no processo de aquisição da escrita, e que perdura por toda vida, pois se trata da consolidação da ortografia na escrita de palavras que revela as arbitrariedades do sistema alfabético-ortográfico. Vejamos o quadro a seguir:

<b>Hipótese de escrita de nível III – EP4</b>			
<b>Turmas</b>	<b>Nº aluno</b>	<b>Incidência das hipóteses</b>	<b>Hipóteses de escrita</b>
<b>Turma 1</b>	20	4	Maldozo (maldoso)
		3	Careta (carreta)
		7	Pular <b>am</b> (pularão)
		13	Paraence (paraense)
		18	Pretensão (pretensão)
		1	Cazado (casado)
		1	Maudozo (maldoso)
		14	Poçinho (pocinho)
		7	Vazinho (vasinho)
		7	Estupidês (estupidez)
		6	Capus (capuz)
		6	Florsinha (florzinha)
		6	Geitoso (jeitoso)



		2	Exeção (exceção)
		11	Enredo (enredo)
<b>Total</b>		<b>125</b>	

**Tabela 3: dados de hipótese de nível 3 da escola EP4**

Chegada nessa fase do processo de alfabetização, o aprendiz encontra dificuldades que muitas das vezes pode ser regida por uma regra ortográfica específica. Nesses casos, o indivíduo deve se familiarizar com esse grupo de palavras. Para isso, é preciso que elas façam parte de seu uso corrente. Nesse caso, a leitura é uma boa estratégia. Contudo, sozinha não cumprirá a tarefa de solidificar o processo de aquisição ortográfica.

Na incidência de escrita da palavra *careta* (para “carreta”), o informante gera essa hipótese pelo desconhecimento da regra de descontextualização em que a consoante “r” /x/ em posição intervocálica necessita de duplicação para ter som “forte”, como ocorreria se fosse no início de uma palavra, como em *rato*.

No caso de *paraence*, a hipótese é gerada pelo desconhecimento da regularidade contextual. O “s” /s/ entre consoante e vogal não tem necessidade de duplicação para ter som de /x/.

A palavra assinalada com maior frequência na categoria de hipóteses de escrita de nível 3, foi *pretenção*, com 18 marcações. Os informantes escolheram a hipótese de escrita com o uso do “ç” porque ambas as consoantes (“ç” ou “s” nesse contexto) têm o mesmo som e, como sabemos, existe a concorrência entre letras. Essa hipótese de escrita pode ter sido adotada com grande incidência também, porque os informantes provavelmente desconhecem a regra em que verbos terminados em –*andir* (expandir-expansão), –*ender* (compreender-compreensão), –*verter* (subverter-subversão) e –*pelir* (repelir-repulsão), formam substantivos com a consoante “s”.

A palavra *poçinho*, que também apareceu entre as hipóteses de nível 1, pode ser categorizada como hipótese de nível 3 e aparece em ambas as tabelas (1 e 3). O aluno que desconhece a regra de uso do “ç” se vê em dúvida no momento da escrita, quando ele tem duas ou mais opções de letras (concorrentes) para a representação de um mesmo som, como no caso de *pocinho*, que contava com as opções *poçinho* e *possinho*.

No caso da hipótese de escrita da palavra *florsinha*, os informantes desconhecem a regularidade morfológica em que se usa “z” em diminutivo (*zinho*, *zinha*), quando o radical da palavra não tiver terminação em “s”, caso de “*flor*”.

Em *maudozo*, a hipótese é gerada pelo desconhecimento da concorrência entre as letras “u” e “l” e da regra de contextualização em que a consoante “l” em final de sílaba, geralmente representa a semivogal “u” [w]. Nessa palavra ocorre também a hipótese de escrita decorrente do desconhecimento de regularidades morfológicas em que as derivações para a formação de adjetivos, com os sufixos “oso” e “osa” são grafados com “s”.

Pela contextualização da regra de algumas palavras, podemos verificar que, em sua maioria, os aprendizes ainda desconhecem certas regras que regem a escrita da ortografia da língua portuguesa.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pudemos observar pelos dados gerados na escola EP4, que a maior parte dos informantes já consolidaram a fase inicial do processo de alfabetização.

No estágio em que se apresentam, a maioria está enfrentando as arbitrariedades do sistema da escrita alfabético-ortográfica, o que é esperado, pois é um processo que dura toda a vida. Contudo, aos poucos o aprendiz precisa avançar no conhecimento e na consolidação do processo. No entanto, como é de nosso conhecimento, os papéis se invertem e grande parte dos alunos do ensino básico no Brasil saem do Ensino Fundamental I, ou até do Ensino Fundamental II sem sanar todas as hipóteses de escrita em desacordo com a norma-padrão que revelam um estágio inicial de conhecimento do sistema alfabético-ortográfico. O problema é que quando essas dificuldades não são investigadas e diagnosticadas, nada pode ser feito a respeito, e esses alunos as carregarão tais problemas por toda a vida.

Pensando nisso, trabalhamos com esse material para poder elaborar e desenvolver materiais que sirvam de intervenção e que sirvam de ajuda para os professores e alunos no âmbito ensino/aprendizagem na rede de ensino de Dourados/MS.

Produzimos no âmbito do Programa de Educação Tutorial-PETLetras UFGD, jogos didáticos que podem servir de auxílio em sala de aula para o ensino da ortografia, de maneira simplificada e divertida. O material didático conta com jogos da memória, corrida ortográfica, bingo ortográfico, debate ortográfico entre outros, nos quais as hipóteses de escrita diagnosticadas são utilizadas para levar os aprendizes a pensarem sobre elas.

Concluimos, com essa análise que, na EP4, em determinada turma, os alunos superaram as dificuldades iniciais encontradas no processo de alfabetização.

Pretendemos, com essa investigação, contribuir para que o professor em formação e/ou em serviço conheça as questões linguísticas que explicam as hipóteses de escrita e as regras que regem a ortografia, para poder oferecer um ensino de qualidade a seus alunos. Compartilhamos e concordamos com Guimarães (2005) e utilizamos seu dizer para finalizar esta exposição quando discorre sobre a postura do professor e afirma que

o professor tem que sentir prazer em escrever bem e ensinar a técnica da escrita como “o grande trunfo” da aprendizagem, o diferencial que dá ao aprendiz a chance de poder expressar através da escrita seus sentimentos, emoções, sonhos, fantasias e desejos que, muitas vezes, é o único canal permitido de extravasar e compartilhar com o outro. O mestre, tendo esse canal de manifestação, transbordará e, possivelmente, irá contagiá-los seus alunos com o prazer da escrita, criando com eles uma comunicação mais cuidadosa e duradoura, uma vez que, a palavra oral poderá se perder, mas a escrita permanece. (GUIMARÃES, 2005, pág143).

### AGRADECIMENTOS

Agradeço ao grupo PETLETRAS/UFGD e aos bolsistas egressos, por toda ajuda e apoio na coleta e análise dos dados.

### REFERÊNCIAS

ANDRADE, Edson Francisco. **Contribuições da Psicologia para a proposta construtivista de ensino-aprendizagem.** Revista de Psicologia, Fortaleza, v. 1 n. 1, p. 130-141, jan./jun. 2010.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética : ano 1 : unidade 1, 2 e 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.*

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN).** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. ABL – Academia Brasileira de Letras. Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: ABL, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.**

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz.** 23. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BECHARA, Ivanildo. **A Nova Ortografia.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S.A. 2008.

CONCEIÇÃO, Rute. I. S. **A RECONSTRUÇÃO DA DISCURSIVIDADE NA ESCRITA. Da redação escolar ao discurso.** 1999. 229 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade federal do rio Grande do Sul, Por to Alegre, RS (cap. 3)

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. Psicogênese da escrita. **Capítulo 6: Evolução da Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GUIMARÃES, Maria Rosa. **Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Pelotas, 2005.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador.** São Paulo: Ática S.A, 1990.

MORENO, T.M.T; CONCEIÇÃO, R.I.S. **Diagnóstico ortográfico: análise de um teste de reconhecimento de palavras.** ENEPE- 4º Encontro de Ensino de Graduação 6º Encontro de Pós-Graduação 7º Encontro de Iniciação Científica 7º Encontro de Extensão, 2013. Dourados. Trabalhos completos e resumos expandidos. Dourados: Editora UFGD, 2013.