



ENEPEX

ENCONTRO DE ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO

8° ENEPE UFGD • 5° EPEX UEMS

DIAGNÓSTICO DE HIPÓTESES DE ESCRITA ALFABÉTICO-ORTOGRÁFICA DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE DOURADOS

Rute Izabel Simões Conceição ¹; Virginia Jacinto Lima²

UFGD-FACALE, C. Postal 533, 79804-970 Dourados-MS

¹Profa. D.ra Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados. Bolsista PET/FNDE. ruteconceicao@ufgd.edu.br

²Graduando em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET. vihlima@live.com

RESUMO

Apresentamos os resultados de uma pesquisa que tem como objetivo descrever as hipóteses de escrita ortográfica de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma de Escola da rede estadual de ensino de Dourados/MS, aqui identificada por EE9. Nossa análise fundamentar-se-á em estudos fonéticos, fonológicos e morfossintáticos da língua Portuguesa, a partir do que estabelecemos três grandes categorias de análise das hipóteses de escrita. Pretendemos contribuir para traçar o perfil domínio ortográfico por parte dos alunos que estão concluindo o Fundamental I e ingressando no Fundamental II das escolas da rede de ensino de Dourados/MS, visto que este trabalho integra uma pesquisa mais ampla realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa GEDFOR e do Programa de Educação Tutorial PET Letras. Para o *corpus* da pesquisa utilizamos um Teste de Reconhecimento de Palavras (TRP) aplicado aos alunos, para detectar suas hipóteses de escrita ortográfica, as quais foram analisadas segundo três níveis: a) hipótese de nível I (ocorre na linearidade entre a sequência fonético-fonológica e a sequência ortográfica no momento da escrita); b) hipótese de nível II (ocorre quando há transcrição fonética da fala na escrita); c) hipótese de nível III (ocorre quando o escrevente tem dificuldade de decidir a respeito da grafia de palavras com letras concorrentes). Além de categorizar, pretendemos explicar as hipóteses de escrita desses alunos, quando estas estão em desacordo com a norma padrão, a fim de colaborar com a

melhoria do ensino da ortografia da Língua Portuguesa no Ensino Básico. Nesse sentido, buscaremos elaborar materiais didáticos a partir das principais dificuldades que os alunos apresentarem, procurando proporcionar qualificação a docentes em formação e em serviço, para promover a solução dos problemas.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema ortográfico, Aquisição da escrita, Hipóteses de escrita.

INTRODUÇÃO

É grande a fragilidade do sistema de ensino atual, sobretudo no ensino da Língua Portuguesa, especialmente o que diz respeito à consolidação do processo de aquisição inicial da escrita, como afirma Guimarães (2005).

Vygotsky,(citado por ANDRADE, 2010), em suas teorias, sempre ressaltou a importância da aquisição de um sistema linguístico para o desenvolvimento de um indivíduo. Segundo ele, a palavra dá forma ao pensamento, criando novas modalidades de atenção, memória e imaginação. A linguagem se faz essencial para o pensamento, pois ela sistematiza a experiência direta da criança e serve para orientar o seu comportamento. Nesse sentido, a deficiência na aprendizagem da leitura e da escrita compromete o desenvolvimento intelectual da criança, limitando seu campo de expectativas.

Considerando isso, pode-se afirmar que a defasagem no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa provavelmente compromete a aprendizagem das demais disciplinas da grade curricular do ensino regular básico. Necessário se faz, portanto, investigar métodos que corrijam as falhas imbricadas ao sistema escolar. Para essa correção, é preciso identificar quais são as dificuldades, especialmente na consolidação do processo de aquisição inicial da escrita, e onde estão as dificuldades. Conhecer o problema é o caminho mais eficaz para se criarem métodos que contribuam para o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Lemle (1990) ressalta a ideia de que é preciso tomar consciência acerca da importância do trabalho realizado pelo professor no processo de alfabetização. Este deve estar preparado para entender o fenômeno das variações linguísticas a fim de não

ser preconceituoso com seus alunos e sua comunidade. Estudos renovadores tornam-se essenciais no progresso e na reformulação de muitos conceitos relacionados à aquisição da escrita, além de garantir conteúdos relevantes para a compreensão dos processos que permeiam a atividade de ensinar por parte dos educadores.

Nessa perspectiva, este trabalho tem por objetivo identificar as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema ortográfico por meio do diagnóstico das hipóteses de escrita em desacordo com a norma padrão da escrita ortográfica cometidas por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da Rede Estadual do Município de Dourados – MS.

Com o resultado de um diagnóstico linguístico, apresentado e discutido mais adiante, elaboramos¹ material didático (como jogos didáticos voltados para o ensino da ortografia) para facilitar o trabalho do professor das séries iniciais das escolas participantes da pesquisa². Tais jogos já estão sendo partilhados com as escolas participantes por meio de oficinas e minicursos que preparam tanto os profissionais em formação (estudantes de Letras) quanto os educadores que já estão em prática dentro da sala de aula. Acreditamos que, com isso, o ensino da língua, especialmente o ensino da ortografia, possa ganhar mais qualidade e contribua para promover um aprimoramento consolidação do processo de aquisição inicial da escrita.

1.0 ENSINO DA ORTOGRAFIA NA ESCOLA BRASILEIRA

A ortografia, na maior parte das vezes, tem sido trabalhada de modo secundário em sala de aula. A oralidade, a leitura e a produção textual devem se destacar, segundo os PCN (BRASIL, 1998), entre os objetos de ensino primordiais nas aulas de língua portuguesa. A ortografia deve ser ensinada a partir, tanto de atividades orais, quanto escritas e por meio da leitura, contudo, as atividades que trabalham os aspectos ortográficos das palavras não têm garantido ao aluno um aprendizado que lhe assegure o conhecimento pleno do sistema alfabético-ortográfico. A defasagem no ensino-aprendizagem da ortografia prejudica, como um todo, o processo de aquisição da escrita,

¹ Bolsistas do PET Letras, alunos da disciplina Tópicos em Fonética e Fonologia/FACALE/UFGD orientados pela profaD.ra Rute Izabel Simões Conceição.

² Esta investigação insere-se num trabalho mais amplo que pretende realizar o diagnóstico (iniciado em 2013) do nível de aquisição da escrita em crianças do 6º ano da rede de Ensino de Dourados/MS.

resultando alunos com graves dificuldades na produção textual. Nesse sentido, Guimarães afirma que:

A criança necessita conviver com a norma ortográfica, por meio de contatos constantes com materiais impressos, tais como livros, jornais, revistas e outros suportes de textos. O professor, ao promover situações de ensino-aprendizagem, leva as crianças ao entendimento de diferentes aspectos da ortografia, assumindo a tarefa de “semear a dúvida” entre os alunos e, dessa maneira, facilitar a tomada de consciência sobre as regularidades e irregularidades da norma ortográfica. (Guimarães (2005),. p.142)

O convívio com a norma ortográfica a que Guimarães se refere pode ser entendido, em outros termos, como a necessidade que a escola tem de promover o letramento amplo em sala de aula. E isso irá ser garantido não só com exercícios estruturais de ortografia, mas por meio da exposição da criança ao mundo da escrita em suas mais variadas versões. É por meio do contato com a escrita nos diferentes aportes que as crianças vão construindo e testando novas hipóteses de escrita ortográfica, vão enfrentando novos desafios e solidificando o processo de escrita. “Semear dúvidas” significa desafiar os alunos a olharem para a sua escrita de modo reflexivo, levá-lo a testar hipóteses de escrita ortográfica de forma consciente. Contudo, nem sempre é isso que vem ocorrendo no sistema de ensino da Língua Portuguesa em nosso país.

No âmbito escolar, tem sido observada uma grande dificuldade no processo de aquisição do sistema alfabético (ortográfico) por parte dos alunos. Alguns estudantes, de escolas públicas ou não, ingressam no ensino fundamental II apresentando dificuldades na escrita que deveriam ter sido sanadas antes do término do Fundamental I. Essas falhas, muitas vezes, prolongam-se pelo ensino médio e persistem até a educação superior. Constatado o problema da defasagem no processo da aquisição da escrita, o governo federal, em parceria com Estados, Municípios e Instituições de Ensino, tem realizado ações de intervenção, através de políticas públicas educacionais, para solucionar esse problema.

2.POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA

A respeito das políticas públicas, discutiremos propostas apresentadas pelo documento oficial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), e pelo Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), os quais, atualmente,destacam-se entre as políticas públicas que procuram oferecer orientação teórico-metodológica para o trabalho do professor a respeito do ensino da ortografia em sala de aula.

Uma das propostas do PNAIC é garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até os 8 anos, ao término do 3º ano de escolarização. Para isso, o PNAIC defende que se deve oferecer formação continuada a professores alfabetizadores para que em sala de aula trabalhem com todos os aspectos do letramento, em especial o que diz respeito à aquisição do sistema alfabético- ortográfico da escrita, favorecendo o melhor aprendizado da leitura e da escrita dos alunos.

O PNAIC explicita que o conjunto de práticas de leitura e de produção textual escrita são formas de letramento que estão presentes em toda a sociedade e podem ser mais explorados em sala de aula como uma maneira de alfabetizar.

[...] concebemos letramento como o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto a estrutura composicional, quanto os recursos lingüísticos que usa, bem como quanto às finalidades para que é usado e aos espaços onde circula. (PNAIC.2012p. 7)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), orientam os professores na busca por novas metodologias e apontam que a ortografia ainda é somente tratada através de atividades de identificação e de correção de palavras erradas e de cópia e exercícios de preenchimento de lacunas, conforme se constata a seguir:

Infelizmente, a ortografia ainda vem sendo tratada, na maioria das escolas do ensino fundamental, por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas. (BRASIL, 1998, p. 85)

Essa forma de abordagem tem contribuído para o fracasso e, conseqüentemente, para a evasão escolar, tendo em vista o não atendimento às necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno.

Segundo os PCN, é preciso trabalhar a palavra dentro de um contexto para que o aluno possa descobrir como funciona o sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, observando as relações estabelecidas entre fala e escrita, os aspectos morfossintáticos e as restrições existentes ao emprego das letras (BRASIL, 1998,p.85). É preciso utilizar estratégias para o ensino da ortografia articuladas em dois eixos: o das regularidades e o da irregularidade do sistema ortográfico.

Primeiramente, deve-se trabalhar as regularidades do sistema para que o aluno consiga compreender as regras que regulamentam a escrita das palavras. Concomitantemente, deve-se introduzir o ensino das partes irregulares do sistema, pois os textos trabalhados apresentam tanto palavras de um como de outro eixo. Com isso, o educando adquire a consciência de todas as especificidades da escrita ortográfica, conforme se pode observar nas orientações a seguir:

- a) privilégio do que é regular, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra;
- b) preferência, no tratamento das ocorrências irregulares, dos casos de frequência e maior relevância temática. (BRASIL, 1998,p.85).

Concordamos com essa orientação, contudo, acrescentamos que é necessário letrar linguisticamente o professor para realizar o diagnóstico das hipóteses de escrita de seus alunos.

A aquisição do sistema alfabético é complexa e trabalhosa para o aprendiz, por isso é necessário explorar maneiras diversas e eficazes de se trabalhar com a escrita alfabética ortográfica, conforme reforça o PNAIC:

Por a escrita alfabética ser um sistema notacional, seu aprendizado é um processo cognitivo complexo, no qual as habilidades perceptivas e motoras não têm um peso fundamental. É em função de tais evidências que precisamos recriar as metodologias de alfabetização, garantindo um ensino sistemático que, através de atividades reflexivas, desafiem o aprendiz a compreender como a escrita alfabética funciona, para poder dominar suas convenções letra-som. (PNAIC.2012p. 7)

Defendemos a hipótese de que, para recriar as metodologias de alfabetização, e, assim, buscar meios eficazes de intervenção ao problema da dificuldade da aquisição do sistema ortográfico-alfabético, é importante diagnosticar e compreender as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem da escrita.

3. IMPOTÊNCIA DO DIAGNOSTICO DO PROBLEMA

Guimarães (2005) explica o processo de aquisição da escrita fazendo a descrição e a análise dos erros ortográficos do aprendiz. Para o *corpus* da sua pesquisa, foram utilizados textos produzidos espontaneamente por 6 alunos de duas escolas, uma pública e a outra particular. Segundo ela, a maioria desses erros está relacionada à dificuldade de compreensão da estrutura do sistema ortográfico e das relações estabelecidas entre o conhecimento fonético-fonológico e o sistema gráfico. Segundo Lemle (2007), conhecer

o que causa o problema ortográfico é a melhor maneira de ajudar o aluno com sua dificuldade:

É de fundamental importância que o professor saiba diagnosticar e avaliar as falhas de escrita cometida por seus alunos, aproveitando-as como evidência do patamar de saber já atingido e do ainda por atingir. O professor só deve cobrar do aluno tarefas compatíveis com a etapa de saber atingida (LEMLE.1990.p. 42)

Guimarães (2005) também ressalta a importância do diagnóstico das dificuldades ortográficas para o melhor desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula, pois a dificuldade na escrita dos alunos vai muito além dos itens citados como causas dessa defasagem como, por exemplo, afirmar que existe um ensino ineficaz em escolas públicas. A estudiosa encontrou as mesmas dificuldades ortográficas e em quantidade semelhante tanto na escola pública quanto na privada que investigou.

As dúvidas e dificuldades dos alunos no processo de aquisição da escrita são muito mais relacionadas ao trabalho do professor do que a qualquer outro fator. As normas da língua e o complexo sistema ortográfico dificultam a aprendizagem da escrita do aprendiz que, caso não seja estimulado adequadamente, apresentará um processo de aprendizagem limitado e dificultoso.

Segundo Guimarães (2005), muitos educadores desconhecem a real dificuldade na escrita de seu aluno, ignorando a necessidade de trabalhar a ortografia de acordo com o problema ortográfico que ele apresenta, refletindo numa maneira ineficaz de se trabalhar com a ortografia.

O conhecimento ortográfico refere-se a uma modalidade socialmente estabelecida de grafar as palavras e o baixo rendimento ortográfico é fonte de fracasso na escola e discriminação na sociedade, podendo limitar o desenvolvimento e o desempenho no uso da língua escrita.(GUIMARÃES.2005.p.13)

O professor que não sabe diagnosticar a dificuldade de seu aluno acaba sendo preconceituoso, julgando-o como “incapaz” ou “desinteressado”. É necessário que o educador tenha consciência de como ocorre o processo de aprendizagem de seu aluno para compreender cada passo do aprendiz rumo ao saber, e quais problemas ele enfrentará nesse caminho.

Nesse sentido, Ferreiro (1987) fez uma importante observação a respeito de como acontece o processo de aquisição da escrita nas crianças. Segundo ela, para que uma criança descubra o caráter simbólico da escrita é preciso que tenha situações em que a escrita se torne objeto de seu pensamento, pois o conhecimento geral e o contato com o

mundo letrado é muito importante para esse processo. Por isso, são importantes todos os aspectos do letramento para o aprendiz, conforme aborda o PNAIC, citado anteriormente.

Ferreiro e Teberosky (1986) classificam o processo de alfabetização em quatro níveis: período pré-silábico, período silábico, período silábico-alfabético e período alfabético. Tratam-se de níveis de conhecimento pelos quais o aprendiz passa até ser alfabetizado.

O período pré-silábico é o início da construção da escrita da criança, quando ela tenta reproduzir traços da escrita, geralmente letras ou rabiscos, que para ela são grafemas. Nessa fase, o aprendiz levanta duas hipóteses: a hipótese de quantidade mínima, de que é preciso no mínimo três letras para algo ser escrito; e a hipótese de variedade, na qual, para escrever palavras diferentes, é preciso variar a ordem e a quantidade de letras.

No próximo nível, o silábico, ocorre uma revolução. A criança passa a ter a consciência de que o que escreve tem relação com o que ela pronuncia. Porém, ela ainda não sabe quantas letras deve colocar para escrever corretamente uma palavra, por isso, ela representa uma sílaba apenas com uma letra. Esse nível apresenta duas possibilidades de escrita: silábica quantitativa, em que uma sílaba é representada apenas por uma letra, que não necessariamente faz parte dessa sílaba; e silábica qualitativa, quando são usadas letras que contenham o som da sílaba. São também grafadas as vogais, ou a consoante que, sozinhas, representam todo o som da sílaba.

Um salto qualitativo acontece quando a criança entra no período silábico-alfabético, considerado uma etapa de transição. Ela começa a perceber que escrever é representar as partes sonoras das palavras e que uma sílaba é formada por mais de uma letra na maioria dos casos. O aprendiz procura reproduzir isso, porém, em alguns momentos, ele volta a pensar na hipótese silábica e grafa uma sílaba inteira com apenas uma letra.

Finalmente, ao compreender completamente a representação sonora das palavras através da escrita, a criança passa a grafar uma letra para cada som que aparece em cada sílaba. Esse é o período alfabético. Nessa fase de conhecimento, embora a escrita apresente muitos “erros” ortográficos, revela que o aluno já apresenta um nível

importante de conhecimento acerca da escrita, contudo, não significa que o indivíduo já esteja completamente alfabetizado:

Também devemos estar atentos para o fato de que ter alcançado uma hipótese alfabética não é sinônimo de estar alfabetizado. Se já compreendeu como o SEA [Sistema de Escrita Alfabética] funciona, a criança tem agora que dominar as convenções som-grafia de nossa língua. (PNAIC 1. p.16)

Ferreiro (1987) explica que se a criança passa para uma nova etapa de aprendizagem é porque ela resolveu o conflito da fase anterior e está pronta para seguir adiante.

Identificar o momento do processo de aprendizagem em que o aprendiz se encontra é o primeiro passo para compreender suas dificuldades na escrita. O segundo passo é buscar meios de auxiliar o aluno, de modo que ele possa sanar suas dúvidas ortográficas.

O professor deve investir no ensino da ortografia, promovendo a discussão sobre as dúvidas, com a finalidade de elucidar e criar estratégias de aprendizagem [...] de maneira que sirva para ensinar a escrita, dentro do sistema ortográfico. (Guimarães (2005), p. 141)

4. CONTRIBUÇÕES DE LEMLE PARA O DIAGNÓSTICO DAS DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS

Mirian Lemle (1990) esclarece conceitos referentes ao processo de aquisição inicial da escrita, a alfabetização, de forma bem didática em seu livro Guia Teórico do Alfabetizador. Ela apresenta esclarecimentos acerca da relação dos sons da fala com a língua escrita e a influência de ambos os conceitos no processo de alfabetização, além de um critério para o diagnóstico de dificuldades ortográficas, o qual nos baseamos para elaborarmos os critérios de análise neste trabalho.

A autora coloca que quem está em processo de alfabetização precisa distinguir as letras do alfabeto e ter percepção auditiva para entender os diferentes sons pronunciados por uma mesma letra, ou sons iguais gerados por letras diferentes, caso contrário não irá aprender. Lemle elenca três partes componentes da capacidade de ligação simbólica entre letras e sons da fala, como se observa a seguir:

A primeira é a capacidade de compreender a ligação simbólica entre letras e sons da fala. A segunda é a capacidade de enxergar as distinções entre as letras. A terceira é a capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala, com suas distinções relevantes na língua. (LEMLE, 1990.p. 9 e 10)

A capacidade de isolar uma palavra também é uma dificuldade do aprendiz elencada pela autora como quarto problema do alfabetizando. Captar o conceito de palavra é fundamental, pois ela estabelece a relação simbólica contida num contexto. Esses conhecimentos básicos do processo de aprendizagem podem ser alcançados espontaneamente, mas também devem ser estimulados.

Algumas relações entre som e letra certamente trarão problemas para o alfabetizando, pois um único grafema pode representar mais de um som, assim como um som pode ter mais de uma representação grafêmica, como ressalta Lemle:

O casamento entre sons e letras nem sempre é monogâmico. O modelo ideal do sistema alfabético é o de que cada letra corresponda a um som e cada som a uma letra, mas essa relação ideal só se realiza em poucos casos. (LEMLE. 1990.p. 17)

O professor deve entender bem essas particularidades nas variedades de correspondências entre sons e letras, pois muitos educadores desconhecem a real dificuldade na escrita de seu aluno, ignorando a necessidade de trabalhar a ortografia de acordo com o problema ortográfico que ele apresenta. Isso pode refletir na maneira ineficaz de se trabalhar com a ortografia. (GUIMARÃES, 2005).

Lemle classifica o processo de alfabetização em 4 etapas: a primeira etapa é da “A teoria do casamento monogâmico entre sons e letras”. O primeiro passo do aprendiz em processo de alfabetização deve ser o entendimento de que cada letra tem seu som e vice-versa. Nesse sentido, ela ressalta que é importante que o professor forneça uma didática que não entre em contradição com essa hipótese. No nosso sistema alfabético apenas as consoantes (p), (b),(t), (d), (f), (v) e a vogal (a), apresentam a mesma unidade fonêmica.

Considerando que o primeiro passo do alfabetizando em sua compreensão do sistema da escrita é o entendimento da situação ideal e perfeita que cada letra tem seu som e cada som tem sua letra, vamos deixá-lo explorar essa hipótese por um curto espaço de tempo. (LEMLE.1990.p. 26)

Ressalva-se que, de certo modo, a afirmação de Lemle a respeito de se evitar que o aluno entre em contradição com a hipótese da monogamia entre sons e letras é polêmica, visto que Ferreiro destaca que é o desafio que irá fazer o aluno seguir adiante no seu processo de aprendizagem.

A segunda etapa é denominada “A teoria da poligamia com restrições de posição”.É o momento de orientar o aprendiz para que ele perceba que em certas palavras, dependendoda posição da letra, o som dela pode ser diferente. Sendo assim, a

teoria da monogamia será descartada pelo alfabetizando que compreenderá a existência de uma nova etapa, a poligamia condicionada pela posição.

A terceira etapa corresponde às “partes arbitrárias do sistema” que, segundo a autora, dura toda a vida, pois todos apresentam, em certos momentos, insegurança sobre a ortografia e é preciso memorizá-la individualmente. Ocorre quando mais de uma letra pode, na mesma posição, representar o mesmo som, e a opção pela letra correta em uma palavra acaba sendo inteiramente arbitrária.

Esta terceira etapa dura toda a vida. Ninguém escapa de um momento de insegurança sobre a ortografia correta de uma palavra rara. (LEMLE.1990.p. 30)

A respeito das dificuldades ortográficas, Lemle também as classifica em três etapas: primeira, segunda e terceira ordem. Esse critério sugerido é muito importante para o diagnóstico do estágio em que o aluno se encontra e para fundamentos de avaliação dos alunos e dos professores.

O aprendiz que apresenta falhas de primeira ordem está na fase de dominar as capacidades prévias da alfabetização, apresentando falhas na correspondência linear entre a sequência dos sons e a sequência das letras: repetições de letras, omissões de letras, trocas na ordem das letras. Como exemplo de falhas típicas podemos destacar: *ppai* no lugar de *pai*, *trs* no lugar de *três*, *parto* no lugar de *prato*, entre outras.

As falhas de segunda ordem fazem referência às particularidades na distribuição das letras, pois o aluno ainda está na etapa monogâmica de correspondência entre sons e letras. São falhas de transcrição fonética da fala. São comuns falhas como: *matu* em vez de *mato*, *tenpo* em vez de *tempo*, *genrro* em vez de *genro*.

O aprendiz da terceira ordem já incorporou o terceiro patamar no saber ortográfico e a terceira versão da teoria da correspondência entre sons e letras, portanto, suas falhas são limitadas a trocas de letras concorrentes, como escrever *açado* em vez de *assado*, *pesquiza* em vez de *pesquisa*, etc. O aluno que se enquadra nos erros de primeira e segunda ordem, segundo Lemle e o PNAIC, ainda estão em processo de alfabetização.

“O aprendiz que ainda comete falhas de segunda ordem não completou a alfabetização. Será considerado alfabetizado aquele em cuja escrita só restarem falhas de terceira ordem, que serão superadas gradativamente, com a prática da leitura e da escrita.” (LEMLE.1990.p. 41)

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa *ENSINO DA ESCRITA E LETRAMENTO LINGÜÍSTICO: diagnóstico de aprendizagem e ações de qualificação a docentes em formação e em serviço*³, que pretende identificar os contextos linguísticos que explicam as hipóteses de escrita, quando estas estão em desacordo com a norma padrão. O intuito é diagnosticar o nível de domínio ortográfico de alunos que estão ingressando no ensino fundamental II na rede de ensino do município de Dourados, Mato Grosso do Sul. Para a realização do diagnóstico foi feito um levantamento, durante os meses de novembro e dezembro de 2013, em 37 escolas (sendo 20 municipais, 11 estaduais e 6 particulares) da rede de ensino do município que oferecem o 6º ano do ensino fundamental, série que marca o período de transição entre o ensino fundamental I e ensino fundamental II, etapa em que o indivíduo deve ter consolidado seu processo de alfabetização, como recomenda o PNAIC (2012).

Estamos, sim, buscando garantir que alunas e alunos do Ensino Fundamental, aos 8 anos, tenham se apropriado do sistema de escrita alfabético, e nosso compromisso vai além disso: nossa ação pedagógica precisa contribuir para que as crianças compreendam a intenção dos textos que lêem, no contexto das práticas de leitura de sua vida cotidiana, dentro e fora da escola [...] (PNAIC.2012. p 25)

Este trabalho apresentará os resultados da análise de um recorte que abrange o estudo e a análise das hipóteses de escrita de uma escola estadual do município de Dourados, escolhida de modo aleatório, e identificada neste trabalho como EE9.

Para a geração dos dados foi aplicado aos alunos de 6º ano dessa escola um teste de Reconhecimento de Palavras (TRP)⁴, contendo: 53 palavras grafadas da seguinte forma: cada palavra do teste apresentou 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 em seu gabarito a hipótese de escrita que julgava ser correta. Por exemplo, ao ser ditada a palavra “*tudo*”, a criança teve a oportunidade de assinalar uma das três opções: “*tudo*”, “*duto*” ou “*tuto*”.

No final das 53 palavras, ainda havia a proposta de uma pequena redação, em que, a partir da gravura de uma cena em que aparecia personagem Magali, da turma da Mônica em um piquenique, o aluno deveria desenvolver uma pequena história ou

³Pesquisa coordenada pela prof.a D.ra Rute Izabel Simões Conceição na Faculdade de Comunicação, Artes e Letras/UFGD. (2013-2015)

⁴ Teste elaborado pela prof.a. Dra. Rute Izabel Simões Conceição/FACALE/UFGD.

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 possui a oportunidade de escolha livre de hipóteses de escrita. Nesse caso, 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.

O TRP foi aplicado pelo professor de língua portuguesa do 6º ano de cada escola. Esse professor recebeu orientações escritas através de documento explicativo, assim como orientação oral através em uma reunião com a coordenadora da pesquisa. Também foi realizada uma entrevista com os professores e coordenadores de 6º ano cujos alunos participaram como informantes, por meio de um questionário escrito. Esse questionário também serviu para orientar a análise e permitir a triangulação dos dados

Após o recolhimento do material, cada teste foi analisado individualmente por meio do levantamento das hipóteses de escrita para as 53 palavras do teste e as diferentes hipóteses escolhidas pelas crianças foi contabilizada em uma tabela criada para a coleta dos dados 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: são resultantes da concepção de escrita procedente 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 “*duto*” para “*tudo*”.

Hipótese de escrita de nível II: quando a criança tende a escrever conforme ela ouve ou pronuncia a palavra. Ex: escrever “*infeiti*” para “*enfeite*”.

Hipótese de escrita de nível III: são aquelas decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita ortográfica da Língua Portuguesa em que há concorrência entre letras devido ao seu valor sonoro idêntico para grafia diferente num determinado contexto linguístico. Ex: escrever “*ezigente*” para “*exigente*”.

O resultado da análise e interpretação desses 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 demonstração da análise discutindo as hipóteses de 1ª ordem que dizem respeito a problemas de consolidação do processo de aquisição inicial do sistema alfabético ortográfico da Língua Portuguesa. Em outros termos, refere-se a dificuldades ortográficas da fase inicial da escrita, inclusive, dificuldade em dominar as capacidades prévias da alfabetização.

Hipóteses de escrita de nível 1– EE9			
Salas	Nº aluno	Frequência das hipóteses	Hipóteses de escrita
Sala 1	18	21	Ponar, mangeira, trasferir, poçinho Eredo, tansferir , matase, masinha,
Sala 2	29	51	Pisgou, tartor, mangeira , ocaliptu, trasferir, tansferir, cocero , goul, poçinho , eredo, ocalipito, cogestão
Sala 3	23	49	Pisgou, ponar, mangeira , bomar, canpo, cogestão , pisciol, finha, câpo, tansferir, catrero , vajinho, poçinho , eredo, ocalipito
TOTAL	70	121	

Tabela 1: Hipóteses de escrita de nível 1 da escola EE9

Na tabela 1, foram observadas hipóteses de escrita de nível 1 por parte dos 70 alunos das três turmas da escola informante.

Os alunos de 6º anos que apresentaram omissão de letras na grafia de palavras tais como em *traØsferir, tØansferir, coØgestão, coØjestão* (na palavra “congestão” além da omissão do “n”, houve a substituição da letra G pela letra J, caracterizando hipótese de 3ª ordem, que será analisada mais adiante) revelam que ainda não dominaram a representação de vogais nasais, tais como “*an/am, en/em in/in, on/om um/um*”. No caso das hipóteses de escrita de palavras tais como *ponar,, cocero, canpo, caØtrero, tØartor*, etc., essas hipóteses do aluno revelam que o conhecimento do sistema alfabético ainda não se consolidou, pois os estudantes demonstram desconhecer os sons que representam cada letra e demonstra desconhecer também que cada letra representa um som específico. Nesses casos, observamos que o informante acaba trocando letras nas palavras e trocando a ordem ou deixando de grafá-las sem perceber que isso provoca alterações estruturais significativas na palavra.

Na hipótese de escrita da palavra *poçinho*, por exemplo, o aluno faz uma hipercorreção por desconsiderar algum traço distintivo na grafia de “c/ç”, já que ambas

têm som /s/ semelhante e grafias diferentes, dependendo do contexto linguístico em que ocorre, nesse caso, a vogal que o sucede é “i”, devendo, portanto, ser utilizado “c”: “ci”. Como se sabe, o “ç” só pode preceder “a, o, u”: “ça, ço e çu”.

No caso da hipótese de escrita para a palavra *mangeira*, o aluno demonstra possuir o conhecimento da grafia do som nasal “an”, mas revela conhecimento inseguro do formato da grafia do som “gue/gui”, generalizando-os como se fossem representados pelas grafias “ge, gi”.

Embora no 6º ano, esses alunos apresentam hipóteses de escrita que revelam haver defasagem no domínio linguístico referente à fase inicial (alfabetização) de aquisição da escrita. Tais problemas se não forem trabalhados adequadamente poderão ser carregados no decorrer de toda a vida escolar e se refletirão nas suas práticas de escrita fora da escola também.

A tabela 2 resume as hipóteses de escrita que classificamos como de nível 2. Estas, relembramos, são decorrentes da transcrição fonética da fala. Em outros termos, referem-se a escrever tomando como referência a pronúncia das palavras.

Hipóteses de escrita de nível 2			
Salas	Nº aluno	Frequência das hipóteses	Hipoteses de escrita
Sala 1	18	16	Comeo , troxe, ezigenti, manguera , infeiti , troce, pulo, pidião, infeite , vende, estupideis,
Sala 2	29	24	Comeo , ezigenti, ocaliptu, troce, manguera , mesmo, pidião, vende, infeite , estupideis, capuis
Sala 3	23	35	Coquero , comeo , cartero, troxe, ezigenti, canpo, pulo, ocaliptu, feiranti , pidião, vende, infeite , estupideis, feranti , capuis
TOTAL	70		

Tabela 2: Hipóteses de escrita de nível 2 da escola EE9

Observamos que os exemplos de hipóteses de escrita postuladas pelos alunos na Tabela 2 por meio de palavras tais como *infeite*, *comeo*, *mangueØra*, *coqueØro*, etc. demonstram a transcrição da fala na escrita. Isso ocorre porque a representação da linguagem coloquial pode se sobrepor à linguagem escrita, pois a fala sofre influência da variação linguística enquanto a escrita deve seguir as normas ortográficas. Um

exemplo é a hipótese de escrita revelada na palavra *manguera*. Esta é decorrente de uma monotongação em que, no ditongo ‘ei’ (sílabas “guei”), a vogal ‘e’ se sobrepõe à semivogal ‘i’ que acaba não sendo pronunciada. Já os casos representados em *feiranti*, *infeite* e *infeiti* são hipóteses decorrentes da ocorrência do levantamento da vogal átona /e/ para [i], em início ou final de palavras, um fenômeno da fonologia do português brasileiro.

Constatamos que as hipóteses desse nível ocorreram em menos frequência que as hipóteses de nível 1. Porém, a constatação dessa dificuldade ortográfica também é muito preocupante, pois revela que o aprendiz ainda carrega dúvidas de nível inicial de aquisição da escrita. Isso demonstra que o estudante precisa ter maior domínio das particularidades referentes aos aspectos da oralidade e da escrita.

A tabela 3 apresenta as hipóteses de escrita de nível 3, aquelas decorrentes da concorrência entre as letras pelo seu valor sonoro que adquire dependendo do contexto linguístico em que ocorre.

Hipóteses de escrita de nível 3– EE9			
Salas	Nº aluno	Frequência das hipóteses	Hipóteses de escrita
Sala 1	18	166	Maldozo, finalizar, pretensão , capus, geitoso, enredo , vazinho , conjestão, estupidês , macinha, pularam corajozo, paraence , retensão , ezigenti, esseto, sinquenta, troce, florsinha , possinho, pretenssão , eceção, poçinho, paraensse , Frances, exeção, eceto
Sala 2	29	252	Pularam, maldozo, finalizar, pretensão , macinha, paraence , retensão , esseto, dose, estupidês , belaz, voutou, conjestão, capus, farrinha, troce, vazinho , florsinha , possinho, enredo , matace, pretenssão , corajozo, esigente, eceção, geitoso, cojestão, maudozo, cazado, poçinho, paraensse , Frances, exeção, eceto, capuis
Sala 3	23	242	Pularam, maldozo, finalizar, pretensão , macinha, paraence , retensão , esseto, dose, estupidês , belaz, voutou, conjestão, capus, farrinha, troce, vazinho , florsinha , possinho, enredo , matace, pretenssão , corajozo, esigente, eceção, geitoso, cojestão, maudozo, cazado, poçinho, paraensse , Frances, exeção, eceto, capuis, ezigente, dosse, xupeta, estupideis ,

TOTAL	70		
--------------	----	--	--

Tabela 3: Hipóteses de escrita de nível 3 da escola EE9

Num primeiro olhar, já é possível verificar que as hipóteses de escrita desse nível são as mais frequentes. Elas são decorrentes do que Lemle (1990) classificou como partes arbitrárias do sistema da escrita, e são as mais complexas por exigir do aprendiz o conhecimento de regras específicas do sistema ortográfico.

Palavras tais como *pretenção*, *pretenssão*, *retensão* e *retenssão*, demonstram que o aluno desconhece a regra de contextualização, em que os verbos terminados com “**der**” (como em “compreender”) terão suas palavras derivadas, caso de “compreensão”, escritas com “s” final, e se a forma verbal terminar com “ter” (como em “reter”), por exemplo, a derivada será com “ç”, como em *retenção*. A hipótese de escrita revela também que a criança desconhece a regra que diz que o “s” entre vogal e consoante tem o som representado /s/ e não /z/ (como é o caso, quando está entre vogais), não havendo necessidade de duplicação.

No caso da grafia de *paraensse* e *enrredo*, há o desconhecimento da regularidade contextual também. O ‘r’ /[^]r/ e a consoante ‘s’ som de /s/ entre consoante e vogal não precisa ser duplicado para ter o som forte de ‘rr’ e /s/. Na grafia de *florsinha* e *vazinho*, a criança desconhece a regularidade morfológica em que se usa ‘z’ em diminutivos (Zinho, zinha), quando o radical da palavra não tiver a terminação em ‘s’, como em *flor*. Mas o ‘s’ deve ser usado em diminutivos, quando a terminação do radical for com ‘s’, como em *vaso*.

No caso de *estupidês* e *estupideis*, por exemplo, o aluno revela uma hipótese que indica desconhecer que a palavra é grafada com “z” porque é um substantivo derivado de um adjetivo (estúpido = estupidez). Em *paraence*, revela desconhecer a regra que nos informa que a terminação dos adjetivos pátrios é grafada com “s” e não com “c”.

Para compreender a grafia dessas palavras, é preciso conhecer a classificação morfológica de palavras da língua portuguesa, para reconhecer os verbos e adjetivos, por exemplo. Por isso trata-se de um conhecimento mais especializado e que requer um trabalho específico e organizado por parte do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa análise global dos dados, constatamos que os alunos apresentam maior dificuldade de escrita nas hipóteses de nível 3, o que é esperado, pois são dificuldades que, mesmo quem já domina o sistema ortográfico, pode apresentá-las. Elas revelam que é preciso avançar no domínio da arbitrariedade de representação dos sons que compõem o sistema ortográfico da língua portuguesa. Todos nós, em algum momento, podemos apresentar esse tipo de hipótese de escrita de 3ª ordem, em desacordo com a norma-padrão.

Diante dos resultados, concluímos que o ensino/aprendizagem do sistema ortográfico da Língua Portuguesa deve ser mais valorizado e explorado no trabalho realizado em sala de aula, pois a maioria dos alunos investigados apresentam dificuldades ortográficas que já deveriam de ter sido sanadas nas séries que precedem o 6º ano. Se não houver uma intervenção para corrigir essas dificuldades, é possível que elas persistam durante toda a vida escolar desses indivíduos.

Entendemos que o professor deve ter clareza de que há inúmeras dificuldades quanto ao uso das letras na grafia das palavras e, embora inúmeras as hipóteses de escrita, elas são explicáveis linguisticamente. Se o professor as conhecer, ele poderá organizar uma didática que atenda eficazmente o aprendizado do sistema ortográfico da Língua Portuguesa.

Ressaltamos que é preciso ficar atentos para o fato de que essa tarefa deve ser embasada na norma-padrão, mas a linguagem da criança, e a sua variedade não deve ser objeto de discriminação e de desprezo, pelo contrário, deve ser fonte de informação e de explicação da hipótese de escrita do sujeito.

AGRADECIMENTO

Agradeço ao grupo do PET/Letras da UFGD por ter contribuído com a contabilização dos dados para a realização trabalho.

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, Porto 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.

