



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – CAMPUS MARÍLIA-SP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

ALESSANDRA ARANDA NICOLAU

**APROPRIAÇÃO DA ORTOGRAFIA POR ESCOLARES DO 3º AO
5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

MARÍLIA
2013

ALESSANDRA ARANDA NICOLAU

**APROPRIAÇÃO DA ORTOGRAFIA POR ESCOLARES DO 3º AO
5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha “Ensino, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano”, da Universidade Estadual Paulista – “Julio de Mesquita Filho”- Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília/SP, para obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. SIMONE APARECIDA CAPELLINI

MARÍLIA

2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA NA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA – UNESP/FFC

Nicolau, Alessandra Aranda.

N639a Apropriação da ortografia por escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental / Alessandra Aranda Nicolau. – Marília, 2013.

80 f. : 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

Bibliografia: f. 67-73

Orientador: Simone Aparecida Capellini.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Ortografia e silabação. I. Autor.
II. Título.

CDD 372.62

ALESSANDRA ARANDA NICOLAU

APROPRIAÇÃO DA ORTOGRAFIA POR ESCOLARES DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista – Julio de Mesquita Filho, Campus Marília – SP, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Simone Aparecida Capellini – Presidente e Orientadora.
Universidade Estadual Paulista. UNESP – FFC/Marília-SP.

Profª Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela – Examinadora.
Universidade Estadual Paulista. UNESP – FFC/Marília-SP.

Profª Dra. Elza Midori Shimazaki. – Examinadora.
Universidade Estadual de Maringá. UEM/Maringá-PR.

Suplentes:

Profª Dra. Luciana Maria Lunardi Campos – Examinadora.
Universidade Estadual Paulista. UNESP – FC/ Bauru-SP.

Profª Dra. Tânia Moron Saes Braga. – Examinadora.
Universidade Estadual Paulista. UNESP – FFC/Marília-SP.

Os covardes nunca tentaram, os fracos desistiram no meio do caminho e somente

os fortes venceram!

Não há ganho sem dor...

(Autor desconhecido)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida e por me permitir alcançar meu objetivo, ensinando-me a ser uma pessoa mais forte e mais determinada.

Ao longo desta trajetória, muitas pessoas contribuíram para a realização deste trabalho, com as quais tenho inúmeras dívidas de gratidão.

À Prof^a. Dr^a. Simone Aparecida Capellini, exemplo de determinação e competência, por me receber como sua orientanda e pelo respeito ao processo desta construção.

Às professoras Dr^a Maria de Lourdes Morales Horiguela e Dra. Elza Midori Shimazaki, por suas ricas orientações e sugestões para a finalização deste trabalho.

Ao LIDA - Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem, que me propiciou crescimento, oportunidades e solidariedade nos momentos mais difíceis.

À Andrea Batista, grande amiga, pelo auxílio dado quando cheguei à UNESP, pelas reflexões críticas apontadas, pelo apoio e encorajamento.

Ao Colégio PGD e toda a sua equipe (sem exceção) pelo incentivo e confiança. A todas as professoras do Ensino Fundamental I, as que participaram da investigação e as que, de longe, acompanharam o projeto e cooperaram de alguma maneira, o meu eterno agradecimento.

Nenhum agradecimento seria suficiente à contínua ajuda...

Da Nina, da Paulinha (mais que irmãs) e da tia Vera (mais que mãe) por terem me socorrido em todos os momentos, me encorajando e me apoiando em todas as situações.

Do meu amado marido Luciano, por sua colaboração e apoio diante da minha ausência como esposa, mãe e amiga, em especial nos últimos dias; dos meus filhos Gabriel e Lucca, por tantas vezes compreenderem a necessidade da realização do meu trabalho e por tantas outras que me perguntavam incessantemente se eu já havia terminado. Mesmo não podendo dar a atenção e o cuidado que me exigiam, fizeram-me compreender as prioridades da vida, como apenas os filhos são capazes de fazer.

RESUMO

NICOLAU, A. A. Apropriação da ortografia por escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. 2013. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências. Unesp – Campus de Marília, São Paulo, 2013.

O presente estudo investigou a apropriação da ortografia por escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, comparando o desempenho ortográfico frente aos erros de ortografia natural e erros de ortografia arbitrária em dois momentos de avaliação. Participaram do estudo 96 escolares de sete a dez anos de idade, do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo 32 escolares de cada série (16 meninos e 16 meninas), de uma escola particular no município de Londrina – PR. A pesquisa objetivou estabelecer o perfil ortográfico de escolares do 3º ao 5º ano, a partir dos erros de ortografia natural e arbitrária cometidos em dois momentos de avaliação, comparando tal desempenho ortográfico quanto ao gênero dos escolares e quanto ao aumento da escolarização. O estudo consistiu na aplicação da prova de ditado de palavras do Pró-Ortografia (BATISTA, 2011); os erros ortográficos encontrados foram classificados segundo a sua semiologia, verificando-se a ocorrência em maior frequência de erros de ortografia natural do que de ortografia arbitrária. Quanto aos erros de ortografia natural foram encontrados, erros por omissão e adição de segmentos, por correspondência fonema-grafema unívoca, por separação e junção indevida de palavras e por alteração na ordem dos segmentos; quanto aos erros de ortografia arbitrária, foram encontrados erros de correspondência fonema-grafema dependente do contexto fonético/posição em maior número do que os erros de correspondência fonema-grafema independente de regra, seguidos por ausência ou presença inadequada de acentuação. Os resultados foram analisados por meio de análise estatística, revelando que a correlação entre o gênero (masculino e feminino) dos escolares, de uma forma geral, apresentou desempenho ortográfico semelhante e próximo. Outra análise verificou a evolução no desempenho ortográfico dos escolares a partir do aumento da seriação escolar, revelando que os escolares do 3º e 4º ano obtiveram médias semelhantes e próximas na prova de ditado de palavras deste estudo quanto aos dois tipos de erros ortográficos; os escolares do 5º ano mostraram média inferior de erros em relação ao 3º e 4º ano quanto aos tipos de erros ortográficos, nos dois momentos de avaliação, corroborando com outras pesquisas que apontam para uma diminuição de erros ortográficos a partir do aumento da escolarização.

Palavras-chave: Leitura, Escrita, Ortografia.

ABSTRACT

NICOLAU, A. A. Appropriation of spelling by students from 3rd to 5th grade level of elementary school. 2013. 81f. Dissertation (Master Degree in Education) – São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" School of Philosophy and Sciences. UNESP – Campus of Marília, São Paulo, 2013.

The present study aimed to investigate the appropriation of spelling by students from 3rd to 5th year of elementary school, comparing their spelling performance against natural spelling typos and misspellings to arbitrary spelling at two different evaluation moments. 96 students participated in this study, all of them between seven and ten years old, from 3rd to 5th year of elementary school, 32 students from each grade (16 boys and 16 girls) from a private school in the city of Londrina - PR. The aim of the research was to establish the spelling profile of students from 3rd to 5th grade level, analyzing both natural and arbitral misspellings performed at two different periods of time, comparing such spelling performances by gender and increased schooling level. The study consisted in applying a dictation test of the Pro-Spelling words (BATISTA, 2011); the spelling mistakes found were classified according to their semiology, verifying a higher occurrence of natural misspellings than arbitrary spelling mistakes. Regarding natural misspellings, omission and addition of segment error were found, as well as phoneme-grapheme univocal correspondence, by inadequate word separation and word combining and by change in the order of segments; as for arbitrary misspellings, phoneme-grapheme errors have been found according to the phonetic context/ position more than the errors of phoneme-grapheme regardless the rule, followed by the absence or inadequate accentuation presence. The results were examined using statistical analysis, showing that the correlation between gender (male and female) of students demonstrated, in general, similar and close spelling performance. Another analysis investigated the development in students' spelling performance according to school grades, revealing that the students of 3rd and 4th grade level obtained similar and close results in the word dictation test carried out in this study concerning the two types of spelling errors; 5th year students showed a lower error average when compared to 3rd and 4th grade level students, corroborating other studies that show a decline of misspellings as schooling levels improve.

Keywords: Reading, Writing, Spelling.

LISTA DE ABREVIATURAS

AOS = Alteração na Ordem dos Segmentos

APIA = Ausência ou Presença Inadequada da Acentuação (acento agudo, acento circunflexo)

CF/G = Correspondência Fonema/Grafema unívoca

CF/GDC = Correspondência Fonema/Grafema Dependente do Contexto

CF/GIR = Correspondência Fonema/Grafema Independente de Regras

DP = Ditado de Palavras

EOA = Erro de Ortografia Arbitrária

EON = Erro de Ortografia Natural

OA = Outros Achados (letras com problemas de traçado/espelhamento ou escrita de outra palavra)

OAS = Omissão e Adição de Segmentos

SJIP = Separação ou Junção Indevida de Palavras

LISTA DE QUADROS

| | | |
|----------|--|----|
| Quadro 1 | Relações das letras do alfabeto com os fonemas do português do Brasil e suas ocorrências ortográficas..... | 29 |
| Quadro 2 | Correspondências fonografêmicas a partir do princípio fonográfico regular..... | 32 |
| Quadro 3 | Correspondências fonografêmicas a partir do princípio fonográfico dependente de regras..... | 33 |
| Quadro 4 | Correspondências fonografêmicas a partir do princípio semiográfico..... | 36 |
| Quadro 5 | Correspondências fonografêmicas a partir de irregularidades do sistema ortográfico..... | 37 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|----------|---|----|
| Figura 1 | Classificação semiológica dos erros ortográficos..... | 38 |
|----------|---|----|

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|--|----|
| Tabela 1 | Distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referentes aos GI, GIII e GV, na prova de ditado de palavras, nos dois momentos de avaliação..... | 55 |
| Tabela 2 | Distribuição do valor de p referente à comparação entre os grupos GI, GIII e GV, na prova de ditado de palavras, nos dois momentos de avaliação (1º semestre/2º semestre de 2012)..... | 56 |
| Tabela 3 | Distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referentes aos GII, GIV e GVI, na prova de ditado de palavras, nos dois momentos de avaliação..... | 57 |
| Tabela 4 | Distribuição do valor de p referente à comparação entre os grupos GII, GIV e GVI, na prova de ditado de palavras, nos dois momentos de avaliação (1º semestre/2º semestre de 2012)..... | 58 |
| Tabela 5 | Distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referentes aos GI e GII, GIII e GIV e GV e GVI, na prova de ditado de palavras, nos dois momentos de avaliação..... | 59 |
| Tabela 6 | Distribuição do valor de p referente à comparação entre os grupos GI e GII, GIII e GIV e GV e GVI, na prova de ditado de palavras, nos dois momentos de avaliação (1º semestre/2º semestre de 2012)..... | 60 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 2. REVISÃO DE LITERATURA..... | 15 |
| 2.1 Aquisição do sistema de escrita da Língua Portuguesa brasileira..... | 15 |
| 2.2 Aquisição da ortografia: norma ortográfica..... | 27 |
| 3. OBJETIVOS..... | 48 |
| 4. MATERIAL E MÉTODO..... | 49 |
| 4.1 Sujeitos..... | 49 |
| 4.2 Procedimentos Metodológicos..... | 50 |
| 4.3 Análise estatística..... | 53 |
| 5. RESULTADOS DISCUTIDOS..... | 54 |
| 6. SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS PARA A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA..... | 62 |
| 6.1 Estratégias de intervenção para os Erros de Ortografia Natural..... | 62 |
| 6.2 Estratégias de intervenção para os Erros de Ortografia Arbitrária..... | 63 |
| 6.3 Estratégias de intervenção para Outros Achados..... | 64 |
| 7. CONCLUSÃO..... | 65 |
| 8. REFERÊNCIAS..... | 67 |
| 9. ANEXOS..... | 74 |

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a aquisição da leitura e da escrita tem sido discutida e priorizada na Educação e, mesmo com a divulgação e efetivação de inúmeras campanhas de alfabetização, o fracasso nas aprendizagens iniciais ainda é fato constatável, pois segundo dados do MEC (2002) cerca de 700 mil escolares chegam ao 6º ano do ensino fundamental sem saber ler e escrever. Ensinar a ler e a escrever é tarefa especificamente escolar (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) e, ao analisar tal tarefa, é preciso, primeiramente, refletir sobre a forma de alfabetização dos escolares e a relevância dada pelos professores no ensino da ortografia como prática pedagógica.

Os estudos desenvolvidos na Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) e divulgados no Brasil, promoveram mudanças nos currículos nacionais e, conseqüentemente, em materiais pedagógicos, produzidos pelo Ministério da Educação para a formação de professores. O ensino deixou de seguir cartilhas e outros métodos com informações técnicas sobre a ortografia, voltando-se para a construção das “hipóteses” que os alunos fariam na escrita. Isto é, um ensino centrado em práticas promotoras de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, interagindo com diferentes gêneros textuais. Neste novo contexto, a ortografia passou a ocupar um lugar secundário na alfabetização, sendo até mesmo excluída e, sem a sua obrigatoriedade, os escolares começaram a escrevê-las ao seu modo, causando reações variadas entre os professores. (CAGLIARI, 1997; 2002).

As análises sobre as mudanças nos livros de alfabetização - substitutos das cartilhas - recomendadas pelo Ministério da Educação, não propunham um ensino sistemático da escrita alfabética. Apresentavam vários gêneros textuais, iniciando evidente preocupação de letrar e aproximar os novos aprendizes do mundo letrado. (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005). Constatou-se que, com os novos livros, os professores reconheciam a qualidade do repertório textual oferecido, mas queixavam-se da ausência de atividades para ensinar aos alunos a escrita alfabética.

A escrita, em sua natureza alfabética, constitui-se da relação estabelecida entre os fonemas (sons) e os grafemas (letras), entretanto, na Língua Portuguesa, a maioria das relações letra-som e som-letra não são estáveis, o que

torna a aquisição e o estabelecimento da escrita ortográfica uma aprendizagem complexa. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; ZORZI, 2003; LEAL; ROAZZI, 2007; BATISTA, 2011). Acreditando ser a ortografia um conjunto de regras que estabelece a grafia correta das palavras, é certo afirmar que, os erros decorrentes da alteração do princípio alfabético são considerados erros de ortografia natural e os erros decorrentes de convenções ortográficas, independentes desse princípio, são erros de ortografia arbitrária (BATISTA, 2011).

O estudo em questão expõe tal relevância, uma vez que, ainda hoje, os problemas relacionados à aprendizagem da ortografia geram muitas discussões e conflitos. Ao analisar a grafia correta das palavras, é preciso ter bem claro que o procedimento ortográfico deve estar pautado em um ensino sistemático de reflexão e compreensão da escrita através de regra e do que não apresenta regra, ou seja, do que realmente o escolar vai precisar memorizar. Aprender a escrever ortograficamente é convencionalizado, definido socialmente e que precisa ser ensinado, não há como exigir que o escolar descubra a ortografia por si só.

Esse trabalho tem como hipótese que a apropriação das regras de ortografias natural e arbitrária do sistema de escrita da Língua Portuguesa ocorre de acordo com o aumento da seriação escolar. O estudo tem por objetivos: estabelecer o perfil ortográfico de escolares do 3º ao 5º ano, em dois momentos de avaliação; comparar o desempenho ortográfico de escolares do 3º ao 5º ano, referentes aos erros de ortografia natural e arbitrária, de acordo com o gênero desses escolares e segundo o aumento da escolarização; verificar a ocorrência da apropriação das regras de ortografia natural e arbitrária, em relação ao aumento da seriação escolar; propor estratégias para educadores, referentes ao ensino da ortografia.

Por fim, para cumprir tais objetivos, a revisão da literatura busca promover reflexão e auxiliar na ampliação dos conhecimentos frente à “Aquisição do sistema de escrita da Língua Portuguesa Brasileira” e à ocorrência da “Aprendizagem ortográfica: norma ortográfica”, sustentados pelo referencial teórico desse trabalho e dos resultados encontrados sobre as implicações da aprendizagem escrita.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA BRASILEIRA

De acordo com Brandão e Leal (2010), no Brasil, até final de 1960, acreditava-se que a alfabetização estava relacionada a um “desabrochar natural”, aproximadamente aos sete anos de idade, decorrente de um amadurecimento desencadeado pelo desenvolvimento de habilidades perceptuais e motoras, chamadas “prontidão para a alfabetização” (POPPOVIC; MORAES, 1966; BRANDÃO; LEAL 2010). O desenvolvimento de tais habilidades era condicionado a um programa de exercícios voltados para a coordenação viso-motora, memória visual e auditiva, noções de quantidades, orientações temporal e espacial, esquema corporal, ritmo e uma boa dose de atenção e concentração. Além disso, a discussão da alfabetização era centrada nos métodos de ensino, ou seja, em como se dava o ensino; todo êxito da aprendizagem era atribuída ao método e não ao sujeito da aprendizagem (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Os métodos de alfabetização, durante vários momentos da Educação no Brasil, tiveram como principal instrumento de ensino as cartilhas (CAGLIARI, 1997; 2002; CAPOVILLA; SEABRA, 2010). De acordo com Mortatti (2006), as primeiras, produzidas no final do século XIX, baseavam-se no método sintético (método de soletração, método fônico e método de silabação) e, no início do século XX, passaram a se fundamentar no método analítico (processos da palavração e sentencição) (MORTATTI, 2006). Sob a influência de um ensino pautado em métodos e na linguística, o método fônico, contemplando os recursos necessários para se alfabetizar, abarcava um ensino a partir do oral, da aprendizagem do fonema (unidade mínima de som da fala), associando-o à sua representação gráfica (CAGLIARI, 1997; 2002; CAPOVILLA; SEABRA, 2010).

A partir de 1980, o conceito de alfabetização foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, particularmente com os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999). De acordo com esse trabalho, o aprendizado do sistema de escrita não se reduz apenas ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (letras e sons), mas passa a se

caracterizar como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos e exposições à leitura e a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita. Vale lembrar que ensinar a ler e a escrever é tarefa escolar, mas o contato com o mundo letrado ocorre muito antes dos seis anos de idade e não necessariamente em ambiente escolar. Alguns estudos revelam como as crianças produzem suas tentativas claras de escrever mesmo antes do ensino formal escolar, pois crianças com acesso habitual a lápis e papel em suas casas, por exemplo, já realizam os primeiros ensaios de produção escrita. Os resultados obtidos a partir das pesquisas realizadas com crianças de quatro a seis anos permitiram uma reflexão pautada em cinco níveis de tentativas de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999):

Nível 1 – A criança reproduz traçados característicos da escrita na tentativa de expressar o desejo de escrever. A representação de sua escrita ocorre de modo muito particular e há uma intenção clara de escrita, porém a informação transmitida pela mensagem é interpretada apenas por ela, é particular e não universal. Neste nível, a percepção visual e a representação da escrita podem vir carregadas de elementos, por exemplo, ao ter acesso à escrita de imprensa, a criança realizará traçados isolados e separados; caso tenha muito contato com a escrita cursiva, possivelmente, utilizará grafismos ligados entre si por linhas onduladas, semelhante aos traçados observados. Outro aspecto ainda desse nível é a correspondência estabelecida entre a palavra e o objeto referido. Uma palavra representativa de objeto pequeno será escrita com poucos traçados; a que retrata um objeto grande ou mais comprido terá traçados mais longos, ou seja, a escrita está pautada nas propriedades do objeto e não em sua forma sonora. Por fim, essa busca por relações entre escrita e objeto desencadeia certo indiferentismo entre o que é desenhar e o que é escrever, podendo utilizar traçados com e sem definição clara, letras, números e/ou símbolos.

Nível 2 – A criança avança cognitivamente ao descobrir que é possível realizar registros combinatórios com os códigos já conhecidos como, por exemplo, ao fazer uso das letras de seu nome para escrever qualquer palavra desejada, alterando apenas a ordem entre elas. É importante ressaltar, neste momento, a possibilidade de aquisição de modelos estáveis e fixos da escrita, contudo cada letra, número ou símbolo utilizados valem como parte de um todo, sem valor em si mesmo, sem valor sonoro representativo.

Nível 3 – A criança inicia as tentativas de atribuição sonora na escrita, relacionando uma letra para cada sílaba. Surge a hipótese silábica em que a criança passa a perceber que a escrita representa partes sonoras da fala. A hipótese silábica pode aparecer com a utilização de letras da própria palavra ou com grafias bem diferenciadas, contanto que haja correspondência entre o código escolhido e a sílaba. Um ponto interessante neste nível é também o surgimento de conflitos cognitivos, primeiramente, em virtude da duplicidade de vogais em sílabas com valor sonoro semelhante à quantidade mínima de caracteres, principalmente em monossílabos e dissílabos e, posteriormente, em função das distinções entre escrever um substantivo isolado (unidades mínimas - sílabas) ou uma oração (unidades mínimas - palavras). Conflitos assim oportunizam a construção da escrita.

Nível 4 – A criança inicia a passagem da hipótese silábica para a alfabética, basicamente pela necessidade de incluir mais caracteres na sílaba. O conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres possibilita a extraordinária reflexão de que faz falta certa quantidade de letras para ler e que a representação da sílaba pode variar de acordo com som emitido.

Nível 5 – A criança finaliza esse processo ao alcançar o nível da escrita alfabética, percebendo que cada um dos caracteres corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, os fonemas. Ainda enfrentará problemas com a ortografia, porém, em se tratando de aquisição do sistema de escrita, realiza as conversões fonema/grafema ao compor o código alfabético.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças progredem diante dos níveis apresentados, vencendo uma sucessão de etapas numa progressão regular, com ou sem intervenção escolar, mas nem todas avançam no mesmo ritmo. Para aprender a ler e a escrever, é preciso ter claro os níveis de conceitualização atingidos pela criança, promovendo situações em que ela possa progredir e modificar as hipóteses, sem necessariamente atribuir tal fato ao método ou à transmissão realizada pelo professor.

Historicamente, esse foi o marco para a abertura de um campo de pesquisas quanto aos processos de aprendizagem e o surgimento de novas propostas educacionais que, conseqüentemente, fundamentaram uma reforma educacional frente às políticas públicas instituídas. As mudanças nos currículos nacionais e em materiais pedagógicos produzidos pelo Ministério da Educação para a formação de professores ocorreram “mediante divulgação massiva de artigos,

teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada” (MORTATTI, 2006, p.10), na tentativa de reverter o fracasso escolar no ensino fundamental das escolas, em especial das classes sociais menos favorecidas (CAPOVILLA; SEABRA, 2010).

Com o declínio do padrão dos pré-requisitos para a alfabetização e após a reforma educacional, surgiram questões partidárias e favoráveis quanto às concepções relacionadas à aprendizagem e à formação dos professores. Quanto à aprendizagem, o foco passou a ser como se aprende e não mais como se ensina; a questão central da alfabetização deslocou-se do ensino para a aprendizagem. O ensino deixou de seguir o método das cartilhas e das informações técnicas sobre a ortografia, abrindo espaço informal para a construção das “hipóteses” realizadas na escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; CAGLIARI, 2002; MORTATTI, 2006). Em síntese, o ensino passou a ser centrado em práticas que promovessem a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, interagindo com diferentes gêneros textuais escritos. As mudanças nos livros de alfabetização, recomendadas pelo Ministério da Educação e substitutas das cartilhas, sofreram grande impacto, principalmente na área da linguagem escrita, pois não propunham mais um ensino sistemático da escrita alfabética em termos de codificação e decodificação, mas, sim, o domínio dos conhecimentos que permitissem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004; BRASIL, 2008). Nesse novo contexto, a ortografia tão evidente nos materiais cartilhescos passou a ocupar lugar secundário na alfabetização ou mesmo ficou excluída (CAGLIARI, 2002).

Progressivamente, diante dessas novas exigências e desse marco na educação, fica evidente a preocupação quanto à alfabetização, mas também quanto ao letramento¹ desses novos aprendizes da cultura escrita (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008), a partir de um leque muito variado de gêneros textuais. Constatou-se, então, o reconhecimento dos professores pela qualidade do repertório textual oferecido e também o entendimento de que letrar era mais que alfabetizar, era ensinar a ler e a escrever num contexto, no qual a escrita e a leitura, além de ganharem sentido, faziam parte da vida do aluno. Contudo, não

¹ É na segunda metade dos anos 1980 que essa palavra surge no discurso de especialistas das Ciências Linguísticas e da Educação, como uma tradução da palavra da língua inglesa *literacy*. Sua tradução se faz na busca de ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da tecnologia do ler e do escrever (codificar e decodificar), mas também para os usos dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários. (SEB, 2008).

sabiam ao certo como fazer e queixavam-se primeiramente da ausência de atividades no ensino da escrita alfabética e, num segundo momento, das divergências de se trabalhar com textos sem antes aprender o “bê-a-bá” para se ler de forma autônoma (SANTOS, 2004).

No caso dos professores, as mudanças educacionais também promoveram influência, pois, até a década de 80, a sua formação era realizada apenas antes da atuação profissional, por meio do magistério ou do curso superior em Pedagogia (BRASIL, 2012). Após a conclusão, estavam prontos para atuarem nas atividades escolares por toda a vida. Essa formação inicial, antes permanente, passa a ser de continuidade, provocando uma série de transformações nas orientações dos sistemas educativos, na cultura escolar, bem como em diversas reformas nos métodos de ensino. Isso também implica mudança de perfil na vida profissional dos professores. Uma das primeiras orientações do sistema educativo referia-se a não obrigatoriedade de escrever as palavras com a ortografia correta, criando-se uma cultura de que o escolar deveria escrever ao seu modo, registrar as hipóteses imagináveis referentes à palavra que se pretendia escrever. Tais práticas eram entendidas por alguns professores, entretanto, para outros demonstravam ser um desastre educacional (CAGLIARI, 2002).

Não menos importante, os professores com carreira posterior a essa transição, possivelmente, tenham recebido orientações e informações insuficientes sobre o ensino da ortografia em sua formação acadêmica. Desde então, em diferentes momentos históricos, muitos modelos de professores foram criados para atender às necessidades sociais, econômicas e políticas (FERREIRA, 2005), além de diversas formas de prepará-los para a atuação na atividade acadêmica. A partir desse cenário, é importante ressaltar que os diferentes papéis nos processos de formação configuraram novos modelos de escolas, buscando o desenvolvimento da melhoria na Educação.

De acordo com Brandão e Leal (2010), é possível aproximar a criança da leitura e da escrita em um contexto funcional e significativo, a partir de atividades que promovam a aquisição do sistema alfabético de escrita e o letramento. Algumas atividades são relevantes para tornar clara a sua função social como, por exemplo, quando há a necessidade de se buscar informações adicionais em revistas, enciclopédias, sites, livros em geral num projeto desenvolvido pela turma e, ainda, utilizando a professora como escriba, produzir textos coletivamente

para certas atividades, como a formulação de regras de convivência da turma, reivindicação junto à direção escolar solicitando melhorias no parque, nos banheiros, além de outras questões oportunas. Algumas atividades podem ser promovidas pelo *faz de conta* que estão lendo e escrevendo mesmo com representação gráfica de rabiscos, sem traçados definidos, mas com a possibilidade de a criança explicar o desenho realizado, ou a lista de compras solicitada pela mamãe no supermercado, ou a lista de convidados para sua festa de aniversário, enfim efetuar registros escritos de tudo o que desejar.

Os jogos e as atividades com canções rimadas, a brincadeira com parlendas e poemas envolvendo os sons das palavras permitem o contato com a sonorização das palavras e a possibilidades de se estabelecer relações entre seu som e seu significado. Um exemplo interessante para essa situação de aprendizagem é o bingo de figuras, desde o simples reconhecimento de uma imagem ou de todas as figuras iniciadas com a mesma sílaba em relação àquela sorteada. Em se tratando de bingo, o de nomes e o mural de chamada com os nomes dos colegas são bons exemplos de repertório em que a criança, mesmo não alfabetizada, sabe escrever de cor pelo volume de exposição e significado atribuídos. As autoras apresentam a necessidade de um trabalho quanto às habilidades perceptuais e motoras em contextos lúdicos. A construção de brinquedos com sucata, modelagens, desenhos e pinturas, jogo dos sete erros, labirintos são atividades que promovem o desenvolvimento da coordenação motora fina sem, necessariamente, serem realizadas atividades exaustivas e repetitivas utilizando apenas o lápis e o papel em situações de cópia e preenchimento de pontilhados (BRANDÃO; LEAL 2010).

Considerando que a leitura e a escrita não constituem uma disciplina isolada no currículo da Educação Infantil, mas que integram os trabalhos durante todo o processo de aquisição, é possível pensar e fazer a alfabetização sem necessariamente adotar atividades exaustivas contemplando letras e mais letras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), pois os princípios básicos para essa aquisição iniciam-se muito antes do ato de ler e escrever. Brincar com a sonoridade das palavras por meio de atividades lúdicas² possibilita o início do reconhecimento das

² Atividade lúdica é todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando de sua execução, ou seja, divertir o praticante. A atividade lúdica também é conhecida como brincadeira. (<http://orientarpedagogos.blogspot.com.br/2011/09/atividades-ludicas.html>).

regularidades entre unidades sonoras e gráficas (MORAIS; SILVA, 2010). Capovilla e Seabra (2010) afirmam que a maior parte dos escolares fracassam na aprendizagem da leitura em função da baixa habilidade metafonêmica, também chamada de consciência fonêmica. As privações de instruções fônicas (relação grafema e fonema) e metafonológica (exercícios de consciência fonológica, explícitas e sistemáticas) trazem significativo fracasso na questão da alfabetização no Brasil.

A instrução fônica sistemática produz benefícios significativos para as crianças desde o ensino infantil [...] e para aqueles que têm dificuldade em aprender a ler. Crianças de pré-escola que recebem instrução fônica sistemática mostram melhora nas habilidades de ler e escrever palavras. Crianças do primeiro ano do ensino fundamental que recebem instruções fônicas sistemáticas mostram melhoras significativas nas habilidades de decodificação de escrita, e de compreensão de texto. (CAPOVILLA; SEABRA, 2010, p. 80).

De acordo com os linguístas, os primeiros contatos com a linguagem e com o mundo linguístico ocorrem a partir do nascimento e da convivência com pessoas que produzem sons os quais, futuramente, serão reconhecidos e produzidos como fala (CAGLIARI, 1997; MARCUSCHI, 2008). A fala é o resultado de uma expressão sonora, produzida pelas pessoas de mesma língua, que tem como função a comunicação (LIRA, 2008). De acordo com Cagliari (1997), uma criança entre dois e três anos, mesmo apresentando repertório baixo em seu vocabulário ou fazendo pronúncia indevida de algumas palavras, ao conversar e se comunicar, já é considerada um “falante nativo de sua língua” (CAGLIARI, 1997, p.17).

Aprender a falar a língua materna não exige estudo ou treinamento específico, de acordo com o desenvolvimento típico da criança, a fala é desencadeada pelo simples fato da exposição a ela, desde que preservadas as condições biológicas e cognitivas da criança em questão (CAGLIARI, 1997; SANTOS, 2009; ZORZI; CAPELLINI, 2009). A língua de uma sociedade se perpetua graças à fala constituída de vocabulário, sintaxe e pronúncias originárias de sua comunidade nativa, levando-se em conta, por exemplo, o dialeto ou a pronúncia que se faz das vogais e consoantes pelos diferentes usos de ponto articulatório (CAGLIARI, 1997; BATISTA, 2011). Ao analisar uma conversa entre dois brasileiros, cuja forma de falar seja diferente em virtude das regiões em que mora,

possivelmente a forma de escrita também será diferente. Se não houvesse uma escrita padrão, “resultante de uma convenção, de uma negociação social e assumindo um caráter normatizador, prescritivo”, cada um registraria o seu modo de falar, dificultando aos demais a tentativa de descobrir a intenção individual ao escrever (MORAIS, 2007a, p. 8).

A fala pode vir carregada de particularidades em virtude das diferenças entre os dialetos e pronúncias variadas, sendo assim a transcrição da fala recai sob tais aspectos dialéticos da nossa língua, pois “não existe uma única forma de pronúncia correta” (MORAIS, 2007a, p. 19). É impraticável, como objetivo escolar, unificar a fala em função da escrita; não é preciso mudar o dialeto para alcançar a língua escrita. A escola pode, sim, distinguir a fala culta da popular, permitindo melhor inserção social, porém isso não pode ser pré-requisito para aprender a ler e tão pouco para aprender a escrever (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

A fala por si só não garante a escrita. Nesse sentido, é preciso ter bem claro o que pertence à fala ou à escrita. De acordo com Batista (2011), as primeiras hipóteses de escrita de uma criança estão pautadas na fala e não em códigos gráficos. Contudo, ao conhecer, reconhecer e utilizar o código gráfico, é possível formular não só hipóteses fonêmicas, mas também ortográficas e, conseqüentemente, compreender que nem sempre se escreve exatamente como se pronunciam as palavras (CAGLIARI, 1997; ZORZI, 2009; BATISTA, 2011). De acordo com Morais (1998), o escritor hábil é aquele que realiza a convergência da fala com a escrita, compreendendo como os símbolos gráficos do alfabeto representam a linguagem dos fonemas e também como a representação alfabética pode ser modulada por convenções ortográficas.

Tomando ainda como apoio outros autores (LEMLE, 1987; MORAIS, 1998; MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999; SCLiar-CABRAL, 2003; MOOJEN, 2009; ZORZI, 2008, 2010; BATISTA, 2011), independente da metodologia de ensino adotada para a alfabetização, pode-se deduzir que, em algum momento dessa aprendizagem, o escolar precisará reconhecer, discriminar e nomear as letras do alfabeto (saber o que é letra); ser capaz de identificar as palavras separadamente (na fala aparecem encadeadas) e fazer uma análise silábica (saber o que é palavra ou sílaba). Necessitará também de ter habilidades para perceber os componentes sonoros das palavras (saber o que é som, no caso, os fonemas, que compõem a

palavra falada, e diferenciá-los da letra) e terá que realizar a segmentação fonêmica das palavras, sendo hábil para relacionar cada fonema a uma letra ou a um grafema, estando atento à quantidade e à ordem em que devem figurar na palavra escrita.

Ao aprender a ler, a criança aprende a associar a forma ortográfica à sua forma fonológica, mediante a utilização do sistema gerativo para converter ortografia em fonologia, possibilitando a leitura de qualquer palavra regular que envolva a correspondência grafofonêmica (SILVA; FUSCO; CUNHA, 2010). Por esse motivo, as teorias de aquisição e processamento da escrita estão relacionadas fortemente às da leitura, pois sendo processos interdependentes, para escrever é preciso ler. Frith (2003) apresenta um modelo de leitura e escrita em três fases distintas na alfabetização:

FASE LOGOGRÁFICA - A leitura consiste no reconhecimento visual global da palavra, normalmente encontrada com grande frequência (seu próprio nome, nomes de comidas, bebidas e lugares impressos em rótulos e cartazes). A leitura é fixada ao contexto, ao formato e à coloração geral da palavra como se fosse um desenho. A escrita também se resume à mesma produção (visual global), como um desenho, sendo que a escolha e a ordenação das letras ainda não estão sob controle dos sons da fala. Essa estratégia de leitura e de escrita costuma apresentar erros por descuido, em se tratando de palavras visualmente semelhantes.

FASE ALFABÉTICA – A leitura e a escrita são representadas pela transcrição da fala, estabelecendo, na conversão, correspondência entre fonema (som) e grafema (letra). Inicialmente o processo é muito lento, com tendência a se cometer erros em palavras com irregularidades nas relações entre as respectivas letras e sons. No entanto, à medida que se exercita a leitura e a escrita, torna-se um alfabetizado funcional cada vez mais fluente, desde que esteja exposto com certa frequência às palavras.

FASE ORTOGRÁFICA – A leitura e a escrita são representadas pelas regras de correspondência entre grafemas e fonemas que lhe permitem ler e escrever qualquer palavra nova de maneira automática e rápida; ter acesso à memorização das exceções às regras, isto é, palavras cuja ortografia é irregular; realizar a análise morfológica das palavras a qual lhe permite apreender seu significado e o processamento cada vez mais avançado da sintaxe do texto.

O sistema de leitura e escrita pode ser considerado completo quando o escolar supera as três fases e passa a tirar vantagem crescente da

frequência com que as palavras aparecem, conseguindo realizar leituras com maior rapidez e fluência. Dessa forma, depois de descobrir o princípio alfabético e passar a operar com a relação entre fonemas e grafemas para escrever, o aluno percebe que outros aspectos precisarão se relacionar com a escrita ortográfica, isto é, além das habilidades metafonológicas, precisará manipular também as metamorfológicas (MOTA et al., 2008; PAOLUCCI; ÁVILA, 2009).

A aquisição do sistema de escrita da Língua Portuguesa do Brasil, pelo princípio alfabético ou ortográfico, não é regular e pode ser explicado pelo Modelo de Dupla-Rota, recomendado por Ellis e Young (1988) e Ellis (1995), revisado por Pinheiro e Rothe-Neves (2001) e Pinheiro (2006). O modelo contempla a Rota Fonológica, entendida pela estratégia de decodificação, isto é, pela mediação fonológica na correspondência grafema/fonema, e a Rota Lexical, compreendida pela capacidade de o leitor proficiente fazer uma estocagem de palavras na memória e acessá-las no momento da leitura sem a ocorrência exclusiva por meio da decodificação, isto é, o leitor é capaz de realizar o reconhecimento visual direto da palavra acessando o seu léxico (ELLIS; YOUNG, 1988; ELLIS, 1995; PINHEIRO; ROTHE-NEVES, 2001; PINHEIRO, 2006; MOOJEN, 2009; BATISTA, 2011).

Diante desses fatos, apresentaremos algumas pesquisas que compreendem o desenvolvimento de habilidades metafonológicas como fator favorável à aprendizagem da leitura e da escrita. Morais (2004) investigou como o nível de compreensão do sistema de escrita alfabética relacionava-se com o desempenho em tarefas metafonológicas. Participaram desse estudo 62 escolares do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Recife. Solicitou-se a escrita de quatro palavras e uma oração, além da realização de oito atividades de análise fonológica: segmentação oral de palavras em sílabas; contagem do número de sílabas de palavras; segmentação oral de palavras em fonemas; contagem do número de fonemas de palavras; identificação de palavras iniciadas com a mesma sílaba; produção de palavras com sílabas iniciais iguais; identificação de palavras com o mesmo fonema inicial; produção de palavras com fonemas iniciais iguais. Os resultados dessa investigação demonstraram que escolares com níveis mais avançados de compreensão do sistema de escrita alfabética apresentam também melhores resultados nas atividades metafonológicas adotadas nesse estudo. No entanto, alguns escolares mesmo identificando e produzindo fonemas iniciais iguais, ainda continuavam escrevendo em hipótese silábica, ou seja, com a atribuição de

uma letra para cada sílaba pronunciada, sem preocupar-se com o valor sonoro convencional das letras utilizadas. O autor concluiu que a capacidade de escrever alfabeticamente, usando letras com valores sonoros convencionais, independe da habilidade de isolar e contar os fonemas das palavras, portanto o desenvolvimento das habilidades metafonológicas constitui condição necessária, mas não suficiente para o sucesso na alfabetização.

Leite (2006) investigou se há relação entre o conhecimento do nome das letras e a evolução das hipóteses de escrita durante a alfabetização. Participaram do estudo doze escolares do 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas de Recife (pública e particular), respondendo tarefas que avaliavam a evolução da psicogênese e o reconhecimento de letras. Os resultados evidenciaram melhor desempenho quanto ao reconhecimento das letras de imprensa do que das cursivas e, de modo geral, os escolares reconheceram os nomes das letras, sem haver repercussão direta em seus níveis conceituais de compreensão do princípio fonológico da escrita alfabética. Assim, embora os escolares com hipóteses de escrita mais avançadas tendessem a identificar mais letras, alguns pré-silábicos reconheciam quase todas as letras do alfabeto, sem poder, ainda, usá-las, ao escrever, como objetos substitutos de segmentos sonoros. Os dados do estudo sugerem que a escrita alfabética não é representada por um simples código e que sua apropriação implica a reconstrução de uma série de propriedades de um sistema notacional.

Ettore e colaboradores (2008) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de comparar o nível da habilidade metafonológica e de escrita de escolares do 2º ano da rede pública, aceitando a consciência fonológica como pré-requisito, um facilitador ou uma consequência da aprendizagem da leitura e da escrita. Foram submetidos ao estudo 24 escolares do 2º ano do ensino fundamental, individualmente, em duas etapas de avaliação. Na primeira, foi aplicada uma prova de consciência fonológica, do Capovilla e Capovilla (2000); na segunda, empregou-se um autoditado composto por cinco figuras, para a verificação do nível de escrita, segundo os critérios de Ferreiro (1985). Os resultados mostraram que o grupo 2 apresentou, em seis aspectos da prova de consciência fonológica (rima, aliteração, síntese fonêmica, transposição silábica, manipulação silábica e fonêmica), um desempenho significativamente maior do que o grupo 1, indicando, portanto, a relação direta entre a consciência fonológica e o nível de escrita, na qual quanto

melhor é a primeira variável, melhor será a segunda.

Outro estudo realizado por Morais e Silva (2010) revelou que o desenvolvimento da consciência fonológica favorece a aprendizagem da leitura e da escrita, das reflexões dos fragmentos sonoros das palavras, mesmo quando a escola ainda não está alfabetizando formalmente. Foram entrevistados 43 escolares do último nível da Educação Infantil de uma escola pública do município de Recife, com idade média de cinco anos e onze meses, sendo que 29 escolares já sabiam escrever seu próprio nome e outras poucas palavras de memória. Após a realização de um ditado de palavras, verificou-se que 42 escolares utilizaram apenas letras, isto é, não usaram números, nem pseudoletas em seus registros; 41 redigiam da esquerda para a direita e 36 escreveram em formato de lista (de cima para baixo); 33 escolares preocuparam-se em separar as palavras, deixando espaços entre elas; 40 utilizaram letra de imprensa maiúscula ao escrever. Quanto à hipótese de escrita, de acordo com os níveis apresentados por Ferreiro e Teberosky (1999), apesar de 21 escolares ainda apresentarem hipóteses pré-silábicas, muitos deles já tinham entrado num processo claro de fonetização da escrita; 11 estavam no nível silábico inicial, ou seja, não realizavam antecipações da quantidade de letras que utilizariam, mas procuravam ajustá-las aos códigos gráficos realizados; 5 já apresentavam hipóteses silábicas estabelecendo a correspondência com ou sem valor sonoro; 1 estava no conflito silábico-alfabético e 5 estavam alfabetizados. Também solicitou-se a realização de três atividades que avaliavam diferentes habilidades de consciência fonológica: capacidade de identificar palavras que rimam, palavras começadas com a mesma sílaba e qual dentre duas palavras é a maior, ou seja, que tenha mais sílabas. Confirmando as evidências de outras pesquisas (MORAIS, 2004; LEITE, 2006; PESSOA, 2007), os escolares com hipóteses mais iniciais de escrita apresentam maior dificuldade nas tarefas, os que encontram-se em níveis mais avançados demonstram mais facilidade em refletir sobre os segmentos sonoros das palavras.

A escrita é um código universal, representado pelo sistema de escrita e pela ortografia, estabelecido convencionalmente pela comunidade de uma mesma língua (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005). Escrever ortograficamente, isto é, aprender que as palavras têm um único modo de representação gráfica, ocorrerá em outro momento escolar, assunto que será tratado, detalhadamente, no próximo subtópico.

2.2 APRENDIZAGEM ORTOGRÁFICA: NORMA ORTOGRÁFICA

A ortografia é o conhecimento resultante de uma convenção social cuja finalidade ajuda na comunicação escrita (MORAIS, 2007a). A escrita ortográfica não é uma transcrição da fala, mas, sim, uma convenção que universaliza a escrita padrão, aprendida na escola (LEMLE, 1987; BATISTA, 2011), sem propriamente interferir no modo diferente de pronunciar as palavras durante a leitura, para a população de uma mesma língua.

A ortografia, segundo Morais (2007a), é uma invenção relativamente recente. “No caso da Língua Portuguesa, foi só neste século que se fixaram normas ortográficas no Brasil e em Portugal. Embora muito parecidas, as ortografias desses dois países não são exatamente iguais.” (p. 19). Ao longo da história, passamos por algumas reformas ortográficas, mas a função da escrita se manteve alfabética, ou seja, caracterizada pelo uso de letras. Contudo, a grafia sofreu modificações na escrita quanto à exclusão, acréscimo ou substituição de letras e também quanto ao uso ou não de sinais gráficos que alteram o valor sonoro de letras ou palavras; são os chamados “sinais diacríticos: acento agudo, acento grave, til, acento circunflexo, trema³ e, ainda, ponto de interrogação, ponto de exclamação, ponto final, reticências, aspas etc, sendo que estes últimos são sinais modificadores da entonação da fala.” (CAGLIARI, 1997, p. 118). É importante destacar que a proposta do acordo é meramente ortográfica, restringindo-se à língua escrita e não afetando aspectos da língua falada. Além disso, a reforma não eliminará todas as diferenças ortográficas existentes entre o português brasileiro e o de Portugal.

Aprender a escrever corretamente é algo definido socialmente, convencionalizado, precisando ser ensinado, então não há como exigir que o escolar descubra a ortografia por si só. É necessário passar por um ensino sistemático de reflexão e compreensão da escrita correta através das regras e do que realmente vai precisar memorizar. Morais (2007a) corrobora com a ideia e assume ainda que é preciso ter bem claro qual a posição educacional frente aos ensinamentos:

Insisto sobre esse ponto porque em nosso país, em alguns círculos educacionais mais progressistas, instalou-se nos últimos anos uma atitude de negligência e de preconceito para com o ensino da ortografia. Numa

³ O trema (¨), conforme o atual Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa que busca a unificação do idioma na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, em vigor no Brasil desde 1º de janeiro de 2009, desaparece de todas as palavras da nossa língua, mas a pronúncia continua a mesma.

atitude de oposição às propostas tradicionais que não priorizavam a formação de alunos leitores e produtores de textos, alguns professores passaram a adotar uma postura espontaneísta com relação ao ensino-aprendizagem da ortografia, acreditando que os alunos aprenderiam a escrever certo “naturalmente”, através do contato com livros e outros materiais escritos. (MORAIS, 2007a, p. 13).

É lógico que a exploração de tais materiais auxilia e muito na aprendizagem, mas não é garantia de conhecimento da ortografia correta das palavras. O seu ensino deve ser tratado como objeto de reflexão e necessariamente não precisa estar em oposição a esta ou àquela perspectiva ou proposta de ensino. A escrita, em sua natureza alfabética, constitui-se da relação estabelecida entre os fonemas (sons) e os grafemas (letras), entretanto, a maioria das relações letra-som e som-letra não é estável, o que torna a aquisição e o estabelecimento da escrita ortográfica uma aprendizagem complexa (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; ZORZI, 2003; MORAIS, 2007b; BATISTA, 2011). Portanto, escrever ortograficamente significa tomar uma decisão a respeito do uso de letras para grafar uma palavra, entendendo que um grafema pode representar fonemas diferentes, assim como um fonema pode ser escrito por grafemas diferentes (ZORZI, 2009; BATISTA, 2011).

Capellini e Batista (2011) apresentam, de acordo com o Quadro 1, as relações entre as letras do alfabeto e seus respectivos fonemas da Língua Portuguesa do Brasil, além de sua ocorrência ortográfica.

Quadro 1 - Relações das letras do alfabeto com os fonemas do português do Brasil e suas ocorrências ortográficas.

| Letras | Ocorrência Ortográfica | Observações | Fonemas |
|---------------|---|---|--------------------------------|
| A | Casa, água, às; irmã, cama, anda , tampo , âmago , câmbio , ângulo | - Figura como vogal oral, vogal nasal e como semivogal | /a/; /aN/ |
| B | bata , beijo , bica , cabo , busca , blusa , cabrito ; absurdo | - Antes das vogais e das consoantes L e R. Depois de vogal | /b/ |
| C | cachorro , conta , curta , clara , crivo ; pacto ; cebola , cidade ; criança , açougueiro , açúcar | - Antes das vogais A, O, U e das consoantes L e R. Depois de vogal. Antes das vogais E e I. O sinal diacrítico cedilha “Ç”, confere à letra C o valor fonológico de /s/ figurando nas palavras com as vogais A, O e U | /k/ /s/ |
| D | data , dente , doente , duro , dragão ; duende , dia , admitir | - Antes das vogais A, E, O e U e consoante R. Antes das vogais E e I e depois de vogal | /d/ |
| E | Remo, você; pesco , régua ; venha , centro , bem , residência , têm , ninguém ; cante ; mamãe | - Figura como vogal oral, vogal nasal e como semivogal | /e/; /ɛ/; /eN/; /ɨ/; /j/ |
| F | faço , feira , figo , foca , furo , flor , frio ; afta | - Antes das vogais e das consoantes L e R. Depois de vogal | /f/ |
| G | bagaço , gorila , fagulha , globo , grade ; ignição ; gema , girafa | - Antes das vogais A, O e U e consoantes L e R. Depois de vogal. Antes das vogais E e I | /g/ /ʒ/ |
| H | harpa , herpes , hipismo , hospital , hora , humor , ah! , oh! ; chapéu ; telhado ; ninho | - A letra H é uma consoante muda, não tem valor sonoro quando figura como primeira letra da palavra seguida por uma vogal ou em interjeições. A letra H entra na formação dos dígrafos CH, LH, e NH | - /ʃ/ /ɫ/ /ɲ/ |
| I | igual , país , fome ; inglês , importante , síntese , ímpeto ; deixar | - Figura como vogal oral, vogal nasal e como semivogal | /i/; /iN/; /j/ |
| J | cajado , jeito , canjica , joga , justo | - Antes das vogais | /ʒ/ |
| K | Karen ; kg (quilo) | - A letra K pode figurar em nomes próprios e siglas adotadas como unidades de medida de uso internacional | /k/ |
| L | lago , xale , lindo , belo , | - Antes das vogais. Figura na | /l/ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | lugar; blefe; solto | formação de encontros consonantais. Pode figurar como semivogal | /w/ |
| M | amnésia, anamnese; mar, mel, minha, modo, mula; ambulância, emprego, ímpar, ombro, umbigo; fecharam | - Em casos raros a letra M pode figurar como [mi] fechando uma sílabas antes da letra N. Antes das vogais. Promovendo a nasalização de vogais. Figurando como semivogal | /m/ /N/ /w/ |
| N | nada, neve, canibal, canoa, nuvem; canto, quentinho, quintal, pontual, suntuosa | - Antes das vogais. Promovendo a nasalização de vogais | /n/ /N/ |
| O | boca; tora, tópicos; como, calçados, onde, compra, côncavo, cômputo; muro; caminhão | - Figura como vogal oral, vogal nasal e como semivogal | /o/; /ɔ/; /oN/; /U/; /wN/ |
| P | pato, peteca, pilha, pobre público, planalto, emprego; captar | - Antes das vogais e das consoantes L e R. Depois de vogal | /p/ |
| Q | queijo, quilo; quase | - Pode figurar com a letra U na formação do dígrafo “QU” ou sozinha “Q” | /k/ |
| R | barata, perereca , colírio, coroa, canguru; rato, renda, rio, rodo, rude; (dígrafo) barra, correio, corrida, burro, corrupção; enrolado, desratizar; (arquifonema) dar, coberto, irmão, dor, surto | - Figura como “R” entre vogais para conferir o som do r brando ou fraco. Figura como “R” no início das palavras e como “RR” (dígrafo) entre vogais conferindo o som do r forte. Após as letras N e S figura como “R”. Fechando a sílaba figura como “R” | /r/ /r/ /R/ arquifone ma |
| S | saco, sentir, silêncio, solo, surra; (dígrafo) pássaro, pêssego, dissílabos, posso, Assunção; mesa, presente, presilha, vaso, usurpar; (arquigrafema) pasta, peste, isto, gosto, susto; mas, nomes, jamais, carros, perus; nascimento, desça | - Antes das vogais. Posição intervocálica figura como “SS” (dígrafo). Posição intervocálica figura como “S”. Depois das vogais fechando a sílaba. A letra S pode figurar junto de C - “SC” e Ç - “SÇ” | /s/ /z/ /S/ arquifone ma /s/ |
| T | tapa, televisão, todo, tubo, atlas, troca; tapete, tia; ritmo | - Antes das vogais A, E, O e U e consoantes L e R. Antes das vogais E e I e depois de vogal | /t/ |
| U | Urubu, quadrado, úmero; nenhuma, umbigo, suntuoso, húngaro, cúmplice; sou | - Figura como vogal oral, vogal nasal e como semivogal | /u/; /uN/; /w/ |
| V | vara, gaveta, virou, avô, | - Antes das vogais e da | /v/ |

| | vulcão, livro | consoante R | |
|---|--|---|---|
| W | Wagner; Malawi | - A letra W pode figurar em nomes próprios de pessoas originários de outra língua e em nomes próprios de lugar | /v/ /w/ |
| X | excelente; exsudar; máximo; xale, xerife, xícara, caixote, texugo; exame, exemplo, exílio; táxi; tórax; expressar | - A letra X pode figurar junto de C - "XC" e em caso raro junto de S - "XS". Antes das vogais. Figura depois da letra E em início de vocábulo. Depois de vogais | /s/ /ʃ/ /z/ /k(i)+S/ /kiS/; /S/ |
| Y | Cleyton, Yasmim | - A letra Y pode figurar em nomes próprios de pessoas | /j/ ou /i/ |
| Z | zabumba, Zenaide, manhãzinha, zona, azul; capaz, feliz | - Antes das vogais e em posição intervocálica. Depois das vogais fechando a sílaba | /z/ /S/ |

Fonte: Capellini; Batista, 2011, p. 267-295.

O quadro apresentado permite aos profissionais da educação, que, na maioria das vezes, têm apenas as letras do alfabeto como recurso para a leitura e a escrita, ampliar as possibilidades do letramento por meio dos fonemas explorados pela linguística e fonoaudiologia.

Relacionar fonemas e grafemas não garante uma escrita ortográfica (BATISTA, 2011), mas a compreensão da correspondência som-letra pode não somente colocar o escolar diante das palavras em situações regulares carregadas de regras, como também diante de outras em situações de irregularidades que deverão ser memorizadas no processo de apropriação do sistema ortográfico de sua língua (MORAIS, 2007b; ZORZI, 2009; BATISTA, 2011). De acordo com a literatura, há mais regularidade nas palavras da nossa língua do que irregularidades, e o estabelecimento de regras ou princípios gerativos serão definidos pelo contexto em que cada grafema deverá ser utilizado (MORAIS, 2007b; BATISTA, 2011). A regra precisa ser compreendida para ser reaplicada e reutilizada em outras situações semelhantes. Compreender não é simplesmente memorizar; ao analisar uma palavra é preciso refletir sobre sua categoria gramatical, sonoridade e tonicidade (MORAIS, 2007b), como recurso de aplicação e generalização da regra.

As relações fonemas/grafemas são exploradas por diversos autores como Lemle (1987), Morais (1998), Scliar-Cabral (2003), Moojen (2009), Capellini e Batista (2011), corroborando entre si, apesar de apresentarem denominações diferentes.

A seguir, abordaremos as classificações encontradas e as denominações estabelecidas pelos autores citados e, na seção de anexos, os quadros com os grupos de palavras referentes a cada relação, de acordo com a classificação de Capellini e Batista (2011), escolhida para compor este trabalho.

A primeira classificação de palavras de relação som-letra consiste em um único fonema relacionado a um único grafema, como as relações entre /p/ e P; /b/ e B; /t/ e T; /d/ e D; /f/ e F; /v/ e V; /m/ e M; /n/ e N; /ɲ/ e NH; /λ/ e LH. Lemle (1987) chama-a de correspondência biunívoca entre sons e letras; Morais (1998) denomina de regularizações diretas; Scliar-Cabral (2003) de conversão dos fonemas aos grafemas independentes do contexto; Moojen (2009) trata por conversor fonema-grafema; Capellini e Batista (2011) definiram por correspondência fonografêmica a partir do princípio fonográfico regular. O Quadro 2 apresenta essa classificação.

Quadro 2 - Correspondências fonografêmicas a partir do princípio fonográfico regular.

| Fonema | Grafema | Ocorrência Ortográfica | Fonema | Grafema | Ocorrência Ortográfica |
|--------|---------|------------------------|--------|---------|------------------------|
| /p/ | P | Apito | /b/ | B | Boca |
| /t/ | T | Bata | /d/ | D | Dedo |
| /f/ | F | Foca | /v/ | V | Vela |
| /m/ | M | Medo | /n/ | N | Nada |
| /ɲ/ | NH | Tinha | /λ/ | LH | Telha |

Fonte: Capellini; Batista, 2011, p. 267-295.

A segunda classificação admite um grafema representando diferentes fonemas, sendo as principais ocorrências em palavras compostas por /k/ e C/QU; /g/ e G/GU; /ʒ/ e JA/JO/JU; /s/ e SA/SO/SU em início de palavra; /z/ e Z em início de palavra; /R/ /ʃ/ /r/ e R/RR; /aN/ /eN/ /iN/ /oN/ /uN/ e M/N; /u/ /U/ e O/U; /i/ /I/ e E/I. Lemle (1987) chama essa relação de correspondência condicionada pela posição/restrrição de ocorrência das letras; Morais (1998) denomina de regularizações contextuais; Scliar-Cabral (2003) de conversão dos fonemas aos grafemas dependentes da posição e/ou do contexto fonético; Moojen (2009) trata por regras contextuais simples; Capellini e Batista (2011) definiram por correspondência fonografêmica a partir do princípio fonográfico dependente de regra. O Quadro 3 apresenta essa classificação.

Quadro 3 - Correspondências fonografêmicas a partir do princípio fonográfico dependente de regras.

| Fonema | Grafema | Ocorrência Ortográfica | Regras |
|--------|---------|--|--|
| /k/ | C | Co isa, co lo, boca, co nta, ca mpo, cl ube, cr ime | Uso nas palavras que formem sílabas com CA e CO antes dos fonemas vocálicos /o/, /ɔ/, /oN/, /a/, /aN/ e CL e CR formando encontro consonantal |
| /k/ | QU | qu ilo, qu erida, qu ero, qu intal, qu ente | Uso nas palavras que formem sílabas com QUI e QUE antes das vogais /i/, /e/, /ɛ/, /iN/, /eN/ |
| /g/ | G | g ude, g ota, g osta, g ato, alg um, g ôndola, brig ando, ig ual, gl acê, gr ilo | Uso nas palavras que formem sílabas com GA, GO, GU antes dos fonemas vocálicos /u/, /o/, /ɔ/, /a/, /uN/, /oN/, /aN/ ou semivogal /w/ e GL e GR formando encontro consonantal |
| /g/ | GU | g uitarra, gu erreiro, gu erra, gu incho, segu em | Uso nas palavras que formem sílabas com GUI e GUE antes das vogais /i/, /iN/, /e/, /eN/ |
| /ʒ/ | J | aj uda, anj o, j ogos, caj ado, j unto, feij õezinhos, roj ão | Uso nas palavras que formem sílabas com JA, JO e JU antes dos fonemas vocálicos /u/, /o/, /ɔ/, /a/, /uN/, /oN/, /aN/ |
| /ʃ/ | X | de ixar, frou xo, paix ão, enx ada, enx ergando, | Uso nas palavras em início de sílaba depois dos ditongos /ej/, /ow/ e /aj/ ou da vogal nasalizada /eN/ e antes de vogal - exceção: palavras derivadas dos verbos “encher” e outras de baixíssima frequência |
| /z/ | Z | z angada, z inco | Uso em início de palavras que se iniciam com /z/ |
| /z/ | X | ex emplo, ex ame, ex ímio, in existir, re exame | Uso nas palavras em que /z/ figure depois de /e/ em início de vocábulo, precedido ou não de prefixo |
| /s/ | S | sur to, son ho, sorte , sal , suntu oso, som bras, santa | Uso em início de palavras que formem as sílabas SA, SO e SU antes dos fonemas vocálicos /u/, /o/, /ɔ/, /a/, /uN/, /oN/, /aN/ |
| /s/ | C | foi ce, desbeic em | Uso nas palavras que formem sílabas com CE e CI em início de sílaba, depois de ditongo que termine em /j/ e antes de /i/, /iN/, /e/, /eN/, /ɛ/ |
| /s/ | Ç | desbeic ou, feic ões, refeic ão | Uso nas palavras que formem sílabas com ÇA, ÇO, ÇU em início de sílaba, |

| | | | |
|------------------------------|----|--|---|
| | | | depois de ditongo que termine em /j/ e antes de /u/, /o/, /a/, /uN/, /oN/, /aN/ |
| /S/ | S | depois, pires | Uso em sílaba átona em final de vocábulo |
| /S/ | S | isto, posta, lesma, asno | Uso em final de sílaba não final de vocábulo, menos depois de /e/ em início de vocábulo, precedido ou não por prefixo |
| /r/ | R | caro, dinheiro, cheiram, grande, escreva, briga, prego, trave, dragão, frio, palavra | Uso nas palavras em início de sílaba entre vogal oral/semivogal e vogal oral/nasalizada e no encontro consonantal |
| /R/ | R | mar, cobertor | Uso nas palavras em final de sílaba medial e final de vocábulo |
| /r/ | R | rua, rasgo | Uso em início de vocábulo |
| /r/ | R | honra, enrolado, desrespeito | Uso em início de sílaba depois de vogal nasalizada e depois de /S/ |
| /r/ | RR | barriga, cachorro, correm | Uso do dígrafo em palavras em que /r/ figure em posição intervocálica |
| /j/ | E | mamãe, colchões | Uso em final de palavras, depois de /aN/ ou /oN/, seguido ou não de S |
| /j/ | I | raiva, pai | Uso em palavras com ditongo decrescente |
| /w/ | O | macarrão, mãos | Uso em final de palavras oxítonas ou monossilábicas com ditongo nasalizado tônico depois de /ã/, seguido ou não de S |
| /aN/, /eN/, /iN/, /oN/, /uN/ | M | ambulância, sempre, império, tombo, cumprido | Uso em palavras em final de sílaba interna depois de vogal antes das consoantes P e B |
| /aN/, /eN/, /iN/, /oN/, /uN/ | N | ganso, gente, inteiro, conta, fundo | Uso em palavras em final de sílaba interna depois de vogal antes das consoantes que não sejam P e B |
| /i/ | I | perdi, saci | Uso em palavra quando a última sílaba for tônica |
| /l/ | E | perde, padre | Uso em palavra quando a última sílaba for átona |
| /u/ | U | bambu, peru | Uso em palavra quando a última sílaba for tônica |
| /U/ | O | bambo, muro | Uso em palavra quando a última sílaba for átona |

Fonte: Capellini; Batista, 2011, p. 267-295.

A terceira classificação de palavras de relação som-letra apresenta situações em que um grafema representa diferentes fonemas, e um fonema representa diferentes grafemas, caracterizadas por regras mais complexas ocorridas em palavras com AM/ÃO, EZA/ESA e EZ/ÊS, sendo necessário consultar a gramática (substantivo, adjetivo, verbo...) ou a morfologia (estrutura de formação da palavra – radical, prefixo, sufixo...) das palavras. Lemle (1987) chama essa relação de correspondência entre sons e letras nos casos de concorrência; Morais (1998) denomina de regularizações morfossintáticas; Scliar-Cabral (2003) de conversão dos fonemas aos grafemas dependentes da morfossintaxe, do contexto fonético e derivação morfológica nos verbos; Moojen (2009) trata por regras contextuais complexas; Capellini e Batista (2011) definiram por correspondência fonografêmica a partir do princípio semiográfico. O Quadro 4 apresenta essa classificação.

Quadro 4 - Correspondências fonografêmicas a partir do princípio semiográfico.

| Fonema | Grafema | Ocorrência Ortográfica | Regras |
|-----------------------|---------|--|---|
| [eza] | ESA | portuguesa, inglesa, burguesa | Uso em adjetivos pátrios femininos (que indicam lugar de origem) ou similares |
| [eza] | EZA | tristeza, beleza, frieza | Uso em substantivos abstratos femininos derivados de adjetivos |
| [es], [eis], [ei] | ÊS | francês, inglês, burguês | Uso em adjetivos pátrios (que indicam lugar de origem) ou similares |
| [es], [eis], [ei] | EZ | altivez, timidez, placidez | Uso em substantivos abstratos |
| [w], [ʔ] | L | milharal, cafezal | Uso em coletivos |
| [ozo], [ozu] | OSO | charmoso, raivoso, corajoso | Uso em adjetivos |
| [ise], [isi] | ICE | chatice, maluquice | Uso em substantivos terminados com o sufixo ICE |
| [e ⁿ sja] | ÊNCIA | ciência, experiência, adolescência | Uso em substantivos e seus derivados terminados com o sufixo ÊNCIA |
| [3 ⁿ sa] | ANÇA | esperança, bonança | Uso em substantivos e seus derivados terminados com o sufixo ANÇA |
| [3 ⁿ sja] | ÂNCIA | importância, infância | Uso em substantivos e seus derivados terminados com o sufixo ÂNCIA |
| [w] | U | correu, dormiu, andou, amou | Uso em verbos nas formas da terceira pessoa do singular no passado |
| [s] | SS | amasse, dormisse, andasse | Uso em todas as flexões verbais do imperfeito do subjuntivo |
| [3w ⁿ] | AM | corram, correram, amam, amaram | Uso em verbos nas formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais, que não indiquem futuro |
| [3w ⁿ] | ÃO | cantarão, beberão | Uso em verbos nas formas da terceira pessoa do plural no futuro |
| [3w ⁿ] | ÃO | grão, macarrão | Uso em substantivos monossílabos tônicos e oxítonos |
| [3w ⁿ] | ÃO | órfão, bênção | Uso em substantivos paroxítonos (rara ocorrência) |
| [h], [X], [r], [ʝ] | R | correr, cantar, beber | Uso em todos os infinitivos |

Fonte: Capellini; Batista, 2011, p. 267-295.

Mas não só de regras consiste a nossa língua, há muitas palavras que, mesmo consultando a gramática ou a morfologia, independem de regras, pois “a norma se orienta pela etimologia ou tradição de uso” (MORAIS, 2007b, p.15), essas, sim, são consideradas palavras irregulares e precisam ser memorizadas porque sempre encontraremos palavras cuja grafia é desconhecida e inexistente de regra. Neste caso, é possível exemplificar com as palavras constituídas por H inicial; /ʒ/ e JE/JI/GE/GI; /ʃ/ e X/CH; /z/ e S/Z em posição não inicial; /s/ e S/C/SS/SC/Ç/SÇ/XC; /i/ e E/I em sílabas átonas não finais de vocábulo; /u/ e O/U em sílabas átonas não finais de vocábulo; /j/ e E/I; /w/ e L/U/O; /S/ e Z/S/X; /ʎ/ /li/ e LH/L; /k/ e CU/QU; /kiS/ e X/QUES; /k(i)+s/ e X/CC/CC. Lemle (1987) chama essa relação de correspondência entre sons e letras nos casos de concorrência; Morais (1998) denomina de irregulares; Scliar-Cabral (2003) de alternativas competitivas; Moojen (2009) trata por irregularidades da língua; Capellini e Batista (2011) definiram por correspondência fonografêmica a partir de irregularidades do sistema ortográfico. O Quadro 5 apresenta essa classificação.

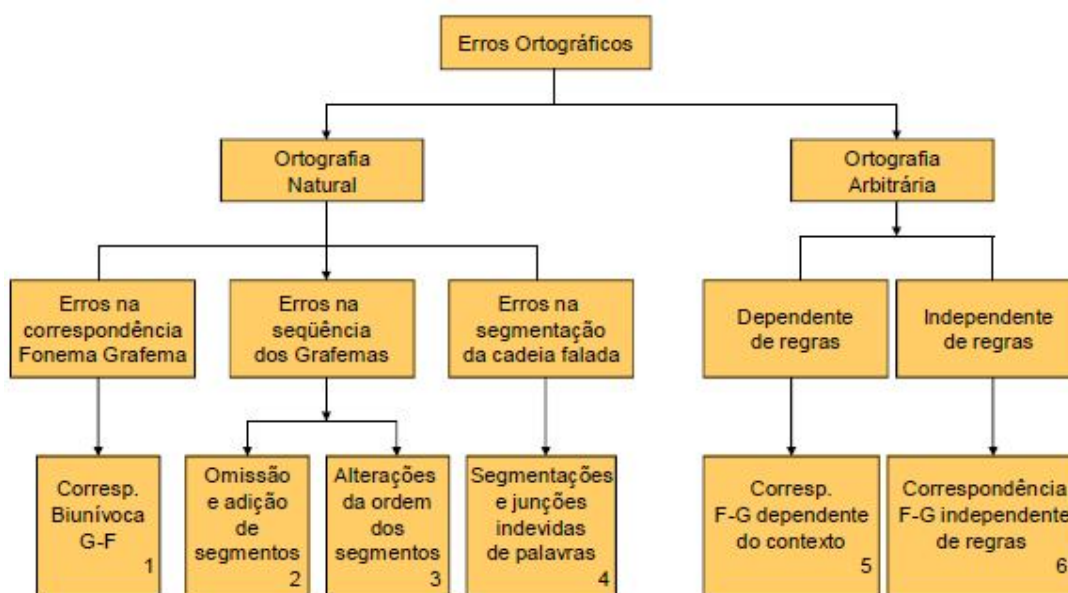
Quadro 5 - Correspondências fonografêmicas a partir de irregularidades do sistema ortográfico.

| Fonema | Grafema | Ocorrência Ortográfica | Regras |
|-----------|--|---|--------|
| - | H inicial | hipótese, hora | - |
| /ʒ/ | JE, JI, GE, GI | berinjela, jiló, tigela, gigante | - |
| /ʃ/ | X, CH | xale, chocolate | - |
| /z/ | Z em posição não inicial, S | azul, piso | - |
| /s/ | S, C, SS, SC, Ç, SÇ, XC | sítio, morcego, osso, nascimento, garçom, nasçam, excelente | - |
| /i/ | E e I em sílabas átonas não finais de vocábulo | pequeno, cidade | - |
| /u/ | O e U em sílabas átonas não finais de vocábulo | bonita, jubileu | - |
| /j/ | I, E | ansioso, campeonato | - |
| /w/ | L, U, O | jornal, céu, coelho | - |
| /S/ | Z, S, X | giz, gás, espelho, exclamaram | - |
| /ʎ/, /li/ | LH, L | julho, Júlio, vasilha, sandália | - |
| /k/ | C, QU | cuidava, quadrado | - |
| /kiS/ | X, QUES | tórax, chiques | - |
| /k(i)+s/ | X, CC, CC | táxi, ficção, confeccionado | - |

Fonte: Capellini; Batista, 2011, p. 267-295.

A ortografia é um conjunto de regras normativas da grafia correta das palavras, é certo afirmar que os erros decorrentes da alteração do princípio alfabético são considerados de ortografia natural, enquanto que os erros nas convenções ortográficas, independentes desse princípio, são os de ortografia arbitrária (BATISTA, 2011). Os erros de ortografia natural têm relação direta com o processamento de fala e linguagem, particularmente com as habilidades metafonológicas e semânticas, com o domínio do princípio alfabético e com o som produzido pelas letras do alfabeto. Contrariamente, os erros de ortografia arbitrária estão relacionados à formação do conhecimento explícito de regras ortográficas contextuais, regras morfossintáticas e derivações verbais. Para a ortografia independente de regras, no caso das irregularidades da notação ortográfica, em que a conversão fonografêmica é totalmente arbitrária e convencionada pela ortografia da língua, observa-se que não há regra exata a ser seguida para a escrita com segurança, sendo necessário, muitas vezes, recorrer ao dicionário para a escrita de palavras irregulares, principalmente, de baixa frequência de ocorrência. Cervera-Mérida e Ygual-Fernández (2006) propõem a classificação semiológica dos erros ortográficos a partir de seis tópicos diferentes. Veja o esquema da Figura 1.

Figura 1 – Classificação semiológica dos erros ortográficos.



Fonte: Cervera-Mérida; Ygual-Fernández, 2006, p. 119.

Escrever de acordo com as regras ortográficas é, sobretudo, representar a escrita a partir de um conjunto de símbolos, letras e fonemas da língua. São muitas as pesquisas realizadas nas últimas décadas que visam à investigação e à intervenção junto ao desempenho ortográfico de escolares no Ensino Fundamental. Tais achados da literatura corroboram com resultados acerca da aquisição da escrita e da construção que ocorre na aprendizagem da ortografia apresentada até o momento. Para Moraes (1998) o aprendiz da ortografia é ativo no processo de sua aquisição e busca constantemente a maneira correta de escrever as palavras, tornando cada vez mais conscientes seus conhecimentos a respeito das regularidades e das irregularidades na escrita (MORAIS, 1998; BATISTA, 2011).

Moraes (1998) realizou um estudo com 116 escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, metade de escola particular e a outra de escola pública. Foram propostas três tarefas: ditado de um texto contendo palavras de baixa e de alta frequência, apresentando a maioria das situações regulares e irregulares da língua portuguesa; uma brincadeira de “escrever errado de propósito”, para confirmar quais eram os seus conhecimentos ortográficos; entrevistas com os escolares, para verificar a explicação dos mesmos em relação aos erros cometidos. Os resultados da pesquisa confirmaram as hipóteses do autor, demonstrando que os escolares com melhor ortografia também apresentavam conhecimentos mais elaborados e explícitos sobre as normas ortográficas, realizando os erros propositais em maior quantidade e com melhor qualidade, pois “erraram” nos pontos críticos da ortografia. Ao contrário, os que não obtiveram bom desempenho no ditado de texto também apresentaram pior rendimento na tarefa, com menos erros propositais e de qualidade inferior, indicando menos conhecimento das regras ortográficas.

Meireles e Correa (2005) verificaram a aquisição da ortografia da Língua Portuguesa explorando as possíveis diferenças entre regras contextuais do /R/ intervocálico, /r/ intervocálico, /R/ inicial, /R/ precedido de vogal nasal, /R/ precedido de consoante; nasalização diante de *p* e *b* e diante das demais consoantes; regras morfossintáticas dos sufixos *oso*, *eza* e *esa*. Participaram do estudo, escolares de 3º e 5º anos, com a tarefa de completar lacunas em sentenças a partir de um ditado de palavras de baixa frequência. Os resultados desse estudo demonstraram que os contextos ortográficos difíceis foram os mesmos para as duas séries em questão, tendo como diferença apenas a quantidade de erros cometidos; os escolares do 5º ano os cometeram em menor número. Além disso, as autoras

observaram que os escolares inicialmente usam uma letra *r* tanto para /R/ quanto para /r/; em seguida, usam dois *rr* de forma indiscriminada, sem considerar o som e a posição, para depois começar a usar a regra de forma adequada baseando-se no que antes desconsiderava e, por último, conseguem compreender que, no meio da palavra, mesmo que o som seja /R/, só é possível utilizar *rr* entre vogais. O uso do *p* e *b* para nasalizar a vogal anterior tem seu emprego realizado de forma convencional em torno do 5º ano do ensino fundamental. Já o emprego de *n* antes das demais consoantes acontece de forma apropriada por volta do 3º ano.

Queiroga, Lins e Pereira (2006) investigaram a relação entre o desempenho ortográfico e o conhecimento morfossintático de escolares de 3º e 5º anos das redes pública e particular, utilizando tarefas de ditado de palavras e pseudopalavras, apresentadas em contexto, para serem completadas e tarefa de analogia de palavras, para as crianças identificarem a similaridade, além de justificarem suas respostas. Constataram melhor resultado na prova de ditado. Ao comparar o desempenho dos alunos das duas redes de ensino, observaram diferenças significativas a favor da escola particular em todas as provas, indicando que o acesso oferecido pela escola particular parece exercer influência sobre a habilidade de uso das pistas morfossintáticas, promovendo esse conhecimento. Todavia, houve evolução na apropriação da ortografia em função do avanço escolar, demonstrado pelo desempenho superior que o 5º ano obteve em relação ao 3º ano nas duas escolas participantes.

Basso e Bolzan (2006) investigaram 20 escolares do 2º ano, de escola pública, com o objetivo de compreenderem os avanços da aprendizagem do sistema ortográfico; entre elas, apenas dez crianças haviam participado de um programa de estimulação à consciência fonológica. Os escolares foram submetidos à avaliação e, apesar do grupo com treinamento metalinguístico prévio obter os melhores resultados na Atividade de Exploração da Escrita Ortográfica, de maneira geral, os escolares cometeram falhas na escrita. As falhas mais frequentes foram substituição de letras, omissões e problemas com a acentuação das palavras e, em menor número, adição e inversão de letras e supercorreção. Com isso, as autoras concluíram que a estimulação dos aspectos metafonológicos só tem sentido quando aliada às tarefas pedagógicas, trabalhada numa perspectiva do envolvimento da leitura e escrita.

Souza e Correa (2007) pesquisaram qual medida do contexto de

produção escrita poderia influenciar o desempenho ortográfico dos escolares. Participaram do estudo 55 escolares de 2º e 3º anos de ensino público, a partir de um tema com a reprodução de um conto ou escrita livre. A análise dos tipos de erros e de sua frequência nos dois contextos pesquisados evidenciou que não houve influência sobre o número de transgressões ortográficas. Contudo, a natureza de algumas transgressões mostrou-se mais sensível à diferença entre os contextos de escrita, já que nestes as crianças escolhem palavras cujas grafias são menos complexas. Os escolares do 2º ano apresentaram trocas de letras por semelhança sonora, dificuldade no uso de regras contextuais e hipercorreção na escrita livre; já na reprodução do conto, demonstraram dificuldades na grafia de palavras irregulares, marcação da nasalização e grafia de regularidades morfossintáticas. Na escrita livre dos escolares do 3º ano, foram observadas dificuldades relacionadas à transcrição da fala, ao uso de regras contextuais e a trocas de letras por grafias semelhantes; no conto, as dificuldades foram quanto à acentuação, à marcação da nasalização e à grafia de palavras irregulares.

Zorzi (2009) analisou o desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º anos, de escolas públicas municipais e estaduais de São Paulo. Foi solicitada a escrita com ditado de palavras reais, de pseudopalavras e produção de um texto narrativo a partir de um tema. O autor agrupou os erros em três categorias, de acordo com as características do processamento de escrita mais evidentes em cada uma delas. Na categoria Processamento Ortográfico, foram incluídos erros na correspondência fonema-grafema, nas regras contextuais, morfossintáticas e etimológicas, ou seja, erros decorrentes de representações múltiplas, apoio da oralidade, confusão entre AM e ãO, generalização e junção/separação. Na categoria Processamento Fonológico, entraram os erros de omissões, trocas surdo/sonoras, outras alterações e acréscimo de letras. Por último, para a categoria Processamento Visual, foram consideradas as confusões entre letras parecidas e a inversão de letras. Os resultados das quatro séries, consideradas em conjunto, permitiram verificar a preponderância dos erros envolvendo conhecimentos de natureza ortográfica, seguidos também de um volume alto de ocorrências de erros de natureza fonológica.

Ferreira e Correa (2010) pesquisaram 103 escolares do 2º ao 5º ano em contextos de nasalização: “m” antes de “p”, “m” antes de “b”, “n” antes das demais consoantes, ditongo nasal “ão” em palavras, ditongo nasal “ao” em verbo,

“m” em final de sílaba de verbos no presente, “m” em final de sílaba de verbos no pretérito, “m” em final de sílaba de verbos diferente de “am”, vogal nasal “ã”, ditongo nasal “õe” e ditongo nasal “ãe”. Os resultados da investigação mostraram que os escolares do 2º e 3º anos representam a nasalização com relativa facilidade, quando há a ocorrência da vogal nasalizada por “n” antes das demais consoantes e do ditongo nasal “ão” em substantivos. Inversamente, quando ocorre nos contextos da regularidade de posição ou de natureza morfossintática, as crianças apresentam dificuldades. A pesquisa também trouxe a informação de que os escolares, independentes do ano escolar, têm a percepção do som nasal na sílaba, comprovada pela baixa frequência de ocorrência de omissões nestas escritas, em relação às tentativas, ainda que inapropriadas, de marcação. A consciência fonológica, em especial as habilidades de subtração e manipulação de fonemas, contribui significativamente para a representação da nasalização e, diferentemente, não teve contribuição, independente do avanço da escolaridade neste aspecto.

Batista (2011) realizou um estudo, objetivando caracterizar e classificar o desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Foram avaliados 240 escolares do 2º ao 5º ano (120 da rede particular e 120 da pública), da cidade de Londrina/PR. O estudo consistiu na elaboração de um protocolo de avaliação da ortografia, baseado nas regras de codificação e nos princípios alfabéticos da Língua Portuguesa do Brasil. Inicialmente, foram selecionadas palavras retiradas de um banco de palavras, com base nos livros e materiais didáticos dos próprios escolares das escolas participantes. O segundo procedimento foi a aplicação das provas do protocolo, denominado Pró-Ortografia⁴, contemplado na versão coletiva: escrita das letras do alfabeto, ditado randomizado das letras do alfabeto, ditado de palavras, de pseudopalavras, de figuras e escrita temática induzida por figura. Na versão individual: ditado de frases, erro proposital, ditado soletrado e memória lexical ortográfica. Os erros ortográficos encontrados foram classificados, segundo a sua semiologia. O resultado, por meio de análise estatística, revelou que tanto escolares de ensino particular como público

⁴ Dissertação de Mestrado que objetivou caracterizar e classificar o desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino fundamental de escola particular e pública, a partir de um protocolo de avaliação da ortografia elaborado para este fim, baseado nas regras de codificação de Sciar-Cabral (2003), seguindo os princípios alfabéticos da Língua Portuguesa do Brasil. As provas ortográficas específicas foram construídas com palavras retiradas de um banco de palavras, elaborado com base nos livros e materiais didáticos utilizados pelos escolares das escolas participantes do estudo (BATISTA, 2011).

apresentam desempenho ortográfico semelhante e próximo em todas as provas das versões coletiva e individual. Também aumentou a média de acertos em todas as provas e diminuiu a de erros na escrita com o aumento da progressão escolar. Com relação aos erros ortográficos, baseados em sua semiologia, verificou-se maior ocorrência na ortografia natural do que na arbitrária, como aqueles por omissão e adição de segmentos, por correspondência fonema-grafema unívoca, por separação e junção indevida de palavras e por alteração na ordem dos segmentos. Quanto aos erros de ortografia arbitrária, foram encontrados, em maior número os de correspondência fonema-grafema dependente do contexto fonético/posição do que os de correspondência fonema-grafema independentes de regras, seguidos por ausência ou presença inadequada de acentuação. Os resultados evidenciaram que o protocolo foi eficiente para caracterizar o desempenho ortográfico dos escolares. Quanto ao perfil do desempenho ortográfico dos escolares, houve menor índice de erros de ortografia, apesar de discretos, para os escolares do ensino particular, não revelando discrepâncias acentuadas entre os dois sistemas de ensino. Entretanto, demonstrando que ainda são necessárias metodologias sistemáticas de ensino que considerem a ortografia como objeto de estudo, promovendo a reflexão desta por parte dos escolares.

Sampaio (2012) efetuou um estudo, dividido em três partes, a partir da elaboração e aplicação de um instrumento de intervenção com o objetivo de verificar o desempenho ortográfico de escolares do Ensino Fundamental. O Estudo 1 teve como finalidade levantar o perfil ortográfico dos escolares do 1º ao 5º ano do ensino público, visando caracterizar, comparar e classificar o desempenho ortográfico, segundo a semiologia dos erros, bem como identificar o nível ortográfico desta população. Foram avaliados 150 escolares do 1º ao 5º ano escolar, de ambos os gêneros, na faixa etária de seis a doze anos de idade. Como procedimento, foi aplicado o protocolo de avaliação ortográfica - Pró-Ortografia, na versão coletiva e individual. Os resultados demonstraram média de acertos superior com o aumento da seriação escolar, indicando maior frequência de erros de ortografia natural em relação aos de ortografia arbitrária. O Estudo 2 objetivou a elaboração de um programa de intervenção com as dificuldades ortográficas, segundo a semiologia dos erros. O Estudo 3 verificou a eficácia do programa de intervenção, em escolares com desempenho ortográfico inferior. Participaram deste estudo 40 escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental público da cidade de Marília-SP, de ambos os

gêneros, entre oito a doze anos de idade, distribuídos em dois grupos: GI (20 escolares com desempenho ortográfico inferior), subdividido em GIe (10 escolares com desempenho ortográfico inferior submetidos ao programa de intervenção) e GIc (10 escolares com desempenho ortográfico inferior não submetidos ao programa de intervenção); GII (20 escolares com desempenho ortográfico superior), subdividido em GIIe (10 escolares com desempenho ortográfico superior submetidos ao programa de intervenção) e GIIC (10 escolares com desempenho ortográfico superior não submetidos ao programa de intervenção). Em situação de pré e pós-testagem, todos os grupos deste estudo foram submetidos à aplicação do Pró-Ortografia, nas versões coletivas e individuais. Os resultados analisados estatisticamente evidenciaram que, de maneira geral, todos os grupos apresentaram médias de acertos que se tornaram superiores na pós-testagem, diminuindo os tipos de erros, segundo sua classificação semiológica, principalmente relacionada aos de ortografia natural. No entanto, também foi demonstrado que GIe e GIIe resultaram em um melhor desempenho nas provas ortográficas em relação a GIc e GIIC, indicativo da eficácia do programa de intervenção com as dificuldades ortográficas dos escolares, indicando que é instrumento de auxílio tanto para professores quanto para profissionais clínicos atuantes na área da educação, podendo contribuir no ensino e na aprendizagem da ortografia, bem como minimizar as dificuldades de escolares com defasagem ortográfica.

Santos e Barrera (2012) investigaram a relação entre desempenho ortográfico e nível de explicitação do conhecimento ortográfico em 22 escolares da 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública no estado de Goiás. Foi realizado ditado de frases: texto composto por 20 frases e 144 palavras (Zanella, 2007); escrita com violação proposital da ortografia: protocolo com 23 palavras escritas ortograficamente corretas, escolhidas entre aquelas usadas no ditado, e foram solicitados a reescreverem as palavras cometendo erros ortográficos propositais (transgressões intencionais); entrevista: justificativa das transgressões cometidas na reescrita de palavras. Os resultados mostraram relação entre desempenho ortográfico e natureza da violação da ortografia. Os escolares com melhor desempenho ortográfico violaram a ortografia de forma a não alterar a fonologia das palavras, demonstrando também maior conhecimento explícito das regras ortográficas. A maior parte das transgressões cometidas infringiu as regras do sistema alfabético, porém sem conseguir justificá-las com base nas normas

ortográficas. Por outro lado, os escolares que foram capazes de verbalizar explicitamente as regras ortográficas violadas apresentaram um melhor desempenho ortográfico. Esses dados sugerem a importância de atividades que favoreçam a reflexão sobre a ortografia e a elaboração de estratégias didáticas que facilitem o ensino das regularidades e irregularidades do nosso sistema ortográfico.

Queiroga et al. (2012) realizaram um estudo com o objetivo de avaliar o desempenho ortográfico e a consciência morfosintática em uma amostra composta por 224 adolescentes e adultos escolarizados. Foram aplicadas tarefas de ditado de palavras e pseudopalavras, julgamento e analogia de palavras, com justificativas, elaboradas com morfemas gramaticais e lexicais que apresentavam concorrência na representação gráfica dos fonemas /s/ e /z/. Os resultados mostraram diferenças importantes entre os morfemas gramaticais e lexicais, sugerindo que tais princípios ortográficos não são apreendidos do mesmo modo. Também não se observou a utilização gerativa desses princípios, apesar de haver evolução na conduta ortográfica e nas explicitações entre o final do ensino fundamental e médio. Foi encontrado um efeito preditor do conhecimento explícito sobre o desempenho ortográfico na escrita de palavras e pseudopalavras. Concluiu-se que mesmo nos níveis mais avançados de escolarização ainda há dificuldade na explicitação consciente desses princípios ortográficos.

Santos e Befi-Lopes (2013), caracterizaram a ortografia de 82 escolares do 4º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas e particulares da Grande São Paulo. A finalidade desse estudo foi apresentar um ditado de palavras de fácil aplicação para o contexto clínico e educacional. O ditado consistiu de dez palavras de alta frequência (PAF), dez de baixa frequência (PBF) e dez pseudopalavras (PP), a partir do qual se analisou a tipologia e o número de erros ortográficos. Foi realizada análise estatística dos resultados e para comparar os números médios de erros entre as PAF, PBF e PP, utilizaram-se a Análise de Variância e o método de comparações múltiplas de Tukey ($p < 0,05$). Pela técnica de Análise de Agrupamentos, formaram-se grupos homogêneos de acordo com seu desempenho. As análises indicaram que o número médio de erros nas PBF foi maior que nas PAF ($p = 0,000$) e que nas PP ($p = 0,000$); o número de erros nas PAF foi menor que nas PP ($p = 0,009$). O maior número de erros ocorreu nos tipos “Outros”, “Generalização de Regra”, “Omissão”, “Surdas-Sonoras” e “Acréscimo”. Não houve erros do tipo “Ão-Am” em nenhuma das palavras e de “Junção-Separação” nas PAF.

Concluiu-se que os erros fazem parte do processo de aprendizagem da escrita e que os escolares podem apresentar variabilidade no domínio da ortografia, para tanto devem ser estimulados a analisar palavras em seus aspectos fonológicos, morfológicos e semânticos.

Mesmo havendo um grande número de pesquisas quanto à aquisição da escrita e da ortografia, é crescente o número de escolares que apresentam dificuldades na aprendizagem da escrita convencional. Capellini e Conrado (2009) pesquisaram com o objetivo de caracterizar e comparar o desempenho de 60 escolares de ensino particular, com e sem dificuldades de aprendizagem em tarefas de leitura, escrita, habilidades fonológicas e nomeação rápida. Foram divididos em seis grupos com 10 crianças de cada série, de 2ª a 4ª séries, em três grupos com dificuldades de aprendizagem e três sem dificuldades de aprendizagem. As pesquisadoras usaram como procedimento, leitura oral de palavras e pseudopalavras, escrita sob ditado de palavras e pseudopalavras, teste de consciência fonológica e prova de nomeação automática rápida (RAN). Os resultados deste estudo corroboraram com a literatura internacional e nacional (CERVERA-MÉRIDA; YGUAL-FERNÁNDEZ, 2006; CAPELLINI; CUNHA; BATISTA, 2009), indicando que não há superação de tais dificuldades ao longo da seriação escolar, pois aqueles com dificuldade de aprendizagem apresentaram desempenho inferior em todas as provas, em relação aos demais grupos. Mais ainda, verificou-se que os escolares com dificuldades de aprendizagem apresentaram melhores desempenhos do que os disléxicos, conforme a literatura (CAPELLINI; TONELOTTO; CIASCA, 2004; CAPELLINI et al., 2007a, 2007b).

Capellini, Butarelli e Germano (2010) utilizaram o instrumento ADAPE – Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (SISTO, 2001), com a finalidade de caracterizar e comparar as dificuldades da escrita de 80 escolares de 1ª a 4ª séries de ensino público, distribuídos em 20 para cada série. O instrumento é composto por 114 palavras reais contendo sílabas comuns, complexas, compostas, encontros consonantais e dígrafos. As autoras concluíram que, com o aumento da seriação escolar, diminuiu-se a média de erros, como construção e apropriação da escrita. Porém, ainda estão presentes em escolares das 3ª e 4ª séries, revelando que tal problema pode decorrer do fato da escola não enfatizar o ensino da ortografia, ou ainda por práticas de letramento restritas apenas ao ambiente acadêmico.

Barbosa e colaboradores (2010) elaboraram uma pesquisa para relacionar o processo cognitivo da memória visual ao desempenho ortográfico da escrita de escolares das 2ª e 3ª séries do ensino fundamental. Foram avaliados 61 escolares alfabetizados, em sala de aula, por meio de ditado oral de palavras, leitura silenciosa, reprodução escrita das mesmas (ditado visual) e, por último, cópia de uma figura (Figura Complexa de Rey). Os resultados apontaram desempenho superior no ditado visual em comparação ao de palavras. Ainda, os escolares com mais erros ortográficos nos dois ditados apresentam também pior atuação na prova da Figura Complexa de Rey. Assim, as pesquisadoras concluíram que a memória visual é fator importante no desenvolvimento ortográfico.

A partir da revisão da literatura desse estudo, é possível perceber que as publicações sobre a aquisição do sistema de escrita e, conseqüentemente, a aquisição da ortografia, vêm tomando considerável importância nos últimos anos. Todavia, evidenciam a necessidade da continuidade de pesquisas que desenvolvam práticas pedagógicas eficazes que contribuam para a modificação da realidade educacional brasileira.

Com base nessas pesquisas, pode-se considerar que o aluno não erra por vontade própria ao escrever, e, ainda, que os professores necessitam de suporte e instruções claras do ensino da ortografia em termos de codificação. Esse estudo tem como finalidade apresentar o que a literatura tem oferecido como publicação científica a esse respeito, bem como, verificar o perfil ortográfico dos escolares do 3º ao 5º ano, de uma escola particular, considerando a apropriação das regras de ortografias natural e arbitrária do sistema de escrita da Língua Portuguesa do Brasil, de acordo com o aumento da seriação escolar.

3 OBJETIVOS

Este estudo teve por objetivos:

- Estabelecer o perfil ortográfico de escolares do 3º ao 5º ano, em dois momentos de avaliação.
- Comparar o desempenho ortográfico de escolares do 3º ao 5º ano, referentes aos erros de ortografia natural e arbitrária, de acordo com o gênero desses escolares e segundo o aumento da escolarização.
- Verificar a ocorrência da apropriação das regras de ortografia natural e arbitrária, em relação ao aumento da seriação escolar.
- Propor aos professores, estratégias referentes ao ensino da ortografia.

4 MATERIAL E MÉTODO

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/UNESP - Marília - São Paulo sob o protocolo nº 428/2009. (ANEXO A).

4.1 SUJEITOS

A escola particular participante deste estudo, demonstrando preocupação com a escrita ortográfica dos escolares, foi incentivadora dos procedimentos desta pesquisa promovendo a divulgação dos objetivos e aplicação da prova do ditado de palavras do Pró-ortografia (BATISTA, 2011). Dessa maneira, todos os escolares e, conseqüentemente, seus pais ou responsáveis foram informados da aplicação do ditado, contudo a participação na pesquisa estava condicionada à entrega do termo de consentimento assinado dos primeiros dezesseis escolares dos gêneros masculinos e femininos de cada série, devido à capacidade física da sala de aula em comportar no máximo 32 escolares. A escola em questão contempla, em média, cinquenta alunos por série, divididos em três ou quatro turmas, portanto foi necessário estabelecer a quantidade mínima de escolares para a aplicação da prova, mesmo que fossem agrupados escolares de mesma série, porém turmas diferentes.

Participaram deste estudo 96 escolares de sete a dez anos de idade, do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular, no município de Londrina – PR, composto por 32 escolares de cada série. Conforme descrito a seguir, ocorreu a divisão em seis grupos:

Grupo I (GI): composto por 16 escolares do gênero masculino do 3º ano;

Grupo II (GII): composto por 16 escolares do gênero feminino do 3º ano;

Grupo III (GIII): composto por 16 escolares do gênero masculino do 4º ano;

Grupo IV (GIV): composto por 16 escolares do gênero feminino do 4º ano;

Grupo V (GV): composto por 16 escolares do gênero masculino do 5º ano;

Grupo VI (GVI): composto por 16 escolares do gênero feminino do 5º ano.

Como critério de inclusão dos escolares neste estudo foi considerado: a assinatura do termo de consentimento e de esclarecimento aos pais ou responsáveis (participação na pesquisa dos primeiros dezesseis escolares dos gêneros masculinos e femininos de cada série, com a entrega do documento); não apresentar queixa de dificuldades auditiva e/ou visual constante na documentação escolar ou relato dos professores; não ter necessidades educacionais especiais com comprometimento cognitivo, fonológico e/ou motor, diagnosticado por equipe multidisciplinar.

Os critérios de exclusão foram: a não assinatura do termo de consentimento, apresentar queixa auditiva e/ou visual e, ainda, ter necessidades educacionais especiais, diagnosticado por equipe multidisciplinar.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foram apresentados os objetivos e procedimentos da pesquisa à equipe pedagógica e às professoras da escola, durante reunião pedagógica, previamente marcada pela escola. Após os esclarecimentos e discussões referentes aos pontos de sua relevância para a aprendizagem e para a educação de modo geral, a pesquisadora apresentou às orientações para as professoras que efetuaram a aplicação do procedimento de coleta de dados deste estudo.

Os procedimentos gerais para a aplicação do ditado basearam-se em orientações específicas:

- manter a pronúncia predominante da região, respeitando o dialeto sem dar pistas ortográficas para não comprometer o resultado da pesquisa;
- dar claramente as instruções e certificar-se da compreensão pelos escolares. Se necessário, exemplificar (itens diferentes da prova);
- não responder a qualquer questionamento relacionado ao processo de conversão fonema-grafema realizado pelos escolares, durante a avaliação;
- prestar atenção a possíveis situações de conflitos ou dúvidas, sem ausentar-se da sala durante a aplicação das provas.

As oito professoras do 3º ao 5º ano da escola aceitaram ser aplicadoras do ditado; duas foram sorteadas como suplentes no caso de alguma desistência ou problema de ordem maior. Foi assinado o termo de compromisso de

auxiliar técnica para a execução do ditado, com ciência de caráter confidencial da pesquisa quanto à identificação da instituição e dos participantes.

A realização deste estudo ocorreu com a aplicação do ditado de palavras do Pró-ortografia (BATISTA, 2011), tendo como critério palavras com padrões silábicos regulares e irregulares. De acordo com a autora, o objetivo é verificar o nível de conhecimento das regras de escrita que o escolar apresenta numa situação controlada, mediante a conversão (fonema/grafema) da palavra emitida pela aplicadora (professora orientada), segundo as regras de codificação de Scliar-Cabral (2003).

A prova é composta por 86 palavras, sendo três monossílabos, trinta e três dissílabos, trinta e cinco trissílabos e quinze polissílabos: *feliz, asfaltada, classe, vez, avisem, cuidava, futebol, bem, enxergando, bobagens, juiz, cãozinho, xadrez, dança, pesada, zoológico, colchões, também, exemplo, azul, chiques, desça, herói, ensinar, bilhete, escuro, garçom, examinou, confeccionados, visual, portuguesa, fósforo, barulho, ônibus, exclamaram, guerra, doente, hospital, mamãe, inseticida, jeito, osso, campeonato, lixo, macarrão, tristeza, inglês, manhãzinha, próximo, nascimento, xícara, jornal, lápis, fazenda, ciranda, anéis, morcego, quadrado, saudável, queixo, palhaço, rejeição, sujeira, íris, tesoura, sombras, colégio, maluquice, trouxe, sítio, aumentam, quebra, viajarão, faixa, casca, ordem, aula, seguida, garrafa, maçã, homem, caminhão, resfriado, céu, elegância, longe.*

A aplicação do ditado foi realizada em sala de aula, em dois momentos de avaliação (1º e 2º semestres de 2012), com os escolares acomodados em carteiras intercaladas para evitar consulta nas respostas dos colegas e orientados a manterem-se sempre virados para frente, olhando para a aplicadora (professora orientada).

Os escolares receberam uma folha de respostas com oitenta e seis linhas numeradas para a escrita de cada palavra ditada e um lápis grafite, substituído imediatamente, no caso de ter a ponta quebrada; quanto ao uso de borracha, foram orientados a não utilizarem e, em caso de erro durante a execução da prova, poderiam sinalizar a palavra errada utilizando-a entre parênteses (para o entendimento de todos, foi dado um exemplo na lousa). Em relação ao ditado, foram instruídos a prestarem atenção, pois após a aplicadora falar a palavra, só poderia repeti-la mais uma vez, mesmo havendo solicitação de repetição. Também foram encorajados a escreverem da melhor forma possível, em qualquer tipo de letra

desejada.

Ao final da aplicação, o material foi recolhido e encaminhado para a correção à pesquisadora, a qual atribuiu um (1) ponto para cada palavra codificada ortograficamente, de forma legível, incluindo a acentuação. Também foram analisados os tipos de erros ortográficos e classificados, segundo a semiologia proposta por Cervera-Mérida e Ygual-Fernández (2006) e adaptada por Batista (2011), classificando-os em dois tipos: Erros de Ortografia Natural (EON) e Erros de Ortografia Arbitrária (EOA).

De acordo com Batista (2011), dentre os Erros de Ortografia Natural (EON), destacaram-se erros por:

- Correspondência fonema-grafema com correspondência unívoca (CF/G). Por exemplo – **veliz** / **feliz**;
- Omissão e adição dos segmentos (OAS). Por exemplo – **asfatada** ou **asfatada** / **asfaltada**;
- Alteração na ordem dos segmentos (AOS). Por exemplo – **secur**o / **escuro**;
- Separação ou junção indevida de palavras (SJIP). Por exemplo – **en sinar** / **ensinar** ou **ohomem** / **o homem**

Dentre os Erros de Ortografia Arbitrária (EOA), sobressaíram-se aqueles por:

- Correspondência fonema-grafema dependente do contexto fonético/posição (CF/GDC). Por exemplo – **guera** / **guerra**.
- Correspondência fonema-grafema independente de regras (CF/GIR). Por exemplo – **fasenda** / **fazenda**.
- Ausência ou presença inadequada da acentuação (acentos agudo e circunflexo) (APIA). Por exemplo – **lapis** / **láp**is ou **guér**ra / **guerra**.

Além desses, também foram considerados os erros por:

- Outros achados (OA). Por exemplo – letras com problemas de traçado, espelhamento, escrita de outra palavra e/ou palavra inventada.

As regras de codificação, descritas por Scliar-Cabral (2003), auxiliaram na correção e na análise dos tipos de erros ortográficos, já que se basearam na semiologia das ortografias natural [C1] e arbitrária [C2], [C3] e [C4].

(ANEXO B).

4.3 ANÁLISE ESTATÍSTICA

A análise estatística foi realizada pelo programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences) em sua versão 20.0 para a obtenção dos resultados referentes às comparações entre os grupos (GI, GII, GIII, GIV, GV e GVI) em relação ao desempenho dos escolares quanto ao gênero e ao aumento da escolarização, de acordo com o nível de conhecimento das regras ortográficas no ditado de palavras.

Para tal análise foram usados os testes *de Kruskal-Wallis* e *de Mann-Whitney* ajustado pela Correção de Bonferroni. O *Teste de Kruskal-Wallis* foi aplicado com o intuito de verificarmos possíveis diferenças entre os grupos estudados, quando comparados concomitantemente às variáveis de interesse. Como foram encontradas diferenças estatisticamente significantes, empregou-se o *Teste de Mann-Whitney* com a finalidade de identificarmos quais grupos diferenciaram-se entre si, quando comparados par a par.

Foi adotado o nível de significância de 5% (0,050) para a aplicação dos testes estatísticos, quanto ao valor da significância calculada (p), marcado com asterisco (*) nas tabelas deste estudo.

5 RESULTADOS DISCUTIDOS

Os resultados da pesquisa obtidos com os 96 escolares dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, na prova de ditado de palavras do Pró-Ortografia (BATISTA, 2011), em dois momentos de avaliação (1º e 2º semestres de 2012), foram analisados e descritos de maneira quantitativa, considerando os erros ortográficos do tipo EON (Erros de Ortografia Natural) e EOA (Erros de Ortografia Arbitrária). Dessa forma, ocorreram duas análises:

1ª análise - Correlação entre o gênero (masculino e feminino) dos escolares, resultando na comparação e descrição entre os grupos GI, GIII e GV (gênero masculino) e GII, GIV e GVI (gênero feminino).

2ª análise - Evolução no desempenho ortográfico dos escolares a partir do aumento da seriação escolar, caracterizando a comparação e a descrição dos grupos GI+GII, GIII+GIV e GV+ GVI.

5.1 1ª Análise - Correlação entre o gênero (masculino e feminino) dos escolares, resultando na comparação e descrição entre os grupos GI, GIII E GV (gênero masculino) e GII, GIV E GVI (gênero feminino), quanto aos erros cometidos no ditado.

A tabela 1 apresenta a média de erros, desvio-padrão e valor de p referentes aos grupos GI, GIII e GV, quanto ao desempenho ortográfico dos escolares do gênero masculino do 3º, 4º e 5º anos, nos dois momentos de avaliação.

Tabela 1 - Distribuição da média, desvio-padrão e valor de “p” referentes aos GI, GIII e GV, na prova de ditado de palavras, nos dois momentos de avaliação.

| Tipos de Erros | Grupo | N | Média | Desvio - padrão | Valor de p |
|----------------|-------|----|--------|-----------------|------------|
| EON1 | GI | 16 | 19,75 | 21,49 | < 0,001* |
| | GIII | 16 | 12,63 | 9,99 | |
| | GV | 16 | 3,13 | 2,34 | |
| | Total | 48 | 11,83 | 15,11 | |
| EOA1 | GI | 16 | 49,44 | 11,71 | < 0,001* |
| | GIII | 16 | 46,06 | 9,29 | |
| | GV | 16 | 21,56 | 9,88 | |
| | Total | 48 | 39,02 | 16,13 | |
| EON2 | GI | 16 | 13,69 | 17,76 | < 0,001* |
| | GIII | 16 | 6,50 | 4,80 | |
| | GV | 16 | 1,50 | 1,37 | |
| | Total | 48 | 7,23 | 11,58 | |
| EOA2 | GI | 16 | 42,50 | 12,04 | < 0,001* |
| | GIII | 16 | 37,50 | 11,46 | |
| | GV | 16 | 14,31 | 7,71 | |
| | Total | 48 | 31,44 | 16,16 | |
| TOTAL | GI | 16 | 125,38 | 56,06 | < 0,001* |
| | GIII | 16 | 102,69 | 29,99 | |
| | GV | 16 | 40,50 | 20,23 | |
| | Total | 48 | 89,52 | 52,30 | |

Legenda: EON: erros de ortografia natural; EOA: erros de ortografia arbitrária; 1: 1º semestre; 2: 2º semestre; GI: escolares masculinos do 3º ano; GIII: escolares masculinos do 4º ano e GV: escolares masculinos do 5º ano.

Na tabela 1, há indicação de que as médias de erros ortográficos - Erros de Ortografia Natural e Erros de Ortografia Arbitrária (EON e EOA) - tornaram-se inferiores do 1º para o 2º semestre, em todos os grupos. Como encontramos diferenças estatisticamente significantes, foi aplicado o *Teste de Mann-Whitney*, ajustado pela *Correção de Bonferroni*, para identificar quais grupos diferenciam-se entre si, quando comparados par a par.

A tabela 2 descreve os valores de “p” referentes à comparação de intergrupos do gênero masculino, em relação à média de erros ortográficos nos dois momentos de avaliação.

Tabela 2- Distribuição do valor de “p” referente à comparação entre os grupos GI, GIII e GV, na prova de ditado de palavras, nos dois momentos de avaliação (1º semestre/2º semestre de 2012).

| Tipos de Erros | Par de Grupos | | |
|----------------|---------------|----------|-----------|
| | GI x GIII | GI x GV | GIII x GV |
| EON1 | 0,439 | < 0,001* | < 0,001* |
| EOA1 | 0,365 | < 0,001* | < 0,001* |
| EON2 | 0,058 | < 0,001* | < 0,001* |
| EOA2 | 0,265 | < 0,001* | < 0,001* |
| TOTAL | 0,258 | < 0,001* | < 0,001* |

(alfa de Bonferroni = 0,016952)

Legenda: EON: erros de ortografia natural; EOA: erros de ortografia arbitrária; 1: 1º semestre; 2: 2º semestre; GI: escolares masculinos do 3º ano; GIII: escolares masculinos do 4º ano e GV: escolares masculinos do 5º ano.

Os resultados revelaram que os escolares do gênero masculino dos 3º e 4º anos obtiveram médias semelhantes e próximas na prova de ditado de palavras, quanto aos Erros de Ortografia Natural e Erros de Ortografia Arbitrária (EON e EOA). Os escolares do 5º ano mostraram média inferior em relação aos dos 3º e 4º anos, quanto aos mesmos erros (EON e EOA), nos dois momentos de avaliação. Isso corroborou com estudos de escolares que cometem erros de apropriação da escrita durante a aprendizagem até que, progressivamente, adquiram o sistema ortográfico de maneira mais segura (SEYMOUR; ARO; ERSKINE, 2003; CARAVOLAS, 2004; CAPOVILLA et al., 2004; ZANELLA, 2007; CORREA et al., 2007; BATISTA, 2011).

A tabela 3 apresenta a média de erros, desvio-padrão e valor de p referentes aos grupos GII, GIV e GVI, quanto ao desempenho ortográfico dos escolares do gênero feminino dos 3º, 4º e 5º anos, nos dois momentos de avaliação.

Tabela 3- Distribuição da média, desvio-padrão e valor de “p” referentes aos GII, GIV e GVI, na prova de ditado de palavras, nos dois momentos de avaliação.

| Tipos de erros | Grupo | N | Média | Desvio - padrão | Valor de p |
|----------------|-------|----|--------|-----------------|------------|
| EON1 | GII | 16 | 18,38 | 23,36 | 0,001* |
| | GIV | 16 | 15,19 | 11,70 | |
| | GVI | 16 | 4,56 | 3,39 | |
| | Total | 48 | 12,71 | 16,03 | |
| EOA1 | GII | 16 | 40,25 | 18,42 | < 0,001* |
| | GIV | 16 | 47,19 | 5,49 | |
| | GVI | 16 | 27,94 | 9,41 | |
| | Total | 48 | 38,46 | 14,52 | |
| EON2 | GII | 16 | 12,75 | 17,79 | 0,004* |
| | GIV | 16 | 7,44 | 4,83 | |
| | GVI | 16 | 2,50 | 2,56 | |
| | Total | 48 | 7,56 | 11,33 | |
| EOA2 | GII | 16 | 32,00 | 17,28 | < 0,001* |
| | GIV | 16 | 43,19 | 8,23 | |
| | GVI | 16 | 18,88 | 5,14 | |
| | Total | 48 | 31,35 | 15,04 | |
| TOTAL | GII | 16 | 103,38 | 70,72 | < 0,001* |
| | GIV | 16 | 113,00 | 25,53 | |
| | GVI | 16 | 53,88 | 15,44 | |
| | Total | 48 | 90,08 | 50,65 | |

Legenda: EON: erros de ortografia natural; EOA: erros de ortografia arbitrária; 1: 1º semestre; 2: 2º semestre; GII: escolares femininos do 3º ano; GIV: escolares femininos do 4º ano e GVI: escolares femininos do 5º ano.

Na tabela 3, há indicação de que as médias de erros ortográficos - Erros de Ortografia Natural e Erros de Ortografia Arbitrária (EON e EOA) - tornaram-se inferiores do 1º para o 2º semestre, em todos os grupos. Como encontramos diferenças estatisticamente significantes, foi aplicado o *Teste de Mann-Whitney*, ajustado pela *Correção de Bonferroni*, para identificar quais grupos diferenciam-se entre si, quando comparados par a par.

A tabela 4 descreve os valores de “p” referentes à comparação de intergrupos do gênero feminino, em relação à média de erros ortográficos nos dois momentos de avaliação.

Tabela 4- Distribuição do valor de “p” referente à comparação entre os grupos GII, GIV e GVI, na prova de ditado de palavras, nos dois momentos de avaliação (1º semestre/2º semestre de 2012).

| Tipos de erros | Par de Grupos | | |
|----------------|---------------|-----------|-----------|
| | GII x GIV | GII x GVI | GIV x GVI |
| EON1 | 0,416 | 0,053 | < 0,001* |
| EOA1 | 0,300 | 0,054 | < 0,001* |
| EON2 | 0,777 | 0,025 | 0,001* |
| EOA2 | 0,030 | 0,033 | < 0,001* |
| TOTAL | 0,213 | 0,042 | < 0,001* |

(alfa de Bonferroni = 0,016952)

Legenda: EON: erros de ortografia natural; EOA: erros de ortografia arbitrária; 1: 1º semestre; 2: 2º semestre; GII: escolares femininos do 3º ano; GIV: escolares femininos do 4º ano e GVI: escolares femininos do 5º ano.

Os resultados revelaram que, ao comparar os escolares do gênero feminino dos 3º e 4º anos e dos 3º e 5º anos, obtiveram médias semelhantes e próximas na prova de ditado de palavras quanto aos Erros de Ortografia Natural e Erros de Ortografia Arbitrária (EON e EOA). No confronto entre escolares do gênero feminino dos 4º e 5º anos, os índices mostraram média inferior em relação aos do 3º ano quanto aos Erros de Ortografia Natural e Erros de Ortografia Arbitrária (EON e EOA), nos dois momentos de avaliação.

A literatura descreve estudos com escolares que cometem erros de apropriação da escrita durante a aprendizagem até que, progressivamente, a partir do 3º ano escolar (SAMPAIO, 2012) ou do 4º ano (BATISTA, 2011), adquiram o sistema ortográfico de maneira mais segura (SEYMOUR; ARO; ERSKINE, 2003; CARAVOLAS, 2004; CAPOVILLA et al., 2004; ZANELLA, 2007; CORREA et al., 2007; BATISTA, 2011; SAMPAIO, 2012).

5.2 2ª Análise - Evolução no desempenho ortográfico dos escolares a partir do aumento da seriação escolar, caracterizando a comparação e a descrição dos grupos GI+GII, GIII+GIV E GV+ GVI, quanto aos erros cometidos no ditado.

A tabela 5 apresenta a média de erros, desvio-padrão e valor de “p” referente aos grupos GI e GII, GIII e GIV e GV e GVI, de acordo com o total de escolares em cada ano escolar, quanto ao desempenho ortográfico, nos dois momentos de avaliação.

Tabela 5- Distribuição da média, desvio-padrão e valor de “p” referentes aos GI e GII, GIII e GIV e GV e GVI, na prova de ditado de palavras, nos dois momentos de avaliação.

| Tipos de erros | Grupos | N | Média | Desvio-padrão | Valor de p |
|----------------|------------|----|--------|---------------|------------|
| EON1 | GI X GII | 32 | 19,06 | 22,09 | < 0,001* |
| | GIII X GIV | 32 | 13,91 | 10,78 | |
| | GV X GVI | 32 | 3,84 | 2,95 | |
| | Total | 96 | 12,27 | 15,50 | |
| EOA1 | GI X GII | 32 | 44,84 | 15,89 | < 0,001* |
| | GIII X GIV | 32 | 46,63 | 7,53 | |
| | GV X GVI | 32 | 24,75 | 10,03 | |
| | Total | 96 | 38,74 | 15,27 | |
| EON2 | GI X GII | 32 | 13,22 | 17,49 | < 0,001* |
| | GIII X GIV | 32 | 6,97 | 4,76 | |
| | GV X GVI | 32 | 2,00 | 2,08 | |
| | Total | 96 | 7,40 | 11,40 | |
| EOA2 | GI X GII | 32 | 37,25 | 15,59 | < 0,001* |
| | GIII X GIV | 32 | 40,34 | 10,23 | |
| | GV X GVI | 32 | 16,59 | 6,85 | |
| | Total | 96 | 31,40 | 15,53 | |
| TOTAL | GI X GII | 32 | 114,38 | 63,76 | < 0,001* |
| | GIII X GIV | 32 | 107,84 | 27,89 | |
| | GV X GVI | 32 | 47,19 | 18,96 | |
| | Total | 96 | 89,80 | 51,21 | |

Legenda: EON: erros de ortografia natural; EOA: erros de ortografia arbitrária; 1: 1º semestre; 2: 2º semestre. GI X GII: total de escolares do 3º ano; GIII X GIV: total de escolares do 4º ano; GV X GVI: total de escolares do 5º ano.

Na tabela 5, há indicação de que as médias de erros ortográficos tornaram-se inferiores com o aumento da seriação escolar, ao se analisar os Erros de Ortografia Natural e Erros de Ortografia Arbitrária (EON e EOA), nos dois

momentos de avaliação. Encontradas diferenças estatisticamente significantes, foi aplicado o *Teste de Mann-Whitney*, ajustado pela *Correção de Bonferroni*, para identificar quais grupos diferenciam-se entre si, quando comparados par a par.

A tabela 6 descreve os valores de “p” referentes à comparação dos grupos em relação à média de erros ortográficos, nos dois momentos de avaliação.

Tabela 6 - Distribuição do valor de p referente à comparação entre os grupos GI e GII, GIII e GIV e GV e GVI, na prova de ditado de palavras, nos dois momentos de avaliação (1º semestre/2º semestre de 2012).

| Tipos de erros | Par de Grupos | | |
|----------------|----------------------|--------------------|----------------------|
| | GI+GII X GIII+GIV | GI+GII X GV+GIV | GIII+GIV X GV+GIV |
| EON1 | 0,957 | < 0,001* | < 0,001* |
| EOA1 | 0,861 | < 0,001* | < 0,001* |
| EON2 | 0,253 | < 0,001* | < 0,001* |
| EOA2 | 0,350 | < 0,001* | < 0,001* |
| TOTAL | 0,809 | < 0,001* | < 0,001* |

(alfa de Bonferroni = 0,016952)

Legenda: EON: erros de ortografia natural; EOA: erros de ortografia arbitrária; 1: 1º semestre; 2: 2º semestre. GI+GII: total de escolares do 3º ano; GIII+GIV: total de escolares do 4º ano; GV+GIV: total de escolares do 5º ano.

Os resultados revelaram que os escolares dos 3º e 4º anos obtiveram médias semelhantes e próximas na prova de ditado de palavras quanto aos Erros de Ortografia Natural e Erros de Ortografia Arbitrária (EON e EOA). Os escolares do 5º ano mostraram média inferior em relação aos 3º e 4º anos quanto aos mesmos erros (EON e EOA), nos dois momentos de avaliação.

De acordo com a literatura, a partir do 3º ano escolar (SAMPAIO, 2012) ou do 4º ano (BATISTA, 2011), pode ocorrer maior ênfase na instrução ortográfica, quanto à regra e ao seu uso, fazendo com que aconteça esse perfil de desempenho na comparação intergrupos. Considerando a aquisição ortográfica um processo evolutivo no qual o escolar elabora hipóteses a respeito do que é a escrita revelando diferentes graus de conhecimentos sendo constituídos, é preciso entender que a aprendizagem da escrita não ocorre de imediato e que os erros de ortografia estão implícitos neste processo (BASSO; BOLZAN, 2006; BORGES, 2007; LEAL; ROAZZI, 2007; ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008; BATISTA, 2011; SAMPAIO, 2012). Além disso, em geral, a partir do 4º ano, os escolares contam com

a formação do léxico mental ortográfico, graças ao tempo de exposição às atividades de leitura, quando comparados com os escolares dos anos mais iniciais, tendo melhor condição de operar com as correspondências fonema-grafema de regras e irregulares com maior precisão, pois a memória visual é fator importante no desenvolvimento ortográfico (JEFFRIES; EVERATT, 2004; ASSENCIO-FERREIRA, 2005; BARBOSA et al., 2010; BATISTA, 2011).

De uma maneira geral, verificou-se neste estudo maior ocorrência e erros de Ortografia Arbitrária do que Natural. Quanto aos erros de ortografia natural, foram encontrados erros de correspondência fonema-grafema com correspondência unívoca (CF/G); erros por omissão e adição dos segmentos (OAS); alteração na ordem dos segmentos (AOS); erros por separação ou junção indevida de palavras (SJIP). Quanto aos de ortografia arbitrária, destacaram-se os erros de correspondência fonema-grafema dependente do contexto fonético/posição (CF/GDC) e os de correspondência fonema-grafema independente de regras (CkF/GIR).

Além desses, também foram notados erros por ausência ou presença inadequada da acentuação (acentos agudo e circunflexo) (APIA), indicando que há, na aula, falta de instrução formal quanto a este aspecto, porque, sendo a acentuação considerada regra complexa da ortografia, exige alguns conhecimentos: último, penúltimo e antepenúltimo, sílabas tônica e átona, separação silábica ortográfica e classificação em oxítona, paroxítona e proparoxítona. Segundo o Parâmetro Curricular Nacional (BRASIL, 1997), fica evidente a necessidade dessa instrução, por ser aprendizagem que o escolar não conquistará sozinho ou por mera exposição à leitura e à escrita (BASSO; BOLZAN, 2006). Além disso, foram encontrados, também, outros achados (OA) como letras com problemas de traçado/espelhamento, escrita de outra palavra e/ou palavra inventada.

Esses resultados corroboram com os achados da literatura, indicando que mesmo os escolares com problemas para adquirir a escrita alfabética nos anos iniciais da alfabetização, com o aumento da escolaridade passam a adquirir a base alfabética do sistema de escrita do português brasileiro, pois a média de erros foi diminuindo com a progressão acadêmica, fazendo com que os escolares dos anos mais avançados deixassem de escrever com problemas no traçado e passassem a utilizar o mecanismo de conversão fonema-grafema (ZORZI, 2003; CAPELLINI; CONRADO, 2009; CAPELLINI; BATISTA 2011; SAMPAIO, 2012).

6 SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS PARA A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA

A aquisição do sistema ortográfico pelo escolar não é linear. Os erros podem variar em tipo e frequência de ocorrência, dependendo da idade e série, mas devem ser superados ao longo da escolarização (MOOJEN, 2009; ZORZI, 2003; 2008). Os escolares apresentam alterações ortográficas persistentes em decorrência da escola, atualmente, não enfatizar o ensino sistemático da ortografia (CAGLIARI, 2002; BORGES, 2007; ZANELLA, 2007).

De acordo com Moraes (2003), Batista (2011) e Sampaio (2012), o ensino da ortografia deve promover a reflexão acerca da notação ortográfica, visando um melhor entendimento das regularidades e irregularidades da nossa língua. Neste sentido, o professor, além de estar atento aos tipos de erros cometidos pelos escolares, deve contemplar atividades específicas para minimizar as dificuldades ortográficas dos escolares.

A seguir, serão descritas algumas sugestões de estratégias para a apropriação da escrita ortográfica (SANTOS, 2005; MOOJEN, 2009; SAMPAIO, 2012), podendo ser utilizada com todos os escolares em sala de aula, bem como em sala de apoio pedagógico com pequenos grupos ou individualmente.

6.1 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA OS ERROS DE ORTOGRAFIA NATURAL.

6.1.1 Erros de Correspondência fonema-grafema com correspondência unívoca (CF/G):

- Atividades de consciência fonológica:
 - ✓ Reconhecimento de letra/som do alfabeto
 - ✓ Análise e síntese fonêmica - PATO = /p/ /a/ /t/ /o/ - /p/ /a/ /t/ /o/ = PATO
 - ✓ Aliteração – Identificar palavras e figuras que iniciam com a mesma letra ou sílaba /p/ = PATO, PÃO, PANELA.
 - ✓ Rima – Identificar pares de palavras e figuras que rimam – **PATO = RATO, PRATO, GATO.**
 - ✓ Técnica de Cloze adaptada - Preciso levar ____ amanhã na aula de artes.
(cola / gola)

6.1.2 Erros de omissão e adição dos segmentos (OAS) e de alteração na ordem dos segmentos (AOS):

- Atividades de consciência fonológica:
 - ✓ Análise e síntese fonêmica - PATO = /p/ /a/ /t/ /o/ - /p/ /a/ /t/ /o/ = PATO
 - ✓ Subtração fonêmica - LUVA - /v/ = LUA
 - ✓ Substituição fonêmica - BICO - /b/ por /p/ = PICO
 - ✓ Transposição fonêmica - /e/ /v/ /a/ = /a/ /v/ /e/ = AVE

6.1.3 Erros por separação ou junção indevida de palavras (SJIP):

- Utilização de textos com destaque nos espaços em branco entre as palavras.
- Reescrita de frases hiper e hiposegmentadas com pistas e, posteriormente, sem pistas.
- Identificação de palavras dentro da frase:
 - ✓ Bater palmas a cada palavra emitida na frase
 - ✓ Quantificar as palavras da frase (frases curtas e longas)
 - ✓ Relacionar formas geométricas ou outros símbolos para cada palavra da frase
- Ordenar frases desordenadas

6.2 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA OS ERROS DE ORTOGRAFIA ARBITRÁRIA.

6.2.1 Erros de correspondência fonema-grafema dependente do contexto fonético/posição (CF/GDC):

- Seleção da dificuldade ortográfica a ser trabalhada
- Conhecimento de conceitos gramaticais (letra, sílaba, tonicidade, etc.)
- Identificação da regra ortográfica e escrita reflexiva
- Formação de palavras com transgressão – erro proposital
- Ditado de palavras – acesso ao léxico
- Discriminação entre linguagem oral e escrita
- Discriminação de palavras por significado e ponto articulatório – palavras cruzadas, texto com lacunas (técnica de *Cloze* adaptada)

6.2.2 Erros de correspondência fonema-grafema independente de regras (CF/GIR):

- Seleção da dificuldade ortográfica (irregularidade) a ser trabalhada
- Seleção das palavras e elaboração de estratégias com apoio visual e memorização – acesso ao léxico
- Uso do dicionário – acesso ao significado e a notação ortográfica
- Lista de julgamento – palavras com escrita certa e errada

6.2.3 Erros por ausência ou presença inadequada da acentuação (acentos agudo e circunflexo) (APIA)

- Conhecimento de conceitos gramaticais (regularidades e irregularidades)
- Seleção das palavras e elaboração de estratégias com apoio visual e memorização – acesso ao léxico
- Uso do dicionário – acesso ao significado e a notação ortográfica
- Lista de julgamento – palavras com escrita certa e errada

6.3 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA OUTROS ACHADOS (OA)

- Letras com problemas de traçado, espelhamento, escrita de outra palavra e/ou palavra inventada
 - ✓ Discriminação visual
 - ✓ Integração viso-motora

7 CONCLUSÃO

A partir dos dados deste estudo, pode-se estabelecer o perfil ortográfico dos escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental e concluir que houve a apropriação da ortografia natural e arbitrária desses escolares, em relação ao aumento da seriação escolar, nos dois momentos de avaliação.

Considerando a ortografia uma aprendizagem de escrita convencionalizada socialmente, é possível afirmar que tal aquisição está atrelada ao ensino sistemático e reflexivo referente às regularidades e irregularidades da Língua Portuguesa. Desde a Educação Infantil é possível realizar intervenções que auxiliam e facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita através de atividades relacionadas aos sons da fala. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, período de alfabetização sistemática, além das representações gráficas e das estratégias apresentadas nesse estudo, outras implicações contribuem para a eficácia da aprendizagem da ortografia.

Com base nos achados da literatura e nos resultados de pesquisas, o panorama da realidade educacional atual frente aos problemas relacionados à ortografia, deixa claro que, há mais de três décadas, a aquisição da leitura e da escrita vem sofrendo modificações no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. O professor, que antes desse período tinha o ensino pautado na eficácia dos métodos, passa a considerar o sujeito como agente da aprendizagem.

É evidente que, diante das mudanças educacionais, a maioria dos professores não sabia mais como proceder em sala de aula. Nessa perspectiva, o professor passa a desconstruir e reconstruir seus ideais e práticas pedagógicas em prol de uma aprendizagem mais eficiente. Na intenção de ir além da decodificação e da codificação, procura desenvolver habilidades de leitura e escrita funcionalmente em textos diversos, mas sem ao certo saber como fazer isso. Enfim, considerando as várias dimensões do ser professor, a educação como um todo precisa analisar como anda a formação de base e continuada deste professor. E quais os reflexos disso para as futuras gerações.

Por fim, além de promover a reflexão e auxiliar na ampliação dos conhecimentos frente aos problemas da ortografia e, cumprindo mais um objetivo deste estudo, apresento algumas estratégias para educadores e profissionais ligados à Educação, referentes ao ensino da ortografia. A intenção com as

estratégias é trazer à consciência sobre o porquê de certas atividades e em que momento pode ser utilizada como ferramenta facilitadora para a aprendizagem. A pesquisa não teve a menor pretensão de delinear um método, dar receitas, ou ainda, fechar a discussão e a continuidade de pesquisas que desenvolvam práticas pedagógicas eficazes. Espera-se que o estudo, possam contribuir para a modificação da realidade educacional brasileira.

8 REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A.G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 252-264, maio/ago. 2008.
- ASSENCIO-FERREIRA, V. J. Anatomia da linguagem. In: ASSENCIO-FERREIRA, V. J. *O que todo professor precisa saber sobre neurologia*. São José dos Campos: Pulso, 2005. p. 37-48.
- BARBOSA, P. M. F. et al. Relação da memória visual com o desempenho ortográfico de crianças de 2ª e 3ª séries do ensino fundamental. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 598-607, jul./ago. 2010.
- BARRERA, S. D; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicol Reflex Crit.*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-502. 2003.
- BASSO, F. P.; BOLZAN, D. P. V. Leitura e escrita: uma nova perspectiva da ortografia e da consciência fonológica no processo de alfabetização. In: XII Jornada Nacional de Educação e II Congresso Internacional de Educação. *Educação e Sociedade: perspectivas educacionais do século XXI*. Santa Maria, 2006.
- BATISTA, A. O. *Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano: proposta de elaboração de um protocolo de avaliação da ortografia*. 2011. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2011.
- BORGES, T. S. L. Anais do I Simpósio Internacional de Educação e IV Fórum Nacional de Educação, ISSN 1980-4040, 2007. Torres (RS). *Ortografia nas séries iniciais: memorização e reflexão*. Torres: Universidade Luterana do Brasil, 2007.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 13-31.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. v. 2. Brasília, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2008. 364 p.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / *Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. 40 p. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Linguística*. 10ª edição. São Paulo. Editora Scipione, 1997.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e ortografia*. Educar, Curitiba, n. 20, p. 43-58. Editora UFPR, 2002.

CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. F.; CIASCA, S. M. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião dos professores. *Revista Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 79-90. 2004.

CAPELLINI, S. A. et al. Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 114-9. 2007a.

CAPELLINI, S. A. et al. Desempenho em consciência fonológica, memória operacional, leitura e escrita na dislexia familiar. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri (SP), v.19, n.4, p.374-380, dez. 2007b.

CAPELLINI, S. A.; CONRADO, T. L. B. C. Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 11, supl. 2, p. 183-193, 2009.

CAPELLINI, A. S.; CUNHA, V. L. O.; BATISTA, A. O. Disortografia: avaliação e intervenção baseada na semiologia do erro. In: MONTIEL, J. M; CAPOVILLA, F. C. (Org.). *Atualização em Transtornos de Aprendizagem*. São Paulo: Artes Médicas, 2009. p. 567-583.

CAPELLINI, S. A.; BUTARELLI, A. P. K. J.; GERMANO, G. D. Dificuldades de aprendizagem da escrita em escolares de 1ª a 4ª séries do ensino público. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 37, n. 23, p. 146-164, jan./abr. 2010.

CAPELLINI, S. A.; BATISTA, A. O. Subsídios da fonologia e ortografia para a compreensão da disortografia. In: FERREIRA-GONÇALVES, G.; KESKE-SOARES, M.; BRUM-DE-PAULA, M. (Org.). *Estudos em aquisição fonológica*. Pelotas-RS: Editora e Gráfica Universitária PREC - UFPel, v. 3, p. 267-295. 2011.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memnon, 2000.

CAPOVILLA, A. G. S. et al. Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. *Psicologia Escolar Educacional*, Campinas, v. 8, n. 2, p. 189-97, 2004.

CAPOVILLA, F.; SEABRA, A. G. *Alfabetização: Método Fônico*. 5.ed. São Paulo: Memmon, 2010.

CARAVOLAS, M. Spelling development in alphabetic writing systems: a cross – linguistic perspective. *European Psychologist*, v. 9, n. 1, p. 3-14. 2004.

CERVERA-MÉRIDA, J. F.; YGUAL-FERNÁNDEZ, A. Uma propuesta de intervención em trastornos disortográficos atendiendo a la semiología de los errores. *Revista de Neurología*, Valencia, España, v. 42, n. 2, p. 117-126, feb. 2006.

CORREA, J. et al. Using spelling skills in Brazilian Portuguese and English. *Journal of Portuguese Linguistics*, Lisboa, v. 6, n. 2, p. 61-82. 2007.

ELLIS, A. W.; YOUNG, A. W. *Human cognitive neuropsychology*. London: Lawrence Erlbaum, 1988.

ELLIS, A. W. *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ETTORE, B. et al. Relação entre consciência fonológica e os níveis de escrita de escolares da 1ª série do ensino fundamental de escola pública do município de Porto Real – RJ. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 149-157, abr./jun. 2008.

FERREIRA, A. T. B. Os saberes e sua prática. In: FERREIRA, A. T. B. (Orgs.). *Formação Continuada de Professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005. v. 1, p. 51-64.

FERREIRA, F.; CORREA, J. Consciência metalinguística e a representação da nasalização na escrita do português brasileiro. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 40-50, jan./fev. 2010.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1985. n. 52, p.7-17.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K.; GALABURDA, A. M.; CESTNICK, L. Dislexia del desarrollo. *Revista de Neurologia*, v. 36, n. 1, p. 13-23, 2003.

JEFFRIES, S.; EVERATT, J. Working memory: its role in dyslexia and other specific learning difficulties. *Dyslexia*, v. 10, n. 3, p. 196-214. 2004.

LEAL, T. F.; ROAZZI, A. A criança pensa... e aprende ortografia. *In: MORAIS, A. G. (Org.). O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 99-120.

LEITE, T. M. S. B. R. *Alfabetização – consciência fonológica, psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção*. 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.

LIRA, B. C. *Linguagens e a palavra*. São Paulo: Paulinas, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MASSINI – CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MEIRELES, E.; CORREA, J. Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa pela criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília (DF), v. 21, n. 1, p. 77-84. 2005.

MOOJEN, S. M. P. *A escrita ortográfica na escola e na clínica: teoria, avaliação e tratamento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MORAIS, A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.39, n.3, p.175-192, set. 2004.

MORAIS, A. G. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. *In: MORAIS, A. G. (Org.). O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 7-19.

MORAIS, A. G. “Por que gozado não se escreve com U no final?” – os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. *In: MORAIS, A. G. (Org.). O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. p. 77-98.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. *In: VAL, M. da G.*

C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p. 205-236.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. *In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 73-91.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da *Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação*, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

MOTA, M. M. P. E. et al. Relação entre consciência morfológica e a escrita em crianças do ensino fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora (RJ), v. 2, n. 2, p. 51-60, jul./dez. 2008.

PAOLUCCI, J. F.; ÁVILA, C. R. B. Competência ortográfica e metafonológica: influências e correlações na leitura e escrita de escolares da 4ª série. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 48-55. 2009.

PESSOA, A. C. R. *Relação entre habilidades metalinguísticas e domínio da ortografia em crianças*. 2007. 374 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

PINHEIRO, A. M. V.; ROTHE-NEVES, R. Avaliação cognitiva de leitura e escrita: as tarefas de leitura em voz alta e ditado. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 399-408. 2001.

PINHEIRO, A. M. V. *Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva*. 2. ed. Campinas: Livro Pleno, 2006.

POPPOVIC, A. M.; MORAES, G. G. *Prontidão para a alfabetização: programa para o desenvolvimento de funções específicas*. São Paulo: Vetor, 1966.

QUEIROGA, B.; LINS, M.; PEREIRA, M. Conhecimento morfosintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 22, n. 1, p. 95-99. 2006.

QUEIROGA, B. et al. Consciência morfosintática e ortografia em adolescentes e adultos escolarizados. *Estudos de Psicologia*. Natal - RN. v. 17, n. 3, set/dez, p. 445-451. 2012.

SAMPAIO, M. N. *Desempenho ortográfico de escolares do Ensino Fundamental: elaboração e aplicação de um instrumento de intervenção*. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2012.

SANTOS, A. A. A. *Usar ou não usar os livros didáticos de alfabetização: concepções e práticas dos professores ao ensinarem o sistema de escrita alfabética*. 2004. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SANTOS, M. J.; BARRERA, S. D. Relação entre conhecimento explícito da ortografia e desempenho ortográfico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo. v. 16, n. 2, jul/dez. p. 257-263. 2012.

SANTOS, M. T. Dislexia: princípios para a intervenção fonoaudiológica. In: BARBOSA, T.; RODRIGUES, C. C.; MELO, C. B.; CAPELLINI, S. A.; ALVES, L. M. (Org.). *Temas em dislexia*. São Paulo: Artes Médicas, 2009. p. 115-122.

SANTOS, M. T. M.; BEFI-LOPES, D. M. Análise da ortografia de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental a partir de ditado de palavras. *CoDAS*. São Paulo. v. 25, n. 3, p. 256-61. 2013.

SCLIAR-CABRAL, L. *Guia Prático de Alfabetização, baseado em Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil*. São Paulo. Contexto, 2003.

SEYMOUR, P.; ARO, M.; ERSKINE, J. M. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, London, ING, v. 94, n. 2, p.143-174. 2003.

SILVA, C.; FUSCO, N.; CUNHA, V. L. O. Avaliação e intervenção na leitura. In: CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; CUNHA, V. L. O. (Org.). *Transtornos de aprendizagem e transtornos de atenção: da avaliação à intervenção*. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010. p. 49-62.

SISTO, F. F. Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (Adape). In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.; MARTINELLI, S. C. (Org.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 190-213.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOUZA, A. C. F. C.; CORREA, J. Reprodução escrita de histórias e a escrita ortográfica de crianças. *Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, RJ, v. 1, n. 2, p. 32-40, jul./dez. 2007.

ZANELLA, M. S. *Leitura e aprendizagem da ortografia: um estudo com alunos de 4ª a 6ª série do ensino fundamental*. 2007. 145 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbio da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZORZI, J. L.. A alfabetização: uma proposta para ensinar crianças com dificuldades de aprendizagem. In: ZORZI, J. L.; CAPELLINI, S. A. (Org.). *Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem*. São José dos Campos: Pulso, 2008. p. 177-229.

ZORZI, J. L. *Como escrevem nossas crianças? Estudo do desempenho ortográfico de alunos das séries iniciais de ensino fundamental de escolas públicas*. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2009.

ZORZI, J. L. *Falando e escrevendo: desenvolvimento e distúrbios da linguagem oral e escrita*. Curitiba: Editora Melo, 2010.

ZORZI, J.; CAPELLINI, S. A. *Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem*. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2009.

.....

ANEXOS

ANEXO A – Aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/UNESP - Marília - São Paulo sob o protocolo nº 428/2009.



Unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Fone: (0xx 14) 3402-1346
Fax: (0xx14) 3422-1302
www.marilia.unesp.br/cep
e-mail: cep@marilia.unesp.br

PARECER DO PROJETO N° 428/2009

| IDENTIFICAÇÃO |
|--|
| 1. Título do Projeto: AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO NA DISORTOGRAFIA |
| 2. Pesquisador Responsável: SIMONE APARECIDA CAPELLINI |
| 3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília |
| 4. Apresentação ao CEP: 02/04/2009 |
| 5. Apresentar relatório em. Semestralmente durante a realização da pesquisa. |

| OBJETIVOS |
|---|
| A pesquisa apresenta a proposta de realização de dois estudos, com objetivos específicos e que terão seus dados analisados estatisticamente: Estudo 1 , voltado para a elaboração de procedimento de avaliação do processamento ortográfico, com os objetivos de verificar o nível de conhecimento dos escolares de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, quanto ao uso das regras do português brasileiro, comparar o nível de conhecimento dos escolares de 1º ao 5º ano do ensino fundamental quando ao uso de regras do português brasileiro após a aplicação do protocolo de avaliação e classificar os erros ortográficos encontrados nos resultados da aplicação do protocolo de avaliação do processamento ortográfico segundo a semiologia dos erros, levando em consideração o ano escolar e faixa etária. Estudo 2 , voltado para a elaboração de programas de intervenção com a disortografia, com objetivos de comparar o desempenho dos escolares com dificuldades de aprendizagem, dislexia do desenvolvimento e distúrbio de aprendizagem nas etapas de avaliação do processamento ortográfico em situação de pré e pós-testagem, bem como, comparar o desempenho dos escolares com dificuldades de aprendizagem, dislexia do desenvolvimento e distúrbio de aprendizagem submetidos e não submetidos ao programa de intervenção. |

| SUMÁRIO DO PROJETO |
|--|
| O objetivo deste projeto é propor dois estudos: o Estudo 1, voltado para a elaboração de |

procedimento de avaliação do processamento ortográfico, tem por objetivo verificar o nível de conhecimento e estabelecer o perfil de aquisição ortográfica dos escolares de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Participarão deste estudo 300 escolares, sendo 150 escolares de escola pública municipal e 150 escolares de escola particular do Município de Marília-SP, distribuídos entre o 1º e o 5º ano escolar, de ambos os gêneros, na faixa etária de 6 anos a 10 anos e 11 meses de idade. Como procedimento será elaborado e aplicado o protocolo de avaliação do processamento ortográfico. O Estudo 2, voltado para a elaboração de programas de intervenção com a disortografia, tem por objetivo comparar o desempenho dos escolares com dificuldades de aprendizagem, dislexia do desenvolvimento e distúrbio de aprendizagem nas etapas de avaliação do processamento ortográfico em situação de pré e pós-testagem, bem como, comparar o desempenho dos escolares com dificuldades de aprendizagem, dislexia do desenvolvimento e distúrbio de aprendizagem submetidos e não submetidos aos programas de intervenção. Participarão deste estudo 60 escolares do 2º ao 4º ano do ensino público do município de Marília-SP, divididos em 3 grupos, sendo 20 escolares com dislexia do desenvolvimento, 20 com distúrbio de aprendizagem e 20 com dificuldades de aprendizagem, que serão submetidos aos programas de intervenção com a disortografia, composto das etapas de pré-testagem, intervenção e pós-testagem. Os resultados do estudo 1 e do estudo 2 serão analisados estatisticamente.

COMENTÁRIOS DO RELATOR

Os documentos apresentados estão condizentes com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa.

O projeto de pesquisa, especificamente, está redigido de forma clara e com densa fundamentação teórica. Os objetivos são coerentes com os procedimentos metodológicos propostos que, juntos, organizam-se em plano de trabalho e cronograma perfeitamente viáveis.

As folhas de rosto estão devidamente informadas. A pesquisadora apresenta as autorizações do CEES (vice-supervisor) e da Diretoria da escola pública, perfeitamente informadas e assinadas. Apresenta também a redação do termo de consentimento, com as devidas informações da pesquisa a ser realizada.

A pesquisa, devidamente fundamentada dos pontos de vista acadêmico e ético, certamente contribuirá com o que se propõe.

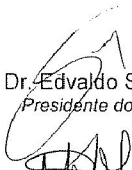
PARECER FINAL


O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO

Homologado na reunião do CEP da FFC da UNESP em


Dr. Edvaldo Soares
Presidente do CEP


Prof. Dr. Mariângela Spotti Lopes Fujita
Diretora da FFC

ANEXO B – Ditado de Palavras do Pró-Ortografia (BATISTA, 2011), classificadas de acordo com as regras de codificação de Scliar-Cabral (2003).

|C1| Conversão dos fonemas aos grafemas independentes de contexto:

/p/ - exemplo, palhaço, hospital, próximo, portuguesa, campeonato, lápis

/b/ - futebol, bem, bobagens, também, bilhete, barulho, sombras, quebra

/t/ - asfaltada, futebol, também, bilhete, portuguesa, campeonato, sítio, jeito, inseticida, nascimento, hospital, trouxe, tristeza, tesoura

/d/ - asfaltada, cuidava, enxergando, xadrez, dança, mesada, desça, doente, inseticida, ordem, ciranda, quadrado, seguida, fazenda, confeccionado, saudável, resfriado

/f/ - confeccionado, feliz, fósforo, asfaltada, faixa, futebol, fazenda, garrafa, resfriado

/v/ - visual, avisem, viajarão, saudável, cuidava, vez

/m/ - mesada, nascimento, macarrão, morcego, examinou, maçã, homem, aumentam, maluquice, exclamaram, caminhão, manhãzinha, mamãe

/n/ - ensinar, examinou, anéis, ônibus, jornal, campeonato, confeccionado

/ŋ/ - cãozinho, manhãzinha, caminhão

/ʎ/ - bilhete, barulho, palhaço

/ɛj/ - anéis*

/ɔj/ - herói*

* Segundo o novo acordo ortográfico, os fonemas /ɛj/ e /ɔj/ que antes recebiam acento agudo independente do contexto da sua ocorrência, agora somente recebem o acento quando forem abertos, seguidos ou não de s, em palavras oxítonas ou em monossílabos tônicos (BRASIL, 2009). Neste estudo reconhecemos a nova regra, entretanto não nos cabe qualquer modificação na classificação das regras de codificação que foram descritas em 2003 por Scliar-Cabral, além de não interferir em nossa classificação dos erros ortográficos baseados em sua semiologia.

|C2| Conversão dos fonemas aos grafemas, dependente da posição e/ou do contexto fonético:

|C2.1| - macarrão, colégio, colchões, casca, campeonato, classe, zoológico, colchões, exclamaram, xícara / maluquice, quebra, queixo

|C2.2| - enxergando, morcego, garçom, garrafa, elegância, inglês / seguida, guerra, portuguesa

|C2.4| - saudável, sujeira, sombras / maluquice / rejeição

|C2.5| - fósforo, casca, tristeza, hospital, asfaltada, resfriado / ônibus, sombras, lápis, íris

|C2.6| - zoológico / examinou, exemplo

|C2.7| - enxergando / faixa, queixo

|C2.8| - viajarão, juiz, jornal

|C2.9| - macarrão, guerra, garrafa

|C2.10| - escuro, sujeira, viajarão, ciranda, barulho, xícara, tesoura, exclamaram, íris, fósforo / sombras, tristeza, quadrado, trouxe, próximo, xadrez, quebra / resfriado

|C2.11| - rejeição, resfriado / ordem, portuguesa, garçom, morcego, ensinar, jornal, enxergando

|C2.12| - lápis, lixo, longe / aula / feliz, zoológico, colégio, maluquice, elegância / classe, exemplo, exclamaram, inglês

|C2.13| - colchões, mamãe / cuidava, jeito, sujeira, rejeição, faixa, queixo / bem / bobagens

|C2.14| - macarrão, viajarão, caminhão

|C2.15.1| - próximo, xícara, zoológico, ônibus

|C2.15.2| - inglês, céu

|C2.15.3| - sítio, elegância, colégio saudável / lápis, íris

|C2.16.1| - colchões / macarrão, maçã, caminhão

|C2.16.2| - enxergando, dança, também, exemplo, ciranda, campeonato, sombras, doente, aumentam, inseticida, inglês, confeccionado, nascimento, fazenda, elegância, longe

|C2.16.3| - garçom

|C3| Alternativas Competitivas:

|C3.1| - confeccionado / chiques

|C3.2| - quadrado, cuidava, escuro

|C3.3.1| - seguida, céu, ciranda, sítio

|C3.3.2| - classe, inseticida, nascimento / próximo

|C3.3.3| - osso, palhaço, maçã / desça

|C3.3.4| - ensinar, inseticida

|C3.3.5| - dança

|C3.3.6| - morcego / trouxe

|C3.3.7| - garçom

|C3.4.1| - escuro, exclamaram

|C3.4.2| - feliz, vez, juiz, xadrez, colchões, anéis / inglês

|C3.5| - avisem, cãozinho, manhãzinha, mesada, fazenda, azul, visual, tesoura / portuguesa

|C3.6| - xadrez, lixo, xícara, colchões, *chiques*

|C3.7| - colégio, jeito, zoológico, sujeira, rejeição, bobagens, longe

|C3.9| - campeonato, sítio

|C3.10.1| - doente, *quadrado* / sítio, colégio, *céu*

|C3.10.2| - colchões, *asfaltada*, *tesoura*, *umentam*, *aula*, *saudável*, *trouxe*

|C3.10.3| - *saudável*, *visual*, *examinou*, *jornal*, *hospital*, *futebol*, *azul*

|C3.11| - lixo, zoológico, palhaço, osso, barulho, cãozinho, exemplo, próximo, campeonato, quadrado, jeito, nascimento, enxergando, fósforo, morcego, resfriado, escuro, queixo, doente, bilhete, longe, maluquice, classe, trouxe, *ônibus* / *lápiz*, *íris*

|C4| Conversão dos fonemas aos grafemas dependentes da morfossintaxe e do contexto fonético:

|C4.1| - *umentam*, *exclamaram* / *viajaram*, *macarrão*

|C4.2| - *cãozinho*, *manhãzinha*

|C4.3.1| - *também*

|C4.3.2| - *bem*

|C4.3.4| - *ordem*, *homem*

|C4.3.5| - *avisem*