

Dificuldades de aprendizagem da ortografiada língua portuguesa no Ensino Fundamental

BOECHARD, Gianni Marcela Ferreira

gianni.marcela@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo/CAPES

Resumo: Este estudo tem como objetivo compreender o processo de apropriação da ortografia, por meio da análise de erros ortográficos materializados na produção escrita de alunos identificados como portadores de dificuldades de aprendizagem. O trabalho de pesquisa foi desenvolvido por meio de estudo qualitativo (André, 1995) de caráter descritivo, caracterizado como estudo de caso em que constituíram-se como sujeitos alunos do projeto de reforço escolar de uma escola do sistema público municipal de ensino. O referencial teórico foi construído a partir de autores que tratam da natureza do sistema de escrita (CAGLIARI 1989, 1998 e 1999), da ortografia da língua portuguesa (LEMLE 1997), das categorias de erros ortográficos (ZORZI 1998 e 2003) e do ensino de ortografia (MORAIS 1998 e 2000). Os erros foram identificados e categorizados e a análise dos dados permitem concluir que os erros de ortografia decorrem da tentativa de estabelecer uma relação estável entre sons e letras, apoiando-se para tanto, na oralidade, bem como de generalizar regras da ortografia inadequadamente. Portanto, consiste esse processo de apropriação de uma ação cognitiva que organiza o sistema de escrita a partir de regularidades, revelando o esforço intelectual de seus autores.

Palavras-chave: Ortografia. Dificuldade de aprendizagem. Ensino Fundamental.

Introdução

Estudos realizados (Cagliari 1989, 1998 e 1999; Moraes 1998 e 2000 e Zorzi 1998 e 2003) nas últimas décadas, apontam que a escrita do sujeito tem sido fator determinante para o encaminhamento a serviços médicos especializados. O fato de trocarem ou omitirem letras em sua escrita, entre outros casos, é considerado motivo suficiente para que a criança seja considerada disléxica, hiperativa ou portadora de alguma síndrome que impede a percepção e exposição das palavras ortograficamente corretas.

No entanto, o conjunto de ações desenvolvidas para a aprendizagem da ortografia pode não ser adequado ao tipo de conhecimento necessário a ser construído por certos alunos, ou ainda, o tipo de mediação pedagógica não ser adequada ao tipo de conhecimento (objeto de ensino) que se pretende ensinar.

Assim, optamos por desenvolver esta pesquisa junto aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de avaliar quais são os erros mais frequentes, e ainda, na expectativa de compreender o processo de apropriação da escrita e se as estratégias metodológicas desenvolvidas nesta fase, final do primeiro segmento são adequadas às necessidades de aprendizagem das crianças.

Esta pesquisa é caracterizada como um estudo qualitativo (André, 1995) de caráter descritivo, que pretende identificar, categorizar e analisar os erros ortográficos presentes na produção escrita de crianças, identificadas por seus professores como alunos com problemas de aprendizagem, em uma escola do Ensino Fundamental de Vitória, bem como as práticas de ensino da ortografia dessa escola, a fim de compreender sua adequação e produtividade.

Foram empregados os seguintes procedimentos metodológicos para a construção do referencial teórico: a) leitura e análise de textos acadêmicos (CAGLIARI, 1989,1998, 1999; ERNANI e NICOLA, 1996; HOOKER, 1996; LEMLE, 1987; MORAIS, 1998, 2000; OLIVEIRA, 2005; OLSON, 1997; ZORZI, 1998, 2003) que tratam da natureza do sistema de escrita e da ortografia da Língua Portuguesa e de seu processo de apropriação por sujeitos em processo de escolarização; b) leitura e análise de pesquisas acadêmicas com objetivos e metodologias semelhantes a esta (MORAIS, 1999, 2000; NUNES, 2002; ZORZI, 1998); c) leitura e análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série) da língua portuguesa e material disponibilizado pelo Ministério da Educação – Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental para identificar propostas para o ensino de ortografia no Ensino Fundamental.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola do Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES, indicados pela professora regente da sala como crianças que apresentam dificuldades em aprender.

Para a coleta de dados, utilizamos as primeiras versões das produções de textos realizadas regularmente pela turma no período de fevereiro a dezembro de 2010, sob orientação da professora regente, para o mapeamento dos erros ortográficos. Também foram realizadas observações sistemáticas das aulas de agosto à novembro, duas vezes por semana, a fim de identificar e analisar as práticas pedagógicas cujo objeto de ensino fosse a ortografia.

Além dessas ações, foram coletados materiais expressos (exercícios do caderno, livro didático, orientações de reescrita) vinculados a essas práticas pedagógicas para análise complementar.

Após a coleta de dados, foram empregados os seguintes procedimentos:

- a) identificação das palavras que apresentavam desvio da grafia convencional;
- b) classificação das palavras identificadas relacionando-as às categorias de referência escolhidas;
- c) análise da natureza dos erros e indicação de suas possíveis motivações;
- d) análise da correlação entre as atividades desenvolvidas e os materiais didáticos utilizados e sua adequação aos problemas ortográficos identificados nos textos dos alunos.

Fundamentação Teórica

Durante o processo de apropriação do funcionamento da escrita para ler e escrever, inicialmente os sujeitos aprendem a utilizar o sistema alfabético, ou seja, a relação entre sons e letras. Mas, apesar da base alfabética, nosso sistema de escrita é também ortográfico, já que não há estabilidade na relação entre os sons e as letras que os representam. Para compreendermos como se organiza nosso sistema de escrita, é importante conhecermos sua história, que nos oportuniza também compreender a importância da ortografia para nossa escrita. Existem basicamente três sistemas de escrita distintos: o pictográfico, o ideográfico e o alfabético.

Podemos observar que a escrita, como bem social, desenvolve-se historicamente e tem muitos traços constitutivos, o que nos permite inferir acerca da complexidade que caracteriza esse sistema. Sabemos que a escrita foi criada principalmente como recurso mnemônico, ou seja, para registrar algo que pudesse ser lido (lembrado) posteriormente.

A evolução das escritas, inclusive o alfabeto, é simplesmente a consequência de tentar usar um sistema gráfico inventado para ser “lido” em uma língua, à qual se ajusta razoavelmente, para transmitir mensagens que vão ser lidas em outra língua para qual não é apropriado.[...] uma descoberta das estruturas da fala passíveis de representação [...] (OLSON, 1994, p. 84).

Mas, hoje, reconhece-se a multiplicidade de funções a essa agregada: interlocução a distância, registro, sistematização e organização de dados, por exemplo.

A língua portuguesa reconhecida como oficial do Brasil teve origem a partir de diferentes idiomas e, por isso, tem um sistema de escrita muito particular. Devido à sua localização, o espaço geográfico que hoje conhecemos como Portugal, país de onde vieram os primeiros colonizadores europeus do Brasil, sofreu constantes invasões de diversos povos até tornar-se independente.

Não se sabe quais línguas eram faladas ali antes da chegada dos romanos. [...] O latim foi se fixando nessa colônia, adquirindo seu sotaque próprio, firmando-se inicialmente como dialeto e, depois, como língua [...]. Em

Portugal, no final da Idade Média, o latim era usado nos documentos oficiais, entre as pessoas cultas, nas escolas, nos livros e nos documentos religiosos. O povo, sempre pobre e ignorante, compreendia cada vez menos o latim e usava quase exclusivamente o português, no dia-a-dia. As pessoas que sabiam o latim escreviam de acordo com as normas estabelecidas, [...] A ortografia, como sempre, resiste mais às variações dialetais, dando a impressão de que a fala não mudou muito (CAGLIARI, 1993, p. 342).

As pessoas começaram a questionar se não poderiam utilizar a escrita para escrever em sua língua de origem, pois o latim, muitos nem mesmo sabiam decifrar.

Como as pessoas estavam acostumadas com o alfabeto latino, passaram a utilizar esse sistema para escrever. No princípio, a adaptação das línguas apresentou muitas variações, revelando uma espécie de transcrição fonética, misturada com representações ortográficas próprias do latim. Esbarrando na variação dialetal, as palavras foram adquirindo uma forma padronizada pelo uso mais constante, fixando-se a ortografia que deveria valer para todos os usuários e ser um modelo para o ensino (CAGLIARI, 1993, p. 343).

Assim, houve necessidade de “congelamento” da grafia das palavras, a fim de unificar a escrita, nos países que utilizam a escrita alfabética, pois esse sistema de escrita está fundamentado na percepção fonética, o que torna muito complicada a compreensão dos textos de uma região para outra, devido aos dialetos e modismos da fala que são característicos da fala.

Além disso, nosso sistema de escrita, de base alfabética, ainda se caracteriza por apresentar:

- A relação entre letras e sons, ou seja, as letras representam sons: um som pode ser representado por uma letra, uma mesma letra pode representar vários sons e um mesmo som pode ser escrito por várias letras.
- A correspondência quantitativa entre letras e sons: cada palavra se escreve com um certo número de letras, que nem sempre corresponde ao número de fonemas que a compõem.
- As variações entre o modo de pronunciar as palavras e a maneira de escrevê-las.
- A posição de cada letra no espaço gráfico e a direção da escrita. Isto quer dizer que a escrita é organizada de maneira que as letras mantenham relações espaciais e temporais entre si, sucedendo-se umas às outras numa ordem determinada e seguindo o sentido da esquerda para a direita, o que caracteriza a horizontalidade. Também se distribui de cima para baixo no espaço gráfico, caracterizando uma organização verticalizada.
- A linearidade, que corresponde ao fato de uma letra ser escrita após a outra.
- A segmentação, que se define pela ocorrência de pausas ou separações. Ou seja, a linearidade é quebrada em função do caráter descontínuo da escrita, na medida em que tal descontinuidade marca a segmentação dos elementos da escrita (ZORZI, 1998, p. 23-24).

Como parte constitutiva da língua escrita,

[...] a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita. [...] a ortografia funciona assim como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente (MORAIS, 1998, p. 18-19).

Uma visão histórica de como eram escritas algumas palavras está apresentada nas tabelas 1 e 2, a seguir:

TABELA 1

<i>Documentos do séc. XII</i>		<i>Autores do séc. XVI</i>		<i>Autores do séc. XIX</i>	
devison	divisão	beigio	beijo	mactar	matar
dus	dois	omilde	humilde	septe	sete
onrras	honras	omrra	honra	thio	tio
Eygreymas	Igrejas	jente	gente	socegar	sossegar
forum	foram	oméés	homens	sahir	sair
Agiar	Aguiar	filia	filha	hombro	ombro
moensteyro	mosteiro	lanzar	lançar	pae	pai
oueru	houveram	sima, cima	cima	typoiatipóia	

TABELA 2

<i>João de Barros, 1539 Portugal</i>		<i>Gonçalves Viana, 1904 Portugal</i>		<i>Feleppe Franco Sá, 1915 Brasil</i>	
cinquo	cinco	físcio	fixos	Brazil	Brasil
espécias	espécies	pájina	página	differe	difere
avsolutos	absolutos	tam	tão	quasequase	
nam	não	actual	atual	accento	acento
plurar	plural	emquanto	enquanto	taes	tais
petem	pente	zeníte	zênite	pódem	podem
hóme	homem	compéndio	compêndio	logares	lugares
minimos	meninos	bocaboca		vogaes	vogais
syllabãdo	silabando	assioma	axioma	syllaba	sílaba
emtram	entram	aprossimação	aproximação	aryana	ariana
gramáticosgramáticos		desconecsas	desconexas	lógicalógica	

Segundo Ernani & Nicola (1996, p. 13) “[...] a ortografia sofreu uma série de modificações que, de etimológica, a transformaram em preferencialmente fonética, sem que

isso tenha significado a adoção de um sistema de representação único e inconfundível para cada som”.

A análise de como se constitui a ortografia da língua portuguesa nos possibilita observar sua complexidade e, por consequência, como sua aprendizagem demanda operações cognitivas que exigem do aprendiz não somente a memorização, mas a compreensão dos modos de como se representa, por escrito, a linguagem. Numa sociedade letrada, cujas relações sociais são mediadas pela escrita, torna-se indispensável para esse exercício apropriar-se do modo de constituição do sistema de escrita para ler e escrever.

Ao considerar que o sistema de escrita da Língua Portuguesa é alfabético-ortográfico, a ortografia – normatização que define como as palavras devem ser escritas — que é elemento constituinte desse sistema, torna-se, obrigatoriamente, objeto de ensino no processo de desenvolvimento das capacidades de ler e escrever, que é realizado nas escolas. O que é erro ortográfico?

Segundo Cagliari (1998, p. 246) o “Erro de ortografia relaciona-se com as hipóteses que o aluno levanta sobre a escrita, apenas isso”.

Considerando-se assim, a aprendizagem da escrita como um processo de formação de conhecimentos, os erros que surgem na produção gráfica das crianças podem ser reveladores da apropriação de uma nova linguagem e surgiram como indicadores das possíveis hipóteses ortográficas que elas estariam utilizando para a escrita. Ou seja, os erros podem corresponder a tentativas de compreender e dar sentido às propriedades características do sistema de escrita (ZORZI, 1998, p. 20).

Durante o processo de apropriação dessa convenção – ortografia – é recorrente a materialização dos chamados erros ortográficos que se relacionam ao “esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é biunívoca, nem previsível, mas que também não é aleatório”, ou seja, esses erros podem ser explicados, em função de sua ocorrência.

Alguns teóricos categorizaram as alterações ortográficas ou erros ortográficos, entre esses Zorzi, que, em suas pesquisas, realiza uma síntese dos estudos de outros autores como Cagliari (1989) e Carraher (1990). Jaime Zorzi (1998, p. 34), fonoaudiólogo e doutor em Educação, após analisar textos de várias crianças, acredita ser necessária uma alteração nas categorias antes abordadas, que, em alguns casos, podem ser ampliadas “para tornarem possível a classificação da grande quantidade e diversidade de erros que estavam sendo observadas”. Por isso, durante a realização de seus estudos de mestrado e doutorado construiu um novo conjunto de categorias que apresento a seguir e que serão tomados como referência em minha pesquisa:

1 - Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas:

- Erros envolvendo a grafia do fonema /s/ porque o mesmo pode ser escrito por uma diversidade de letras: **s** (salada, pasta, lápis); **ss** (passear); **c** (cimento); **ç** (pedaço); **sc** (descer); **sç** (nasça); **xc** (excesso); **x** (explicar) e **z** (nariz)
Exemplos: caçador – casador / travesseiro – travesseiro / explicação – esplicação / sentindo – centindo / será – cera / cresceu – creseu / serviço – serviso / apareceu – paresseu.
- Erros relativos à grafia do fonema /z/, que pode ser representado pelas letras: **z** (zero); **s** (casar) e **x** (examinar).
Exemplos: presente – prezente / tristeza – tristesa / fazer – faser / exemplo – esemplo.
- Erros envolvendo a grafia do fonema /ʃ/ que pode ser grafado pelas letras: **x** (enxugar) e **ch** (chegar).
Exemplos: manchar – manxar / machucado – maxucado / churrasco – xurasco / bruxa - brucha
- Erros envolvendo escrita do fonema /ɔ/ que pode ser representado pelas letras: **j** (janela) e **g** (geladeira).
Exemplos: tijolo – tigolo / gelatina – jelatina / jornal – gornal / girassol - jirassou
- Erros relativos à representação do fonema /k/ que pode ser realizada pelas letras **q** (querer); **c** (carro) e **k** (Kátia).
Exemplos: sequestrador – secuestrador / caçador – qasador / explicação – expliquação / quarto – cuarto.
- Erros decorrentes do processo de concorrência o som /R/ que pode ser representado pelo dígrafo RR em contexto intervocálico e pela letra R nos demais contextos fonológicos, assim como a letra R que pode representar o som /r/, no contexto intervocálico e o som /R/ em outros contextos.
Exemplos: churrasco – churasco / macarrão – macarão / cachorra – cachora / arrependido - arependido
- Erros relativos ao fato de que a letra **g** pode representar o som /ɔ/ (geladeira) quando acompanhada das vogais **ei**, assim como o som /g/ quando antecede as vogais **a**, **o** e **u** (galinha, gola, guloso), bem como nas construções silábicas com **gue** e **gui** (guerra, guitarra), por meio do emprego do dígrafo.
Exemplos: já – ga / jornal – gornau / seguir – segir / sangue - sange
- Erros produzidos porque a letra **c** pode representar tanto o som /k/ (coisa) quanto o som /s/ (cinema)
Exemplos: quero – cero / quebrado - cebrado
- Erros decorrentes do uso das letras m e n para indicar a nasalidade das vogais nasais, que podem ser escritas das seguintes formas:
 1. **am, an** **samba, canta**
 2. **em e en** **sempre, pente**
 3. **im e in** **limbo, pinta**
 4. **om e on** **pombo, conto**
 5. **um e un** **Cumbica, junto**

2 - Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade: decorrentes da construção de hipótese conceitual temporária de que se escreve como se fala, muitos alunos apóiam-se na fala, na sua variação lingüística para escrever.

Exemplos: trabalhar – trabaliar / quente – queiti / dormir – durmi/ se importa - sinporta

3 - Omissão de letras: palavras grafadas de modo incompleto, em função da omissão de uma ou mais letras.

Exemplos: sangue – sague / queimar – quemar / coitada – coida / comprou - compou

4 - Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras: quando as crianças usam padrões de oralidade para segmentar a escrita ou quando não estão seguras a respeito do ponto em que uma palavra começa e do

ponto em que termina. Problemas quanto à segmentação resultam em palavras unidas entre si ou fracionadas em um menor número de sílabas do que deveriam ter. Exemplos: às vezes – **as**vezes / naquele – **na** quele / se perder – **si**perder / quatrocentos – quatro**o**sentos

5 - Alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão: palavras que terminam com am e que são grafadas com ão, e vice-versa. Palavras que terminam com am são foneticamente semelhantes àquelas que terminam com ão, portanto pode haver a possibilidade de representação múltipla.

Exemplos: comeram – comer**ã**o / saíram – sair**ã**o

6 – Generalização de regras: modo como as crianças generalizam certos procedimentos de escrita, porém aplicando-os a situações nem sempre apropriadas.

Exemplo: fugiu – fugi**o** / cimento – c**e**mento / emagreceu – emagres**e**l/ tesoura – tesol**r**a

7 – Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros: diz respeito àquelas palavras que apresentam trocas entre as letras **p / b; t / d; q – c / g; f / v; ch – x / j – g**

Exemplos: pegando – pegant**o** / jornal – **ch**ornal / perdido – perdit**o** / fome - vom**e**

8 – Acréscimo de letras: alterações decorrentes do aumento ou acréscimo de letras.

Exemplos: machucar – manchucar / apareceu - papareceu / estava – estatava / fugiu - fuigi

9 – Troca de letras cujo desenho é parecido: palavras escritas erroneamente em razão do uso de letras incorretas, mas cuja grafia apresenta alguma semelhança com a letra que deve ser utilizada. Tal é o caso de trocas entre o **m** e **n** (quando em posição inicial de sílaba) e dos dígrafos **nh, ch, lh, e cl**.

Exemplos: tinha – timha / caminho – caminlo / cachorro – caclorro / medo – nedo

10 – Inversão de letras: palavras apresentando letras em posição invertida no interior da sílaba, ou mesmo sílaba em posição distinta daquela que deveriam ocupar no interior da palavra.

Exemplos: pobre – p**o**ber / fraquinho – farquinho / acordou – arcodou / enxugar – enxug**r**a

11 – Outras: nesta categoria foram incluídas aquelas alterações observadas em uma ou outras crianças em particular, parecendo estar restritas a sua forma de escrever.

Exemplos: sangue – j**a**ngue / bruxa – gurcha / preciso – parc**i**cho/ labirinto – brit**o**

O ensino da ortografia está entre as propostas de estudo do programa de capacitação continuada de professores “Pró-Letramento”, oferecido pelo Ministério da Educação, assim como é abordado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e tem sido objeto de estudo de alguns teóricos como: Zorzi, Morais e Nunes, já que, como elemento do sistema de escrita da língua portuguesa, precisa ser aprendido por quem pretende saber escrever.

Zorzi(2003) afirma que a aprendizagem não ocorre de modo linear, acontece de forma progressiva, sendo alguns aspectos mais facilmente compreendidos e internalizados, enquanto outros requerem mais tempo e conhecimentos específicos, o que nos leva a crer na importância dos “aspectos centrais do aprendizado da escrita, que são essencialmente de

ordem lingüística, diminuindo a ênfase nos treinamentos de habilidades perceptivas e motoras [...]”.

Aprender a escrever implica compreender uma série de propriedades ou aspectos da língua escrita que fazem parte do sistema ortográfico. Entre esses aspectos, podemos citar, a título de ilustração: diferenciar traçado das letras, saber a que sons elas correspondem, estabelecer correspondências quantitativas, identificar a posição da letra dentro da palavra, compreender que a palavra pode ser falada de uma forma e escrita de outra, compreender que uma mesma letra pode representar vários sons, assim como um mesmo som pode ser representado por diversas letras (ZORZI, 2003, p. 43).

Morais (1998, p. 56) em concordância com os PCN, acredita que o ensino da ortografia não evoluiu, pois “se o aluno recebe do professor uma regra pronta e a repete *n* vezes, [...] nada garante que ele a compreendeu, que ele a incorporou de modo consciente”.

Na maioria das vezes, as escolas continuam não tendo metas que definam que avanços esperam promover nos conhecimentos ortográficos dos aprendizes a cada série do ensino fundamental. Nesse espaço de indefinição, a ortografia continua sendo mais um objeto de avaliação, de verificação que de ensino. Em lugar de criar situações de ensino sistemático, a atitude de muitos educadores parece revelar mais uma preocupação em verificar se o aluno está escrevendo corretamente [...] (MORAIS, 1998, p. 53).

Zorzi afirma que o aluno precisa entender a função social da escrita, que essa não se reduz às práticas repetitivas da escola. Enfatiza que o educador deve valorizar a produção das crianças, sempre valorizando os avanços adquiridos e

[...] ajudá-las a compreender a existência de correspondências múltiplas; a diferenciação entre letra e sons; as várias possibilidades de construção silábica; as diferenças entre falar e escrever; as correspondências quantitativas entre números de fonemas a serem escritos bem como o número de letras necessárias para escrevê-los, e assim por diante. Enfim, as regras do jogo da escrita devem ser mostradas de forma clara e sistemática (ZORZI, 1998, p. 107).

Nunes (2002, p. 129) em sua pesquisa confirmou que a criança aprende por meio da mediação do professor e dos colegas, “num processo marcado pela tensão e contradição inerentes às interlocuções em classe e pelo envolvimento significativo dos alunos com o conhecimento”, ou seja, por meio dos questionamentos diante das dúvidas apresentadas. Portanto “o professor tem o papel de estar atento ao processo de elaboração dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente”.

Assim, em sendo a ortografia um objeto de conhecimento a ser ensinado, reconhecemos a necessidade da ação intencional e sistemática do professor, fundamentado para essa ação que deve possibilitar ao aluno a efetiva aprendizagem.

Análise de dados

A fim de identificarmos os principais erros ortográficos e compreender suas motivações e ocorrências, foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola localizada na cidade de Vitória-ES, que foi fundada em 1987 e municipalizada em 1998. Atende às crianças dos municípios: de Vitória, Cariacica, Serra e Vila Velha, apesar de estar vinculada ao Sistema Municipal de Ensino de Vitória. Oferece vagas para o Ensino Fundamental, a partir dos 06 anos e funciona nos turnos matutino e vespertino, totalizando uma média de 466 alunos, para os quais o critério de matrícula é o de sorteio das vagas.

A turma é composta por vinte e cinco alunos que frequentam regularmente a escola, de faixa etária entre dez e onze anos. As diferenças de gênero não se limitam só ao número de alunos, mas também às suas características. Os meninos, em maior número, apresentam um comportamento mais equilibrado: questionam, participam das atividades propostas e são mais disciplinados. As meninas, na maioria dos casos, são mais resistentes à participação nas atividades propostas, assim como a respeitar as regras de convívio social.

No início do ano letivo de 2010 a instituição escolar criou um grupo de reforço escolar com o intuito de aproveitar a participação de estudantes de pedagogia que participavam das aulas, no estágio obrigatório. Tinham por finalidade elaborar atividades de Português e Matemática para alunos que apresentavam dificuldades de interpretação e raciocínio matemático, Foram selecionadas seis alunas que apresentavam defasagem na aprendizagem em relação à turma, a partir de critérios estabelecidos pela pedagoga e professora regente. Após o mês de agosto, começou a fazer parte do projeto um menino que demonstrava dificuldades em conhecimentos da escrita, especialmente ortografia e pontuação.

Para coleta de dados foram selecionados trinta e quatro textos, produzidos no período de fevereiro a novembro de 2010. Nos 34 textos produzidos e coletados foram identificados 287 erros ortográficos, que foram classificados em onze categorias:

1. erros decorrentes de múltiplas possibilidades de representação;
2. erros decorrentes do apoio na oralidade para escrever;
3. erros decorrentes da omissão de letras;
4. erros decorrentes de junção ou separação inadequada das palavras;

5. erros decorrentes de confusão entre as terminações AM e ÃO;
6. erro devido à generalização inadequada de regras;
7. erros decorrentes da substituição de letras para representar sons surdos/sonoros;
8. erros decorrentes por acréscimo de letras;
9. erros decorrentes da grafia inadequada de letras parecidas;
10. erros decorrentes de inversão de letras;
11. erros específicos de cada criança.

Os índices de ocorrência por categoria estão representados na tabela abaixo, em que as letras representam as iniciais dos sujeitos da pesquisa:

Categorias de erros ortográficos	A	B	C	E	I	M	V	Frequência simples	Frequência relativa
Múltiplas possibilidades de representação	9	5	9	9	16	4	26	78	27,17 %
Apoio na oralidade	8	6	12	20	7	3	16	72	25,08 %
Omissão de letras	3	1	2	4	4	4	6	24	8,36 %
Junção ou separação inadequada das palavras	1	-	1	6	2	3	5	18	6,27%
Confusão entre as terminações AM e ÃO	2	-	-	2	-	-	1	5	1,75 %
Generalização de regras	9	1	1	2	19	2	4	38	13,24 %
Representação de fonemas surdos e sonoros	1	-	1	4	2	1	5	14	4,88 %
Acréscimo de letras	1	-	1	4	6	1	1	14	4,88 %
Grafia inadequada de letras parecidas	2	2	3	-	3	-	2	12	4,18 %

Inversão de letras	-	-	-	1	-	-	-	1	0,35 %
Outras – específicas de cada criança	-	-	-	4	-	1	7	11	3,84 %

Tabela 1 – Distribuição das ocorrências de erros por categorias mapeadas.

Análise dos dados por categoria da maior para menor ocorrência:

- Categoria 1 – Erros decorrentes de múltiplas possibilidades de representação

Encontram-se nessa categoria 27,17 % dos erros, considerados por Lemle como de “terceira ordem”, ou seja, indicadores de que o aprendiz já está alfabetizado. O aluno é capaz de perceber as relações dos sons em relação às letras, mas diante de várias possibilidades de representações, os erros são mais recorrentes. Segundo Zorzi, (2003, p. 70) “O fato de haver mais do que uma letra podendo representar um determinado som pode gerar situações de erro não consciente ou, inversamente, situações de conflito”, como nos casos apresentados na tabela a seguir:

Escrita da criança	Escrita ortográfica
interessante /S/	interessante /S/
Chapeusinho /z/	Chapeuzinho /z/
bixo /ʃ/	bicho /ʃ/
ajiu /ə/	agiu /ə/
maçam /ã/	maçã /ã/

Nesses exemplos, observa-se o emprego de letras que são possibilidades de representação do mesmo som, são resultado da complexa relação entre sons e letras do sistema de escrita do português, o que evidencia que não se trata de uma dificuldade dos alunos desta turma. Além disso, se considerarmos os erros que se enquadram nessa categoria, mais os que se enquadram na categoria erros decorrentes da generalização inadequada de regras, é possível perceber que as crianças [...] refletem sobre as regras ortográficas, têm tomado as regras construídas no processo de escolarização como referência para escrever, já que seus erros revelam claramente contextos possíveis de representação e não escolhas aleatórias. Além disso, a baixa ocorrência de trocas de letras que representam sons surdos e sonoros

demonstra apropriação definitiva do sistema alfabético, já que os traços de semelhança desse conjunto são muito maiores que o de diferença, o que possibilita concluir que o grupo de alunos desenvolveu a consciência fonológica, o que reforça a conclusão anterior.

- Categoria 2 – Erros decorrentes do apoio na oralidade para escrever

Nesta categoria, os erros encontrados equivalem a 25,08 %, o que demonstra que os alunos da turma observada utilizam pistas acústico-articulatórias por não terem o domínio da escrita como sistema de representação autônoma da fala, conforme podemos observar na tabela abaixo:

Substituição		Omissões		Acréscimos	
Escrita ortográfica	Escrita da criança	Escrita ortográfica	Escrita da criança	Escrita ortográfica	Escrita da criança
devia	divia	última	utima	captura	capitura
família	familha	estava	tava	voou	avuou
Voltar	voutar	comer	come		

Nos casos exemplificados, podemos inferir que a fala é o principal elemento gerador dos erros existentes. Os alunos, nos exemplos de substituições, trocam a letra E pela letra I para representar o som /i/, a letra LH pela letra I para representar o som /I/, a letra U pela letra L para representar o som /u/, conforme a possibilidade sonora das letras. Nos casos de omissões de letras, percebe-se que as crianças não representam sons que não são pronunciados. Nos exemplos de acréscimos acontece a mesma situação tomando-se o registro escrito, especialmente, a variante lingüística do aluno como referência.

- Categoria 3 - Erros decorrentes da generalização de regras

Os erros decorrentes da generalização de regras, também conhecidos como hipercorreção, aparecem como o terceiro problema da escrita dessa turma. Representa 13,24 % dos erros encontrados. Segundo Zorzi (1998, p. 63) ocorrem devido à internalização equivocada de regras pelas crianças, ou seja, “aplicar um conhecimento adquirido em uma situação particular a outras situações que se apresentam como semelhantes à primeira”, na tentativa de associar o que foi proposto para algumas situações específicas, conforme os exemplos abaixo:

Escrita da criança	Escrita ortográfica
edocado	educado
respondel	respondeu

pedio	pediu
-------	-------

Podemos inferir que, nesses casos (edocado, respondel e pedio), os alunos não escreveriam errado caso utilizassem a contribuição sonora, pois são palavras com correspondências biunívoca. Percebe-se que a criança tentou utilizar-se da regra em que embora certas palavras sejam pronunciadas com o som de /u/, elas podem ser escritas com o e l.

- Categoria 4 - Erros decorrentes de omissão de letras

Nesta categoria, encontram-se os erros em que a ausência de letras não decorre do apoio na oralidade,

podem estar indicando a ausência de um procedimento de controle e de autocorreção. Provavelmente, algumas omissões podem dever-se não unicamente à complexidade da estrutura silábica, mas também a falhas no processo de controle da escrita (...) embora conheçam as letras que devem usar, como que por falta de sincronia entre o pensar ou articular a palavra e o grafar o que foi dito, elas acabam partindo para a sílaba seguinte antes mesmo de grafar a anterior, resultando numa omissão total ou parcial da sílaba (ZORZI, 1998, p. 57).

Conforme veremos na tabela abaixo:

Escrita da criança	Escrita ortográfica
para	parado
jois	joias
sai	saiu

Ao analisarmos os exemplos, percebemos que há omissão de sílabas ou letras das quais os alunos já demonstraram domínio em outros contextos, o que nos faz pensar na hipótese levantada por Zorzi anteriormente, “falta de sincronia entre o pensar ou articular a palavra e o grafar o que foi dito” (1998, p.57), o que pode revelar que o desenvolvimento do sistema motor e a exigência prematura da utilização da letra cursiva podem criar as situações para a ocorrência desse tipo de erro.

- Categoria 5 – Erros decorrentes da junção intervocabular ou separação inadequada das palavras.

Nos textos analisados, ocorreram 18 erros dentre os 287 encontrados, o que representa 6,27% do total de erros apresentados. Os erros decorrentes da junção intervocabular ou separação inadequada das palavras, também conhecidos como erros de segmentação,

consistem na ação de separar ou juntar palavras de forma inadequada; isso ocorre quando a criança toma como exemplo outras unidades de escrita semelhantes como referência inicial, ou podem “estar sendo determinadas pela entonação do falante ”(CAGLIARI, apud Zorzi, 1998, p. 61). Conforme podemos observar na tabela abaixo:

Escrita da criança	Escrita ortográfica
naverdade	na verdade
como	com o
econ	e com
em bora	embora
a onde	aonde
daQuele	daquele
com segui	conseguir
aves	a vez
a gora	agora

- Categoria 6 – Erros decorrentes da substituição de letras para representar grafia de fonemas surdos/sonoros.

Esse tipo de erro geralmente está relacionado à percepção auditiva já que o sujeito, em algumas circunstâncias, não consegue fazer distinção dos sons surdos e sonoros. Geralmente esses erros são superados após a apropriação definitiva do sistema alfabético. No entanto Zorzi afirma que “problemas desse tipo, quando persistentes, raramente são superados por procedimentos exclusivamente pedagógicos” (ZORZI, 2003, p. 67).

Escrita da criança	Escrita ortográfica
p atem	b atem
n a ta	n a da
T iego	D iego
G asção	C ascão
g raro	c laro
c osta	g osta
ch unto	j unto

- Categoria 7 - Erros decorrentes ao acréscimo de letras

O percentual desta categoria é idêntico ao da anterior, 4,88 %,

Escrita da criança	Escrita ortográfica
faze	faz
cabellos	Cabelos
Por rela	Por ela
divertivamos	Divertimos
biclhos	bichos

Em alguns casos, há a duplicação de letras (cabellos, por rela); em outros, o acréscimo acontece na tentativa de formar um dígrafo (biclhos). O acréscimo de letras, assim como a omissão, quando não caracterizados pelo apoio na oralidade, demonstram o esforço da criança na tentativa de construção da escrita ortográfica, a partir da base alfabética.

- Categoria 8 - Erros decorrentes da confusão entre letras cujas grafias são parecidas. Esta categoria apresenta 4,18 % dos erros analisados. Assim como na categoria anterior, ocorrem devido à semelhança visual das letras, ou seja, apresentam traços semelhantes confundindo a grafia. Conforme segue abaixo:

Escrita da criança	Escrita ortográfica
Beto	Belo
pinguin	pinguim
gritanbo	gritando
querra	guerra
quando	quando

Considerando que os textos que serviram como base de observação na coleta de dados foram manuscritos, em alguns casos esse fator pode ter contribuído para a troca de letras. Observando as letras em negrito, percebemos a semelhança entre os desenhos que as letras possuem. Algumas hipóteses podem explicar a motivação da ocorrência do erro: uma de ordem visual que decorre da ausência de percepção do desenho convencional das letras, outra de ordem motora que decorre da ausência do conhecimento do traçado dessa letra.

- Categoria 9 - Erros decorrentes de outras especificações típicas de cada criança

Os erros decorrentes dessa categoria referem-se a situações específicas de cada criança, ou seja, o sujeito cria uma palavra nova para representar outras cuja forma convencional de escrita, a rigor, não existe.

Escrita da criança	Escrita ortográfica
abenígeno	alienígeno
Geo togo	Grizalho
dirigedora	motorista
forrinão	formação

Conforme podemos observar, as palavras apresentadas, com exceção de forrinão, de alguma forma relacionam-se à pronúncia oral de palavras do vocabulário português e foram criadas para simbolizar o que queriam dizer, embora não soubessem como.

- Categoria 10 - Erros decorrentes de confusão das terminações AM e ãO

Os erros decorrentes de trocas das terminações AM e ãO ocorrem devido as terminações terem a mesma pronúncia. A utilização dessas terminações são para diferenciar os tempos verbais de certas palavras como as citadas na tabela abaixo:

Escrita da criança	Escrita ortográfica
comesarão	começaram
casarão	casaram
custurarão	costuraram
colocarão	colocaram
gostão	gostam

Segundo Zorzi (2003, p.101), as pessoas têm tendência de substituir a terminação **am** pela ão “uma vez que, do ponto de vista fonético, ambas as terminações são pronunciadas da mesma forma, ou seja, como **ão**”.

- Categoria 11: Erros decorrentes da inversão de letras

Encontramos apenas um erro nesta categoria. Percebe-se que a criança identificou a presença do som, porém não teve segurança acerca da posição adequada da letra.

semtebro	setembro
----------	----------

O livro didático utilizado durante o ano letivo foi o “CAMPEDELLI, Samira. Português: Coleção hoje é dia de Português – 5º ano. Ed. Positivo”. Todas as atividades propostas no livro estão dirigidas para o desenvolvimento da coerência e coesão. As atividades propostas nesta coleção, pelo menos no 5º ano, se remetem à práticas de leitura e escrita de diversos gêneros textuais, de forma dialógica e criativa, porém não pude contemplar nenhuma atividade que abordasse atividades de ortografia.

No caderno de Português das aulas regulares do 5º ano, encontrei somente três atividades direcionadas a aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa, durante todo ano letivo.

Considerações Finais

A maior parte dos erros ortográficos deve-se ao apoio na oralidade para escrever, fenômeno vinculado ao mito de que a escrita representa a fala. Como afirma Cagliari, (1995, p. 117) “é uma ilusão pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma de escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética”. Essa crença é muito presente nas metodologias de alfabetização, estruturadas a partir de métodos silábico-fônicos.

Como uma das dimensões da escrita, a ortografia, como os fatores de textualidade (coerência, coesão, informatividade, progressão) não pode ser delegada à aprendizagem sem mediação. As atividades sistemáticas e intencionais, realizadas na escola, é que garantirão aos alunos a apropriação desse conhecimento, que não é nem menos, nem mais importante que os demais, mas relevante porque garante a legibilidade da produção escrita.

Este estudo teve por finalidade observar os tipos de erros materializados na produção de textos de crianças identificadas como portadoras de dificuldades de aprendizagem e como são as práticas de ensino que visam superá-los. Dessa forma, procurei pesquisar como a escola desenvolvia as práticas referentes à ortografia, com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da prefeitura de Vitória. Para tanto busquei: analisar e catalogar erros ortográficos, conforme a categorização de Zorzi (1998, p. 43) dos textos de sete crianças indicadas para o projeto de reforço; observei as práticas metodológicas na sala de aula, de agosto a novembro; analisei o caderno e livro didático de Português utilizado durante o ano letivo de 2010 e realizei entrevistas com os envolvidos no processo de escrita (alunos, professora e pedagoga).

Após as análises e observações, concluí que as hipóteses inicialmente levantadas confirmam-se diante da postura dos profissionais da educação, ou seja, os erros de ortografia

materializados nos textos de autoria das crianças, consideradas com problemas de aprendizagem (ou não) decorrem da tentativa de estabelecer uma relação estável entre sons e letras, apoiando-se para tanto, na oralidade. Portanto, trata-se de uma ação cognitiva que organiza o sistema de escrita a partir de regularidades, revelando o esforço intelectual de seus autores. E desse apoio deve-se essencialmente à inadequação das atividades de ensino de ortografia, considerando sua pouca quantidade, além de não voltar-se para especificidade dos problemas de cada aluno e sua superação só será possível quando as ações mediadoras, especialmente dos professores, de aprendizagem tomarem a ortografia como objeto de conhecimento: indispensável.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI, Gladis. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; Fapesp, 1999.

ERNANI, Terra; NICOLA, José. **Guia prático de ortografia: livro do professor**. São Paulo: Scipione, 1996.

HOOKER, J. T. **Lendo o passado: A história da escrita antiga do cuneiforme ao alfabeto**. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo: Companhia Melhoramentos. 1996.

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

Ministério da Educação. **PRÓ-LETRAMENTO: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - alfabetização e linguagem**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2008

MORAIS, Arthur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, Arthur Gomes. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**: caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

OLSON, David. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto alegre: Artmed, 2003.