

**A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ORTOGRÁFICO
NAS 4 PRIMEIRAS SÉRIES
DO PRIMEIRO GRAU**

JAIME LUIZ ZORZI†

**UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Campinas
1997**



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	
T./Unicamp	
Z78a	
Ex	
FONDO BU/	31246
PROC.	281,97
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	29/07/97
N.º CPD	

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

Z78a

Zorzi, Jaime Luiz.

A apropriação do sistema ortográfico nas 4 primeiras séries do primeiro grau / Jaime Luiz Zorzi. -- Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador : Sarita Maria Affonso Moysés.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Alfabetização. 2. Ensino - Aprendizagem. 3. Distúrbios da aprendizagem. 4. Escrita. 5. Língua portuguesa - Ortografia e silabação. I. Moysés, Sarita Maria Affonso. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Tese apresentada como exigência parcial para
obtenção do Título de DOUTOR em
EDUCAÇÃO na Área de Concentração -
Metodologia do Ensino - à Comissão Julgadora
da Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof^a
Dr^a Sarita Maria Affonso Moysés.†

Comissão julgadora

José Paulo

Antônio Arnóys

Albino

Melissa

Regina de Assis

Dedicatória

*À Irene Queiroz Marchesan,
por tudo o que fizemos e pelo muito
que há para fazer,*

*e a meus filhos,
Lidia e Juliano.*

AGRADECIMENTOS

- À orientadora Prof^ª Dr^ª Sarita Maria Affonso Moysés pelo incentivo, apoio, orientação, questionamento e, acima de tudo, pelo respeito profissional e pela amizade que se firmou entre nós na medida em que fomos partilhando os mesmos desafios educacionais;
- Às orientadoras educacionais e diretores das escolas que, com muito interesse e compreensão, abriram as portas de suas instituições e permitiram a realização deste trabalho;
- A todas as crianças que desempenharam o papel de sujeitos nesta pesquisa e que se sentiram muito importantes quando souberam da contribuição que estavam dando;
- À fonoaudióloga Sandra Angelo de Castro que colaborou imensamente no levantamento e classificação dos erros ortográficos, tornando-se uma verdadeira “especialista”;
- Às fonoaudiólogas Débora Rolim, Adriana Rahal e Anamy Viseu que também deram sua contribuição para o levantamento e classificação das alterações ortográficas;
- Às crianças que me procuram em razão de suas dificuldades e cujo atendimento acaba impondo desafios e problemas constantes que têm sido uma grande fonte de motivação para a busca de novos conhecimentos;
- A todos os profissionais, fonoaudiólogos, educadores e psicopedagogos, com os quais tenho convivido na condição de colega/professor/supervisor e que trazem consigo uma infinidade de dúvidas e questionamentos que também me mobilizam no sentido da pesquisa contínua;
- À Eloisa Galesso, por seus cuidados e ensinamentos em sua valiosa revisão;
- Aos amigos do CEFAC - Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica, cuja atenção, carinho e interesse em muito têm me ajudado.

Um problema

“Um problema e que eu estou tentando escrever alguma coisa e não consigo. Mas eu estou tentando escrever mais coisas e não consigo escrever mais nada”

José Gabriel
16 anos
sexta série do 1º grau

SUMÁRIO

	página
I - VIVENCIANDO OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM	1
II - O APRENDIZADO DA ORTOGRAFIA NO CONTEXTO ESCOLAR	5
III- OBJETIVOS DO TRABALHO	18
IV- DESENVOLVENDO PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	20
V- A PRODUÇÃO DA ESCRITA E OS ERROS ORTOGRÁFICOS	23
A- Classificação das alterações ortográficas	23
B- Análise dos erros ortográficos	35
1. Representações múltiplas	36
2. Apoio na oralidade	44
3. Omissão de letras	49
4. Junção - separação: alterações na segmentação das palavras	57
5. Confusão entre as terminações am e ão	60
6. Generalização de regras	62
7. Substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros	65
8. Acréscimo de letras	78
9. Confusão entre letras parecidas	81
10. Inversão de letras	83
11. Outros erros	85
12. Agrupando erros que apresentam influência da língua oral	87
VI - A TRAJETÓRIA DOS ERROS ORTOGRÁFICOS	89
VII - AS CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA ORTOGRÁFICO E SUAS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO	97
VIII - UMA SEQÜÊNCIA DE APROPRIAÇÃO	104
IX - OS ERROS E OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM	107
X - CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
XI - BIBLIOGRAFIA	117
XII - ANEXO - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO ORTOGRÁFICA	120

LOCALIZAÇÃO DAS TABELAS E GRÁFICOS

Tabelas		página
Tabela I	Quadro de frequência de erros ortográficos nas 4 primeiras séries e média geral, por aluno, em cada tipo de erro	37
Tabela II	Quadro comparativo do número médio de erros ortográficos nas 4 séries	38
Tabela III	Quadro comparativo de frequência dos erros nas 4 séries	38
Tabela IV	Número e porcentagem de alunos cometendo erros em cada uma das séries	39
Tabela V	Número máximo e mínimo de erros cometidos pelos alunos de primeira a quarta séries	39
Tabela VI	Quadro ilustrativo dos contextos de ocorrência das omissões	53
Tabela VII	Quadro de ocorrência de erros relativos a trocas surdas - sonoras	66
Tabela VIII	Quadros demonstrativos da quantidade de erros produzidos pelas crianças que apresentaram trocas surdas-sonoras	73
Tabela IX	Quadro ilustrativo das direções das trocas entre consoantes surdas e sonoras	76
Tabela X	Total de frequência das alterações ortográficas com influência da oralidade	88
Tabela XI	Quadro comparativo da produção de erros de dois alunos em relação à média de erros da primeira série	108
Tabela XII	Quadro comparativo da produção de erros de dois alunos em relação à média de erros da segunda série	110
Tabela XIII	Quadro comparativo da produção de erros de dois alunos em relação à média de erros da terceira série	111
Tabela XIV	Quadro comparativo da produção de erros de dois alunos em relação à média de erros da quarta série	112

Gráficos		página
Gráfico I	Ilustração da diminuição de frequência do conjunto de erros ortográficos observados da primeira até a quarta séries	90
Gráfico II	Média de erros por aluno, por série, nas quatro séries, ilustrando a diminuição gradativa de cada tipo de erro	94
Gráfico III	Ilustração da frequência de cada tipo de erro, totalizando da primeira à quarta séries	97

RESUMO

A aprendizagem da ortografia tem ocupado uma posição central no processo de alfabetização. Tradicionalmente, considera-se uma boa escrita a escrita ortograficamente correta. Assim sendo, muita ênfase tem sido dada a práticas visando a memorização e automatização da escrita correta das palavras. Numa perspectiva mais atual, os erros têm sido vistos como parte do processo de aprendizagem da escrita, revelando idéias ou hipóteses que as crianças constroem a respeito de como escrever as palavras. Apesar de tal visão, ainda existe uma tendência muito forte de se ver nos erros um indício de distúrbio. Considerando de grande importância educacional a compreensão mais aprofundada de como se dá a apropriação do sistema ortográfico e o que podem significar os erros que são produzidos pelas crianças, este trabalho tem por objetivo caracterizar o domínio progressivo da ortografia no decorrer das quatro primeiras séries do primeiro grau. A partir da produção escrita de 514 crianças procurou-se: classificar os erros ortográficos; analisar os erros mais comuns e verificar evolução destes erros em cada uma das séries. Foi possível constatar que todas as crianças produzem erros. A ocorrência de tais erros tende a diminuir através das séries, denotando a apropriação progressiva do sistema ortográfico. Verificou-se que a escrita apresenta diversas propriedades ortográficas, sendo algumas delas mais complexas do que outras, o que pode levar a uma alta incidência de erros. A maior parte dos erros observados resulta de dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem, sendo comuns à maioria das crianças. Porém, algumas alterações sistemáticas, limitadas a poucas crianças, podem estar indicando problemas de aprendizagem centrados nas próprias crianças, o que requer análises evolutivas mais cuidadosas.

ABSTRACT

The learnship of Orthography has been of a central concern in the process of literacy. Traditionally, it has been considered a good writing the one orthographically correct. Therefore, emphasis has been given to practices aiming the memorization and automatization of the correct writing of words. Nowadays, errors have been taken as part of the learnship process of writing revealing ideas or hypothesis constructed by children when dealing with words. In spite of this vision, there is still a very strong tendency to see the errors as a disturbance signal. Considering how it is educationally very important to comprehend deeply the means of appropriation of the orthographic system, and what the errors produced by children can mean, this research intends to characterize the progressive mastering of Orthography throughout the four first series of primary school. From the writing production of 541 children, we could classify the orthographical errors; analyse the most common errors and verify the evolution of errors in each series. It was possible to conclude that all the children produce errors. Such occurrence tends to diminish along the learnship process indicating a progressive appropriation of the orthographic system. It was noticed that the writing presents many orthographical proprieties, some of them more complex than others, which may lead to a high incidence of errors. Most of the errors detected come from difficulties inherent of the learnship process, occurring with the majority of the children. However, some systematic alterations, pertaining specifically to a few children, may be indicative of learning problems centered in the child itself, which require more careful evolutionary analyses.

RÉSUMÉ

L'apprentissage de l'orthographe occupe un rôle central lors du processus d'alphabétisation. Traditionnellement, seule une écriture orthographiquement correcte pouvait être considérée une "bonne écriture". Cela dit, une grande importance a été attribuée aux pratiques qui visaient particulièrement la mémorisation et l'automatisation de l'écriture correcte des mots. Selon une perspective plus actuelle, les erreurs sont considérés comme faisant partie du processus d'apprentissage de l'écrit, révélant alors les idées ou les hypothèses que les enfants construisent relativement au mode d'écrire les mots. Malgré un tel point de vue, continue à persister une tendance persévérante de voir dans les erreurs un indice de problème. En considérant de grande importance éducative une compréhension plus approfondie de la manière comme s'opère l'appropriation du système orthographique et de la signification que les erreurs produites par les enfants peuvent avoir, ce travail se propose à caractériser la maîtrise progressive de l'orthographe au long des quatre premières années de l'école primaire. À partir des productions écrites de 514 enfants, on cherche à: classer les erreurs d'orthographe; analyser les erreurs les plus fréquentes et vérifier l'évolution de ces erreurs dans chacune des années. On constate que tous les enfants produisent des erreurs. La fréquence d'apparition des erreurs tend à diminuer au cours des années, prouvant ainsi l'appropriation progressive du système orthographique. On vérifié aussi que l'écriture présente diverses propriétés orthographiques, quelques-unes étant plus complexes que d'autres, ce qui peut conduire à une haute fréquence d'erreurs. La plus grand part des erreurs observées résultent de difficultés inhérentes au processus d'apprentissage en soi-même, puisqu'elles sont communes à la majorité des enfants. Toutefois, certaines, altérations systématiques, concernant seulement à quelques enfants peuvent révéler des problèmes d'apprentissage centrés sur les propres enfants, ce qui requiert des analyses évolutives plus détaillées.

A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ORTOGRÁFICO
NAS 4 PRIMEIRAS SÉRIES
DO PRIMEIRO GRAU

Jaime Luiz Zorzi †

Este exemplar corresponde à redação final
da Tese defendida por JAIME LUIZ
ZORZI e aprovada pela comissão
Julgadora.

Data: 17/04/97

Assinatura Jaime Luiz Zorzi

I - VIVENCIANDO OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Quando penso nas questões envolvendo a escrita, a imagem de duas pessoas com as quais convivi na infância me vêm à mente. Isto porque pude acompanhar, ainda pequeno, as dificuldades que elas encontravam em termos de aprendizagem da língua escrita. Quanta cópia, quanto castigo, quanta briga na hora de fazer as lições. Não conseguiram completar o antigo ginásio, que corresponde atualmente à etapa que vai da quinta à oitava séries do primeiro grau. Não me recordo em que ponto pararam. Longe, sei que não foram. A escola lhes parecia hostil. Era o local onde expunham socialmente algumas de suas fraquezas. Das piores talvez, pois tais fraquezas não são facilmente aceitas ou perdoadas e lhes restava o título de pouco inteligentes, de “alunos fracos”. Até hoje, praticamente, ler e escrever não faz muita parte de suas rotinas. Suas vidas poderiam ter tido outro destino caso não tivessem apresentado tal tipo de problema?

A pergunta que me faço é a seguinte: poderia ter sido diferente? Onde estava localizado o problema? Neles próprios, no sistema de ensino (incompreensivo e intolerante) ou em ambos os pólos do processo de ensino - aprendizagem? Difícil responder.

O segundo fator a me colocar em contato com os problemas de aprendizagem da leitura-escrita foi o curso de Fonoaudiologia. Ainda no segundo ano da graduação, comecei a trabalhar regularmente como estagiário do setor de fonoaudiologia em uma instituição voltada para o atendimento de crianças excepcionais. Apesar da diversidade de problemas e das variações dos mesmos, a maior parte das crianças ali atendidas apresentava grandes limitações quanto ao domínio da escrita, mesmo as que portavam dificuldades menos acentuadas. Fazíamos grandes esforços para nelas desenvolver capacidades linguísticas, habilidades perceptuais visuais e auditivas, motricidade e, mesmo assim, pouco conseguíamos de significativo.

Do ponto de vista do atendimento pedagógico, uma boa parte conseguia realizar cópias e até mesmo “escrever espontaneamente” um certo número de palavras sistematicamente treinadas. Porém, não iam muito além. Lembro-me de ouvir dizer que elas

possuíam dificuldade de “fixação”. Na realidade, não conseguiam generalizar a aprendizagem. O problema não era somente de ordem ortográfica mas, principalmente, ligado ao sentido ou significação da escrita. Foram praticamente três anos de trabalho nessa instituição, sempre tentando compreender e contornar as dificuldades que, diariamente, observava nas crianças da escola.

Terminei minha graduação em Fonoaudiologia no ano de 1976. Como parte da herança do aprendizado acadêmico, levei a noção de que os problemas de escrita eram derivados de alterações no chamado sistema funcional da linguagem, também conhecido como funções psiconeurológicas. Tais funções diziam respeito, basicamente, a aspectos perceptuais e motores: esquema corporal, noção de cores, noções espaciais, noções temporais, ritmo, lateralidade, motricidade fina e habilidades perceptuais e auditivas como memória, análise-síntese, discriminação, fechamento e assim por diante. Deveria ter sido uma grande fórmula pois tudo explicava, tudo resolvia. Ou seja, os problemas eram causados por falhas desses processos, o que demandava, para superá-los, treinar sistematicamente tais habilidades.

Grande fórmula, grande esperança, grande fracasso. Não há receitas tão simplistas que possam dar conta de fatos tão complexos como os envolvidos na aprendizagem em geral e, particularmente, da escrita. Não foi preciso muito tempo de trabalho, como formado, para confirmar suspeitas, anteriormente já levantadas com os excepcionais, de que esse caminho não era suficiente para dar conta de compreender os distúrbios ou dificuldades de aprendizagem.

O trabalho clínico, desde 1977, tem-me permitido contato freqüente com um grande número de crianças que são encaminhadas por escolas, psicólogos ou médicos, com a queixa de que apresentam, em graus diversos, dificuldades quanto à alfabetização. Em geral, os problemas referidos dizem respeito a alterações ou trocas de letras na leitura e, principalmente, na escrita. De fato, via de regra, tais crianças trazem, em seus escritos, uma série de erros, sistematicamente repetidos em determinados tipos de construção de palavras. Porém, nem sempre a alteração de ordem ortográfica é o problema principal da criança. Talvez seja o mais facilmente observável: não é difícil constatar que, ao invés de escrever

“cabeça”, a criança escreveu “cabesa” ou “cabessa”. O mais difícil é afirmar que a criança apresenta dificuldades para elaborar narrativas. Que falta sentido ou coerência ao seu texto, que os temas são pouco explorados, que há uma forte influência de estilos orais de linguagem. Tal avaliação parece mais subjetiva. Pode-se até pensar que o que mais chama a atenção não é a dificuldade de construção textual, mas, sim, se a criança escreve de modo ortograficamente correto ou não. Escrever errado chama a atenção da escola e da família.

Se o apelo a fatores perceptuais ou de ordem psiconeurológica não dá conta, por si só, de explicar as alterações de escrita, nem mesmo é suficiente para sustentar com êxito uma proposta terapêutica, o que fazer? Creio que uma resposta amplamente satisfatória ainda não foi encontrada, porém, novos caminhos para análise e compreensão pareceram surgir ao final da década de 70 e, principalmente, nos anos iniciais da década de 80. O contato com a psicolinguística, com a teoria piagetiana, com as descobertas de Ferreiro e Teberosky (1979), me ajudaram a pensar a aprendizagem da escrita de modos diferentes daqueles que até então havia aprendido.

Compreender o processo de aquisição da linguagem escrita e, principalmente, os distúrbios que podem afetá-la sempre despertaram meu interesse, quer talvez por uma atração originada ainda na infância, quer por problemas profissionais enfrentados no dia-a-dia da clínica fonoaudiológica. Porém, meu projeto de partir para um estudo mais sistemático da linguagem escrita acabou sendo adiado. No mestrado, como tema de pesquisa, investi no estudo dos chamados “atrasos de aquisição da linguagem oral” que afetam crianças ainda pequenas. Procurei relacionar tais atrasos na área da linguagem com atrasos que também podem alterar todo o funcionamento simbólico da criança e que, via de regra, podem ser conseqüências de atrasos no próprio desenvolvimento cognitivo.

O trabalho com crianças apresentando tais distúrbios é, em geral, de longo prazo, o que significa vê-las crescer. Significa também vê-las chegar à idade de serem alfabetizadas. Significa também, com muita freqüência, vê-las com poucos recursos, quer de ordem linguística, quer de ordem cognitiva, para dar conta das exigências implícitas na aprendizagem da língua escrita.

Para mim, muitas vezes pareceu natural seguir o curso do desenvolvimento, começando primeiro com a aquisição da linguagem oral em crianças pequenas para chegar, um dia, a entender melhor a formação ou aprendizagem de uma nova modalidade de linguagem, ou seja, a escrita.

E creio que assim se deu. Chegou a hora de investir mais tempo e energia neste campo. Creio também que o trabalho que tive a oportunidade de desenvolver durante os anos de 1993 e 1994, em uma instituição voltada para o atendimento de crianças vindas de escolas da rede pública, com queixas de distúrbios de aprendizagem, reforçou esta antiga necessidade. Também foi muito favorável a oportunidade de estar trabalhando em um grupo multidisciplinar envolvendo psicólogos, psicopedagogos, pedagogos, psiquiatra e neuropediatras.

Tive a oportunidade de avaliar e conhecer centenas de crianças. Muitas delas ali presentes com uma queixa não procedente, ou seja, que se não iam bem em termos do desenvolvimento escolar, não era porque apresentavam distúrbios de aprendizagem. Provavelmente fossem vítimas de distúrbios de “ensinagem”. Porém, por outro lado, revelou-se também, com clareza, que podem existir problemas que afetam a criança e suas possibilidades de aprendizagem. Algumas delas, por exemplo, possuíam características típicas de alterações neurológicas que podem provocar uma série de transtornos, até mesmo deficiências mentais em graus variados. Existem, de fato, problemas que podem estar centrados na criança. Porém, seguramente, devem existir em um número muito inferior àquele comumente imaginado no meio educacional quando se pensa em justificar o chamado “fracasso escolar”.

Creio que este trabalho não se restringe a objetivos unicamente acadêmicos. Espero que ele possa ser útil, de alguma forma, no sentido de ajudar os educadores e outros profissionais envolvidos com a questão da aprendizagem, a melhor compreenderem o processo de apropriação da escrita e, acima de tudo, que possam tornar esta escrita mais acessível àquelas crianças que, como meus parceiros de infância e os pacientes que tenho atendido, encontram grande dificuldade em sua aquisição.

II - O APRENDIZADO DA ORTOGRAFIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Em certo momento de sua vida, a criança começa a vivenciar situações formais de ensino que têm por objetivo a aprendizagem da leitura e da escrita. Tradicionalmente, as propostas de alfabetização empregadas para esta finalidade têm como pressuposto que a criança começa realmente a aprender alguma coisa sobre a escrita a partir de sua exposição sistemática a um determinado método.

De modo geral, ainda revelando uma forte influência de uma noção de língua na qual escrever bem é escrever ortograficamente certo, os métodos tendem a se basear na crença de que o ponto crucial da alfabetização diz respeito ao domínio de uma “mecânica”: codificar sons em letras para poder escrever e, inversamente, decodificar letras em sons para poder ler. A escrita tende a ser tomada como uma transcrição da oralidade e, neste sentido, grande importância também assume uma idéia de que para escrever bem é necessário saber falar bem, assim como ouvir bem para falar bem.

Como aponta Mayrink-Sabinson (1985), tradicionalmente a escola alfabetiza tendo como pressuposto que a escrita espelha a oralidade e, por esta razão, estrutura as atividades escolares tendo como objetivo levar as crianças à descoberta de um princípio alfabético, de correspondências regulares entre sons e letras. A escrita traduz a oralidade como se fossem uma mesma língua. E talvez esteja nesta forma de conceber a escrita a grande contradição desses métodos: se a língua escrita traduz a língua oral, a única língua seria a oral. Mas todos os métodos e todas as avaliações tomam como base a língua escrita, ou melhor, a língua escrita ortograficamente correta. A língua que se ensina, a oral, não é a língua avaliada, a escrita. Nessa avaliação, a ortografia tem prevalecido sobre o funcionamento dessas línguas.

Tanto que, ao refletir forte preocupação com a ortografia, a avaliação sobre o domínio da “escrita correta” parece ser o ponto central da alfabetização. Sons devem ser associados a símbolos gráficos, sendo o modo de pronúncia correta a referência para a escrita das palavras que então devem ser memorizadas ou fixadas na sua forma adequada.

Com a finalidade de facilitar tal processo é praticamente rotina que os métodos possuam uma hierarquia de apresentação dos elementos da escrita, que, do ponto de vista de quem ensina, deve ir do mais simples ao mais complexo. Em geral, há como que um recorte da linguagem escrita onde se procura mostrar, de início, aquilo que é regular e que tem maior correspondência com a oralidade, com a crença de que a compreensão por parte das crianças está sendo facilitada. Famílias silábicas simples, formadas por consoante-vogal, palavras em que aparecem as mesmas sílabas duplicadas, como em “babá”, “vovô”, “nenê” e assim por diante, são selecionadas para garantir a “fixação” e “automatização” da escrita. Porém, tal recorte tende a tornar artificial a língua a ser aprendida.

Mais especificamente, como apontam Barreto e outros (1990), a tradição pedagógica, empregando principalmente métodos analítico-sintéticos, formulou, ao longo do tempo, uma hierarquia de dificuldades na elaboração das cartilhas. Elas iniciam a alfabetização, em geral, conforme Da Silva (1991), com palavras-chave, depois as sílabas-chave, as famílias silábicas simples, ou regulares, compostas de consoante e vogal, a formação de palavras e, finalmente, a escrita de frases. Via de regra, tais frases limitam-se a grupos de sentenças isoladas, que têm por objetivo a “fixação” de padrões ortográficos já trabalhados. Frequentemente, as chamadas sílabas complexas, que não seguem o padrão regular de formação consoante - vogal, são apresentadas mais tarde, em razão de sua composição ser considerada de mais difícil compreensão. A busca desta chamada “automatização” dos padrões ortográficos é considerada por Faraco (1984) como uma das sete “pragas” do ensino do português, porque não leva o aluno a compreender como é que funciona tal sistema.

Neste contexto, no qual fica evidente o controle sobre a produção escrita com o intuito de evitarem problemas, qualquer desvio daquilo que é ensinado como sendo o modelo correto pode ser visto negativamente. Esteban (1992) afirma que somente se aceita como demonstração de saber aquilo que reproduz exatamente o que foi ensinado. Qualquer escrita que fuja de tais limites é tida como não saber. A escola não consegue conceber o erro como algo inerente ao processo de aprendizagem. Este é um problema muito sério que tem sido abordado sistematicamente e de modo muito claro por uma série de autores como

Gnerre e Cagliari (1985), Carraher (1986), Cagliari (1989, 1990), Pacheco e Leme (1989), Rego (1990), Carraher (1990) e Teberosky (1991) que procuram dar uma outra interpretação às alterações ou dificuldades ortográficas.

Deste modo, apesar das indicações em sentido contrário, certas produções de escrita têm sido consideradas como erros. O erro, por sua vez, como apontam Moysés e Collares (1985 e 1992), pode ser interpretado como indício de dificuldades centradas na própria criança que, por algum motivo, em geral visto como patológico, não estaria conseguindo associar ou “fixar” adequadamente a forma de escrever que lhe é apresentada.

Nessa perspectiva, portanto, em que a língua escrita, como transcrição da oralidade, é ensinada através de princípios de memorização e automatização, o errar tende a ser visto como uma falha. Para os que trabalham com este tipo de postura parece difícil conceber o erro como resultante de um processo de interação, no qual a criança atua sobre a linguagem escrita com a finalidade de dela apropriar-se, processo este ocorrendo desde muito cedo, como bem evidenciaram Ferreiro e Teberosky (1979). Tidos como dificuldades, os erros ortográficos correspondem a uma das grandes preocupações pedagógicas: não devem ocorrer. Muitas patologias podem estar sendo artificialmente criadas a partir da visão de erro enquanto sintoma inegável, ou evidente, de distúrbio.

Em seu estudo sobre dislexia, Cuba dos Santos (1975) descreve uma série de alterações ortográficas presentes na escrita de crianças por ela estudadas, como reveladores da presença de tal tipo de problema. Também abordando o tema dislexia, Newton e Thomson (1975) chamam a atenção para dificuldades quanto ao espelhamento de letras e à ordenação das mesmas dentro das palavras. Tarnopol e Tarnopol (1981), apresentam vários artigos, de diversos países, nos quais os erros ortográficos são considerados como sintomas de distúrbios de aprendizagem. Mais recentemente, Ellis (1995) faz referência às graves dificuldades na aprendizagem da ortografia no caso de crianças disléxicas. Nesses estudos, geralmente, não existem referências que permitam distinguir quando o erro pode ser considerado patológico e quando ele pode estar revelando, simplesmente, um momento particular da apropriação do sistema de escrita pela criança.

Este tipo de visão tem influenciado a prática fonoaudiológica, conforme Zorzi (1996). Muitas crianças têm sido encaminhadas para tratamento fonoaudiológico por apresentarem trocas ortográficas. Vistas, em geral, como distúrbios, tais trocas tendem a ser interpretadas como alterações do processo perceptivo visual, quando envolvem as chamadas “trocas pedagógicas” (s, ss, ç; j, g; ch, x) ou como falhas do processo perceptivo auditivo, quando dizem respeito às chamadas “trocas auditivas” (f, v; p, b; t, d).

Por outro lado, em abordagem atualmente bastante difundida e pouco implementada, a escrita não se reduz a uma simples transcrição da oralidade, nem sequer depende exclusivamente de processos perceptivos envolvendo discriminação e memória.

A escrita pode ser vista como uma representação simbólica, correspondendo à aquisição de uma nova língua. Dada a complexidade de tal sistema de representação, é possível observar-se um processo de apropriação gradual pela criança. De acordo com Ferreiro (1979, 1995), as crianças não são aprendizes passivos, mas sim ativos. Isto quer dizer que constroem conhecimentos, que transformam a língua escrita em um objeto de conhecimento. A escrita torna-se não somente um instrumento simbólico utilizado para a comunicação, mas também algo a ser compreendido, ou seja, ela é tematizada, transformando-se em um conteúdo sobre o qual o pensamento é dirigido. E, para poder adquirir conhecimentos sobre a escrita, as crianças atuam da mesma maneira que o fazem com relação a outros temas ou assuntos: procuram assimilar as informações que o meio lhes fornece.

Neste sentido, a criança age sobre a linguagem formulando hipóteses, procurando descobrir e organizar suas propriedades. Conseqüentemente, aprender a escrever não se reduz a associar letras e sons ou a fixar a forma das palavras. Corresponde, na realidade, a um processo de conceitualização da linguagem. Como diz Vygotsky (1979), “A linguagem escrita é uma função lingüística distinta, que difere da linguagem oral tanto pela sua estrutura como pela sua função. Até os seus estádios mais elementares de desenvolvimento exigem um alto nível de abstração” (pág.131). Ou ainda, voltando às palavras de Ferreiro (1979), tematizar a linguagem escrita implica graus variáveis de tomada de consciência de

suas propriedades. Podemos dizer que, de usuário, que “sabe como” utilizar a linguagem, a criança passará a uma espécie de analista, que “sabe sobre” essa mesma linguagem.

Considerando-se, desta forma, 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 surgiriam 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.

Pesquisas realizadas até o momento têm estudado esta trajetória através dos “erros” de escrita, mesmo não os considerando, na realidade, como tais. Nesse sentido, com o propósito de buscar elementos indicadores do processo de apropriação do sistema de escrita, pode-se tomar como referência o modelo ortográfico a fim de podermos categorizar e compreender possíveis etapas dessa trajetória. Ou seja, a produção escrita da criança pode ser um indício do quanto ela conseguiu se apropriar do sistema ortográfico, se entendermos os “erros” como etapas de apropriação.

Observa-se, em Cagliari (1987, 1989), por exemplo, uma tendência de se considerarem determinados “erros” como um fato inerente à aprendizagem da escrita. Na análise desses erros estão questões que passam pela concepção de língua, pela abordagem metodológica e, finalmente, pela própria relação com a oralidade. Quando se acredita, por exemplo, que escrever “cabesa” decorre de uma falta de fixação da forma correta que é “cabeça”, tal modo de interpretar tem influência numa maneira de conceber a linguagem na qual não se leva em consideração que a combinação de letras “sa”, da mesma forma que “ça”, corresponde a uma alternativa para se escrever o som /sa/.

Podemos observar, ainda, outros “erros” provavelmente provocados ou determinados por questões metodológicas, ou seja, por práticas como as que são apontadas por Da Silva (1991). É o que pode acontecer, por exemplo, quando são apresentadas somente sílabas que seguem o padrão de construção consoante-vogal limitando a escrita a palavras que têm tal regularidade, como é o caso de “sa, se, si, so, su”. Habituada a tal padrão, a criança pode vir a inverter letras em sílabas do tipo vogal-consoante (“escova”

escrita como “secova”) ou mesmo a omitir letras em sílabas do tipo consoante-vogal-consoante (“susto” escrita como “suto”). Haveria uma tendência em “ajustar” as palavras aos padrões mais conhecidos de escrita.

A oralidade, por exemplo, quando começa a ser usada como referência inicial da escrita, se traduz na tendência de a criança escrever do modo como fala. Desta forma, “cadeira” é produzida como “cadera”, “comprar” como “compra” e assim por diante. Não é de imediato que a criança compreenderá a variação possível entre formas de falar e formas de escrever, diferenciando as características de cada uma destas duas línguas.

Ainda, a própria tendência de escrever apoiando na oralidade pode ser acentuada com ditados que procuram levar a criança a ficar atenta à forma como as palavras são articuladas para daí escrevê-las. Quando se orienta a criança para que ela preste atenção no modo de pronunciar as palavras, para que possa verificar que “calça” se escreve com “l” e não com “u”, o que está sendo feito, na realidade, é reforçar a idéia de uma correspondência estreita entre fala e escrita, o que não é real.

As relações entre escrita e oralidade podem ser discutidas de um ponto de vista da oralidade para a escrita ou da escrita para a oralidade. Tais relações têm se evidenciado quando a oralidade é entendida como uma primeira língua, ou como descreve Kato (1986), a “fala 1” que, inicialmente, serve de apoio para o primeiro nível de escrita, a “escrita 1”. Portanto, em suas fases iniciais, a escrita sofre grande influência da oralidade. Porém, na medida em que a escrita vai se tornando mais independente da oralidade e adquirindo as características formais que a definem como modelo de língua padrão, “escrita nível 2”, pode produzir transformações na própria oralidade que, assim, atingiria outro nível, “fala 2”. Como que num processo inverso, a escrita torna-se “apoio” para a oralidade.

Na medida em que fatos dessa natureza começam a ser considerados, o erro, até então tido como algo que indicava problemas de aprendizado por parte da criança, pode ser visto como algo inerente ao processo de transformação de um sistema oral para um sistema escrito de linguagem. Além disso, como foi apontado, evidenciou-se também que certos tipos de erros podem ser acentuados ou mesmo induzidos por métodos de alfabetização. Tal tendência tem permitido considerar como compreensível, por exemplo, que uma criança

venha a cometer “enganos” quando lida com letras como **r**, **e** ou **g** que podem ter mais do que um som, ou ainda quando precisa decidir sobre a forma de representar um som que pode ser escrito por várias letras, como é o caso de /s/.

Sendo o erro ortográfico entendido desta nova maneira, a ênfase escolar sobre o domínio das formas consideradas corretas de escrita tem sido questionada sistematicamente. Gnerre e Cagliari (1985) apontam a relação artificial que as crianças acabam desenvolvendo com a escrita uma vez que a produção das mesmas é controlada pela escola, que tem como justificativa, para tal controle, a crença de que elas ainda não dominam a ortografia. Para esses autores, o não domínio completo da ortografia não pode justificar tal procedimento, uma vez que as crianças podem, apesar dos conhecimentos mais limitados, escrever textos.

Por outro lado, as crianças descobrirem as funções da escrita, também enfatizadas por Rego (1990), e usarem-na de forma diversificada, é o caminho que pode levá-las à compreensão da necessidade de se escreverem as palavras de determinadas formas, de acordo com as convenções ortográficas.

Nesta mesma direção, Kramer (1986) salienta que a escrita corresponde a uma construção de significados, afirmando que a prioridade pedagógica deve estar voltada para os usos sociais da língua escrita e, não, para exercícios visando à automatização ou memorização dos significantes, criticando o uso meramente escolar que se faz da escrita. Carraher (1986) chama a atenção para os perigos da insistência exagerada na correção ortográfica quando a criança está iniciando a aprendizagem, uma vez que dominar a escrita não se limita a saber escrever palavras corretamente.

De acordo com Varlota (1990), a ortografia deve ser vista apenas como um dos elementos que compõem um texto e, não, o mais importante. Barreto e outros (1990) também reforçam o fato de que escrever sílabas, palavras e frases isoladas não tem o mesmo sentido de se escreverem textos.

A língua, tanto oral quanto escrita, apresenta-se na forma de textos, sendo que decompor os textos em suas partes tem um efeito positivo para a análise da linguagem, mas não corresponde à linguagem propriamente dita. Como apontam Silva e outros (1986), o

ensino da escrita acaba transformando-se em uma repetição sem fim de atividades com fragmentos de linguagem que não levam em consideração a condição de falante que o aluno já possui. Os exercícios apropriam-se da língua da criança, negando-a e destituindo-a de sentido. A língua acaba por transformar-se em lições e tarefas. De acordo com Moysés (1985), exige-se da criança uma linguagem escolar, supostamente neutra e com etapas a serem atingidas. Deseja-se ensinar a criança a ler e a escrever, porém sem que se considere que tal objetivo só é atingido quando ela, de fato, lê e escreve, o que a levará a apropriar-se dos usos e dos valores que a língua escrita tem. Ou ainda, como afirma Geraldí (1985), a escola não cria situações de produção de texto nas quais o sujeito realmente diz suas palavras. Simula-se o uso da escrita com o objetivo de exercitá-la para que seja usada, algum dia, no futuro.

Quando se fala na necessidade de a criança compreender os usos e as funções sociais da língua escrita, não se está negando a necessidade de que venha a ter um domínio sobre a forma de escrever as palavras.

A importância do trabalho com a ortografia também tem sido apontada com muita frequência. Faraco (1992) afirma que conhecer mais profundamente as relações entre a escrita e sua estrutura fonológica é necessário para que se possa trabalhar com a alfabetização e levar as crianças a uma aprendizagem adequada. De acordo com Cagliari (1989), a escola, embora se proponha a ensinar a escrita, não explica o que ela é, tampouco como funciona. Em suas palavras “É preciso dizer, logo no início, o que é a escrita, as maneiras possíveis de escrever, a arbitrariedade dos símbolos, a convencionalidade... as relações variáveis entre letras e sons - que permitem a leitura. Enfim, é preciso não camuflar a complexidade da língua” (pág. 97).

A aprendizagem da ortografia necessariamente leva a um trabalho reflexivo sobre a escrita, favorecendo uma atividade consciente sobre a representação gráfica, conforme nos lembram Carraher (1992) e Salgado (1992). Para esse último autor, “...escrever corretamente significa fazer um uso consciente e premeditado de nossa língua; o erro não é mais do que o desconhecimento ou a não consciência dessa arbitrariedade convencional e,

desde um ponto de vista educativo, é o que deve motivar a busca de metodologia mais adequada para garantir a aprendizagem” (pág. 29).

Estas questões nos levam a considerar que a aprendizagem da escrita envolve, simultaneamente, múltiplos aspectos: os usos, as funções e a natureza da língua escrita. Aprender a escrever implica compreender os diferentes usos que as pessoas fazem da escrita, que não se reduzem aos usos que a escola faz quando solicita cópias, ditados, completar frases, fazer redações, ler textos em voz alta e assim por diante. Implica compreender as funções sociais da escrita, ou seja, que as pessoas lêem e escrevem para dar ou receber informações, para questionar, para convencer, para instruir, para se organizarem no tempo e no espaço, assim como para o próprio lazer ou diversão.

A escrita, ainda, apresenta uma série de propriedades lingüísticas, espaciais e temporais, que caracterizam sua natureza alfabética. Assim sendo, aprender a língua escrita também envolve a compreensão de aspectos como:

- 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 é, a escrita é organizada de maneira que as letras mantêm 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.

Estas características, que dizem respeito à natureza alfabética da escrita, são marcadas pelo seu caráter convencional ou arbitrário. Como nos fazem lembrar Silva e outros (1986), não devemos confundir a convenção com simples regras de ortografia que determinam o certo e o errado. A convenção deve ser entendida como resultado de um trabalho conjunto, que deve ser partilhado por todos.

O agir do sujeito sobre a língua acaba por conduzi-lo na direção da convenção que se estabelece não porque seja um instrumento lingüístico, uma norma pedagógica, mas sim porque pertence a todos e se constrói no sentido de possibilitar a interação. Os símbolos são criados para que possam ser entendidos e só podem receber significação na medida em que sejam compreendidos quanto à sua natureza, seus usos e funções.

Hoje estamos cientes de que os erros ortográficos produzidos pelas crianças, reveladores do que se considera uma forma não convencional de escrever, são inerentes ao processo de construção de conhecimentos a respeito da escrita. Também sabemos que não tem efeito querer resolvê-los isoladamente, ou seja, sem que a criança os compreenda no contexto social da escrita. Porém, isto não implica que as questões ligadas ao aprendizado da ortografia estejam resolvidas, que não se deva mais perder tempo discutindo um problema que já foi bem compreendido e bem explicado.

Mesmo considerando tudo o que se tem dito a respeito dos erros ortográficos, professores e pais, como também observou Varlotta (1990) e, podemos acrescentar, profissionais que lidam com os chamados distúrbios de aprendizagem, ainda apresentam muitas dúvidas a respeito do que é o erro ortográfico, o que significa e, principalmente, como lidar com ele.

Apesar do discurso muito presente em grande parte das escolas de que o erro faz parte do processo de construção da escrita, tem sido possível encontrar, na atividade clínica, crianças muito novas, muitas vezes ainda em idade pré-escolar, que estão “deixando” seus professores muito ansiosos porque espelham letras, omitem partes das palavras, substituem letras ou porque não conseguem memorizar ou fixar as palavras na sua forma correta. Também é possível observar crianças com dificuldades reais que, mesmo apresentando melhoras significativas em termos de produção de escrita, continuam sendo vistas nas

escolas como maus alunos ou como incapazes de aprender porque, ainda que esporadicamente, apresentam um ou outro erro. Tais erros ocorrem principalmente no ditado de palavras, em geral pouco usuais, e que são preparadas pela professora para exercícios de fixação ortográfica. Contrariamente ao discurso, na prática não se entende o erro como um processo construtivo.

Tal ansiedade se estende aos pais e também aos profissionais que acabam por receber tais crianças, para resolver os seus problemas de aprendizagem. Curiosamente, muitos alunos estão até ameaçados de reprovação em razão dos erros que produzem, embora possam estar tendo um bom aproveitamento em relação ao conteúdo curricular. Este não é um tipo de problema que se restrinja às escolas públicas. O “medo” do erro nas escolas particulares também é imenso. É a eterna visão do erro como indicador de problemas, indiscriminadamente.

Neste sentido, no que diz respeito às patologias, por exemplo, a forma de se pensar o erro do ponto de vista de uma construção tem servido para aprofundar o questionamento dos chamados distúrbios de aprendizagem, distúrbios da atenção e, principalmente, da dislexia, patologia clássica do desenvolvimento da leitura-escrita, cuja sintomatologia é definida, principalmente, pelo modo de interpretar os erros ortográficos, como apontei em trabalho anterior (Zorzi, 1996).

Se, partindo de um visão construtivista, tomarmos os erros ortográficos como refletindo a apropriação gradual da escrita ou sendo determinados pelo próprio método de alfabetização, poderemos deduzir que não existem os chamados distúrbios ou patologias da leitura-escrita? Serão tais erros fatos “normais”, esperados e, desta forma, devendo ser simplesmente aceitos? Caso a resposta possa ser afirmativa, que tipos de erros, com que frequência e, até quando devemos esperar a ocorrência dos mesmos? Porém, a experiência até nos permite antecipar que há situações em que os erros podem indicar dificuldades de aprendizagem. Nestes casos, que tipos de indícios poderiam ser reveladores de problemas?

Estas são algumas das questões que podem ser levantadas. Sabemos que a criança não consegue, de imediato, compreender as características ortográficas da escrita. Porém,

faz-se necessário ir além da mera constatação do erro como revelador de hipóteses. Para isso, precisamos compreender uma série de outros problemas:

- Como é que a criança vai organizando o sistema ortográfico?
- Que papel tem sua memória oral, ou seja as referências acústicas e articulatórias que servem de base para a oralidade, no domínio da escrita?
- Haveria uma tendência evolutiva das crianças de, aos poucos, elaborar e testar hipóteses, confrontando-as com outras escritas e, desta forma, ir modificando-as para transformar “sua escrita” em escrita? Mas como se caracterizaria esta progressão, caso ela ocorra?
- As crianças percorreriam trajetórias diferentes? Apresentariam as mesmas dificuldades ou hipóteses?
- Qual o ritmo de apropriação do sistema ortográfico?
- Que tipos de erros são mais comuns?
- Por que eles estariam ocorrendo?
- Há certos aspectos da linguagem escrita de mais difícil apropriação do que outros?
- É possível desenvolver procedimentos pedagógicos que auxiliem a criança em sua trajetória de construção de conhecimentos?

Se pensarmos novamente na questão do patológico:

- Até quando podemos considerar a ocorrência de erros como um fato natural, ou melhor, como parte do processo de aprendizagem e, a partir de quando e em que tipo de configuração podem ser significativos como indícios de que a apropriação da escrita não estaria se processando adequadamente?
- Que tipos de elementos poderiam fazer-nos pensar, de fato, em um possível distúrbio?

Embora a questão da aprendizagem da escrita não se reduza ao domínio ortográfico, sabemos da importância que existe na compreensão ou apreensão deste aspecto ligado à natureza alfabética da língua escrita e que deve ser melhor entendido, até mesmo para ser abordado com mais critérios nas propostas metodológicas e para que se possa também

compreender, mais claramente, o que pode significar em termos de normalidade ou patologia no desenvolvimento da escrita.

Não há dúvidas em afirmar que se faz necessário investir mais em pesquisas nesta área para que nós, educadores, fonoaudiólogos e todos os que lidam com o desenvolvimento, possamos aprofundar nosso saber acerca das características da escrita e para que, desta forma, possamos criar situações que realmente facilitem tal aprendizagem.

Neste sentido, este trabalho tem como propósito analisar aspectos da apropriação do sistema ortográfico pelas crianças, levando em consideração a trajetória dos erros que produzem quando escrevem.

III - OBJETIVOS DO TRABALHO

Compreender como se dá a apropriação progressiva do sistema ortográfico, levando-se em consideração as características lingüísticas e a trajetória dos erros produzidos por crianças que estão aprendendo a escrever é o campo em que se situa esta pesquisa.

Pretende-se, com estas análises, apontar caminhos que possam ajudar o educador a se colocar melhor como o interlocutor, por excelência, na interação que a criança estabelece com a escrita na medida em que ele possa compreender, mais claramente, a produção gráfica de seus alunos. Pretende-se, também, que as questões levantadas por este trabalho possam contribuir para uma maior clareza dos chamados distúrbios da leitura e da escrita, tão comuns na atividade clínica de fonoaudiólogos, psicopedagogos e psicólogos.

A primeira hipótese que dirige este trabalho é a de que todas as crianças em processo de aprendizagem da escrita, quando têm oportunidade de escrever espontaneamente ou quando entram em contato com palavras pouco familiares, se confrontam com os princípios do sistema de escrita e “produzem erros”. Esses erros, entendidos como “conflitos - obstáculos” no processo de apropriação da escrita se modificam e diminuem na dinâmica do próprio processo.

A segunda hipótese deste trabalho é a de que o sistema ortográfico apresenta características ou propriedades diversas, com maior ou menor complexidade, o que resultaria em apropriações diferentes por parte de quem aprende a escrever.

Desta forma, certas propriedades da linguagem escrita exerceriam influência nos modos de apropriação do sistema ortográfico. Em outras palavras, existem determinadas características da própria linguagem que podem ser consideradas como focos de conflitos no processo de aprendizagem. Elas seriam responsáveis pela maior parte dos erros encontrados na produção de escrita das crianças uma vez que, em virtude da complexidade que apresentam, poderiam estar impondo maiores restrições, ou obstáculos, quanto à sua apropriação.

O objetivo geral desta pesquisa é o de caracterizar o domínio progressivo do sistema ortográfico no decurso das quatro primeiras séries do primeiro grau.

Mais especificamente, tem como propósitos:

- Classificar a produção ortográfica de acordo com sua possível natureza lingüística;
- Analisar quais são os erros de escrita mais comuns nas fases iniciais de seu ensino formal;
- Verificar a ocorrência de cada tipo de erro em cada uma das séries, relacionado-os à apropriação do sistema de escrita e
- Acompanhar a possível trajetória destes erros, isto é, como tendem a se apresentar ou ser superados até a quarta série do primeiro grau.

IV - DESENVOLVENDO PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Este trabalho envolveu a obtenção e análise de produção de escrita de estudantes das quatro primeiras séries iniciais do primeiro grau para que fosse possível acompanhar, por este período, a trajetória de apropriação do sistema de escrita e os erros presentes na alfabetização.

A. População - Seleção dos Sujeitos

Em razão deste trabalho ter como objetivo analisar o processo de apropriação do sistema ortográfico durante as etapas iniciais da alfabetização, a sua população foi constituída por crianças das primeiras séries do primeiro grau de escolas da cidade de São Paulo, tendo sido feita uma opção por instituições de ensino particular.

A seleção das escolas ocorreu a partir dos seguintes critérios: todas elas deveriam ter, no mínimo, duas classes de cada série; as classes deveriam ter entre 20 e 30 crianças e seus professores estarem disponíveis para colaborar com a realização do trabalho. A partir desses critérios, foram selecionadas 5 escolas: quatro delas localizadas na zona sul da cidade e uma na zona oeste.

De cada uma das 5 escolas foram sorteadas 4 classes, uma de cada série, o que totalizou 20 classes: 5 de primeira série; 5 de segunda série; 5 de terceira série e 5 de quarta série, todas do primeiro grau.

Todas as escolas que colaboraram para a realização desta pesquisa apresentavam tradição de empregar, principalmente, métodos analítico-sintéticos como proposta para a alfabetização de seus alunos. Porém, para a maior parte de tais escolas, já estava havendo modificações, em graus variados, principalmente nos programas de primeira e segunda séries, em razão de influências da teoria construtivista de Ferreiro e Teberosky. De uma maneira geral, pode-se dizer que a maior parte das crianças foi alfabetizada a partir de uma metodologia inspirada, basicamente, em moldes mais tradicionais de ensino.

Desta seleção resultou um conjunto de 514 crianças, sendo 232 do sexo masculino e 282 do sexo feminino, residentes na cidade de São Paulo, com idades variando entre 7 e 11 anos, e que estavam freqüentando desde a primeira até a quarta série do primeiro grau, o que totalizou uma média de 103 alunos por escola. Cada série foi representada, em média, por 129 alunos, provenientes das 5 escolas.

Optou-se por trabalhar com esta população de crianças provenientes de escolas particulares porque, teoricamente, deveriam apresentar as condições “ideais” de aprendizagem: em sua maioria, já haviam passado por uma experiência pré-escolar com o objetivo de prepará-las para a alfabetização; estavam freqüentando escolas tidas como possuidoras de condições pedagógicas favoráveis; vinham de famílias com boas condições econômicas que, em geral, atribuem valores positivos ao aprendizado escolar e que, comumente, têm familiaridade com o tipo de linguagem que a escola exige e valoriza.

A questão dos erros foi sendo tratada, neste trabalho, do ponto-de-vista conceitual, isto é, como fazendo parte do processo de apropriação de uma nova linguagem, o que significa considerar que poderiam ocorrer em qualquer situação de aprendizagem, inclusive naquelas tidas como “privilegiadas”, como era o caso das crianças que participaram desta pesquisa. Em síntese, a escolha destas escolas teve a pretensão de evitar que problemas relativos ao desenvolvimento de uma nova de linguagem, assim como possíveis desvios metodológicos, pudessem ser atribuídos exclusivamente a fatores sociais, econômicos ou pedagógicos.

B. Procedimentos

De cada uma das escolas foi colhido material escrito de 103 alunos em média, aproximadamente 26 de cada uma das séries. A coleta de dados foi realizada no segundo semestre, no final do ano letivo, por volta de setembro / outubro, isso porque houve uma preocupação de garantir que cada criança já tivesse vivenciado um certo tempo de contato com a linguagem escrita, uma vez que a maior parte delas iniciou a alfabetização na pré-escola, o que significa, praticamente, dois anos de experiência escolar com a escrita.

Foi elaborado um roteiro de observação ortográfica, tendo sido os professores de cada uma das classes previamente orientados quanto ao modo de aplicá-lo. A obtenção dos dados deu-se em situação de sala de aula, sendo o professor o responsável por apresentar a situação e dirigi-la. Em primeiro lugar, foram propostos 3 ditados: um conjunto de palavras, um conjunto de frases e um texto (ver no Anexo). As frases e o texto foram extraídos de livros infantis comumente encontrados em livrarias. Pretendeu-se, desta forma, garantir um mínimo de produção gráfica por parte das crianças e que contivesse palavras com vários tipos de características ortográficas, de modo a permitir verificar como estariam compreendendo tais noções de escrita. As crianças realizaram um tipo de ditado por dia.

Numa segunda etapa, todas as crianças foram solicitadas a construir textos a partir de temas sugeridos (conforme relação de temas no Anexo), o que resultou em duas “redações”, realizadas em dias distintos.

De modo geral, de cada uma das crianças foi possível coletar 5 textos: 3 ditados (palavras, frases e texto) e 2 redações. Desta forma, o total de material coletado foi de, aproximadamente, 2570 amostras de produção de escrita.

O objetivo de colher os dois tipos de produção gráfica - ditados e narrativas - foi o de poder garantir a coleta de uma amostra mínima de escrita, uma vez que algumas crianças tendem a escrever muito pouco espontaneamente, o que limitaria a possibilidade de uma análise mais extensiva de seus conhecimentos ortográficos.

V - A PRODUÇÃO DE ESCRITA E OS ERROS ORTOGRÁFICOS

A. Classificação das alterações ortográficas

A análise da produção de escrita dos 514 alunos estudados nesta pesquisa permitiu detectar 21.196 modos de escrever as palavras divergindo da forma ortográfica convencional, e que foram considerados como “erros” ou “alterações ortográficas”. Este número corresponde a uma média geral de 41.2 alterações para cada um dos sujeitos. Tal quantidade, somada à diversidade de tipos de alterações encontradas, causou, de imediato, dificuldades quanto a critérios de classificação das mesmas. Dúvidas em como interpretar ou considerar tais erros foram muito grandes e acabaram por motivar a busca de modos de classificação que já tivessem sido empregados e que pudessem auxiliar na pesquisa.

Cagliari (1989), em estudo anterior, também voltado para a análise das alterações ortográficas, apresenta a seguinte classificação para os erros observados em sua amostra:

1. Transcrição fonética: correspondem àquelas alterações decorrentes de uma transcrição do modo de falar.
2. Uso indevido de letras: a letra que é utilizada para escrever uma palavra, embora pudesse ser uma opção de escrita, não corresponde ao que é determinado pela ortografia. Por exemplo, grafar **dise** no lugar de **disse**.
3. Hipercorreção: corresponde à generalização de algumas formas possíveis de escrita, como por exemplo, a compreensão de que o modo de falar não corresponde ao modo de escrever.
4. Modificação da estrutura segmental das palavras: abrangem trocas, supressão, acréscimo e inversão de letras.
5. Juntura intervocabular e segmentação: categoria que abrange a escrita de palavras que não são segmentadas da forma convencional.

6. Forma morfológica diferente: a variedade dialetal da criança pode dificultar o conhecimento da grafia convencional quando o modo de falar é muito diferente do modo de escrever.
7. Forma estranha de traçar as letras: traçado irregular ou com pouca precisão das letras, podendo fazer com que as letras não fiquem bem diferenciadas umas das outras.
8. Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas.
9. Acentos gráficos.
10. Sinais de pontuação.
11. Problemas sintáticos: correspondem a modos de escrever que são influenciados por padrões sintáticos do dialeto que a criança usa. Por exemplo, quando ela escreve “Eles compro dois sorvete”.

Também interessada nas alterações da ortografia, Carraher (1990), em sua análise, emprega oito categorias para explicar os erros, algumas delas coincidentes com aquelas utilizadas por Cagliari (1989):

1. Erros tipo “transcrição da fala”.
2. Erros por supercorreção (hipergeneralização).
3. Erros por desconsiderar as regras contextuais: a criança não considera o fato de que o valor de uma letra pode depender de seu contexto de ocorrência, como por exemplo, a letra **m** só pode ser usada antes de **p** e **b**.
4. Erros por ausência de nasalização: a criança não emprega marcadores para indicar a nasalização.
5. Erros ligados à origem da palavra: o modo de escrever a palavra depende não somente da forma como ela é pronunciada, mas também da origem da palavra, como por exemplo, quando há necessidade de decidir se uma palavra é escrita com **ç** ou com **ss**.
6. Erros por troca de letras, principalmente entre consoantes sonoras e surdas.
7. Erros nas sílabas de estruturas complexas que envolvem, por exemplo, consoante - vogal - consoante, consoante - consoante - vogal e assim por diante.

8. Ausência de segmentação e segmentação indevida das palavras.

No entanto, as categorizações propostas nestes estudos anteriores de Cagliari (1989) e Carraher (1990) acerca dos chamados erros ortográficos, embora tenham sido tomadas como referência para a elaboração de um modelo de classificação, não foram suficientes para dar conta dos erros encontrados. Primeiro, porque esses autores citados analisaram os erros como “erros-produtos” de uma produção de textos. Em nossa perspectiva de processo de apropriação esse erro não seria um produto, mas se constituiria em um “obstáculo-conflito” a ser superado. Depois, a trajetória desses erros se configuraria em um movimento em busca da escrita, o que possibilitaria que um mesmo “erro” pudesse ser analisado de diferentes formas. Por isso, foi a partir da análise sistemática das alterações e da busca do que poderiam apresentar em comum, que tais categorias foram sendo modificadas, ou ampliadas, para tornarem possível a classificação da grande quantidade e diversidade de erros que estavam sendo observados.

Desta forma, foi desenvolvido, em razão dos dados deste trabalho, um novo quadro classificatório composto por dez categorias ou tipos de alterações ortográficas que foram mais comumente encontradas na escrita das crianças, em geral. Uma décima primeira categoria foi utilizada para dar conta de certas idiossincrasias, ou seja, de certos modos particulares e pouco frequentes de escrever palavras que eram encontrados em uma ou outra criança, e que não podiam ser considerados como dificuldades comuns à maioria dos sujeitos.

1. Alterações ou erros devidos à possibilidade de representações múltiplas.

O sistema de escrita da língua portuguesa, assim como todos os demais sistemas de escrita alfabética, apresenta como característica básica uma correspondência entre sons e letras. Algumas destas correspondências são consideradas como biunívocas, ou seja, a um determinado som corresponde uma determinada letra. O som ou fonema /p/ é grafado unicamente com a letra p; o fonema /v/ é escrito somente com a letra v, assim como para se

escrever o fonema /f/ emprega-se, exclusivamente, a letra **f**. Em tais casos, há uma espécie de relação estável entre o som e o símbolo que pode representá-lo.

Porém, por outro lado, existem outros tipos de relações entre letras e sons nas quais não se observa tal estabilidade nas formas de grafar. Encontramos casos nos quais, para um mesmo som podem corresponder diversas letras ou, inversamente, situações nas quais uma mesma letra pode estar representando diferentes sons. O fonema /s/, por exemplo, pode ser representado por uma diversidade de letras como **s**, **ss**, **c**, **ç**, entre outras. A letra **c**, por sua vez, pode escrever o fonema /s/, assim como o fonema /k/.

A estes tipos de correspondências, nas quais um mesmo som pode ser escrito por várias letras ou uma mesma letra pode representar diferentes sons, foi atribuído o nome de “correspondências múltiplas”.

Foram classificadas, nesta categoria, aquelas alterações ortográficas devidas à confusão que pode ser gerada pelo fato de não haver formas fixas ou únicas de representação gráfica de certos sons. Mais especificamente, puderam ser observadas alterações com relação às seguintes correspondências:

- a. Erros envolvendo a grafia do fonema /s/ porque 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

será - cera

traveseiro - traveseiro

cresceu - creseu

explicação - esplicação

serviço - serviso

sentindo - centindo

apareceu - paresseu

- b. Erros relativos à grafia do fonema /z/, que pode ser representado pelas letras: **z** (zero); **s** (casar) e **x** (examinar).

Exemplos:

presente - prezente

fazer - faser

tristeza - tristesa

exemplo - esemplo

c. Erros envolvendo a grafia do fonema /ʃ/ que pode ser grafado com as letras:

x (enxugar) e ch (chegar).

Exemplos:

manchar - *manxar*

churrasco - *xurasco*

machucado - *maxucado*

bruxa - *brucha*

d. Erros envolvendo escrita do fonema /ʒ/ que pode ser representado pelas letras: j (janela)

e g (geladeira).

Exemplos:

tijolo - *tigolo*

jornal - *gornal*

gelatina - *jelatina*

girassol - *jirassou*

e. Erros relativos à grafia do fonema /k/ que pode ser escrito com as letras q (querer); c

(carro) e k (Kátia).

Exemplos:

seqüestrador - *secuestrador*

explicação - *expliquação*

caçador - *qasador*

quarto - *cuarto*

f. Erros provocados pelo fato de a letra r poder representar os sons /χ/ e /r/, dependendo do contexto gráfico: quando em posição inicial de sílaba escreve o som /χ/ (rede) e quando aparece no final de sílaba (barco) ou no interior das palavras e entre vogais (parede) grafa o som /r/.

Exemplos:

churrasco - *churasco*

cachorra - *cachora*

macarrão - *macarão*

arrependido - *arenpemdido*

g. Erros relativos ao fato de que a letra g pode representar o som /ʒ/ (geladeira) quando acompanhada das vogais e e i, assim como o som /g/ quando antecede as vogais a, o e u (galinha, gola, guloso) ou nas construções silábicas com gue e gui (guerra, guitarra).

Exemplos:

já - *ga*

seguir - *segir*

jornal - gornau

sangue - sange

h. Erros produzidos porque a letra **c** pode representar tanto o som /k/ (coisa) quanto o som /s/ (cinema).

Exemplos:

quero - cero

quebrado - cebrado

i. Erros decorrentes do uso das letras **m** e **n** para indicar a nasalidade das vogais nasais, que podem ser escritas das seguintes formas:

- **ã, am e an** irmã, samba e canta
- **em e en** sempre, pente
- **im e in** limbo, pinta
- **om e on** pombo, conto
- **um e un** Cumbica, junto

As letras **m** e **n**, embora sejam distintas, nessa posição final de sílaba estão grafando o traço de nasalidade das vogais, podendo ser consideradas, portanto, como letras distintas representando o mesmo som.

Exemplos:

perguntou - perguntou

conselho - comselho

combinar - combnar

também - tanben

2- Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade

O sistema alfabético que caracteriza a escrita implica correspondências entre sons e letras, ou seja, os sons da fala são representados por letras e, inversamente, as letras se transformam em sons. Há, desta forma, uma relação entre sons e letras. Podemos encontrar palavras que são escritas praticamente do modo como são faladas, não havendo discrepâncias entre a forma de falar e a forma de escrever: dizemos “*pata*” e escrevemos *pata*, pronunciamos “*calada*” e também escrevemos *calada*. Nestes, casos a escrita se assemelha a uma transcrição fonética. Porém, a escrita alfabética não significa escrita fonética. Frequentemente encontramos palavras que podem ser pronunciadas de uma forma, mas que são escritas de outra maneira. Podemos ouvir uma criança dizendo “*Minha*

mãe tá compranu leitchi prá nós tomá” mas que, para ser escrito como um enunciado convencional deverá transformar-se em **Minha mãe está comprando leite para nós tomarmos**. O padrão acústico-articulatório não coincide com o padrão visual ou ortográfico, ou seja, nem sempre se escreve da maneira como se fala.

Foram classificadas nesta categoria aquelas palavras grafadas erroneamente devido a um apoio no modo de falar para decidir o modo de escrita, quando há uma discrepância entre os mesmos.

Exemplos:

trabalhar - traba*l*iar

dormir - durmi

quente - queiti

se importa - sinporta

Uma questão poderia ser levantada em relação ao erros ortográficos envolvendo a representação de ditongos em palavras como “soltou”, que acaba sendo escrita como *soutou*; “palpite” que é escrita como *paupite*; “falta” como *fauta* e assim por diante. Nestes casos, a letra *l* acaba sendo substituída pela letra *u*. Em palavras onde há ocorrência de ditongos deste tipo, observamos que a semivogal /w/ pode ser representada pela letra *l* ou pela letra *u*: em *papel*, a semivogal /w/ é representada pelo *l*, enquanto que em *chapéu*, a mesma semivogal é escrita com a letra *u*; em *sol*, a semi vogal é grafada com *l* mas, em *sou*, é escrita com *u*. Desta forma, é possível pensarmos que este é um caso de erro em decorrência de representações múltiplas, ou seja, um mesmo fonema, no caso uma semivogal, pode ser escrito por mais do que uma letra - *l* ou *u*, dependendo da palavra.

Apesar de estarmos frente a um caso que envolve representação múltipla, a análise dos erros das crianças levou-nos a crer que, inicialmente, elas estavam decidindo a forma de escrever as palavras tomando como referência a oralidade. Principalmente nas séries iniciais a tendência foi, de modo mais sistemático, de empregar a letra *u* para escrever a semivogal tomando como possível referência suas características fonéticas que a aproximam da vogal /u/. Ou seja, o som da semivogal estaria sendo assimilado ao som da vogal /u/ e, desta forma, a letra a empregar deveria ser a letra *u*. E foi esta a tendência observada: de a letra *u* ser a mais freqüentemente empregada para escrever palavras deste tipo. Não foi constatado, de início, um conflito de representação. Este conflito começou a

ser mais visível principalmente nas séries mais avançadas, quando surgiram, com mais frequência, erros como o da palavra “*perguntou*” que foi escrita na forma de *perguntol*.

Embora os sujeitos deste trabalho não tenham sido questionados diretamente acerca dos motivos que poderiam tê-los levado a utilizar uma letra ou outra para escrever as semivogais, caberia aqui acrescentar que tem sido possível, em situações de terapia, com outras crianças, perguntar-lhes por que usam preferencialmente a letra *u* para escrever palavras como *jornal*, *calça*, *bolso* e assim por diante. Frente à questão “Por que você usou esta letra (*u*) para escrever esta palavra”, a resposta mais comumente encontrada tem sido algo como “É por causa que a gente fala /*u*/”. Ou seja, aparentemente se escreve como se fala.

Em razão desta influência que a oralidade parece estar exercendo no modo de escrever palavras contendo ditongos com a semivogal /*w*/, tal tipo de erro foi considerado nesta categoria de alterações.

3. Omissões de letras

Palavras grafadas de modo incompleto, em função da omissão de uma ou mais letras, foram consideradas dentro deste tipo de alteração ortográfica. Palavras escritas como **bombero** (bombeiro) nas quais há omissão da letra *i*; palavras como **tisora** (tesoura), nas quais a letra *u* também é omitida ou em palavras do tipo **come** (comer), nas quais a letra *r* está ausente, não foram tidas como omissões mas, sim, como escritas apoiadas na oralidade. Exemplos:

sangue - *sague*

coitada - *coida*

queimar - *quemar*

comprou - *compou*

4. Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras

Quando usamos a linguagem oral, as palavras que formam os enunciados podem se suceder sem um limite claro de separação entre elas. Não pronunciamos as palavras uma a uma, isoladamente, mas sim em espécies de blocos com tempos de pausas variáveis entre si. Deste modo, as palavras faladas não se apresentam como unidades.

Por outro lado, a escrita impõe critérios exatos de segmentação ou de separação de uma palavra das outras. 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, podem surgir alterações no modo de escrever. 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 - asvezes

se perder - siperder

naquele - naquele

quatrocentos - quatroosentos

5. Alterações decorrentes de confusão entre as terminações **am** e **ão**

Palavras que terminam com **am** e que são grafadas como **ão**, e vice-versa, foram classificadas nesta categoria. Nestes casos também se observa uma influência de padrões de pronúncia, ou seja, as palavras que terminam com **am** são foneticamente semelhantes àquelas que terminam com **ão**: “falaram” é pronunciada como “falarão”, da mesma forma que “falarão” é pronunciada como “falarão”. Na realidade, a diferença não é fonética, mas sim em relação à posição da sílaba tônica dentro da palavra - **falaram** é uma palavra paroxítona enquanto **falarão** é oxítona. Quando a criança toma como base para a escrita a maneira como as palavras são pronunciadas, podem surgir erros deste tipo: **am** pode virar **ão** ou pode haver dúvidas quanto à forma adequada de grafar.

Exemplos:

comeram - comerão

sáiram - sairão

Vemos reproduzir-se aqui uma situação semelhante àquela analisada no caso do apoio na oralidade quanto à escrita das semivogais. Neste caso de distinção entre **am** e **ão** também encontramos uma representação múltipla, ou seja, para escrever o ditongo nasal /ãw/ que aparece na pronúncia de palavras como “cantarão”, “comeram” e assim por diante, temos duas possibilidades: **am** ou **ão**, dependendo da tonicidade das palavras.

Porém, também foi nítida neste tipo de erro a influência de padrões orais, principalmente porque a tendência muito mais acentuada foi a de encontrar palavras que deveriam ser escritas com **am** sendo escritas com **ão**. Isto se deve ao fato de que, muito provavelmente, a forma escrita **ão** esteja mais próxima do som do ditongo /ãw/. Foi possível até observar crianças que fazem uma transcrição praticamente literal do modo de pronúncia: “compraram” se transforma em “comprarau”; “assustam” em “assustau” e assim por diante.

Provavelmente, antes que a criança se dê conta do conflito que pode haver pelo fato de um mesmo ditongo poder ser escrito de duas formas diferentes, ela esteja tomando a oralidade como referência para suas decisões a respeito do modo de escrever as palavras. Apesar desta relação com a oralidade, optou-se por criar uma categoria de erros à parte, em função de suas particularidades e de sua frequência significativa.

6. Generalização de regras

Foram classificados dentro deste tipo de alterações formas de grafar palavras que parecem reveladoras do modo como as crianças generalizam certos procedimentos de escrita, porém aplicando-os a situações nem sempre apropriadas. Uma criança pode compreender, por exemplo, que embora certas palavras sejam pronunciadas com o som de /i/ ou com o som de /u/, elas podem ser escritas com as letras **e**, **o** ou **l**: “**mininu**” grafa-se com **e** e com **o** - **menino**, “**sautu**” escreve-se com **l** e com **o** - **salto**. Nestes casos, o fonema /i/ transformou-se na letra **e** enquanto que o fonema /u/ transformou-se em **o** e em **l**.

Alterações caracterizadas como generalização dizem respeito ao uso de tais princípios de escrita convencional em situações nem sempre apropriadas: “**cinema**” passa a ser escrito como “**cenema**”, “**caiu**” é escrito como “**caio**” e “**chapéu**” é substituído por “**chapel**”.

Exemplos:

fugiu - fugio

emagreceu - emagresel

cimento - cemento

tesoura - tesolra

7. Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros

Nesta categoria foram inseridas as alterações de escrita dizendo respeito a determinadas substituições de grupos de letras que apresentam em comum o fato de representarem fonemas que se diferenciam pelo traço de sonoridade. Os fonemas /p/, /t/, /k/, /f/, /s/ e /ʃ/ são considerados surdos pelo fato de não apresentarem vibração de pregas vocais quando são produzidos. Contrariamente, os fonemas /b/, /d/, /g/, /v/, /z/ e /ʒ/ são considerados sonoros por serem produzidos com vibração das pregas vocais. O traço de sonoridade corresponde à única distinção entre os pares destes dois conjuntos de fonemas: /p/ x b/; /t/ x d/; /k/ x g/; /f/ x v/; /s/ x z/ e /ʃ/ x ʒ/.

O grupo de alterações ortográficas aqui descrito diz respeito àquelas palavras que apresentam trocas entre as letras p / b; t / d; q - c / g; f / v; ch - x / j -g e grupo de letras que representam o som /s/ versus grupo de letras que representam o som /z/.

Exemplos:

<i>pegando</i>	peganto	<i>perdido</i>	perdito
<i>jornal</i>	chornal	<i>fome</i>	vome

8. Acréscimo de letras

Contrariamente ao caso das omissões, surgiram palavras que apresentavam mais letras do que convencionalmente deveriam possuir, sendo, por esta razão, consideradas como alterações devidas ao aumento ou acréscimo de letras.

Exemplos:

<i>machucar</i>	manchugar	<i>apareceu</i>	papareceu
<i>estava</i>	estatava	<i>fugiu</i>	fuiuiu

9. Letras parecidas

Nesta categoria foram incluídas palavras escritas erroneamente em razão do uso de letras incorretas, mas cuja grafia apresentava alguma semelhança com a letra que deveria

ser utilizada. Tal é o caso de trocas entre **m** e **n** (quando em posição inicial de sílaba) e dos dígrafos **nh**, **ch**, **lh** e **cl**.

Exemplos:

<i>tinha</i>	timha	<i>cachorro</i>	caclorro
<i>caminho</i>	camino	<i>medo</i>	nedo

10. Inversão de letras

Palavras apresentando letras em posição invertida no interior da sílaba, ou mesmo sílabas em posição distinta daquela que deveriam ocupar dentro da palavra, foram consideradas como alterações decorrentes de inversões de posição

Exemplos:

<i>pobre</i>	pober	<i>acordou</i>	arcodou
<i>fraquinho</i>	farquinho	<i>enxugar</i>	enxugra

11. Outras

Nesta categoria foram incluídas aquelas alterações observadas em uma ou outra criança em particular, parecendo estar restritas à sua forma de escrever, isto é, seus erros ou enganos não eram partilhados de uma forma mais frequente ou geral como as categorias anteriores.

Exemplos:

<i>sangue</i>	jange	<i>preciso</i>	parcicho
<i>bruxa</i>	gurcha	<i>labirintos</i>	britos

Quadro ilustrativo das categorias empregadas em estudos anteriores e nesta pesquisa para a classificação dos erros ortográficos

Categorias empregadas na classificação dos erros ortográficos		
<i>Cagliari - 1989</i>	<i>Carraher - 1990</i>	<i>Zorzi - 1997</i>
Transcrição fonética	Transcrição da fala	Apoio na oralidade
Uso indevido de letras	Erros ligados à origem das palavras	Representações múltiplas
Hipercorreção	Supercorreção	Generalização de regras
Modificação da estrutura segmental: trocas, supressão, acréscimo e inversão	Erros nas sílabas de estruturas complexas	Omissão de letras
Juntura intervocabular e segmentação	Ausência de segmentação e segmentação indevida	Junção / separação não convencional de palavras
Forma morfológica diferente	Erros por desconsiderar as regras contextuais	Confusão entre as terminações am x ão
Forma estranha de traçar as letras	Erros por ausência de nasalização	Trocas surdas / sonoras
Uso indevido de maiúsculas e minúsculas	Erros por trocas de letras	Acréscimo de letras
Acentos gráficos		Letras parecidas
Sinais de pontuação		Inversão de letras
Problemas sintáticos		Outras trocas

B. Análise dos erros ortográficos

As 21196 alterações ortográficas registradas foram classificadas de acordo com os critérios anteriormente expostos, o que permitiu traçar um quadro geral de ocorrência de tais alterações nos 514 alunos de primeira a quarta série de escolas particulares que participaram desta pesquisa.

Conforme mostra a Tabela I, é possível observar diferentes tipos de alterações ocorrendo em diferentes frequências, o que resulta em uma hierarquia de ocorrências. Em primeiro lugar, as alterações relativas à possibilidade de representações múltiplas (47,5% de ocorrência); em segundo lugar, as alterações devidas ao apoio na oralidade (16,8%); em

terceiro lugar, as omissões de letras (9,6%); em quarto lugar, as junções e separações não convencionais, ou erros de segmentação (7,8%); em quinto lugar, as confusões entre as terminações **am** e **ão** (5,2%); em sexto lugar, as generalizações de regras (4,6%); em sétima posição, as trocas entre surdas e sonoras (3,8%); em oitavo lugar, os acréscimos de letras e as confusões entre letras parecidas (ambos com 1,4% das ocorrências) e, finalmente, na última posição, considerando-se as 10 categorias de erros analisáveis, as inversões de letras (0,6%).

1. Representações Múltiplas

As alterações classificadas como decorrentes de possibilidades de representações múltiplas, como pode ser visto, apresentam uma porcentagem muito alta de ocorrências. O total de erros deste tipo nas quatro séries, de acordo com a Tabela I, corresponde praticamente a quase metade de todas as alterações produzidas, mais especificamente, 47,5%. A estes valores correspondem, em média, 19,7 erros por aluno. Esta alteração atingiu, na primeira série, 21,1% do total de erros; 12,6% na segunda; 8,5% na terceira e 5,3% na quarta. Observe-se também que o valor percentual total de 47,5% é muito superior à frequência do segundo tipo de alterações, ou seja, de escrita com apoio na oralidade, com 16,8% de todas as ocorrências.

A primeira pergunta que a leitura da Tabela I pode gerar diz respeito ao porquê de tal discrepância entre os valores indicativos das frequências das alterações. A resposta pode ser procurada na natureza da própria língua escrita ou, mais precisamente, nas características que definem a escrita alfabética. O fato de um mesmo fonema poder ser representado por diversas letras ou, inversamente, uma mesma letra poder ser usada para grafar diferentes fonemas, contraria um princípio de correspondências biunívocas entre sons e letras: para cada som uma letra e vice-versa. Como foi apontado anteriormente, a não existência de formas únicas ou fixas de grafar as palavras pode gerar confusões, ou seja, as alterações que aqui são apontadas.

Tabela I
Quadro de frequência de erros ortográficos nas 4 primeiras séries
e média geral, por aluno, em cada tipo de erro

	1ª s. 127 alunos	2ª s. 127 alunos	3ª s. 129 alunos	4ª s. 131 alunos	Totais 514 alunos	Média por aluno
1. representações múltiplas	4474	2679	1803	1119	10075	19,7
	21,1%	12,6%	8,5%	5,3%	47,5%	
2. apoio na oralidade	1466	974	693	425	3558	7
	6,9%	4,6%	3,3%	2%	16,8%	
3. omissões	878	517	367	266	2028	4
	4,2%	2,4%	1,7%	1,3%	9,6%	
4. junção - separação	666	391	384	212	1653	3,2
	3,1%	1,9%	1,8%	1%	7,8%	
5. confusão am x ão	435	295	240	129	1099	2,2
	2,1%	1,4%	1,1%	0,6%	5,2%	
6. generalização	358	283	183	157	981	1,9
	1,7%	1,3%	0,9%	0,7%	4,6%	
7. trocas surdas/sonoras	281	288	146	96	811	1,6
	1,3%	1,4%	0,7%	0,4%	3,8%	
8. acréscimo de letras	124	70	61	41	296	0,6
	0,6%	0,3%	0,3%	0,2%	1,4%	
9. letras parecidas	129	79	51	31	290	0,5
	0,6%	0,4%	0,2%	0,1%	1,3%	
10. inversões	78	31	21	11	141	0,3
	0,4%	0,1%	0,1%	0,05%	0,6%	
11. outras alterações	137	72	37	18	264	0,5
	0,6%	0,3%	0,2%	0,08%	1,2%	
nº. de erros por série	9026	5679	3986	2505	21196	
% de erros por série	42,6%	26,8%	18,8%	11,8%	100%	

Tabela II
Quadro comparativo do número médio de erros ortográficos nas 4 séries

	1ª série 127 alunos	2ª série 127 alunos	3ª série 129 alunos	4ª série 131 alunos
	média	média	média	média
1. representações múltiplas	35.2	21.1	14	8.5
2. apoio na oralidade	11.5	7.7	5.4	3.2
3. omissões	6.9	4.1	2.8	2
4. junção / separação	5.2	3.1	3	1.6
5. confusão am x ão	3.4	2.3	1.9	1.0
6. generalização de regras	2.8	2.2	1.4	1.2
7. trocas surdas / sonoras	2.2	2.3	1.1	0.7
8. acréscimo de letras	1.0	0.5	0.5	0.3
9. letras parecidas	1.0	0.6	0.4	0.2
10. inversões	0.6	0.2	0.2	0.08
11. outras	1.1	0.6	0.3	0.1
média total de erros por série	70.9	44.7	31	18.9

Tabela III
Quadro comparativo de freqüência dos erros nas 4 séries

	primeira série	segunda série	terceira série	quarta série
	9026 erros	5679 erros	3986 erros	2505 erros
	%	%	%	%
1. representações múltiplas	49.6	47.2	45.2	44.7
2. apoio na oralidade	16.2	17.1	17.4	17
3. omissões	9.7	9.1	9.2	10.6
4. junção / separação	7.4	6.9	9.6	8.4
5. confusão am x ão	4.8	5.2	6	5.1
6. generalização de regras	4	5	4.6	6.3
7. trocas surdas / sonoras	3.1	5.1	3.7	3.8
8. acréscimo de letras	1.4	1.2	1.5	1.6
9. letras parecidas	1.4	1.4	1.3	1.2
10. inversões	0.9	0.5	0.5	0.4
11. outras	1.5	1.3	0.9	0.7

Tabela IV
Número e porcentagem de alunos cometendo erros em cada uma das séries

	primeira série		segunda série		terceira série		quarta série	
	127 alunos	%	127 alunos	%	129 alunos	%	131 alunos	%
1. repres. múltiplas	127	100	127	100	128	99,2	124	94,7
2. apoio na oralidade	126	99,2	123	96,8	115	89,1	106	80,9
3. omissões	125	98,4	115	90,5	114	88,4	100	76,3
4. junção / separação	123	96,8	111	87,4	112	86,8	86	65,6
5. am x ão	121	95,3	102	80,3	67	52	62	47,3
6. generalização	109	85,8	106	83,5	81	62,8	74	56,5
7. surdas / sonoras	71	55,9	62	48,8	50	38,8	38	29
8. acréscimo	69	54,3	48	37,8	37	28,7	27	20,6
9. letras parecidas	47	37	34	26,8	28	21,7	22	16,8
10. inversões	25	19,7	19	15	12	9,3	10	7,6
11. outras	57	44,9	40	31,4	26	20,1	15	11,4

Tabela V
Número máximo e mínimo de erros cometidos pelos alunos de primeira a quarta séries

	primeira série		segunda série		terceira série		quarta série	
	máx	mín.	máx.	mín.	máx.	mín.	máx.	mín.
1. repres. múltiplas	75	8	75	1	52	0	35	0
2. apoio na oralidade	63	0	33	0	26	0	12	0
3. omissões	60	0	29	0	21	0	16	0
4. junção / separação	32	0	19	0	22	0	10	0
5. am x ão	12	0	9	0	16	0	9	0
6. generalização	16	0	22	0	8	0	7	0
7. surdas / sonoras	20	0	41	0	20	0	25	0
8. acréscimo	8	0	6	0	4	0	3	0
9. letras parecidas	9	0	23	0	6	0	4	0
10. inversões	21	0	3	0	8	0	2	0
11. outras	14	0	7	0	4	0	3	0

Porém, apontar a natureza da alteração não explica de imediato sua frequência de ocorrência. Podemos pensar que uma porcentagem tão elevada de erros deste tipo possa ser decorrente da própria frequência de palavras da língua que apresentam como característica a possibilidade de múltiplas formas de representação. São palavras envolvendo as letras que representam o som /s/ (s, ss, c, ç, sc, sç, x, z), o som /z/ (z, s, x), o som /ʃ/ (x, ch), o som /ʒ/ (j, g), o som /k/ (c, q, k), as letras **m** e **n** em final de sílaba (representando as vogais nasais), o uso da letra **g** (que pode ter os sons de /ʒ / e /g/), o uso da letra **r** (grafando os sons /r/ e /ʁ/) e o uso da letra **c** (escrevendo os sons /k/ e /s/).

Grande número de fonemas com diversas possibilidades de grafia e alta incidência dos mesmos nas palavras da língua pode estar contribuindo para a elevada frequência observada de alterações. Tais fatos parecem tornar estes aspectos da escrita como de difícil apreensão por parte dos aprendizes que devem decidir, dentre as possibilidades de representação, qual a letra que deve ser usada naquele momento particular. Acrescente-se, ainda, que não há regras gerais que dêem conta de quando é que deve ser usada uma letra ou outra. Muitas vezes, a forma de escrever é determinada pela origem da palavra e não por uma regra ortográfica clara e geral. Por exemplo, **general** escreve-se com a letra **g**, enquanto **jeito** é escrito com **j**; **seminário** escreve-se com **s** enquanto que para grafar **cemitério** emprega-se o **c**.

Amostra de erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas:

<i>traveseiro</i>	traveceiro	<i>só</i>	sso	<i>Junqueira</i>	gunqueira
<i>cimento</i>	cimemto	<i>simpático</i>	sinpatico	<i>passar</i>	pasiar
<i>queixo</i>	queicho	<i>começaram</i>	comesaram	<i>posso</i>	poso
<i>girassol</i>	girasol	<i>arrancou</i>	arancou	<i>se</i>	ci
<i>compraram</i>	conprarao	<i>disso</i>	diso	<i>esquecido</i>	esquesido
<i>explicação</i>	esplicasão	<i>emagreceu</i>	emagreçeu	<i>cachorra</i>	cachora
<i>assaltou</i>	asaultou	<i>andou</i>	amdol	<i>machucado</i>	maxucado
<i>sossegada</i>	socegada	<i>sessões</i>	cesoes	<i>acho</i>	axo
<i>conselhos</i>	comselhos	<i>passaram</i>	pasearau	<i>aniversário</i>	aniverssario
<i>sofresse</i>	sofrece	<i>sempre</i>	senpre	<i>simpático</i>	cinpatico
<i>sentiu</i>	semtiu	<i>girassol</i>	giraçou	<i>emagreceu</i>	emagreseu
<i>assustam</i>	asustam	<i>assaltou</i>	asatol	<i>zelador</i>	selador
<i>preciso</i>	presizo	<i>tijolo</i>	tigolo	<i>Clarice</i>	quarise

<i>azul</i>	asul	<i>jornal</i>	gornal	<i>Cristina</i>	quistena
<i>vento</i>	vemto	<i>guerra</i>	gera	<i>caísse</i>	caise
<i>creceu</i>	creceu	<i>sangue</i>	çage	<i>tempo</i>	tenpo
<i>perguntou</i>	perguntou	<i>combinar</i>	conbinar	<i>você</i>	vose
<i>tristeza</i>	tristesza	<i>simpático</i>	cipatico	<i>quarto</i>	cuarto
<i>foram</i>	foran	<i>pijama</i>	pigama	<i>também</i>	tanbém
<i>diversão</i>	divercão	<i>começaram</i>	comesaros	<i>sentindo</i>	cemtindo
<i>rusa</i>	ruça	<i>tem</i>	ten	<i>arrependido</i>	arenpemdido
<i>ingresso</i>	imgreço	<i>sim</i>	sin	<i>procurar</i>	proquar
<i>seqüestrador</i>	secuestrador	<i>feliz</i>	felis	<i>girassol</i>	girrasol
<i>conseguiram</i>	comceguiram	<i>sempre</i>	cênpre	<i>triste</i>	trizte
<i>encontraram</i>	emcomtrarão	<i>quando</i>	condo	<i>mesada</i>	mezada
<i>caçador</i>	cassador	<i>passar</i>	pasiar	<i>viajaram</i>	viagarão
<i>mangueira</i>	mangeira	<i>fim</i>	fin	<i>soltou</i>	coutou
<i>vizinho</i>	visinho	<i>gelatina</i>	jelatina	<i>bandeja</i>	bandeiga
<i>cozinha</i>	qozinha	<i>deixa</i>	deicha	<i>conseguiu</i>	com sigio
<i>ninguém</i>	ningem	<i>faz</i>	fas	<i>que já</i>	quega
<i>preciso</i>	pressiso	<i>disse</i>	dise	<i>me ajudar</i>	miagudar
<i>apareceu</i>	aparesseu	<i>vez</i>	ves	<i>seguir</i>	sigir
<i>começaram</i>	comessarão	<i>passar</i>	pasear	<i>conselhos</i>	conçelhos
<i>aconteceu</i>	acontesseu	<i>começou</i>	comesou	<i>bagunça</i>	bagumsa
<i>pedaço</i>	pedasso	<i>baixo</i>	baicho	<i>raça</i>	rassa
<i>feitiço</i>	feitisso	<i>em cima</i>	emsima	<i>bagunçando</i>	bagumsamdo
<i>emagreceu</i>	emagresseu	<i>felizes</i>	felises	<i>chegou</i>	xegou
<i>explicação</i>	expliquação	<i>sangue</i>	cege	<i>abraçaram</i>	abrasaram
<i>macarrão</i>	macarão	<i>cachorrão</i>	cachorão	<i>sinal</i>	cinal
<i>cêu</i>	seù	<i>caçador</i>	qasador	<i>trouxe</i>	trouse

Observando a Tabela II é possível verificarmos que, no geral, há uma diminuição progressiva na quantidade média de erros de um ano escolar para o outro, porém com a maior incidência de alterações sempre concentrada nas representações múltiplas. Na primeira série, este tipo de alteração correspondeu a uma média de 35,2 erros por aluno; na segunda série correspondeu a uma média de 21,1 erros por aluno; na terceira, a uma média de 14 erros por aluno e, na quarta série, a uma média de 8,5 erros por aluno.

Se observarmos a Tabela III, veremos que este tipo de alteração - representações múltiplas - não é somente o de maior ocorrência quando comparamos o total de erros das quatro séries conjuntamente (Tabela I), mas também quando analisamos a frequência em

cada uma das séries. Este é o tipo de alteração que, sistematicamente, mais aconteceu em qualquer uma das séries estudadas. Na primeira série, correspondeu a 49,6% dos 9026 erros; na segunda série abrangeu 47,2% dos 5679 erros; na terceira série, atingiu o índice de 45,2% dos 3986 erros produzidos e, na quarta série, correspondeu a 44,7% dos 2505 erros registrados. Podemos supor, portanto, que em qualquer momento, a maior dificuldade dos alunos estava centrada neste tipo de situação. Embora tenha havido uma diminuição gradativa da frequência de tais alterações, elas foram as dificuldades mais observadas em cada uma das séries.

A cada série, pois, diminui o número de erros deste tipo, assim como a média de alterações por criança, porém sempre permanecendo como a área de maior concentração de dificuldades. Isto pode significar que, embora pouco a pouco as crianças apreendam as formas convencionais de escrita das palavras, o fato de haver possibilidades múltiplas ou diversificadas de representação sempre se apresenta como uma situação de risco permanente de erro.

Verificando o número de alunos em cada uma das séries que apresenta tal tipo de alteração ortográfica, conforme as Tabela IV e V, podemos constatar que a ocorrência é de 100% nas duas primeiras séries e que, somente na terceira e quarta séries, encontraremos algumas poucas crianças que não cometeram erros deste tipo: 1 dos alunos de terceira série (total de 129) e 7 alunos de quarta série (total de 131). Na primeira série, o menor número de erros encontrado em uma das crianças foi 8, enquanto o máximo foi de 75. Na segunda série, o menor número de erros encontrados entre os alunos foi 1 e o máximo foi também 75. Quanto à terceira série, houve uma criança que não apresentou erros e a que mais produziu este tipo de alterações cometeu 52 erros. Finalmente, na quarta série, o máximo de erros foi 35 e o mínimo zero.

Estes dados: alta frequência de ocorrência, número médio de erros por aluno mais elevado do que nas outras alterações e o fato de ser uma dificuldade que pode ser observada praticamente em todos os alunos de todas as séries, levam-nos a questionar se tais alterações podem ser simplesmente atribuídas a falhas dos alunos ou se devem ser atribuídas a determinadas propriedades ou características da língua escrita que se

apresentam de uma forma particularmente complexa e de difícil e lenta assimilação. Mesmo na quarta série, 94,6% das crianças avaliadas apresentou alterações ortográficas em razão das representações múltiplas.

Sabemos que as habilidades necessárias para poder escrever palavras que apresentem tais características não parecem limitadas a uma questão de memorizar como é que elas devem ser grafadas. Isto pode ser plausível para dar conta das palavras que possam ter sido mais treinadas ou que são mais sistematicamente utilizadas. O que dizer daquelas palavras que a criança viu escritas poucas vezes ou que nunca teve a oportunidade de ver grafadas?

Nestes casos, parece ser possível imaginarmos algumas possibilidades. Quando a criança desconhece que pode haver formas diversas de escrita de um mesmo som, ela pode tomar como referência ou opção uma determinada letra como que acreditando que para tal som deve-se empregar tal letra. Hipotetizando uma pseudocorrespondência biunívoca, a criança pode tender a escrever as palavras que tenham o som /s/, por exemplo, utilizando sistematicamente a letra s, como se houvesse uma representação estável entre ambos.

O surgimento de tais hipóteses na criança pode advir, por um lado, do fato de que, na realidade, encontramos algumas correspondências biunívocas. Por exemplo, para escrever o som /v/ usamos sistematicamente a letra v, para grafar o som /p/, empregamos sempre a letra p, para escrever o som /f/ usamos a letra f, e assim por diante. Generalizando tal conhecimento ou constatação, a criança poderá acreditar que, para escrever o som /s/, ela deve usar a letra s, para escrever o som /z/, deve empregar constantemente a letra z ou que, para escrever o som /k/, é necessário usar a letra c.

Tal tendência, que pode ser decorrente de uma generalização espontânea, pode também, por outro lado, ser acentuada por determinadas formas ou métodos de alfabetização que não explicitem a existência de formas de grafar que não são fixas. Muitas vezes, há uma tendência de se começar ensinando somente as correspondências estáveis, trabalhando-se unicamente palavras que constantemente são grafadas da mesma forma. Quando é apresentado o som /s/ para a criança, sua grafia fica limitada a palavras escritas com a letra s acompanhada de alguma vogal, formando o grupo silábico “sa, se, si, so, su”.

Desta forma, há um treino de palavras contendo o fonema /s/ e que se escrevem sempre com a letra s, como é o caso de **sapo, semana, sítio, sopa e sumiu**. Tal forma de ensino pode acabar reforçando a crença na existência de uma escrita na qual para cada som existe somente uma letra.

Quando a criança já tem noção de que um mesmo som pode ser escrito por diferentes letras, embora possa não conhecer exatamente qual a letra correta que grafava a palavra que deseja escrever, começará a apresentar dúvidas quanto às grafias possíveis. E poderá procurar resolver tais dúvidas, quer perguntando para alguém, quer consultando um dicionário, quer ficando atenta ao modo como as palavras aparecem grafadas nos textos que lê. Este fato indica que a criança compreende de modo mais avançado o sistema ortográfico. Tal compreensão parece ser necessária para que o número de alterações vá diminuindo com o tempo.

Finalizando esta análise, para ilustrar a ocorrência deste tipo de erro na escrita das crianças, podemos tomar como referência um texto produzido por L. S., de 7 anos de idade, aluna da primeira série:

Era um menino que adorava pasiar e um dia eli pidiu para a mei (mãe) eu poso pasiar na foloresta? não você pode si perder na floresta não vou siperder eu fico aqui perto estabon mas se você ei perder não vai diser que eu não avisei porque o ceu pai fica me atormentando que eu não avisei tabon eu vou mas não vou ficar tão longe e o menino foi e ele siperdeu e a mai falou eu avisei para aquele minino ele não me iscuta agora eu vou teque procurar aquele minino e a mai foi procurar e achou o menino e nunca mais deichou o menino pasiar sosinho

2. Apoio na oralidade

Como pode ser constatado na Tabela I, o segundo tipo de alteração mais freqüentemente observada nas crianças está ligado ao uso de referenciais de produção de linguagem oral, ou pistas acústico-articulatórias, na determinação dos modos de produzir escrita. Na freqüência total, somadas todas as séries, 16,8% das alterações foram classificadas nesta categoria, totalizando 3558 palavras grafadas de modo não convencional, revelando uma forma de escrever próxima de uma transcrição fonética. Tomando ainda como referência todos os 21196 erros, 6,9% dos mesmos corresponderam

a este tipo de alteração na primeira série; 4,6% na segunda; 3,3% na terceira e 2% na quarta. Considerando-se o total de crianças, a média de erros foi de 7,0 por aluno.

Amostra de erros devido ao apoio na oralidade:

<i>soltou</i>	soutou	<i>caçador</i>	caçado <u>o</u>	<i>avó</i>	vó
<i>assaltou</i>	asaultou	<i>falou</i>	falo <u>o</u>	<i>segurança</i>	sigurança
<i>muito</i>	muintu	<i>todo</i>	todu	<i>espera</i>	pera
<i>perguntar</i>	pergunta <u>a</u>	<i>porque é</i>	porquié	<i>desde</i>	deisde
<i>palpite</i>	paupite	<i>faz</i>	fais	<i>boa</i>	boua
<i>inteira</i>	imtera	<i>mal</i>	mau	<i>está</i>	tá
<i>para o</i>	pro	<i>ela me</i>	ela	<i>acordou</i>	acordo <u>o</u>
		<i>empresta</i>	mimpresta		
<i>queimar</i>	quenmar	<i>aprontar</i>	apronta <u>a</u>	<i>quente</i>	queiti
<i>Rodolfo</i>	Rodoufo	<i>ir passear</i>	irpasiar	<i>sangue</i>	sangui
<i>procurar</i>	procura <u>a</u>	<i>eu me perdi</i>	eu siperdi	<i>perua</i>	pírua
<i>sentar</i>	senta <u>a</u>	<i>vou</i>	vo <u>o</u>	<i>comprar</i>	compra <u>a</u>
<i>alta</i>	auta	<i>se importa</i>	sinporta	<i>limpar</i>	limpa <u>a</u>
<i>palpite</i>	paupiti	<i>compraram</i>	compraro	<i>mamãe</i>	mamaim
<i>travesseiro</i>	trave <u>ce</u> ro	<i>cimento</i>	simeito	<i>me</i>	mi
<i>girassol</i>	jirasou	<i>jornal</i>	gornau	<i>barulhos</i>	barulios
<i>cozinheira</i>	cuzinheira	<i>quente</i>	queite	<i>o que</i>	uque
<i>trabalhar</i>	trabaliar	<i>sempre</i>	seipre	<i>por favor</i>	purfavo <u>o</u>
<i>sossegado</i>	sucegado	<i>pedia</i>	pidia	<i>está bom</i>	tabom
<i>podia</i>	putia	<i>dormir</i>	dormi <u>o</u>	<i>Pedro</i>	pedru
<i>tentou</i>	teitou	<i>pai</i>	paie	<i>magô</i>	magu
<i>vez</i>	veiz	<i>Ester</i>	ister	<i>chover</i>	chuve <u>o</u>
<i>passear</i>	pasiar	<i>nem</i>	neim	<i>porque é</i>	poqui é
<i>escutar</i>	iscuta <u>a</u>	<i>mãe</i>	manhe	<i>tesoura</i>	tizora
<i>ter que</i>	teque	<i>condição</i>	comdisau	<i>emagreceu</i>	imagreceu
<i>por ter</i>	porte <u>o</u>	<i>alpiste</i>	au pisti	<i>está bom</i>	tabou
<i>queria</i>	quiria	<i>mas</i>	mais	<i>voltar</i>	vouta
<i>que</i>	qui	<i>seguir</i>	sigir	<i>dinheiros</i>	dinheros
<i>tesoura</i>	tisora	<i>já estamos</i>	jatamo	<i>por aí-</i>	purai
<i>ao contrário</i>	aucom trario	<i>devolveu</i>	devouveu	<i>louco</i>	lo <u>o</u>
<i>se perdeu</i>	siperdel	<i>falta</i>	fauta	<i>perguntou</i>	pergunto <u>o</u>
<i>dormir</i>	durmi <u>o</u>	<i>compraram</i>	comprarau	<i>juntaram</i>	ajuntaro
<i>quer</i>	que <u>o</u>	<i>então</i>	ei tau	<i>preocupados</i>	preucupados
<i>se chamar</i>	cichamar	<i>assustam</i>	assustau	<i>acostumados</i>	acustumados
<i>tão</i>	tau	<i>cemitério</i>	simiterio	<i>tanque</i>	tanqui
<i>Joãozinho</i>	juausinho	<i>explicação</i>	expricação	<i>cimento</i>	cimeito
<i>voltar</i>	voutar	<i>voltou</i>	vouto <u>o</u>	<i>conselhos</i>	comcelios

<i>emagreceu</i>	im <u>ag</u> receu	<i>estava</i>	tava	<i>bagunceiro</i>	bagu <u>se</u> ro
<i>perguntar</i>	pergunt <u>a</u>	<i>que bom</i>	quibom	<i>contrário</i>	contralho
<i>chegar</i>	chega <u>a</u>	<i>sujeira</i>	sug <u>er</u> a	<i>o que que</i>	que
				<i>aconteceu</i>	ca conteceu
<i>menininha</i>	minininha	<i>salvo</i>	sauvo	<i>atrás</i>	atrais

Amostra de texto

I. C. idade: 7 anos série: primeira sexo: feminino

Era uma veiz um menino que não tinha neim manhe e nei pai eai o menino resolveu ir pasiar eai nomeo do caminho ele tomou conta quega quegatinha se perdido eai ele comesar a chora eai apareseu um pasarinho falou oque aconteseu eu meperdi vosê poderia meaguda sin socom uma comdisau coau (qual) se você dar condo chegar vose vai medar um pou quinho de au pisti sin sin mais como vosê vai meagudar muito fasio e so sigir as pegadas sin gatamo chegando sin chegamos ele deu e viverau felises para senpre.

Pode-se observar que o número médio de alterações por série, conforme a Tabela II, correspondeu a 11,5 erros por criança na primeira; 7,7 erros na segunda; 5,4 erros na terceira e 3,2 erros na quarta série. Este decréscimo na média de erros indica que também, gradativamente, as crianças parecem compreender que escrever e falar nem sempre mantem uma relação direta, ou seja, como regra geral, não se escreve do modo como se fala.

Se considerarmos todas as alterações encontradas em cada uma das séries, de acordo com a Tabela III, a ocorrência foi de 16,2% dos 9026 erros da primeira série, 17,1% dos 5679 erros da segunda, 17,4% dos 3986 erros da terceira e 17% dos 2505 erros encontrados na quarta série, sempre correspondendo a cerca de 17% das alterações e sempre se caracterizando como a segunda área de dificuldades para as crianças.

De acordo com as Tabelas IV e V, entre os alunos de primeira série somente um deles não apresentou, em toda sua produção de escrita, palavras contendo tal alteração. As demais 126 crianças, 99,2% do total, grafaram palavras tendo como referência o modo de falar, que não se compatibilizava com o modo de escrever: uma das crianças apresentou, sozinha, 63 erros, o maior número individualmente observado na primeira série, contra uma média de 11,5. Com relação à segunda série, 96,8% das crianças produziram alterações, uma delas sendo responsável por 33 erros, enquanto que a média estava na casa de 7,7 erros

por aluno. Na terceira série, ainda uma alta proporção de alunos estava produzindo escritas com este tipo de alteração, isto é, 89,1% das crianças ainda cometendo, em algum momento, erros decorrentes de um apoio na oralidade. O maior número de erros observados em uma criança foi de 26 enquanto a média estava na faixa de 5,4 erros. Com respeito à quarta série, foi possível constatar que 80,9% das crianças ainda estava grafando palavras tomando como referência as pistas de oralidade em situações nas quais tal correspondência não era exata. A média nesta série foi de 3,2 erros por criança sendo que uma delas apresentou 12 erros, valor máximo encontrado nesta série.

O fato de encontrarmos um número tão alto de crianças produzindo escrita tendo como base pistas acústico - articulatórias desde a primeira até a última série, também leva a um questionamento a respeito da natureza deste tipo de alteração e do grau de dificuldade que as crianças podem apresentar para compreender a escrita como sistema de representação e, não, como simples transcrição da oralidade.

Como já foi apontado, existe uma relação entre oralidade e escrita, isto é, a escrita representa a oralidade. Porém, esta representação não se dá na forma de uma transcrição fonética. Algumas palavras podem ser escritas de uma forma muito próxima do modo como são faladas, porém, isto não é uma regra geral.

O uso das convenções ortográficas para escrever, como pode ser observado pela frequência dos erros e pela quantidade de crianças que os produzem, não parece ser uma característica ou algo que seja facilmente apreendido pelas crianças. O problema não parece estar resumido simplesmente em memorizar a forma de escrever as palavras. Parece que é necessário que a criança compreenda a diferença entre falar e escrever e que não se escreve exatamente como se fala.

Ocorre que antes de aprender a escrever as crianças desenvolvem a linguagem oral. Tal forma de linguagem depende, predominantemente, da organização de referenciais auditivos e articulatórios: a criança ouve os outros falando, assim como ouve e sente a si própria falando. Sua experiência lingüística está organizada, portanto, em termos orais. Embora elementos visuais, como a percepção de expressões faciais, de gestos e do contexto

geral de comunicação, acompanhem a linguagem oral, esta última, em sua essência, é auditiva, ou seja, as palavras são ouvidas e produzidas motoramente, mais do que vistas.

Levando-se em consideração que a linguagem oral constitui-se como uma língua mais antiga e da qual a criança tem maior domínio, não deveria causar surpresa o fato de que ela comece projetando tal experiência quando inicia a aprendizagem da escrita. Escrever como se fala, tanto do ponto de vista da estruturação de narrativas, como pode ser comumente observado, quanto do ponto de vista ortográfico, parece refletir, em suas fases iniciais, uma escrita ainda não diferenciada da oralidade.

Em segundo lugar, se acrescentarmos que também é possível encontrarmos palavras que são praticamente escritas do modo como são pronunciadas, teremos outra razão para que as crianças utilizem um apoio na oralidade porque, em muitas situações, tal pista se faz realmente necessária.

Podemos, ainda, aventar uma terceira razão, esta de ordem pedagógica. O fato de existirem metodologias de ensino que recortam a linguagem para apresentá-la de uma maneira como que artificial, pondo a criança em contato somente com formas mais regulares e fonéticas de escrita, pode reforçar a crença, inicialmente espontânea, de que a escrita é uma transcrição da oralidade.

Acrescente-se, ainda, que tem sido possível testemunhar certas práticas de ensino da escrita que orientam a criança a prestar atenção ao modo de pronúncia das palavras, como se a fala fosse a determinante da escrita. Por exemplo, lidando com palavras como *jornal*, *palma* ou *menino*, o professor chama a atenção da criança para o movimento da língua produzindo o som // ou o som /o/, quando, na realidade, este não é o modo como elas são produzidas. Ou seja, ao invés de pronunciar naturalmente as palavras como “jornau”, “pauma” ou “mininu”, o professor força uma articulação que, no contexto espontâneo de produção de fala, é irreal. Tal atitude parece também vir a reforçar a idéia da criança de que a fala determina o modo de escrita. O problema é que, quando surgirem palavras semelhantes a estas, as crianças recorrerão aos seu próprios modos de pronúncia e decidirão que *calma* se escreve com u (*cauma*) porque disseram “cauma”; que *papel* se escreve

também com u (**papeu**), uma vez que pronunciaram “papeu”; que *comer* se escreve **come** e assim por diante.

Sabemos que as convenções ortográficas, como aponta Da Silva (1991), foram surgindo a partir da necessidade de regulamentar o uso dos símbolos gráficos. Nas escritas alfabéticas, historicamente, as palavras começaram a ser escritas de maneiras variadas, apoiadas na oralidade e dependendo das características dialetais de quem escrevesse. Com a escrita assumindo características mais individuais do que convencionais, a própria leitura tornava-se dificultada. Para resolver as diferenças individuais, ou seja, a escrita de acordo com o modo de falar de cada um, foram instituídas convenções ortográficas que dotaram as palavras de formas fixas ou estáveis de escritas. Em muitos casos, tais palavras, reguladas pela ortografia, perderam a proximidade que mantinham com a oralidade, como enfatiza Grompone (1985). É tal diferenciação entre o oral e o escrito que a trajetória dos erros ligados a esta categoria de alterações parece revelar progressivamente na medida em que os mesmos vão diminuindo de frequência na escrita das crianças.

3. Omissão de letras

Escrever uma palavra implica empregar todas as letras que representam suas qualidades sonoras. Grafar de modo completo as palavras não parece ser algo tão simples e tão acessível às crianças em seus anos iniciais de aprendizado da escrita. Conforme demonstra a Tabela I, palavras escritas de modo incompleto corresponderam ao terceiro tipo principal de erros produzidos pelos alunos estudados: somando-se as quatro primeiras séries, 9,6% do total de 21.196 erros observados entraram nesta categoria, sendo 4,2% na primeira série; 2,4% na segunda; 1,7% na terceira e 1,3% na quarta. A média total foi de 4,0 omissões por aluno.

Em termos de número médio de erros por aluno por série, analisando a Tabela II, verifica-se uma média de 6,9 erros por aluno na primeira série; 4,1 erros na segunda série; 2,8 erros na terceira e 2 erros em média, por aluno, na quarta série, revelando um tendência nítida de diminuição.

De acordo com a Tabela III , as omissões corresponderam a 9,7% dos 9026 erros da primeira série; 9,1% dos 5679 erros da segunda série; 9,2% dos 3986 erros verificados na terceira série e a 10,6% das 2505 alterações da quarta série, sempre ocupando a terceira posição em relação a todos os tipos de alterações, com uma frequência média de 9,6%, acima apontada.

Analisando o número de alunos em cada uma das séries, de acordo com as Tabelas IV e V , pode-se verificar que 98,4% dos 127 alunos da primeira série apresentam omissão de letras sendo 60 o máximo de erros observado em um dos alunos. Quanto à segunda série, 90,5% dos 127 alunos também cometeram erros deste tipo, sendo que o maior número observado individualmente foi de 29 erros. No que diz respeito à terceira série, 88,4% dos 129 alunos omitiram letras, sendo que um deles, sozinho, chegou à marca máxima de 21 omissões. Com relação à quarta série, 76,3% das 131 crianças omitiram letras. O número mais elevado de omissões nesta série produzidos por um único aluno foi de 16 erros.

Uma observação mais cuidadosa das omissões permite constatar que determinadas formas de construção silábica parecem dificultar a escrita completa das palavras. Abaixo segue uma amostra de situações nas quais há uma tendência de se escrever as palavras com menos letras do que as necessárias.

a. Omissão de **m** e **n** em posição final de sílaba

<i>ninguém</i>	<i>n<u>ig</u>uem</i>	<i>quem</i>	<i>que</i>
<i>mangueira</i>	<i>mag<u>e</u>ira</i>	<i>brincando</i>	<i>bricando</i>
<i>sangue</i>	<i>sag<u>e</u></i>	<i>arrancou</i>	<i>arracou</i>
<i>Janjão</i>	<i>Jaj<u>ã</u>o</i>	<i>tanque</i>	<i>taque</i>
<i>mandava</i>	<i>mad<u>a</u>va</i>	<i>assim</i>	<i>ass<i>í</i></i>

b. Omissão de vogal em encontro vocálico VV

<i>ao contrário</i>	<i>acomtrario</i>	<i>feitiço</i>	<i>fetiço</i>
<i>não</i>	<i>na</i>	<i>idéias</i>	<i>id<i>é</i>as</i>
<i>eu</i>	<i>e</i>	<i>mais</i>	<i>mis</i>
<i>cuidei</i>	<i>cud<i>e</i>i</i>	<i>mais</i>	<i>mas</i>
<i>queimar</i>	<i>quemar</i>	<i>dia</i>	<i>da</i>

c. Omissão de sílaba completa

<i>comerão</i>	<i>cor<u>ão</u></i>	<i>coitada</i>	<i>co<u>ida</u></i>
<i>dele</i>	<i>de<u>e</u></i>	<i>esperto</i>	<i>esper<u>e</u></i>
<i>fantasma</i>	<i>fantas<u>a</u></i>	<i>vassoura</i>	<i>vasou<u>a</u></i>
<i>Manequinho</i>	<i>Manequi<u>o</u></i>	<i>coitada</i>	<i>coite<u>o</u></i>
<i>separou</i>	<i>sepa<u>a</u></i>	<i>sossegada</i>	<i>soc<u>eda</u></i>

d. Omissão de consoante em sílaba consoante / vogal - CV

<i>concurso</i>	<i>cons<u>u</u>ro</i>	<i>perdido</i>	<i>per<u>i</u>do</i>
<i>procurou</i>	<i>pr<u>o</u>uru</i>	<i>menino</i>	<i>men<u>i</u>o</i>
<i>perdido</i>	<i>perdi<u>o</u></i>	<i>capoeira</i>	<i>apu<u>e</u>ra</i>
<i>madeira</i>	<i>made<u>i</u>a</i>	<i>Rodolfo</i>	<i>od<u>o</u>fou</i>
<i>casa</i>	<i>as<u>a</u></i>	<i>viajaram</i>	<i>ia<u>j</u>aram</i>

e. Omissão de l em final de sílaba

<i>Raul</i>	<i>rau<u>l</u></i>	<i>Rodolfo</i>	<i>Rod<u>o</u>fo</i>
<i>desculpa</i>	<i>desc<u>u</u>pa</i>	<i>girassol</i>	<i>giras<u>o</u></i>
<i>falta</i>	<i>fata<u>l</u></i>	<i>palpite</i>	<i>pap<u>i</u>te</i>
<i>algum</i>	<i>ag<u>u</u>m</i>	<i>almoçou</i>	<i>am<u>o</u>çou</i>
<i>azul</i>	<i>azu<u>l</u></i>	<i>expulsaram</i>	<i>esp<u>u</u>çaram</i>

f. Omissão de s em final de sílaba (não plural)

<i>Cristina</i>	<i>Crit<u>i</u>na</i>	<i>assustam</i>	<i>assu<u>t</u>am</i>
<i>mas</i>	<i>ma<u>s</u></i>	<i>construir</i>	<i>con<u>t</u>ruir</i>
<i>fantasma</i>	<i>fant<u>a</u>ma</i>	<i>distribuindo</i>	<i>det<u>r</u>ibundo</i>
<i>mesmo</i>	<i>mem<u>o</u></i>	<i>assustam</i>	<i>asu<u>t</u>am</i>
<i>tristeza</i>	<i>trit<u>e</u>sa</i>	<i>depois</i>	<i>depo<u>i</u></i>

g. Omissão de consoante em dígrafos

<i>cachorrinho</i>	<i>ca<u>h</u>orrino</i>	<i>tenho que</i>	<i>ten<u>q</u>ue</i>
<i>vermelho</i>	<i>verme<u>l</u>o</i>	<i>nenhum</i>	<i>nen<u>n</u>um</i>
<i>fininha</i>	<i>fin<u>i</u>na</i>	<i>coitadinha</i>	<i>coitad<u>i</u>na</i>
<i>ganho</i>	<i>gan<u>o</u></i>	<i>conselhos</i>	<i>con<u>s</u>elhos</i>
<i>ganhar</i>	<i>gan<u>a</u>r</i>	<i>magrinha</i>	<i>magr<u>i</u>na</i>

h. Omissão de h em início de palavras

<i>hora</i>	<i><u>o</u>ra</i>	<i>hoje</i>	<i><u>o</u>je</i>
<i>havia</i>	<i><u>a</u>via</i>	<i>helicóptero</i>	<i><u>e</u>licoptero</i>

<i>há</i>	<u>a</u>	<i>homem</i>	<u>o</u> mem
-----------	----------	--------------	--------------

i. Omissão de r em grupo consonantal

<i>comprou</i>	comp <u>ou</u>	<i>magra</i>	maga <u>a</u>
<i>traz</i>	<u>f</u> az	<i>compraremos</i>	comp <u>are</u> mos
<i>frases</i>	<u>f</u> ases	<i>encontra</i>	enconf <u>a</u>
<i>outra</i>	out <u>a</u>	<i>bruxa</i>	<u>b</u> uxa
<i>palavras</i>	palav <u>as</u>	<i>descobrisse</i>	descob <u>is</u> e

j. Omissão de r em final de sílaba

<i>informação</i>	infom <u>as</u> ão	<i>supermercado</i>	supermec <u>a</u> do
<i>porque</i>	po <u>q</u> ue	<i>vermelho</i>	ve <u>m</u> elho
<i>parque</i>	pa <u>q</u> ue	<i>gorduchinha</i>	god <u>u</u> chinha
<i>sardento</i>	sad <u>e</u> nto	<i>perto</i>	pet <u>o</u>

k. Omissão de l em grupo consonantal

*explicação*espiscasom

l. Omissão de consoante em sílaba consoante / vogal / vogal - CVV

<i>contrário</i>	contra <u>io</u>
------------------	------------------

m. Omissão de vogal em sílabas com q

<i>quarto</i>	qu <u>to</u>	<i>quando</i>	qu <u>nd</u> o
<i>que o</i>	q <u>e</u> o	<i>queria</i>	qu <u>ri</u> a
<i>brinquedo</i>	brinqu <u>dos</u>	<i>enquanto</i>	enqu <u>nto</u>
<i>porque</i>	porqu <u></u>	<i>que</i>	q <u>e</u>

n. Omissão de vogal em sílaba consoante / vogal

<i>sossegada</i>	suse <u>g</u> da	<i>chora</i>	chor <u>r</u>
<i>dele</i>	del <u></u>	<i>cachorro</i>	cachor <u>r</u>

o. Omissão de vogal em sílaba vogal / consoante - VC

<i>crianças</i>	cri <u>n</u> ças
-----------------	------------------

p. Omissão de vogal em sílaba consoante - consoante - vogal - consoante : CCVC

<i>trabalhar</i>	trabal <u>h</u> r
------------------	-------------------

q. Omissão de vogal em sílaba consoante / vogal / consoante

jornal *jornl* exemplo *exmplo*

r. Omissão de vogal em sílaba consoante / vogal / vogal: CVV

tanque *tang*

s. Omissão de vogal em sílaba consoante / consoante / vogal: CCV

bruxa *brxa* *chorava* *chrava* *travesseiro* *trvesseiro*

t. Omissão de consoante / vogal em sílaba consoante / vogal / consoante

agradecer *agrader* *compraram* *compram*

Tabela VI
Quadro ilustrativo dos contextos
de ocorrência das omissões

Situação de ocorrência	total %
omissão de m e n em final de sílaba	28,0
omissão vogal em encontro vocálico	11,2
omissão de sílaba completa	10,9
omissão de s em final de sílaba	7,8
omissão de consoante em sílaba CV	6,2
omissão de r em grupo consonantal	6,2
omissão de l em final de sílaba	5,9
omissão de r em final de sílaba	5,6
omissão de consoante em dígrafos	4,0
omissão de h em início de palavras	3,7
omissão de vogal em sílaba com q	3,1
omissão de vogal em sílaba CV	2,8
omissão de vogal em sílaba CCV	1,2
omissão de consoante em sílaba CVV	0,6
omissão de vogal em sílaba CVC	0,6
omissão de cons. vogal em síl. CVC	0,6
omissão de l em grupo consonantal	0,3
omissão de vogal sílaba VC	0,3
omissão de vogal sílaba CCVC	0,3
omissão de vogal sílaba CCV	0,3

Conforme pode ser visto na tabela VI, a situação de maior frequência de erros diz respeito à omissão de **m** e de **n** em posição final de sílaba quando estas letras estão marcando a nasalidade da vogal, correspondendo a 28% do total. Palavras como *sangue* e *mandava* são grafadas como sague e madava, respectivamente. Podemos indagar se estas crianças não sabem como representar a nasalidade, se o tipo de estrutura silábica é complexo demais ou se ambos os fatores são determinantes da omissão apresentada. Em segundo lugar, com 11,2% de ocorrência, aparecem as situações nas quais uma das vogais de um encontro vocálico é omitida, o que faz com que palavras como *queimar* e *depois* sejam escritas como quemar e depos. Ocupando o terceiro lugar, 10,9% do total deste tipo de alteração, aparecem as omissões de sílabas completas: *fantasma* - fantas e *comerão* - corão.

Estes três tipos mais frequentes de omissões de letras parecem indicar, em linhas gerais, os problemas que são encontrados nos demais. Em primeiro lugar, as omissões de letras, em sua grande parte, podem estar sendo influenciadas por padrões de construção silábica que não seguem a estrutura consoante / vogal - CV. As sílabas que apresentam as letras **m** e **n** em seu final geralmente se compõem de CVC; os encontros vocálicos aparecem em sílabas do tipo CVVC (*mais*), CVVV (*queimar*), VV (*eu*); a letra **s** em final de sílabas encontra-se em construções como VC (*estou*), CCVC (*Cristina*), CVC (*fantasma*); as letras **r** e **l** são omitidas quando estão principalmente em sílabas do tipo CCV (*bruxa* - *buxa*) e CCVC (*brincaram* - *bincaram*) formando os grupos consonantais; CVC, (*parque-paque*, *falta* - *fata*) e VC (*almoçou* - *amoçou*), quando estão posicionadas no final da sílaba.

Ainda, de acordo com a amostra e a tabela acima, podemos continuar constatando que mesmo as omissões menos frequentes, em sua maior parte, surgem também em sílabas que não possuem o padrão CV, mais especificamente: omissão de consoantes em dígrafos (CCV - *magrinha*); omissão de vogais em sílabas com a letra **q** (CVV como em *queria*, ou CVVC como na palavra *quarto*); omissão de vogal em sílaba CCV (*chorava*) e assim por diante. É também possível, em certas circunstâncias, principalmente quando o nome da letra coincide com o som da sílaba, que a criança omita a vogal porque a consoante, por si

só, já estaria escrevendo a sílaba completa: *dele* - *del*, *porque* - *porqu*, *sossegada* - *sossegda*.

Em segundo lugar, as omissões de sílabas completas (*separou* - *sepa*, *motorista* - *motoris*) ou mesmo a omissão de uma consoante em sílaba CV (*perdido* - *perdio*, *casa* - *asa*) podem estar indicando a ausência de um procedimento que envolve uma atenção contínua ou, mais precisamente, um procedimento de controle e de autocorreção. Provavelmente, algumas omissões podem ser devidas não unicamente à complexidade da estrutura silábica, mas também a falhas no processo de controle da escrita. Observando crianças produzindo escrita, tem sido possível constatar que muitas delas até articulam a sílaba que devem escrever. Porém, embora conheçam as letras que devem usar, como que por uma falta de sincronia entre o pensar ou articular a palavra e o grafar o que foi dito, elas acabam pronunciando a sílaba seguinte antes mesmo de grafar a anterior, resultando numa omissão total ou parcial da sílaba.

Fica evidente que as omissões não ocorrem de forma aleatória atingindo, principalmente, determinadas letras em determinadas construções ou contextos silábicos.

Podemos pensar em algumas possibilidades que justifiquem tais fatos:

1. As crianças não conseguem realizar uma análise fonêmica suficiente para que se dêem conta da estrutura sonora das sílabas de construção mais complexa. Isto é, para poder escrever uma palavra, há necessidade de proceder a uma análise sonora dos fonemas que a compõem. Como apontam Harris e Hodges (1995), e também Martins (1995), é necessário que a criança possua uma “consciência fonêmica”, ou seja, uma consciência dos sons que formam as palavras. Podemos supor, portanto, que uma das razões para que determinadas letras sejam omitidas deva-se a limitações quanto à compreensão precisa dos fonemas que compõem determinados tipos de construções silábicas. Provavelmente seja mais fácil analisar os fonemas componentes de uma palavra como *sapato* do que os fonemas que formam a palavra *brincando*. A não diferenciação dos fonemas pode refletir-se na ausência das letras que os representam.

2. As crianças podem até ser capazes de realizar uma análise fonêmica mais precisa, porém é possível que tenham dúvidas ou mesmo ignorem como é que tal combinação de sons deve ser grafada. Neste caso, a dificuldade pode estar centrada no conhecimento das letras que representam os sons nestas situações ou contextos silábicos. Este pode ser, por exemplo, o caso da omissão de *m* e *n* em posição final de sílaba. Acrescente-se, ainda, no caso destas omissões que, na realidade, não há uma correspondência exata entre o número de fonemas que se deseja escrever e o número de letras que é necessário empregar para tanto. Por exemplo, a sílaba *tan* da palavra *tanque* possui dois fonemas, uma consoante e uma vogal nasal, mas que, para serem representados, necessitam de três letras: uma para grafar a consoante e duas para grafar a vogal. Mais um motivo para possíveis omissões.
3. Podemos acrescentar a estes dois itens, como foi acima sugerido, um procedimento de controle de escrita, ou de autocorreção, ainda não suficientemente desenvolvido que, certamente, desempenha um papel importante para a escrita de toda e qualquer palavra, não somente para aquelas de estrutura silábica que estamos considerando como mais complexas.

Há de se considerar, novamente, o possível papel dos métodos de ensino empregados. Como pudemos constatar, as omissões ocorrem principalmente em sílabas que fogem da estrutura consoante - vogal. Quando a proposta metodológica enfatiza, por tempo prolongado, somente palavras escritas com sílabas formadas regularmente por consoantes e vogais, isto significa estar adiando a apresentação de outras possibilidades de construção silábica, ou seja, a criança não está sendo devidamente introduzida à realidade da escrita. Assim sendo, ela poderá tomar a combinação CV como padrão regular da escrita e, quando tiver que escrever palavras que não correspondem aos modelos aos quais está mais familiarizada, a possibilidade de erros irá aumentar, podendo se manifestar como omissão de letras.

4. Junção - separação de palavras: alterações na segmentação das palavras

Alterações devidas a falhas quanto à segmentação ou separação adequada das palavras corresponderam ao quarto principal tipo de erro observado em todas as crianças estudadas. Este valor indica que não parece ser algo fácil, ou simples, decidir onde uma palavra começa e onde termina.

Palavras ligadas indevidamente ou separadas de forma não convencional totalizaram 7,8% dos 21196 erros computados, de acordo com a Tabela I, correspondendo a frequência de 3,1% para a primeira série; 1,9% para a segunda; 1,8% para a terceira e 1% para a quarta. Considerando-se o conjunto de todas as séries, 514 alunos, o número médio foi de 3,2 erros por aluno.

Seguindo a tendência observada quanto às outras alterações, ocorre uma diminuição também progressiva quanto ao número médio deste tipo de erro, de acordo com a Tabela II: 5,2 erros na primeira série; 3,1 erros na segunda série; 3 erros em média na terceira e 1,6 erros em média por aluno na quarta série. Este decréscimo numérico significa, por outro lado, um aumento do conhecimento que as crianças vão desenvolvendo acerca dos critérios convencionais de segmentação das palavras na escrita.

Segundo a Tabela III, as alterações referentes a critérios não apropriados de segmentação correspondem a 7,4% dos 9026 erros da primeira série; 6,9% dos 5679 erros encontrados na segunda série; 9,6 % das 3986 alterações da quarta série e a 8,4% das 2505 alterações da quarta série.

Tomando como referência as Tabela IV e V, pode-se constatar que uma alta porcentagem de crianças cometem erros deste tipo: 96,8% dos 127 alunos da primeira série apresentam problemas quanto à segmentação das palavras. Somente 4 das crianças não segmentaram palavras de modo não convencional. O maior número de erros observado nessa série para uma mesma criança foi 32. O número de crianças já diminui na segunda série, na qual 87,4% apresenta erros. O número máximo de erros correspondeu a 19. Na terceira série, 86,8% dos 129 alunos ainda comete erros, com o máximo de 22 para um deles. Na quarta série há uma diminuição significativa, parecendo indicar uma evolução

importante no processo de segmentação de palavras. Do total de 131 alunos, 65,6% apresenta algum tipo de alteração, sendo 10 o maior número registrado.

Analisando os erros considerados como problemas de segmentação, pode-se verificar que os mesmos tendem a ocorrer em determinadas situações, como ilustram os exemplos abaixo:

<i>a carteira</i>	<u>a</u> carteira	<i>já estamos</i>	ga <u>t</u> amo	<i>então</i>	em <u>t</u> ão
<i>e a</i>	<u>e</u> a	<i>em casa</i>	en <u>c</u> asa	<i>Rodolfo</i>	ro <u>d</u> olfo
<i>às vezes</i>	as <u>v</u> ezes	<i>se virei</i>	si <u>v</u> erei	<i>emagreceu</i>	emagre <u>c</u> el
<i>o que</i>	o <u>q</u> ue	<i>por favor</i>	pu <u>r</u> favo	<i>dele</i>	de <u>l</u> e
<i>de manhã</i>	de <u>m</u> anhã	<i>foi lá</i>	foi <u>l</u> a	<i>arrancou</i>	a <u>r</u> ancou
<i>eu tenho</i>	eu <u>t</u> enho	<i>por aí</i>	pu <u>r</u> ai	<i>aflição</i>	a <u>f</u> lição
<i>está bom</i>	est <u>a</u> bom	<i>que bom</i>	qui <u>b</u> om	<i>emagreceu</i>	e <u>m</u> agrescu
<i>se perder</i>	si <u>p</u> erder	<i>te dar</i>	ti <u>d</u> ar	<i>e começou</i>	eco <u>m</u> esou
<i>sem um</i>	se <u>n</u> hum	<i>por ter</i>	po <u>r</u> te	<i>começaram</i>	come <u>s</u> aram
<i>a cozinheira</i>	a <u>c</u> osinheira	<i>eu que</i>	eu <u>q</u> ue	<i>perdeu</i>	per <u>d</u> eu
<i>era mais</i>	era <u>m</u> as	<i>me dá</i>	me <u>d</u> a	<i>então</i>	ei <u>t</u> au
<i>com um</i>	co <u>m</u> um	<i>que tentar</i>	qu <u>e</u> temtar	<i>demais</i>	de <u>m</u> ais
<i>as crianças</i>	as <u>c</u> rianças	<i>além de</i>	al <u>e</u> nde	<i>amanhã</i>	a <u>m</u> anhã
<i>um dia</i>	u <u>m</u> dia	<i>um pouco</i>	u <u>m</u> pouco	<i>desde</i>	de <u>s</u> de
<i>está bom eu...</i>	ta <u>b</u> omeu ...	<i>de repente</i>	de <u>r</u> epente	<i>comigo</i>	co <u>m</u> migo
<i>se chamar</i>	ci <u>h</u> amar	<i>E o galo ...</i>	E <u>o</u> galo ...	<i>ninguém</i>	ni <u>m</u> qem
<i>ao contrário</i>	al <u>c</u> ontrario	<i>a escola</i>	a <u>e</u> scola	<i>então</i>	em <u>t</u> am
<i>a mãe</i>	a <u>m</u> ãe	<i>o mais</i>	o <u>m</u> ais	<i>assim</i>	a <u>s</u> im
<i>sopro só</i>	so <u>p</u> roso	<i>a minha</i>	a <u>m</u> inha	<i>naquele</i>	na <u>q</u> uele
<i>está bem</i>	est <u>a</u> bem	<i>por um acaso</i>	pu <u>r</u> um <u>a</u> caso	<i>até</i>	a <u>t</u> e
<i>e até</i>	e <u>a</u> te	<i>a gente</i>	a <u>g</u> ente	<i>dormiu</i>	du <u>r</u> mil
<i>com sua</i>	co <u>m</u> sua	<i>um dia</i>	u <u>m</u> dia	<i>pouquinho</i>	pou <u>q</u> uininho
<i>que aconteceu</i>	qu <u>a</u> conteceu	<i>acha que é</i>	acha <u>q</u> ue <u>e</u>	<i>obrigado</i>	ou <u>b</u> rigado
<i>e de</i>	e <u>d</u> e	<i>as coisas</i>	as <u>c</u> oisas	<i>paixão</i>	pai <u>j</u> ão

Na escrita alfabética, a separação das palavras por meio de espaços em branco implica o conhecimento convencional da grafia das mesmas e também de alguma noção do que possa ser uma palavra. Nas etapas iniciais da aprendizagem da escrita, como podemos constatar, tal conhecimento ainda não está suficientemente desenvolvido para garantir a segmentação correta. Da Silva (1989) realizou um estudo sobre a segmentação de textos espontâneos de crianças de primeira série detectando, o que denominou de “hipo-segmentação” e de “hipersegmentação”.

A hipo-segmentação diz respeito à junção de duas ou mais palavras, como é possível observarmos nas duas primeiras colunas da amostra acima: **acarteira, asvezes, oque, eutenho, comum** etc. A hipersegmentação, por outro lado, corresponde à tendência de fazer segmentações no interior das palavras, de modo não previsto pela ortografia. Como exemplos, podemos tomar as palavras da terceira coluna da amostra: **em tão, a flição, na quele, come saram** e assim por diante. No levantamento dos tipos de alterações deste estudo observou-se a mesma tendência apontada por Da Silva (1989) em relação a uma maior frequência de erros devidos à hipo-segmentação.

O emprego de estratégias ligadas aos padrões da linguagem oral tem sido apontado como referência para a segmentação das palavras. Por exemplo, Da Silva (1989), em seu estudo, afirma que os critérios de segmentação utilizados pelas crianças podem ser o resultado de uma tentativa de representação gráfica da “expressividade discursiva” (pág. 38).

Conforme Cagliari (1989), as junções podem estar sendo determinadas pela entonação do falante. Os grupos tonais podem ser um dos parâmetros para a segmentação. Palavras pronunciadas dentro de um mesmo grupo tonal tendem a ser escritas juntas: **tabomeu...** escrevendo “*está bom, eu...*”; **umdia** para “*um dia*” ou **soproso** para escrever “*sopro só*”. Outras ocorrências indevidas de segmentação podem acontecer em razão da acentuação tônica das palavras, que se reflete no modo como as sílabas são separadas: **na que**la para escrever “*naquela*”; **em tão** para “*então*” ou **a dorei** para “*adorei*”.

Exemplo de texto com alterações devidas à junção - separação de palavras

Aluno: L.M.K. 7 anos primeira série sexo feminino

O menino perdido

*Era uma vez um menino que ele morava no meio da floresta
 Ai um dia ele resou veu irpasiar porla pucha eu.
 acho que eu siperdi! olha que festa legão de bichos acho?
 que eu vo entra tambem todo mumdo tá emtram
 do! Oi gente eu poso entrar os bichos pensaram:
 ___ E disseram se você não sinporta de dansar esa
 musica não reponde o menino eco mesou a dansar
 ___ lala que divertido lala tiau gente.*

*Um de vocês pode meagudar eu poso dise o
esquilo esta aqui venha oba esquilo tiauu tiauu*

Neste tipo de erro, assim como nos casos denominados “apoio na oralidade”, fica evidenciado o papel da linguagem oral como determinante de modos de escrita inicial. Por outro lado, a diminuição que se observa nestas alterações ao longo das séries parece indicar que a criança, gradativamente, reflete sobre a linguagem, fazendo diferenciações entre padrões orais e de escrita, chegando, assim, a uma noção do que é palavra.

5. Confusão entre as terminações **am** e **ão**

O quinto tipo de erro mais freqüentemente encontrado na amostra analisada, segundo a Tabela I, diz respeito a alterações ligadas às letras finais de palavras que terminam com **am** e **ão**. Mais precisamente, observa-se uma tendência de substituição das letras finais **am** pela terminação **ão**. Palavras escritas com este tipo de troca correspondem, somando-se os erros de todas as séries, a 5,2% do total das 21196 alterações registradas, com uma ocorrência de 2,1% na primeira série; 1,4% na segunda; 1,1% na terceira e 0,6% na quarta. O número médio de erros, no geral, foi de 2,2 por aluno.

Conforme a Tabela II, verifica-se uma diminuição gradual no valor médio de erros por aluno de série para série: 3,4 erros, em média, para a primeira série; 2,3 para a segunda; 1,9 para a terceira, até chegar a 1 erro, em média, para os alunos da quarta série. Tal tipo de confusão ou erro, mais acentuado nas séries iniciais, vai se desfazendo ao longo dos anos escolares, mostrando que as crianças devem estar compreendendo de forma mais adequada as diferenças entre **am** e **ão**.

Com relação à Tabela III, este tipo de troca correspondeu a 7,4% das 9026 alterações registradas na primeira série; 6,9% dos 5679 erros da segunda série; 9,6% dos 3986 erros da terceira série e a 8,4% dos 2505 erros produzidos pelos alunos da quarta série.

Verificando o número de alunos em cada uma das séries que produz tal tipo de erro, pode-se constatar, segundo as Tabelas IV e V, que, na primeira série, 95,3% assim procederam. O número máximo de erros encontrados numa das crianças foi de 12. Na

segunda série, 80,3% dos alunos produziram erros, sendo que o máximo para uma das crianças foi 9. Na terceira série, o número de alunos que cometeu tal tipo de alteração se reduz de modo significativo, ou seja, vai para 52%, sendo que uma destas crianças, sozinha, produziu 16 erros. Na quarta série, a porcentagem de alunos se reduz para 47,3%, sendo que o máximo de erros observados foi de 9 para um deles.

Amostra de erros relativos à confusão entre **am** e **ão**

<i>compraram</i>	conprarao	<i>começaram</i>	começarão
<i>procuraram</i>	procurarão	<i>acharam</i>	acharão
<i>chamaram</i>	chamarão	<i>construíram</i>	comstruirão
<i>voltaram</i>	voltarão	<i>encontraram</i>	emcomtrarão
<i>estavam</i>	estavão	<i>assustam</i>	assustão
<i>falaram</i>	falarão	<i>viveram</i>	viverão
<i>viajaram</i>	viajarão	<i>foram</i>	forão
<i>começaram</i>	começarão	<i>comeram</i>	comeram
<i>perderam</i>	perderão	<i>tão</i>	tam
<i>enchiam</i>	enchião	<i>viram</i>	virão
<i>avançaram</i>	avansarão	<i>brincaram</i>	brincarão
<i>tão</i>	tom	<i>ganharam</i>	ganharão
<i>fizeram</i>	fizerão	<i>entraram</i>	entrarão
<i>esconderam</i>	esconderão	<i>disseram</i>	disserão
<i>dão</i>	dam	<i>então</i>	entam

Como pode ser constatado nesta amostra extraída da produção das crianças, existe uma tendência de as palavras terminadas em **am** serem grafadas com **ão**: *começaram* - *começarão*; *procuraram* - *procurarão* e assim por diante. O que está em jogo neste tipo de erro não parece ser simplesmente uma questão de marca de tempo verbal, ou seja, que os alunos não sabem que **am** representa o presente, ou o passado, e **ão** representa o futuro. Substituir **am** por **ão**, mais uma vez, revela o importante papel da oralidade, mais especificamente, da análise fonética que as crianças realizam e que parece dirigir muitas das idéias que elas inicialmente possuem acerca de como devem grafar as palavras.

Deve-se reforçar que, do ponto de vista fonético, quando dizemos “*começaram*” e “*começarão*”, a diferença entre tais palavras não é de fala, isto é, não está nos sons que as

compõem. Os fonemas que produzimos são os mesmos para as duas palavras: “começarãu” (para *começaram*) e “começarãu” (para *começarão*). Em ambos os casos, o final das palavras tende a ser pronunciado com “ãu”. E este som “ãu”, ou seja, o ditongo com a semivogal /w/, irá se transformar em **ão** quando a tonicidade incidir sobre a última sílaba (palavras oxítonas) ou se transformar em **am** quando a tonicidade incidir na penúltima sílaba (palavras paroxítonas). Portanto, **ão** e **am** são letras que correspondem a sons idênticos sendo que, do ponto de vista fonêmico, seu papel é o de marcar as diferenças de tonicidade das palavras. Desta forma, tomando como referência o modo de pronunciar palavras que terminam foneticamente com “ãu”, as crianças tendem a buscar a forma gráfica mais próxima, que corresponde à terminação **ão**.

6. Generalização de Regras

Aplicar um conhecimento adquirido em uma situação particular a outras situações que se apresentam como semelhantes à primeira implica numa generalização da aprendizagem, o que pode significar que ela realmente se efetuou. Porém, o fato de situações serem similares não garante, a princípio, o sucesso da generalização da aprendizagem. Com relação à escrita, é o que acontece neste tipo de erro, considerado como “hipercorreção” por Cagliari (1989) e “supercorreção” por Carraher (1990).

Os erros decorrentes de um procedimento de generalização indiferenciada, como pode ser constatado na Tabela I, correspondem ao sexto tipo de problema ortográfico mais freqüentemente encontrado na amostra deste estudo. Eles chegaram a 4,6% do total das 21196 alterações, sendo que na primeira série a ocorrência foi de 1,7%; na segunda 1,3%; na terceira 0,9% e, na quarta, 0,7%. A média geral foi de 1,9 erros por aluno.

Verificando-se a média de erros por aluno por série, de acordo com a Tabela II, contata-se uma média de 2,8 erros por aluno na primeira série; 2,2 erros na segunda; 1,4 erros na terceira e 1,2 erros por aluno na quarta série, indicando uma tendência de diminuição de série para série.

Quanto à Tabela III, este tipo de alteração correspondeu a 4% dos 9026 erros da primeira série; 5% dos 5679 erros da segunda série; 4,6% dos 3986 erros da terceira série e a 6,3% dos 2505 erros observados na quarta série.

Em termos do número de alunos em cada uma das séries produzindo tal tipo de alteração, segundo as Tabelas IV e V, foi possível constatar que, na primeira série encontramos 85,8% das crianças produzindo erros, sendo que o maior número observado por aluno foi de 16. Na segunda série, 83,5% dos alunos cometeram erros deste tipo. O máximo de erros constatado foi 22. Na terceira série, o número de alunos apresentando generalizações diminuiu para 62,8%. Nesta série, o número máximo de erros foi 8. Quanto à quarta série, 56,5% dos alunos estavam cometendo erros por generalização. O maior número de alterações encontradas por aluno desta série foi 7.

Amostra de erros causados por uma generalização de descobertas a respeito de certas regras ou características ortográficas:

<i>gorducha</i>	gordoxa	<i>insisti</i>	ensisti
<i>buscar</i>	boscar	<i>filhote</i>	felhote
<i>bandeja</i>	bandeija	<i>pediu</i>	pidio
<i>cresceu</i>	cresseo	<i>arrancou</i>	arrancol
<i>saiu</i>	saio	<i>distraído</i>	destraido
<i>pediu</i>	pedio	<i>Cláudio</i>	Claldio
<i>viajaram</i>	veajaram	<i>podia</i>	podea
<i>ao contrário</i>	al contrário	<i>tive</i>	teve
<i>canil</i>	canio	<i>distante</i>	destante
<i>viu</i>	vio	<i>acostumou</i>	acostomou
<i>sentiu</i>	setio	<i>eu</i>	eul
<i>fugiu</i>	fugio	<i>dirigir</i>	derigir
<i>dormiu</i>	durmio	<i>distribuiu</i>	distribuío
<i>saudade</i>	saldade	<i>durante</i>	dorante
<i>caiu</i>	caio	<i>muito</i>	moito
<i>cimento</i>	cemento	<i>assim</i>	assem
<i>tristeza</i>	trestesa	<i>pilotava</i>	pelotava
<i>puxa</i>	poxa	<i>divertido</i>	de vertido
<i>seu</i>	sel	<i>pediu</i>	pediul
<i>arrancou</i>	arancol	<i>pegou</i>	pegoul
<i>perguntou</i>	perguntol	<i>levou</i>	levoul
<i>emagreceu</i>	emagresel	<i>achou</i>	achol

<i>eu</i>	<i>el</i>	<i>escondeu</i>	<i>escondeul</i>
<i>ao contrário</i>	<i>alcontrario</i>	<i>soltar</i>	<i>soultar</i>
<i>viajaraõ</i>	<i>viagaral</i>	<i>apagar</i>	<i>apaguar</i>
<i>falaram</i>	<i>falaral</i>	<i>ganhar</i>	<i>guanhar</i>
<i>insistia</i>	<i>incestia</i>	<i>gorducha</i>	<i>cordocha</i>

Os principais tipos de generalizações observadas representam aplicações indevidas de conhecimentos ortográficos que são adequados a determinadas palavras mas que, quando generalizados, produzem uma escrita não convencional, caracterizando o erro. Vejamos:

1. Letra **u** sendo trocada por **o**: reproduz situações nas quais o som /u/ é escrito pela letra **o**, como na palavra falada “*mininu*” que se transforma em **menino**.

<i>gorduxa</i> - <i>gordocha</i>	<i>buscar</i> - <i>boscar</i>	<i>enxugar</i> - <i>enxogar</i>
<i>saiu</i> - <i>saio</i>	<i>fugiu</i> - <i>fugio</i>	<i>abriu</i> - <i>abrio</i>

2. Letra **u** sendo trocada por **l**: generalização de situações onde uma palavra pronunciada com o fonema /u/ é grafada com a letra **l**, como “*baude*” que se escreve **balde**.

<i>saudade</i> - <i>saldade</i>	<i>seu</i> - <i>sel</i>	<i>tesoura</i> - <i>tesolra</i>
<i>perguntou</i> - <i>perguntol</i>	<i>falou</i> - <i>falol</i>	<i>aconteceu</i> - <i>acontecel</i>

3. Letra **l** acrescentada ao final de verbos no passado: embora continue grafando as palavras com a letra **u**, a criança mostra que compreendeu que a letra **l** também é empregada nestas situações.

<i>pediu</i> - <i>pediul</i>	<i>pegou</i> - <i>pegoul</i>	<i>levou</i> - <i>levoul</i>
------------------------------	------------------------------	------------------------------

4. Letra **i** sendo trocada por **e**: reproduz o conhecimento obtido em palavras pronunciadas com o fonema /i/, como em “*invelopi*” e que são escritas com a letra **e** - **envelope**.

<i>tristeza</i> - <i>trestesa</i>	<i>insistia</i> - <i>insestia</i>	<i>inteira</i> - <i>entera</i>
<i>dizia</i> - <i>decia</i>	<i>tive</i> - <i>teve</i>	<i>filhote</i> - <i>felhote</i>

5. Acréscimo da letra **i** junto às letras **e** e **o** formando ditongos: generalizações decorrentes de palavras como “*cadera*” que é grafada como **cadeira** e “*toro*” que se escreve como **touro**.

<i>bandeja</i> - <i>bandeija</i>	<i>tijolo</i> - <i>tijoulo</i>
----------------------------------	--------------------------------

Texto ilustrativo de generalizações

Aluno: F. 7 anos sexo- masc.

Série: primeira

O menino perdido

*O menino foi au parque de diverção ele viu a montanha ruça os pais não querian ir
O pai do menino **pediul** pra ele segurar a carteira
pro menino ele **pegoul** o dinheiro do pai
E **pediul** pra mae segurar a carteira o menino foi comprar imgreço quando
Ele estava saimdo um secuestrador **pegoul** o menino **levoul** para o seu
(escomderijo) **Escomdeul** em seu escomderijo o menino **achoul** outro menino que
tambem tinha
Sido sequestrado o menino sempre
Guardava uma faca os dois comceguiran
Se **soultar** o escomderijo ficava numa
Estrada de terra e os dois estavam perdido ea policia **achoul** o escomderijo
E os pais emcomtrarão.*

7. Substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros

Estas alterações estão caracterizadas por substituições de grupos de letras representando pares de fonemas que se diferenciam pelo traço de sonoridade: **p/b**; **t/d**; **q-c**; **e/g**; **f/v**; **x-ch/j-g** e **s/z**. Tais alterações, conforme a Tabela I, correspondem a 3,8% do total dos 21196 erros computados: 1,3% de ocorrência na primeira série; 1,4% na segunda; 0,7% na terceira e 0,2% na quarta. Coube a cada um dos 514 alunos a média de 1,6 erros, marca significativamente inferior à média encontrada nas três primeiras categorias de alterações.

Quanto à média de erros por aluno, segundo a Tabela II, a mesma foi de 2,2 erros por aluno na primeira série; 2,3 na segunda; 1,1 na terceira e 0,7 erros por aluno na quarta série, revelando uma tendência de diminuição somente a partir da terceira série.

A Tabela III aponta que, na primeira série, este tipo de alteração caracterizou 3,1% dos 9026 erros; na segunda série, correspondeu a 5,1% dos 5679 erros; na terceira série, abrangeu 3,7% dos 3986 erros encontrados e, na quarta série, correspondeu a 3,8% dos 2505 erros computados.

Conforme a Tabela IV, na primeira série, 55,9% dos 127 alunos apresentaram tal alteração. Na segunda série, 48,8% dos 127 alunos apresentaram erros. Na terceira, a porcentagem cai para 38,8% de crianças produzindo tal tipo de alteração. Na quarta, apenas

29% dos alunos apresenta algum erro. Também nesta categoria, a diminuição da média de erros por aluno, conforme Tabela II, assim como a diminuição da quantidade de alunos cometendo erros em cada uma das séries indica que, progressivamente, tal tipo de confusão tende a ser melhor dominado.

Há que se chamar a atenção, porém, para o fato de que algumas crianças, mesmo em séries mais avançadas, de acordo com a Tabela, apresentavam um número alto de erros: na primeira série, o maior número encontrado em uma criança foi de 20 erros (a média sendo 2,2); na segunda série, foi de 41 erros (média de 2,3); na terceira série, foi de 20 erros (média 1,1) e, na quarta série, correspondeu a 25 (para uma média de 0,7). Estes números elevados, quando comparados com as respectivas médias, parecem indicar problemas em nível individual, isto é, tais alunos, ao contrário da maioria, estariam demonstrando uma dificuldade sistemática para fazer as correspondências adequadas entre letras e sons.

Tabela VII
Quadro de ocorrência de erros relativos a trocas surdas - sonoras

	Nº parcial de trocas	% em relação ao par	nº total de trocas para cada par	% total de erros N= 811
g - q	91	44,8%	203	25%
g - c	55	27%		
q - g	23	11,3%		
c - g	34	16,9%		
d - t	97	54%	181	22,3%
t - d	84	46%		
j/g - ch/x	34	29,6%	115	14,2%
ch/x - j/g	81	70,4%		
v - f	48	42,1%	114	14%
f - v	66	57,9%		
/z/ - /s/	98	94,2%	104	12,8%
/s/ - /z/	6	5,8%		
b - p	58	62%	94	11,6%
p - b	36	38%		

O levantamento dos 811 erros ortográficos devidos a trocas entre as letras que representam os pares de fonemas diferenciados pela sonoridade, conforme a Tabela VII, revelou dados interessantes quanto à freqüência dos mesmos e quanto à sua direção.

1. Par q - g

É possível constatar que o par que concentra o maior número de erros diz respeito à oposição dos fonemas /k/ - /g/, que podem ser representados pelas letras q e c (para o fonema /k/) e a letra g (para o fonema /g/). Trocas entre estas letras constituíram 25% do total das alterações. Conforme os exemplos abaixo, o maior número de trocas, dentro deste par, corresponde à letra g sendo substituída por q, como em *sangue - sanque* e *preguiça - prequisa*. Aqui temos a indicação de que a letra que deveria ser usada para grafar um fonema sonoro está sendo substituída pela letra que representa o fonema surdo correspondente. Ao lado das dificuldades que podem estar ocorrendo em relação às crianças fazerem julgamentos a respeito de qual o som que a palavra tem, devemos apontar que, principalmente na escrita cursiva, há uma semelhança no traçado destas duas letras, o que também pode estar contribuindo para a confusão entre elas. Ou seja, além dos sons /k/ e /g/ serem muito semelhantes auditivamente, também as letras que os escrevem são parecidas no plano visual.

Ainda no sentido do fonema sonoro /g/ estar sendo substituído pelo fonema surdo /k/, foram constatadas alterações onde a letra g foi escrita com c, como em *gritava - critava*.

Em menor número, ocorreram trocas no sentido das letras q e c que grafam o fonema surdo /k/ serem substituídas pela letra g, que representa o fonema sonoro /g/, *basquete - basguete* e *cozinheira - gozinheira*.

Exemplos:

<i>emagreceu</i>	enmaqureseu	g - q	
<i>aguentando</i>	aquetando	<i>sangue</i>	<i>sanque</i>
<i>peguei</i>	pequei	<i>mangueira</i>	<i>manqueira</i>
<i>preguiça</i>	prequisa	<i>banquela</i>	<i>banquela</i>
		<i>guardando</i>	<i>quardando</i>
		g - c	
<i>gritava</i>	critava	<i>ganhar</i>	<i>canhar</i>
<i>magra</i>	macra	<i>gritei</i>	<i>ritei</i>
<i>chegou</i>	xecou	<i>pegando</i>	<i>pecando</i>

<i>gorduchinho</i>	corduchinho	<i>emagreceu</i>	emacreseu
--------------------	-------------	------------------	-----------

<i>quando</i>	guando	q - g	<i>basquete</i>	basquete
<i>enquanto</i>	enguanto		<i>tranquilo</i>	tranguilo
<i>quem</i>	guem		<i>queixo</i>	guexo
<i>porque</i>	porgue		<i>quadro</i>	quadro

<i>comia</i>	gomia	c - g	<i>cozinheira</i>	gozinheira
<i>creceu</i>	greseu		<i>Clarice</i>	Glarice
<i>crianças</i>	grianças		<i>cozinha</i>	gozinha
<i>Cristina</i>	Gristina		<i>machucado</i>	machugado

2. Par t - d

Trocas envolvendo as letras que representam os fonemas /t/ e /d/ surgiram em segundo lugar, perfazendo 22,3% dos erros deste tipo. Houve uma tendência maior de a letra d ser substituída pela letra t, indicando troca no sentido da sonora para a surda, como em *vidro - vitro*. Trocas no sentido contrário, isto é, da letra que deveria grafar o fonema surdo /t/ ser substituída pela letra d, como em *sentindo - sendindo*, tenderam a ocorrer numa frequência um pouco menor.

Exemplos:

<i>estudam</i>	estutam	d - t	<i>vidro</i>	vitro
<i>dentro</i>	tentro		<i>perdido</i>	perdito
<i>escondeu</i>	esconteu		<i>caçador</i>	casator
<i>dela</i>	tela		<i>aprendendo</i>	aprentendo

<i>sentindo</i>	cemdindo	t - d	<i>perto</i>	perdo
<i>satisfeitos</i>	sadisfeitos		<i>enquanto</i>	enquando
<i>cimento</i>	cimendo		<i>sentado</i>	sendado
<i>trabalhar</i>	drabalhar		<i>tesoura</i>	desoura

3. Par x/ch - j/g

Em terceiro lugar, perfazendo 14,2% dos erros relativos às trocas surdas - sonoras, encontram-se as alterações que dizem respeito ao fonema /f/, que pode ser representado pelas letras **x** e **ch** e ao fonema /z/ que pode ser representado pelas letras **j** e **g**. Contrariando a tendência até agora encontrada nos pares anteriores, embora não tenha ficado evidente a razão, a maior parte das trocas realizadas pelas crianças quanto a este grupo de letras foi no sentido de as letras **x** e **ch**, que grafam o fonema surdo /f/, serem substituídas pelas letras **j** e **g** que escrevem o fonema sonoro /z/, o que resultou em palavras como *chora - jora* e *bochechudo - bogejudo*.

Com uma frequência significativamente menor (29,6% das alterações relativas a este par), também foram registradas trocas nas quais as letras **j** ou **g** foram substituídas por **x** ou **ch**, como em *tijolo - ticholo*.

Exemplos:

		j /g - ch/x	
<i>tijolo</i>	ticholo	<i>Janjão</i>	Chachão
<i>jornal</i>	chornal	<i>jogo</i>	chogo
<i>janela</i>	chanela	<i>igreja</i>	igrecha
		ch/x - j/g	
<i>paixão</i>	pai jão	<i>bichinho</i>	piginho
<i>chora</i>	jora	<i>enxugar</i>	enjucar
<i>machucado</i>	majucado	<i>queixo</i>	queijo
<i>baixo</i>	baijo	<i>manchar</i>	manjar
<i>bochechudo</i>	bogejudo	<i>chute</i>	jute

4. Par f-v

As trocas envolvendo o par de letras **f** e **v**, de acordo com a Tabela VII, ocuparam a quarta posição, 14%, em termos de ocorrências dos erros caracterizados como trocas entre surdas e sonoras. Também contrariando a tendência geral, observou-se, principalmente, um número maior de trocas no sentido de a letra **f**, representando o fonema surdo /f/, ser

substituída pela letra v, que representa o fonema sonoro /v/ (57,9% das trocas entre este par de letras), gerando palavras como *sofresse - sovrece*.

No sentido contrário, isto é, de a letra v ser substituída pela letra f, foram registradas, com uma frequência um pouco inferior (42,1% dos erros entre o par), palavras escritas como *divertido - difertido*.

Exemplos:

		v - f	
<i>divertido</i>	difertido	<i>vez</i>	fez
<i>vassoura</i>	fassoura	<i>voltou</i>	foltou
<i>verdura</i>	ferdura	<i>velas</i>	felas
<i>viajar</i>	fiajar	<i>gritava</i>	gritafa

		f - v	
<i>sofresse</i>	sovrece	<i>foi</i>	voi
<i>Rodolfo</i>	Rodouvo	<i>fome</i>	vome
<i>fantasma</i>	vantasma	<i>filho</i>	vilho
<i>falou</i>	valou	<i>fila</i>	vila

5. Par s - z

A este par correspondem os fonemas /s/ e /z/ com suas múltiplas possibilidades de representação que englobam letras como s, ss, ç, c, sc, s, x e z. Os erros deste par, segundo a Tabela VII, corresponderam a 12,8% das alterações consideradas como trocas surdas - sonoras. A tendência maior das trocas foi no sentido de as letras que representam o fonema sonoro serem substituídas pelas letras que representam o fonema surdo.

Porém, quando analisamos as trocas entre as letras deste par, o problema envolvido não parece simplesmente estar limitado a decidir se a palavra apresenta o fonema surdo /s/ ou o fonema sonoro /z/. Acrescente-se a esta possível dificuldade que uma criança possa ter, o fato de que ambos os sons são representados por um mesmo conjunto de letras. Ou seja, as letras s, x e z tanto podem escrever o som /s/ quanto o som /z/. Em razão de haver um grupo de letras em comum para escrever ambos os sons, parece que muitas crianças generalizam esta possibilidade também para outras letras que, convencionalmente, só deveriam escrever um dos sons e não ambos. Tudo se passaria como, se para elas, as letras

s, ss, ç, c, x e z pudessem ser partilhadas igualmente pelos dois fonemas. Portanto, além de ter que julgar qual fonema a palavra possui, há uma dificuldade adicional pelo fato destes fonemas partilharem o uso de letras em comum.

Exemplos:

		z - s	
<i>dizia</i>	<i>dissia *</i>	<i>tesoura</i>	<i>tessoura *</i>
<i>Zé</i>	<i>Sé *</i>	<i>Zero - Zero</i>	<i>sero - sero *</i>
<i>tristeza</i>	<i>tristessa</i>	<i>desajeitada</i>	<i>dessageitada</i>
<i>preciso</i>	<i>prisiço</i>	<i>preciso</i>	<i>presisso</i>
<i>dizer</i>	<i>disser</i>	<i>exemplo</i>	<i>esemplo</i>

* *palavras com alta incidência de ocorrência*

		s - z	
<i>disso</i>	<i>dizo</i>	<i>disse</i>	<i>dize</i>

Os exemplos podem ilustrar algumas alterações típicas envolvendo trocas de letras correspondentes a este par de fonemas. Foram de alta incidência as palavras marcadas com asterisco. Muitas crianças escreveram *dissia* para *dizia*, *tessoura*, para *tesoura*, *Sé* para *Zé*, e *sero-sero*, para *Zero-Zero*.

Reforçando a hipótese de que tais erros podem ser fortemente influenciados pelas diversas possibilidades de representação dos dois fonemas em questão, deve ser também levada em consideração a frequência de ocorrência e o número de crianças que cometeu erros deste tipo. Conforme pode ser observado na tabela VIII, dentre as 224 crianças apresentando trocas surdas sonoras, a maior parte (75,5%) ficou entre um e três erros, que dizem respeito, principalmente, a palavras envolvendo o par s - z.

Por outro lado, as crianças com um número maior de erros, 4 ou mais, tenderam a apresentar trocas envolvendo a maioria dos pares de fonemas, revelando uma dificuldade mais generalizada no sentido de corresponder adequadamente os sons às letras que deveriam escrevê-los.

6. Par p - b

Finalmente, as alterações envolvendo o par de fonemas /p/ e /b/, representados pelas letras **p** e **b**, corresponderam a 11,6% dos 811 erros registrados, conforme pode ser visto na Tabela VII. A tendência maior foi no sentido de a letra **b**, que deveria ser usada para escrever o fonema /b/ ser substituída pela letra **p**, como é o caso de **bastante** que se transformou em **pastante**. As ocorrências no sentido contrário, isto é de as palavras que deveriam ser escritas com a letra **p** serem modificadas para **b**, como em **pouco - bouco**, tiveram menor ocorrência.

Exemplos:

b - p			
<i>lembrou</i>	leprou	<i>bastante</i>	pastante
<i>bichinho</i>	piginho	<i>bandeja</i>	panteja
<i>pobre</i>	popre	<i>combinar</i>	compinar
<i>bateu</i>	pateu	<i>lambendo</i>	lampendo
p - b			
<i>pouco</i>	bouco	<i>sempre</i>	sembre
<i>explicação</i>	exblicação	<i>pedaço</i>	bedaso
<i>alpiste</i>	albiste	<i>preguiça</i>	breguiça
<i>sopro</i>	sobro	<i>pior</i>	bior

Amostra de texto ilustrando a alta incidência de erros por trocas surdas-sonoras em uma das crianças analisadas

M. R. série: segunda idade: 8 anos sexo: feminino

*Um dia o menino, foi pasea na floresta, e levou a bola e fui **xutanto** ele **teu** um **xute** na bola ela foi muito loje ele foi **corento** a trais da bola ai parou a bola de rola e **tepois** comesou a chuve e veiu um **fento** muito frote e a bola, **roto** mas ele cosegui pega a bola e o menino foi **tebachu tuma** avore e **tumiu tepachu** da avore e **comto** (quando) **a cotuu** (acordou) **tise** esto **pretito** ele fui (foi) **andanto** para ve ce **gegava** na casa de le ele tinha **lepratu** que **texu** cai uma relógio no cham e **chau** (achou) **u relogo** e fui **andato** e **ecoto** (encontrou) a casa.*

Tabela VIII
Quadros demonstrativos da quantidade de erros produzidos pelas
crianças que apresentaram trocas surdas - sonoras:
primeira a quarta séries

total de alunos com erros	1 erro	2 erros	3 erros	4 erros	5 a 10 erros	11 erros ou mais
224	94	45	30	12	27	16
100%	42%	20,1%	13,4%	5,4%	12%	7,1%

nº de alunos com erros	até 3 erros	4 erros ou mais
224	169	55
%	75,5%	24,5%

Aprofundando a análise a partir da Tabela VIII, é possível constatar que a maior parte das crianças, 42%, cometem apenas uma vez, em toda a sua produção de escrita, algum erro deste tipo. Pode-se, de fato, supor que tal alteração tenha sido casual, uma vez que tais crianças não apresentaram dificuldades sistemáticas quanto a este aspecto da ortografia. Isto parece ser verdadeiro, não somente para este grupo que não ultrapassou a marca de 1 erro, mas também para aquelas crianças que chegaram a 2 ou 3 substituições. Como já foi apontado, a maior parte destes erros foi relativa ao par s -z.

Se, de uma forma arbitrária, considerarmos que uma criança poderá ter algum tipo de dificuldade a partir de uma frequência superior a 4 erros, podemos verificar que apenas 24,5% das 224 crianças com este tipo de troca estariam nesta categoria. Em termos gerais, tomando o total de 514 alunos, teríamos uma porcentagem de 10,7%, ou seja, 55 crianças, com alguma possibilidade de apresentar problemas neste sentido.

De qualquer modo, chamam a atenção algumas crianças que mostraram uma alta incidência de erros desta categoria em sua produção de escrita, e que fazem parte do grupo de 16 crianças com 11 erros ou mais. Por exemplo, uma delas, cursando a segunda série, apresentou 41 erros relativos a trocas surdas - sonoras. Embora o material para análise de tais crianças esteja restrito ao que foi colhido em sala de aula, a sistematicidade e a

freqüência dos erros leva a crer na possibilidade de uma dificuldade que vai além das confusões ou alterações encontradas na maioria das crianças quando lidam com estas características do sistema ortográfico.

Trabalhando com crianças com dificuldades de aprendizagem da escrita e que apresentam sistematicamente erros desta natureza, tem sido possível constatar que uma grande parte delas comete erros deste tipo com muita freqüência, apesar de não apresentarem tal dificuldade em relação à fala. Em outras palavras, são crianças que, embora falem corretamente, parece que não se dão conta de que som estão empregando quando pronunciam as palavras. Desta forma, não fica claro que letra devem usar para representá-lo adequadamente. As crianças são capazes de pronunciar a palavra “combinar” corretamente mas, na hora de escrevê-la empregarão **p** no lugar de **b**, produzindo *compinar*. Tais crianças também mostram-se aptas a fazer julgamentos, afirmando se palavras com estes fonemas foram pronunciadas de forma errônea ou correta. São também capazes de comparar pares de palavras apresentadas e julgar se são iguais ou diferentes, ou seja, não se detectam problemas quanto à chamada discriminação auditiva. Porém, tais habilidades não se mostram suficientes para garantir a grafia correta das palavras envolvendo letras que representam os pares de fonemas surdos e sonoros, quando estão escrevendo tais palavras.

Cagliari (1990) procura explicar tal tipo de troca de letra fazendo referência ao fato de que as crianças são, em geral, ensinadas a escrever em silêncio. Isto quer dizer que elas não devem pronunciar as palavras que irão escrever em voz alta, o que dificulta ou impede que se dêem conta dos sons que compõem tais palavras. Nesta situação, quando as crianças tendem a articular as palavras sem produzir sons ou a sussurá-las, acabam por não ter pistas, acústicas ou sonoras, que as auxiliem na detecção de que tipo de fonema, surdo ou sonoro, está presente. Ocorre que quando articulados sem som, ou quando sussurrados, os fonemas sonoros tendem ao ensurdecimento, o que, ainda de acordo com este autor, pode ser a razão pela qual as consoantes sonoras tendem a ser substituídas pelas consoantes surdas muito mais freqüentemente do que no sentido inverso que, de acordo com suas observações, tem uma ocorrência muito rara. No entanto, de acordo com o que pode ser

observado nesta pesquisa, encontramos somente 10,7% de crianças apresentando esta alteração de uma forma um pouco mais sistemática, isto é com quatro ou mais erros em toda a sua produção de escrita. Isto quer dizer que, se a impossibilidade de pronunciar as palavras em voz alta fosse o fator determinante de trocas surdas - sonoras, deveríamos esperar que todas as crianças, ou pelo menos a maior parte delas, produzissem tal tipo de erro, uma vez que, muito provavelmente, todas tenham sido ensinadas a escrever em silêncio. Talvez esta explicação possa ser parcialmente correta, ou possa dar conta de esclarecer o que provavelmente ocorra com uma parte das crianças que produzem tal tipo de erro.

O que foi possível constatar é que, embora a condição de escrita fosse idêntica para todas as crianças, apenas uma pequena parte delas apresentou alguma dificuldade para determinar, de forma mais precisa, se o fonema que deveriam escrever era surdo ou sonoro. Também se verificou que, contrariamente ao que foi apontado por Cagliari (1990), as trocas de letras no sentido de as consoantes surdas serem substituídas pelas consoantes sonoras não foram de baixa ocorrência, tendo chegado à marca de 40,6% do total das 811 alterações consideradas como surdas-sonoras, conforme indica a Tabela IX, abaixo. Há, realmente, uma predominância de trocas na direção de um ensurdecimento das consoantes, porém a ocorrência no sentido contrário também é significativa.

Podemos supor que há crianças produzindo este tipo de erro que são capazes de detectar a presença desta classe de fonemas surdos e sonoros nas palavras. Porém, apesar de se darem conta da presença do fonema, não conseguem diferenciar, com precisão, se o mesmo é sonoro ou não. Para este fonema, indiferenciado quanto ao fato de ser surdo ou sonoro, a criança pode ter a noção de que há duas letras para escrevê-lo e, desta forma, acaba optando por uma delas, embora possa ter dúvidas quanto à sua escolha. Portanto, uma parte das decisões a respeito da letra a ser usada pode estar ocorrendo ao acaso, o que justificaria, pelo menos parcialmente, a alta frequência de trocas, no sentido das consoantes surdas serem substituídas por consoantes sonoras.

Tabela IX
Quadro ilustrativo das direções das trocas entre consoantes surdas e sonoras

Direção da troca	número de erros	%
surdas > sonoras	330	40,6%
sonoras > surdas	481	59,4%
total	811	100%

Para tentarmos identificar outros fatores determinantes de tal tipo de erro ortográfico, podemos pensar na questão dos vários graus de conhecimento lingüístico que uma pessoa pode possuir. Conforme Zorzi (1995), existem diversos níveis de conhecimento da linguagem. O plano mais elementar refere-se ao domínio prático, isto é, à capacidade de fazer uso efetivo da linguagem em situações naturais de conversação. Tal conhecimento demanda, por exemplo, saber pronunciar as palavras, conhecer seus significados, produzir sentenças e construir diálogos.

Mas, ultrapassando este nível prático, pode-se também falar da existência de conhecimentos que resultam de reflexões realizadas sobre a própria linguagem e que permitem uma tomada de consciência acerca de suas propriedades, como tem sido apontado por Ferreiro (1986), Gnerre e Cagliari (1985), Salgado (1992) e Da Silva (1991). Corresponde a um processo de pensar sobre a linguagem e não simplesmente em usar a linguagem. A linguagem torna-se um tipo especial de objeto sobre o qual a criança pensa e faz julgamentos. Este tipo de conhecimento, considerado como metalingüístico ou epilingüístico, acaba sendo necessário para o domínio da escrita em maior grau do que para o domínio da oralidade.

Como afirma Colorni (1992), tem sido apontada sistematicamente, em estudos psicolingüísticos, a importância, para o aprendizado da leitura e da escrita, daquilo que tem sido considerado como “consciência fonêmica”. Martins (1995) e Ellis (1995) abordam o mesmo tema falando em “consciência fonológica”. Outros autores, como Carraher (1986, 1992), Harris e Hodges (1995) e Rego (1990) também têm analisado o papel de tal conhecimento na aquisição da escrita.

A noção de consciência fonêmica, em evidência atualmente, já havia sido abordada anteriormente por Vygotsky (1979) ao analisar as diferenças estruturais e funcionais que existem entre a linguagem falada e a escrita. Para ele, a escrita, mesmo quando se trata das fases elementares de desenvolvimento, exige altos níveis de abstração. Segundo suas palavras, “Ao aprender a escrever, a criança tem que se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras.” (pág. 131). Aprofundando tal afirmação, Vygotsky (1979) esclarece que “Quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia e não tem qualquer consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, tem que tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem que dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que têm que ser memorizados e estudados de antemão.” (pág. 132).

O que poderia explicar o fato de muitas crianças que são capazes de pronunciar adequadamente as palavras não serem também capazes de escrevê-las corretamente? A noção de consciência fonêmica talvez possa orientar uma tentativa de compreendermos melhor o que poderia estar se passando com elas. Como Vygotsky (1979) bem descreveu, o ato de falar não exige que a criança se dê conta de cada um dos fonemas que está produzindo. O mesmo ocorre com qualquer falante. Quando falamos, estamos preocupados com o significado que queremos transmitir. Seguramente, não precisamos ficar planejando ou programando, de forma consciente, cada uma das palavras que iremos dizer e, muito menos, cada um dos fonemas que compõem tais palavras. A escrita, por sua vez, irá exigir uma “dissecação” ou análise fonêmica mais precisa acerca dos sons das palavras.

Podemos supor, portanto, que tais crianças estariam apresentando uma dificuldade quanto à precisão com que fazem a análise dos fonemas. Ou seja, a dissecação não seria suficientemente acurada para diferenciar fonemas como os que se opõem pelo traço de sonoridade, exatamente os que tratamos acima. Escrever não é simplesmente ativar a programação motora da fala. Esta ação implica evocar imagens de palavras. Imagens acústicas, ou sonoras, que a criança deve ter das palavras que ela própria produz, podemos crer. Imagens estas que, quando evocadas para análise de seus componentes, podem não ser claras o suficiente para permitir uma diferenciação precisa entre sons que são muito

semelhantes quanto à composição dos traços fonêmicos que os caracterizam. Carraher (1992), também discutindo esta categoria de erros, afirma que os mesmos indicam dificuldades na execução da análise dos fonemas, o que não acontece com outros erros de escrita que, contrariamente, podem estar indicando uma análise fonológica que se processa adequadamente.

A esta dificuldade no processo de análise fonêmica, resultando numa consciência fonêmica não muito clara, podemos adicionar possíveis dificuldades quanto a conhecer, com exatidão qual letra corresponde exatamente a qual som. Podemos apontar, por exemplo, que as letras **q** e **g**, além de representarem sons semelhantes, são também parecidas do ponto de vista do traçado. As letras que podem escrever os sons /s/ e /z/ são, em grande parte, comuns, o que também dificulta a aprendizagem das formas convencionais de grafá-los.

Muitas crianças são encaminhadas pelas escolas para tratamento fonoterápico ou psicopedagógico em razão de apresentarem trocas ortográficas envolvendo as letras que representam os fonemas sonoros. Porém, pouco conhecimento objetivo temos acerca de tais dificuldades. Creio que aprofundar pesquisas no sentido de analisar os processos envolvidos na análise fonêmica e na formação da consciência fonêmica pode ser um bom caminho para melhor compreendermos este problema.

8. Acréscimo de letras

Escrever as palavras aumentando o número de letras que elas devem apresentar para serem convencionalmente grafadas não é uma alteração encontrada com frequência nos escritos das crianças deste estudo. Conforme a Tabela I, o número total de erros deste tipo, somando-se as quatro séries, ficou em 296, o que corresponde somente a 1,4% dos 21196 erros registrados: 0,6% de frequência na primeira série; 0,3% na segunda; 0,3% na terceira e 0,2% na quarta. A média atingida foi de 0,6 alterações por aluno, marca muito distante da média de 19,7 que caracterizou os erros relativos às representações múltiplas.

De acordo com a Tabela II, na primeira série o número médio foi de 1 erro por criança; na segunda série foi 0,5; na terceira série, 0,5 e, na quarta série, cai para a marca de 0,3 erros por criança.

Analisando-se a Tabela, é possível verificar que, na primeira série, tal tipo de alteração correspondeu a 1,4% dos 9026 erros registrados; a 1,2% dos 5679 erros da segunda série; a 1,5% dos 3986 erros da terceira série e a 1,6% dos 2505 erros computados na quarta série.

Quando observamos as Tabelas IV e V, fica mais evidente o como este tipo de alteração se configurou. Na primeira série, somente 69 alunos, ou seja 54,3% apresentaram algum erro desta categoria. A criança que mais alterações cometeu atingiu a marca de 8 erros. Quanto à segunda série, a porcentagem de alunos baixou para 37,8%, sendo que o maior número de erros foi 6. Na terceira série, a porcentagem de alunos cometendo tal erro cai para 28,7, sendo o valor máximo correspondente a 4. Com relação à quarta série, o número de alunos produzindo erros deste tipo fica reduzido a 20,6%, sendo que o máximo de erros por aluno ficou na marca de 3.

Amostra de erros por acréscimo de letras:

<i>comerão</i>	comerrão	<i>Ester</i>	Estrer
<i>compraram</i>	copraranu	<i>dar</i>	drar
<i>acho</i>	aixo	<i>manhã</i>	manhão
<i>computador</i>	computadorr	<i>assaltou</i>	ausautou
<i>pobre</i>	probre	<i>porque</i>	prorque
<i>explicação</i>	espiscasom	<i>barulhos</i>	borurlios
<i>perguntar</i>	perguuntar	<i>compraram</i>	conprarrão
<i>viajaraõ</i>	viacharrão	<i>comerão</i>	comerrão
<i>Clarice</i>	clarrice	<i>acho</i>	aicho
<i>ganhar</i>	gannhar	<i>emagreceu</i>	emmagreceu
<i>ela</i>	lela	<i>vacina</i>	vacinha
<i>Rodolfo</i>	odoufou	<i>queria</i>	querinha
<i>tão</i>	tãom	<i>fugiu</i>	fuigiu
<i>coitada</i>	coitadda	<i>magro</i>	magro
<i>apareceu</i>	papareceu	<i>coleira</i>	colerara
<i>atropelou</i>	atropropelou	<i>acampamento</i>	cacampamento
<i>ir ao</i>	ira ao	<i>uma</i>	muma

<i>vivem</i>	viiveim	<i>Rodolfo</i>	Roudoufo
<i>era</i>	erra	<i>viram</i>	viaram
<i>cheinha</i>	cheianha	<i>achar</i>	aichar
<i>será</i>	serra	<i>embora</i>	emborra
<i>borboleta</i>	borbolheta	<i>quatrocentos</i>	quatrousentos
<i>mesmo</i>	mensmo	<i>assaltou</i>	asaaltou
<i>a</i>	Há	<i>tempo</i>	htempo
<i>trabalhar</i>	trabralaar	<i>machucar</i>	manchugar
<i>arrepentido</i>	arenpemdido	<i>estava</i>	estatava
<i>tijolo</i>	tijolho	<i>fantasmas</i>	fanstasmas
<i>cheinha</i>	cheiainha	<i>Pedro</i>	predro

De acordo com o que é possível observar na amostra, não parece ser uma letra qualquer que as crianças tendem a inserir na palavra aumentando sua extensão. Podemos notar que há, em geral, uma tendência de duplicar uma das letras que a palavra já possui, como por exemplo, *computador - computadror, pobre - probre e porque - prorque*. Nestes casos, que envolvem a letra r em final de sílaba ou em grupo consonantal, parece que a complexidade da sílaba pode estar dificultando a grafia adequada das palavras, talvez acrescido do fato de que a letra r tem muita mobilidade, isto é, pode ocupar várias posições dentro das sílabas. Estes fatores podem dificultar a escrita na medida em que gerem dúvidas quanto à grafia das palavras.

Outra ocorrência comum diz respeito à duplicação da letra r em palavras como *comerão - comerrão, Clarice - clarrice e será - serra*. Nestas situações, deve estar ocorrendo uma generalização, isto é, a criança pode estar transpondo para estas palavras um conhecimento que já adquiriu ao observar ou escrever outras palavras que, de fato, devem ser escritas com rr, como é o caso de *cachorro, serra*, etc. O mesmo tipo de inserção de letras por uma espécie de generalização parece acontecer em palavras como *vacina - vacinha*, e *borboleta - borbolheta*, onde a sílaba recebe a mais uma letra que, adicionada a uma outra, forma um dígrafo como nh e lh. Nas demais palavras, como *arrepentido - arenpemdido, assaltou - asaaltou e fugiu - fuigiu* há como que uma inserção ou duplicação de letra por contaminação.

Cabe ainda apontar que o baixo número de crianças produzindo erros desta categoria desde a primeira série, a ocorrência pouco freqüente, o baixo número médio de

erros por aluno e a diminuição sensível série após série na quantidade de alunos leva-nos a crer que esta área, ou seja, estes aspectos da escrita que dizem respeito a controlar a quantidade de letras de uma palavra, de modo a não grafar mais elementos do que ela contém, não são de difícil domínio para a maior parte das crianças. Com uma frequência muito maior observamos a tendência inversa, ou seja, palavras grafadas com um menor número de letras do que deveriam possuir.

9. Confusão entre letras parecidas

Escrever palavras substituindo uma letra por outra em razão de as mesmas serem parecidas em termos visuais, isto é, apresentarem um traçado semelhante, não se configurou como uma dificuldade significativa dentre as crianças desta pesquisa. Como podemos constatar na Tabela I, este tipo de alteração englobou apenas 1,3% do total de 21196 erros produzidos: 0,6% de ocorrência na primeira série; 0,4% na segunda; 0,2% na terceira e 0,1% na quarta, o que correspondeu, em média, a 0,5 erros por aluno.

A Tabela II indica um valor médio de 1 erro por aluno na primeira série; 0,6 erros na segunda; 0,4 erros na terceira e, na quarta série, 0,2 erros em média por criança, confirmando, desde a primeira série, a baixa incidência de alterações deste tipo.

Dentre os 9026 erros da primeira série, conforme indica a Tabela III, as substituições por letras parecidas correspondem a apenas 1,4%; na segunda série, do total de 5679 erros, correspondem a 1,4%; na terceira série correspondem a 1,3% dos 3986 erros e, na quarta série, perfazem 1,2% dos 2505 erros registrados.

Em relação às Tabelas IV e V, já na primeira série podemos observar que apenas 37% dos alunos cometem erros deste tipo. O máximo de erros registrado para esta série foi 9. Quanto à segunda série, a porcentagem de alunos diminui mais ainda, correspondendo a 26,8%. Uma criança, sozinha, foi responsável por praticamente um terço dos erros desta série, ou seja, 23 erros de um total de 79. Na terceira série a porcentagem de alunos cai para 21,7%. O maior número de erros registrado foi 6. Por fim, na quarta série, somente 16,8% das crianças apresentaram algum erro desta categoria, sendo que o número máximo de erros ficou limitado 4.

Amostra de erros por semelhanças entre as letras:

<i>queimar</i>	queinar	<i>Manequinho</i>	nanequinho
<i>fininha</i>	fiminha	<i>numa</i>	muma
<i>tenho</i>	temho	<i>fininha</i>	finimha
<i>dinheiro</i>	dimhero	<i>chamou</i>	chanou
<i>tinha</i>	timha	<i>mas</i>	nas
<i>ninguém</i>	miguen	<i>nem</i>	mem
<i>cachorrão</i>	calhorão	<i>não</i>	mão
<i>começaram</i>	conessarão	<i>começou</i>	coneçol
<i>começou</i>	conesou	<i>mandando</i>	nandando
<i>chamo</i>	chano	<i>jornal</i>	jormal
<i>mãe</i>	nãe	<i>cachorro</i>	caclorro
<i>medo</i>	nedo	<i>magô</i>	nago
<i>na</i>	ma	<i>machucado</i>	maclucado
<i>cheinha</i>	cleinha	<i>minuto</i>	mimuto
<i>magra</i>	nagra	<i>me</i>	ne
<i>finalmente</i>	fimalmente	<i>caminho</i>	caminlo
<i>nada</i>	mada	<i>numa</i>	muma
<i>combinar</i>	combemar	<i>minha</i>	ninha
<i>mesmo</i>	meno	<i>nome</i>	mone

Amostra de texto ilustrativo de erros por semelhanças entre as letras

Aluno: B.O. idade: 8 anos

segunda série

sexo: masculino

Quando meu pai chegou de viagem no aeroporto, eu ne terdi porque eu estava tão distraido que me perdi mas minha mãe estava na lamchonete vendo os aviões e quando eu vi, o a ninha mãe o avião do meu pai tinha chegado e eu, minha irnã e ninha mae fonos correndo para a recepção e o neu pai ne troce um carro de controle remoto, um livro e uma caixa de lapis de cor e para minha irma vimte e quatro livros, e una caixa de lapis de cor.

As alterações deste tipo, que envolvem confusões quanto às possíveis semelhanças entre letras ou conjunto de letras, como pode ser visto pela amostra, atingiram, principalmente, as letras **m** e **n**, e os dígrafos **nh**, **ch**, **lh** e **cl**. Por exemplo, em diversos momentos as letras **m** e **n** foram intercambiadas em palavras como *queimar - queinar*, *fininha - fiminha* e *medo - nedo*. Nas situações em que tais trocas afetaram a grafia dos dígrafos, foi possível observar alterações como: *cachorrão - calhorão*, *cheinha - cleinha* e *caminho - caminlo*.

Também com relação a este tipo de erro, em virtude da porcentagem mais restrita de alunos que o produzem e do número médio de erros ser pequeno, podemos crer que diferenciar letras que, de alguma forma se assemelham, não se constitui como um dos aspectos complexos da aprendizagem da escrita.

10. Inversões de letras

Compreender a posição que cada letra deve ter para grafar as palavras parece ser um aspecto de fácil aquisição. Os erros ortográficos decorrentes de letras ocupando posições incorretas, ou invertidas, como estão sendo aqui consideradas, corresponderam, somente a 0,6% do total de 21196 erros: 0,4% de frequência na primeira série; 0,1% na segunda; 0,1% na terceira e 0,05% na quarta, conforme a Tabela I. Coube a cada um dos alunos a média total de 0,3 erros, muito distante da média característica do principais tipos de alterações que implicam aspectos da escrita que, podemos supor, devem ser de aquisição mais demorada.

O número médio de erros por aluno, de acordo com a Tabela II, indica que na primeira série a média foi de 0,6 erros por criança; na segunda série, este valor caiu para 0,3 erros; na terceira série, permaneceu em 0,2 erros e, na quarta série, diminuiu para 0,08 erros, acusando uma ocorrência muito rara de inversões de letras.

No que diz respeito à Tabela III, na primeira série, tal tipo de erro correspondeu a apenas 0,9% do total das 9026 alterações; a 0,5% das 5679 alterações da segunda série; a 0,5% dos 3986 erros da terceira e a 0,4% dos erros da quarta série.

Por sua vez, as Tabelas IV e V mostram-nos que, já na primeira série, um número muito pequeno de alunos cometia erros desta natureza, somente 19,7%. Um deles, sozinho, foi responsável por 21 dos 78 erros encontrados na primeira série. Na segunda série, a porcentagem cai para 15, sendo 3 o número máximo de erros. Já na terceira série, o número de alunos apresentando tal tipo de alteração diminui para a marca dos 9,3%, sendo 8 o valor máximo encontrado. Na quarta série, a porcentagem fica reduzida para 7,6% de alunos. O máximo de erros encontrados em uma das crianças foi em número de 2. Apenas 11 erros foram encontrados em toda a produção de escrita desta série. Em oposição, nesta mesma

série, o número de erros correspondendo a representações múltiplas foi de 1119, o que significa uma média de 8,5 erros para cada aluno, ou seja, mais de 100 vezes superior aos erros por inversão de letras.

Amostra de erros:

<i>assaltou</i>	<i>alsatou</i>	<i>aniversário</i>	<i>anirvesario</i>
<i>porão</i>	<i>poroã</i>	<i>traveseiro</i>	<i>traviciero</i>
<i>Pedro</i>	<i>predo</i>	<i>pobre</i>	<i>probe</i>
<i>perdido</i>	<i>predido</i>	<i>por</i>	<i>pro</i>
<i>Estela</i>	<i>sitela</i>	<i>magra</i>	<i>magar</i>
<i>acordou</i>	<i>acodor</i>	<i>porque</i>	<i>bruque</i>
<i>assustam</i>	<i>asustõa</i>	<i>eu</i>	<i>ue</i>
<i>zelador</i>	<i>zeladro</i>	<i>enxugar</i>	<i>enxugra</i>
<i>gorduchinho</i>	<i>groduchinho</i>	<i>aprendeu</i>	<i>aperdeu</i>
<i>preguiça</i>	<i>pirgisa</i>	<i>fraquinho</i>	<i>farquinho</i>
<i>magrinha</i>	<i>magirinha</i>	<i>gorducha</i>	<i>groducha</i>
<i>pobre</i>	<i>pober</i>	<i>professor</i>	<i>porfessor</i>
<i>não</i>	<i>nõa</i>	<i>caçador</i>	<i>casadro</i>
<i>enxugar</i>	<i>enchugra</i>	<i>magra</i>	<i>magar</i>
<i>preciso</i>	<i>parcicho</i>	<i>apagar</i>	<i>a pagra</i>
<i>perguntou</i>	<i>pregutou</i>	<i>dobermam</i>	<i>dorbema</i>
<i>Cláudio</i>	<i>Caldio</i>	<i>acordou</i>	<i>arcodou</i>
<i>Rodolfo</i>	<i>Roudofo</i>	<i>ganhou</i>	<i>ganuo</i>
<i>procurar</i>	<i>porcura</i>	<i>mordomo</i>	<i>modormo</i>
<i>perguntar</i>	<i>perguntra</i>	<i>assaltou</i>	<i>alçatou</i>

A amostra de palavras acima ilustra os tipos de inversões que foram mais comumente observados. Em primeiro lugar, mais freqüentes foram as inversões que dizem respeito a sílabas terminadas com a letra r. Palavras como *perdido*, *zelador* e *gorduchinho* são grafadas, respectivamente como *predido*, *groduchinho* e *zeladro*. Há uma tendência, pois, de a letra r mudar de posição dentro de sua sílaba original, como em *enxugar* - *enxugra* e *perguntar* - *perguntra*, assim como também é possível observar seu deslocamento para outra sílaba, resultando em grafias como *aniversário* - *anirvesario* e *mordomo* - *modormo*.

Ainda em relação à letra *r*, em posição de grupo consonantal ou encontro consonantal, ocorre, principalmente, uma tendência de inversão da posição da letra dentro da sílaba, resultando em palavras do tipo *magrinha - magiruha, preguiça - pìrgisa, pobre - pober e magra - magari*.

Quanto aos erros envolvendo a letra *r*, que foram os mais numerosos, podemos supor que as sílabas compostas de consoante - vogal - consoante, CVC (esta última sendo o *r*), ou consoante - consoante - vogal, CCV (a segunda consoante sendo o *r*), apresentam uma forma de composição mais difícil de grafar, somando-se, ainda, o fato de que a letra *r* é uma letra de muita mobilidade, uma vez que pode aparecer em muitos pontos dentro da palavra. As crianças que cometem erros deste tipo estão indicando, por um lado, que são capazes de identificar a presença dos sons que compõem as palavras mas que, por outro lado, não têm segurança acerca de qual a posição exata que as letras representado tais sons devem ocupar dentro da seqüência.

A mesma explicação parece poder ser aplicada no caso das outras alterações observadas envolvendo a inversão de ditongos, como em *porão - poroã, travesseiro - traviciero e eu - ue*. Embora tenham sido capazes de identificar os sons das palavras e usar as letras que os representam, parece que não ficou claro que a ordem dos sons determina a ordem das letras.

Alterações no sentido de uma sílaba de estrutura vogal - consoante, VC, ser invertida para consoante - vogal, CV, como em *Estela - Sitela*, tiveram uma ocorrência muito rara.

11. Outros erros

As alterações consideradas como parte desta categoria corresponderam somente a 1,2% de todos os erros computados: 0,6% na primeira série; 0,3% na segunda; 0,2% na terceira e 0,08% na quarta. Tal freqüência significou uma média de 0,5 erros para cada um dos 514 alunos, conforme indica a Tabela I.

A média de erros por aluno, segundo a Tabela II, aponta uma média de 1,1 erros na primeira série; 0,6 erros na segunda; 0,3 erros na terceira série e 0,1 erros em média na quarta série.

Quanto à Tabela III, na primeira série este tipo de erro correspondeu a 1,5% do total de 9026 erros; na segunda série, a 1,3% dos 5679 erros; na terceira série, a 0,9% dos 3986 erros encontrados e, na quarta série, a 0,7% dos 2505 erros.

Segundo os dados das Tabelas IV e V, na primeira série, 44,9% das crianças produziram alguma forma de escrita considerada como não classificável nas demais categorias, sendo 14 o número máximo de erros registrados. Na segunda série, a porcentagem já cai para 31,4%, com o máximo registrado de 7 erros. Na terceira série, a porcentagem de alunos cometendo alterações é de 20,1% e o máximo de erros chega a 4. Na quarta série, confirmando a tendência de diminuição significativa, a porcentagem de alunos é de 11,4%, sendo 3 o número máximo de erros encontrados em uma só criança.

O baixo número de alunos produzindo alterações deste tipo, assim como a baixa média de erros para cada um dos alunos, revela que poucos foram os erros que não puderam ser mais adequadamente compreendidos, ou seja classificados dentro das categorias já analisadas. Tais alterações corresponderam a ocorrências pouco comuns, às vezes revelando algum engano momentâneo, ou má compreensão de alguma palavra ditada e, outras vezes, provavelmente, alguma forma de a criança estar hipotetizando a ortografia mas que escapou da possibilidade de compreensão do pesquisador.

Há de se considerar, ainda, que o pequeno número de erros deste tipo pode ser devido ao fato de que, nas escolas pesquisadas, os alunos tendem a iniciar um processo formal de alfabetização no pré-primário, ou seja, no programa do ano que antecede a primeira série do primeiro grau. Como o material para análise foi colhido no final do ano letivo, as crianças do primeiro ano já possuíam, em geral, uma experiência de quase dois anos de contato com a escrita em termos escolares, o que implica em certos conhecimentos já desenvolvidos a respeito deste sistema.

Amostra de erros:

jornal

sornão

cebola

cemola

<i>ninguém</i>	<i>ninhem</i>	<i>sozinho</i>	<i>sovinho</i>
<i>cresceu</i>	<i>dreceu</i>	<i>macarrão</i>	<i>macacão</i>
<i>mangueira</i>	<i>mahera</i>	<i>trabalhar</i>	<i>tramalha</i>
<i>ninguém</i>	<i>ninhe</i>	<i>bolo</i>	<i>molo</i>
<i>contrário</i>	<i>com tranho</i>	<i>cheinha</i>	<i>seinha</i>
<i>tempo</i>	<i>pempo</i>	<i>já</i>	<i>va</i>
<i>labirintos</i>	<i>britos</i>	<i>sardento</i>	chargento
<i>fraquinho</i>	<i>naaquinho</i>	<i>triste</i>	crisi
<i>Rodolfo</i>	<i>Rodouso</i>	<i>combinar</i>	conrrinar
<i>Rodolfo</i>	<i>rodanrio</i>	<i>vez</i>	zez
<i>cachorro</i>	<i>chachorro</i>	<i>fraquinho</i>	frazinho
<i>sangue</i>	<i>jangue</i>	<i>aprendeu</i>	aprendão
<i>feitiço</i>	<i>feiticho</i>	<i>bochechuda</i>	buchesuda
<i>viajarão</i>	<i>viasrarro</i>	<i>vezes</i>	vevis
<i>brucha</i>	<i>gurcha</i>	<i>preciso</i>	parcicho
<i>palpite</i>	<i>pampiti</i>	<i>correndo</i>	coresdo
<i>selva</i>	<i>seiva</i>	<i>estava</i>	estado
<i>emagreceu</i>	<i>ematreseu</i>	<i>meu</i>	mehor

12. Agrupando erros que apresentam influência da língua oral: apoio na oralidade, junção-separação de palavras e confusão entre am e ão

Embora tenham sido analisados separadamente, estes três tipos de erros - escrita com apoio na oralidade, dificuldades para segmentar palavras, juntando-as ou separando-as de forma inadequada, e confusões entre que tipo de terminação, **am** ou **ão**, usar para determinadas palavras - apresentam uma característica comum entre si. Na realidade, nestes três casos, há uma forte influência de padrões de linguagem oral determinando a ocorrência das alterações.

No caso dos erros classificados como apoio na oralidade, observamos praticamente uma transcrição fonética, ou seja, a criança toma como referência para a escrita os fonemas, tal e qual os produz na fala. Assim procedendo, verificamos que ela procura as letras que podem escrever os sons que está falando. O mesmo ocorre nos casos em que uma palavra, que deveria ser grafada com **am**, acaba sendo escrita com **ão** em razão da pista auditiva, ou acústica, que a criança está empregando para decidir que letra deve usar. Por outro lado, quando pensamos nas alterações consideradas como junção-separação indevida de palavras,

já não estamos nos referindo aos fonemas em si, mas sim às características entonacionais ou melódicas que a linguagem apresenta e que acabam determinando critérios ou hipóteses de segmentação que as crianças adotam para decidir em que ponto começa e em que ponto termina uma palavra.

De qualquer forma, quer estejam sendo empregados critérios de escrita a partir dos sons que as palavras apresentam quando são pronunciadas, quer a decisão esteja partindo das características melódicas que a linguagem apresenta, a direção da escrita está sendo fortemente influenciada por padrões acústico-articulatórios, por uma referência fonética e não ortográfica.

Tabela X
Total de frequência das alterações ortográficas com influência da oralidade

Tipos de erro	freqüência nas quatro séries
apoio na oralidade	16,8%
junção - separação	7,8%
confusão entre am e ão	5,2%
Total	29,8%

Se, conforme a Tabela X, somássemos os valores de freqüência destes três tipos de alterações que, apesar de analisadas separadamente, apresentam uma característica comum, teríamos um valor de 29,8% do número total de erros. Este valor evidencia claramente a grande influência de padrões de oralidade sobre as formas de escrita, o que poderia ter ficado menos visível dado o modo pelo qual optou-se em fazer a classificação dos erros nesta pesquisa.

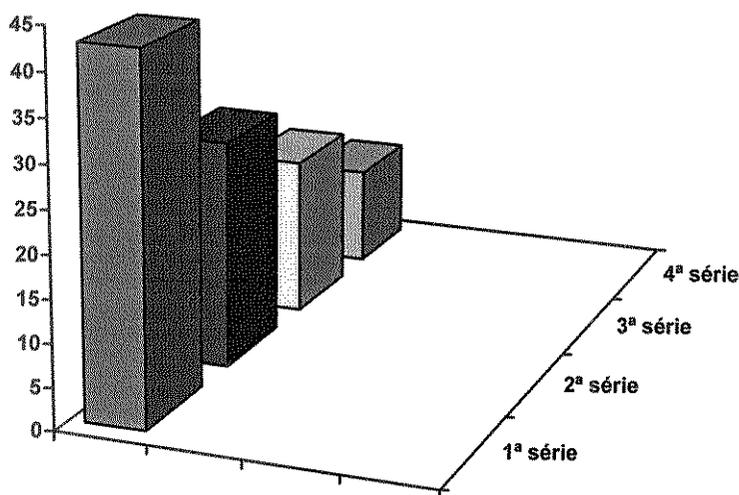
VI - A TRAJETÓRIA DOS ERROS ORTOGRÁFICOS

Podemos analisar os resultados obtidos nesta pesquisa pensando em duas direções complementares. Primeiramente, num plano evolutivo, isto é, observando o que foi acontecendo de série para série, seqüencialmente. Desta forma, temos a oportunidade de analisar a ocorrência de cada tipo de erro isoladamente ou, até mesmo, considerá-los em conjunto, ano após ano, e discutir os fatos que podem ter configurado a trajetória que seguiram. Em segundo lugar, podemos também pensar nos resultados verificando as diferentes características lingüísticas que podem estar determinando a ocorrência dos erros de modo que encontremos uma variação tão significativa de freqüência. Esta análise pode nos indicar se há áreas ou aspectos da linguagem de mais difícil compreensão do que outras.

Iniciando com uma discussão na perspectiva evolutiva, isto é, no modo como os erros foram se configurando de série para série, a primeira constatação que podemos fazer diz respeito a uma tendência observada em todos os tipos de erros. Sem exceção, existe uma nítida tendência à diminuição do número de erros, de série para série. Tomando, da Tabela I, alguns exemplos para ilustrar verificamos que, na primeira série, os erros relativos à categoria das representações múltiplas constituíam 21,1% da amostra total; na segunda série caíram para 12,6%; na terceira série estavam na marca de 8,5% e, na quarta série, corresponderam a 5,3% do total de erros, praticamente quatro vezes menos do que a freqüência observada na primeira série. A escrita com apoio na oralidade mostrou uma tendência semelhante: 6,9% na primeira série; 4,6% na segunda; 3,3% na terceira e 2% na quarta série. No caso das omissões de letras, este tipo de erro teve uma freqüência de 4,2% na primeira série; 2,4% na segunda; 1,7% na terceira e 1,3% na quarta série. Se considerarmos todo o conjunto de erros, verificaremos que o total correspondente à primeira série foi de 42,6%; na segunda série 26,8%; na terceira chegou a 18,8% e, na quarta série, alcançou a marca de 11,8%, praticamente um quarto da quantia de erros observados na primeira série.

Esta diminuição no número de erros que se observa da primeira até a quarta série, como ilustra o Gráfico I, parece indicar que, progressivamente, as crianças foram se apropriando do sistema de escrita; mais especificamente, conseguiram, aos poucos, ir compreendendo aspectos fundamentais que caracterizam a natureza alfabética da escrita. Apesar de todo este desenvolvimento, podemos verificar que, mesmo na quarta série, ainda encontramos a ocorrência de erros, embora numa freqüência significativamente menor. Este fato nos leva a pensar que o domínio do sistema ortográfico, principalmente quanto a determinados aspectos da escrita, pode ainda não estar completo nesta fase de escolaridade.

Gráfico I
Ilustração da diminuição de freqüência do conjunto de erros ortográficos observados da primeira até a quarta série



No que se refere às alterações devidas à possibilidade de múltiplas representações, a diminuição na freqüência de erros produzidos pelas crianças pode estar indicando que elas estão compreendendo uma característica fundamental do sistema ortográfico: uma mesma letra pode representar vários sons, assim como um mesmo som pode ser representado por várias letras. Quando isto acontece, os erros ortográficos podem estar refletindo um

problema de opção, ou seja, dentre as letras possíveis para uma determinada representação, qual deve ser utilizada. Como Faraco (1992) também aponta, as possibilidades de erro aumentam quando o sistema ortográfico permite duas ou mais formas de grafar a mesma palavra. Com muita frequência, observamos tais dúvidas nas crianças que nos perguntam, por exemplo, se uma palavra deve ser escrita com uma letra ou com outra. Para que esta aparente “confusão” se torne possível parece ser necessário que a criança consiga, de algum modo, fazer distinções entre o que é som, ou fonema, o que é letra e o que não é. Enfim, deve chegar à noção de letra, de que uma letra pode ter diversos sons, assim como um som pode ter diversas letras. De acordo com Gnerre e Cagliari (1985), podemos pensar que a criança, assim agindo, mostra que chegou a uma hipótese ortográfica de escrita.

A diminuição dos erros também pode estar indicando que as crianças começam a considerar regras contextuais, ou seja, que as letras que estão próximas, na vizinhança, podem determinar a letra específica que se deseja escrever, como é o caso, por exemplo, de usar **m** antes de **p** e **b**, enquanto que **n** é empregada antes das demais consoantes. Ou o caso da letra **s**, que se ficar entre duas vogais tem o som de /z/. Devemos também levar em conta que algumas crianças podem estar utilizando pistas ou indícios ligados à origem ou morfologia das palavras, o que Kato (1986) atribui à descoberta da motivação lexical da escrita: se **cabeça** se escreve com **ç**, **cabeçada** também deve ser escrito com a mesma letra. De acordo com Carraher (1992), após compreender a natureza alfabética da escrita, a criança precisará relativizá-la, ou seja, levar em consideração as regras contextuais e as características morfológicas das palavras.

Com relação às alterações de escrita que resultam do que denominamos de “apoio na oralidade”, podemos também supor que, gradativamente, as crianças vão compreendendo outra característica essencial do sistema de escrita que diz respeito ao fato de que, em geral, não se escreve do modo como se fala. Esta compreensão implica a noção de que a escrita não é fonética, embora em alguns casos haja uma correspondência estreita entre a pronúncia e a forma como as palavras são escritas. Isto significa que a criança vai deixando de lado hipóteses fonéticas as quais vão sendo substituídas por hipóteses ortográficas.

Podemos pensar em outros termos. Quando inicia a aprendizagem da escrita, o conhecimento lingüístico que a criança traz para interagir com esta nova linguagem é fruto de suas experiências ou vivências com a linguagem oral. A oralidade é organizada auditivamente, o que quer dizer que, quando a criança pensa sobre a linguagem, mais particularmente sobre as palavras, leva em consideração suas características acústicas e articulatórias: ela pensa em sons, não em letras. Atingir o que Ferreiro e Teberosky (1979) denominam de hipótese alfabética da escrita significa compreender que os sons, que lhe são familiares, podem ser representados por letras, que se apresentam como as novidades a serem aprendidas.

Substituir esta hipótese de escrita fonética por uma hipótese ortográfica significa ser capaz de pensar as palavras, não só do ponto de vista de sua estrutura acústica, mas também a partir de um referencial visual, considerando a forma gráfica que as palavras têm, ou seja, a convenção. Chegar a este ponto deve implicar, portanto, ter como referência não somente aquilo que se fala ou que se ouve, mas também aquilo que se vê escrito.

Podemos dizer que, para aprender a falar, a criança, ainda pequena, precisou ficar atenta à fala do outro e tomá-la como modelo para desenvolver sua própria oralidade. Agora, é plausível supor que, para aprender a escrever, a criança deva ficar atenta à escrita do outro e, de alguma forma, tomá-la igualmente como referência. Há necessidade de que compare suas idéias a respeito de como escrever as palavras com aquilo que vê sendo escrito pelos outros. Embora não seja nossa intenção abordar essa questão, aqui fica evidente o papel que a leitura tem nessa passagem do oral para a escrita, uma vez que só é possível chegar à escrita do outro, tomando-a como modelo, via leitura sistemática. Chegar a este nível de conhecimento não deve ser uma coisa tão simples. Talvez por este motivo os erros ortográficos que apresentam influência de padrões de oralidade sejam tão frequentes e ocorram em um número tão elevado de crianças, praticamente 100% na primeira série, sendo que, na quarta série, se bem que com uma porcentagem baixa de ocorrência, ainda estão presentes na produção de 80,9% delas.

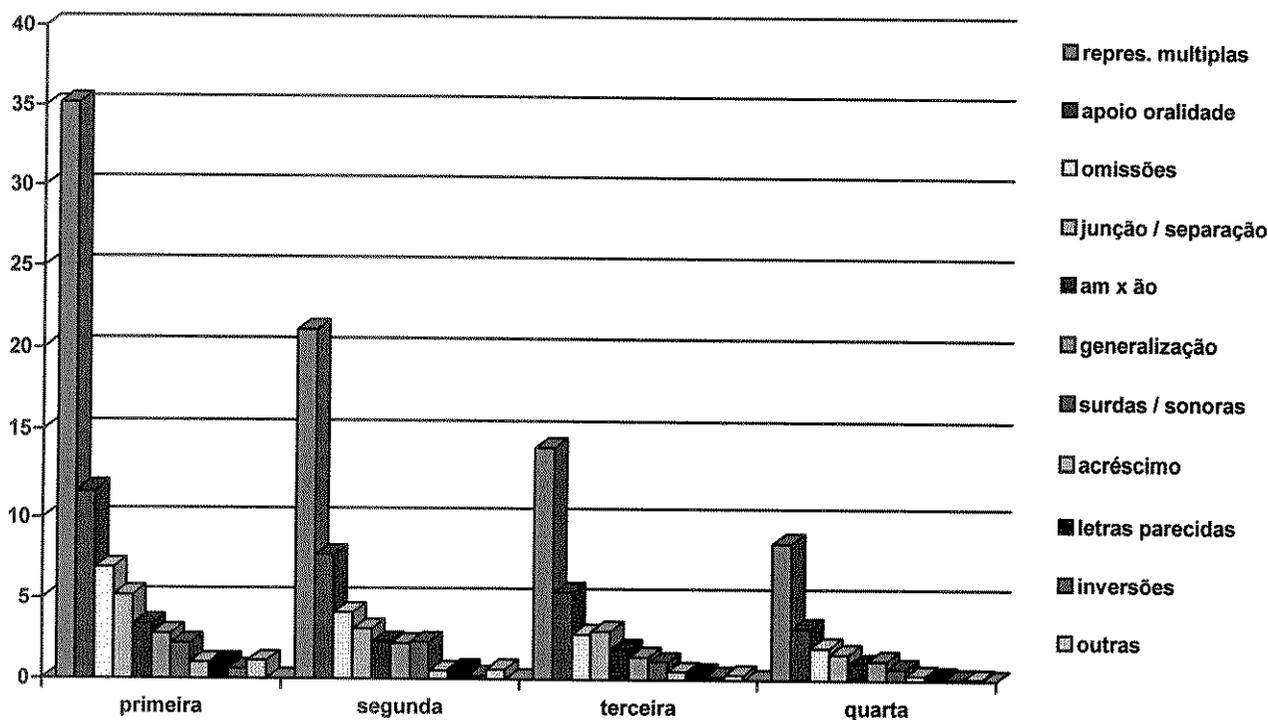
Como já analisamos no capítulo anterior, a influência da oralidade também se faz sentir nas substituições que as crianças tendem a fazer entre as terminações **am** e **ão**, sendo

freqüente observar palavras que deveriam ser escritas com **am** no final, grafadas com **ão**. Este é mais um exemplo desta tendência de considerar a escrita como uma transcrição fonética. Assim também os critérios que as crianças empregam para segmentar as palavras, isto é, para decidir onde elas começam e onde terminam também refletem a mesma influência de padrões orais. A diminuição no conjunto destas três categorias de alterações ortográficas no decorrer das séries, permite-nos supor que, como já foi apontado, as hipóteses ou critérios ortográficos de escrita ganham espaço em detrimento daqueles critérios predominantemente orais.

Os erros por omissões de letras se revelam como uma dificuldade mais discreta, porém presente na produção de escrita da maior parte das crianças. Em sua tendência gradual de diminuição de freqüência, os mesmos indicam que as crianças vão conseguindo, também de forma progressiva, uma correspondência mais estável e convencional entre a quantidade de fonemas presentes nas sílabas que formam as palavras falada e o número de letras que deve ser empregado para representá-las na escrita. Conforme pudemos observar, as omissões foram mais freqüentes na representação de sílabas oralmente compostas por dois fonemas, uma consoante e uma vogal nasal, mas cuja representação necessitava de três letras, ou seja, as omissões de **m** e **n** em final de sílaba. Outros erros por omissão, verificados principalmente em sílabas apresentando composições mais complexas, que não seguem a estrutura consoante - vogal, também indicam a dificuldade que as crianças apresentam para representá-las graficamente.

Acompanhar a trajetória destes erros ao longo das séries revela-nos o caráter evolutivo do domínio da ortografia, o que também fica comprovado por tudo o que nos indicam as demais categorias de erros, pondo em evidência que o processo de apropriação do sistema ortográfico não é algo que se dá de imediato. O gráfico II, que mostra o número médio de cada tipo de erro por série, pode ser ilustrativo desta aprendizagem.

Gráfico II
Média de erros por aluno, por série, nas quatro séries, ilustrando a diminuição gradativa de cada tipo de erro



Os erros por generalização, que estão ocupando a sexta posição em termos de frequência, também correspondem a uma categoria de alterações que foi comum, se bem que numa ocorrência pequena, à maior parte das crianças, principalmente nas séries iniciais. A presença deste tipo de erro foi interpretada como indicadora de que, de fato, as crianças, ao compreenderem um fato novo, tendem a generalizá-lo, ou seja, aplicá-lo a situações semelhantes. A diminuição progressiva deste tipo de alteração leva a crer que deve estar ocorrendo, por parte das crianças, uma análise mais precisa ou acurada das situações em que determinadas convenções da ortografia são possíveis, diferenciando-as de outras que, embora semelhantes, não são suscetíveis de aplicação das mesmas regras. Por exemplo, a palavra “papel”, embora seja pronunciada com o fonema /u/, “papeu” é escrita com a letra l. Por outro lado, a palavra chapéu, que também é pronunciada com /u/ não segue a mesma regra da anterior e é grafada com a letra u, apesar de as situações se assemelharem.

As alterações consideradas como trocas surdas - sonoras mostram a mesma tendência já apontada. Como já foi analisado, a maior parte das crianças que apresentaram este tipo de alteração não ultrapassou o número de três erros. É difícil afirmar que a partir deste baixo número de erros, que podemos considerar ocasionais ou assistemáticos, tais crianças estejam apresentando dificuldades para realizar análises fonêmicas mais precisas. Podemos dizer que isto pode estar acontecendo com aquelas que, de modo mais sistemático, mostraram confundir consoantes surdas e sonoras. De qualquer forma, podemos supor que o contato sistemático com a escrita ao longo das séries pode ajudar as crianças, de uma maneira geral, a aprimorarem suas capacidades de análise fonêmica, resultando numa melhoria da consciência fonêmica, o que se aplica também àquelas que podem ter uma dificuldade mais significativa neste sentido. Desta forma, o número de erros cairia, como observamos. Porém, devemos também acrescentar que, possivelmente, algumas crianças que, embora possam ainda apresentar inabilidades quanto a tal tipo de análise dos sons que compõem as palavras podem estar usando, como compensação, pistas visuais, isto é, podem estar recorrendo à memorização da forma das palavras, principalmente daquelas que são mais usadas.

Acréscimo de letras, letras parecidas e inversões de letras dizem respeito a três categorias de erros que, desde o começo, apresentam, além de uma baixa incidência, uma quantidade também reduzida de crianças produzindo-os, principalmente os dois últimos tipos. Erros pouco frequentes e poucas crianças apresentando-os. Este é o perfil destes tipos de alterações que, apesar de suas peculiaridades, seguem o mesmo trajeto evolutivo das outras categorias: tendem a uma diminuição cada vez mais acentuada.

No caso de acréscimo de letras, isto significa que corresponder letras e sons de modo que o número de letras não ultrapasse a quantidade necessária não é uma tarefa tão complicada, desde as séries iniciais e parece tornar-se ainda mais simples nas séries subseqüentes. Deixar de confundir letras que, de alguma forma, apresentam grafias ou traçados semelhantes, ou apresentar dúvidas quanto à posição correta de uma letra dentro da palavra, no caso das inversões, também não se revelam como áreas de conflito ou dificuldade. Se já não são de difícil compreensão desde o ponto de partida, só poderíamos

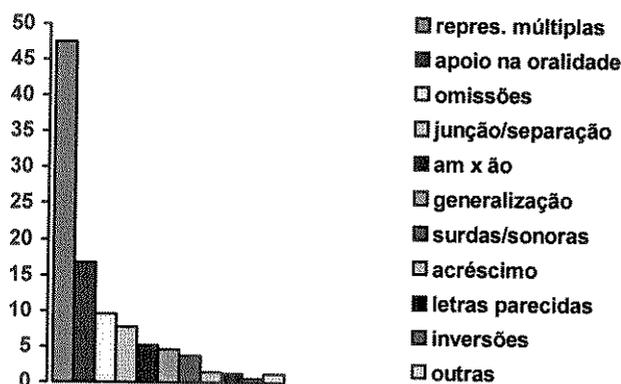
estar esperando que, de fato, com a maior experiência que as crianças vão tendo com a linguagem e, com o subsequente conhecimento que advém desta interação, tais tipos de erros tendessem ao desaparecimento. E é isto que podemos observar na quarta série: uma incidência muito rara destas categorias de erros.

VII - AS CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA ORTOGRÁFICO E SUAS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO

A análise dos resultados, como foi dito inicialmente, também pode ser feita entre os tipos de erros, comparando-se as variações de freqüência entre os mesmos e procurando-se as razões para que tais variações tenham sido observadas. O gráfico III pode ilustrar as diferenças encontradas e ajudar-nos a pensar em seus possíveis significados.

Gráfico III

Ilustração da freqüência de cada tipo de erro, totalizando da primeira à quarta séries



Como fica evidenciado, as alterações classificadas como representações múltiplas ocupam a primeira posição entre os erros produzidos pelas crianças. Como já foi discutido no capítulo anterior quando da apresentação dos resultados, a razão para este alto índice de erros deve ser procurada, de acordo com a hipótese que dirige este trabalho, na própria natureza da escrita alfabética.

A ausência de uma relação única e estável entre letras e sons, de modo que a cada letra corresponda somente um som e vice-versa, acaba abrindo espaço à possibilidade de múltiplas representações: uma mesma letra grafando diversos sons ou um mesmo som

sendo escrito por diferentes letras. Esta parece ser a característica ou propriedade do sistema ortográfico de mais difícil apreensão pelas crianças. Não só para elas. Seguramente, esta é a área ou aspecto da ortografia que também para nós se apresenta como a mais complexa, com maior probabilidade de erros, apesar de sermos adultos letrados, possuidores de certa intimidade com a escrita. Temos que recorrer à memória, ao dicionário, fazer uso de regras contextuais, buscar ajuda na morfologia e na origem dos termos para fazermos suposições acerca de como escrever determinadas palavras. Mesmo assim, ainda podemos ter dúvidas ou cometer enganos. Faraco (1992) faz referência a uma pesquisa com vestibulandos realizada por Costa, na qual foi constatado que 76% dos problemas ortográficos encontrados estavam ligados à área das representações arbitrárias, exatamente estas que estamos discutindo. Não causa estranheza, portanto, que as crianças, que ainda não possuem todos os recursos linguísticos que nós adultos empregamos para superar estas situações de conflito, apresentem tantos erros.

É importante salientar que esta é uma dificuldade inerente ao sistema de escrita, não é uma dificuldade da criança. Esta afirmação ganha força quando observamos a porcentagem de crianças que produzem tais erros: 100% delas na primeira e na segunda séries, 99,2% na terceira, e ainda uma porcentagem muito alta de 94,7% na quarta série. Provavelmente, mesmo as crianças que não apresentaram erros (uma na terceira série e sete na quarta), se tivessem escrito mais coisas do que as solicitadas também poderiam apresentar dúvidas ou erros. Obviamente, podemos também afirmar que, para algumas crianças, a apreensão de tais características do sistema ortográfico será mais fácil, enquanto que, para outras, pode vir a ser muito difícil.

O segundo aspecto a gerar grande dificuldade de apreensão diz respeito às influências dos padrões de oralidade na escrita que, como vimos, refletem-se na tendência de fonetização da escrita (escrever do modo como as palavras são pronunciadas, incluindo as confusões entre *am* e *ão*) e nos critérios de segmentação das palavras. Com poucas exceções, a grande maioria das crianças produz tais tipos de erros, revelando também um padrão geral de aprendizagem e, não, dificuldades particulares de uma ou outra criança. Podemos supor que o fato de haver diferenças entre os modos de falar e os modos de

escrever, isto é, por não termos uma escrita que espelhe a oralidade, acabe produzindo uma segunda grande área de conflitos e, portanto, de possibilidades de erro.

Como afirma Da Silva (1991), oralidade e escrita fazem parte de um mesmo processo cognitivo, sendo que um tipo de conhecimento dá origem ao outro e, desta forma, por um certo período, os conhecimentos da linguagem oral serão empregados como instrumentos de assimilação da escrita. Vemos que essa constituição da escrita enquanto uma forma autônoma de linguagem não é uma coisa simples para as crianças em geral, requerendo tempo para sua consolidação.

Curiosamente, mais tarde, podemos constatar que, como bem aponta Cagliari (1990), muitos adultos alfabetizados, entre os quais até mesmo professores, parecem perder a habilidade de fazer análises fonêmicas, isto é, não sabem exatamente como falam porque, agora em função da própria autonomia que a escrita adquiriu, pensam nas palavras através das letras que usam para escrevê-las e não mais nos sons que usam para pronunciá-las, contrariamente ao que fazem as crianças. Este fato, muitas vezes, pode gerar equívocos, na medida em que leve o professor, principalmente, a pensar que as palavras devem ser pronunciadas oralmente de acordo com as letras que são escritas. Daí a dificuldade que muitos deles podem ter em aceitar padrões dialetais cuja forma de pronúncia fica distanciada da forma escrita.

A terceira grande área de dificuldade da escrita está ligada a saber empregar todas as letras necessárias para representar as qualidades sonoras das palavras, sendo que, muitas vezes, não há uma correspondência precisa entre o modo de falar e o de escrever. Temos como resultado as omissões de letras que aparecem na escrita da maior parte das crianças, o que significa que não é um tipo de problema de ocorrência individual, isto é, que revele dificuldades de uma criança em particular. Podemos também supor que aprender a lidar com representações mais complexas, como as sílabas que não seguem um padrão consoante-vogal, é uma dificuldade sentida pela maioria das crianças, praticamente em todas as séries, porém numa frequência menor que os tipos de erros anteriores. Assim como nas demais alterações, podemos encontrar crianças com uma média significativamente mais

alta de erros do que aquelas de seus colegas de série, revelando possíveis diferenças individuais quanto ao processo de apropriação da escrita.

As generalizações, na sexta colocação, tiveram lugar, mais freqüentemente, na produção de escrita das crianças da primeira e da segunda. Estes erros, como já foi apontado, estão sendo tomados como manifestações de hipóteses que as crianças desenvolvem acerca da escrita. Este tipo de alteração não está sendo tomado como dificuldade da criança, mas, sim, como conseqüência de um sistema de escrita que não tem uma regularidade precisa, bem definida, o que acaba acarretando generalizações indevidas.

As trocas de letras envolvendo consoantes surdas e sonoras não foram observadas na escrita da maioria das crianças, mesmo na primeira série, como ocorreu com a maior parte das alterações anteriores. Devemos lembrar, porém que, das crianças que fizeram tal tipo de troca, a maior parte delas apresentou erros de forma eventual. De modo mais sistemático, somente 10,7% do total de alunos produziram erros. Em função dos números observados, as trocas surdas / sonoras não foram vistas como sendo provocadas por alguma característica complexa do sistema de escrita em si. Contrariamente, podemos reforçar aqui a idéia de que, provavelmente, as crianças deste grupo, produzindo erros de forma mais sistemática, apresentam dificuldades quanto ao processo de análise fonêmica, ou seja, não possuem uma consciência fonêmica suficientemente desenvolvida para dar conta das necessidades da escrita.

Em razão da baixa freqüência em todas as séries, em razão do número pouco significativo de crianças apresentando alterações e, em razão do número médio de erros por aluno também muito reduzido, podemos dizer que os erros por acréscimo de letras não parecem constituir um problema significativo no aprendizado da escrita. Para se ter uma visão melhor, a criança que mais produziu este tipo de alteração estava na primeira série e, em oito situações colocou mais letras do que o necessário para escrever as palavras.

Também com as mesmas características de baixa freqüência de ocorrência, poucas crianças apresentando alterações e número médio muito reduzido foi o que constatamos nos dois últimos tipos de alterações classificáveis, ou seja, erros por semelhança entre as letras e, finalmente, erros por inversão de letras. Discriminar a forma das letras diferenciando-as,

mesmo nos casos em que elas são semelhantes e saber decidir qual a posição que as letras devem ocupar no espaço e, mais especificamente, no interior das palavras, revelou-se como uma área de muita facilidade de aprendizagem para praticamente todas as crianças estudadas. As médias de erros por aluno são muito baixas, o que significa que é raro encontrar tais alterações. Uma criança da primeira série, em especial, parecia ter alguma dificuldade neste sentido, apresentado, sozinha, 21 erros por inversão, enquanto que a média para a série era de 0,6. Poucos foram os exemplos como este, confirmando que os conhecimentos necessários para discriminar letras e para posicioná-las adequadamente são de fácil e rápida apreensão.

Curiosamente, embora fique evidente que não são estas as grandes áreas de dificuldades que as crianças irão enfrentar para dominarem a ortografia, existe uma grande preocupação escolar com os aspectos do desenvolvimento da percepção visual, mais especificamente o treinamento de habilidades de discriminação visual, de orientação espacial, de análise e síntese, de memória e assim por diante. Há uma espécie de temor de que as crianças possam confundir letras visualmente ou inverter sua posição, quer por espelhamento, quer por colocá-las fora do local devido.

É comum observarmos crianças, por volta dos 5 ou 6 anos, que, ao tentarem escrever ou reproduzir letras, invertem ou espelham a posição das mesmas no espaço. Este fato causa muita preocupação aos pais e educadores que vêem este acontecimento como um possível problema. Estudiosos da dislexia, como Newton e Thomson (1975), referem que estas formas de escrita podem ser sintomas de um distúrbio disléxico, mesmo em se tratando de crianças pequenas. Provavelmente, embora não tenhamos tido a oportunidade de verificar, os sujeitos desta pesquisa, quando estavam com esta idade ou seja, iniciando uma escrita mais sistemática, devem ter apresentado, em sua grande maioria, inversões ou espelhamento de letras. O fato de na primeira série não estarem mais apresentando tal dificuldade, mostra ou confirma que, embora confusões deste tipo possam ocorrer em determinado momento da aprendizagem, as crianças rapidamente parecem compreender as relações entre a letra e o espaço gráfico no qual ela será traçada. Conseqüentemente, a

confusão inicial tende a ser superada rapidamente. Esta “dificuldade”, portanto, pode ser considerada como uma etapa normal de aquisição da escrita.

Por outro lado, eventualmente, podemos encontrar esta dificuldade ainda presente em algumas crianças mais velhas, de séries mais avançadas. Nestes casos, deve-se proceder a uma análise mais cuidadosa do conjunto de dificuldades que a criança possa estar apresentando em relação ao aprendizado da escrita, para que se possa verificar a existência de um possível problema.

Podemos voltar a repetir: não é nesta área, considerada como dependente de habilidades perceptuais, que estão guardados os grandes segredos da escrita. Estes aspectos são de fácil aquisição. Difícil é alcançar uma hipótese alfabética e, em seguida, ter que compreender que um som pode ser escrito por várias letras; que uma mesma letra pode ter vários sons; que se fala de uma maneira e se escreve de outra; como segmentar palavras, e assim por diante. Os problemas são mais de ordem conceitual, isto é, de como a criança está compreendendo o funcionamento da escrita, que tipos de hipóteses ela está construindo e que dirigem sua produção. Há necessidade de conduzir a criança no sentido de que ela aprenda as características intrínsecas da escrita. Não é simplesmente discriminando e memorizando que se aprende a escrever. Como aponta Barreto e outros (1990), a criança precisa descobrir como funcionam as regras de um jogo, que é a escrita.

Principalmente, desde os estudos de Ferreiro e Teberosky (1979), tem sido amplamente afirmado que as crianças constroem hipóteses a respeito da escrita. Isto quer dizer que elas buscam compreender as regras do jogo, ao contrário do que se pensou acerca da aprendizagem mecânica, por automatização e memorização. Tais hipóteses servem como referência, isto é, são geradoras, no sentido de que determinam os modos de proceder e de produzir escrita em um determinado momento.

Os resultados deste trabalho também apontam nesta direção e confirmam que as crianças não escrevem por simples mecanismo de fixação de formas corretas, tampouco de modo aleatório. Parece haver, de fato, regras subjacentes que determinam a forma de escrever. Analisando as amostras de escrita das crianças, por mais confusas que muitas

vezes pudessem parecer, foi possível identificar a presença de hipóteses geradoras, refletindo diferentes graus ou momentos de apreensão do sistema de escrita por elas.

O aluno F., da primeira série (ver página 46), por exemplo, quando escreve está fazendo uma generalização de forma sistemática, como podemos constatar em sua escrita: *pediu > pediul; pegou > pegoul; levou > levoul; escondeu > escondeul; achou > achoul e soltar > soultar*. Ao que tudo indica, esta criança compreendeu que, em determinadas situações, a vogal /u/, pronunciada em palavras com “*papeu*”, “*aneu*” e “*sauto*”, é grafada com a letra “l”, o que resulta na forma escrita *papel, anel e salto*. Esta descoberta passa então a ser generalizada. Porém, não há uma simples troca de “u” por “l”. Curiosamente, na perspectiva de tal criança, deve haver uma duplicação das letras que podem escrever o som que ela quer representar. Tal regra, manifestando-se de forma sistemática, revela o princípio gerativo da escrita. O mesmo fato podemos observar quando, de modo regular, as crianças substituem “am” por “ão” ou quando, também regularmente, usam como referência o modo de falar para decidir o modo de escrever.

VIII - UMA SEQUÊNCIA DE APROPRIAÇÃO

Apropriar-se do sistema ortográfico significa compreender e dominar os aspectos que caracterizam a natureza alfabética da escrita. Como já foi apontado, os diferentes tipos de erros, a frequência com que os mesmos ocorrem, e a porcentagem de crianças que os produzem, são dados sugestivos de que determinadas propriedades do sistema ortográfico podem ser de mais difícil e lenta apropriação do que outras.

Podemos supor que, quanto mais freqüente um tipo de erro se revela e quanto maior o número de crianças que o produzem, também maior deverá ser a dificuldade de compreensão das características ortográficas que levariam à sua não ocorrência. Contrariamente, quanto menos freqüente é um erro e, quanto menor o número de crianças que o realizam, menor deve ser a dificuldade de compreensão daquelas propriedades ortográficas que permitem a escrita correta ou convencional das palavras.

Desta forma, tomando como referência as frequências com que os diferentes tipos de erros apareceram, podemos traçar uma escala de apropriação evolutiva na tentativa de revelar o como as crianças podem estar compreendendo e organizando as propriedades do sistema ortográfico de modo a apresentarem escritas cada vez mais próximas do convencional.

1. As crianças, inicialmente, constroem a noção de letra e de seu valor, ou seja, compreendem que as letras escrevem os sons. Esta descoberta, que corresponde à hipótese alfabética, também implica uma capacidade de realizar análises fonêmicas que permitam a busca de correspondências entre letras e sons. É por esta razão que todas as crianças da primeira série já se encontravam em uma fase alfabética de construção da escrita;
2. O domínio da posição de cada letra no espaço gráfico, da posição ou ordem de cada letra dentro da palavra, da direção e da linearidade da escrita, são aquisições ou conhecimentos adquiridos cedo, uma vez que, desde a primeira série, observamos uma ocorrência nula de “espelhamentos” e um número muito pequeno de erros relativos à

mudança de posição de letras dentro das palavras, que foram considerados como inversões;

3. Ainda em fase inicial da aprendizagem da escrita, as crianças compreendem as diferenças entre os “desenhos” de cada uma das letras, discriminando suas formas. Daí a baixa ocorrência, já na primeira série, de erros que poderiam ser devidos a confusões em função de possíveis semelhanças entre as letras;
4. Aprender a segmentar a escrita com exatidão, compreendendo os critérios que determinam pausas ou separações no fluxo da escrita, corresponde a uma apropriação mais lenta e difícil do que foi observado em relação às características anteriores;
5. Estabelecer correspondências quantitativas precisas, entre os fonemas que compõem as palavras e o número de letras que se faz necessário para representá-las, corresponde a um dos aspectos de mais difícil apropriação pelas crianças, principalmente em relação à escrita de sílabas que não apresentam o padrão consoante - vogal. Falhas nesta correspondência, que envolve o conhecimento das diversas possibilidades de construção silábica, podem resultar em acréscimo de letras ou, muito mais freqüentemente, em omissões.
6. Uma das apropriações que se revela como sendo das mais lentas e tardias diz respeito às diferenciações entre oralidade e escrita. Há uma forte tendência de as crianças empregarem referências da língua oral para determinar a forma da escrita, o que resulta, como vimos, na ocorrência dos erros classificados como apoio na oralidade, confusão entre as terminações *am* e *ão* e, também, nas dificuldades relativas à segmentação da escrita. Deixar conhecimentos acerca da oralidade num plano secundário, para começar a escrever segundo padrões ortográficos, significa substituir hipóteses fonéticas por hipóteses alfabéticas: e esta substituição, como pudemos acompanhar, corresponde a uma longa aprendizagem.
7. A característica da escrita que se mostra de mais difícil apropriação, que demanda maior tempo e, possivelmente, maior esforço para ser compreendida, está ligada às representações múltiplas. As crianças precisam aprender que, além das correspondências regulares entre uma letra e um som, também é possível encontrar situações nas quais

para uma letra correspondem vários sons e, inversamente, para um mesmo som existem diversas letras. Porém, somente dar-se conta desta variedade de correspondências não é suficiente para garantir a escrita correta das palavras. Faz-se também necessário saber quando se deve empregar uma letra ou outra, ou seja, dentre as alternativas possíveis de escrita, qual é a correta. Para tanto, é preciso recorrer à memória, a pistas contextuais, à origem das palavras, à morfologia, ou a outros meios, o que envolve habilidades ou capacidades que não se desenvolvem de imediato. Daí o número expressivo de erros, mesmo nas séries mais avançadas.

Esta sequência reforça a idéia de um processo de construção de conhecimentos acerca da escrita. Temos visto que as crianças elaboram hipóteses e que estas são determinantes dos modos de conceber e produzir escrita. Pela razão de que, pouco a pouco, elas conseguem ir dominando o sistema ortográfico, podemos supor que tais hipóteses vão se modificando até que as reais características da escrita sejam mais adequadamente compreendidas. Também pudemos verificar que, no geral, as crianças seguem uma trajetória semelhante, ou seja, apresentam os mesmos tipos de erros cuja frequência parece ter forte relação com aspectos mais complexos do sistema ortográfico.

IX - OS ERROS E OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Este processo de construção de conhecimentos, como acabamos de apontar, leva-nos a crer que os erros fazem parte do processo de apreensão da escrita não tendo, a princípio, um caráter patológico, como muitas vezes se faz crer.

Podemos concluir, então, que os erros ortográficos são acontecimentos normais, que devem ser simplesmente aceitos? Realmente, como já apontamos, os erros fazem parte da aquisição da escrita e são produzidos por todas as crianças. Este estudo indica que, no início do contato das crianças com a escrita, elas apresentam um conhecimento mais superficial do sistema e que a evolução ou aprendizagem se dará na medida em que elas penetrem na intimidade da escrita, ou seja, em que aprofundem seus conhecimentos. Afirmar que uma criança não sabe escrever não parece apropriado numa perspectiva de quem concebe a aprendizagem como uma construção. O que verificamos é que os conhecimentos podem ser mais superficiais ou mais profundos, e é esta a marca da evolução, isto é, que grau de apropriação das características do sistema de escrita cada criança já alcançou.

Porém, como temos tido a oportunidade de constatar, principalmente no trabalho clínico e, em certo grau, também nesta pesquisa, este processo de construção de conhecimentos mostra-se mais difícil para uma parte das crianças. Apesar de estarem tendo oportunidades de interagir com a escrita parece que, ao contrário de seus pares, não conseguem sair dos níveis mais elementares ou superficiais de conhecimento. Um dos indicadores de tal dificuldade pode ser a quantidade de tipos de erros que a criança apresenta, assim como a frequência dos mesmos.

Tabela XI
Quadro comparativo da produção de erros de dois alunos em relação à média de erros da primeira série

Tipos de erros	média de erros por aluno	aluno A 7 anos - menino	aluno B 7 anos - menino
1. representações múltiplas	35.2	63	45
2. apoio na oralidade	11.5	41	3
3. omissões	6.9	13	1
4. junção - separação	5.2	15	1
5. confusão am x ão	3.4	4	3
6. generalização	2.8	4	2
7. trocas surdas / sonoras	2.2	5	0
8. acréscimo de letras	1	3	1
9. letras parecidas	1	1	0
10. inversões	0.6	12	0
11. outras alterações	1.1	10	0
número médio de erros na série	70.9	171	56

Os valores da tabela XI servem para ilustrar que a apropriação do sistema ortográfico, como foi apontado, não se processa da mesma forma para todos. Podemos observar que a criança A tende a produzir erros numa frequência acima da média, praticamente em todas as categorias de alterações, exceto nos casos das terminações **am x ão** e de letras parecidas. Enquanto a média de sua série, para as representações múltiplas, é de 35,2 erros por aluno, encontramos, em seus escritos, 63 alterações deste tipo. O mesmo ocorre em relação às demais categorias que se encontram, em geral, bem acima da média. O número total de seus erros chega a 173, enquanto que a média corresponde a 70,9. Alta frequência de erros, em muitas categorias, este é o perfil desta criança. Podemos supor que sua dificuldade de apropriação é maior do que aquela observada no aluno B, da mesma série. Apesar de um total de 45 erros no caso das representações múltiplas, o que supera a média, podemos constatar que esta é a única área de dificuldades para ele, uma vez que suas médias em relação aos demais tipos de erros são menores do que aquelas encontradas na primeira série. Mesmo considerando as diferenças apontadas, não podemos dizer que a

criança A apresente um distúrbio no aprendizado da escrita. Somente é possível afirmar que sua apropriação parece revelar-se mais lenta e dificultosa do que a das demais crianças.

A análise da produção de erros que foi realizada correspondeu a um corte no processo de construção do sistema ortográfico pelas crianças, entre elas os alunos apresentados na tabela XI. Este corte pode revelar, em um determinado momento, que nível evolutivo as crianças atingiram em termos de domínio de tal sistema. Porém, esta é uma medida de caráter estático, que não oferece elementos para que possamos ter uma idéia mais precisa acerca de como cada uma das crianças, particularmente, está evoluindo: ficamos limitados à constatação das áreas de maior dificuldade e da freqüência com que os erros ocorrem.

Para que possamos ter dados mais adequados, que revelem a dinâmica do processo de apropriação, é necessário recorrer a avaliações periódicas, isto é, analisar constantemente, ao longo do tempo, a trajetória ou linha evolutiva que os erros podem estar tendo. Isto significa a aplicação periódica de avaliações para que se possa traçar tal linha. Voltando ao caso da criança A, não foi possível afirmar a existência de um distúrbio de aprendizagem. Porém, se sua produção de escrita fosse novamente analisada alguns meses mais tarde, teríamos um parâmetro mais seguro a respeito de como se processa sua aprendizagem. Poderia ser constatado, por exemplo, uma queda na freqüência dos erros, assim como uma diminuição nos tipos de alterações. Estes dois parâmetros, queda na freqüência e diminuição das áreas de dificuldades, poderiam ser indicativos de que o processo de apropriação está em curso, que não há problemas de aprendizagem, embora a criança ainda pudesse apresentar um número de erros maior do que a média da série.

Por outro lado, caso os resultados de novas amostras revelassem que as características estariam se mantendo, isto é, que ainda haveria uma alta freqüência de ocorrência e uma grande variedade de alterações, ou, até mesmo, que teria havido um aumento de freqüência, teríamos elementos para supor que a apropriação do sistema ortográfico não estaria se processando de uma forma adequada. Poderíamos estar frente a uma tendência de estabilização de certos modos de compreender a escrita, que se caracterizariam por conhecimentos mais elementares acerca da ortografia. A criança não

estaria conseguindo progredir em sua aprendizagem, apesar de estar em contato contínuo com a escrita. Em casos como este, podemos pensar em possíveis distúrbios, dificultando de modo significativo a aprendizagem. Isto não quer dizer, necessariamente, que as dificuldades estejam centradas na criança uma vez que o não aprender pode ser também consequência de um ensino deficiente ou ineficaz.

Tabela XII
Quadro comparativo da produção de erros de dois alunos em relação à média de erros da segunda série

Tipos de erros	média de erros por aluno	aluno C 8 anos - menina	aluno D 8 anos - menina
1. representações múltiplas	21.1	58	10
2. apoio na oralidade	7.7	33	2
3. omissões	4.1	12	2
4. junção - separação	3.1	15	2
5. confusão am x ão	2.3	3	4
6. generalização	2.2	2	4
7. trocas surdas / sonoras	2.3	11	0
8. acréscimo de letras	0.5	3	1
9. letras parecidas	0.6	1	0
10. inversões	0.2	0	0
11. outras alterações	0.6	6	0
número médio de erros na série	44.7	144	25

O aluno C, da segunda série, conforme a Tabela XII, apresenta um número de erros significativamente acima da média em sete categorias de alterações, totalizando 144 erros em sua produção escrita, contra uma média de 44.7 para sua série. Há, por exemplo, uma ocorrência alta de erros relativos a representações múltiplas, apoio na oralidade, omissões, junção - separação de palavras e trocas surdas / sonoras. O aluno D, por outro lado, exibe um perfil diferente, com um número de erros, em geral, abaixo da média encontrada nesta série. Em toda sua escrita, este aluno produziu apenas 25 erros, denotando conhecimentos mais bem desenvolvidos acerca do sistema ortográfico.

A mesma facilidade de aprendizagem não parece estar acontecendo com a criança C, cuja produção escrita revela áreas que parecem ser de difícil compreensão para ela.

Embora tais números, isoladamente, não signifiquem a existência de um distúrbio, dificuldades podem estar presentes. Daí a importância que pode ter, como já foi apontado, a realização de observações sistemáticas, que possam acompanhar, ao longo do tempo, o processo de apropriação da ortografia.

Tabela XIII
Quadro comparativo da produção de erros de dois alunos em relação à média de erros da terceira série

Tipos de erros	média de erros por aluno	aluno E 9 anos - menina	aluno F 9 anos - menina
1. representações múltiplas	14	51	15
2. apoio na oralidade	5.4	14	6
3. omissões	2.8	4	3
4. junção - separação	3	17	3
5. confusão am x ão	1.9	8	0
6. generalização	1.4	7	0
7. trocas surdas / sonoras	1.1	8	2
8. acréscimo de letras	0.5	1	0
9. letras parecidas	0.4	1	0
10. inversões	0.2	0	0
11. outras alterações	0.3	4	0
número médio de erros na série	31	115	29

De acordo com os valores da Tabela XIII, pode-se observar que o aluno E produz uma quantidade de erros 3,7 vezes maior do que a média encontrada entre as demais crianças de sua série: 115 contra 31 erros. Esta criança apresenta dez diferentes tipos de erros, com uma frequência muito elevada em 7 deles: representações múltiplas, apoio na oralidade, junção - separação de palavras, confusão entre am e ão, generalização, trocas surdas / sonoras e outras. Temos novamente configurada uma ocorrência elevada de erros atingindo diversas categorias, o que nos faz pensar em possíveis dificuldades de aprendizagem. Em oposição, o aluno F, da mesma série, exibe uma configuração muito diferente: somente cinco tipos de alterações, na sua maioria próximos ou abaixo da média encontrada na terceira série, totalizando apenas 29 erros.

Tabela XIV
Quadro comparativo da produção de erros de dois alunos em relação à média de erros da quarta série

Tipos de erros	média de erros por aluno	aluno G 10 anos-menina	aluno H 10 anos-menino
1. representações múltiplas	8.5	35	2
2. apoio na oralidade	3.2	2	1
3. omissões	2	2	2
4. junção - separação	1.6	2	2
5. confusão am x ão	1	9	0
6. generalização	1.2	0	0
7. trocas surdas / sonoras	0.7	25	0
8. acréscimo de letras	0.3	2	0
9. letras parecidas	0.2	2	0
10. inversões	0.08	0	0
11. outras alterações	0.1	0	0
número médio de erros na série	18.9	79	7

O aluno **G**, conforme os dados da Tabela XIV, embora esteja cursando a quarta série, ainda produz um número muito elevado de erros. Enquanto a média por aluno, desta série, é de 18.9 erros, esta criança apresentou 79, cerca de quatro vezes mais. Podemos observar uma alta frequência de alterações em cinco tipos de erros, sendo os mais evidentes aqueles envolvendo representações múltiplas, trocas surdas / sonoras e confusão entre **am** e **ão**. O aluno **H**, em contraposição, apesar de produzir erros de quatro modalidades distintas, apresenta valores abaixo ou dentro da média, sendo que, no cômputo geral de toda sua produção de escrita, somente 7 erros foram constatados.

Comparando, como estamos fazendo, os desempenhos das crianças entre si, nas quatro séries, fica evidente que o processo de apropriação de escrita não se dá da mesma forma para todas elas. Algumas, como pudemos constatar, parecem compreender, com maior facilidade, as características do sistema ortográfico que permitem uma escrita considerada convencional. Para outras, porém, apropriar-se de tais características, ou seja, compreender de modo mais aprofundado a ortografia, revela-se uma tarefa mais árdua, e mais lenta. Daí a ocorrência de tantos erros, mesmo nas séries mais avançadas.

Provavelmente, no dia-a-dia das escolas, sejam alunos deste tipo, aqui ilustrados pelas crianças denominadas A, C, E e G, os que mais chamem a atenção dos educadores em razão da quantidade de erros que produzem ao escrever. Por esta razão, estão propensos a serem considerados pouco inteligentes, disléxicos ou portadores de distúrbios de aprendizagem. Mais grave, ainda, tais considerações, via de regra, implicam a crença em uma incapacidade para aprender. Porém, como procuramos apontar, nem sempre a presença de dificuldades significa a presença de um distúrbio. E mais, mesmo um distúrbio de aprendizagem não significa uma incapacidade para aprender ou, mais especificamente, para apropriar-se do sistema ortográfico. Como foi apontado, ao invés de realizar diagnósticos, o melhor procedimento que a escola pode ter é o de acompanhar, com detalhes, o evoluir do processo de apropriação para poder compreender, de modo mais preciso, o que as dificuldades da criança podem estar significando. Deve, além disso, questionar-se a respeito de estar, ou não, oferecendo condições que realmente favoreçam a aprendizagem. Os programas pedagógicos devem contemplar aquelas crianças que possam apresentar maiores dificuldades e, não, excluí-las. Creio que este deva ser o papel da escola, ou seja, buscar meios ou soluções que contribuam para uma aprendizagem mais efetiva. Não basta, simplesmente, encaminhar tais crianças para alguma forma de tratamento, como se isso fosse um problema externo à escola.

Retomando a questão dos erros, vimos, pelos resultados deste trabalho, que a tendência de série para série é no sentido de uma diminuição da frequência de ocorrência das alterações, sendo que alguns tipos de erros praticamente desaparecem da produção de escrita. Muitos tipos de erros presentes e uma alta frequência dos mesmos, ou a presença de alterações que não são típicas de um determinado grau de escolaridade, podem ser indicadores de que a criança não está conseguindo avançar no sentido de aprofundar seus conhecimentos lingüísticos. E isto acontece, principalmente, quando se verifica que, apesar do contato contínuo que a criança tem com a escrita ao longo do tempo, a configuração de seu quadro de erros continua invariável. Isto indica que ela, provavelmente, não está conseguindo elaborar novas hipóteses, que está estabilizando formas elementares de conceber a escrita. Portanto, embora possam ser parte integrante da aprendizagem, os erros

não podem ser simplesmente aceitos, indiscriminadamente, como algo natural que, em algum dia, seguramente serão superados. Não é esta tendência que temos observado. Algumas crianças podem necessitar, realmente, de uma assistência diferenciada.

Por outro lado, as formas mais tradicionais de conceber a escrita levam a crer na existência de um número elevado de crianças com dificuldades de aprendizagem, principalmente quanto ao aspecto ortográfico que, no geral, tende a ser tomado como parâmetro de desenvolvimento. Realmente, como acabamos de expor, problemas podem existir mas, seguramente, não na proporção que tem sido apontada. Creio que muitas das consideradas dificuldades de aprendizagem poderiam ser resolvidas ou trabalhadas dentro da situação escolar. O processo gradual de construção do sistema ortográfico pelas crianças, assim como as dificuldades que são inerentes ao próprio sistema da escrita, devem ser compreendidos de forma mais adequada para que se possa distinguir as dificuldades que fazem parte da aprendizagem daquelas que podem se configurar como distúrbios da aprendizagem.

X - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos oportunidade, ao longo da apresentação dos resultados e de sua análise, de ir apontando uma série de características intrínsecas à escrita, e que devem ser mais bem explicitadas para as crianças. Isso, muito provavelmente, poderia, por exemplo, ajudá-las a compreender a existência de correspondências múltiplas; a diferenciação entre letras e sons; as várias possibilidades de construção silábica; as diferenças entre falar e escrever; as correspondências quantitativas entre o número de fonemas a serem escritos e o número de letras necessário para escrevê-los, e assim por diante. Enfim, as regras do jogo da escrita devem ser mostradas de forma clara e sistemática. Este pode ser aquele caminho mais seguro que todos desejamos encontrar no sentido de facilitar a apropriação do sistema ortográfico pelas crianças.

Como já foi dito, os erros fazem parte do processo de apropriação da escrita sendo, inicialmente, produzidos por todas as crianças. Não foram observadas crianças que não soubessem escrever. O que encontramos foram distintos graus de conhecimentos a respeito das características ortográficas, conhecimentos estes que podem ser mais superficiais ou mais profundos.

Quando do início do aprendizado, o conhecimento é mais superficial e vai se modificando na medida em que a criança tem oportunidades de interagir com a escrita e apreender novos elementos que permitem uma maior penetração e, conseqüentemente, maiores conhecimentos. Algumas crianças podem apresentar dificuldades mais acentuadas para progredirem no sentido de alcançarem uma melhor compreensão do sistema, embora tenham a oportunidade de interagir com a escrita. A presença de muitos tipos de erros, assim como uma alta freqüência de ocorrência dos mesmos podem ser reveladoras de tais dificuldades. Nestes casos, as alterações ortográficas podem estar indicando a presença de problemas ou dificuldades de aprendizagem. Porém, os erros têm sido superestimados. Ou seja, há uma tendência muito acentuada de considerá-los, indistintamente, como

patológicos, tendência esta que tem levado à criação artificial de pseudos distúrbios de aprendizagem.

Acreditamos que o educador ocupa uma posição privilegiada de mediador da interação da criança com a escrita. Para que esse seu papel possa ser efetivo, no sentido de conduzir as crianças no mundo das letras, ele necessita compreender, mais profundamente, como as crianças constroem conhecimentos. Necessita, também, aprofundar seus próprios conhecimentos a respeito do que é a escrita: sua natureza, seus usos e funções.

Certamente, entendendo melhor a complexidade da própria escrita e todos os desafios que ela impõe a quem deseja dela apropriar-se, o educador possa compreender mais adequadamente a escrita que as crianças produzem e, desta forma, valorizá-las porque podem estar denotando um grande esforço de compreensão. Além disso, conhecendo de modo mais aprofundado a escrita, pode também torná-la mais acessível aos seus aprendizes. Creio ser papel fundamental do educador valorizar a produção das crianças, mostrar-lhes as regras do jogo e fazê-las crer que estão conseguindo progredir. Acima de tudo, acreditar, ele próprio, que as crianças progridem, apesar dos erros.

XI - BIBLIOGRAFIA

- ACHARD, P. - Um ideal monolíngüe. Em Vermes, G. e Boutet, J. (org.) - **Multilingüismo**. Editora da Unicamp. 31-55, 1989.
- AJURIAGUERRA, J. e OUTROS - **A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita**. Artes Médicas, 1984.
- AZENHA, M.G. - **Imagens e letras**. Editora Ática, 1995.
- BARRETO, E.S.S. e OUTROS - Revendo algumas práticas de alfabetização. Em **Ciclo Básico**. Secretaria de Estado da Educação - São Paulo / Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1990.
- BIRD, J. e OUTROS - Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments. **Journal of Speech and Hearing Research**, vol. 38, nº 2, 446-462, 1995.
- BRASLAVSKY, B. - El entorno y el maestro en diversas perspectivas de la alfabetización inicial. **Lectura y Vida**, 16, 1, 5-12, 1995.
- BRYANT, P. e BRADLEY, L. - **Problemas de leitura na criança**. Artes Médicas, 1987.
- CAGLIARI, L.C. - A ortografia na escola e na vida. Em **Isto se aprende com o ciclo básico**. Secretaria de Estado da Educação - São Paulo - CENP, 102-113, 1987.
- CAGLIARI, L.C. - **Alfabetização e linguística**. Editora Scipione, 1989.
- CAGLIARI, L.C. - Caminhos e descaminhos da fala, da leitura e da escrita na escola. Em **Ciclo Básico**. Secretaria de Estado da Educação - São Paulo / Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1990.
- CARRAHER, T. N. - Alfabetização e pobreza: três faces do problema. Em Kramer, S. (org.), **Alfabetização - dilemas da prática**. Editora Dois Pontos, 47-95, 1986.
- CARRAHER, T. N. - Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. Em **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. Editora Cortez, 13-50, 1992.
- CARRAHER, T.N. - Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português. Em **Isto se aprende com o ciclo básico**. Secretaria de Estado da Educação - São Paulo - CENP, 114-122, 1990.
- COLLARES, C.A.L. e MOYSÉS, M.A.A. - Educação ou saúde? Educação x saúde? Educação e saúde! Em **Cadernos Cedes - Fracasso escolar - uma questão médica?** Nº. 15, Editora Cortez/Cedes, 1985.
- CUBA DOS SANTOS, C. - **Dislexia específica de evolução**. Editora Sarvier, 1975.
- Da SILVA, A. - **Alfabetização: a escrita espontânea**. Editora Contexto, 1991.
- ELLIS, A.W. - **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. Artes Médicas, 2ª edição, 1995.
- ESTEBAN, M.T. - Repensando o fracasso escolar. Em **Caderno Cedes: O sucesso escolar- um desafio pedagógico**. Nº. 28, 75-86, Cedes/Papirus, 1992.

- FARACO, C.A. - As sete pragas do ensino do português. Em Geraldí, J.W. (org.), **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Assoeste Editora Educativa, 1984.
- FARACO, C.A. - **Escrita e alfabetização**. Editora Contexto, 1992.
- FERREIRO, E. - **Reflexões sobre alfabetização**. Cortez/Editora Autores Associados, 1986.
- FERREIRO, E. - **Alfabetização em processo**. Cortez/Editora Autores Associados, 1986.
- FERREIRO, E. - Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. **Lectura y Vida**. 15, 3, 5-14, 1994.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. - **Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño**. Siglo Veintiuno Editores, 1979.
- GARCIA, A.L. - **Construcción de sistemas simbólicos: la lengua escrita como creación**. Editorial Gedisa, 1987.
- GERALDI, J.W.- Escrita, uso da escrita e avaliação. Em **Cadernos Cedes - Recuperando a alegria de ler**. Cedes/Editora Cortez, Nº 14, 30-33, 1985.
- GNERRE, M.B.A. e CAGLIARI, L.C. - Textos espontâneos na 1ª série. Em **Cadernos Cedes - Recuperando a alegria de ler e escrever**. Nº. 14, 25-29, Editora Cortez/Cedes, 1985.
- GÓES, M.C.R. e SMOLKA, A.L.B. - A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. Em **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. Editora Cortez, 51-70, 1992.
- GOODMAN, Y.M. (org.) - **Como as crianças constróem a leitura e a escrita - perspectivas piagetianas**. Artes Médicas, 1995.
- GROMPONE, M.A.C. - Fundamentos para um sistema de ensino da ortografia baseado na estrutura da língua. **Boletim**. AEP-SP, 4, 7, 45-58, 1985.
- HARRIS, T.L. e HODGES, R.E. (org.) - **The literacy dictionary**. International Reading Association, 1995.
- KATO, M.A. - **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. Editora Ática, 1986.
- KAUFMAN, A. - Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. **Lectura y Vida**. 15, 3, 15-32, 1994.
- KRAMER, S. - Alfabetização: dilemas da prática. Em Kramer, S. (org.), **Alfabetização - dilemas da prática**. Editora Dois Pontos, 13-45, 1986.
- MARTINS, C.C. - Sensitivity to rhimes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in portuguese. **Reading Research Quarterly**, vol 30, Nº. 4, 808-828, 1995.
- MAYRINK-SABINSON, M.L.T. - Algumas considerações sobre a alfabetização. Em **Cadernos Cedes - Recuperando a alegria de ler e escrever**. Nº. 14, 20-24, Editora Cortez/Cedes, 1985.
- MILLAS, S.S. e OUTROS - El aprendizaje de la lectura e escritura, desde una perspectiva sociolingüística. **Lectura y Vida**, 16, 1, 35-43, 1995.
- MOYSÉS, M.A.A. e COLLARES, C.A.L. - A história não contada dos distúrbios da aprendizagem. Em **Caderno Cedes - O sucesso escolar - um desafio pedagógico**. Nº. 28, Cedes/Papirus, 1992.
- MOYSÉS, S. - A leitura do mundo precede a leitura da palavra. Em **Cadernos Cedes -**

- Recuperando a alegria de ler e escrever. Nº 14, 8-13, Editora Cortez/Cedes, 1985.
- MOYSÉS, S. - Por entre a invisibilidade dos muros das dificuldades de leitura e escrita. Em **Caderno Cedes - O sucesso escolar - um desafio pedagógico**. Nº 28, Cedes/Papirus, 1992.
- MUCCHIELLI, R. e BOURCIER, A. - **La dislexia: causas, diagnóstico e reeducacion**. Cincel/Kapelusz, 1979.
- NEWTON, M. e THOMSON, M. - **Dislexia: a guide for teachers and parentes**. University of London Press, 1975.
- PACHECO, A.C. e LEME, M.F.S. - **Ortografia: teoria e prática**. Editora Atual, 7ª edição, 1989.
- PINHEIRO, E. - **Leitura e escrita - uma abordagem cognitiva**. Editorial Psy II, 1994.
- REGO, L.M.L.B. - A prontidão para a alfabetização no contexto das pesquisas atuais. Em **Isto se aprende com o ciclo básico**. Secretaria de Estado da Educação - São Paulo - CENP, 11-14, 1990.
- REGO, L.M.L.B. - Repensando a prática pedagógica na alfabetização. Em **Isto se aprende com o ciclo básico**. Secretaria de Estado da Educação - São Paulo - CENP, 49-60, 1990.
- ROCKWELL, E.- Os usos escolares da língua escrita. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 52, 85-95, 1985.
- SALGADO, H. - **Qué es la ortografia?** Aique, 1992.
- SALVADOR, C.C. - **Aprendizagem escolar e construção de conhecimentos**. Artes Médicas, 1994.
- SCOZ, B. - **Psicopedagogia e realidade escolar**. Editora Vozes, 1994.
- SILVA, L.L.M. e OUTROS - **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. Atual Editora, 3ª edição, 1986.
- SILVA, M.A.S.S. - **Conquistando o mundo da escrita**. Editora Ática, 1994.
- TEBEROSKY, A. - **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Editora Unicamp/Trajatória, 1991.
- VACA, J. - Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos. **Lectura y Vida**. 17, 3, 23-32, 1996.
- VARLOTTA, Y.M.C.L. - Ortografia e escola: o que é escrever? Em **Isto se aprende com o ciclo básico**. Secretaria de Estado da Educação - São Paulo - CENP, 99-101, 1990.
- VYGOTSKY, L.S. - **Pensamento e linguagem**. Antídoto, 1979
- ZORZI, J.L. - Dislexia, distúrbios da leitura-escrita... De que estamos falando? Em Marchesan, I.Q. e outros (org.). **Tópicos em Fonoaudiologia**. Vol III, Editora Lovise, 1996.
- ZORZI, J.L. - Distúrbios da leitura-escrita: contribuições da fonoaudiologia. Em Marchesan, I.Q. e outros (org.). **Tópicos em Fonoaudiologia**. Vol. II, Editora Lovise, 1995.
- ZORZI, J.L. - **Os distúrbios da leitura-escrita no Brasil: dos anos 50 aos anos 70**. Trabalho apresentado no I Congresso Brasil-Portugal da História da Educação, Lisboa, 1996.

XII - ANEXO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO ORTOGRÁFICA

AVALIAÇÃO DE PRIMEIRA E SEGUNDA SÉRIES

DITADOS

Instruções:

1. Aplicar um tipo de ditado por dia (palavras - frases - texto)
2. Antes de aplicar o ditado, ler o material para que os alunos saibam o que irão escrever
3. As palavras devem ser lidas de modo natural, isto é, do modo como são pronunciadas nas conversações. Não forçar a pronúncia artificial da palavra, ou seja, não produzir a palavra do modo como se escreve quando este é diferente do modo de falar.
4. Não dar nenhuma pista para os alunos a respeito da forma como as palavras devem ser escritas. O objetivo é o de verificar como a criança, ela mesma, acredita ser a forma de escrever as palavras apresentadas.

A. Ditado de palavras

caçador	explicação	fazer
carroça	assaltou	presente
travesseiro	zelador	churrasco
cimento	vizinho	enxugar
queixo	machucado	manchar
gelatina	tijolo	bandeja
girassol	jornal	comerão
compraram	viajaram	falaram

soltou	quente	guerra
tanque	mangueira	sangue
queimar	macarrão	combinar

B. Ditado de frases

1. Por que você chora quando corta cebola?
2. A cozinheira não podia trabalhar sossegada.
3. Vovó Ester dava conselhos: não queria que ninguém sofresse.
4. Minha avó, mãe de mamãe, era mais alta e mais magra.
5. Um dia, Clarice acordou sentindo que estava com um dente mole.
6. Às vezes, eu tenho muito medo de bruxa e de fantasma.
7. Então, por que é que os barulhos me assustam?
8. Esse cachorrinho é muito simpático. Mas eu preciso de um cachorrão.
9. Vai ganhar o bolo quem apagar todas as velas com um sopro só.
10. Por que você está de pijama azul?

C. Ditado de texto

Um dia, a lua apareceu no céu, magrinha e fininha.

As crianças da cidade começaram a perguntar:

___ O que foi que aconteceu?

Disse o Raul:

___ Foi o vento que arrancou um pedaço dela.

Pedro falou:

___ Nada disso. Ela cresceu ao contrário!

Todo mundo tinha um palpite para dar!

O Zé Rodolfo dizia:

___ Eu acho que isso é feitiço de bruxa com sua vassoura ou do mago com sua tesoura.

A Cristina perguntou:

___ Será que a lua está triste? Ela estava tão cheinha, gorducha, redonda mesmo. Será que a pobre coitada emagreceu de tristeza?

(fonte: “O Mistério da Lua” - Sonia Junqueira - Editora Ática)

REDAÇÃO

1. Solicitar que cada aluno faça, no mínimo, duas redações
2. Sugestões de temas:
 - Eu mesmo
 - O menino perdido
 - Eu queria um cachorro, mas meu pai sempre falava que não podia...

AVALIAÇÃO DE TERCEIRA E QUARTA SÉRIES

DITADOS

Instruções:

1. Aplicar um tipo de ditado por dia (palavras - frases - texto).
2. Antes de aplicar o ditado, ler o material para que os alunos saibam o que irão escrever.
3. As palavras devem ser lidas de modo natural, isto é, do modo como são pronunciadas nas conversações. Não forçar a pronúncia artificial da palavra, ou seja, não produzir a palavra do modo como se escreve quando este é diferente do modo de falar.
4. Não dar nenhuma pista para os alunos a respeito da forma como as palavras devem ser escritas. O objetivo é o de verificar como a criança, ela mesma, acredita ser a forma de escrever as palavras apresentadas.

A. Ditado de palavras

caçador

explicação

fazer

carroça	assaltou	presente
travesseiro	zelador	churrasco
cimento	vizinho	enxugar
queixo	machucado	manchar
gelatina	tijolo	bandeja
girassol	jornal	comerão
compraram	viajarão	falaram
soltou	quente	guerra
tanque	mangueira	sangue
queimar	macarrão	combinar
serviço	cantarão	estudam
exemplo	quatrocentos	bomebeiro

B. Ditado de frases

1. Além de sardento e bochechudo, Zero Zero Alpiste era também banguela e um pouco gorduchinho.
2. Então as pessoas começaram a achar que era muito divertido ter muitas idéias na cabeça.
3. E o galo aprendeu que pai não tem nada que ficar mandando filho fazer as coisas só porque ele está com preguiça de levantar.
4. Uma vez, o Passarinho Vermelho perguntou à sua mãe:
___ Mamãe, por que eu não posso botar ovos?
5. Assim Manequinho acha que é a escola do contrário: em vez de estudar, todos têm é que brincar.
6. Pinote era o mais fraquinho da turma, mas derrubou Janjão, o fortão.
7. Será que o pensamento dele está achando graça?

C. Ditado de texto

Um dia, a lua apareceu no céu, magrinha e fininha.

As crianças da cidade começaram a perguntar:

___ O que foi que aconteceu?

Disse o Raul:

___ Foi o vento que arrancou um pedaço dela.

Pedro falou:

___ Nada disso. Ela cresceu ao contrário!

Todo mundo tinha um palpite para dar!

O Zé Rodolfo dizia:

___ Eu acho que isso é feitiço de bruxa com sua vassoura ou do mago com sua tesoura.

A Cristina perguntou:

___ Será que a lua está triste? Ela estava tão cheinha, gorducha, redonda mesmo. Será que a pobre coitada emagreceu de tristeza?

(fonte: “O Mistério da Lua” - Sonia Junqueira - Editora Ática)

REDACÃO

1. Cada aluno deve realizar, no mínimo, duas redações

2. Temas:

- Eu mesmo
- O menino perdido
- Eu queria um cachorro, mas meu pai sempre falava que não podia...

3. Completar histórias:

- A casa era grande e nela moravam duas pessoas: Paula e Alice. Elas viviam sozinhas e se sentiam muito tristes. Um dia, Paula falou: ...