

DESEMPENHO NA ESCRITA DE ESTUDANTES PERTENCENTES AOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Aline Gasparini Zacharias-Carolino; Andréia Osti

DOI: 10.51207/2179-4057.20200026

RESUMO - Este trabalho de natureza quanti-qualitativa e de caráter diagnóstico objetivou identificar os erros com maior incidência na escrita de alunos do Ensino Fundamental I, considerados pela equipe escolar como crianças que apresentam dificuldades em sua escrita, realizando por meio disso uma caracterização dos erros evidenciados, tal como sua frequência de ocorrência. Para tanto, participaram dessa pesquisa 24 alunos pertencentes ao 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, com idade média de 9 anos e 3 meses. O instrumento utilizado foi o Ditado – Observação Ortográfica, com ênfase na escrita de palavras e frases. Os resultados indicam que os estudantes participantes apresentaram dificuldades na escrita relativas não só ao sistema ortográfico, como também ao sistema de escrita alfabética. No alusivo à tipologia dos erros cometidos, as categorias em que houve maiores alterações foram representações múltiplas, omissões de letras, generalização de regras e acréscimo de letras. Considera-se que a língua escrita, tal como a ortografia, necessita de um ensino direcionado, sistematizado e reflexivo, visando auxiliar os alunos nas dificuldades encontradas durante a construção desse complexo conhecimento.

UNITERMOS: Alfabetização. Escrita. Ensino. Aprendizagem. Desempenho Escolar.

Aline Gasparini Zacharias-Carolino – Graduada em Pedagogia; Mestrado em Educação – Universidade Estadual Paulista (UNESP); Doutoranda em Educação - UNESP, Professora da Rede Municipal de Rio Claro, Rio Claro, SP, Brasil.

Andréia Osti – Doutora em Educação – Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Pós-doutora em Psicologia – Universidade São Francisco; Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP (IB), Rio Claro, SP, Brasil.

Correspondência

Aline Gasparini Zacharias-Carolino

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Instituto de Biociências de Rio Claro, Departamento de Educação

Avenida 24ª, 1515 – Bela Vista – Rio Claro, SP, Brasil – CEP 13506-900

E-mail: aline.gasparini15@gmail.com

INTRODUÇÃO

A proposição de pesquisas no campo da educação, advindas das mais diversas áreas do conhecimento, tem proporcionado contribuições significativas para a prática em sala de aula, em especial, as investigações voltadas para o ensino inicial de leitura e escrita. Atrelada a essas produções, há também uma diversidade de trabalhos que abordam o processo de ensino/aprendizagem da escrita e as consequentes dificuldades que envolvem a aquisição e consolidação desse construto social.

Nesse contexto, Soares¹ considera que a aprendizagem inicial da língua escrita é um fenômeno complexo, que envolve diversas habilidades relacionadas ao ler e escrever. Em consonância, Zorzi² destaca que a aquisição da língua escrita possui especificidades que se diferem da aquisição da língua oral. Para o referido autor, aprender a falar faz parte da herança biológica do ser humano, isto é, a capacidade de desenvolver a língua oral é uma característica inerente da humanidade.

Segundo Andrade³ e Zorzi², a apropriação da língua oral ocorre de modo natural, por meio da convivência com pessoas falantes por determinado tempo, contudo, o mesmo não ocorre com a língua escrita. A apropriação da língua escrita somente ocorrerá se a criança viver em uma sociedade letrada e, aliada a isso, fizer parte de uma meio social, no qual há o acesso à leitura e à escrita. Nessa conjuntura, para Soares¹ a escrita é uma construção social baseada na visualização dos sons da fala, e, portanto, exige um ensino sistemático e planejado.

Outrossim, sendo a língua escrita um objeto construído socialmente, sua presença ainda é recente no decorrer da história da humanidade, e a apropriação desse construto social vai muito além de aspectos relacionados à codificação e decodificação, posto que, tal como constatado por Zorzi², o sistema de escrita alfabética (SEA) é compreendido como um processo evolutivo, que se desenvolve em consonância com as oportunidades de interação entre os alunos e a escrita.

Para Moraes & Capellini⁴, compreender o SEA envolve a percepção da correspondência grafofonêmica, ou seja, a criança deve entender que as letras correspondem a segmentos sonoros. Lemle⁵ aprofunda essa discussão ao constatar que no sistema alfabético do português é possível a incidência de três relações distintas. A primeira refere-se à relação única entre grafema e fonema, que acontece quando um som corresponde apenas a um grafema (como por exemplo: p, b, t, d, f, v, a). A segunda envolve uma correlação múltipla, que ocorre quando há uma variação do som, de acordo com a posição do grafema na palavra (como por exemplo, em lupa e sol). A terceira refere-se à relação de concorrência entre dois grafemas, na qual ortograficamente duas letras podem representar um mesmo som (como por exemplo, em casa e reza). Tais fatos permitem dizer que a Língua Portuguesa é pouco transparente em virtude das diversas irregularidades que não são passíveis de previsão, e da diversidade de algumas construções silábicas.

Diante da complexidade relacionada à aprendizagem da língua escrita, há inúmeros obstáculos inerentes ao processo de alfabetização, assim como há também uma outra variável, que se refere aos alunos já alfabetizados, mas que apresentam dificuldades advindas de questões ortográficas. Para Nobile & Barrera⁶, assim que o aluno apresenta a escrita alfabética, ele se depara com mais um desafio, que compete ao domínio da ortografia. Nesse sentido, as referidas autoras consideram que o sistema alfabético, tal como o sistema ortográfico, estão inter-relacionados.

De acordo com Zorzi & Ciasta⁷, tanto a leitura como a escrita envolvem a utilização de estratégias fonológicas e ortográficas, portanto, compreender como as palavras devem ser grafadas é algo difícil para muitas crianças, e isso é perceptível por meio das próprias produções escritas. Fernández et al.⁸ atestam que o sistema de escrita do português é caracterizado pela transparência ortográfica e pela opacidade ortográfica. A transparência ortográfica refere-se

às regularidades, ou seja, quando um fonema corresponde a um grafema ou vice-versa. Já a opacidade ortográfica caracteriza-se pelas irregularidades, isso acontece quando um som corresponde a vários grafemas ou quando um grafema corresponde a mais de um som.

Nessa circunstância, Morais⁹ considera que a norma ortográfica é também uma convenção social, que surge com o objetivo de superar limitações de notação alfabética, facilitando com isso a comunicação por meio da escrita. Conquanto, essa norma deve ser tratada como um objeto do conhecimento em si, e consequentemente, é papel da escola ensiná-la de forma sistemática, e reflexiva.

Mediante esse panorama, definido por questões antigas – dificuldades de se alfabetizar, salas com um número elevado de alunos, formação de professores alfabetizadores precária, alunos que saem do primeiro ciclo do Ensino Fundamental sem escrever com autonomia, ou, em alguns casos, ainda em processo de alfabetização - que atingem novos contornos e adquirem novas facetas na sociedade contemporânea, as avaliações em larga escala destacam resultados que são muito questionados em diversos âmbitos, devido às características apresentadas.

Algumas avaliações enfatizam apenas a leitura, como o caso da avaliação internacional *Programme for International Student Assessment* (PISA), prova realizada com estudantes com faixa etária de 15 anos, matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental. Rocha & Fontes-Martins¹⁰ consideram que nas avaliações externas há uma ênfase somente na avaliação da leitura, devido ao fato de que avaliar a escrita, não só ocasionaria um aumento de custo, mas uma complexidade na logística e, acima de tudo, há uma dificuldade intrínseca no que compete ao tratamento metodológico e correção.

Embora leitura e escrita estejam intimamente articuladas, e sejam indissociáveis, especialmente no processo de alfabetização, neste trabalho, que se refere ao recorte de uma pesquisa de mestrado, nosso foco recairá apenas na escrita, de forma a esmiuçar esse assunto, e articular com os dados coletados empiricamente.

A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizada com alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, por meio dos resultados mais recentes, condizentes com o ano de 2016, pressupõe uma matriz de referência voltada a três habilidades principais, que abrangem o eixo da escrita, sendo elas: grafar palavras com correspondências regulares diretas, grafar palavras com correspondência regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, e produzir um texto a partir de uma situação dada¹¹.

Nesse íterim, há uma escala de proficiência, composta por cinco níveis de desempenho. O nível 1 refere-se a estudantes que não escrevem palavras, ou estabelecem pouca relação entre fonema e grafemas, não escrevendo alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes desse nível não escrevem textos, ou quando escrevem não há possibilidade de leitura devido à ilegibilidade. No nível 2 encontram-se os estudantes que escrevem alfabeticamente, embora com trocas ou omissões de letras, dentre outros desvios ortográficos. Assim como no nível 1, ainda não produzem textos, ou quando produzem são ilegíveis¹¹.

O nível 3 refere-se aos estudantes que escrevem ortograficamente palavras canônicas, isto é, compostas por sílabas com consoante-vogal (CV), sinalizando desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Na produção de textos, produzem de forma inadequada ao que foi proposto, omitindo partes do texto, tal como conectivos e pontuação. No nível 4, encontram-se estudantes que escrevem ortograficamente palavras com diversas constituições silábicas. No relativo à produção de textos, conseguem dar continuidade a narrativas, embora ainda faltem alguns elementos. O nível 5 refere-se aos alunos que escrevem ortograficamente palavras com distintas constituições silábicas, assim produzem textos atendendo à proposta de narrativa, apresentando poucos desvios ortográficos e de acentuação¹¹.

Diante disso, os resultados evidenciam que 58% dos estudantes brasileiros estão no nível 4 da escala de escrita. Ademais, 2% encontram-se no nível 3, 17% no nível 2 e 14% no nível 1. Especificamente em relação ao Estado de São Paulo, por este consistir no estado brasileiro em que essa pesquisa foi desenvolvida, os resultados demonstram que 7,5% dos alunos participantes encontram-se no nível 1, 8,8% no nível 2, 0,8% no nível 3, 70,7% no nível 4 e 12,2% no nível 5. Diante disso, é possível constatar que 17,7% dos estudantes situam-se nos níveis iniciais (do 1 ao 3), logo, não escrevem palavras ou quando escrevem são pouco legíveis, e não produzem textos com autonomia¹¹.

Esses dados coadunam com o constatado em outras pesquisas^{1,12-14}, e nos direcionam para um fato inegável: muitos alunos ainda apresentam inúmeras dificuldades relacionadas à escrita, mesmo após anos de escolarização. Zacharias & Osti¹⁵ desenvolveram uma pesquisa com um grupo de 50 alunos de escolas da rede pública de ensino, objetivando compreender as dificuldades na escrita apresentadas por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Os resultados revelaram que a maioria dos alunos manifestou dificuldades para grafar palavras que envolvem constituições silábicas que fossem além das sílabas canônicas, isto é, sílabas compostas por consoante e vogal. Por conseguinte, os estudantes também apresentaram erros que deveriam ser sanados no processo de alfabetização, assim como variados desvios relacionados à ortografia.

Ainda nesse sentido, há diversos estudos que discorrem sobre a ortografia, seja por meio dos erros identificados na escrita de alunos, ou propostas de trabalho em sala de aula, tais como os estudos de Fernández et al.⁸, Nobile & Barrera⁶, Rosa et al.¹⁶, Santos & Befi-Lopes¹⁷, Zorzi¹⁸ e Zorzi & Ciasca⁷.

Santos & Befi-Lopes¹⁷ desenvolveram uma pesquisa com 82 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da grande São Paulo, objetivando caracterizar a ortografia desses alunos, utilizando para isso um ditado de dez palavras de alta frequência, dez de baixa

frequência e dez pseudopalavras, baseando-se nos critérios de Zorzi¹⁸ para classificar os erros. Diante dos dados coletados, as autoras constataram que os alunos apresentaram maior número de erros, sobretudo, nas categorias "generalização de regras", "omissão", "surda-sonora" e "acréscimo".

Já Zorzi & Ciasca⁷ propuseram um estudo direcionado a 64 sujeitos com idade entre 8 e 10 anos, avaliados pelo Laboratório de Distúrbio de Aprendizagem do Departamento de Neurologia da Universidade Estadual de Campinas e diagnosticados com problemas de aprendizagem, dentre eles: dificuldades de aprendizagem, dislexia, hiperatividade, etc. A partir disso, os autores visaram analisar as alterações ortográficas demonstradas pelos alunos, verificando se os erros produzidos são também encontrados na aprendizagem de alunos sem distúrbios, tal como com a natureza desses erros, estando eles associados a aspectos de origem ortográfica ou fonológica. A partir dos dados coletados, os autores inferem que os erros de natureza ortográfica são mais constantes em comparação aos erros de natureza fonológica.

Rosa et al.¹⁶ desenvolveram uma pesquisa visando analisar o desempenho na escrita de alunos pertencentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e classificar os erros da produção ortográfica. Ante aos resultados, os autores concluíram que os erros diminuem conforme o nível de escolaridade aumenta. Frente a essa realidade, pondera-se que muitas dificuldades apresentadas pelos alunos em aspectos alusivos à língua escrita, tanto no referente ao sistema alfabético quanto ao sistema ortográfico, podem estar articuladas à maneira como esses assuntos são abordados em sala de aula, e as oportunidades pedagógicas proporcionadas aos estudantes, quando estes se deparam com obstáculos em sua percurso de aprendizagem.

É nesse cenário que a problemática desta pesquisa emerge, como uma forma de compreender e identificar quais tipos de erros são apresentados pelos alunos indicados pela equipe escolar como crianças com dificuldades de

aprendizagem, por considerar de suma importância identificar as dificuldades apresentadas pelos estudantes, para, a partir delas, propor atividades e vivências pedagógicas que os auxiliem na superação dos entraves encontrados.

Partindo dessa premissa, o objetivo desta pesquisa consiste em identificar os erros com maior incidência na escrita de alunos do Ensino Fundamental I, considerados pela equipe escolar como crianças que apresentam dificuldades na escrita, realizando por meio disso uma caracterização dos erros, tal como sua frequência de ocorrência.

MÉTODO

Como já mencionado, a presente pesquisa se configura como um recorte de uma pesquisa maior, e foi desenvolvida sob a perspectiva quanti-qualitativa, com foco na abordagem diagnóstica. Destaca-se que, neste estudo, o erro é compreendido como desvios apresentados em relação à norma padrão da Língua Portuguesa. Aliado a isso, corrobora-se com os autores Santos & Befi-Lopes¹⁷ e Zorzi & Ciasca⁷, que preconizam que erros fazem parte do processo de aprendizagem, revelando hipóteses que as crianças elaboram durante a construção de conhecimentos acerca da língua escrita. A finalidade, portanto, é identificar os erros, por depreender de que apenas por intermédio da identificação e caracterização adequada é possível propor situações e atividades pedagógicas contextualizadas.

Participantes

Participaram da pesquisa 24 alunos pertencentes ao 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, sendo 18 alunos pertencentes ao 3º ano, 4 alunos pertencentes ao 4º ano e 2 alunos pertencentes ao 5º ano. Todos estavam regularmente matriculados na rede pública de ensino, em uma escola situada no interior de São Paulo. Os estudantes foram indicados pela equipe escolar (professora polivalente da

turma e coordenadora pedagógica), por serem considerados como crianças com dificuldades relacionadas à escrita. Dentre esses estudantes, 9 (37,5%) eram do sexo feminino e 15 (62,5%) eram do sexo masculino, com idade média de 9 anos e 3 meses.

Instrumentos

Foi utilizado o instrumento Ditado – Observação Ortográfica, de Zorzi¹⁸, por partir do pressuposto de que devido ao fato de os alunos serem pertencentes aos anos finais (3º, 4º, 5º) do Ensino Fundamental já estariam alfabetizados, e, portanto, a avaliação da ortografia seria adequada.

Esse instrumento é composto por dois roteiros distintos, um direcionado às 1ª e 2ª séries e o outro às 3ª e 4ª séries. Devido à data em que o instrumento foi publicado, consideramos que 1ª e 2ª séries são equivalentes a 1º e 2º anos, bem como 3ª e 4ª séries equivalem a 3º e 4º anos. Diante disso, nesse trabalho utilizamos o segundo roteiro. O ditado é composto por 39 palavras com diferentes constituições silábica, dentre elas consoante-vogal (CV), consoante-vogal-consoante (CVC), consoante-consoante-vogal (CCV), consoante-vogal-vogal (CVV); ditado de 7 frases, ditado de texto (O mistério da lua – Sonia Junqueira) e elaboração de duas redações com temas definidos.

Procedimentos de coleta e análise de dados

O projeto teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), sob o parecer 2.276.994. A Secretaria da Educação do município foi contatada pela pesquisadora para explicitar a pesquisa e desenvolver um trabalho conjunto com o já em desenvolvimento pela escola participante. A inserção em campo teve início após o recebimento do Termo de Assentimento e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O ditado foi aplicado de forma coletiva e em diferentes dias, restringindo-se a pequenos grupos, com no mínimo 2 e no máximo 6 alunos, totalizando 17 horas totais. Visando adequar o instrumento à realidade em que a pesquisa foi desenvolvida, assim com as especificidades apresentadas pelo grupo participante, houve algumas adaptações, portanto, apenas os ditados de palavras e frases foram utilizados, dado que os alunos sinalizaram muitas dificuldades na grafia de palavras simples e ainda não eram produtores de textos.

A análise de dados baseou-se nas 10 categorias ou tipos de alterações ortográficas criadas por Zorzi¹⁸, a saber: (1) representações múltiplas, (2) apoio na oralidade, (3) omissões de letras, (4) junção ou separação não convencional, (5) terminações am e ão, (6) generalização de regras, (7) fonemas surdos e sonoros, (8) acréscimo de letras, (9) letras parecidas, (10) inversão de letras; ressalta-se que houve o acréscimo de uma categoria, intitulada "escritas não avaliadas", na qual foram indicados alunos que não apresentavam escrita convencional, ou seja, nesses casos as letras eram utilizadas de forma indiscriminada, tornando a palavra ou frase ilegível. A avaliação do ditado foi feita de forma individual, e cada erro foi contabilizado apenas uma única vez em cada categoria; isso quer dizer que, se o aluno apresentasse omissões em todas as palavras escritas, havia apenas a contabilização de um ponto.

Ademais, de acordo com os dados coletados, foram criadas duas categorias finais, visando proporcionar uma visão geral sobre os alunos participantes. Essas categorias são denominadas como dificuldades na escrita relacionadas ao sistema de escrita alfabética, e, portanto, relacionadas ao processo de alfabetização e/ou dificuldades na escrita relacionada ao sistema ortográfico, isto é, dificuldades relacionadas especificamente à ortografia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados indicam que as categorias em que os alunos apresentaram maiores

dificuldades foram representações múltiplas (87,5%), omissões de letras (87,5%), generalização de regras (83,3%), acréscimo de letras (79,2%), junção ou separação indevida (75%) e troca entre fonemas surdos e sonoros (54,2%), tal como exposto na Tabela 1. Conquanto, ao

Tabela 1 – Quantificação dos resultados obtidos por meio do ditado de palavras e frases.				
Categorias	Ano escolar			
	3º ano	4º ano	5º ano	Total (%)
Representações múltiplas	15	4	2	21 (87,5%)
Apoio na oralidade	8	1	0	9 (37,5%)
Omissões de letras	15	4	2	21 (87,5%)
Junção ou separação indevida de palavras	16	0	2	18 (75%)
Terminações em am ou ão	1	3	2	6 (25%)
Generalização de regras	14	4	2	20 (83,3%)
Fonemas surdos e sonoros	11	1	1	13 (54,2%)
Acréscimo de letras	17	2	0	19 (79,2%)
Letras parecidas	4	3	0	7 (29,2%)
Inversão de letras	7	1	2	10 (41,7%)
Escritas não avaliadas	3	0	0	3 (12,5%)

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A Tabela 1 traz uma quantificação dos resultados obtidos por meio do ditado de palavras e frases, de acordo com as 10 categorias abordadas no texto, e a categoria adicional intitulada como escritas não avaliadas. A partir disso, a quantificação foi definida de acordo com o ano escolar dos alunos participantes e ao final há a quantificação geral da categoria em questão. Portanto, é perceptível por meio dos dados expostos na tabela que os erros apresentaram maior frequência de ocorrência em representações múltiplas (87,5%), omissões de letras (87,5%), generalização de regras (83,3%), acréscimo de letras (79,2%), junção ou separação indevida (75%) e troca entre fonemas surdos e sonoros (54,2%).

avaliar as escritas encontramos inúmeros impasses, visto que, esse instrumento é utilizado para avaliar a ortografia, e ao selecioná-lo para o desenvolvimento desta pesquisa partiu-se do pressuposto de que as crianças estariam alfabetizadas, dado que pertenciam as séries finais do Ensino Fundamental I, contudo, essa não foi a realidade encontrada. Havia alunos que mal faziam associação entre grafemas e fonemas, utilizando letras de forma indiscriminada e, apresentando uma escrita não convencional. Dessa maneira, perante a ilegibilidade, essas escritas foram classificadas na categoria adicional (escritas não avaliadas).

Ainda de acordo com a Tabela 1 é possível identificar que, apesar do número reduzido de participantes matriculados nos 4^o e 5^o anos. Esses estudantes apresentaram em sua escrita algumas características que se destacaram pela baixa ocorrência, dentre elas está a reduzida incidência de erros caracterizados como apoio na oralidade, junção ou separação indevida, trocas entre fonemas surdos e sonoros e acréscimo de letras, características que foram mais frequente na escrita dos alunos do 3^o ano.

No momento da aplicação do ditado, houve também alguns aspectos que se acentuaram por meio da observação, tais como o fato de que grande parte dos estudantes verbalizavam as sílabas isoladamente para tentar escrever a palavra em questão, e dificuldade em diferenciar palavras de frases. Observou-se ainda que determinadas crianças não sabiam escrever o nome completo, tal como informar sua idade ou data de nascimento.

Por intermédio dos dados descritos, serão explicitados alguns aspectos das escritas coletadas, havendo, por conseguinte, a exposição de exemplos, seguida da discussão, de acordo com as dez categorias estabelecidas por Zorzi¹⁸, intentando distinguir as escritas que apresentaram aspectos mais destoantes, e ao mesmo tempo indicar os erros que sinalizaram certo padrão de semelhança.

A primeira categoria se refere a alterações ou erros decorrentes da possibilidade de

“representações múltiplas”, a qual Zorzi¹⁸ articula ao fato de que no sistema de escrita da Língua Portuguesa existem relações entre letras e sons em que não há estabilidade na forma de grafar. Desse modo, nessa categoria foram consideradas alterações decorrentes de confusões perante as irregularidades ortográficas, como, por exemplo, no fonema /s/, que pode ser escrito por S, SS, C, SC, XC, X e Z; fonema /z/ que pode ser representado pelas letras Z, S e X; fonema /k/, que pode ser escrito com Q, C e K; erros envolvendo J e G, tal como X e CH etc.

Por conseguinte, os erros dessa categoria apresentaram características variadas, contudo, em algumas palavras houve uma maior incidência de alterações, como o caso da palavra *caçador* (cassador/ qasado), *zelador* (selador), *vizinho* (visinho/visiho), *machucado* (maxucado) e *exemplo* (enzenplo). Assim, constata-se que os alunos apresentaram muita confusão frente à utilização do Ç, bem como do fonema /s/ e /z/, e do X/CH. Vale ressaltar que tais escritas também encaixam-se em outras categorias de alterações, como apoio na oralidade e letras parecidas.

Nesse contexto, para Zorzi¹⁸ quando a criança desconhece que um mesmo som é escrito por diferentes letras, ela pode tomar como referência uma determinada letra, e generalizar a sua utilização para todas as situações. Essa característica associa-se ao fato de que há um número elevado de fonemas com diversas alternativas de grafia, o que pode ocasionar em inúmeras alterações. As representações múltiplas, assim como nos estudos desenvolvidos por Zorzi¹⁸, Zorzi & Ciasca⁷ e Rosa et al.¹⁶, sinalizaram uma alta porcentagem de ocorrência, sendo que, entre os alunos participantes, todos apresentaram erros desse gênero, com exceção das três escritas não avaliadas por impossibilidade da leitura.

A segunda categoria é destinada às alterações resultantes do “apoio na oralidade”, que consiste em se basear na forma de pronunciar a palavra no momento de sua grafia. Dentre as

escritas coletadas, é perceptível que os alunos ainda baseavam-se muito em pistas sonoras no momento de grafar, demonstrando, inclusive, certo hábito de verbalizar as palavras nas situações de escrita. Isso é visível por meio dos exemplos que apresentaram maior incidência de ocorrência, como nas palavras *muito* (muindo), *traveseiro* (traviseiro/trabiseiro), *compraram* (copraro), *jornal* (jornau), *tanque* (tanqui) e *exemplo* (ezenpro), nos quais houve a inclusão do N, troca entre E e I, assim como do V pelo B, omissão em decorrência da forma de pronunciar a palavra, e troca entre L e U.

Essa particularidade corrobora com o estudo desenvolvido por Rosa Neto et al.¹⁹, no qual os autores averiguaram que algumas crianças falam no momento da escrita, intentando encontrar a letra ou sílaba correspondente ao som pronunciado. Ainda nesse sentido, Corrêa²⁰ enfatiza que a oralidade influencia no processo de escrita, dado que a criança escreve da maneira como ouve, o que ocasiona em uma transposição de aspectos orais para a produção escrita. Soma-se a isso a inferência de Santos & Befi-Lopes¹⁷ ao considerarem que o apoio na oralidade é um reflexo da maneira como as crianças são alfabetizadas, em que muitas vezes há um estímulo direcionado a se apoiar na oralidade para dominar o SEA. Consequentemente, para que as crianças abandonem essa estratégia, pondera-se que haja um trabalho direcionado ao domínio ortográfico, baseado na análise intralexical e morfologia das palavras.

A terceira categoria é relacionada às alterações decorrentes de "omissões de letras", que é caracterizada pela grafia de palavras incompletas devido à omissão de uma ou mais letras. Dentre os estudantes participantes, as palavras que apresentaram maiores alterações foram: *zelador* (zelado), *soltou* (soto), *carroça* (carosa), *assaltou* (asatou), *cimento* (simeto) e *tanque* (taqe). A partir desses exemplos é possível notar que as omissões envolvem uma ou mais letras, e estão presentes tanto em sílabas iniciais como mediais e finais. Essa característica pode ser articulada ao constatado por Zorzi¹⁸, quando o

autor identifica que algumas constituições silábicas parecem dificultar a escrita das palavras, como o caso de omissão de vogal em encontro vocálico (soto); omissão de vogal em sílabas com Q (taqe); omissão de consoante em sílaba CVC (zelado/ soto/ asatou/ taqe) e omissão de consoante em dígrafo (carosa). Além das omissões, há também alterações que se encaixam em outras categorias, como representações múltiplas e apoio na oralidade.

A quarta categoria consiste em alterações caracterizadas por "junção ou separação não convencional das palavras". Nessa categoria, é explícito que a maioria das alterações apresentadas diz respeito à junção indevida de palavras, embora haja também a incidência de separação indevida. Para Zorzi^{2,18}, a habilidade de separar palavras por espaços em branco implica no conhecimento da escrita convencional dessas palavras, e também da noção do que é uma palavra. Ainda segundo o autor, a noção de palavra não se forma no início da alfabetização, sendo que um dos desafios da aprendizagem da escrita é justamente a "[...] capacidade para segmentar o fluxo contínuo da fala em unidades vocabulares de extensões variadas"².

Desse modo, os alunos apresentaram dificuldades relativas não só à noção de palavra, mas também à noção de frase. Os estudantes que apresentaram defasagens relacionadas ao sistema alfabético, consequentemente, demonstraram maiores dificuldades para discernir o início e fim das palavras. Já nos alunos que sinalizaram defasagens relacionadas ao processo de aquisição de normas ortográficas, essa dificuldade era menos acentuada. De forma geral, o mais comum foram produções que, ou apresentavam apenas a junção, ou apenas a separação indevida.

A quinta categoria é referente a alterações decorrentes da utilização de "terminações AM ou ãO". As escritas que se encaixavam nessa categoria apresentaram uma tendência na substituição do AM pelo ãO, tais como em *compraram* (corpapão/ comranão) e *começaram* (comesarão/ qoumesarão/ conesarão). De acordo

com Zorzi¹⁸, essa alteração pode ser justificada pelo papel da oralidade, ou mais especificamente da análise fonética que as crianças realizam ao escrever. De uma forma geral, essa alteração apresentou pouca incidência, sendo que apenas 6 alunos demonstraram essas características em sua produção escrita.

A sexta categoria é destinada à "generalização de regras", que consiste na aplicação de um conhecimento específico em diversas situações supostamente semelhantes. Novamente, nessa categoria, as escritas produzidas direcionam para determinadas tendências. Isso é explícito por intermédio dos exemplos que apresentaram maior incidência de ocorrência, como nas palavras *soltou* (soutou), *jornal* (jonau), *tanque* (tanqui), *machucado* (maxucadu/ machocado) e *caçador* (casadol). Dentre as principais características apresentadas está a substituição da letra L por U (soutou/ jonau), a troca da letra U por O (machocado), ou a troca da letra O por U (maxucadu). Há também troca de E por I (tanqui), e casos mais específicos como o constatado na palavra *caçador*, em que houve a substituição do R pelo L (casadol). Para Zorzi¹⁸, os principais tipos de generalizações sinalizam aplicação indevida de conhecimentos ortográficos, que são adequados a determinadas situações, e quando generalizados ocasionam escritas não convencionais.

A próxima categoria diz respeito às alterações caracterizadas por "substituição envolvendo a grafia de fonemas surdo e sonoros". Para tanto, seis palavras apresentaram uma maior frequência de alterações, sendo elas: *girassol* (tirasou), *cimento* (cimendo), *tijolo* (tigolo), *zelador* (zelator), *sardento* (sardendo) e *vizinho* (visinho). Nota-se que as trocas envolvendo T - D (cimendo/ sardendo) ou D - T (zelator), bem como os erros decorrentes da utilização de S - Z (visinho) ou Z - S, apresentaram maior incidência entre os alunos. Seguida das trocas envolvendo J - G, muito frequentes nas palavras *tijolo* e *jornal* (tigolho/ gornal), e de casos mais específicos, como o apresentado em *girassol* (tirasou), no qual o G é substituído pelo T. Ademais, houve também outras alterações que não

estão expostas entre as palavras selecionadas, como as trocas entre X - CH.

Esses resultados coincidem parcialmente com os dados do estudo elaborado por Zorzi¹⁸, posto que o autor evidenciou sete alterações com maior número de ocorrências entre os alunos participantes de sua pesquisa. Dentre elas, em primeiro lugar estão as trocas entre Q - G, o segundo lugar consiste em trocas entre T - D, o terceiro lugar envolve as trocas entre X - CH e J - G, o quarto lugar as trocas entre F - V, quinto lugar as trocas entre S - Z, e o sexto e último lugar as trocas entre P - B. Portanto, entre os sete erros com maior incidência identificados pelo autor, quatro (T - D/ X - CH/ J - G/ S - Z) foram também manifestados pelas crianças participantes desta pesquisa.

A oitava categoria condizente com o "acrécimo de letras" não apresentou um padrão ou tendência, embora evidencie-se que há um número significativo de acréscimos visando tornar todas as sílabas canônicas, isto é, há alunos que atribuem uma consoante e vogal para todas as sílabas escritas. Dentre as palavras que apresentaram maior incidência estão: *travesseiro* (traveiseiro), *jornal* (gornal), *carroça* (cassroca), *tijolo* (tijocoro), *ideia* (idéisa) e *serviço* (cervirso). Observa-se, ainda, que não há apenas acréscimo de letras, mas também de sílabas.

De acordo com Zorzi², a partir desse tipo de erro pode-se concluir que as crianças necessitam compreender que existem diversas possibilidades de combinações possíveis para a construção de sílabas. Tais alterações muitas vezes podem estar associadas ao trabalho desenvolvido em sala de aula, no qual apenas sílabas canônicas são apresentadas em um primeiro momento, para posteriormente introduzir sílabas que apresentam dificuldades ortográficas.

A nona categoria equivale às alterações ocasionadas pela "substituição de letras parecidas", portanto, essa alteração consiste em escrever palavras substituindo a letra correta por letras em que a grafia é semelhante visualmente. Nas escritas coletadas as palavras que

apresentaram maiores incidência de ocorrência foram: *machucado* (nasucado), *tanque* (temque), *jornal* (jormau), *então* (imtão), *também* (tenben) e *além* (alen). Nas palavras destacadas os alunos manifestaram confusão excessiva apenas na utilização do M e N, sendo que, em palavras em que havia a presença do N, o mesmo foi substituído pelo M, e vice-versa.

A décima e última categoria é referente a alterações decorrentes da "inversão de letras", na qual foi selecionada uma amostra com cinco palavras com maior ocorrência de alterações, dentre elas: *tanque* (tenqui), *travesseiro* (tarveceiro/ tarviseior), *peessoa* (pesosa) e *queimar* (qemair). As alterações mais frequentes estão relacionadas à inversão de letras em palavras compostas por sílabas com CCV (tarveceiro/ tarvisero), ou em sílabas compostas por CVV (tenqui/ qemair). A tendência é a inversão de letras dentro da mesma sílaba, contudo, há variações. Ademais, assim como enfatizado por Zorzi¹⁸, essa não se mostrou como uma alteração com muitas incidências; essa característica, para o autor, sinaliza que compreender a posição em que cada letra deve ser grafada dentro das palavras manifesta-se como um conhecimento de fácil aquisição.

De forma a retomar e sintetizar os resultados expostos até o momento, as alterações que os alunos apresentaram dificuldades, de acordo com a ordem de maior incidência, foram: representações múltiplas (87,5%)/ omissões de letras (87,5%), generalização de regras (83,3%), acréscimo de letras (79,2%), junção ou separação (75%), troca entre fonemas surdos e sonoros, inversão de letras (41,7%), apoio na oralidade (37,5%), letras parecidas (29,2%), troca entre am e ão (25%). Outrossim, os dados evidenciados nesta pesquisa corroboram com outros estudos da área^{6,7,16}, nos quais há uma concentração de erros/alterações condizentes, sobretudo, com as categorias "representações múltiplas" e "omissões".

Tal como já mencionado, perante a complexidade encontrada para classificar a escrita dos estudantes a partir das categorias estabelecidas por Zorzi¹⁸, em decorrência das

próprias dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à apropriação da língua escrita, evidenciou-se que os estudantes apresentavam defasagens que ora poderiam ser atribuídas ao início do processo de alfabetização e, portanto, referiam-se ao sistema de escrita alfabética, ora ao processo de aquisição de normas ortográficas, tal como descrito na Tabela 2.

As dificuldades inerentes ao processo de alfabetização dizem respeito a conceitos mais básicos, como identificar e/ou diferenciar letras, associar a letra ao som, ou escrever palavras com diferentes constituições silábicas, como, por exemplo, CCV, CVV, CVVV, VC. Ademais, no referente às dificuldades relacionadas à aquisição de normas ortográficas, nota-se que os erros estão associados a palavras em que há encontro consonantal e irregularidades ortográficas, o

Tabela 2 – Classificação dos alunos segundo nível de dificuldade.

Categorias	Ano escolar			Total (%)
	3º ano	4º ano	5º ano	
Dificuldades na escrita relacionadas ao sistema de escrita alfabética	8	1	2	11 (45,8%)
Dificuldades na escrita relacionadas ao sistema ortográfico	10	3	0	13 (54,2%)

Fonte: elaborada pelas autoras.

A Tabela 2 traz a classificação dos alunos de acordo com o nível de dificuldade apresentado, podendo estar associado a dificuldades na escrita relacionadas ao sistema de escrita alfabética, considerado como processo de alfabetização, e dificuldades na escrita relacionadas ao sistema ortográfico. A partir disso, a quantificação também foi definida de acordo com o ano escolar dos alunos participantes e ao final há a quantificação geral da categoria em questão. Portanto, é perceptível por meio dos dados expostos na tabela que há uma maior quantidade de alunos que apresentaram dificuldades relacionadas ao sistema ortográfico, em detrimento do sistema de escrita alfabética, embora essa diferença seja de apenas dois estudantes.

que nos direcionam para o fato de que muitas vezes a ortografia não é trabalhada de forma sistemática em sala de aula.

De acordo com a Tabela 2, evidencia-se que há um número maior de alunos que apresentaram dificuldades relacionadas ao sistema ortográfico, em detrimento do sistema de escrita alfabética, embora essa diferença seja de apenas dois estudantes. Esses dados, em especial, causam preocupação, posto que, de acordo com os resultados coletados, ainda há um alto índice de alunos que apresentam dificuldades em relação ao processo inicial de alfabetização, e que chegam ao 5º ano sem saber escrever com autonomia, como é o caso dos dois alunos participantes.

Diante desse panorama, as alterações ortográficas identificadas por meio das categorias estabelecidas se mostraram multifacetadas e com certa frequência de ocorrência. Tal resultado para Zorzi² pode ser articulado a alguns fatores, dentre eles a má qualidade de ensino e/ou distúrbios de aprendizagem. Considera-se que o domínio convencional das palavras, ou seja, a ortografia, manifesta-se como um conhecimento complexo para diversas crianças, que em muitos casos, apesar de estarem inseridas em uma sociedade letrada, possuem contato sistemático e intencional com a escrita apenas na escola, e esse contato não é suficiente para sanar as dúvidas que surgem durante o processo de aquisição da língua escrita.

Há de se considerar também a variedade linguística apresentada pelos alunos advindos de diferentes contextos sociais, e assim como apontado por Corrêa²⁰, apesar de levar essa variedade em consideração e respeitá-la, é papel do professor ensinar aos seus alunos a norma padrão e os instrumentos linguísticos, de forma a garantir os mesmos direitos de aprendizagem para todos.

Para Nobile & Barrera⁶, a própria complexidade do sistema ortográfico justifica os erros apresentados pelos alunos, no entanto, o tipo e frequência desses erros suscitam questionamentos em relação ao processo de ensino-aprendizagem da ortografia. Ainda segundo as autoras, a escrita ortográfica não é um processo passivo, que decorre do conhecimento

adquirido espontaneamente ou mediante regras memorizadas e treinadas.

Em consonância, Sampaio & Capellini²¹ ratificam que as atividades devem ser contextualizadas, considerando a maneira como ocorre a construção dos conceitos, e não de forma isolada e com pouco sentido para os alunos. Conquanto, levando em consideração as regularidades e irregularidades intrínsecas ao princípio alfabético do português brasileiro, torna-se imprescindível um ensino de ortografia que não reprima a escrita espontânea e não gere ansiedade nos educandos. Dessa forma, a norma ortográfica consiste em um objeto do conhecimento que deve ser abordado nas escolas de forma reflexiva⁹, e levando-se em consideração as necessidades e especificidades dos estudantes, assim como seu contexto social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho consistiu em identificar os erros com maior incidência na escrita de alunos considerados pela equipe escolar como crianças com dificuldades relacionadas à língua escrita, pertencentes aos anos finais do Ensino Fundamental I. Desse modo, foi possível identificar que 54,2% dos alunos manifestaram dificuldades na escrita relacionadas a aspectos do sistema ortográfico, e 45,8% dos alunos exteriorizaram dificuldades alusivas ao sistema de escrita alfabética. Ademais, as alterações e/ou erros que apresentaram maior incidência, a partir do instrumento utilizado, foram: representações múltiplas, omissões de letras, generalização de regras e acréscimo de letras.

Diante disso, compreende-se que muitos alunos ainda chegam os anos finais do Ensino Fundamental com dificuldades inerentes ao processo de alfabetização, que por diversos motivos não foram sanadas, e que com o passar do tempo interferem na aquisição e construção de novos conhecimentos, principalmente naqueles relacionados às normas ortográficas. Isto posto, considera-se que a língua escrita, tal como a ortografia, necessita de um ensino direcionado, sistematizado e reflexivo, visando auxiliar os alunos nas dificuldades encontradas durante a construção desse complexo conhecimento.

Por intermédio dessa pesquisa é perceptível também que a análise dos erros cometidos pelos alunos é algo importante, dado que fornece pistas em relação a possíveis adversidades encontradas pelos estudantes durante seu percurso educacional, contudo, há de se considerar as limitações frente à utilização de tal ferramenta, portanto, em estudos futuros considera-se interessante a utilização de

instrumentos direcionados à avaliação da escrita que abordem diferentes habilidades, tal como envolvam um maior número de alunos.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, pelo financiamento e apoio a realização dessa pesquisa, por meio do processo 2017/03874-2.

SUMMARY

Writing performance of students from final years of Elementary School

This quantitative, qualitative and diagnostic work aimed to identify the errors with the highest incidence in the writing of Elementary School students, considered by the school team as children who have difficulties with their writing, thereby characterizing the errors evidenced, such as its frequency of occurrence. To this end, 24 students from the 3rd, 4th and 5th years of Elementary School from public school participated in this research, with an average age of 9 years and 3 months. The instrument used was Dictation - Orthographic Observation, with an emphasis on writing words and phrases. The results indicate that the participating students presented writing difficulties related not only to the orthographic system, but also to the alphabetical writing system. Regarding the typology of the errors committed by them, the categories in which there were major changes were multiple representations, omissions of letters, generalization of rules and addition of letters. It is considered that the written language, as well as the spelling, needs a directed, systematic and reflective teaching, aiming to help students in the difficulties encountered during the construction of this complex knowledge.

KEYWORDS: Literacy. Writing. Teaching. Learning. School Performance.

REFERÊNCIAS

1. Soares M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto; 2016.
2. Zorzi JL. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed; 2003.
3. Andrade MLVO. Língua: modalidade oral/escrita. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica; 2011. p. 50-67.
4. Moraes MP, Capellini SA. Conhecimento de letras, sílabas e palavras por escolares de 1^o e 2^o anos do ensino fundamental. Rev Psicopedag. 2000;27(84):325-33. [acesso 2020 Fev 22]. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0103-84862010000300002
5. Lemle M. Guia teórico do alfabetizador. 14a ed. São Paulo: Ática; 1999.
6. Nobile GG, Barrera SD. Desempenho Ortográfico e Habilidades de Produção Textual em Diferentes Condições de Solicitação. Psic Teor Pesq. 2016;32(2):e32226. [acesso 2020 Fev 10]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722016000200206&script=sci_abstract&lng=pt

7. Zorzi JL, Ciasca CM. Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem. *Rev CEFAC*. 2009;11(3):406-16. [acesso 2020 Fev 12]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462009000300007
8. Fernández AY, Mérida JFC, Cunha VLO, Batista AO, Capellini SA. Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. *Rev CEFAC*. 2010;12(3):499-504. [acesso 2020 Fev 15]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462010000300017
9. Moraes AG. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como é organizada? In: Silva A, Moraes AG, Melo KR, orgs. *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica; 2007. p. 11-27.
10. Rocha G, Fontes-Martins R. A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa. *Ensaio Aval Pol Públ Educ*. 2014;22(85):977-1000. [acesso 2020 Fev 10]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000400006&script=sci_abstract&tlng=pt
11. Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos Estados*. Brasília: INEP; 2018 [acesso 2020 Mar 5]. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1510096
12. Osti A, Zacharias AG. A escrita de um grupo de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. In: Martinelli SC, Fernandes DC, orgs. *Aprendizagem escolar na contemporaneidade*. Curitiba: Juruá; 2017, p. 117-32.
13. Osti A, Lucca TAF, Manfroni AC. Uso de jogos para o atendimento a crianças com dificuldades na alfabetização. *Argum Pró Educ*. 2019;4(10):774-95. [acesso 2020 Fev 17]. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/378>
14. Zacharias-Carolino AG. *Intervenção fonarticulatória em um grupo de estudantes com dificuldades na leitura e escrita [Dissertação]*. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista; 2019.
15. Zacharias AG, Osti A. Análise da escrita de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Rev Linha Mestra*. 2016;30:1576-80. [acesso 2020 Fev 29]. Disponível em: https://linhamestra30.files.wordpress.com/2017/03/lm_16_12_h.pdf
16. Rosa CC, Gomes E, Pedrosa FS. Aquisição do sistema ortográfico: desempenho na expressão escrita e classificação dos erros ortográficos. *Rev CEFAC*. 2012;14(1):39-45. [acesso 2020 Mar 1]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462012000100005
17. Santos MTM, Befi-Lopes DM. Análise da ortografia de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental a partir de ditado de palavras. *CoDAS*. 2013;25(3):256-61. [acesso 2020 Fev 18]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822013000300011&lng=en&nrm=iso
18. Zorzi JL. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artmed; 1998.
19. Rosa Neto F, Xavier RFC, Santos APM. Caracterização da leitura e escrita. *Rev CEFAC*. 2013;15(6):1643-53. [acesso 2020 Fev 22]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462013000600028&script=sci_abstract&tlng=pt
20. Corrêa KCC. *A influência da oralidade na escrita dos anos iniciais [Dissertação]*. Três Lagoas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; 2015.
21. Sampaio MN, Capellini SA. Intervenção ortográfica em escolares com e sem dificuldades de escrita. *Psicol Esc Educ*. 2015;19(1):105-15. [acesso 2020 Fev 5]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000100105&lng=en&nrm=iso

Trabalho realizado na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, SP, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

Artigo recebido: 11/11/2019

Aprovado: 26/3/2020 ■