

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Letras



Dissertação

**Um estudo acerca dos erros ortográficos de alunos do terceiro e do sexto ano
do Ensino Fundamental**

Fernanda Luiz Saggiomo

Pelotas
2018

Fernanda Luiz Saggiomo

**Um estudo acerca dos erros ortográficos de alunos do terceiro e do sexto ano
do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Ana Ruth Moresco Miranda

Pelotas/2018

Fernanda Luiz Saggiomo

Um estudo acerca dos erros ortográficos de alunos do terceiro e do sexto ano do Ensino Fundamental

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Programa de Pós-Graduação em Letras Faculdade de Letras, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 17/12/2018

Banca examinadora:

.....
Prof. Dr. Ana Ruth Moresco Miranda (Orientador)
Doutor em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

.....
Prof. Dr. Aline Lorandi
Doutor em Letras e linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

.....
Prof. Dr. Ana Paula Nobre da Cunha
Doutor em educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

.....
Prof. Dr. Giovana Ferreira Gonçalves Doutor em Letras e linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

AGRADECIMENTO

A Deus, amigo sempre presente, sem o qual nada teria feito.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Ruth Moresco Miranda pela sua orientação, pela confiança e apoio para que eu realizasse esse trabalho. A ela, meu carinho e admiração.

Aos meus pais, familiares e amigos, que sempre incentivaram meus sonhos e estiveram sempre ao meu lado.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização dessa pesquisa.

RESUMO: A presente pesquisa, cujo tema são os erros ortográficos, tem como objetivo geral descrever, analisar e comparar os erros ortográficos produzidos por alunos do terceiro e do sexto ano do Ensino Fundamental de escolas públicas. O trabalho, que se dispõe a refletir a respeito da aquisição da escrita ortográfica, tem como base dados de duas amostras: a primeira composta por ditados realizados por 42 alunos do terceiro ano de uma escola pública da cidade de Pelotas – RS; a segunda por ditados aplicados a duas turmas de sexto ano de uma escola estadual da cidade de Bagé – RS. Os objetivos específicos estão delineados como segue: A) descrever e analisar os erros ortográficos de crianças de terceiro e sexto anos, coletados no Ditado Balanceado (DB), proposto por Moojen (2009); B) Verificar quais são os tipos de erros ortográficos mais recorrentes na escrita dos alunos do terceiro ano e do sexto ano do Ensino Fundamental; C) comparar os resultados obtidos na análise dos erros produzidos por crianças do terceiro com aqueles encontrados nos dados do sexto ano. Os resultados da pesquisa indicam que muitos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental ainda desconhecem regras ortográficas básicas da Língua Portuguesa e apresentam resultados semelhantes àqueles obtidos na análise de dados do terceiro ano. A pesquisa mostrou ainda que a variável ‘repetência’ tem efeito sobre o tipo e a quantidade dos erros produzidos no sexto ano. Além disso, observou-se que a maior concentração de erros, em ambas as amostras, incide sobre as grafias definidas por regras arbitrárias do sistema da língua bem como aquelas referentes ao uso do acento gráfico. Isso corrobora o que diz Morais (2006) sobre a necessidade de a ortografia ser ensinada e aprendida dentro do âmbito escolar, uma vez que se trata de uma convenção social capaz de auxiliar os usuários da língua a dominarem o sistema padrão. Com base nos resultados obtidos, verifica-se a importância do ensino e da aprendizagem da ortografia na Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da escrita ortográfica; erros ortográficos; ensino-aprendizagem.

Abstract: The present research, whose theme is the orthographic errors, has as general objective to describe, analyze and compare the orthographic errors produced by students of the third and sixth grade of Elementary School of public schools. The work, which is willing to reflect on the acquisition of orthographic writing, is based on data from two samples: The first data sample consists of dictations made by 42 students of the third grade of elementary school in a public school in the city of Pelotas. The second data sample consists of dictations applied to two sixth grade classes of the Luiz Maria Ferraz State High School - CIEP, in the city of Bagé - RS. The specific objectives are outlined as follows: A) Describe and analyze the orthographic errors of third and sixth-grade, extracted from Balanced Dictation (DB), proposed by Moojen (2009); Verify what types of orthographic errors are most recurrent in the writing of students in the third year and sixth grade of Elementary School; C) compare the results obtained in the analysis of the errors produced by children of the third and those found in the data of the sixth grade. The results of the research indicate that many students of the sixth grade of elementary school are still unaware of the basic orthographic rules of the Portuguese language and present results similar to those obtained in the analysis of data of the third grade. The research also showed that the 'repetition' variable has an effect on the type and number of errors produced in the sixth grade. In addition, it was observed that the highest concentration of errors in both samples focuses on the graphs defined by arbitrary rules of the language system as well as those related to the use of graphic accentuation. This corroborates what Morais (2006) says about the need of orthographic to be taught and learned in the school context, since it is a social convention is able to help to language users master the standard system. Based on the results obtained, it is verified the importance of teaching and learning of orthographic on Basic Education

KEY WORDS: Acquisition of orthographic writing; orthographic errors; teaching-learning.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	09
2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 A Escrita, sistema notacional e norma culta	14
2.2 Aquisição da Escrita	16
2.3 Ortografia	18
2.4 Sistema ortográfico do português	20
2.5 O erro e o seu papel na construção do conhecimento	21
2.6 A categorização dos erros ortográficos	23
2.6.1 Categoria de erros proposta por Morais	23
2.6.2 Categoria de erros proposta por Moojen	27
2.6.3 Categoria de erros proposta pelo GEALE.	29
2.6.3.1 Erros Motivados pela fonologia da Língua	29
2.6.3. 2 Erros motivados pela Ortografia	32
2.6.3.3 Não observância de regras morfológicas	34
2.7 Estudos sobre ortografia: Do primeiro ciclo ao Ensino Médio	34
2.8 Ortografia: o ensino e a aprendizagem	38
3. METODOLOGIA	40
3.1 Campo Empírico	40
3.2 Sujeitos	41
3.3 Instrumentos	46
3.3.1 Ditado Balanceado: Descrição do instrumento e método de coleta dos dados	47
3.3.2 A categoria dos erros ortográficos abordados na pesquisa	49
3.3.2.1. Erros Motivados pela fonologia da Língua	49
3.3.2.2. Erros motivados pela Ortografia	50
3.3.2.3. Erros Híbridos	51
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	55

4.1 Descrição dos dados das turmas de sextos anos	55
4.1.1. Dados da turma 61	57
4.1.2. Dados da turma 62	64
4.1.3. Dados coletados nas turmas de sexto ano	72
4.2 Descrição e análise dos dados das turmas de terceiros ano	77
4.3 Terceiros e sextos anos: Quais são as semelhanças e diferenças?	85
<hr/>	
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
BIBLIOGRAFIA	95
APÊNDICE	100
ANEXOS	104

INTRODUÇÃO

Atualmente, há uma grande preocupação acerca da formação dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental, principalmente no que concerne ao sexto ano, visto que é o ano em que há um maior índice de reprovação. No portal governamental QEd¹ é possível constatar, com base no censo escolar de 2017 que 27% dos alunos desse ano escolar já reprovaram. Estudos como o de Esteves (2014) também revelam preocupação quanto à reprovação nesse nível de ensino e ainda apontam dificuldades em leitura, escrita e interpretação como um dos fatores que levam a esta reprovação.

Segundo Raupp (2004), alunos pertencentes a diversos níveis de ensino manifestam certa dificuldade quanto à modalidade escrita da Língua Portuguesa, o que gera preocupações e discussões entre professores e pesquisadores da área. Quanto ao ensino de ortografia, foco do presente estudo, vários mestres, segundo Morais (2007), vivem em estado de “confusão”, pois possuem dúvidas sobre a importância ou não de ensinar ortografia na escola e, especialmente, a respeito da maneira de ensinar sem recorrer à prática tradicional de ensino.

Considera-se neste estudo que a aprendizagem da ortografia deve ser vista como um processo desenvolvido com base em atividades que forneçam subsídio aos aprendizes, para construção, reflexão e explicitação de suas hipóteses acerca do conhecimento ortográfico. Pois, de acordo com Morais (2003, p. 73), “mesmo que a norma ortográfica seja uma convenção social, aprender ortografia não é um processo passivo no qual há o armazenamento na memória de formas corretas”.

Autores que têm focado a ortografia como objeto de conhecimento e defendem seu ensino em sala de aula (cf. Nunes, 1992; Morais, 2003, 2005; Matteoda, 1999; Monteiro, 2008; e Miranda, 2012) observam a prevalência de duas vertentes principais no que diz respeito ao ensino da ortografia. De um lado um ensino “mecânico” segundo o qual aprender ortografia consiste apenas em decorar

¹ Esse valor é o maior entre os demais níveis de reprovação dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-estadual/rural-e-urbana?year=2015>. Acesso em: 02/06/2017.

regras. De outro, um ensino que é contrário a essa prática “mecanicista”, mas coloca o ensino de ortografia em segundo plano, limitando-se a concebê-lo como uma “internalização” que ocorrerá por meio da leitura. Ambas as formas sozinhas não são suficientes para contemplar as questões ortográficas. São necessárias, portanto, reflexões sobre as práticas de ensino que não as isolem, mas que de acordo com a necessidade, se aliem de forma que atenda o aluno de modo eficaz.

É necessário que haja maior reflexão sobre o processo de aprendizagem e também sobre a constituição do sistema ortográfico, bem como um esclarecimento acerca das razões de seu uso. Para Moraes (2007), sem abrir mão da leitura e da produção de textos, é preciso ensinar a ortografia de forma sistemática. Entende-se que a falta de sistematicidade no ensino da norma e a ausência de reflexão sobre a língua são fatores que estimulam o baixo desempenho ortográfico dos alunos que cada vez mais apresentam problemas em relação às grafias por eles produzidas.

Entretanto, de acordo com Moojen (2009), os alunos, à medida que evoluem nos anos escolares, tendem a diminuir a quantidade de erros em suas produções escritas. Essa é uma expectativa que se alimenta pelo fato de haver um avanço nos anos de escolarização e a conseqüente perspectiva de intensificação das práticas de leitura e de escrita e, por essa razão, torna-se hipótese do presente estudo. Pretende-se, portanto, com esta pesquisa ir além de uma possível corroboração para estudos da área. Almeja-se revelar a natureza dos erros produzidos pelos estudantes do terceiro e sexto ano, com o intuito de verificar se erros relacionados à irregularidade do sistema e à atuação de regras contextuais complexas são aqueles que realmente prevalecem na amostra a ser analisada,. Com isso, será observada uma convergência com a tendência observada por Moojen (op. cit.), mas não corroborada por Santos (2015) em sua pesquisa sobre os erros produzidos por alunos do Ensino Médio².

Apesar da existência de estudos acerca da aprendizagem da ortografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Médio, percebe-se a escassez de pesquisas sobre a aprendizagem de ortografia que tenham como foco as séries finais do Ensino Fundamental. Por tal motivo, com o presente trabalho, pretende-se contribuir com a discussão acerca da aprendizagem de ortografia nas séries finais do Ensino Fundamental.

² Posicionamentos que serão delineadas no capítulo a seguir

Cabe ressaltar ainda que, a preferência pelas turmas de sexto ano, se justifica pelo fato de, nesse nível de escolaridade, haver um alto índice de reprovação. Além de ser considerado um ano de “transição”, em virtude dos alunos terem tido aula, até então, com uma única professora para todas as disciplinas e, ao chegarem ao sexto ano, se deparam com um professor por disciplina. Outra motivação para o surgimento deste trabalho nasceu, justamente, da reflexão da pesquisadora, que é professora de sextos anos, sobre a escrita de seus próprios alunos que, embora na segunda etapa do Ensino Fundamental, demonstram, em boa medida, um fraco desempenho escolar no que concerne ao domínio da ortografia da Língua Portuguesa.

A escolha por analisar os dados de escrita do terceiro ano do Ensino Fundamental justifica-se pelo fato desse nível escolar ser considerado o encerramento do primeiro ciclo, que é o da alfabetização, e o primeiro ano em que há retenção em nível escolar. Por esta razão, torna-se pertinente traçar este contraponto com a turma de sexto ano que é considerada o início do Fundamental 2.

A partir da problematização apresentada, surgiu o interesse em realizar este estudo que tem como tema os erros ortográficos de alunos do terceiro e sexto ano do Ensino Fundamental. Para tanto, foram formuladas questões que deverão ser respondidas a partir do desenvolvimento da pesquisa.

São elas: a) Quais são os tipos de erros ortográficos recorrentes na escrita dos alunos do terceiro e do sexto ano do Ensino Fundamental? b) O que esses erros mostram acerca do conhecimento mobilizados pelos alunos para a produção de suas escritas? c) Qual a relação existente entre os erros ortográficos mais recorrentes entre os alunos do sexto ano e do terceiro ano do Ensino Fundamental?

Com base nas questões propostas, dá-se início a pesquisa, que está inserida no âmbito do Geale (Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita³).

³ O Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE) é constituído por pesquisadores que estudam a produção escrita do ponto de vista de sua aquisição e de seu ensino. O grupo, coordenado pela professora Ana Ruth Miranda é composto por pesquisadores e alunos da graduação e da pós-graduação e surgiu a partir do desenvolvimento do projeto de pesquisa “Aquisição e Desenvolvimento da Escrita: ortografia e acentuação” que resultou na criação de um Banco de Textos constituído por produções escritas de crianças brasileiras e portuguesas que cursam as séries iniciais, além de textos produzidos por alunos de EJA. O Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE), da maneira como foi concebido, permite que sejam desenvolvidas investigações que envolvem aspectos estruturais – fonológicos, morfológicos e sintáticos – bem como aspectos relativos ao texto e ao discurso. <http://wp.ufpel.edu.br/geale/>

Dessa forma, define-se que o objetivo geral no presente estudo é descrever, analisar e comparar os erros ortográficos produzidos por alunos do terceiro e do sexto ano do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade de Pelotas e de Bagé, a fim de refletir acerca da aprendizagem da escrita. Cabe destacar que este trabalho conta, portanto, com duas amostras: uma referente aos dados do terceiro ano do Ensino Fundamental, que foram coletados no BATALE⁴ (contemplando escolas públicas da cidade de Pelotas) e, outra amostra refere-se à coleta de dados feita ao longo da pesquisa em uma escola pública da cidade de Bagé⁵,

Pretende-se, ao final da pesquisa, propor uma reflexão acerca do ensino da escrita ortográfica. Para tanto, o estudo terá como população 42 alunos de duas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Médio Luiz Maria Ferraz – CIEP. Além de 42 informantes pertencentes ao terceiro ano do Ensino Fundamental de três escolas públicas da cidade de Pelotas⁶.

Os objetivos específicos a serem alcançados ao final do trabalho são: A) descrever e analisar os erros ortográficos de crianças de terceiro e sexto anos, extraídos do Ditado Balanceado (DB), proposto por Moojen (2009); B) Verificar quais são os tipos de erros ortográficos recorrentes na escrita dos alunos do terceiro ano e do sexto ano do Ensino Fundamental; C) comparar os resultados obtidos na análise dos erros produzidos por crianças do terceiro por aqueles encontrados nos dados do sexto ano.

É importante ainda que se defina quais são as principais discussões presentes na literatura acerca dos temas aqui abordados. Assim, essa pesquisa terá como arcabouço teórico autores que discutem a ortografia e o sistema ortográfico: Morais (2003,2007); Lemle ([1987] 2007); Faraco (1992); Mello e Rego (1998). Para falar sobre a aquisição da escrita: Morais (2006) e Ferreiro e Teberosky (1985). Para abordar o erro no processo de construção do conhecimento: Miranda (2010, 2013), Piaget (1976), Freire & Fagundez (1985), De La Torre (2007). Sobre a “categorização dos erros” serão apresentadas as propostas de Moojen ([1985] 2009), Morais (2007). Para a discussão sobre o ensino e a aprendizagem da

⁴ O BATALE – Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita – foi criado em 2001 e possui, atualmente, 7152 textos espontâneos, os quais estão distribuídos em 8 estratos.

⁵ No capítulo da Metodologia essas informações estão elencadas com maior clareza.

⁶ Maiores informações sobre a amostra estão na Metodologia.

ortografia, a pesquisa usará dos estudos de Morais (2007) e Monteiro (2008), Miranda (2013) e Santos (2015).

O presente estudo encontra-se estruturado como segue.

No presente capítulo, encontra-se a parte introdutória, na qual, além da problemática, são citadas as questões que se pretende responder com o desenvolvimento da pesquisa e os objetivos do trabalho.

No segundo capítulo encontra-se a revisão teórica sobre o tema abordado. Essa seção apresenta o suporte teórico do presente estudo, com ênfase em aspectos da ortografia e de sua aquisição, bem como em propostas para a classificação dos erros ortográficos e a reflexão sobre o ensino da ortografia na Educação Básica.

No capítulo três, os procedimentos metodológicos da pesquisa são descritos. Nele são feitas referências à população, aos procedimentos e aos instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como à descrição da metodologia utilizada para análise dos dados.

No quarto capítulo, intitulado de “Descrição e análise dos dados”, encontram-se descritos os resultados obtidos e, a partir deles, é desenvolvida a análise e a discussão dos dados.

Posteriormente, há um capítulo que se propõe, de forma específica, a discutir e a refletir, sucintamente, os principais tópicos relacionados aos dados coletados do terceiro e terceiro ano do Ensino Fundamental.

Por fim, encontram-se as considerações finais. Nesse capítulo é desenvolvida uma recapitulação breve dos principais pontos abordados ao longo da pesquisa, apontando reflexões acerca do ensino de ortografia nas escolas, principalmente no que tange ao Ensino Fundamental.

Ao final do estudo, são elencadas, portanto, as referências bibliográficas, bem como os anexos e apêndices utilizados nessa pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está dividido em 8 seções, as quais estão subdivididas em subseções. A primeira seção versa sobre a aquisição da escrita. Posteriormente, é feito uma breve revisão acerca da ortografia e o sistema ortográfico do português. Logo após, será abordado o erro e o seu papel na construção do conhecimento. Posteriormente, são apresentadas algumas categorizações propostas para a análise dos erros ortográficos. A quarta seção descreve alguns dos estudos existentes acerca da ortografia no primeiro ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Por último, é tematizado o ensino e a aprendizagem da ortografia.

2.1 A Escrita, o sistema notacional e a norma culta:

De acordo com Landsmann (2006), a escrita é o mais importante registro gráfico criado pelo homem e, dessa forma, constitui-se como uma atividade física e de caráter simbólico que depende de um sistema de notação convencional para realizá-la. Dessa maneira, o escrever não se restringe apenas ao ato da escrita, pois é, segundo Marcuschi (1997), um bem social essencial à própria sobrevivência, visto que permeia quase todas as práticas sociais dos povos em que ela faz parte.

Segundo Landsmann (2006), desde os primórdios, os seres humanos são dotados de uma capacidade notacional, ou seja, “capacidade de utilizar ferramentas para deixar marcas permanentes de atos intencionais” (Landsmann, 2006, p. 112). Dessa forma, percebe-se que desde muito cedo na humanidade há um simbolismo gráfico intencional uma vez que desde a pré-história o homem mostra a necessidade de registrar seus feitos por meio desses símbolos gráficos.

Cabe destacar que, consoante Landsmann (2006), essa capacidade notacional pode ou não ser revelada de modo icônico e que há maneiras de simbolizar: seja por sistema numérico, seja musical ou alfabético (que é considerado um dos principais sistemas notacionais criados pelo homem). O sistema alfabético é considerado um sistema notacional, pois possui grupos de símbolos ordenados com base em todos os requerimentos que o sistema possui (sintático e semântico).

Segundo Seymour (2006), os sistemas de escrita foram objeto de muitas análises e discussões linguísticas. Entre elas, a distinção entre sistemas logográficos, nos quais símbolos representam palavras inteiras ou conceitos, e fonográficos, nos quais os componentes sonoros da língua são representados. A escrita fonográfica pode levar a forma de um silabário ou do sistema alfabético.

Dessa forma, Morais (2005, p.43) explana que o sujeito no processo de aprendizagem precisa entender, de fato, como funciona esse sistema que é cognitivamente complexo. Com isso, é possível classificar a escrita alfabética como um “sistema de representação da escrita (notação) de segmentos da fala”.

Além do conceito de sistema notacional, é importante destacar a noção de norma-padrão, visto que o sujeito poderá dominar o sistema alfabético, mas produzir alguns erros quanto à normatização da língua, tais como os erros ortográficos que são o enfoque do presente estudo.

Bagno (2007, p.104), dessa forma, classifica a norma-padrão como um “modelo idealizado de língua “certa” cristalizado nas gramáticas normativas”, ou seja, um modelo padronizado para que todos os falantes de uma determinada língua consigam, de fato, comunicar-se por meio da escrita.

Sem uma norma-padrão para nortear o sistema de escrita, cada falante poderia escrever de uma determinada forma, fato que dificultaria o processo de comunicação. Assim, dentro dessa norma-padrão encontram-se regras de cunho ortográfico que norteiam a escrita e que serão elencadas ao longo do presente estudo.

2.2 Aquisição da Escrita

A criança, ao ingressar na escola para se alfabetizar, é capaz de falar e entender a língua portuguesa e é considerada um falante fluente da sua língua materna. Dessa forma, todo o sujeito ao chegar à escola, já trilhou um caminho e nela chegará com diferentes níveis de aprendizagem e de conhecimento de mundo. (CAGLIARI,1992; LORANDI et al., 2011 e outros)

Segundo Morais (2006), a particularidade linguística no que tange ao processo de aquisição da escrita tem como etapa inicial a descoberta do princípio alfabético. Desse modo, estudos de Byrne (1998, apud Soares 2016) afirmam que grande parte das crianças precisa de auxílio na descoberta de que as letras representam sons específicos que constituem a fala. Dessa forma, o mero contato com as letras, bem como a memorização da escrita do nome, por exemplo, singularizam esse processo inicial do desenvolvimento do sujeito em busca do entender a faceta das relações entre as letras e a escrita.

Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam que a alfabetização é um processo de construção, em que a criança se apropria da escrita à medida que há uma interação entre sujeito-escrita. Salienta-se que esse processo de interação não ocorre apenas quando a criança ingressa na escola, mas acontece diariamente em circunstâncias de letramento. De acordo com Miranda e Cunha (2013), a aquisição da escrita é um processo complexo que exige da criança a construção de um novo conhecimento e envolve tanto sua capacidade de abstração como de reflexão. Brilhante (2010), à luz dessa teoria, corrobora essas ideias e define a alfabetização como uma “construção conceitual, contínua, desenvolvida simultaneamente dentro e fora da sala de aula, em processo interativo, que acontece desde os primeiros contatos da criança com a escrita”.

A escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1985), é um objeto simbólico, ou seja, é a representação da fala. De acordo com Rigatti-Scherer (2008), o sistema de escrita fundamentado na oralidade se desenvolve por meio das relações grafo-fonológicas. Sob essa ótica, o ato de escrever desenvolve-se à medida que a criança possui a competência de entender a relação que a fala possui com a escrita e o modo como a escrita pode ser concebida pela fala.

De acordo com a teoria proposta por Ferreiro e Teberosky (1985), “a aquisição da escrita é um processo gradual: não há apenas uma diferença entre não saber escrever e saber escrever”. Dessa forma, para explicar como uma criança aprende a ler e a escrever, Ferreiro e Teberosky (1985) propuseram a Psicogênese da língua escrita. Segundo elas, há um processo no qual a criança passa que “é o caminho que ela deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitua objeto de seu conhecimento” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 29). Por meio de uma pesquisa realizada com crianças ainda não alfabetizadas, as pesquisadoras apontaram quatro estágios conceituais progressivos, com base nas hipóteses identificadas pelas crianças por meio da interação com a escrita. São eles: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No nível **pré-silábico** não existe correspondência entre os grafismos produzidos pelas crianças e o nível fônico da linguagem. Primeiramente, para a criança, ler e desenhar possui o mesmo significado e, por essa razão, ela é considerada uma fase icônica. Nesta etapa do desenvolvimento, o realismo nominal é um tipo de pensamento observado nas respostas das crianças que utilizam um número de letras de acordo com o tamanho do objeto nomeado. Por exemplo, a palavra “boi”, por fazer referência a um animal grande, será escrita com muitas letras, e a palavra “formiga”, por designar um animal de pequeno porte, será escrita com poucas letras. Ainda nesse nível, duas outras hipóteses são também observadas, a de que deve existir um número mínimo de letras, nunca menos que três para que se possa ler; e que deve haver variedade de grafismo, pois uma sequência de letras iguais não serve para leitura.

No nível **silábico**, há uma tentativa de representação do valor sonoro de cada sílaba que compõe a palavra. Ela escreve uma letra para cada sílaba e, ao escrever frases, poderá usar uma letra para cada palavra. Por exemplo, para a palavra “pato”, a criança, nesse nível, pode escrever: “OF”. Conforme a hipótese da criança vai sendo aprimorada, começa-se a relacionar cada sílaba a uma letra com valor sonoro presente na palavra. Por exemplo: ao escrever a palavra “pato” a criança escreve “PT”.

No nível **silábico-alfabético**, a criança compreende que a escrita representa os sons da fala, reconhecendo o som das letras. Ela analisa a palavra além da

sílaba, Com isso, há um conflito quanto à quantidade de letras que é necessário utilizar em cada sílaba. Um exemplo desse nível é o momento em que a criança escreve “PTO” ou “ATO” para a palavra “pato”.

No nível **alfabético**, a criança entendeu que cada grafema corresponde a unidades sonoras menores que a sílaba. Sob esta perspectiva, ela passa a defrontar-se com dificuldades relativas à ortografia. Como exemplo desse nível é possível citar a escrita “patu” para a palavra “pato”.

Essas hipóteses de escrita revelam, portanto, que a criança não é um ser passivo e que possui um conhecimento sobre o sistema de escrita mesmo antes de ingressar na vida escolar. Dessa forma, estudos como os de Ferreiro e Teberosky (1985) mostram que as crianças são sujeitos ativos e capazes de produzir suas próprias hipóteses a respeito do funcionamento da escrita.

2.3 Ortografia

A ortografia é uma convenção social que tem por finalidade auxiliar a comunicação escrita, pois é por meio dela que é possível estabelecer um padrão para esta modalidade da língua. Na hora de escrever, se não houvesse ortografia, cada um registraria seu modo de falar. E os leitores de suas mensagens sofreriam muito, tendo que “decifrar” a intenção do autor (MORAIS, 2003).

Seymour (2006) corrobora com essa ideia ao afirmar que a ortografia, que é convencionalmente acordada em cada língua, é essencial para que seja possível ter uma convenção única e padrão na escrita, uma vez que quase todas as palavras podem ser escritas de várias maneiras. Com um sistema ortográfico estabelecido é assegurada para cada palavra uma convenção padrão. Sob esse ponto de vista, argumenta Moraes (2003) que a ortografia atua como uma ferramenta que pode “cristalizar” a língua permitindo aos usuários, apesar de suas diferenças dialetais, manterem a comunicação de maneira mais acessível na escrita.

Melo e Rego (1998, p.112) corroboram tal ideia ao afirmarem que a ortografia não se caracteriza apenas por ser um grupo de regras, mas sim um subsistema dentro do sistema de escrita, o qual possui como uma das principais funções a

unificação das escritas com semelhança de léxico, desse modo, garantindo a estabilidade e a confiabilidade da escrita das palavras de uma determinada língua.

Soares (2016) faz referência a estudos que apresentam a escrita alfabética classificada de acordo com grau de complexidade das suas correspondências entre fonemas e grafemas, por meio de sua “profundidade ortográfica”. Por esse viés, são consideradas transparentes aquelas ortografias em que as correspondências são coerentes e consistentes, ou seja, a ortografia em que cada fonema corresponde a um grafema. São consideradas opacas aquelas ortografias em que as correspondências são variáveis e/ou inconsistentes, isto é, a ortografia em que diferentes grafemas podem representar o mesmo fonema ou diferentes fonemas podem ser representados por meio de um mesmo grafema.

Para Seymour (2006), esses níveis de profundidade influenciam no tempo de aprendizagem necessário para concluir determinada fase; também nas estruturas cognitivas que estão em processo de formação; bem como nas unidades linguísticas que são focadas em cada fase de aprendizagem. Segundo o autor (2005), a aprendizagem de línguas escritas, em um sistema alfabético, pressupõe a capacidade de ter consciência de segmentos linguísticos, que na fala são usados de forma inconsciente, tornando-os explícitos e, também, do desenvolvimento ortográfico que formam estruturas de complexidade que estão constantemente crescendo.

Seymour (2005, p. 306) propõe fases de aprendizagem para todas as línguas de escrita alfabética:

A primeira ou fase zero corresponde ao período em que há o desconhecimento do alfabeto;

A segunda diz respeito ao período em que há o fundamento da alfabetização. Nesta fase, há a instauração de alicerces simples como reconhecer e memorizar palavras frequentes (que é um processo logográfico), além disso, há o processo de decodificação sequencial que é o processo alfabético efetivo.

Posteriormente, o aprendiz entra na fase ortográfica, que é a última, ocorre a alfabetização morfológica, nela o enfoque é a formação de representações de palavras complexas, por meio da ordenação de estruturas silábicas e morfológicas.

De acordo com o autor, a fase zero é comum a todas as línguas no processo de aquisição de linguagem, enquanto as demais fases estão diretamente

relacionadas às características ortográficas de cada língua, isto é, à profundidade ou transparência ortográfica da língua em pauta.

2.4. O Sistema ortográfico do português

Morais (2001) afirma que a ortografia da língua portuguesa é uma criação recente, pois foi no século XX somente que foram firmadas as normas ortográficas no Brasil e em Portugal, embora as ortografias desses países não sejam totalmente iguais.

Quanto à natureza da ortografia do português, Kato (2002) revela que, primeiramente, o intento era produzir um alfabeto fonético, porém o caráter mutável da fala, característico de todas as línguas naturais, não permitiu que isso fosse possível.

A ortografia portuguesa foi criada tomando como base a estrutura fonêmica, ocupando-se, de modo geral, de unidades que são distintivas, representando dessa forma o que é, de fato, significativo. Além da motivação fonêmica, preponderante no sistema, a autora menciona ainda outras motivações que podem ser observadas: a fonética, a lexical e a diacrônica.

A motivação fonética se verifica quando a escolha ortográfica é foneticamente motivada e o exemplo no sistema do português está relacionado ao emprego do ‘m’ antes de ‘p’ e ‘b’. A motivação lexical, por sua vez, leva em conta aspectos relacionados à família da palavra, como exemplo a grafia do ‘c’ em ‘medicina’. Finalmente, a motivação diacrônica, que corresponde a grafias que somente podem ser explicadas por meio de um recorrido à etimologia da palavra, como a grafia do ‘h’ na palavra ‘hoje’.

Além dos estudos de Kato (2002), os estudos de Lemle (1987) também são relevantes para a presente pesquisa, pois detalham as relações possíveis entre os grafemas e os fonemas no português. Com os seus estudos, portanto, é possível refletir acerca dos três tipos de relação entre os fonemas e os grafemas do português, os quais serão elencados a seguir:

A relação do primeiro tipo é de um para um, ou relação biunívoca. Nela cada grafema corresponde a um fonema e cada fonema corresponde a um grafema (caso da relação entre as letras “p”, “b”, “t”, “d”, “f”, “v” e a vogal “a”, que correspondem

unicamente aos fonemas /p/, /b/, /f/, /v/ e /a/, respectivamente. São exemplos dessa relação os pares “pato” e “bato” e “bato”.

O segundo tipo de relação é de um para mais de um, com restrição de posição. Situação na qual cada fonema, em uma determinada posição, pode ser grafado com determinado grafema. Por exemplo, a letra “g” na frente de “a”, “o”, “u” e do dígrafo “gu” na frente de “e”, “i”.

Por fim, a relação de concorrência em que mais de um grafema pode representar o mesmo fonema, em uma mesma posição. Esta relação aborda às arbitrariedades do sistema, visto que nesse tipo grafia, não existe a possibilidade de escolha de determinada letra, considerando apenas os aspectos fonológicos ou posicionais.

Para Lemle (1987), nessas relações recém-mencionadas, há uma gradação a ser apontada: Na primeira há uma motivação fonológica simbólica perfeita, na segunda é necessário considerar a posição da letra e, por fim, na terceira não há uma motivação que não seja de ordem ortográfica. Dessa maneira, o aprendiz revela hipóteses e vence etapas à medida que vivência o processo de aquisição da escrita ortográfica.

Estudos de Faraco (1992) corroboram as relações fonemas-grafemas e vão ao encontro da proposta de Lemle (1987) e a caracterização de Kato, uma vez que essas propostas incluem o fato da língua portuguesa ter além de uma representação gráfica alfabética, uma “memória etimológica”. Vale ressaltar que essa questão relativiza o princípio geral da escrita alfabética, visto que a relação entre fonema-grafema não é totalmente regular.

2.5 O erro e o seu papel na construção do conhecimento

Há inúmeras definições sobre o que é erro. Segundo De la Torre (2007), o erro pode ser visto como ausência da verdade; como incorreção pela falta de clareza; como um equívoco; como desajuste de conceito ou moral, ou ainda como detector de problemas.

Dessa forma, o autor (2007), parte da asserção de que “o erro é filho da mudança” (2007, p.49), assim, o erro precisa ser entendido à luz de processos

cognitivos e do desenvolvimento do pensamento humano. Nesta perspectiva, portanto, considera-se que todo processo de desenvolvimento envolve necessariamente erros.

Miranda (2010) reporta-se ao vocábulo “erro”, em estado do dicionário, buscando diferentes significações, como as de falso juízo, desacerto, desvio do bom caminho, entre outras e salienta que todas são asserções com conotação negativa. Esta pode ser a razão pela qual, segundo a autora, no campo da aquisição da escrita, estudiosos façam mão de eufemismos para abordar o erro, uma vez que o interpretam como reflexos de uma não-aprendizagem.

A autora defende o uso do termo e justifica sua posição argumentando em favor da ideia piagetiana de que o erro é um elemento de suma importância no processo de aprendizagem. Associa-se a esta opção pela utilização do termo erro a visão freireana, segundo a qual o erro é ‘uma forma provisória de saber’. Esta conceituação dialoga com a ideia do erro construtivo da teoria piagetiana, visto que, nessa perspectiva, existe um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Durante tal processo, esse sujeito, dito “cognocente”, poderá fazer algumas generalizações erradas, porém construtivas e, dessa forma, elas serão os pré-requisitos para que o sujeito alcance seu objetivo.

Ferreiro e Teberosky (1999) valem-se desses princípios construtivistas como aporte para uma teoria de aquisição da escrita. Para Landsmann (1995), as implicações desses fundamentos piagetianos podem se condensar em: 1) o sujeito não aguardará até que alguém determine o que lhe ensinará, se a escrita fizer parte de seu contexto; 2) para compreender a escrita é necessário compreender o modo como esta se desenvolve; 3) ao estudar o desenvolvimento do aprendiz, é possível constatar que ele produziu alterações das regras do sistema, e elas podem ser compreendidas, apenas, se considerado todo o processo de aprendizagem.

Estudos como os de Miranda (2009) têm utilizado os erros ortográficos como fonte de pesquisa, como cerne da análise da construção das hipóteses de escrita desenvolvidas pelo sujeito. Dessa forma, os erros são o alicerce dos estudos que possuem como objetivo principal a aquisição do sistema de escrita de sua língua.

Sob esse viés, Miranda (2009) destaca que estudos com foco no erro ortográfico proporcionam interpretações das escritas, tratando com naturalidade essas ocorrências, uma vez que elas são sinais das representações produzidas

pelos sujeitos. Para a autora, o erro ortográfico é o “elemento chave para a descoberta das hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita que estão a adquirir” (Miranda, 2009, p.3).

À luz da psicolinguística, os erros apresentados nas produções dos aprendizes são considerados janelas para as estratégias (modo de processamento) do aprendiz (KATO, 2002). Nesse sentido, o erro é um elemento que revela o desenvolvimento, como um processo de análise e reorganização e, dessa forma, propicia pistas para a compreensão das hipóteses construídas acerca do sistema de escrita da língua.

No presente estudo, portanto, os erros de escrita são considerados construtivos e aptos a mostrar aspectos do conhecimento que os sujeitos têm acerca da língua materna. Sob esta perspectiva, acredita-se que os dados de escrita auxiliarão na compreensão do processo de aprendizagem da ortografia, visto que, por meio deles, será possível observar as tentativas do sujeito em busca de subsídios para construir o seu conhecimento acerca da escrita.

2.6 A categorização dos erros ortográficos

Para analisar a ortografia, seja por meio de uma escrita espontânea, seja por meio de um Ditado Balanceado, é preciso que se tenham categorias claras acerca dos tipos de erros. Dessa forma, é possível uma organização das informações em classes, para desenvolver a reflexão dos dados coletados. A seguir, serão apresentadas três categorias de análise do erro ortográfico e posterior reflexão sobre a proposta mais adequada à análise dessa pesquisa.

2.6.1 Categoria de erros proposta por Morais

Morais (2007), com base em uma análise do sistema ortográfico, apresenta uma proposta que divide as regras ortográficas em duas grandes categorias:

regularidades e irregularidades. Na categoria de irregularidades da língua, estão aqueles casos nos quais não é possível explicar a correspondência fonema/grafema a partir de regras, uma vez que a justificativa dessas grafias é a tradição de uso ou a origem da palavra. São exemplos de irregularidades na escrita o “c”, o “h” e o “ch” de palavras como “cidade”, “hoje”, “cachorro”.

Na categoria das regularidades, segundo Morais (2007), é possível prever o modo correto da escrita de determinada palavra, uma vez que existe um “princípio gerativo” que são regras que podem ser aplicadas a um conjunto de palavras. Como exemplo, o autor traz o caso do “r/rr” em palavras como “honra” e “cachorro”. Assim, dentro desse grupo de relações regulares, de acordo com o autor, há uma subdivisão: Regulares diretas, regulares contextuais e regulares morfológico-gramaticais que serão explicitadas a seguir.

Ao primeiro grupo, regulares diretas, pertencem as grafias “p”, “b”, “t”, “d”, “f” e “v”. Categoria em que não existe uma “competição” entre grafemas ou fonemas no registro desses sons, devido suas diferenças de sonoridade. Segundo o autor, nesta categoria ocorre a troca, por exemplo, de “p” e “b” como em Pato>Bato e que essas trocas ocorrem pelo fato desses sons serem muito parecidos em sua produção no aparelho fonador, são os conhecidos “pares mínimos”.

As correspondências regulares contextuais dizem respeito às regras ortográficas que podem ser definidas por meio do contexto, ou seja, a posição do fonema dentro da palavra. Segundo o autor (2007), essas correspondências ocorrem em um contexto de competição entre dois ou mais grafemas qual deles será utilizado para notar esse mesmo contexto fonograficamente. Um exemplo que o autor (Morais, 2007, p.30) cita é o uso do “r” e “rr” como em “carro” e “caro”.

Essas correspondências regulares contextuais, de acordo com o autor (2007), podem apresentar um uso universal ou parcial. Serão de aplicação universal quando a regra for utilizada em qualquer contexto a escolha entre grafemas que competem a notação de um mesmo fonema, por exemplo, o uso do grafema “g” que é utilizado sempre diante de “a”, “o” e “u”) e o dígrafo “gu” que é usado antes de I e E. São considerados parciais apenas quando ocorrerem em alguns contextos em que há a competição entre grafemas (notação dos fonemas /i/ e /u/ em posição átona representadas por “e” e “o” em posição final), não estabelecendo para essa situação um princípio que gere essa notação quando átonos em outras posições.

A seguir será apresentado o quadro desenvolvido para apresentar todos os casos pertencentes a esse grupo.

“r” ou “rr”	“rato”, “porta”, “honra”, “guerra”;
“g” ou “gu”	“garoto” e “guerra”
“c” ou “qu” para notar som de/k/	“capeta” e “quilo”;
“j” formando sílabas com “a”, “o”, “u”	“jabuti”, “jogada” ou “cajuína”
“z” no início de palavra que possuem o som de /z/	“zebra”, “zinco” e “zero”
de “s” no começo de palavras que formam sílabas com “a”, “o”, “u”	“sapinho”, “sorte” e “sucesso”;
“o” ou “u” em posição final de palavras que acabam com “som de u”,	“bambu” e “bambo”
“e” ou “i” em posição final de palavras que terminam com “som de i”	“perde” e “perdi”
de “m”, “n”, “nh” ou “~” para grafar todas as formas nasalizadas	“canto”, “campo”, “minha”, “maçã”

Quadro 01 - Regulares contextuais

Fonte: Morais, 2007, p.31 (adaptado)

No grupo das regularidades morfológico-gramaticais, é possível identificar o princípio gerativo das regras, ao observar os morfemas, dado que esses possuem informações importantes para escrita das palavras que são derivadas. Ou seja, esse grupo possuem regras que regulam a escolha dos grafemas que podem apresentar um mesmo fonema nas formas derivacionais. Dentro dessa categoria estão presentes os afixos (prefixos e sufixos) e flexionais, como o uso do sufixo “esa” para a escrita de adjetivos que expressão origem como em “inglesa”, “japonesa” .

A seguir, é possível observar o quadro adaptado sobre essa categoria:

“-esa” em adjetivos que expressam origem	portuguesa, francesa
“-eza” para substantivos que derivam de adjetivos e com terminação do som /eza/	beleza, pobreza
de “ês” para adjetivos que expressam ideia de lugar de origem	francês, português
terminação ‘-l’ para substantivos coletivos	milharal, cafezal

“S” em adjetivos	carinhoso, amoroso
“ice” para substantivos	chatice, doidice
“Ência”, “Ança” e “Ância” escritas sempre com “c” ou “ç” ao final	ciência, esperança e importância

Quadro 02: - Regularidades morfológica-gramaticais
 Fonte: Morais, 2007 (adaptado)

Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais:

formas da terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo se escrevem com “u” final	cantou, bebeu e partiu
formas da terceira pessoa do plural no futuro de presente se escrevem com “-ão”,	cantarão, beberão, partirão
formas da terceira pessoa do plural dos tempos verbais se escrevem com “m” final	cantam, cantavam
todas as flexões existentes do modo subjuntivo terminam com “ss”	cantasse, bebesse
Todos os infinitivos terminam com “r” mesmo que esse “r” não seja pronunciado	cantar, correr, sorrir

Quadro 03 - Regularidades morfológico-gramaticais (adaptado) Fonte: Morais, 2007, p.32

Em suma, podemos resumir as categorias de Morais (2007) no seguinte quadro:

Categoria	Definição	Exemplo
Regulares diretas	não existe uma “competição” entre grafemas ou fonemas	Pato e Bato
Regulares contextuais	regras que podem ser definidas por meio da posição do fonema dentro da palavra.	Carro e Caro
Irregularidades	não é possível explicar a correspondência fonema/grafema a partir de regras	Hoje

Quadro 04- Categorias de erros propostas por Morais (2007)
 Fonte: Morais, 2007 (adaptado)

Ao analisar as categorias propostas pelo autor, não foi possível considerá-las completas ou suficientes para uma análise mais a fundo acerca desses dados coletados, entretanto, elas auxiliam na compreensão das análises que serão elencadas na sequência.

2.6.2 Categoria de erros proposta por Moojen

Uma segunda proposta para analisar os erros ortográficos foi desenvolvida por Moojen⁷ (2009). A autora cria quatro categorias que são denominadas de: 1) conversor fonema-grafema; 2) regras contextuais simples; 3) regras contextuais complexas e 4) irregularidades da língua.

Na primeira categoria, conversor fonema-grafema, encontram-se as trocas de surdas-sonoras: *faca>vaca*, trocas aleatórias: *amachar>amassar*, inversões: *gozabo>gozado*, transposições: *decser>descer*, omissões de letras/sílabas: *fanda>fazenda*. Sendo que nos dois primeiros casos, é possível observar que eles ocorrem devido à escolha incorreta de um determinado grafema para representar um fonema.

Quanto às regras contextuais simples, segundo a autora, tem-se: uso de “r/rr”, “s/ss”: *chimarão>chimarrão*, *vasoura>vassoura*, o emprego de “c”/“q”/“gu”: *cebram>quebram*, *qausa>causa*, *algém>alguém*, uso do “ç” para “s”/“sc”: *naçer>nascer*, a utilização de “e”/“i” – “o”/“u” em final de palavra: *penti>pente*, nasalidade: *manha, mánha, manhan>manhã* e “l”/ “u” em final de palavra: *partil>partiu*.

As regras contextuais complexas dizem respeito à acentuação das palavras, como em *prófessora>professora*. Segundo Moojen (2009), as regras elencadas podem ser trabalhadas metodologicamente por meio da descoberta das regras e da automatização da sua utilização.

Já a última categoria proposta por Moojen ([1985] 2009) diz respeito às irregularidades da língua. Nela encontramos tais tipos de erros ortográficos: troca de “l”/“u” dentro e no final de palavra: *maudade> maldade* e *Sinau > sinal*, apagamento

⁷ A autora do Ditado Balanceado aplicado nesta pesquisa.

ou acréscimo impróprio da letra “h” no início de palavra: omem>homem, ontem>ontem, a utilização equivocada de “j”/”g” antes de “e” e “i”: sugeira>sujeira, sujiro>sugiro, emprego indevido de “l”/”li”/”lh”: alio>alho, joelo>joelho, a troca de “x”/”ch”: xato>chato, charope>xarope, o uso equivocado de “x”/”z”: ezistiu>existiu, esército>exército.

Além da utilização imprópria de “x”/”s”: estrato>extrato, uso inadequado do “s/c” inicial antes de “e” e “i”: cigno>signo, insêndio>incêndio, o emprego de outros grafemas no lugar do “ç” diante de “a”, “o” e “u”: asso>aço, a utilização de grafemas que possuem o som de /s/ que não o dígrafo “ss”: açado>assado; Além do uso inadequado de outros grafemas que possuem o som de /s/ no lugar de “sc”: nacer, naçer, nasser>nascer, troca entre “s”/”z” no meio de palavra: fasenda> fazenda, bizavô>bisavô.

No quadro a seguir, é apresentado um resumo da proposta de Moojen ([1985] 2009)

Categoria	Definição	Exemplo
conversor fonema-grafema	trocas de surdas-sonoras; inversões; transposições trocas aleatórias omissões de letras/sílabas	faca>vaca gozabo>gozado decser>descer amachar>amassar fanda>fazenda
regras contextuais simples	regras que podem ser definidas por meio da posição do fonema dentro da palavra.	chimarão>chimarrão
regras contextuais complexas	acentuação das palavras	profêssora>professora
Irregularidades da língua	não é possível explicar a correspondência fonema/grafema a partir de regras	maudade> maldade

Quadro 05 - Categoria de erros proposta por Moojen (2009)
Fonte: Elaboração própria

Ao analisar as categorias propostas por Moojen (2009), percebe-se a coerência que há dos tipos de erros aos dados coletados no ditado. Entretanto, a categorização de erros proposta pelo GEALE consegue ser ainda mais detalhada

para o presente estudo, pois analisa outras questões relevantes que a proposta da presente autora não contempla. Na próxima subseção é possível conhecer um pouco mais das categorias de erro apresentadas pelo grupo.

2.6.3 Categoria de erros proposta pelo GEALE

Nesta seção será apresentada de forma mais detalhada a proposta para a análise dos erros ortográficos desenvolvida pelo grupo GEALE, grupo no qual a presente pesquisa se insere. Cabe salientar que esta categoria é a que, de fato, será utilizada para analisar os dados coletados, pois é a que contempla alguns aspectos importantes que as categorizações acima elencadas não apresentam, tais como a questão da sílaba⁸.

A fim de interpretar os erros produzidos pelas crianças, o GEALE vem trabalhando no sentido de definir um conjunto de categorias capazes de evidenciar a natureza do erro produzido e, para tanto, divide-os em dois grandes grupos: erros motivados pela fonologia da língua e erros motivados por questões relacionadas ao sistema ortográfico.

.6.3.1 Erros Motivados pela fonologia da Língua

Dentre os erros considerados motivados pela fonologia, estão aqueles relacionados ao segmento e à estrutura da sílaba. Os erros segmentais podem ser ilustrados por trocas de consoantes cuja relação fonema grafema é biunívoca ou ainda por aqueles resultantes da motivação fonética em que se observa a tentativa da criança de criar uma relação direta entre a forma falada e a forma escrita.

Os de natureza prosódica são aqueles relacionados à dificuldade de representar na escrita aspectos associados às estruturas de sílaba e à segmentação. Eles se referem às grafias de sílabas não canônicas, isto é, sílabas

⁸ As categorias de análise deste estudo encontram-se na Metodologia em um espaço reservado às categorias de análise da pesquisa em foco.

complexas que podem ser grafadas como sílabas simples, como nos seguintes casos: “buruxa” para a escrita da palavra “bruxa” ou “exeplo” para a grafia da palavra “exemplo”. Dentre os erros que envolvem a sílaba estão ainda aqueles relacionados a ausência do “s” na posição de coda como em “defile” para “desfile”, por exemplo.

A seguir é possível observar no quadro alguns exemplos de possíveis erros dessa categoria dentro do ditado aqui analisado:

Segmental		Prosódico	
Tipos	Exemplo	Tipos	Exemplo
/p/-/b/;	Campalhota> Cambalhota	Sílabas complexas em sílabas simples	Buruxa > Bruxa
/t/-/d/,	Incêntio> Incêndio	a ausência do “s” na posição de coda	Defile > Desfile
/f/-/v/	Fassoura> Vassoura Vaço> Faço Fossa> Vossa		
/k/-/g/	Vincança> vingança Gambalhota> Cambalhota		
/L/ - /ʎ/	Cambalota> Cambalhota		
Ausência de nasalidade	Tabém> também		

Quadro 06 - Erros Motivados pela fonologia da Língua

Fonte: Elaboração própria

São observados ainda casos em que, por efeito de aspectos fonológicos, ocorre a supergeneralização, Miranda (2006) mostra, em seus estudos, que são erros que podem ser concebidos como uma divisa da aprendizagem de fato, de uma regra. No momento em que o sujeito supergeneraliza uma regra, ele não leva em conta as especificidades de sua aplicação e a amplia a outros contextos de uso em que ela não deveria ser utilizada.

A autora cita situações em que há casos de supergeneralização como o emprego do “o” no final de palavras em sílabas átonas, ao supergeneralizar, o sujeito escreveria a desinência verbal “u” como na palavra “comeu” e “bebeu” da seguinte maneira: “comeo” e “bebeo”. Para resumir, Miranda (2006) apresenta um quadro com situações de supergeneralizações, aqui adaptado:

Tipo	Exemplo
------	---------

abaixamento de vogal pretônica	Sojeira > sujeira
abaixamento de vogal alta final	Abrio>abriu
abaixamento de vogal tônica	Fojo> fujo
abaixamento de vogal postônica não final	espetacolar > espetacular
abaixamento de vogal pretônica inicial	enveja inveja
troca de 'u' por 'l' e de 'l' por 'u' nos verbos e nos nomes	chapel > chapéu pediu> pediu

Quadro 07: Exemplos de supergeneralização de regras

Fonte: Miranda (2006) - adaptado

Para abordar os erros relacionados à acentuação utilizou-se o estudo de Ney (2012), cujo foco foi o uso do acento gráfico pelas crianças dos anos iniciais. Nesse trabalho a pesquisadora identificou a forte influência do conhecimento fonológico sobre as formas gráficas produzidas pelas crianças e também, em menor escala, o efeito de informações visuais sobre o uso do acento.

Exemplos nos quais a sílaba que não é a tônica recebe a marca gráfica (éxercito> exército), interpretado como resultado de uma memória visual sem que a funcionalidade do diacrítico seja levada em conta; ou ainda aqueles em que, embora ausente na forma padrão da escrita, o acento é utilizado para marcar a abertura de timbre da vogal como em (cambalhóta>cambalhota), revelam o efeito, às vezes concomitante, das informações fônicas e gráficas.

O estudo de Ney (2012) revela diversos fatores motivacionais encontrados em escritas espontâneas de crianças para os erros de acentuação, tais como: o acento coincide com a sílaba tônica da palavra e, dessa forma, é usado para apontar vogais abertas; a acentuação da penúltima sílaba, que mostra a tendência geral da língua, o acento paroxítono; o acento coincide com o que é produzido pelos usuários no seu cotidiano. Dessa forma, percebe-se que a motivação de erros pela prosódia não é puramente de caráter fonológico, há outros fatores implicados nesse processo. No quadro a seguir, é possível ver um resumo, sucinto, desses dados que motivação erros de natureza prosódica, conforme Ney (2012):

Motivação	Exemplo
Marcar a abertura de timbre da vogal	cambalhóta>cambalhota
Memória visual	éxercito> exército
Tendência para acento paroxítono	Exercíto> exército

Quadro 8 - Motivações que geram erros de natureza na colocação do acento gráfico (Ney, 2012)
 Fonte: Elaboração própria

2.6.3. 2 Erros motivados pela Ortografia

Dentre os erros motivados por questões relacionadas ao sistema ortográfico, dois subgrupos se destacam: o dos erros relacionados a não-observância de regras contextuais e aqueles relacionados à arbitrariedade do sistema. No primeiro caso, estão englobados erros em que as regras de contexto não são observadas, casos em que a grafia utilizada não obedece às restrições posicionais do sistema ortográfico; no segundo, aqueles em que não existe uma regra que defina o emprego de uma letra específica em um contexto pré-estabelecido.

Dessa forma os erros quanto a não observância às regras contextuais dizem respeito a regras que norteiam a escrita que é definida pelo contexto determinado. A seguir serão elencadas as principais regras motivadas pelo contexto:

Contexto	Exemplo
“g” diante de “a” “o” ou “u”	Guarota> garota
/X/ inicial	Rreflexo> reflexo
/x/ intervocálico	chimarão> chimarrão
/x/ pós-consonantal	enrredar> enredar

Quadro 9 - Erros motivados pelo contexto
 Fonte: Elaboração própria

Sob esta perspectiva, os erros referentes às arbitrariedades do sistema são aqueles casos em que há concorrência entre dois ou mais grafemas e não existe, portanto, uma regra definível pelo contexto que defina a utilização de determinada letra para ser utilizada em determinado contexto. De acordo com Lemle ([1983] 2007) os erros desse tipo são causados pelas várias associações que existem entre fonemas e grafemas, um único grafema pode ser representado por diversos fonemas e um fonema pode representar vários grafemas.

São exemplos de erros associados à arbitrariedade da língua casos como a utilização do “c” antes de “e” e de “i” no início da palavra, como em “cinal” para escrever “sinal”; a utilização do “s” antes de “e” e de “i” no início da palavra, como em “sidade” para escrever “cidade”; o emprego da letra “h” no início de palavra, como em “hunha” para a escrita de “unha”; o emprego de “s” posição de coda, como na palavra “estra” para “extra”; o uso do “z” intervocálico, como na palavra “ezame” para a escrita de “exame”, entre outros. A seguir um quadro para resumir o explanado aqui:

Tipo	Exemplo
/ʒ/ com ‘j’ ou com “g” antes de “e” e de “i”.	“jente” > “gente”.
/ʃ/ com “x” ou “ch”	“Charope” > “Xarope
/z/ intervocálico	“ezame” > “exame”;
/s/ posição de coda	“estra” para “extra
“h” no início de palavra	“hunha” > “unha”
/s/ antes de “e” e de “i” no início da palavra	“sidade” > “cidade”
/c/ antes de “e” e de “i” no início da palavra	“cinal” > “sinal”;

Quadro 10 - Erros arbitrários
 Fonte: Elaboração própria

2.6.3.3 Não observância de regras morfológicas,

Santos (2015) acrescenta às categorias do GEALE outra mais específica para dar conta de aspectos relacionados a morfologia, necessária para a análise de erros produzidos por estudantes do ensino médio, a saber, a não observância de regras morfológicas, categoria que abrange os erros ortográficos referentes à representação das flexões do imperfeito do subjuntivo (cantasse, amasse...), os erros ortográficos relativos à representação de “-oso”, “osa” (como furiozo para furioso...) e a grafia incorreta de substantivos terminados com o sufixo “-ice” (chatisse para chatice).

A observação das três propostas apresentadas mostra que há certa correspondência entre elas no que diz respeito às contextualidades e arbitrariedades do sistema.

A diferença encontrada fica por conta da feição mais linguística da proposta do GEALE que procura dar conta dos efeitos da fonologia sobre as produções escritas, chamando atenção para o fato de o conhecimento fonológico estar subsidiando as produções, especialmente das escritas iniciais.

2.7 Estudos sobre ortografia: do primeiro ciclo ao Ensino Médio

Nesta seção serão apresentados, de forma sucinta, alguns estudos sobre a ortografia referentes ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental (Miranda, 2005, 2010, 2013) e do Ensino Médio (Santos, 2015) com base em trabalhos desenvolvidos dentro do Grupo de Estudos de Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE-UFPel).

Quanto aos erros ortográficos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o trabalho de Miranda et alii (2005) analisou os erros ortográficos encontrados em, aproximadamente, 1000 textos espontâneos, considerando a relação fonema-

grafema. Cabe ressaltar que esses textos analisados pertencem ao Banco de Textos de Aquisição da escrita (BATALE – FAE - UFPel) e foram escritos por aprendizes que frequentavam os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola pública e outra particular da cidade de Pelotas, RS.

Os resultados da análise de Miranda et alii (2005) são relativos aos erros que envolvem a não observância de regras contextuais e também aqueles concernentes às arbitrariedades do sistema ortográfico. Em ambas as escolas estudadas, uma pública e uma particular, há o predomínio de erros relacionados à representação do fonema /s/, mais de 70 % dos erros classificados como arbitrários. O predomínio é de trocas que envolvem ‘z’ por ‘s’ e ‘s’ por ‘c’ e ‘ç’, como por exemplo, nas grafias ‘ves’, ‘centar’ e ‘pençar’ para ‘vez’, ‘sentar’ e ‘pensar’.

Quanto aos erros decorrentes da não aplicação de regras contextuais, há preponderância de erros que envolvem a grafia da nasal pós-vocálica, os quais foram observados nas quatro séries estudadas e em ambas as escolas. O erro relativo ao uso do dígrafo para representar o ‘r-forte’ apresentou incidência baixa nos dados analisados.

Em 2013, Miranda retoma os dados analisados em 2005 e amplia a amostra para dois mil textos, além disso, passa a tratar também dos erros com base na fonologia. Nesse estudo, a distribuição dos erros leva em consideração duas grandes categorias: erros associados à complexidade do sistema ortográfico (arbitrariedade e contextualidade) e erros relacionados a aspectos fonético-fonológicos (segmental ou prosódico).

Os resultados evidenciam a grande incidência de erros relacionados a aspectos da fonologia da língua, os quais se mostram superior ao número de erros associados à ortografia.

A autora trata da dificuldade de as crianças grafarem a nasal pós-vocálica em sua escrita inicial. Com base nesses dados propõe uma reflexão acerca da representação fonológica da nasalidade no português e sugere, seguindo ideia já defendida em texto de 2009, que para a criança a nasalidade vocálica não seria resultado de uma vogal e um segmento nasal posicionado na coda, mas sim de uma representação que tem, no inventário de fonemas, vogais nasais.

Outro erro abordado por Miranda (2013) é relacionado às segmentações não-convencionais, divididas em hipossegmentações (quando não há preservação do

espaço entre palavras gráficas), hipersegmentações (quando há alocação indevida de espaços brancos) e híbridos (quando ocorre ao mesmo tempo ambos os processos na mesma grafia). Por meio dos resultados obtidos, percebeu-se que os erros quanto às hipossegmentações são mais frequentes do que aqueles associados às hipersegmentações.

Miranda (2013), ainda na mesma pesquisa, à luz do estudo de Ney (2012), fala sobre a questão do acento gráfico por crianças das séries iniciais, revelando algumas tendências quanto ao uso e não-uso do acento gráfico⁹, por exemplo: quanto à posição do acento (oxítone, paroxítone e proparoxítone), pesquisas mostram que o número de acertos é maior, quando as palavras são oxítonas e monossílabos tônicos; No entanto, as palavras proparoxítonas atingem percentuais bem mais baixos; há casos em que a acentuação é utilizada pela criança afim de marcar abertura tímbrica da vogal média.

Miranda (2013) mostra em seus dados que as crianças lançam mão da aprendizagem construída acerca da fonologia de sua língua. No momento em que elas fazem isso, cria-se a possibilidade de um processamento da língua de um modo mais explícito, por meio de “reanálises” das suas estruturas basilares, tais como a sílaba, o acento e aspectos fonológicos.

Além dessa pesquisa, o estudo de Miranda e Cunha (2013) mostra dados de reparo encontrados na escrita espontânea de crianças em início de escolarização, estabelecendo relações com a fonologia. Com os indícios analisados foi possível perceber que o contato com a escrita alfabética favorece a reestruturação das representações fonológicas. As autoras focalizam dois casos comumente presentes nas escritas iniciais das crianças: a nasalidade e o surgimento de estruturas que equivalem a clíticos nos dados de hipersegmentação.

Quanto à nasalidade, isto é, os erros relacionados à estrutura CVC, o estudo argumenta que esse tipo de incorreção revela uma grafia problemática, e sobre isto dizem as autoras: “Devemos considerar que na produção de estruturas CVN, há uma sobreposição da nasalidade (do murmúrio nasal) sobre a vogal à sua esquerda, o que afeta drasticamente o timbre vocálico e faz com que a porção consonantal fique subsumida” (Miranda e Cunha, 2013, p. 348) e talvez esse seja o motivo da dificuldade observada.

⁹ As principais motivações foram citadas na seção que aborda os erros associados à acentuação gráfica.

O outro tipo de erro focalizado por Miranda e Cunha (2013) está relacionado à hipersegmentação, especificamente, a que separa a sílaba da borda esquerda da palavra. Consoante às autoras (2013), isso se deve ao fato de as sílabas serem semelhantes a clíticos, mostrando que algumas estruturas que possuem uma ou duas letras, e as crianças não as reconhecem como uma palavra, passam a ser reconhecidas dentro de uma estrutura, mesmo que não haja correspondência a um vocábulo isolado. São exemplos de hipersegmentações a escrita de “a miga” e “de vagar”.

No que diz respeito às escritas dos alunos do Ensino Médio, Santos (2015) fez uma pesquisa a partir das produções escritas de alunos do ensino médio do IFSUL – Câmpus Pelotas Visconde da Graça (CaVG) com o intuito de fazer um mapeamento, descrevendo e analisando os tipos de erros ortográficos produzidos.

É importante destacar que esta pesquisa, bem como a citada anteriormente, pertence ao GEALE e, portanto, fez uso das categorias propostas pelo grupo para análise dos dados. A seguir são elencados, por frequência, os principais tipos de erros encontrados nos textos.

Em primeiro lugar, a autora cita os erros ortográficos relacionados às irregularidades do sistema ortográfico, isto é, as incorreções geradas em razão da arbitrariedade. A autora salienta que nessa categoria é necessário, muitas vezes, buscar a memória visual da forma escrita das palavras ou a instrumentos de pesquisa para escrever, de forma precisa, determinada palavra.

A autora cita que os erros mais recorrentes nesta categoria foram: a representação do fonema/s/ intervocálico (“aparesse” para “aparece”); também erros de cunho ortográfico após uma coda (“ensaio” para “ensaio”); além da representação do fonema /s/ com uso indevido (“reçei” para “receio”).

Em segundo lugar, Santos (2015) cita os erros ortográficos decorrentes da motivação fonética da língua, principalmente situações que envolvam a “Grafia de vogais”, tais como: o levantamento de vogal pretônica (“custurou” para “costurou”); do levantamento de pretônica inicial (“intristeceu” para “entristeceu”); do levantamento de vogal postônica final (“resolvi” para escrita de “resolve”) são as situações mais recorrentes apontadas pela autora.

Em terceiro lugar, a autora cita erros ortográficos associados à segmentação não-convencional da escrita. Ela mostra que os principais casos são: de

hipossegmentação (une duas palavras que deveriam estar separadas, como na escrita “derrepente” para escrever “de repente”) e hipersegmentação (separa uma única palavra, como em “vila rejo” ao se referir a “vilarejo”). Dessa forma, Santos (2015) destaca que na sua pesquisa há maior frequência de erros quanto à hipossegmentação em se comparando aos dados de hipersegmentação.

À luz dos estudos acima elencados, a presente pesquisa pretende trazer contribuições para o campo do ensino e aprendizagem da ortografia, por meio da análise da escrita de alunos do terceiro e do sexto ano do Ensino Fundamental.

2.8 Ortografia: ensino e a aprendizagem

Segundo Cavalieri (2009) o estudo da gramaticografia brasileira demonstra que a ortografia sobreviveu a um processo progressivo de desprestígio ao longo dos anos. O motivo desse desprestígio deve-se ao fato que a geração que trabalhou no início do século XX com a língua concluiu que a ortografia não era propriamente um fato linguístico.

O autor (Cavalieri, 2009) enfatiza que a partir da década de 60 as questões acerca da ortografia foram deixadas ao acaso na academia, pois a visão dominante era de que não era papel do linguista preocupar-se com um tema que não fazia parte da matéria linguística (c.f CAVALIERI, 2009). Por razão dessa posição acerca da ortografia, seu ensino e aprendizagem tornaram-se um campo árido e acientífico, causador de contestações e ações arcaicas.

Entretanto, há uma nova perspectiva para o ensino e a aprendizagem de ortografia, visto que vários autores têm se debruçado sobre o assunto, a fim de trazer contribuição para a área. Estudos como o de Morais (1995, 2001, 2007), Melo & Rego (1998) e Matteoda (1999) destacam a necessidade que há de promover um trabalho sistemático relativo ao ensino da ortografia, auxiliando, assim, o aluno a refletir e a internalizar as restrições de cunho ortográfico.

Morais (1995) declara que as regularidades que há no sistema ortográfico podem servir como ponto facilitador tanto para os sujeitos que estão no processo de

aprendizagem da ortografia, como para o professor para a organização de seu trabalho. Segundo o autor, para que o aprendiz possa superar a ocorrência de erros ortográficos na sua escrita, ele deverá ter auxílio para aprender, de fato, a utilizar os diferentes modos de raciocínio sobre as palavras. Já o docente, com base nas categorias dos erros (regular e irregular) poderá organizar, de maneira clara, seu trabalho, determinando o que o aluno precisa memorizar e o que ele precisa compreender. (MORAIS 2001, p.28). O autor ressalta que 'compreender' não significa 'decorar'. Isso porque compreender as dificuldades regulares dará segurança para escrever, pois o aprendiz internaliza as regras, sentindo-se confiante para escrever palavras que ainda não teve a chance de ler.

Quanto às irregularidades da língua, Morais (2001) explica que elas acompanharão os sujeitos pela vida, pois por maior que seja o arcabouço linguístico, sempre existirão palavras na qual não se teve a oportunidade de ler ou escrever. Sob esse viés, o autor enfatiza que é preciso que o professor auxilie o aprendiz a dominar aos poucos a escrita das palavras irregulares que, por seu uso frequente, são importantes.

3. METODOLOGIA:

Nesta seção serão apresentados os aspectos metodológicos da presente dissertação, tais como, campo empírico, população e instrumentos de pesquisa.

O presente estudo constitui-se, portanto, em uma pesquisa de cunho quanti-qualitativo, pois faz um levantamento do número de ocorrências de erros ortográficos e analisa qualitativamente a escrita ortográfica de alunos do terceiro e do sexto ano do Ensino Fundamental.

Este trabalho, dessa forma, busca interpretar este fenômeno por meio da análise dos dados que são gerados a partir dos procedimentos descritos. Além disso, é traçada uma comparação com os resultados obtidos pelas pesquisas acerca da ortografia entre as turmas de sexto e de terceiro ano do Ensino Fundamental.

3.1 Campo Empírico

No que se refere à coleta de dados do sexto ano do Ensino Fundamental, o campo empírico em que esta pesquisa desenvolveu-se foi a Escola de Ensino Médio Luis Maria Ferraz – CIEP, na cidade de Bagé/RS. Esta instituição pertence ao Governo Estadual e está situada no bairro São Judas, área periférica da cidade. Os alunos, de forma geral, são alunos de baixa renda, muitos deles oriundos de famílias pertencentes ao Programa Federal Bolsa Família. A escola atende cerca 400 alunos do Ensino Fundamental, do primeiro ao nono ano, e Ensino Médio. Ela funciona pelo turno da manhã, com turmas do oitavo e nono ano do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio. Pela tarde, a escola atende alunos do primeiro ao sétimo ano

do Ensino Fundamental e pelo turno da noite atende discentes que cursam o Ensino Médio.

Em junho de 2017 iniciou o Projeto Mais Educação na instituição, com foco nos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. O projeto oferece aos alunos, aulas de reforço escolar de Língua Portuguesa e Matemática, no turno inverso, a fim de aumentar o desempenho dos discentes nestas disciplinas.

Em suma, foram aplicados os Ditados Balanceados em duas turmas de sexto ano da escola acima citada e esse DB, por sua extensão, foi preciso dividi-lo em duas etapas: a primeira etapa contemplou as primeiras 25 palavras e a segunda etapa as 25 últimas palavras.

No que diz respeito à coleta de dados do terceiro ano do Ensino Fundamental, eles foram extraídos do BATALE e foram coletados em três escolas públicas da cidade de Pelotas/RS:

Na primeira escola, que está situada no bairro Fragata, foram coletados 15 ditados, sendo 6 de alunos do sexo feminino e 9 do sexo masculino;

Na segunda escola, que está situada no bairro Três Vendas, foram coletadas 12 escritas dos alunos, sendo que 8 dos dados coletados são de sujeitos do sexo feminino e 4 do sexo masculino;

E da terceira instituição de ensino, que está situada na parte central da cidade de Pelotas, foram utilizados 15 Ditados Balanceados, sendo que 12 dos 15 sujeitos são do sexo feminino e 3 são do sexo masculino.

Cabe destacar que o DB também foi aplicado em duas etapas para as turmas de terceiro ano. Nesse nível de ensino, não há a variável reprovação, uma vez que até o terceiro ano do Ensino Fundamental não há retenção na série, portanto, não reprovam. A seguir, são apontados alguns dados sobre os sujeitos que estão envolvidos na pesquisa.

3.2 Sujeitos

A presente pesquisa possui 84 sujeitos, sendo 42 pertencentes ao sexto ano do Ensino Fundamental (25 deles são da turma 61 e 17 pertencem à turma 62) da Escola de Ensino Médio Luiz Maria Ferraz; e os outros 42 são pertencentes ao

terceiro ano do Ensino Fundamental (15 alunos da Escola Municipal Pelotense, 12 sujeitos pertencentes à Escola Municipal de Ensino Médio Fernando Osório e 15 que são da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac). A seguir são descritos com mais detalhes:

No que diz respeito ao sexto ano, os sujeitos de pesquisa são 42 alunos pertencentes a duas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental da Escola de Ensino Médio Luiz Maria Ferraz. O número foi reduzido visto que alguns alunos não entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelo responsável (TCLE) – o modelo deste termo (TCLE), que foi enviado para os pais e/ou responsáveis, encontra-se no anexo A.

É importante salientar que cerca de cinquenta por cento dos sujeitos estão repetindo o sexto ano. A escolha dessas turmas se deu pelo fato da pesquisadora ser, também, professora regente das turmas. Cabe ressaltar que foi analisada a escrita apenas dos alunos que possuem Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) preenchido por seu responsável.

A seguir são apresentadas informações sobre os alunos que participaram do estudo.

Turma	Número Total de alunos	Número com TCLE	Sexo dos alunos analisados	Idade	Reprovação	Bolsa Família
61	26	25	Feminino: 13 Masculino: 12	Média 11-12	1	6
62	25	17	Feminino: 5 Masculino: 12	Média 12-13	14	8

Quadro 11: Dados dos Informantes
Fonte: Elaboração própria

Conforme o quadro 12, é possível constatar que na turma 61 apenas um aluno não entregou o termo. De acordo com os dados, nesta turma há 13 alunas e 12 alunos e, dentro do grupo analisado apenas um aluno reprovou e 6 participam do Programa Bolsa Família. A faixa etária dos alunos está entre onze e doze anos,

apenas um informante possui 13 anos, no gráfico 01 é possível analisar a divisão quanto à repetência.

De acordo com o quadro 12 ainda, é possível ver os dados da turma 62. Na turma há 25 alunos e apenas 17 entregaram o termo. Além disso, na turma há 12 alunos e apenas 5 alunas, sendo que desses informantes, 8 pertencem ao Programa Bolsa Família e 14 foram reprovados. Quanto à faixa etária, ao analisar o gráfico 02, percebe-se que 3 alunos estão com 11 anos, 8 estão com 12 anos, 4 estão com 13 e 2 alunos possuem 14 anos.

Ao analisar esses dados, é possível constatar que uma variável que se destaca é a da repetência, tendo em vista que na turma 62 apenas 3 alunos não reprovaram. Nos gráficos a seguir, é possível ver a porcentagem de repetência em ambas as turmas:

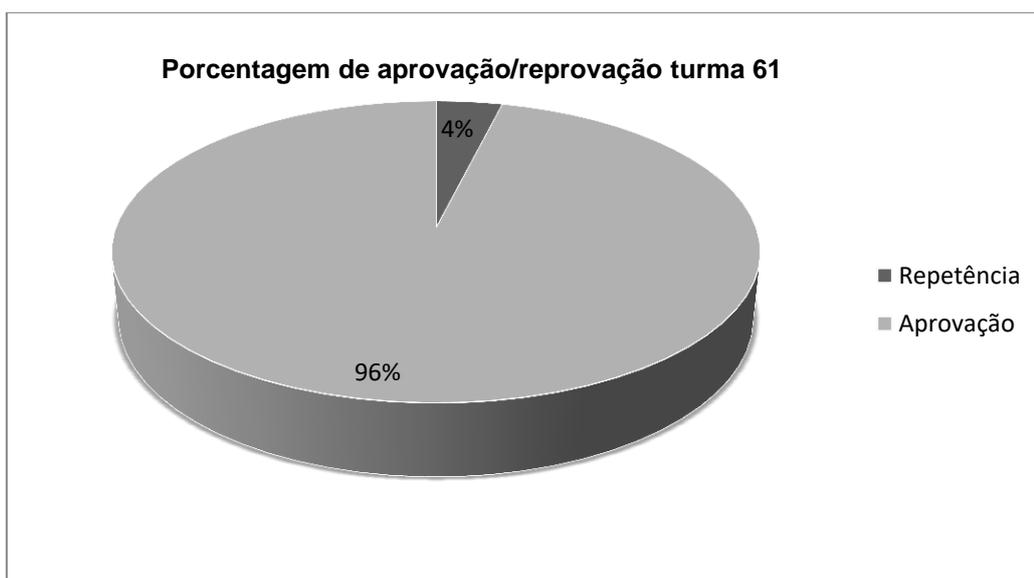


Gráfico 01: Porcentagem de aprovação/reprovação turma 61
Fonte: elaboração própria

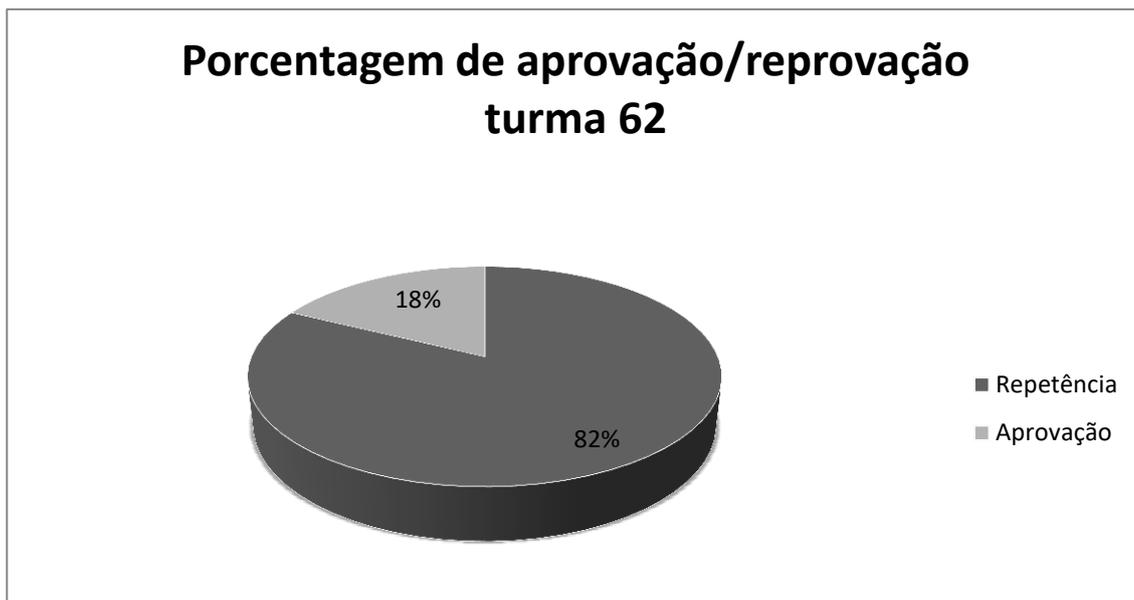


Gráfico 02: Porcentagem de aprovação/reprovação turma 62
 Fonte: elaboração própria

À luz dos dados elencados, é possível perceber que na turma 61 o índice de reprovação é de apenas 4%, pois em um grupo de vinte e cinco alunos analisados, apenas um foi reprovado anteriormente. Na turma 62 o índice de reprovação é de 82%, pois em um grupo de dezessete alunos, apenas 3 não nunca reprovaram.

Dessa forma, no gráfico 03 é possível ver a distribuição da idade dos alunos em ambas as turmas. Nota-se que a turma que tem maior índice de repetência, conseqüentemente, os alunos têm uma faixa etária maior.

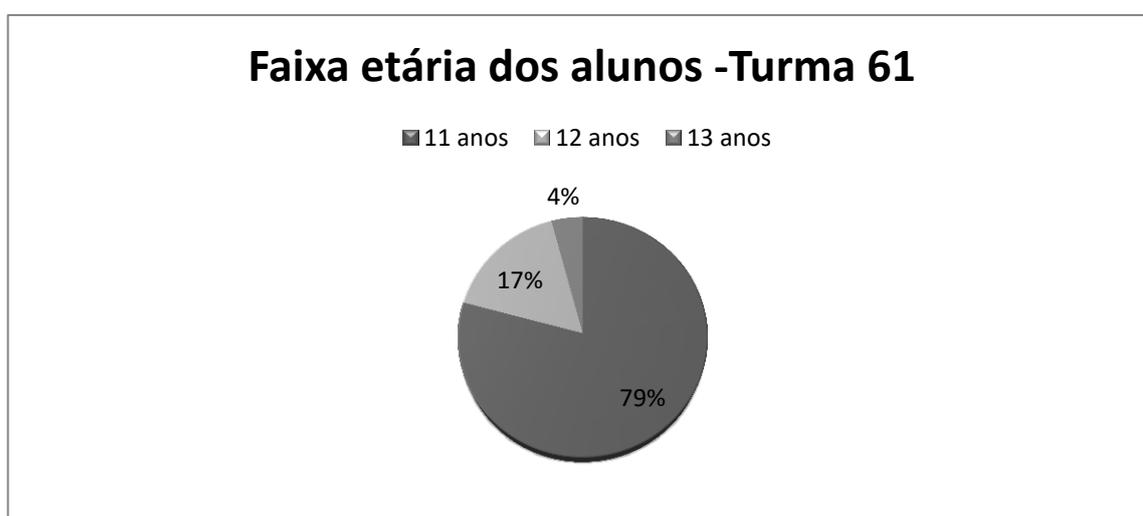


Gráfico 03: Faixa etária dos alunos da turma 61
 Fonte: Elaboração Própria

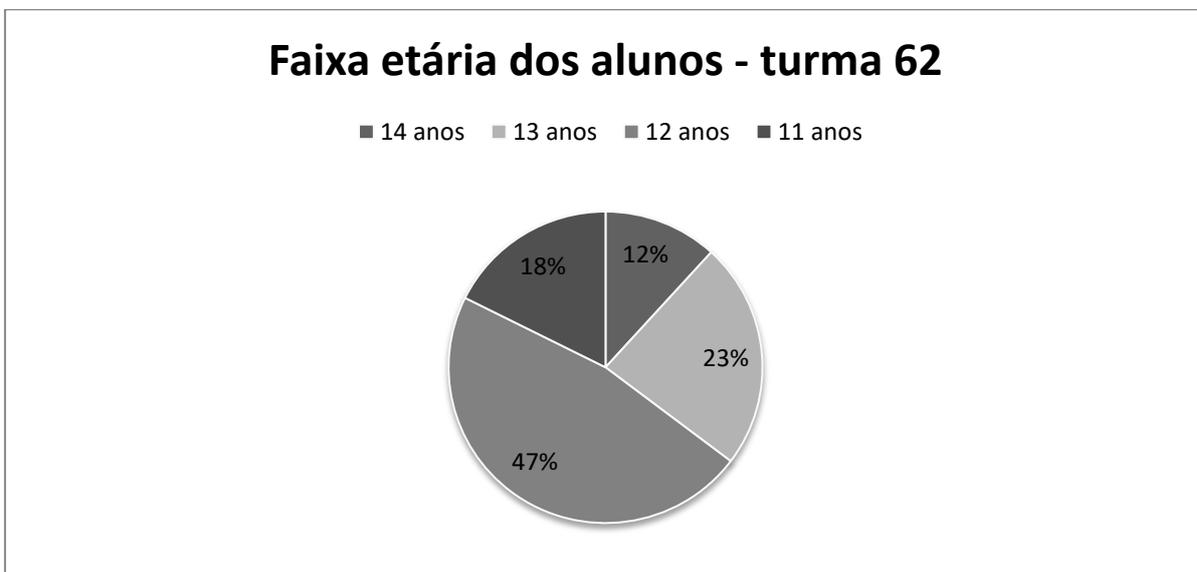


Gráfico 04: Faixa etária dos alunos da turma 62
Fonte: Elaboração Própria

No que tange aos dados do terceiro ano, os sujeitos da pesquisa são 42 alunos pertencentes a três turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental de três escolas da cidade de Pelotas.

É importante salientar que todos os alunos estão em idade regular, pois não há retenção até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, diferentemente das turmas de sexto ano, aqui não há casos de reprovação ou casos de sujeitos fora da faixa etária considerada padrão para esse nível escolar, dessa forma, a idade média de cada aluno é de 8 anos.

A seguir são apresentadas informações sobre os alunos que participaram do estudo:

Escola	Número Total de alunos	Sexo dos alunos analisados
Escola 1	15	Feminino: 12 Masculino: 3
Escola 2	12	Feminino: 8 Masculino: 4
Escola 3	15	Feminino: 9 Masculino: 6
Total	42 alunos	Feminino: 29 Masculino:13

Quadro 12 Dados dos Informantes
Fonte: Elaboração própria

Cabe salientar que o tipo de escola, diferença de cidade e a reprovação não são variáveis, no que se refere ao terceiro ano do Ensino Fundamental, uma vez que não há reprovação no ciclo.

3.3 Instrumento:

Nesta subseção será apresentado o instrumento utilizado no presente estudo, revelando sua relevância à coleta dos dados. Além disso, nesta seção será elencada a forma com que os dados foram coletados, bem como a maneira como foram analisados.

3.3.1 Ditado Balanceado: Descrição do instrumento e método de coleta dos dados

O Ditado Balanceado¹⁰ de Moojen (2009) é um instrumento que propicia um contexto para que sejam escritas, de maneira controlada, palavras que contenham dificuldades de cunho ortográfico. O instrumento serve, portanto, para padronizar os dados e tem também o benefício de evitar a estratégia de seleção¹¹, muitas vezes empregadas pelos alunos na sua produção textual. Há um exemplo do ditado feito por uma aluna do sexto ano no anexo B.

Quanto ao sexto ano do Ensino Fundamental, a aplicação do DB ocorreu durante a aula de Língua Portuguesa pela professora-pesquisadora. Além disso, tanto nas turmas de sexto ano quanto nas turmas de terceiro ano a aplicação do DB, por sua extensão, foi feita em duas partes (início e final da aula) para que a atividade não se tornasse cansativa. Ele foi aplicado da seguinte maneira:

A professora, com a lista de palavras em mãos, solicitou aos alunos que permanecessem em silêncio durante a atividade e explicou que as palavras poderiam ser repetidas apenas duas vezes. Pediu ainda que não olhassem para a escrita do colega e que procurassem fazer conforme seu entendimento. Informou aos alunos que após o término do ditado eles poderiam tirar suas dúvidas.

O Ditado Balanceado possui, em ordem, as seguintes palavras:

1. Unha	11. Desfile	21. Piscina	31. Bruxa	41. Incêndio
2. Azar	12. Exemplo	22. Quebram	32. Bisavô	42. Reflexo
3. Amassar	13. Código	23. Exército	33. Choca	43. Exame
4. Galo	14. Causa	24. Sexo	34. Experiência	44. Sujeira
5. Gozado	15. Brincam	25. Táxi	35. Fazenda	45. Vagão

¹⁰ O Ditado Balanceado também pode ser chamado ao longo do texto de “ditado” ou “DB”.

¹¹ Visto que o aluno tem que escrever a palavra sem nenhuma possibilidade de escolher a escrita correta como acontece nas questões de múltipla-escolha.

6. Gente	16. Açúcar	26. Manhã	36. Humana	46. Vossa
7. Horror	17. Alguém	27. Gorro	37. Saudade	47. Relógio
8. Joelho	18. Chimarrão	28. Xarope	38. Explosão	48. Vingança
9. Nascer	19. Extra	29. Descer	39. Faço	49. Serrote
10. Cambalhota	20. Favor	30. Bispo	40. Sinal	50. Vassoura

Quadro 13: Palavras do DB

Fonte: Elaboração própria

Com base em Moojen ([1985] 2009), a análise dos dados do Ditado Balanceado foi feita a partir da quantidade de erros obtidos e do tipo de erro ortográfico apresentado com base nas categorizações propostas pelo GEALE¹².

Para análise da escrita dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, utilizou-se a base de dados do BATALE¹³ pertencente ao GEALE. Nesse banco de dados, no sétimo estrato, encontram-se Ditados Balanceados aplicados em 2015 em três escolas municipais situadas na cidade de Pelotas. Dessas escolas foram selecionados 42 DB, para haver, assim, uma homogeneidade no número de DB analisados, pensou-se em critérios de seleção dos dados nesse terceiro ano do Ensino Fundamental.

Com isso, estipulou-se a escolha de 80% dos alunos de cada, totalizando 42 ditados balanceados para análise na presente pesquisa. Cabe salientar que a pesquisa utilizou os seguintes critérios de seleção dos ditados –nesta ordem: A- DB em escrita alfabética; B- Ditados completos; C- Letra legível e; D- Ordem alfabética.

Em suma, a pesquisadora coletou os dados dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, conforme informado anteriormente. Após, pesquisou na base de dados do GEALE 42 Ditados Balanceados de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental.

¹² As categorias propostas pelo GEALE estão detalhadas no referencial teórico no capítulo anterior.

¹³ O BATALE – Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita – foi criado em 2001 e possui, atualmente, 7152 textos espontâneos, os quais estão distribuídos em 8 estratos.

É importante salientar que esta pesquisa possui duas amostras: 42 DB dos alunos do sexto ano e 42 DB dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental. A partir da análise desses dados, são traçadas comparações entre os dados obtidos.

Na subseção a seguir será elencada a categorização de erros do GEALE com as adaptações necessárias para este estudo.

3.3.2 Categoria de erros ortográficos abordados na pesquisa

Nesta subseção será apresentada de forma mais detalhada a proposta para a análise dos erros ortográficos desenvolvida pelo grupo GEALE adaptada para a presente pesquisa. Desta forma, as categorias para este estudo agora estão divididas em três grandes grupos: erros motivados pela fonologia da língua, erros de caráter híbrido e erros motivados por questões relacionadas ao sistema ortográfico.

3.3.2.1 Erros Motivados pela fonologia da Língua

Dentre os erros considerados motivados pela fonologia, estão aqueles relacionados ao segmento e os relacionados à estrutura da sílaba. Os erros segmentais podem ser ilustrados por trocas de consoantes cuja relação fonema grafema é biunívoca ou ainda por aqueles resultantes da motivação fonética em que se observa a tentativa da criança de criar uma relação direta entre a forma falada e a forma escrita.

Os de natureza prosódica são referentes às grafias de sílabas não canônicas como a transformação das sílabas complexas em sílabas simples, como nos seguintes casos: “buruxa” para a escrita da palavra “bruxa” ou “exemplo” para a grafia da palavra “exemplo”. Dentre os erros que envolvem a sílaba estão ainda

aqueles relacionados a ausência do “s” na posição de coda como em “defile” para “desfile”, por exemplo.

3.3.2.2 Erros motivados pela Ortografia

Dentre os erros motivados por questões relacionadas ao sistema ortográfico, dois subgrupos se destacam: o dos erros relacionados a não-observância de regras contextuais e aqueles relacionados à arbitrariedade do sistema. No primeiro caso, estão englobados erros em que as regras de contexto não são observadas, casos em que a grafia utilizada não obedece às restrições posicionais do sistema ortográfico; no segundo, aqueles em que não existe uma regra que defina o emprego de uma letra específica em um contexto pré-estabelecido.

Dessa forma os erros quanto a não observância às regras contextuais dizem respeito a regras que norteiam a escrita que é definida pelo contexto determinado.

Sob esta perspectiva, os erros referentes às arbitrariedades do sistema são aqueles casos em que há concorrência entre dois ou mais grafemas e não existe, portanto, uma regra que defina a utilização de determinada letra para ser utilizado em determinado contexto. De acordo com Lemle ([1983] 2007) os erros desse tipo são causados pelas várias associações que existem entre fonemas e grafemas, um único grafema pode ser representado por diversos fonemas e um fonema pode representar vários grafemas.

São exemplos de erros associados à arbitrariedade da língua casos como a utilização do “c” antes de “e” e de “i” no início da palavra, como em “cinal” para escrever “sinal”; a utilização do “s” antes de “e” e de “i” no início da palavra, como em “sidade” para escrever “cidade”; o emprego da letra “h” no início de palavra, como em “hunha” para a escrita de “unha”; o emprego de “s” posição de coda, como na palavra “estra” para “extra”; o uso do “z” intervocálico, como na palavra “ezame” para a escrita de “exame”, entre outros.

A observação das três propostas apresentadas mostra que há certa correspondência entre elas no que diz respeito às contextualidades e arbitrariedades do sistema.

A diferença encontrada fica por conta da feição mais linguística da proposta do GEALE que procura dar conta dos efeitos da fonologia sobre as produções escritas, chamando atenção para o fato de o conhecimento fonológico estar subsidiando as produções, especialmente das escritas iniciais.

Além dessas categorias, pode-se pensar no surgimento de uma categoria híbrida que será elencada no próximo subitem.

3.3.2.3 Erros Híbridos

Uma categoria Híbrida pode ser considerada para aqueles casos em que se observa a influência tanto de aspectos fonológicos como daqueles que emergem do próprio sistema ortográfico. Para um melhor esclarecimento do conceito de “híbrido” buscou-se algumas definições no dicionário Aurélio: “Que ou o que tem elementos diferentes em sua composição” e “Que ou o que utiliza mais do que uma fonte de energia para o seu funcionamento”.

Nesta categoria híbrida podem ser elencados erros nos quais é observada a influência da prosódia e ao mesmo tempo tentativa de implementação de uma regra inferida do sistema ortográfico, o que pode ser caracterizado como caso de supergeneralização.

Quanto à supergeneralização, Miranda (2006) mostra, em seus estudos, que são erros que podem ser concebidos como uma divisa da aprendizagem, de fato, da regra. No momento em que o sujeito supergeneraliza uma regra, ele não leva em conta as regularidades do sistema e amplia a regra a outro contexto de uso em que não deveria ser utilizada.

A autora cita situações em que há casos de supergeneralização como o emprego do “o” no final de palavras em sílabas átonas, ao supergeneralizar, o sujeito escreveria a desinência verbal “u” como na palavra “comeu” e “bebeu” da seguinte maneira: “comeo” e “bebeo”. Para resumir, Miranda (2006) apresenta um quadro com situações de supergeneralizações, que aqui será adaptado:

Tipo	Exemplo
abaixamento de vogal pretônica	Sojeira > sujeira
abaixamento de vogal alta final	Abrio>abriu
abaixamento de vogal tônica	Fojo> fujo
abaixamento de vogal postônica não final	espetacular > espetacular
abaixamento de vogal pretônica inicial	enveja inveja
troca de 'u' por 'l' e de 'l' por 'u' nos verbos e nos nomes	chapel > chapéu pediu> pediu

Quadro 14: Exemplos de supergeneralização de regras
 Fonte: Miranda (2006) - adaptado

Em suma, para essa categoria, as regras são percebidas, mas não há uma extensão definida sobre sua aplicação, visto que é possível aplicá-la além do limite concebido, por tal razão ela não é meramente de caráter fonológico, mas pode ser, em alguns momentos, de natureza ortográfica.

São também considerados erros de natureza híbrida aqueles relacionados à acentuação. O estudo de Ney (2012), cujo foco foi o uso do acento gráfico pelas crianças dos anos iniciais, identificou a forte influência do conhecimento fonológico sobre as formas gráficas produzidas pelas crianças e também, em menor escala, o efeito de informações visuais sobre o uso do acento.

Exemplos nos quais a sílaba que não é a tônica recebe a marca gráfica (éxercito> exército), interpretado como resultado de uma memória visual sem que a funcionalidade do diacrítico seja levada em conta; ou ainda aqueles em que, embora ausente na forma padrão da escrita, o acento é utilizado para marcar a abertura de timbre da vogal como em (cambalhóta>cambalhota), revelam o efeito, às vezes concomitante, das informações fônicas e gráficas.

O estudo de Ney (2012) revela diversos fatores motivacionais encontrados em escritas espontâneas de crianças para os erros de acentuação, tais como: o acento quando coincide com a sílaba tônica da palavra e, dessa forma, é usado para apontar vogais abertas; acentuação da penúltima sílaba, que mostra a tendência geral da língua, que é o acento paroxítono; acento coincide com o que é produzido

pelos usuários no seu cotidiano. Dessa forma, percebe-se que a motivação de erros pela prosódia não é puramente de caráter fonológico, há outros fatores implicados nesse processo. No quadro a seguir, é possível ver um resumo, sucinto, desses dados que motivam erros de natureza prosódica, conforme Ney (2012):

Motivação	Exemplo
Marcar a abertura de timbre da vogal	cambalhóta>cambalhota
Memória visual	éxercito> exército
Tendência para acento paroxítono	Exercíto> exército

Quadro 15 - Motivações que geram erros de natureza prosódica (Ney, 2012)
 Fonte: Elaboração própria

No quadro a seguir pode-se observar um resumo da categorização dos erros conforme proposto para esse trabalho com base nas reflexões e nas categorias observadas nos estudos do GEALE:

Categorias de erros – Geale					
Natureza fonológica		Natureza Híbrida		Natureza Ortográfica	
Segmento	Sílaba	Acentuação	Supergeneralização	Arbitrária	Contextual
Surdo/sonoro	silabas complexas > simples,	Acento grafado na sílaba que não é a tônica	abaixamento de vogal pretônica	/ʒ/ com 'j' ou com "g" antes de "e" e de "i".	"g" diante de "a" "o" ou "u" /X/ inicial
=Anterior/-anterior	Nasalidade	ausência de acentuação gráfica	abaixamento de vogal alta final	/ʃ/ com "x" ou "ch"	/x/ intervocálico
		troca quanto ao tipo de acento gráfico	abaixamento de vogal tônica	/z/ intervocálico	/x/ pós-consonantal
		Acento grafado na sílaba tônica, mas não acentuada pela norma	abaixamento de vogal postônica não final	"h" no início de palavra	

		abaixamento de vogal pretônica inicial	/s/ posição de coda
			/c/ antes de “e” e de “i” no início da palavra
			/s/ em posição intervocálica
		troca de ‘u’ por ‘i’ e de ‘i’ por ‘u’ nos verbos e nos nomes	/s/ antes de “e” e de “i” no início da palavra

Quadro 16 - Categorias de erros (GEALE)

Fonte: Elaboração própria

Para facilitar a análise dos dados, projetou-se, previamente, um quadro com possíveis erros de escrita no DB e suas respectivas classificações. Conforme é possível ver no apêndice A.

Desse modo, com base na metodologia abordada e na teoria estudada para essa pesquisa, inicia-se a descrição e análise dos erros que são elencados nos capítulos posteriores.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na presente seção é feita a descrição e análise detalhada dos dados obtidos nas duas amostras coletadas. Eles serão apresentados de maneira distinta: os sujeitos do sexto ano, por possuírem como variável a reprovação, a descrição e a análise são feitas por turma, para que se possa ter uma visão particularizada de cada realidade. As turmas de terceiro ano, por não ser possível considerar esta variável, visto que não há retenção nos três primeiros anos do ciclo de alfabetização, são analisadas em bloco.

4.1 Descrição dos dados das turmas de sextos anos

É importante destacar aqui que o Ditado Balanceado, aplicado aos alunos de sexto ano, possui 50 palavras e foi aplicado a 42 sujeitos que pertencem a duas turmas distintas, ou seja, esta pesquisa traz 2.100 palavras escritas para a análise nesse nível escolar.

Dessa forma, a turma 61 possui 25 integrantes e teve um total de 474 erros no ditado num total de 1.250 palavras escritas pelo grupo. A turma 62 possui 17 sujeitos de pesquisa e teve ao todo 575 erros de um total de 850 palavras analisadas. No gráfico a seguir são constatados esses dados de uma forma mais nítida:

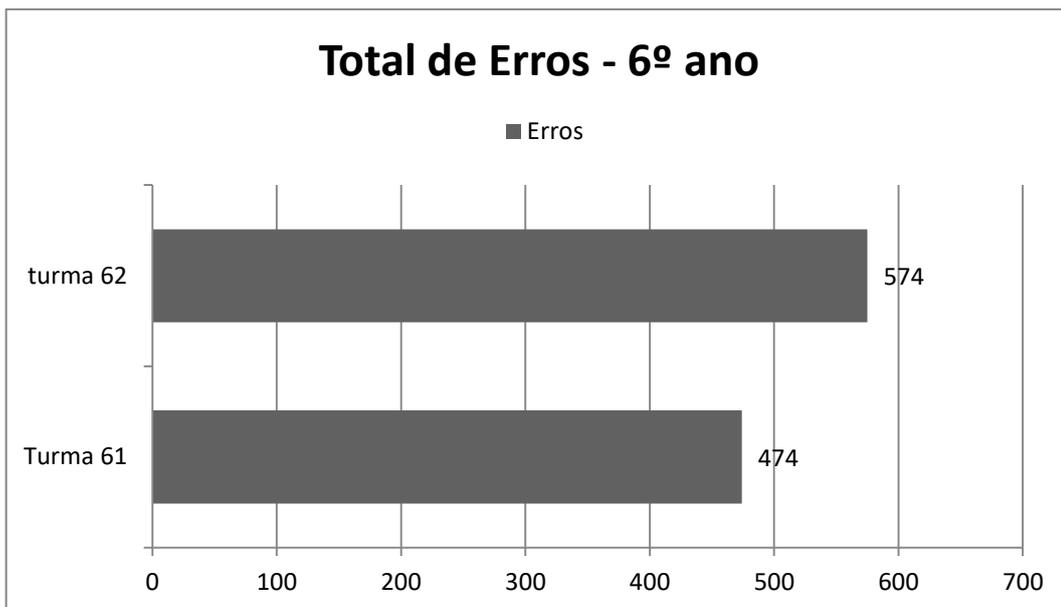


Gráfico 5 - Total de Erros - 6º ano
Fonte: Elaboração própria

Neste montante de 2.100 palavras escritas, obteve-se um total de 1048 erros entre as duas turmas. Sendo que a turma 61 teve um percentual de 39,5% de erros em relação ao número de palavras escritas no grupo. A turma 62 o percentual de erros foi superior, atingindo um total de 56% das palavras escritas pela turma. Conforme é possível observar no gráfico a seguir:

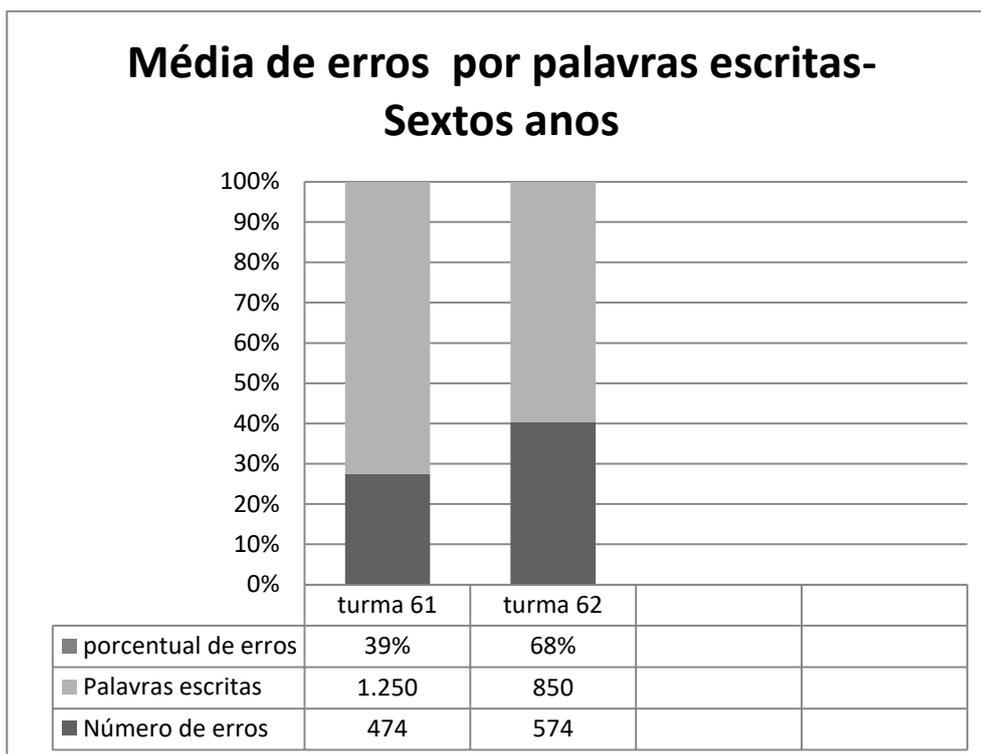


Gráfico 6 - Média de erros por palavras escritas por turma
Fonte: Elaboração própria

Torna-se necessário salientar que a turma 62, que teve maior número de erros, é a turma na qual possui menor número de alunos participando e que apresentou um índice significativo de reprovação, 85% de alunos reprovados. A seguir esses dados serão elencados minuciosamente por turma.

4.1.1 Dados da turma 61

A primeira turma cujos dados serão descritos é a 61. Nessa turma há um total de 25 alunos, sendo treze meninas e dozes meninos. É possível observar que se trata de uma turma homogênea, em se considerando as idades dos alunos, com apenas um caso de reprovação.

Ao organizar os dados coletados, obteve-se o seguinte quadro:

Palavras	Fonologia			Híbrida			Ortografia			
	Síl.	Seg.	Total	Acent.	Superg	Total	Context.	Arbit.	Total	Total
Açúcar	-	-	0/25	18	-	18/25	-	-	0/25	18/25
Alguém	-	-	0/25	11	-	11/25	1	1	2/25	13/25
Amassar	-	-	0/25	-	-	0/25	3	6	9/25	9/25
Azar	-	-	0/25	-	-	0/25	2	7	9/25	9/25
Bisavô	-	1	1/25	5	-	5/25	-	3	3/25	9/25
Bispo	-	-	0/25	-	-	0/25	-	1	1/25	1/25
Brincam	1	-	1/25	-	-	0/25	3	-	3/25	4/25
Bruxa	-	-	0/25	-	-	0/25	-	2	2/25	2/25
Cambalhota	-	1	1/25	1	-	1/25	4	-	4/25	6/25
Causa	-	-	0/25	-	3	3/25	-	1	1/25	4/25
Chimarrão	-	2	2/25	-	2	2/25	8	-	8/25	12/25
Choca	-	-	0/25	1	-	1/25	1	-	1/25	2/25
Código	1	3	4/25	12	-	12/25	-	-	0/25	16/25
Desce	-	-	0/25	-	-	0/25	5	3	8/25	8/25
Desfile	-	1	1/25	-	-	0/25	-	-	0/25	1/25
Exame	-	1	1/25	-	-	0/25	-	6	6/25	7/25
Exemplo	-	-	0/25	-	-	0/25	2	3	5/25	5/25
Exército	-	1	1/25	16	-	16/25	1	7	8/25	25/25
Experiência	-	-	0/25	16	-	16/25	1	7	8/25	24/25
Explosão	-	3	3/25	-	-	0/25	1	1	2/25	5/25
Extra	-	-	0/25	1	-	1/25	-	7	7/25	8/25
Faço	-	-	0/25	-	-	0/25	7	10	17/25	17/25
Favor	-	-	0/25	-	-	0/25	-	-	0/25	0/25
Fazenda	-	-	0/25	-	-	0/25	1	3	4/25	4/25
Galo	-	-	0/25	-	-	0/25	-	-	0/25	0/25
Gente	-	-	0/25	-	-	0/25	2	1	3/25	3/25
Gorro	-	1	1/25	1	-	1/25	5	-	5/25	7/25
Gozado	-	-	0/25	-	-	0/25	1	10	11/25	11/25
Horror	-	-	0/25	-	-	0/25	-	18	18/25	18/25
Humano	-	-	0/25	-	-	0/25	-	2	2/25	2/25
Incêndio	-	5	5/25	17	10	27/25	1	11	12/25	44/25
Joelho	-	8	8/25	-	-	0/25	1	-	1/25	9/25
Manhã	-	4	4/25	-	-	0/25	-	-	0/25	4/25
Nascer	-	-	0/25	-	-	0/25	-	9	9/25	9/25
Piscina	2	-	2/25	-	1	1/25	4	4	8/25	11/25
Quebram	1	1	2/25	-	-	0/25	1	-	1/25	3/25
Reflexo	3	-	3/25	3	-	3/25	-	10	10/25	16/25
Relógio	1	1	2/25	7	-	7/25	-	2	2/25	11/25
Saudade	-	-	0/25	6	2	8/25	-	-	0/25	8/25
Serrote	1	1	2/25	-	-	0/25	3	7	10/25	12/25
Sexo	-	-	0/25	1	-	1/25	-	3	3/25	4/25

Sinal	-	1	1/25	-	-	0/25	-	1	1/25	2/25
Sujeira	1	1	2/25	-	-	0/25	-	14	14/25	16/25
Táxi	-	-	0/25	14	-	14/25	-	-	0/25	14/25
Unha	-	-	0/25	-	-	0/25	-	1	1/25	1/25
Vagão	-	2	2/25	-	1	1/25	-	-	0/25	3/25
Vassoura	-	-	0/25	-	-	0/25	6	-	6/25	6/25
Vingança	-	2	2/25	-	-	0/25	5	3	8/25	10/25
Vossa	-	-	0/25	4	-	4/25	6	4	10/25	14/25
Xarope	-	-	0/25	8	-	8/25	-	19	19/25	27/25
Total	11	40	(51)	142	19	(161)	75	187	(262)	474/1250

Quadro descritivo 17– total de erros por categoria (turma 61)

Fonte: Elaboração própria

Com base no quadro 17, percebe-se um total de 1.250 palavras escritas, pois para cada uma das 50 palavras ditadas, há 25 escritas produzidas (uma escrita por aluno). Ao considerar as categorias de análise utilizadas nesse estudo, dos 474 erros encontrados, 51 pertencem à categoria fonológica, percebe-se que houve 11 erros relacionados à sílaba, 40 erros associados ao segmento. No gráfico a seguir é possível ver a distribuição dos erros fonológicos:

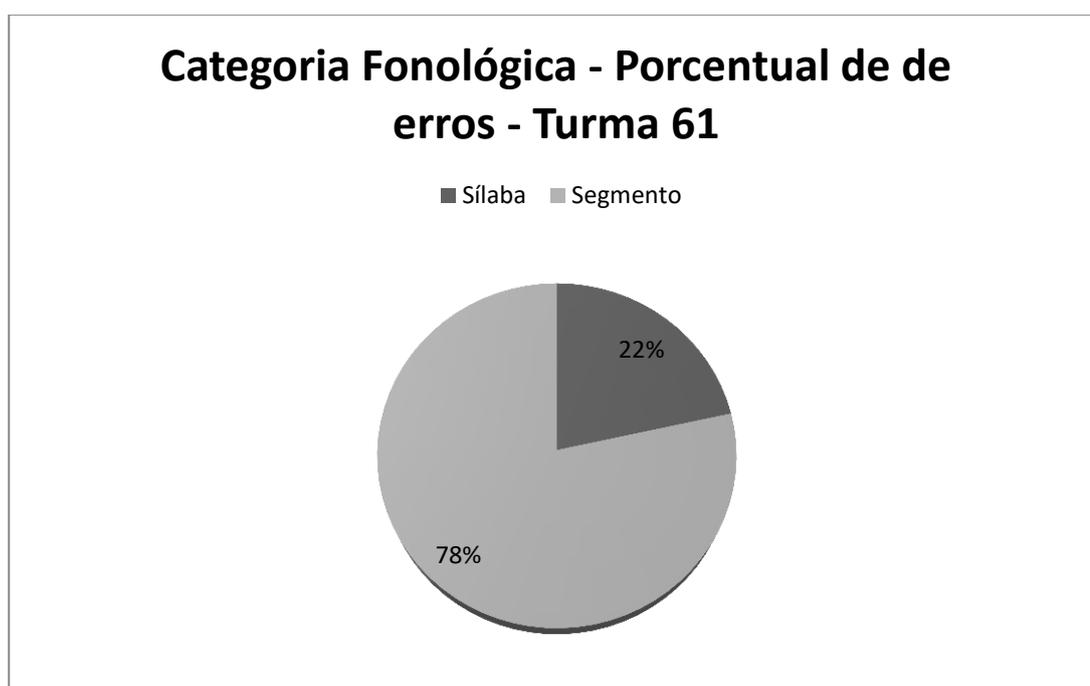


Gráfico 7: Categoria Fonológica – Percentual de erros – Turma 61

Fonte: Elaboração própria

Ao ler o gráfico 7, portanto, percebe-se que erros quanto aos segmentos totalizaram 78% do total dos erros considerados fonológicos. As palavras que concentram a maior quantidade de erros foram: “joelho” (na troca do “lh” por “l” ou “nh” e do “o” por “u”); “código” (na troca do “c” e “g”, como em “códico” e “gódico, por exemplo); “manhã” (na representação da nasalidade, surgindo a escrita “manha” e “manhã”); “explosão” (na ausência do sinal que marca a nasalidade); “vagão” (na troca de “g” por “c”); e “incêndio” (na troca de “d” por “t”).

Cabe destacar que os casos envolvendo a grafia de consoantes surdas e sonoras correspondem às relações biunívocas, geralmente, as primeiras aprendidas e, por tal razão esperava-se, que os alunos no sexto ano tivessem superado problemas relacionados a elas, mas não foi o que os dados coletados apontaram.

Já os outros 22% estão relacionados aos erros na estrutura da sílaba que ocorreram em casos esporádicos. Assim, a ocorrência de 11 erros mostra-se um dado baixo em relação às 1250 palavras analisadas, mas que podem mostrar dúvidas pertinentes dos sujeitos quanto à escrita de determinadas palavras, visto que o erro “psina” pode ter surgido em analogia à escrita e o som produzido de palavras como “psicólogo” ou “psicopata”. “administração, ou “adquirir”. Logo a escrita de “quebam” pode sugerir uma tendência de haver uma das sílabas com o onset simples.

No que concerne aos erros de caráter híbrido, há 161 erros em um total de 1250 palavras escritas, sendo a maioria deles relacionados à acentuação (142) e apenas 19 erros são associados à supergeneralização. A seguir é possível observar esses dados em percentuais:

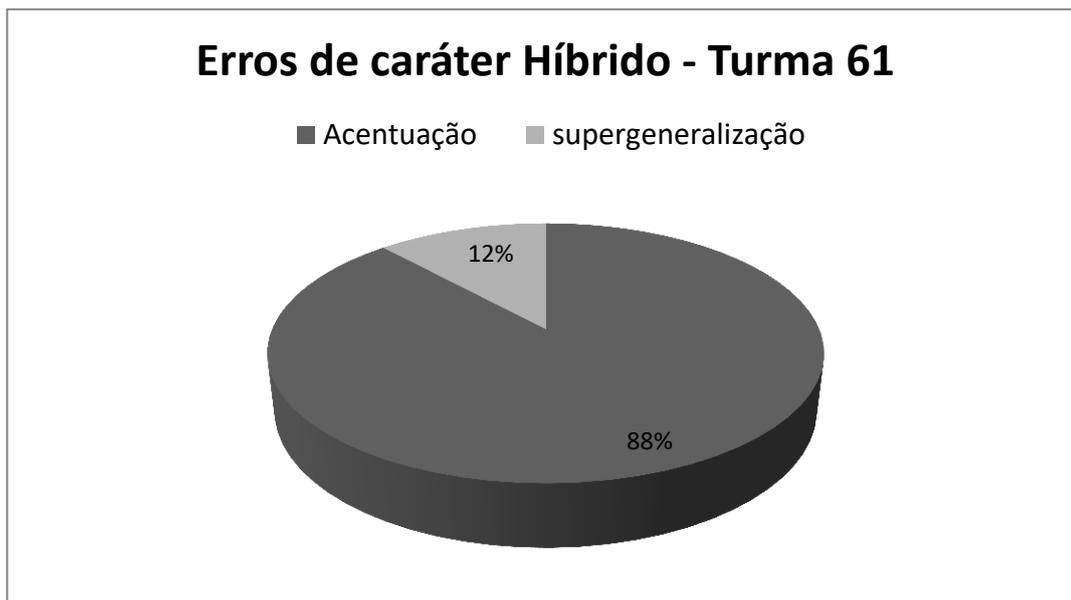


Gráfico 8 – Erros de caráter híbrido – Turma 61
 Fonte: Elaboração própria

Nota-se que a prevalência de erros é quanto à acentuação, num total de 88%. Torna-se relevante salientar que os erros nessa categoria estão centrados basicamente em sete palavras: “código”; “açúcar”, “alguém”, “exército”, “táxi”, “experiência”, “incêndio”, e em todas essas mais de 12 sujeitos erraram. Além disso, percebeu-se que, nesta turma, a maior parte dos erros de acentuação está relacionada à ausência do acento gráfico. Houve casos em que o acento coincidiu com a sílaba tônica da palavra e, dessa forma, foi usado para marcar a abertura do timbre vocálico, em consonância com os resultados encontrados por Ney (2012).

Os casos de supergeneralização são referentes a apenas 12% dos erros da categoria: 3 casos na escrita de “calsa” para “causa” (na troca de “U” por “L”), um erro na escrita de “piscina” (na troca do “i” da sílaba inicial pelo “e”) e 10 erros na escrita da palavra “incêndio” na troca do “i” inicial por “e”.

É interessante destacar aqui que na escrita de “calsa” para “causa” pode estar apontando a generalização da regra que o “l” terá som de “u” em posição de coda e, portanto, será escrito com “l”. A mesma generalização ocorre na troca de “i” por “e”, pelo fato de o falante, possivelmente, associar que o “i” é apenas produzido oralmente, pois de acordo com Battisti (1993) o alçamento da vogal média de início de palavra seguida de /N/ ou /S/, como em “encontro” e “escola”, é categórica nos dialetos do sul do Brasil. Na escrita, porém, a regra de grafia com “e” se aplica para

o contexto /vS/ da fricativa, mas não para a nasal, uma vez que como mostra Miranda (2011), embora a pronúncia seja preponderantemente com vogal alta, a escrita ora elege o “e” como em “encrenca”, ora “i” como em “incômodo”. Nos dados analisados a palavra “incêndio” grafada como “encêndio” merece destaque, pois houve um total de 10 erros das 25 palavras escritas pela turma.

Os erros ortográficos ocorreram em maior quantidade nas duas subcategorias: 75 erros de ordem contextual e 187 de caráter arbitrário. Totalizando 262 erros, conforme é possível constatar no gráfico 9 a seguir:

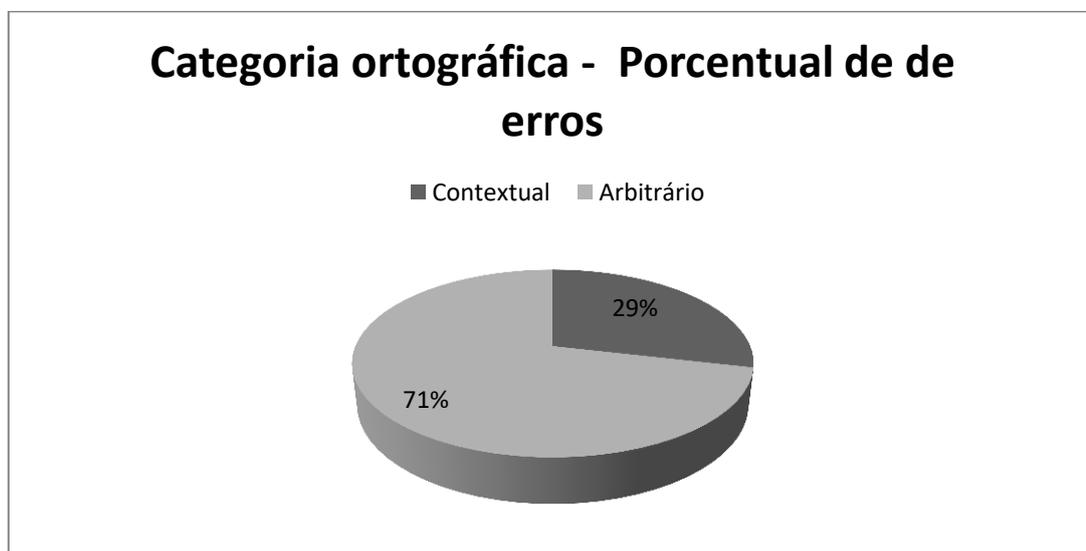


Gráfico 9: Categoria ortográfica - Percentual de erros
Fonte: Produção própria

Ao observar os erros ortográficos, percebe-se a discrepância quanto à proporção dos erros, visto que apenas 29% são de caráter contextual e os demais (71%) são erros essencialmente arbitrários.

Quanto aos erros contextuais, cabe destacar palavras como “vassoura” (na troca de “ss” por “s”), “vossa” (troca de “ss” da sílaba final) e “chimarrão” (troca o “rr” por “r”). Esses erros são, geralmente, corrigidos por meio de explicitação da regra em sala de aula, uma vez que há regras específicas para determinado contexto.

Os erros do tipo arbitrário são os que tiveram a maior pontuação de erros: 194 em um total de 474 erros encontrados na turma. Os que tiveram mais de 10 ocorrências foram: “gozado” (troca de “z” por “s”), “horror” (na omissão do “h” na

sílaba inicial), “xarope” (na troca do “x” pelo “ch”), “faço” (Troca do “ç” por “ss”), “incêndio” (troca do “c” da antepenúltima sílaba por “s”), “reflexo” (casos como “reflequiso”) e “sujeira” (na troca do “j” pelo “g”, resultando “sugeira”).

É necessário ressaltar que esta categoria associada à arbitrariedade da língua tem um alto índice de erros, devido à ausência de regras. De acordo com Santos (2015), para compreender melhor a categoria é necessário, muitas vezes, recorrer à memória visual da forma escrita das palavras ou a instrumentos de pesquisa para escrever, de forma precisa, determinada palavra.

Em termos gerais, a distribuição dos erros com base nas três categorias definidas para a análise, referente a 51 erros de caráter fonológico, 161 de natureza híbrida e 262 erros de cunho ortográfico, está ilustrada no gráfico a seguir:

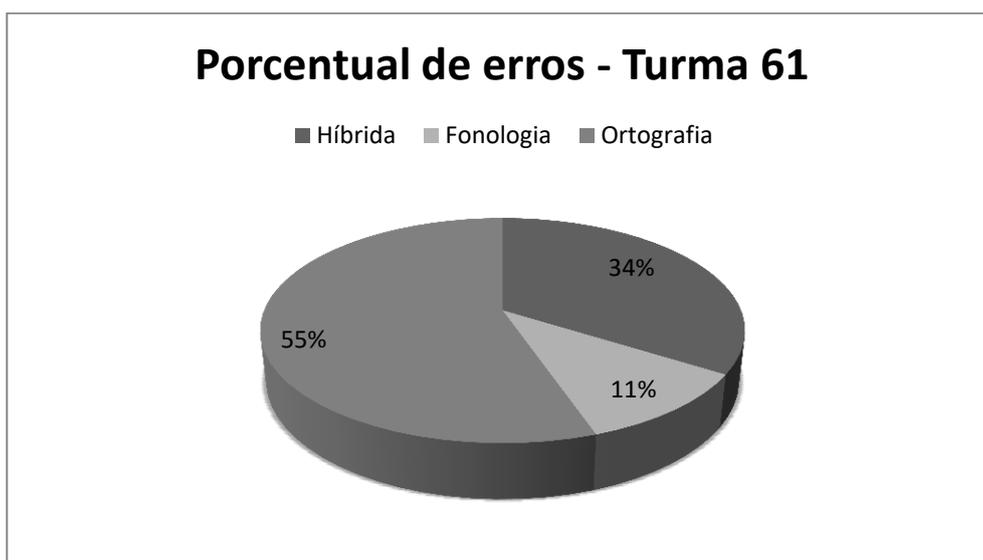


Gráfico 10: Percentual de erros – turma 61
Fonte: Elaboração própria

Dessa forma, é possível constatar que 55% dos erros nas escritas analisadas na turma 61 são de cunho ortográfico (sendo 16% de origem contextual e 40% são arbitrários- na âmbito geral) e 34% de natureza híbrida (30% quanto à acentuação e 4% quanto à supergeneralização), e os 10% restantes são de natureza fonológica (sendo 2% de erros relacionados à sílaba, 8% ao segmento). Por meio da análise do

quadro 18 a seguir, é possível retomar, de forma sucinta, os dados que foram aqui elencados:

Fonologia		Hibridismo		Ortografia			VALORES OBTIDOS	
Sílaba	segmento	Acentuação	super.	Contextual	arbitrário	total		
11/51	40/51	142/161	19/161	75/262	187/262	474		
2%	8%	30%	4%	16%	40%	100%	PERCENTAGEM	
10%		34%		56%			100%	Total %

Quadro 18: Total de erros – turma 61

Fonte: Elaboração própria

Com base na leitura acima, nota-se que na categoria fonologia, 11 dos 51 erros encontrados são relacionados à sílaba e 40 erros desse total são de segmento. Quanto à categoria híbrida: 142 erros dos 161 das incorreções cometidas são quanto à acentuação e apenas 19 são relacionados à supergeneralização. Na categoria ortográfica, nota-se que 187 dos 262 erros cometidos são de natureza arbitrária e apenas 75 desses estão relacionados ao contexto.

Na subseção a seguir serão descritos, da mesma forma que na presente subseção, os dados da turma 62, a fim de compará-los.

4.1.2 Dados da turma 62

Na turma 62, há 25 alunos, mas apenas 17 entregaram o termo e participaram da pesquisa. Nesta turma há 12 alunos e apenas 5 alunas, sendo que desses informantes 16 foram reprovados em anos anteriores (média uma reprovação por aluno). Esta turma é mais heterogênea e, de acordo com os professores, possui uma maior dificuldade de aprendizagem.

Ao observar os dados coletados, obteve-se o seguinte quadro:

Palavras	Fonologia			Hibridismo			Ortografia			Total
	Síl.	Seg.	Total	Acent.	Superg.	Total	Cont.	Arbitr.	total	
Açúcar	2	1	3/17	14	-	14/17	4	-	4/17	21/17
Alguém	3	3	6/17	12	-	12/17	3	2	5/17	23/17
Amassar	-	1	1/17	-	-	0/17	8	2	10/17	11/17
Azar	-	2	2/17	-	-	0/17	-	4	4/17	6/17
Bisavô	-	-	0/17	8	-	8/17	-	7	7/17	15/17
Bispo	1	1	2/17	-	-	0/17	-	1	1/17	3/17
Brincam	1	8	9/17	-	-	0/17	1	2	3/17	13/17
Bruxa	-	-	0/17	-	-	0/17	-	4	4/17	4/17
Cambalhota	-	3	3/17	-	-	0/17	8	-	8/17	11/17
Causa	2	-	2/17	-	-	0/17	-	6	6/17	8/17
Chimarrão	-	-	0/17	-	3	3/17	10	-	10/17	13/17
Choca	-	-	0/17	1	-	1/17	2	5	7/17	8/17
Código	-	5	5/17	12	-	12/17	-	1	1/17	18/17
Desce	-	2	2/17	-	-	0/17	8	3	11/17	13/17
Desfile	1	4	5/17	-	-	0/17	-	-	0/17	5/17
Exame	-	3	3/17	-	-	0/17	-	9	9/17	12/17
Exemplo	-	2	2/17	-	-	0/17	4	8	12/17	14/17
Exército	2	2	4/17	12	-	12/17	-	13	13/17	29/17
Experiência	1	-	1/17	12	-	12/17	1	11	12/17	25/17
Explosão	3	1	4/17	-	1	1/17	1	9	10/17	15/17
Extra	1	-	1/17	-	-	0/17	-	8	8/17	9/17
Faço	-	1	1/17	-	-	0/17	6	2	8/17	9/17
Favor	-	5	5/17	-	-	0/17	-	-	0/17	5/17
Fazenda	-	3	3/17	-	-	0/17	1	-	1/17	4/17
Galo	-	1	1/17	1	-	1/17	-	-	0/17	2/17
Gente	-	3	3/17	-	-	0/17	-	-	0/17	3/17
Gorro	-	-	0/17	-	-	0/17	5	-	5/17	5/17
Gozado	-	1	1/17	-	-	0/17	-	6	6/17	7/17
Horror	-	2	2/17	-	-	0/17	3	6	9/17	11/17
Humano	-	3	3/17	-	-	0/17	1	-	1/17	4/17
Incêndio	-	8	8/17	14	2	16/17	-	13	13/17	37/17
Joelho	1	2	3/17	1	-	1/17	3	-	3/17	7/17
Manhã	-	9	9/17	-	-	0/17	-	-	0/17	9/17
Nascer	-	1	1/17	-	-	0/17	7	3	10/17	11/17
Piscina	-	-	0/17	-	1	1/17	9	4	13/17	14/17
Quebram	1	8	9/17	-	-	0/17	1	1	2/17	11/17
Reflexo	3	-	3/17	1	-	1/17	-	9	9/17	13/17
Relógio	2	1	3/17	15	-	15/17	-	3	3/17	21/17
Saudade	2	3	5/17	3	3	6/17	-	-	0/17	11/17
Serrote	-	4	4/17	-	-	0/17	6	8	14/17	18/17
Sexo	1	1	2/17	-	-	0/17	-	4	4/17	6/17
Sinal	1	1	2/17	-	-	0/17	-	2	2/17	4/17
Sujeira	-	1	1/17	-	-	0/17	-	8	8/17	9/17
Táxi	1	-	1/17	12	-	12/17	-	1	1/17	14/17
Unha	-	1	1/17	-	-	0/17	-	-	0/17	1/17
Vagão	-	3	3/17	-	-	0/17	-	-	0/17	3/17
Vassoura	-	5	5/17	-	-	0/17	7	3	10/17	15/17

Vingança	-	4	4/17	-	-	0/17	3	5	8/17	12/17
Vossa	-	-	0/17	3	-	3/17	8	4	12/17	15/17
Xarope	1	3	4/17	1	-	1/17	1	12	13/17	18/17
Total	30	112	(142)	122	10	(132)	111	189	(300)	574/850

Quadro descritivo 19 – total de erros por categoria (turma 62)

Fonte: Elaboração própria

Ao observar o quadro 17, percebe-se que, nesta turma, das 850 palavras coletadas (17 alunos participaram do ditado que possui 50 palavras), obteve-se um total de 574 palavras incorretas que serão utilizadas para a análise, conforme é possível observar no gráfico abaixo.

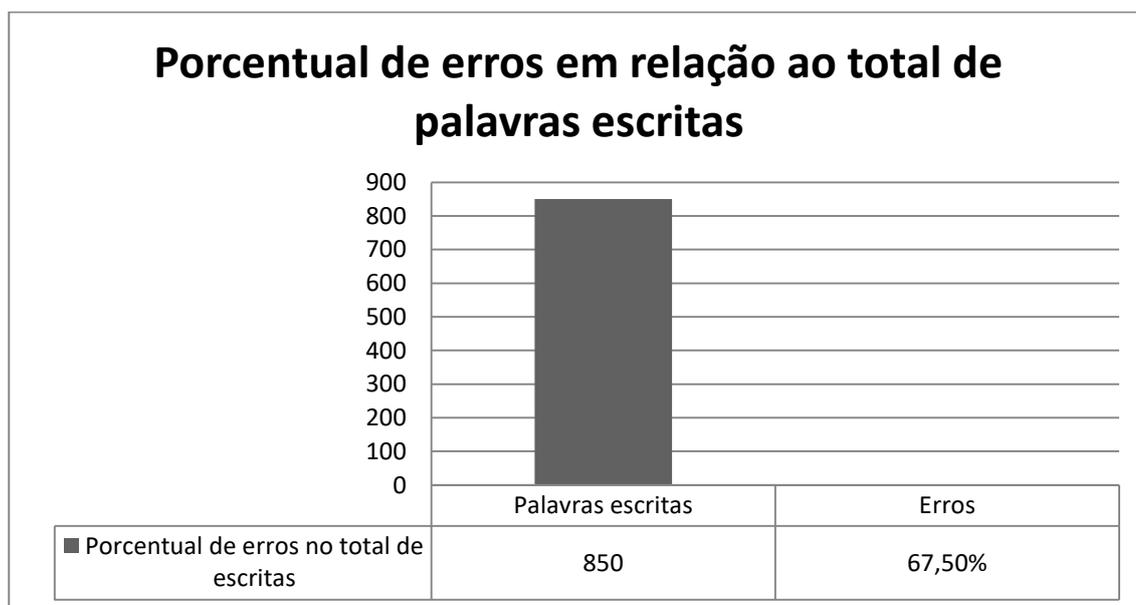


Gráfico 11: Porcentual de erros em relação ao total de palavras escritas – Turma 62

Fonte: Elaboração própria

Com base nas informações até aqui elencadas, os dados coletados serão descritos e analisados separadamente, conforme a ordem exposta no quadro inicialmente apresentado nesta subseção.

Dessa forma, ao analisar os dados da categoria fonológica, somou-se 142 erros dessa natureza dentro das 850 palavras observadas nesta turma e dos 574 erros cometidos. Notou-se que dentro desse número, 30 erros foram relacionados à

sílaba, 112 erros associados ao segmento, correspondendo a 79% dos erros fonológicos. Conforme é possível constatar percentualmente no gráfico 12:

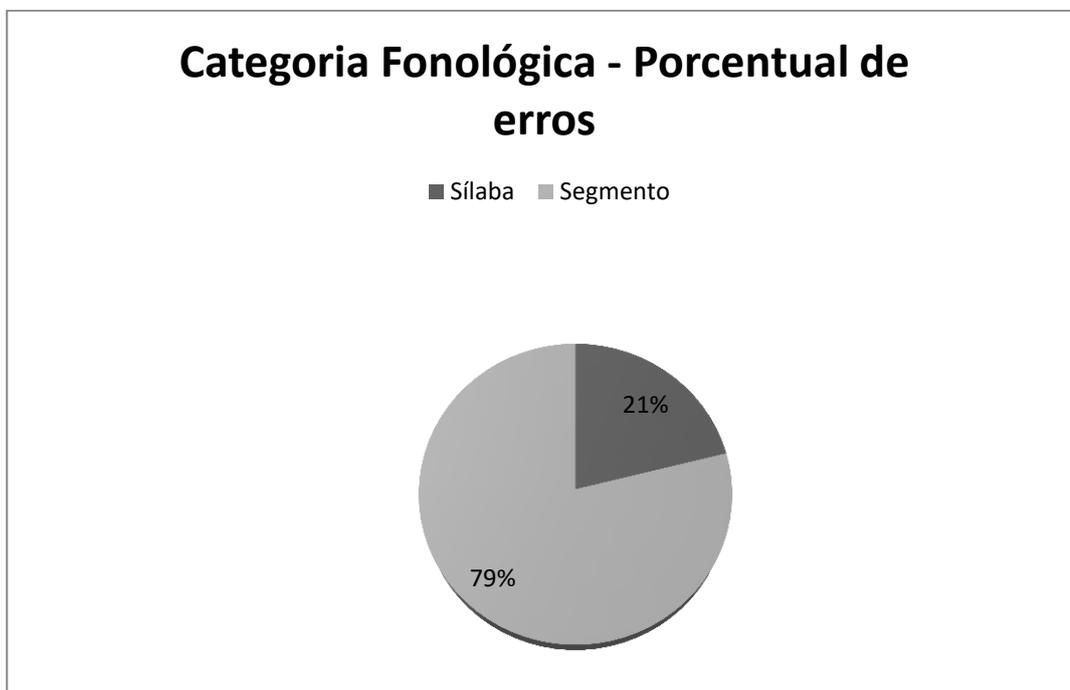


Gráfico 12: Categoria Fonológica - Percentual de erros – turma 62
Fonte: Elaboração própria

Dentro da categoria dos erros motivados pelo segmento, que obteve índice de 79% de incorreções, as palavras que ocorreram com maior incidência foram: “código”(na troca de “c” por “g” e de “d” por “t”); “favor” (na troca de “f” por “v” ou vice-versa); “manhã” (erros relacionados à nasal como na troca do “nh” por “n”), “vassoura” (trocas como “v” por “f”).

Um total de 21% dos erros é relacionado à grafia da estrutura da sílaba complexa. Porém, todos ocorreram de forma esporádica, como em “alguém”(como em “aguei”); “explosão” (como em “eseposição” evitando duas estruturas silábicas mais complexas) e “reflexo” (como na escrita de “refeso” caso em que o sujeito evita o uso de uma estrutura linguística que é incerta e desconhecida).

A categoria dos erros relacionados ao caráter híbrido da língua apresentou 132 erros das 850 palavras analisadas nesta turma. Assim, surgiram 122 erros

relacionados à acentuação e apenas 10 erros de supergeneralização. Conforme é possível observar no gráfico a seguir:

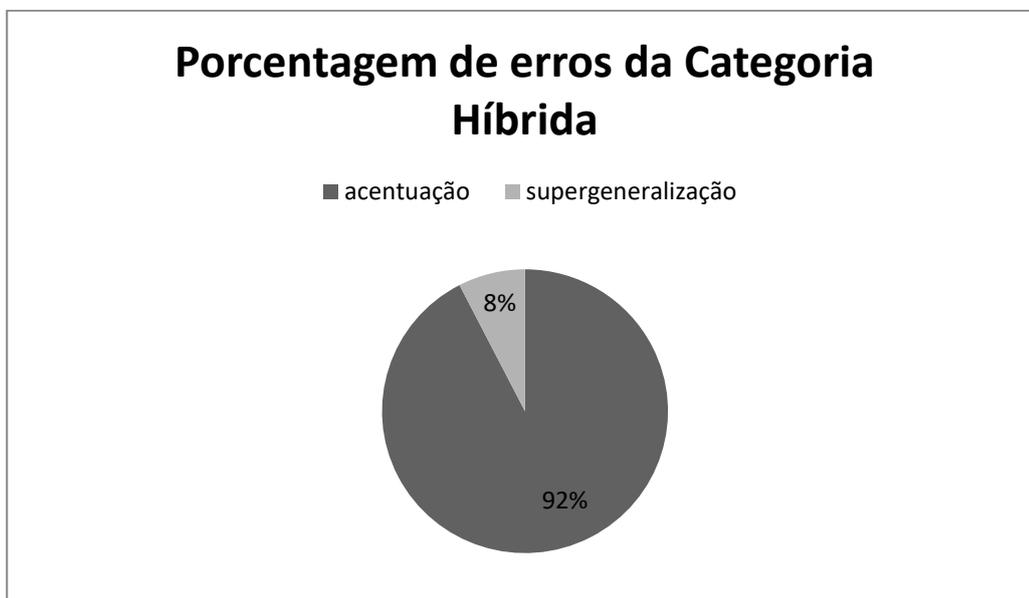


Gráfico 13 - Porcentagem de erros da Categoria Híbrida (turma 62)
Fonte: Elaboração própria

Na turma 62, com base no gráfico, observa-se a prevalência de erros referentes à acentuação, em um total de 92%. É importante salientar que os erros nessa categoria estão centrados basicamente em 9 palavras (“código”, “açúcar”, “alguém”, “exército”, “táxi”, “bisavô”, “experiência”, “relógio” e “incêndio”), ou seja, todas as que apresentam contexto para a utilização do acento gráfico. A incidência baixa do uso do diacrítico é notável uma vez que dos 17 sujeitos, para cada contexto analisado no mínimo oito cometeram erro quanto à acentuação.

Destaca-se que há casos de simples ausência de acentuação gráfica como em “codigo”, “açucar”, “relógio”, “exercito”, “taxi” e “experiencia”. Mas é possível observar também casos de abertura de vogais apontadas por Ney (2012) como na escrita de “vóssa” e “refléxo” e a tendência em acento paroxítono como em “joélho”. Também houve a grafia “codigó” em que o sujeito altera a posição do acento para a última sílaba, sugerindo talvez certo apoio visual em palavras como “Chapecó”. Houve alguns casos em que a palavra “saúde” foi acentuada gerando a escrita “saúdade”, possivelmente esse caso tenha ocorrido por analogia à escrita “saúde”.

Na turma, houve quatro casos de supergeneralização, 8% da média de erros da categoria fonológica. Esse erro ocorreu na escrita de palavras como: “piscina” (na troca do “i” da sílaba inicial pelo “e”¹⁴); “saudade” (pela troca do “u” pelo “l”); “chimarrão” e “explosão” (ambas pela troca de “ão” por “am”); e em “incêndio” (alçamento, na vogal pretônica inicial)

Em contrapartida, os erros ortográficos tiveram uma numeração um pouco maior e estão subdivididos em duas subcategorias: 111 erros de ordem contextual e 189 de caráter arbitrário, o que totaliza 300 erros dessa categoria.

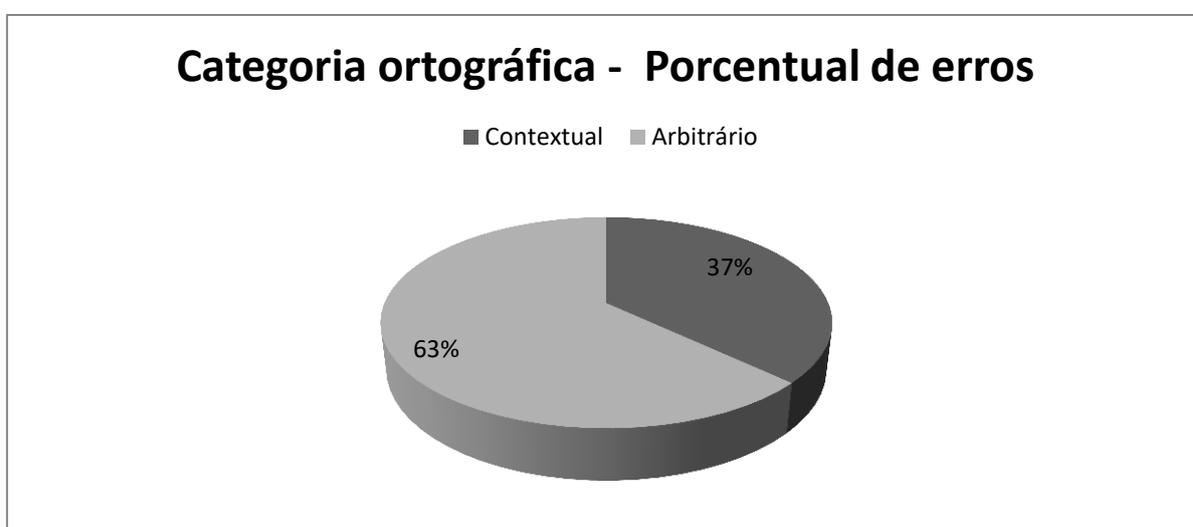


Gráfico 14: Categoria ortográfica - Percentual de erros (turma 62)
Fonte: Elaboração própria

De acordo com os dados obtidos, é possível perceber que há prevalência de erros arbitrários (63% dos erros dessa natureza) e apenas 37% de caráter contextual.

Quanto aos erros contextuais, cabe destacar palavras como “piscina” (como em casos da omissão da letra “c”); “cambalhota” (na troca do “m” por “n”); “brincam” (troca de “m” por “n”); “desce” (na troca de “sc” por “s” ou “ç”); “amassar” e “vossa” (na troca do “ss” por “s” na sílaba final); e “chimarrão” (troca o “rr” por “r”).

No grupo relacionados a arbitriedade os erros que ocorreram nos dados de mais de 10 sujeitos foram: “exército” (na troca do “x” por “s” ou por “z”; na troca do

¹⁴ Esta situação foi comentada na subseção anterior, quando ocorreu o mesmo erro na turma 61.

“c” por “s”); “xarope” (na troca do “x” pelo “ch”); “experiência” (na troca de “x” por “s” em “esperiência” (6 ocorrências) e a troca de “c” por “s”); “explosão” (na substituição do “x” por “s”); “incêndio” (troca do “c” da antepenúltima sílaba por “s”), “reflexo” (casos como “reflequiso”).

Esses casos vão ao encontro da pesquisa de Grassi e Miranda (2011) que afirma que a arbitrariedade ocorre no momento em que há a possibilidade do fonema ser representado por outros grafemas no mesmo contexto, como ocorre nos casos acima. Dessa maneira, acarreta, portanto, em erros de cunho ortográfico, mas não fonológico.

É válido destacar, também, a troca de “x” para registrar [ks], como em “reflequiso” ou em “taquisi”, grafia encontrada nos dados de vários alunos, o que pode ser interpretado como uma tentativa de representar a pronúncia das palavras. De acordo com Luft (1991), o “x” além dos valores simples [s] e [z], apresenta também o valor composto de [ks] que o autor denomina como “dífono”, isto é, uma letra (“x”) que representa dois sons [ks], na qual é, em suma, o inverso de “dígrafo” (duas letras que se referem a um som). No português, há poucos casos de dífono [ks], o autor lista cerca de 60 palavras que há esse valor composto. Além disso, Luft (1991) apresenta alguns casos cujo som [ks] é representado por cc (como em “confeccionar”) e (cç como em “fricção”). Para esses casos de registro do dífono é necessário que o usuário lance mão de informações de seu léxico ortográfico.

Resumindo, nesta turma obteve-se 142 erros de caráter fonológico, 132 de natureza híbrida e 300 erros de cunho ortográfico como é possível observar na distribuição ilustrada pelo gráfico a seguir:

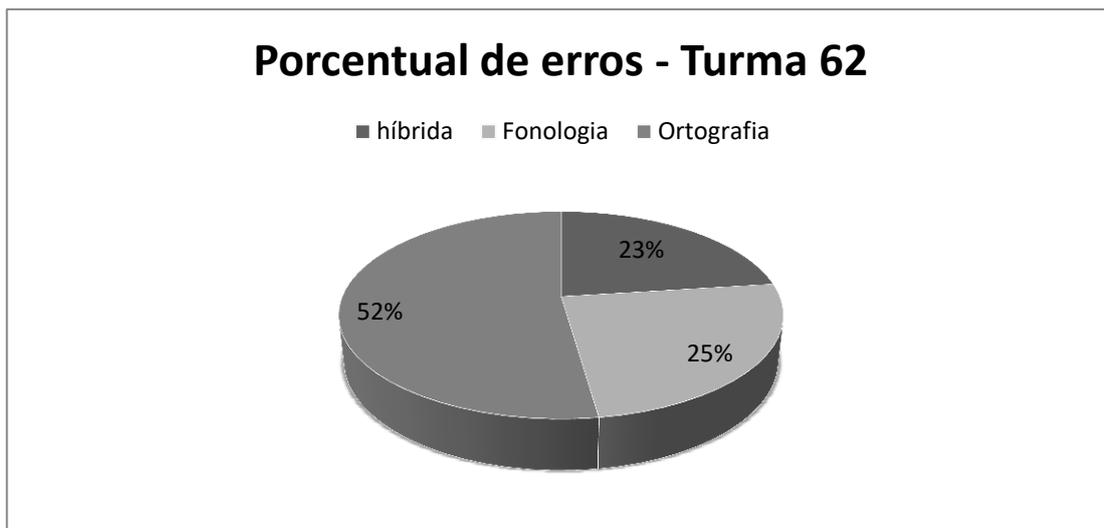


Gráfico 15: Percentual de erros - Turma 62
 Fonte: Elaboração própria

Dessa forma, é possível constatar que 52% dos erros nas escritas analisadas na turma 62 são de cunho ortográfico (sendo 19% de caráter contextual e 33% arbitrário) e os 25% são de natureza fonológica (sendo 5% de erros relacionados à sílaba, 20% à segmentação) e 23% de natureza híbrida (21% quanto à acentuação e 2% quanto à supergeneralização). Por meio do quadro a seguir, é possível retomar, de forma sucinta, os dados que foram aqui elencados:

Fonologia		Híbrida		Ortografia			VALORES OBTIDOS
Sílaba	Segmen.	Acentuação	super.	contextual	arbitrário	total	
30/142	112/142	122/132	10/132	111/300	189/300	574	
5%	20%	21%	2%	19%	33%	100%	
25%		23%		52%			Total %

Quadro 20 - Total de erros – turma 61
 Fonte: Elaboração própria

Com base nas informações recém-apresentadas, é possível traçar uma descrição geral dos dados do sexto ano na seção a seguir.

4.1.3. Dados coletados nas turmas de sexto ano

Com base no que foi descrito até o momento, é possível traçar uma análise comparativa geral dos dados coletados em ambas as turmas, levando em consideração a variável reprovação que se apresentou com tanta evidência.

No geral, ao somar os dados de ambas as turmas, obteve-se o seguinte quadro:

Somatório dos erros das turmas de sextos anos							
Fonologia		Híbrido		Ortografia			
Silaba	segmento	acentuação	super.	contextual	arbitrário	total	
41/193	152/193	264/269	29/293	186/562	376/562	1048	VALORES OBTIDOS
4%	15%	25%	3%	18%	36%	100%	PERCENTAGEM
19%		28%		54%		100%	

Quadro 21: Somatório dos erros das turmas de sextos anos
Fonte: elaboração própria

Percebe-se que nas turmas de sextos anos obtiveram-se mais erros de caráter ortográfico, visto que 54% dos erros totais foram relacionados à ortografia e os demais foram de caráter fonológico e híbrido.

As turmas de sextos tiveram 19% do total de erros associados à fonologia. Os erros relacionados ao segmento tiveram um total de 15% e os erros quanto à sílaba foram 4%.

Em relação ao hibridismo, teve um total de 28% de erros, nota-se que as incorreções quanto à acentuação tiveram maior destaque, pois foram os responsáveis por 25% dos erros dessa categoria e a categoria denominada supergeneralização teve apenas 3% dos erros.

No nível ortográfico há um destaque para os erros de origem arbitrária, pois tiveram 36% dos erros totais. Isso se justifica, possivelmente, pelo fato de serem erros que não possuem uma regra específica para sua compreensão. Os erros de

caráter contextual, dessa forma, totalizaram 18% total dos erros, visto que por existir uma regra de contexto, torna-os de mais fácil compreensão em relação aos erros arbitrários. A seguir é possível observar a porcentagem de erro em cada categoria:

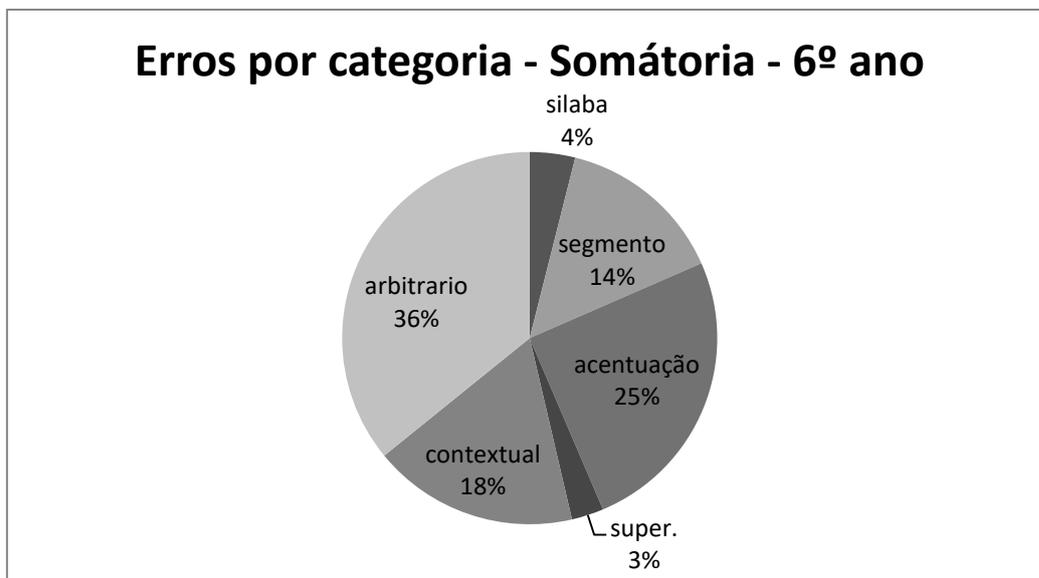


Gráfico 16: Erros por categoria - Somatória - 6º ano
Fonte: Elaboração própria

Antes de prosseguir, é relevante destacar aqui que a turma 61 possuiu 25 informantes, portanto apesentou um total de 1250 palavras escritas para análise e entre essas palavras foram encontradas 474 palavras com erros em sua escrita.

A turma 62 possui um número inferior de informantes, apenas 17, portanto, possui apenas 850 palavras escritas para análise. Dentre essas palavras, encontraram-se 574 erros de escrita.

A partir desses dados, é possível refletir sobre a variável reprovação e os resultados obtidos na turma em que há maior número de reprovação, pois nesta é a que, conseqüentemente, possuiu uma quantidade a mais de erros.

No gráfico a seguir é possível traçar uma comparação entre dados das turmas 61 e 62 obtidos em cada categoria para depois traçar uma análise e reflexão sobre eles.

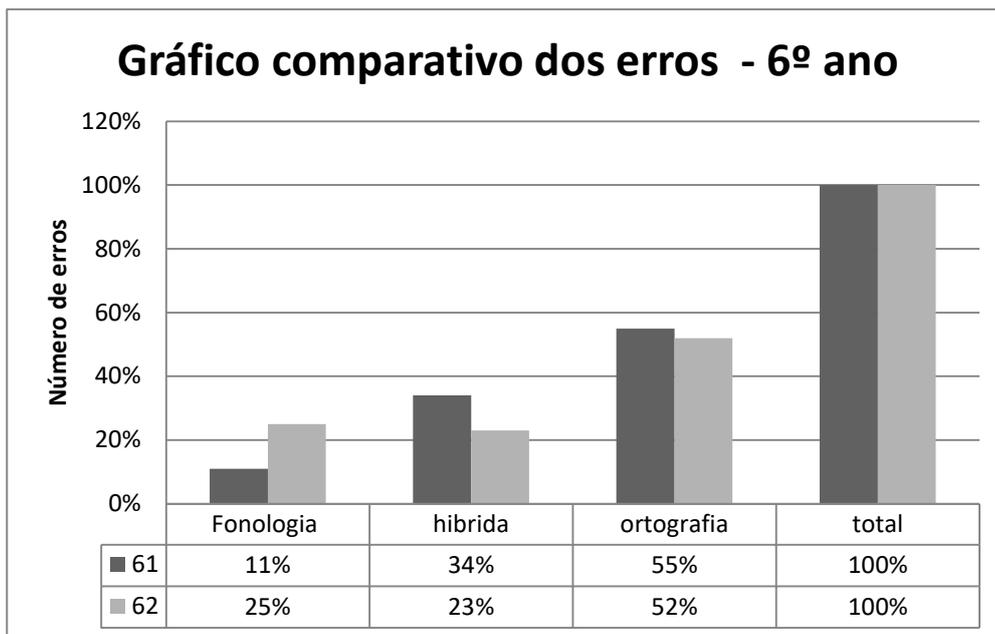


Gráfico 17 - comparativo dos erros - 6º ano
 Fonte: Elaboração própria

Dessa forma, percebe-se no geral que a turma 62, embora com menor número de palavras analisadas, possui maior número de erros em praticamente todas as categorias, exceto a híbrida.

Cabe destacar que os erros motivados pela fonologia, como foi falado anteriormente, englobam incorreções quanto ao uso dos pares mínimos, troca entre sonoro/surdo, nasalidade e estrutura da sílaba. Desse modo, sabe-se que os alunos tendem a cometer mais esse tipo de erro nas séries iniciais, uma vez que estão em processo inicial de alfabetização e essas trocas fonológicas são comuns.

Dessa forma, espera-se que alunos do sexto ano de Ensino Fundamental tenham compreendido o sistema fonológico da língua e não cometam mais esse tipo de erro. Entretanto, ao observar o gráfico acima, percebeu-se que nesse nível de Ensino ainda está presente esse tipo de erro, principalmente na turma 62.

No gráfico acima é notável a discrepância entre os dados das turmas, pois a turma 62 apresentou quase o duplo de erros em relação à turma 61, resultado que não é o esperado, pois parte-se do princípio que esses erros, nesse nível de ensino, não deveriam ser tão frequentes.

Desse modo, percebeu-se, a partir dessa categoria fonológica, que a turma que obteve índice de erros superior, foi aquela em que há maior índice de

reprovação, ou seja, os dados sugerem que quanto maior o grau de reprovação da turma, maior foi o número de erros cometidos nesta categoria.

Quanto ao hibridismo, percebe-se que os números de erros são semelhantes e as características dos erros são bastante parecidas, visto que o maior número de erros está na questão da acentuação, principalmente no que concerne à sua ausência. Salienta-se aqui que a turma 61 obteve um número maior de erros, porém há um número maior de sujeitos analisados.

Ao observar os dados de cunho ortográfico percebe-se que a turma 62, mesmo com número inferior de informantes, liderou a pontuação de erros em relação à outra turma, conforme é possível verificar no gráfico anterior (111 erros em comparação aos 75 cometidos pela turma 61). Além disso, há ainda um número significativo de erros contextuais, principalmente na turma 62, conforme é possível visualizar no gráfico a seguir. Vale destacar que esses dados não são esperados uma vez que nesse nível de escolaridade se pressupõe um maior domínio das regras contextuais básicas existentes.

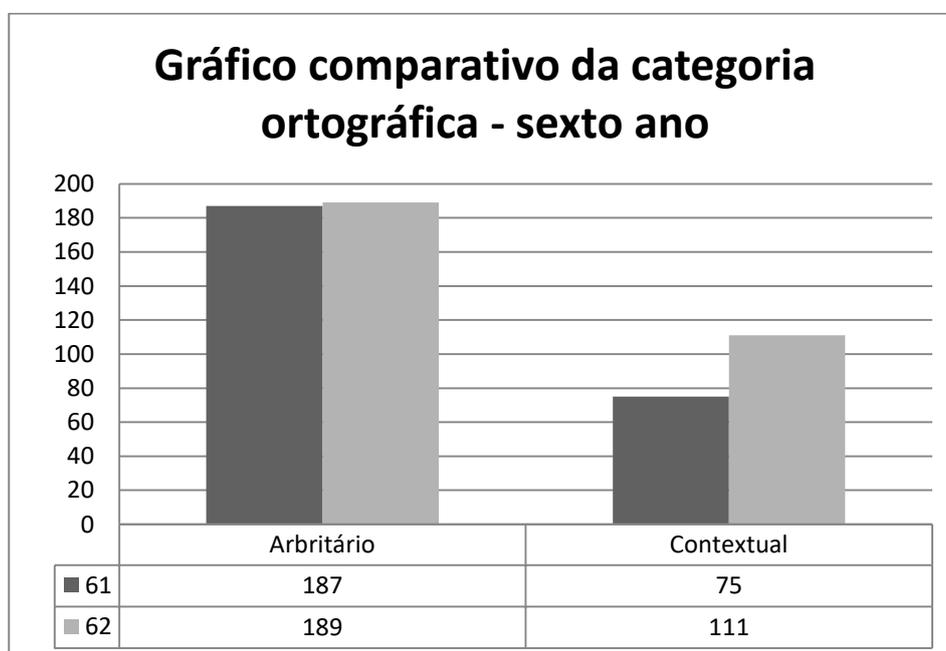


Gráfico 18 - comparativo da categoria ortográfica - sexto ano
Fonte: Elaboração própria

Esses dados revelam que embora a turma 62 tenha um número de informantes maior do que na turma 61 (exatamente 8 a mais), ela apresentou um número semelhante de erros de caráter arbitrário, e um número bem maior de erros de natureza contextual em comparação à turma 61.

Dessa forma, dados como os de cunho ortográfico contextual e fonológico segmental sugerem que a turma 62, turma que há menor número de informante e maior índice de reprovação, há uma maior dificuldade ortográfica e, conseqüentemente, uma menor fluência na escrita.

É necessário refletir acerca desse efeito de reprovação, visto que os alunos continuam com dificuldades maiores que às dos alunos regulares e sem reprovação (turma 62): Quais são as políticas que a escola/educador deve ter para esse alunado? Quais medidas precisam ser tomadas para que esse aluno compreenda, de fato, o sistema ortográfico brasileiro?

Para corroborar ainda com esta ideia, a aluna que não reprovou na turma 62 possui menor número de erros em relação à turma¹⁵, além disso, seus erros e quantidade assemelham-se aos alunos da turma 61¹⁶.

Ao observar os dados é possível perceber que a média de erros da turma 61 é de até umas 18 palavras das 50 coletadas e na turma 62 esse índice de erro é maior, uma média de até 30 palavras com erros entre as 50 analisadas.

Cabe destacar, que o sujeito que não teve reprovação, teve apenas 8 das suas palavras escritas com erros. E os alunos reprovados, que pertencem à turma 62, tiveram uma média maior de erros em relação à sua turma, visto que os três sujeitos tiveram uma média de 25 erros por ditado.

Dessa forma, conclui-se que, nas turmas de sexto ano, houve maior número de erros de natureza ortográfica, com um destaque para os erros de caráter arbitrário. O que era esperado, uma vez que erros quanto à fonologia são mais frequentes nas séries iniciais e os erros de natureza arbitrária tendem a prevalecer nos demais níveis de escolaridade, por não haver regras que definam o seu contexto de uso.

Entretanto, ao observar os dados da turma 62 observou-se um número significativo de erros quanto à fonologia (em específico ao segmento) e esse toma

¹⁵ Ver anexo B

maior destaque ao ver que o número de erros de segmento é praticamente três vezes maior que o resultado obtido pela turma 61. Esses resultados sugerem pistas sobre a questão de reprovação estar associada ao nível de conhecimento e, conseqüentemente, de escrita, visto que ela abrange todos estes aspectos aqui categorizados (fonético, ortográfico e híbrido).

Na próxima seção serão elencados os dados coletados nas turmas de terceiro ano.

Descrição e análise dos dados das turmas de terceiros anos

Na presente seção serão elencados os dados do Ditado Balanceado aplicado aos alunos de terceiro ano do Ensino Fundamental. É importante destacar que esses dados estavam no BATALE¹⁷ (Banco de Dados do GEALE) e são de alunos de três escolas públicas da cidade de Pelotas¹⁸.

Cabe salientar, também, que para esta faixa etária o ditado foi adaptado, visto que há um grande número de palavras, o que tornaria muito cansativa a aplicação em uma única vez para crianças desta idade. Portanto, dividiu-se em duas etapas ditado: as 25 primeiras foram aplicadas no primeiro momento e posteriormente a outra metade do ditado foi aplicado.

Nesse nível de ensino não há a variável reprovação, uma vez que até o terceiro ano do Ensino Fundamental, último ano do ciclo de alfabetização, não há retenção na série, portanto nenhum caso de reprovação. Dessa forma, optou-se por analisar os dados como um todo, sem separá-los por turma, conforme feito com os dados do sexto ano. A seguir, são apontados alguns dados sobre as três turmas para depois apresentar os dados coletados.

A turma, aqui denominada de 31, é composta por 15 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. A turma 32 possui 12 alunos, sendo 8 do sexo feminino e 4 do sexo masculino e a terceira turma é composta por 15 alunos, sendo 6 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Dessa forma, há 42 alunos, sendo que 29

¹⁷ Para mais informações acerca do BATALE, consultar a seção Metodologia.

¹⁸ Para maiores informações, consultar metodologia.

são do sexo feminino e 16 de sexo masculino, todos com 8 anos de idade em média. No quadro a seguir é possível observar a quantidade de erros por categoria:

Palavras	Fonologia			Híbrido			Ortografia			
	Síl.	Seg.	total	Acen.	Superg	Total	Cont.	Arbit.	Total	Total
Açúcar	3	5	8/42	40	-	40/42	14	1	15/42	63/42
Alguém	1	9	10/42	37	-	37/42	19	20	39/42	86/42
Amassar	-	6	6/42	-	-	0/42	33	5	33/42	39/42
Azar	-	1	1/42	-	-	0/42	1	15	16/42	17/42
Bisavô	-	5	5/42	14	-	14/42	-	2	2/42	21/42
Bispo	-	11	11/42	-	-	0/42	-	-	0/42	11/42
Brincam	2	33	35/42	-	-	0/42	-	5	5/42	40/42
Bruxa	-	1	1/42	-	-	0/42	-	6	6/42	7/42
Cambalho ta	-	9	9/42	-	-	0/42	17	2	19/42	28/42
Causa	1	3	4/42	3	9	9/42	-	17	17/42	33/42
Chimarrã o	-	5	5/42	1	3	4/42	23	6	29/42	38/42
Choca	-	2	2/42	-	-	0/42	-	12	12/42	14/42
Código	-	19	19/42	27	-	27/42	-	-	0/42	46/42
Desce	-	5	5/42	-	-	0/42	8	4	12/42	17/42
Desfile	3	29	32/42	-	-	0/42	-	-	0/42	32/42
Exame	-	2	2/42	-	-	0/42	-	10	10/42	12/42
Exemplo	6	9	15/42	-	-	0/42	9	27	36/42	51/42
Exército	7	1	8/42	32	-	32/42	-	47	47/42	86/42
Experiênc ia	-	-	0/42	15	-	15/42	-	9	9/42	24/42
Explosão	-	10	10/42	-	-	0/42	3	16	19/42	29/42
Extra	3	-	3/42	-	-	0/42	-	33	33/42	36/42
Faço	-	1	1/42	-	-	0/42	6	2	8/42	9/42
Favor	1	4	5/42	-	-	0/42	-	6	6/42	11/42
Fazenda	-	3	3/42	-	-	0/42	-	10	10/42	13/42
Galo	-	1	1/42	-	-	0/42	-	-	0/42	1/42
Gente	-	8	4/42	5	-	5/42	-	3	3/42	12/42
Gorro	-	3	3/42	-	-	0/42	9	-	9/42	12/42
Gozado	-	-	0/42	1	-	1/42	-	22	22/42	23/42

								24		
Horror	-	3	3/42	-	-	0/42	14	39	53/42	56/42
Humano	-	-	0/42	-	-	0/42	-	12	12/42	12/42
Incêndio	-	-	0/42	16	3	19/42	-	9	9/42	28/42
Joelho	-	33	33/42	-	-	0/42	3	-	3/42	36/42
Manhã	-	10	10/42	1	-	1/42	-	-	0/42	11/42
Nascer	-	2	2/42	-	-	0/42	11	17	28/42	30/42
Piscina	-	-	0/42	-	-	0/42	20	15	35/42	35/42
Quebram	4	14	18/42	1	-	1/42	7	3	10/42	29/42
Reflexo	-	3	3/42	-	-	0/42	-	14	14/42	17/42
Relógio	-	1	1/42	16	-	16/42	-	9	9/42	26/42
Saudade	-	7	7/42	-	2	2/42	-	-	0/42	9/42
Serrote	-	1	1/42	-	-	0/42	5	8	13/42	14/42
Sexo	1	2	3/42	-	-	0/42	-	26	26/42	29/42
Sinal	-	-	0/42	-	2	2/42	-	3	3/42	5/42
Sujeira	-	4	4/42	-	-	0/42	-	7	7/42	11/42
Táxi	4	8	12/42	25	-	25/42	-	6	6/42	43/42
Unha	-	5	5/42	-	-	0/42	-	0	0/42	5/42
Vagão	-	6	6/42	-	-	0/42	2	-	2/42	8/42
Vassoura	-	6	6/42	-	-	0/42	12	2	14/42	20/42
Vingança	-	5	5/42	-	-	0/42	4	6	10/42	15/42
Vossa	-	3	3/42	-	-	0/42	-	10	10/42	13/42
xarope	-	7	7/42	3	-	3/42	-	10	10/42	20/42
Total	37	304	341/2100	237	19	256/2100	215	476	691/2100	1288/2100

Quadro 22 descritivo – total de erros por categoria (terceiros anos)

Fonte: Elaboração própria

Esse ditado foi aplicado a 42 alunos do terceiro ano e possui 50 palavras, portanto a partir dele coletou-se 2100 palavras. Dessas 2100 palavras escritas, observaram-se 1288 erros, conforme o gráfico a seguir, salientando que uma palavra pode ter diferentes tipos de erro.

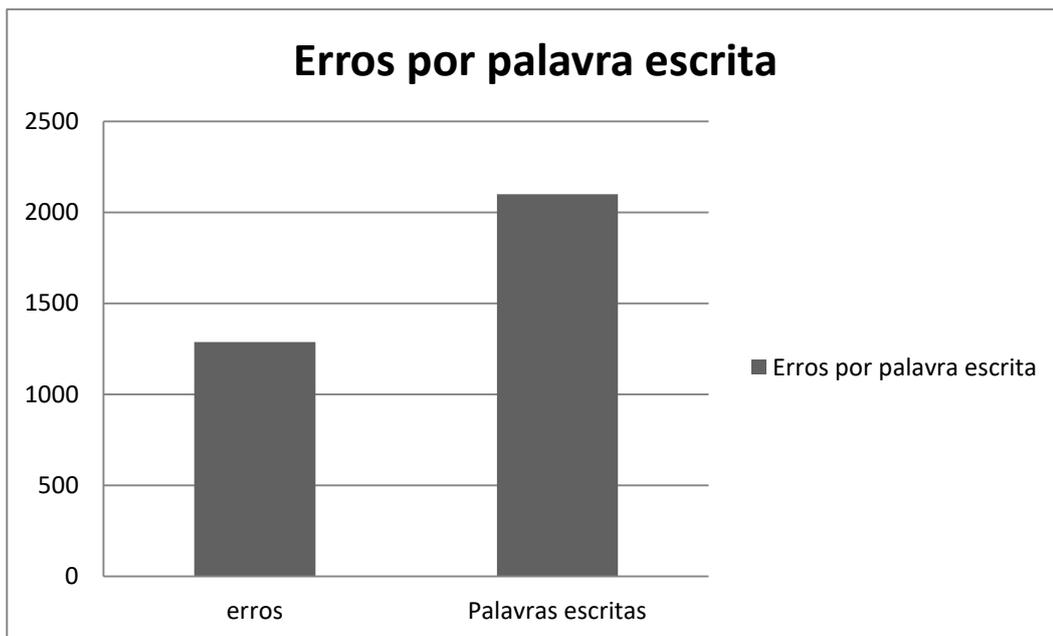


Gráfico 19: Erros por palavra escrita
 Fonte: Elaboração própria

Desses 1288 erros cometidos pelos alunos no terceiro ano, percebe-se que em relação à categoria fonológica houve 37 erros relacionados à sílaba e 304 associados ao segmento. Assim, totalizam-se 341 erros nesta categoria. No gráfico abaixo é possível ver esses dados por meio de percentagem:

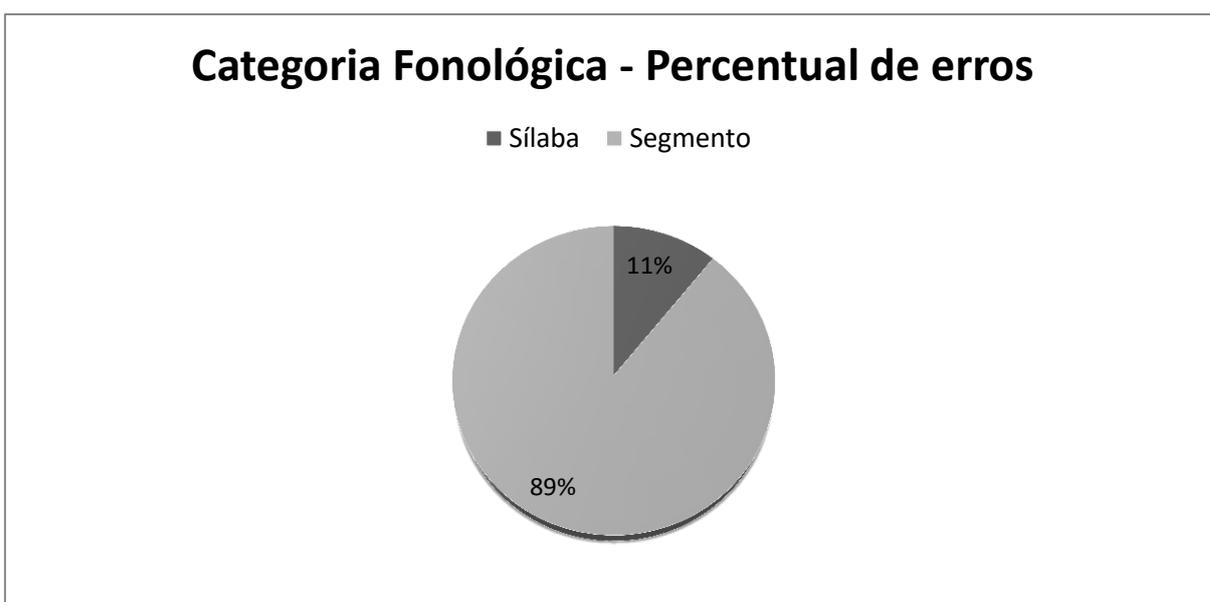


Gráfico 20: Categoria Fonológica – Percentual de erros
 Fonte: Elaboração própria

Ao observar o gráfico, percebe-se que a prevalência de erros é quanto ao segmento, num total de 304, ou seja, 89% das incorreções analisadas nesta categoria; já os erros relacionados à estrutura da sílaba obtiveram 11% total de erros (37 incorreções).

Em relação à segmentação, as palavras que tiveram maior número de erros foram: “joelho” (na troca do “o” por “u”) e “desfile” (na troca de “d” por “t” e “f” por “v”); “quebram” e “brincam” (troca de “m” por “ão”); “código” (na troca de “c” por “g” e “d” por “t”). Esse tipo de erro é considerado relevante para essa faixa etária, visto que os alunos ainda estão em processo de alfabetização, quando é necessário um trabalho mais focado nesses aspectos fonológicos da língua.

Os outros 11%, estão associados aos erros na estrutura da sílaba que ocorreram em casos esporádicos, como em “exemplo” em que houve a escrita de “exempolo” e “ersesito” para “exército”. No primeiro caso parece haver a tentativa de eliminar a estrutura CCV por meio de epêntese; e no segundo tem-se um caso de metátese, estratégia utilizada preponderantemente em situações nas quais há sílabas complexas e cujo efeito nem sempre corresponde à eliminação da complexidade, como mostra o estudo de Pachalski e Miranda (2016).

Em relação aos erros de caráter híbrido, foram encontrados 237 ocorrências nas 2100 palavras analisadas. Percebe-se que o maior número de incorreções é relacionado à acentuação, pois somam-se 237 erros, e apenas 19 erros relacionados à supergeneralização de regras.

As palavras que tiveram maior número de erros quanto à acentuação foram: “açúcar”, “alguém”, “código”, “exército” e “táxi”. Todas as incorreções dessas palavras se devem à ausência de acentuação. Houve casos como em “quebram” e “cambalhota” em que houve acentuação indevida na sílaba tônica, gerando “québram”, “cambalhóta”, indo ao encontro da pesquisa de Ney (2012) que apontou tendência semelhante, qual seja, o uso do acento gráfico para marcar abertura do timbre vocálico.

No que diz respeito à supergeneralização, percebe-se que os erros centraram-se principalmente em duas palavras: “causa” (na troca do “u” pelo “l”) e em “chimarrão” (na troca de “ão” por “am”), ambos os casos remetem à ideia de que

há uma percepção de regras ortográficas atuantes, tais como o uso de 'l' em posição pós-vocálica e o uso de 'm' para registro da nasalidade final.

No gráfico a seguir é possível ver esses números em porcentagens.



Gráfico 21: Erros de caráter híbrido

Fonte: Elaboração própria

Com os dados do gráfico, percebe-se que 95% dos 100% de erros que contemplam esta categoria são relacionados à acentuação e apenas 5% desse total estão associados a erros de supergeneralização.

Os erros de ordem ortográfica tiveram uma ocorrência maior, um total de 691 das 2100 palavras escritas. Esses erros estão subdivididos em duas subcategorias: 215 erros de ordem contextual e 476 de caráter arbitrário. No gráfico a seguir, é possível visualizar melhor essas informações em porcentagem:

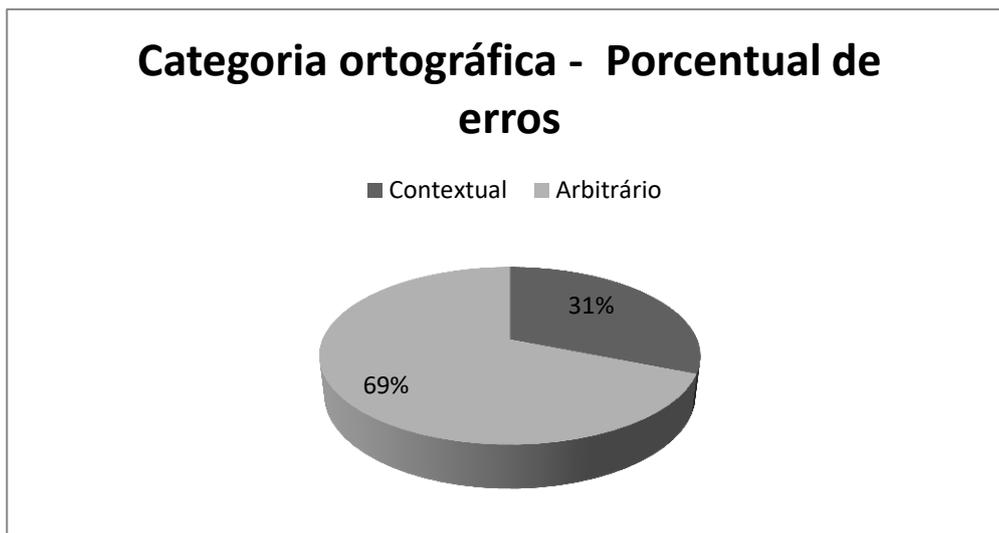


Gráfico 22: Categoria Ortográfica – Percentual de erros (terceiro ano)
 Fonte: Elaboração própria

Ao observar os dados referentes aos erros motivados pela ortografia, verifica-se que a porcentagem das incorreções de são de ordem contextual soma-se 31% do total dessa categoria, em contrapartida, os demais 69% dos erros apresentados são incorreções de natureza arbitrária.

Quanto aos erros que possuem como motivação o contexto, cabe destacar palavras como: “chimarrão” (trocas do “rr” por “r”), “amassar” (trocas de “ss” por “s”), “nascer” (trocas do “sc” por “s”) e “piscina” (trocas na escrita de “sc”). Assim, revela que parte dos sujeitos participantes da pesquisa ainda não dominam algumas regras contextuais.

Vale destacar que os principais erros, que são de caráter arbitrário, encontrados no Ditado Balanceado dos alunos do terceiro ano foram: “azar” (surgindo escritas como “asar”), “horror” (ao omitir o “h” inicial); “exército” (ao trocar o “x” da sílaba inicial por “z” ou “s” ou trocar o “c” por “s” e criar a palavra “exérsito”); “extra” (na troca do “x” por “s”, criando a escrita “estra”); e “exemplo” (na troca de “x” por “s” ou “z”). Ao ver estas palavras, é possível constatar que não há uma regra definida para diferenciar o uso dessas estruturas que sofreram incorreções, por esta razão são considerados erros de natureza arbitrária.

Dessa forma, em um ditado com 50 palavras aplicado a 42 alunos, obteve-se 341 erros de caráter fonológico (37 relacionados à sílaba e 304 relacionados ao segmento); Além desses, 256 são erros de ordem híbrida (sendo 237 relacionados à acentuação e 19 à supergeneralização) e; há 691 erros classificados como de

natureza ortográfica (sendo que 215 são considerados de caráter contextual e 476 são concebidos como erros de cunho arbitrário) como é possível analisar no gráfico a seguir:

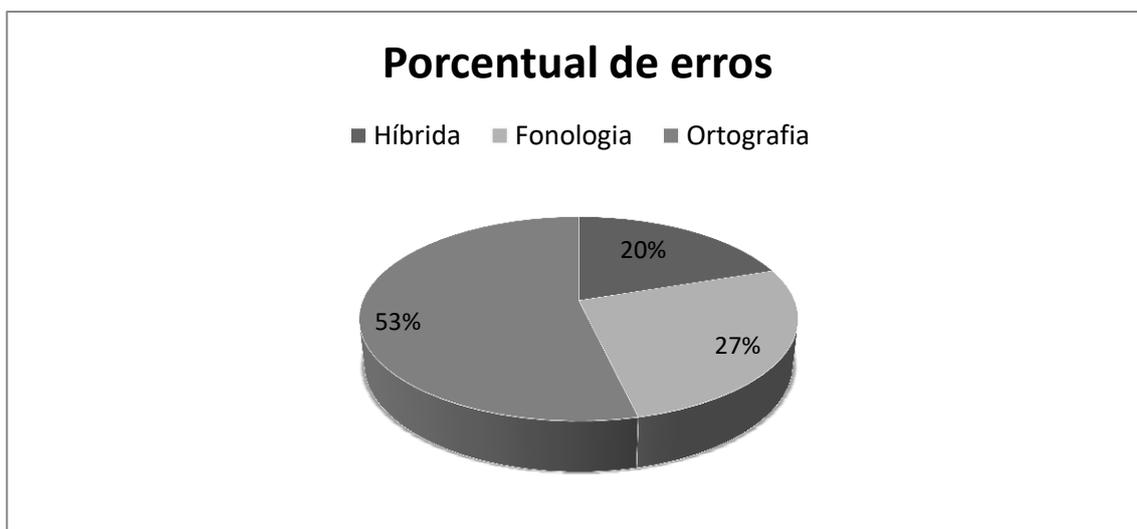


Gráfico 23: Percentual de erros (terceiro ano)
Fonte: Elaboração própria

Por meio do quadro, é possível retomar os dados que foram aqui elencados em percentuais:

Erros do terceiro ano							VALORES OBTIDOS
Fonologia		Híbrida		Ortográfica		Total	
Silaba	Segmento	Acentuação	Super.	Contextual	Arbitrário		
37	304	237	19	215	476	1288	PERCENTAGEM
3%	24%	18%	2%	17%	36%	100%	
27%		20%		53%		100%	

Quadro 23: Erros do terceiro ano
Fonte: Elaboração Própria

Com base no quadro, percebe-se que dos 1288 erros encontrados, nos dados coletados nas turmas de terceiro ano, 53% são erros relacionados à ortografia (17% em relação ao contexto e 36% ao que é arbitrário no sistema), 27% são erros

motivados pela fonologia (sendo 24% referentes ao segmento e 3% associados à sílaba). Os demais 20% do valor total são de caráter híbrido (18% em relação à acentuação e apenas 2% concernente à supergeneralização).

Com isso, conclui-se que nas turmas de terceiro ano houve um número maior de erros de natureza ortográfica, com um destaque para os erros de caráter arbitrário. Além disso, ao observar os dados de nível fonológico, é visível o aumento de erros quanto ao segmento, em comparação aos dados obtidos nas turmas de sexto ano.

4.3 Terceiros e sextos anos: Quais são as semelhanças e diferenças?

Após descrever e analisar os dados das turmas do sexto e do terceiro ano, torna-se necessário estabelecer comparações a fim de verificar o que há de mudança entre os níveis de ensino. Para tanto, são traçados os resultados percentuais e desenvolvida uma análise comparativa.

Porcentagem de erros – Terceiro e sexto anos							
Fonologia		Híbrida			Ortográfica		
Ano	Sílaba	Segmento	Acentuação	Super.	Contextual	Arbitrário	Total
Terceiro ano	3%	24%	18%	2%	17%	36%	100%
	27%		20%		53%		
Sexto ano	4%	15%	25%	3%	18%	36%	100%
	19%		28%		54%		

Quadro 24– Porcentagem de erros – Terceiro e sexto ano

Fonte: Elaboração própria

Ao observar o quadro 24, é possível estabelecer uma visão ampla quanto aos erros analisados em ambos os níveis de ensino.

Nota-se, primeiramente, a questão fonológica, em que o terceiro ano obteve um percentual elevado em relação ao sexto ano, 27% e 19% respectivamente. Isso se justifica pelo fato de que à medida que o aluno vai evoluindo nos anos escolares, a tendência é que essas questões sejam sanadas. No gráfico a seguir é possível perceber essa diminuição dos erros fonológicos do terceiro ano ao sexto:

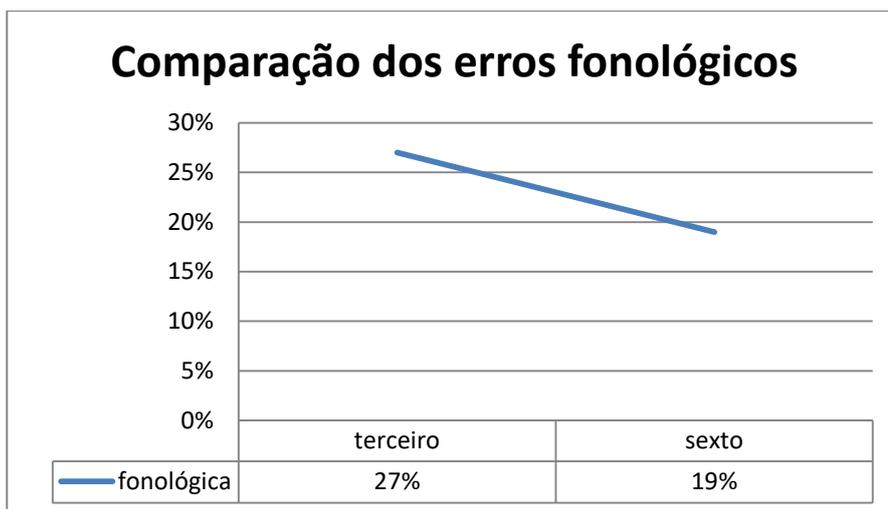


Gráfico 24: Comparação dos erros fonológicos (terceiro e sexto anos)
Fonte: Elaboração própria

Dentro da categoria fonológica, observou-se que ambos os anos obtiveram mesma porcentagem de erros quanto à estrutura silábica. Esse número não causa tanta preocupação, visto que as incorreções se deram em situações isoladas.

Quanto aos erros relacionados ao segmento da palavra houve um decréscimo pequeno ao longo dos anos, visto que no terceiro ano há um total de 24% de incorreções e no sexto ano são 15% dos erros desse nível. Conforme é possível constatar no gráfico a seguir:

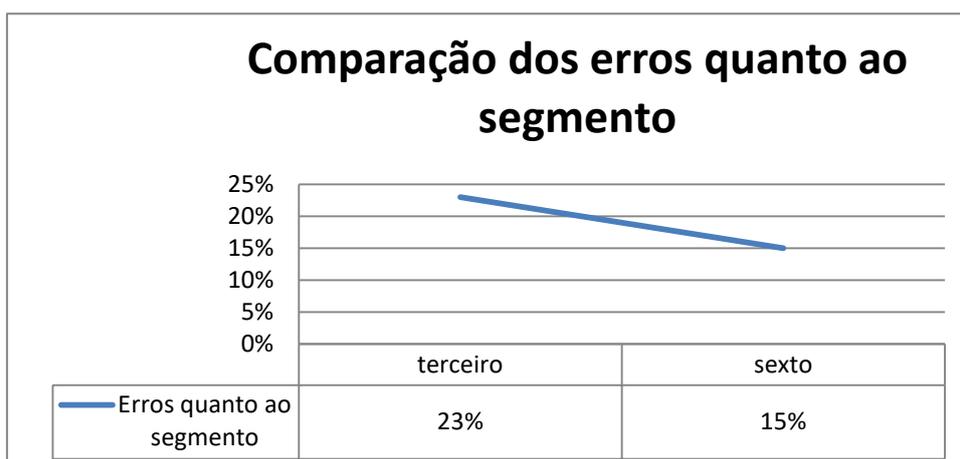


Gráfico 25: Comparação dos erros quanto ao segmento (terceiro e sexto anos)
Fonte: Elaboração própria

Nota-se, a partir do gráfico, um decréscimo quanto a esse tipo de erro ao avançar o ano escolar. Entretanto, é fundamental destacar aqui que a turma 62 mostrou um avanço menor, pois 20% dos erros totais foram associados ao segmento, enquanto a turma 61 apresenta apenas 8% dos erros associados a esta categoria. Desse modo, os resultados quanto as trocas referentes aos segmentos (surdos-sonoros e soantes palatais) das palavras da turma 62 assemelham-se aos coletados do terceiro ano (24%).

Com isso, é necessário retornar à discussão acerca de a reprovação estar intimamente ligada ao nível de conhecimento que, conseqüentemente, abrange o conhecimento da escrita como questões fonológicas e ortográficas.

Quanto à categoria híbrida, percebe-se que os erros aumentaram com o avanço escolar, passando de uma média de 20% de erros para 28%. Sendo que os erros de acentuação aumentaram de 18% no terceiro ano para 25% no sexto ano do Ensino Fundamental. Conforme é possível ver no gráfico a seguir:

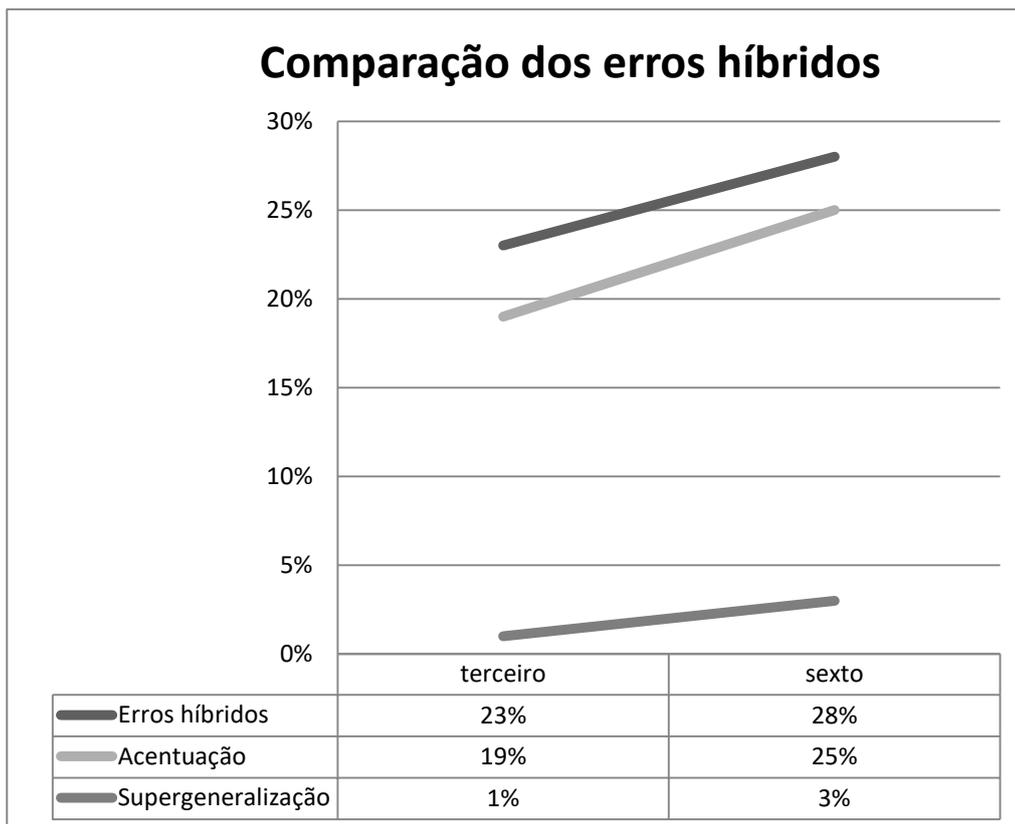


Gráfico 26: Comparação dos erros híbridos (terceiro e sexto anos)
 Fonte: Elaboração própria

Percebe-se, com base no gráfico 26, que, ao contrário da categoria anterior, houve um aumento de erros ao avançar do nível escolar. Esse fato pode estar justificado pelo fato de, nesta etapa escolar, o aluno possuir um maior contato com a escrita e, por essa razão, acabar construindo hipóteses ou até mesmo surgindo dúvidas quanto à acentuação gráfica.

Erros como “cambalhóta” para a escrita de “cambalhota” mostram uma tentativa do sujeito em acentuar a sílaba tônica, casos como esse não são evidenciados nos ditados dos alunos do terceiro ano. Nesses ditados, percebe-se que os erros dessa categoria são limitados apenas à ausência de acentuação, enquanto no sexto ano, houve algumas tentativas de acentuação, fato que, no montante, fez com que a porcentagem de erros aumentasse consideravelmente do terceiro para o sexto ano.

Estas ocorrências vão ao encontro da ideia de Kato (1986:80) segundo a qual os erros apresentados nas produções dos aprendizes são considerados “janelas” para as estratégias do aprendiz. Sob essa perspectiva, o erro é um elemento que

revela o processo e fornece pistas para a compreensão das hipóteses construídas acerca do sistema de escrita da língua.

Na categoria de erros associados à ortografia, é visível a semelhança dos dados, visto que o terceiro ano obteve um total de 53% de erros ortográficos e o sexto ano 54%. Quanto aos erros decorrentes da não observância de regras arbitrárias, nota-se que ambos obtiveram o mesmo percentual, 36%. Nos erros contextuais, a diferença é de 1%, pois no terceiro ano há 17% dos erros associados à arbitrariedade e no sexto ano 18%.

Portanto, aquela ideia de que à medida que se avançam os anos escolares, o número de erros tende a diminuir (Moojen, 2009), não se confirma nesta pesquisa, pois foi possível perceber, por meio dos resultados obtidos, que o único avanço foi relacionado à categoria motivada fonologicamente. Entretanto, cabe ressaltar que os percentuais obtidos pela turma 62 nesta categoria se assemelham muito aos resultados alcançados pelos sujeitos pertencentes ao terceiro ano do Ensino Fundamental.

Santos (2015) mostra em seu estudo acerca da escrita dos alunos do Ensino Médio o predomínio de erros de cunho ortográfico, tais como: a representação do fonema /s/ intervocálico (“aparesse” para “aparece”); após uma coda (“enssaio” para “ensaio”); Na representação do fonema /s/ com uso indevido do “ç” (p.ex: reçoio>receio). Nas escritas aqui apresentadas, surgiram também alguns erros na representação do fonema /s/, como em “vaçoura”.

Além disso, a autora também revela que nos textos dos alunos ocorreram vários erros fonológicos, envolvendo a grafia de vogais, tais como: o levantamento de vogal pretônica, como em “juelho” para “joelho” (erro constantemente presente pesquisa); casos como o levantamento de pretônica inicial (“ixame” para escrever “exame”), de levantamento de vogal postônica final (“serroti” para a escrita “serrote”).

Santos (2015) apresenta também erros relacionados à segmentação de palavras no texto dos alunos do Ensino Médio, porém esta categoria não foi observada nos dados coletados, por se tratar de um ditado com palavras isoladas.

Ao observar os principais erros constatados na escrita de alunos pertencentes ao terceiro ano do Ensino Médio, percebe-se a presença de muitos erros notados tanto no DB do terceiro ano do Ensino Fundamental quanto no DB dos alunos do sexto ano, principalmente no que tange os aspectos fonológicos da língua.

Ao analisar os dados da turma 62, que tem um número menor de informantes e possui maior quantidade de erro em se comparando aos dados da turma 61, observaram-se alguns aspectos a serem destacados: foi encontrado um número maior de erros referentes à fonologia (em específico ao segmento) e à não observância de regras contextuais. Esse fato chama atenção por serem esses dois tipos de erros no qual se esperaria uma evolução significativa, após mais de seis anos de escolarização, isto é, esses erros associados as trocas de surda-sonora, e do uso de grafemas que se definem pela posição que ocupam na palavra, não seriam mais esperadas nesse período.

A diminuição de frequência se observa apenas em uma das turmas, justamente aquela em que os alunos não passaram por reprovação. Tal resultado indica que a aquisição da ortografia desempenha papel relevante no processo mais geral de aquisição da escrita (MORAIS, 2001).

Os resultados obtidos por meio da presente pesquisa mostraram ainda que entre os dados de terceiro e de sexto ano houve uma pequena diminuição de erros ao avançar de nível escolar na categoria fonológica.

Na categoria híbrida houve um aumento desses erros do terceiro ano para o sexto ano do Ensino Fundamental - tanto no que se refere à acentuação quanto aos erros associados à supergeneralização de regras.

Quanto à categoria ortográfica, foi possível perceber que a média de erros se mantém, visto que as turmas de terceiro ano obtiveram um total de 53% de erros e as turmas de sexto 54%, e essa similaridade permanece, tanto no aspecto contextual, quanto no aspecto arbitrário da escrita. Cabe salientar que o caráter ortográfico, no que se refere à arbitrariedade da língua, é o que ocorre com maior frequência em todos os dados aqui elencados.

Com esse resultado, percebe-se que só houve um pequeno avanço nos erros de natureza fonológica, à medida que decrescem do terceiro para o sexto ano; e nas categorias híbrida os erros aumentaram e na ortográfica se mantiveram. Esse resultado sugere um rompimento daquela ideia que se tem de que, à medida que os anos escolares avançam, há um aumento significativo da acuidade ortográfica dos alunos.

Torna-se fundamental destacar que a turma 62, que possui maior índice de reprovação, obteve um percentual de erros muito similar aos observados no terceiro ano do Ensino Fundamental, principalmente no que tange aos aspectos fonológicos de segmento.

Com isso é necessário trazer à tona, novamente, a variável reprovação, visto que ela se mostra intimamente ligada ao nível de conhecimento que, conseqüentemente, contempla aspectos fundamentais da escrita, como as que foram aqui trabalhadas.

Sugere-se, portanto, que quanto maior o nível de conhecimento da língua (isto inclui aspectos de escrita ortográfica, híbrida e fonológica), maior será seu conhecimento e desenvoltura para expressá-lo. Posto que o sujeito não estará preocupado com a forma da escrita, mas sim terá como foco o conhecimento em si e, assim, terá menor probabilidade de reprovação.

Um dado que corrobora a esta afirmação é o fato de a turma 61 (turma com menor índice de reprovação) ter cometido apenas 40 erros de segmentos e a turma 62 apresentar cerca de 110 incorreções desse tipo, o que aproxima do número de erros produzidos pelos alunos do terceiro ano.

Ao comparar os resultados aqui delineados, com os que Santos (2015) revela em sua pesquisa acerca dos dados coletados, por meio da escrita de alunos do terceiro ano do Ensino Médio, percebe-se que há diversas semelhanças entre eles, tais como nos aspectos fonológicos, envolvendo a grafia de vogais, como o levantamento de vogal pretônica, como em “juelho” para “joelho”; o levantamento de pretônica inicial (“ixame” para escrever “exame”); além do levantamento de vogal postônica final (“serroti” para a escrita “serrote”).

Todos esses dados apontam para uma lacuna que está permanecendo com o avançar dos anos escolares, o que pode estar relacionado ao papel secundário que a ortografia assumiu nos currículos escolares. É necessário que haja, desta forma, um foco maior para esses aspectos fundamentais da escrita em sala de aula ao longo dos anos, tendo a ortografia como objeto de estudo (Miranda, 2010), para que os alunos possam dominar esse aspecto linguístico e melhorar sua desenvoltura em outros setores de aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi apontado na Introdução, esse estudo teve por objetivo descrever, analisar e comparar os erros ortográficos produzidos por alunos do terceiro e do sexto ano do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade de Pelotas e de Bagé. Para a análise da dos erros ortográficos produzidos pelos alunos, tomou-se por base as categorias de erros propostas pelo GEALE, grupo no qual a presente pesquisa se insere, e foi acrescida uma categoria, denominada híbrida, a qual se mostrou pertinente para a análise de uma parte importante dos dados, a saber, a acentuação gráfica e a supergeneralização de regras.

A análise dos dados permitiu ainda que fossem tecidas algumas considerações gerais:

- a) a discrepância entre os erros encontrados nos ditados das turmas 61 e 62, visto que esta última apresentou um número superior de erros, especialmente no que se refere às incorreções motivadas pela grafia de consoantes que apresentam relação biunívoca entre fonema e grafema e também aquelas relacionadas à não observância de regras contextuais;
- b) os dados do terceiro e do sexto anos do Ensino Fundamental ao serem comparados apresentam algumas similaridades, especificamente quanto aos erros de caráter ortográfico; porém há diferenças na categoria fonológica, em que se percebeu, no sexto ano, uma pequena diminuição na frequência de erros. Na categoria híbrida, notou-se um aumento de erros com o avanço dos anos, enquanto a categoria ortográfica revela resultados em que se observa a manutenção do índice de erros do ponto de vista da distribuição;
- c) uma semelhança maior entre os dados da turma 62 e do terceiro ano foi verificada, uma vez que aquela turma apresentou um percentual de erros maior que a turma 61 e similar à porcentagem apresentada nos dados do

terceiro ano no que concerne à categoria fonológica, referente ao segmento, e à categoria ortográfica, relativa ao emprego de regras contextuais.

A seguir são retomados cada um dos objetivos específicos à luz dos resultados obtidos.

O presente trabalho buscou descrever e analisar os erros ortográficos de crianças de terceiro e sexto anos, extraídos do Ditado Balanceado (DB), concluindo o primeiro objetivo delineado para este estudo que almejava descrever e analisar estes erros ortográficos.

Com base na descrição e análise dos dados, este estudo verificou que o tipo de erro mais frequente nas duas amostras foram aqueles relacionados à presença de regras arbitrárias do sistema ortográfico, em sua maioria referentes à representação do fonema /s/, cujas relações fonema grafema são as mais opacas.

Por fim, traçou-se uma comparação entre os dados produzidos pelas crianças do terceiro ano e as do sexto, cumprindo, portanto, o último objetivo específico traçado para este estudo. A partir da comparação realizada, percebeu-se que, de forma geral, as mudanças entre o terceiro ano e o sexto são mínimas: há uma pequena diminuição de erros no que diz respeito a aspectos fonológicos, há um aumento significativo de erros híbridos (acento e supergeneralização) do terceiro para o sexto ano e uma similaridade entre os erros de ordem ortográfica. É importante destacar que, ao observar os dados do terceiro e do sexto ano, se verifica que não há diferença na qualidade dos erros entre os níveis escolares, mas sim na quantidade destes erros.

Desse modo, conclui-se que os objetivos do presente estudo foram alcançados e revelou-se a necessidade latente de a escola tratar da ortografia como um objeto de conhecimento, visto que os dados aqui elencados mostram que parece haver uma lacuna em relação a esse conteúdo linguístico na Educação Básica.

Com base nesses resultados obtidos, é possível, então, afirmar a importância do ensino e da aprendizagem da ortografia na Educação Básica. Ao observar os dados, percebe-se que os alunos estão no sexto ano do Ensino Fundamental ou até mesmo no Ensino Médio e ainda desconhecem regras ortográficas básicas da Língua Portuguesa. Isso corrobora o que diz Moraes (2006) sobre a necessidade de a ortografia ser ensinada e aprendida dentro do âmbito escolar, uma vez que se

trata de uma convenção social capaz de auxiliar os usuários da língua a dominarem o sistema padrão.

Por meio dessa pesquisa é possível perceber a importância que há em olhar para o erro ortográfico, pois se acredita que ele é um elemento de suma importância no processo de aprendizagem. Uma vez que esse erro é o elemento chave para a descoberta das hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita que estão a adquirir (MIRANDA, 2009, p.409).

Certamente o assunto proposto nesta pesquisa não se esgota aqui. Há muito ainda para ser explorado acerca do ensino e da aprendizagem da ortografia na Educação Básica, seja por meio de intervenções pedagógicas, seja por ampliações da pesquisa a um número maior de informantes, enfim há muitas possibilidades de contribuições acerca desse tema.

Acredita-se que esta pesquisa representa uma contribuição importante para os estudos que focam o processo de ensino e aprendizagem da escrita ortográfica, especialmente no Ensino Fundamental, não só nas séries iniciais, como também nas finais, em que esta prática de ensino é, muitas vezes, despercebida. Por fim, espera-se, também, que esta pesquisa traga contribuições para os estudos acerca dos processos de ensino e de aprendizagem no que tange aos aspectos da ortografia bem como para as categorizações de erros ortográficos.

BIBLIOGRAFIA

ALENCAR, E.S. (org). Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino-aprendizagem. São Paulo: Cortez, p. 125-49, 1992.

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BATTISTI, Elisa. Elevação das Vogais Médias Pretônicas em Sílabas Iniciais de Vocábulo na Fala Gaúcha. 1993.182p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, PUC/RS, Porto Alegre

BRILHANTE, L.H. Alfabetização e Letramento: Por uma proposta didática para alfabetizar letrando – UFC. 2010. Disponível em:

CAGLIARI, L. E. Alfabetização e lingüística. 5ª. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

CAVALIERI, R. A metalinguagem ortográfica na tradição gramatical brasileira. In: SILVA, M.(org) Ortografia da língua portuguesa – história, discurso, representações. São Paulo: Editora Contexto. 2009

DE LA TORRE, S. Aprender com os erros – o erro como estratégia de mudança. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

ESSEVES, Rosely dos Santos . Reprovação no 6º ano: Um estudo de caso em três escolas da rede pública municipal de juiz de fora. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P 98. 2014.

FARACO, Carlos Alberto. Escrita e Alfabetização. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.
FERREIRO E.; TEBEROSKY A. Psicogênese da língua escrita . Porto Alegre: Artmed, 1985.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999 [1979]. 300p.

FREIRE, P. FAUNDEZ, A. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GRASSI, L. H.; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Os erros ortográficos e os estudos do GEALE – Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita. In: XX Congresso de Iniciação Científica, Letras e Artes, Pelotas, 2011.

KATO, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. 7a. ed. São Paulo: Ática, 2002. 93p.

LAMPRECHT; R.; BONILHA, G. F. G.; FREITAS, G. C. M.; MATZENAUER, C. L. B.; MEZZOMO, C. L.; OLIVEIRA, C. C.; RIBAS, L. P. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Artmed: Porto Alegre, 2004.

LANDSMANN, L. T. Aprendizagem da linguagem escrita. São Paulo: Ática, 2006.

LEMLE, M. Guia Teórico do Alfabetizador. São Paulo: Ática, 1987.

LORANDI, Aline. From sensitivity to awareness: the morphological knowledge of Brazilian children between 2 and 11 grades old and the representational redescription model. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011a.

MARCUSCHI, Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 1997.

MATOSO, A. D.; SILVA, S. S.; MIRANDA, A. R. M. O alçamento das vogais átonas finais: uma análise nas escritas iniciais de crianças em processo de alfabetização. In: XXVI Congresso de Iniciação Científica UFPel, 2017, Pelotas. **Linguística, Letras e Artes**, 2017.

MATTEODA, M. Ce. Concepciones pedagógicas y investigaciones ortográficas. *Revista de Educação*, Porto Alegre: Editora Projeto, ano 1, n. 0, p. 7482, 1999.

MELLO, K. E REGO, L. Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, n. 105, p. 110-134, nov. 1998.

MELLO, K. E REGO, L. Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. Cadernos de Pesquisa, n. 105, p. 110-134, nov. 1998.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Informação Fonológica na Aquisição da Escrita. In: RÉ, A. del; KOMESU, F.; TENANI, L.; VIEIRA, A. J. (Org.). **Estudos linguísticos contemporâneos: diferentes olhares**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 11-35.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. In: Regina Ritter Lamprecht. (Org.). Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil. 1ed.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, v. 1, p. 263-276.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Um estudo sobre o erro ortográfico. In: Otília Lizete Heining, Cátia de Azevedo Fronza. (Org.). Diálogos entre linguística e educação. 1ed.Blumenau: EDIFURB, 2010, v. 1, p. 141-162.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças das séries iniciais. In: Sheila Z. de Pinho (Org.) Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Unesp, 2009.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Insights sobre a representação das vogais pretônicas no português do Brasil: dados de desenvolvimento fonológico e de escrita inicial. Organon, Porto Alegre, v. 28, n. 54, p. 83-100, jan./jun. 2013.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco; CUNHA, Ana Paula Nobre da. Índícios de reestruturação do conhecimento fonológico da criança em dados de reparo na escrita inicial. Revista letras de Hoje, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 343-354, jul./set. 2013

MONTEIRO, C. R. A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas, 2008.

MOOJEN, S. A escrita ortográfica na escola e na clínica – teoria, avaliação e tratamento. São Paulo: Casa do Psicólogo, [1985] 2009.

MORAIS, A. G. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2001.

MORAIS, A. G. (Org.). O aprendizado da ortografia. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MORAIS, A. G.. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, A.G, ALBUQUERQUE, E.B.C, LEAL, T.F. (org.) Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NUNES, Terezinha Carraher. Leitura e Escrita: processos e desenvolvimento. In:

PACHALSKI, L; MIRANDA, A. R. M. A metátese na aquisição da escrita: regularidades e possíveis motivações. In: **XXV Congresso de Iniciação Científica da UFPel**, Pelotas, 2016. Letras e Artes. Disponível em: http://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2016/LA_04230.pdf

PIAGET, J. A epistemologia genética. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1972.

PORTAL QEDU. Taxas de Rendimento (2015) Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-estadual/rural-e-urbana?year=2015>. Acesso em: 02/06/2017.

RAUPP, Eliane Santos. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA. 2004

REINKE, N. D. Z.; BRANDT, A. A.; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A aquisição da grafia das vogais átonas: um comparativo entre o português brasileiro e o europeu. In: XXI Congresso de Iniciação Científica, Letras e Artes, Pelotas, 2012

RIGATTI-SCHERER, A. P. *Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SANTOS, Cristiane Silveira dos. Um estudo sobre os erros ortográficos de alunos do ensino médio do IFSUL – Câmpus Pelotas Visconde da Graça – (CAVG), à luz do Modelo de Redescrição Representacional de Karmiloff-Smith (1986-1994)- 2015. Disponível em: http://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2016/07/Crisitane-Silveira-dos-Santos_Tese.pdf acesso em:26/05/2017.

SEYMOUR, P. H. K. Early Reading development in European Orthographies. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C (eds.) – 2005.

SEYMOUR, P. H. K. Theoretical Framework for Beginning Reading in Different Orthographies. In: JOSHI, R. Malatesha, Aaron, P. G. (eds): Handbook of orthography and Literacy. Mahwah: Lawrence Erlbaum – 2006.

SOARES, Magda. Alfabetização: A questão dos métodos – São Paulo: \contexto, 2016.

APÊNDICE

A - Possíveis erros encontrados no DB

Palavras	Possibilidades de erros e sua classificação					
	FS	FF	HÁ	SG	OC	OA
Açúcar	Açúcara		Açucar		acúcar Asúcar	assúcar
Alguém		Alquém			Algém Alguén	
Amassar					amasar	Hamassar Amaçar
Azar					axar Assar	Asar
Bisavô		Bisafô Pisavô	Bisavo Bisavó			Bizavô
Bispo	Bipo	Pispo Bispu Bisbo				
Brincam		Brincão Princam Bricam Bringam			Brincan Brimcam	Brinquam
Bruxa	Buxa					Brucha
Cambalhota		Gambalhota Campalhota Cambalhoda Cambaliota			Canbalho ta	
Causa	Casa			Calsa	Cauça	Cauza
Chimarrão				Chimarra m	chimarão	Ximarrão
Choca		Choga			Choqua Choça	Xoca
Código		Gódigo Código Cótigo códgo	codigo			
Descer		Tescer Desce			Deçer Deser	decer Desser
Desfile	Defile	Tesfile Desvile Desfilhe Desfili Disfile				
Exame		Ixame Essame Exami				Ezame Esame
Exemplo	Exempolo	Exeplo Exemblo			exemplo	esemplo ezemplo
Exército		Ecercito Exercido	Exercito			Ezército esército Exérsito

Experiência		Exberiência	Experiencia		Experiênç ia Experiênz ia	Esperiência experiênsia
Explosão		Explosao		Explosa m		explozão esplosão Explossão
Extra	Exta	Exdra				Estra
Faço		Façu			Faso	Fasso
Favor		Vafor Favo Vavor				
Fazenda		Facenda Vazenda Fazenta				fasenda
Galo		Calo Galu				
Gente		Chente Gende Genti Gete Zente			Gemte	Jente
Gorro		Gorru Corro			Goro	
Gozado		Cozado Gozadu			Gossado	Gosado
Horror	Horro				Horor	Orror
Humana						Umana
Incêndio		incêndiu Incêntio	incendio	Encêndio Incêndeo		insêndio
Joelho		Juelho Joeljo Joelhu Jolho			Goelho	
Manhã		Manã Manha				
Nascer		Nasce			Naçer Naser	Nasser Nacer
Piscina		Biscina		Pescina	Pisina	Picina Pissina
Quebram		Quebrão Guebram			qeb ram Quebran	
Reflexo		Reflexu Revlexo				Reflequiso
Relógio		Relógiu	relogio			Relójo Relójo
Saudade		Sautade Saudate Saudadi		Saldade		
Serrote		Serroti			Serote	Cerrote

Sexo		Sexu	séxo			Sequiso Cexo
Sinal		Sinau				Cinal
Sujeira		Sujera Chujeira				Sugeira
Táxi			Taxi			Taquisi
Unha		una Unia				Hunha
Vagão		Vacão Fagão		Vagam		
Vassoura		Fassoura Vassora			Vasoura	Vaçoura
Vingança		Fingança Vincança			Vinganss a Vimgamç a	vingansa
Vossa		Fossa			Vosa Voza	Voça
Xarope		Xaropi	Xárope Xarópe			Charope

Apêndice 01: Possíveis erros encontrados no DB

Fonte: Elaboração própria

Legenda:

FS: Erros fonológicos relacionados à sílaba

FF: Erros fonológicos motivados pelo segmento

HÁ: Erros híbridos relacionados à acentuação

SG: Erros híbridos associados à supergeneralização de regras

OC: Erros ortográficos motivados pelo contexto

OA: Erros ortográficos de natureza arbitrária

ANEXOS

Anexo A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL
Mestrado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução CNS 196/96)

Prezados pais ou responsáveis:

O estudante sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar de uma pesquisa referente a Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita desenvolvida pela mestranda do Programa de Pós Graduação em Letras, Fernanda Saggiomo Candia, orientada pela Professora Doutora Ana Ruth Moresco Miranda da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas- RS. O objetivo do estudo é acompanhar o processo de escrita de crianças do sexto ano do Ensino Fundamental, a fim de analisar alguns aspectos ortográficos. Os alunos realizarão atividades de avaliação referentes ao nível de desenvolvimento da leitura e de escrita, de forma lúdica na sala de aula pela professora responsável durante o ano de 2017. É importante comentar que a pesquisadora é a própria regente da turma. Salientamos ainda que as atividades serão realizadas nos horários das aulas e não irão prejudicar o andamento escolar do aluno.

Lembramos que a participação nesta pesquisa é livre e voluntária e que a identificação dos alunos será confidencial, não sendo divulgada em nenhuma etapa do trabalho.

Pretendemos, ao final do trabalho realizado, contribuir para com a pesquisa científica e para o desenvolvimento da leitura e da escrita na escola.

Sem mais, agradecemos pela colaboração,
Professora Especialista Fernanda Saggiomo Candia e Professora Doutora Ana Ruth Moresco Miranda

Universidade Federal de Pelotas – Faculdade de Letras –Programa de Pós-Graduação em Letras
Rua Coronel Alberto Rosa, 154
Pelotas – RS
CEP: 96010-770
Telefone: (0xx) 53 32845533

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, estudante da turma ____, após ter sido devidamente informado sobre os objetivos da pesquisa e sobre os procedimentos a serem adotados e ter a garantia de ser esclarecido sobre qualquer dúvida bem como ter a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento, dou meu consentimento para que o aluno sob minha responsabilidade participe da coleta de dados.

Bagé, ___ março de 2017.

Assinatura do responsável

ANEXO B - Ditado do sujeito que não reprovou na turma 62

1 Unha	26 Manbã } 51 indetijique
2 Azor	27 Goro (Gorro)
3 Amoror	28 Chárope } (indetijique
4 Gualo	29 Descer
5 Gizado	30 Búpa
6 Gente	31 Brunca
7 Horror	32 Bizarro ¹
8 Joelho	33 Choque
9 Moscer	34 Expetiência
10 Cambalhota	35 Fazenda
11 Resfile	36 humana
12 Exemplo	37 Saúdade
13 Código	38 Explosão
14 Cauza	39 Fogo
15 Brincorn	40 Sind
16 Acucor	41 Incêndio
17 Alguém	42 Refresco (Refresco)
18 Chimarrão	43 Exame
19 Entre	44 Sujeria
20 Valor (Favor)	45 Yagão
21 Piscina	46 Vasa (Vasa)
22 Quelto	47 Relógio
23 Escrato	48 Vingança
24 Sexo	49 Serrate
25 Tóxi	50 Verdouza