UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Relações entre conhecimento ortográfico e habilidades de produção textual
em diferentes situações de produção

GISLAINE GASPARIN NOBILE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia.

Ribeirão Preto

2013

GISLAINE GASPARIN NOBILE

Relações entre conhecimento ortográfico e habilidades de produção textual em
diferentes situações de produção

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sylvia Domingos Barrera

Ribeirão Preto

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial dessa Dissertação, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP

Nobile, Gislaine Gasparin

Relações entre conhecimento ortográfico e habilidades de produção textual em diferentes situações de produção / Gislaine Gasparin Nobile; orientadora Sylvia Domingos Barrera - Ribeirão Preto, 2013.

102 p.: il.; 30cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo – USP.
Área de concentração: Psicologia.

1. Escrita. 2. Ortografia. 3. Produção de texto. 4. Habilidades metalinguísticas.

Nobile, Gislaine Gasparin

Relações entre conhecimento ortográfico e habilidade de produção textual em diferentes situações de produção

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Dedico esse trabalho ao Marcelo, pela sua escolha e desejo de caminhar ao meu lado, abrindo mão, em vários momentos, de seus próprios sonhos para que os meus pudessem se realizar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus por tudo o que Ele permitiu-me conquistar até aqui, por iluminar o meu caminho, sendo a minha força em todos os momentos, principalmente naqueles em que o cansaço, o desânimo e a angústia pareciam não ter fim, mas graças a Ele mais uma etapa é alcançada. Etapa essa que desejei realizar com todas as minhas forças.

À minha orientadora, Sylvia Domingos Barrera, por ser a base da minha formação profissional, por ter acreditado em minha capacidade durante todo esse meu percurso de formação, contribuindo com os seus conhecimentos desde 2005, ainda em minha graduação. Obrigada Sylvia, pela paciência, pela ajuda, pelo compromisso, envolvimento e dedicação com a minha formação e com a realização de mais esse trabalho. Obrigada por sempre ter respeitado meus medos, insegurança e ansiedade e ter a oportunidade de aprender ao seu lado, sendo uma excelente profissional.

Aos meus pais, Sonia e Antonio, pelo incentivo incansável a estudar e permitirem-me dedicação exclusiva e integral aos estudos, por estarem presentes em minha vida, apoiando-me em todos os momentos.

Ao Aniel, pelo seu amor incondicional, estando presente em minha vida indiferente do momento e da situação, sendo o meu alívio e alegria nos momentos em que a angústia e o cansaço tentavam ocupar um espaço maior em meus dias. Não há palavras que expressem o meu amor por você, até porque mesmo sem falar e, apenas com gestos, você me oferece todo o amor que raro é o ser humano capaz de dar. Seu tempo de vida é curto, mas eu não consigo me imaginar sem você, meu companheiro, meu amigo.

À minha saudosa vó Rosa, por sempre ter demonstrado prazer e vontade de participar da minha vida. Gostaria que estivesse aqui, dividindo comigo essa conquista e possíveis outras, mas você cumpriu sua missão e sei que de onde estiver continua torcendo por mim. Sinto muito a sua falta.

Aos professores do programa de Pós-Graduação, do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP-USP, pela contribuição por meio de suas disciplinas ministradas, com o aprimoramento dessa dissertação, estando sempre dispostos ao diálogo e a compartilhar de seus vastos conhecimentos.

A todos aqueles que torcem por mim, que desejam que eu cresça cada vez mais e voe cada vez mais alto, principalmente a minha irmã Elaine, meu cunhado Gilmar, minha sobrinha Sarah e meu sobrinho – afilhado Miguel.

À escola que tão bem me acolheu e todos os participantes dessa pesquisa, pela vontade em contribuir e participar de todas as atividades propostas, sem eles não seria possível a realização desse trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo financiamento do mestrado.

Às professoras, Alina Galvão Spinillo e Luciana Carla dos Santos Elias, por todas as contribuições, comentários e sugestões que tanto enriqueceram a escrita, bem como a análise dos dados dessa dissertação.

A todos aqueles que estiverem presentes nesse meu percurso, seja por um curto ou longo período, mas que deixaram marcas e contribuições em suas passagens, recebam o meu “muito obrigada”!

RESUMO

Nobile, G.G. (2013). *Relações entre conhecimento ortográfico e habilidades de produção textual em diferentes situações de produção*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

A produção do texto escrito depende, além do domínio básico do código alfabético, de conhecimentos a respeito das normas ortográficas, bem como de conhecimentos relacionados à estrutura de diferentes gêneros textuais. Considerando a complexidade da aprendizagem da escrita, que envolve o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, e a permanência de dificuldades apresentadas por muitas crianças ao longo da escolaridade, esta pesquisa teve como objetivos principais investigar as relações entre conhecimento ortográfico e produção escrita de textos, além de analisar em que medida diferentes condições de produção afetam a qualidade dos textos escritos. Participaram do estudo 72 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. A coleta de dados foi feita através da aplicação coletiva de um ditado de palavras para avaliação da competência ortográfica e três produções de texto: livre, a partir de sequência de figuras e reconto. Os dados foram analisados em função da natureza e frequência dos erros ortográficos, e da classificação das produções de texto em diferentes categorias. Análises estatísticas descritivas permitiram verificar que os alunos possuíam um domínio precário da ortografia, sendo os erros ortográficos mais frequentes aqueles envolvendo regularidades contextuais ou morfossintática, além de casos irregulares. As produções mais elaboradas estruturalmente foram aquelas realizadas a partir de suportes visuais (figuras) e orais (reconto). Análises inferenciais mostraram que há correlação positiva moderada entre escrever ortograficamente correto e produzir textos mais elaborados. Discute-se a importância de um ensino explícito das regras ortográficas, que envolva o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metamorfossintáticas, favorecendo o domínio da ortografia e colaborando para a liberação de recursos cognitivos a serem utilizados na produção de textos mais elaborados. Estes, por sua vez, podem beneficiar-se de intervenções educativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades metatextuais, bem como da produção de textos apoiados em suportes que sugiram uma estrutura (narrativa) mais elaborada.

Palavras-chave: escrita; ortografia; produção de texto; habilidades metalinguísticas

ABSTRACT

Nobile, G.G. (2013). Relations between orthographic knowledge and skills of writing textual production in different production situations. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

The production of written texts depends, beyond the basic understanding of alphabetic code, also of knowledge about the orthographic rules as well as knowledge about the structure of different textual genres. Considering the complexity of learning of writing, which involves the development of metalinguistic abilities such as phonological, morphosyntactic and metatextual awareness, and the permanence of writing difficulties experienced by many children throughout schooling, this research aimed to investigate the relationship between the orthographic knowledge and text production's skills and analyze how different conditions affect the quality of the written texts. Participants were 72 students in the 5th grade of an elementary public school. Data collection was done through a request to write words for assessing the competence of spelling and a request for write narrative texts in three situations: free theme, from a sequence of figures from a story previously read (retelling). Data were analyzed according to the nature and frequency of spelling errors and by the classification of written productions in different categories. Descriptive statistical analyzes showed that the students presented poor spelling achievement and that the most frequent misspellings involved contextual or morphosyntactic regularities and irregular spellings. The more elaborate written texts productions were those made from visual (figures) and oral (retelling) supports. Inferential analyzes showed that there was a positive and moderate correlation between spelling correctly and writing more elaborated texts. We discuss the importance of explicit teaching of spelling rules, which involves the development of metaphonologic and metamorphosyntactic abilities, favoring the performance of spelling and collaborating to release cognitive resources to be used in the production of more elaborated texts. These, in turn, can benefit from educational interventions aimed at development of metatextual abilities, as well by the request of written texts supported by models suggesting a (narrative) structure more elaborated.

Keywords: spelling, text production; metalinguistic skills

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem dos tipos de erros ortográficos a partir do TDE.....	56
Gráfico 2 – Média dos erros ortográficos cometidos por G1 e G2 na produção livre.....	70
Gráfico 3 – Média dos erros ortográficos cometidos por G1 e G2 na produção a partir da sequência de figuras.....	70
Gráfico 4 – Média dos erros ortográficos cometidos por G1 e G2 na produção reconto	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação das produções textuais dos sujeitos do G1 e G2.....66

Quadro 2 – Exemplos de erros ortográficos cometidos por alunos do G1 e G2 nas produções textuais..... 73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos participantes de acordo com a série e o sexo	47
Tabela 2 – Resultados do teste de normalidade Kolmogorov – Smirnov para os dados obtidos	53
Tabela 3 – Resultados do teste de Kruskal – Wallis para a comparação do desempenho ortográfico dos participantes das três turmas.....	54
Tabela 4 – Resultados do teste de Kruskal – Wallis para a comparação do desempenho em produção de texto dos participantes das três turmas	55
Tabela 5 – Frequência de textos produzidos em cada categoria em função das situações de produção.....	62
Tabela 6 – Resultados do teste de Friedman para a verificação de diferença na estrutura narrativa entre as três condições de produção textual.....	63
Tabela 7 – Resultados do teste de Wilcoxon para a comparação das situações de produção textual duas a duas	64
Tabela 8 – Correlações de Spearman entre as diferentes medidas de desempenho ortográfico e produção textual	65
Tabela 9 – Resultados do teste de Mann – Whitney na comparação entre G1 e G2 em relação ao total de erros ortográficos cometidos nas produções textuais..	67
Tabela 10 – Resultados do teste de Mann – Whitney para comparação dos erros ortográficos de G1 e G2 em cada situação de produção textual	68
Tabela 11 – Resultados do teste de Friedman para comparação dos erros ortográficos cometidos por G1 e G2 nas diferentes situações de produção textual.....	69
Tabela 12 – Resultados do teste de Mann – Whitney que atingiram significância estatística na comparação dos tipos de erros ortográficos cometidos por G1 e G2 nas três situações de produção textual	72

LISTA DE APÊNDICES

- APÊNDICE 1 - Resultados do teste de Friedman para comparação dos tipos de erros ortográficos cometidos (G1 + G2) de acordo com as três situações de produção textual (N=20).....95
- APÊNDICE 2 - Resultado completo do teste de Mann-Whitney para comparação dos tipos de erros ortográficos cometidos por G1 e G2 nas produções textuais96

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDE	Teste de Desempenho Escolar
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 A aprendizagem da escrita em valores: o que sugerem os índices e avaliações oficiais sobre a qualidade de seu ensino.....	21
1.2 O princípio alfabético de escrita.....	24
1.3 O sistema ortográfico de escrita.....	28
1.3.1 Classificação dos erros ortográficos.....	32
1.3.2 Conhecimento ortográfico e habilidades metalinguísticas.....	33
1.4 Habilidades de produção textual.....	36
 2 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS.....	 41
 3 MÉTODO.....	 45
3.1 Delineamento da pesquisa.....	46
3.2 Participantes.....	47
3.3 Instrumentos.....	48
3.4 Procedimentos.....	49
3.4.1 Coleta dos dados.....	49
3.4.2 Procedimentos Éticos.....	50
3.4.3 Análise dos dados.....	51
 4 RESULTADOS.....	 52
4.1 Aplicação do teste de normalidade.....	53
4.2 Comparação entre as turmas.....	53
4.3 Frequência e tipos de erros ortográficos.....	55
4.4 Categorização das produções de texto.....	58
4.5 Correlações entre o desempenho ortográfico e o grau de elaboração das produções textuais.....	64
4.6 Análise comparativa do total de erros ortográficos cometidos por G1 e G2 a partir das produções textuais	67
4.7 Comparação da frequência de erros ortográficos cometidos por G1 e G2 nas diferentes situações de produção textual	68
4.8 Análise comparativa dos tipos de erros ortográficos cometidos por G1 e G2 nas diferentes situações de produção textual.....	69

5 DISCUSSÃO.....	74
5.1 Os erros ortográficos cometidos no TDE.....	75
5.2 Análise geral das produções textuais.....	78
5.3 Relações entre conhecimento ortográfico e habilidades de produção textual.....	80
 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 84
 REFERÊNCIAS.....	 88
 APÊNDICES.....	 94
Apêndice 1 – Resultados do Teste de Friedman para comparação dos tipos de erros ortográficos cometidos (G1 + G2) de acordo com as três situações de produção textual (N=20).....	95
Apêndice 2 – Resultado completo do teste de Mann-Whitney para comparação dos tipos de erros ortográficos cometidos por G1 e G2 nas produções textuais.....	96
 ANEXOS.....	 97
Anexo A - Sequência de figuras	98
Anexo B - Reconto da história “O Lobisomem”	99
Anexo C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	100
Anexo D - Aprovação do CEP.....	102

1. INTRODUÇÃO

Muito tem sido discutido a respeito da educação e sua qualidade nas escolas brasileiras, sendo que há controvérsias em relação a resultados de avaliações externas aplicadas aos alunos, já que resultados de indicadores nacionais ou regionais apontam para uma melhoria no processo de ensino/aprendizagem, enquanto avaliações internacionais indicam uma situação questionável, principalmente no que diz respeito à aprendizagem da língua escrita. Escrita essa que se transformou e consolidou-se com o passar dos anos, fortalecendo-se como um instrumento de “poder” na vida de quem a domina e que, nos dias atuais, deve ser entendida como uma necessidade inquestionável. Consequentemente o seu ensino, deve ser primordial e de alta qualidade.

Diante da importância social, econômica, cultural, política, profissional e até mesmo de identidade para os cidadãos, torna-se necessário entender como ocorre o processo de aprendizagem da escrita, particularmente dos sistemas alfabético e ortográfico, já que os mesmos e principalmente o último citado, além de menos estudado, possui inúmeras irregularidades, sendo considerado por vários autores um grande obstáculo a ser superado pelo aprendiz. Com efeito, o pleno domínio do sistema ortográfico representa, às vezes, um caminho árduo que pode durar a vida inteira, pois quem nunca se deparou com a dúvida de como escrever determinada palavra? Entender esse processo possibilita também, a busca de melhores estratégias e métodos para o seu ensino, facilitando a sua aprendizagem.

Falar dos processos envolvidos na aprendizagem da escrita, o como e por que ocorrem não é uma tarefa fácil, pois cada aprendiz possui o seu ritmo, o seu modo e a sua forma de assimilar esses conhecimentos, mas acredita-se que há meios de facilitar essa apropriação, investigando como os aprendizes elaboram seus conhecimentos a respeito do sistema de escrita. Essa relação inicial, entre letras e aprendiz, pode influenciar na forma da apropriação do sistema ortográfico, já que os dois sistemas são inter-relacionados. A escrita alfabética, em sentido estrito, pressupõe uma relação biunívoca, letra – som, no entanto a mesma regra não é válida para o sistema ortográfico, no qual em muitos casos isso não ocorre. Para grande parte das palavras há uma relação irregular e concorrente, gerando dificuldades na grafia das palavras, principalmente por alunos em início de alfabetização. Esses erros não devem ser considerados, a priori, como algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Sabe-se, porém, que em determinados alunos os erros ortográficos permanecem por mais tempo, necessitando de estratégias e métodos diferenciados, antes de tais alunos serem considerados como “problemáticos”, “fracassados”, “especiais”.

A Psicologia Cognitiva tem oferecido importantes contribuições para a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem humana, ressaltando-se o estudo da

metacognição e suas implicações para a aprendizagem escolar. A metacognição diz respeito ao conhecimento que se adquire sobre o próprio pensamento e à possibilidade de utilizar esse conhecimento “de modo estratégico e deliberado no planejamento, monitoramento e avaliação de uma atividade” (Paula & Leme, 2003, p.92), contribuindo para o alcance de melhores resultados na aprendizagem e realização de diversas tarefas. Um dos aspectos diretamente relacionados à metacognição diz respeito às habilidades metalinguísticas, as quais têm sido relacionadas de forma positiva com a aprendizagem tanto da leitura como da escrita. Dentre essas habilidades destacam-se, na aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico, a consciência fonológica, capacidade de análise e reflexão intencional sobre os sons da fala, como as sílabas e fonemas, por exemplo, e a consciência morfológica, isto é, a capacidade de análise e reflexão intencional sobre os morfemas ou unidades de significado que compõem as palavras, como radicais, prefixos e sufixos, por exemplo. Outra habilidade metalinguística importante, mais diretamente relacionada à produção de textos escritos, diz respeito à consciência metatextual, na qual o objeto de análise e reflexão é o texto, habilidade essa que está começando a ser estudada, mas que, a partir dos poucos estudos realizados, aponta para melhorias no desenvolvimento dessa consciência, quando são feitas atividades direcionadas para tal reflexão.

Desenvolver a consciência metatextual possibilita dentre uma das possíveis contribuições, conhecer as partes constituintes de diferentes gêneros textuais, facilitando a composição de determinada produção textual, principalmente quando o produtor do texto possui um nível informacional alto, adquirido entre outros meios, pela leitura.

A partir desses conhecimentos, sobre as capacidades e habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem da escrita, é possível questionar se o domínio do sistema de escrita ortográfico pode interferir qualitativamente na elaboração de textos, influenciando na estrutura, coesão e coerência textual, já que as dúvidas na escrita de determinadas palavras poderiam atrapalhar no momento de uma produção textual, fazendo com que o aluno direcione o seu esforço para pensar como grafar essas palavras, produzindo muitas vezes textos “pobres”, pois sobram menos recursos cognitivos para dedicar à elaboração de textos estruturalmente completos e compreensíveis.

Levando-se em conta as preocupações e pressupostos apresentados anteriormente, é possível colocar as seguintes questões: será que dificuldades na aquisição do sistema ortográfico, podem atrapalhar no momento de uma produção escrita? Escrever ortograficamente correto influencia na qualidade do texto? Qualidade entendida por meio de uma estrutura narrativa completa, ou seja, uma produção que apresente tema, cenas,

personagens, situações problema, ações e desfechos. Outra questão: será que diferentes situações de produção oferecidas às crianças fazem com que haja diferenças na elaboração dos textos, ou seja, ter um apoio visual, escrever a partir de um texto modelo ou escrever livremente pode levar a produções qualitativamente diferentes? Tais são as questões às quais nos propomos responder com o presente estudo.

Nesse sentido, esta dissertação está estruturada da seguinte forma: inicialmente, considerando a importância do aprender a escrever, no primeiro tópico será discutida sucintamente a contradição entre resultados de avaliações que mostram índices de melhora no ensino confrontando-os àqueles que não demonstram essa melhoria, enfatizando dessa forma, a questão do fracasso escolar como um problema crônico da educação brasileira. No segundo tópico será apresentado o princípio da escrita alfabética, baseado na correspondência arbitrária entre grafemas e fonemas, sendo um sistema que não representa diretamente o significado das palavras, mas sim, basicamente, sua sequência fonológica. Posteriormente, no terceiro tópico, a natureza e importância do sistema ortográfico serão enfocadas, bem como a relevância de algumas habilidades metalinguísticas que podem favorecer a aprendizagem desse sistema. Algumas tipologias de erros ortográficos também serão apresentadas, devido ao fato das mesmas serem a base para a análise dos dados dessa pesquisa. O quarto tópico discorrerá sobre a estrutura narrativa de histórias e sobre a consciência metatextual. Embora essa habilidade metalinguística não tenha sido o foco principal avaliado nessa pesquisa, discutir sobre essa consciência é de fundamental importância quando se investiga a elaboração estrutural de produções textuais, já que a mesma pode possibilitar, por meio de uma análise intencional e reflexiva sobre o texto, reconhecer as suas partes constituintes, gênero e estrutura, facilitando a produção de textos mais elaborados e completos.

Após a apresentação da revisão bibliográfica sobre o tema em estudo e dos objetivos da pesquisa, será exposta a metodologia utilizada na coleta e análise dos dados. Em seguida será feita a apresentação e discussão dos resultados obtidos, analisados por meio de estatísticas descritivas e inferenciais, encerrando com algumas considerações que buscam sintetizar as contribuições e limites da pesquisa realizada, bem como algumas implicações dos resultados obtidos para a prática pedagógica do ensino da escrita em seus aspectos ortográficos e também da produção de textos.

1.1 A aprendizagem da escrita em valores: o que sugerem os índices oficiais sobre a qualidade de seu ensino

O homem, de alguma forma que não a escrita, há milhares de anos atrás, estabeleceu meios de se comunicar, compreendendo e fazendo-se compreender, seja com gestos, sons e símbolos (pinturas rupestres), colaborando assim para a constituição da convivência em sociedade, que mais tarde se efetivaria. A história da escrita, sem seguir uma ordem cronológica, “pode ser caracterizada como tendo três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética” (Cagliari, 2004, p.106). A pictórica seria a escrita por meio de desenhos, na fase ideográfica os desenhos perdem alguns de seus traços e a escrita torna-se mais convencional e arbitrária. Já a fase alfabética tem como característica o uso de letras para representar os sons da fala e, esta fase contribui profundamente para o aperfeiçoamento e ampliação da comunicação, possibilitando práticas sociais de leitura e escrita bem mais precisas e econômicas, facilitando, desta forma, o acúmulo, transmissão e materialização (registro) do conhecimento.

Com o grande desenvolvimento científico e tecnológico, o domínio da leitura e a aquisição do sistema alfabético de escrita tornaram-se habilidades fundamentais e indispensáveis para uma compreensão crítica da realidade e inserção dos sujeitos no mercado de trabalho, o qual exige profissionais cada vez mais qualificados. Entretanto, mesmo com toda esta demanda por indivíduos alfabetizados, capazes de lidar de forma competente com os desafios da leitura e escrita, os resultados das avaliações que buscam medir o desempenho dos alunos e o desenvolvimento da educação no país, não são muito animadores. É claro, que a educação no país avançou muito, principalmente em relação a sua oferta, porém essa rápida expansão trouxe alguns problemas, entre eles questiona-se a sua qualidade.

Apesar dos resultados de avaliações externas nacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb – 2011)¹ mostrarem que houve uma evolução na qualidade da educação em todos os níveis de ensino (fundamental e médio) é possível questionar a qualidade e objetivo dos testes aplicados (Oliveira, 2005), os quais, algumas vezes, acabam distorcendo certos resultados, pois diante de alguns índices, como mostrado pelo site “Todos Pela Educação”, 34% dos alunos que chegam ao 5º ano não conseguem ler e 20% dos alunos que terminam o ensino fundamental não dominam o uso da leitura e da escrita. Resultados de avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação

¹ O IDEB é calculado a partir da composição dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, como o Saeb e a Prova Brasil.

de Alunos (PISA), cujo objetivo é fornecer aos países participantes indicadores que possam ser utilizados para subsidiar políticas de melhoria para a educação, indicam que, dos 65 países participantes, o Brasil encontra-se na 53ª posição, abaixo de países como o Chile, Uruguai e México. De acordo com o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2009), o Brasil também ficou bem abaixo da média no que se refere ao percentual dos alunos de 15 anos de idade vulneráveis (ou seja, aqueles com pontuação em leitura abaixo do nível 2, avaliado pelo PISA) que está em torno de 50%, comparado a uma média de 19% entre estudantes de países da OCDE.

Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro (2009/2010), produzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), 14% das crianças de 9 anos não estão na série adequada para a sua idade e, aos 16 anos, mais de 40% dos jovens não frequentam a série adequada para a sua idade. O Censo (2010) indica que 13,9 milhões de jovens, adultos e idosos não sabem ler e escrever; 671 mil crianças entre 10 e 14 anos não sabem ler e escrever; 20,3% da população com 15 anos ou mais são analfabetos funcionais, além do Brasil possuir a terceira maior taxa de abandono escolar (23,4%).

A partir desses valores, é válido retomar brevemente algumas discussões que tentam explicar o porquê de tamanha dificuldade com o aprender a ler e a escrever, como demonstra o levantamento realizado por Amaral (2010), entre os anos de 1991 a 2008, visando a uma ampla revisão sobre o que as pesquisas, publicadas neste período, apontam sobre os motivos do fracasso escolar. Foram encontrados cinco temas recorrentes em 75 artigos analisados, como segue: (a) os geradores do fracasso escolar seriam a condição socioeconômica e a configuração familiar do aluno, essa temática foi denominada “a criança e a família responsabilizadas pelo fracasso escolar”; (b) “as implicações da formação profissional e da ação docente na produção do fracasso escolar”, os artigos sob essa temática afirmam que o motivo do fracasso escolar são os métodos de ensino inadequados, incompetência e má formação do professor e demais profissionais envolvidos nas atividades escolares; (c) “a relação entre a escola, as condições intraescolares e a produção do fracasso escolar”, nessa temática encontram-se os artigos que enfatizam problemas relacionados aos altos índices de reprovação e evasão escolar, existentes desde o surgimento da instituição escolar pública, como: infraestrutura dos prédios, condições materiais da escola, relação aluno-professor, escolas multisseriadas, dentre outras; (d) “as políticas públicas educacionais e o fracasso escolar”, as publicações nessa categoria criticam os projetos atuais direcionados para a escola pública e sugerem padrões mínimos de qualidade para o alcance da igualdade de oportunidades, dessa forma a educação é vista como um meio de superar as diferenças,

principalmente de oportunidade e socioeconômica dos alunos; (e) “a relação entre múltiplos fatores e a produção do fracasso escolar”, nessa temática os artigos criticam a linearidade das explicações dos problemas de escolarização. Essas publicações propõem uma incorporação das experiências e saberes dos diversos sujeitos envolvidos no sistema educacional, acrescentando novos conhecimentos numa troca contínua.

Colello (2010) interpreta o fracasso escolar ressaltando a falta de preparo da escola para lidar com a diversidade, já que alunos pertencentes a contextos letrados diferentes podem ter diferentes trajetórias na escola. Aponta também a questão referente à discriminação com relação às variedades linguísticas dos alunos e, por fim, uma resistência social destes à aprendizagem do ler e escrever, considerando que esta aquisição não é um conjunto de regras neutras, “mas implica a aceitação de pressupostos e valores de um mundo que não é o seu, é como se a aprendizagem das letras fosse uma traição às origens socioculturais dos contextos menos letrados” (p.96).

Para Soares (2004) o fracasso escolar estaria relacionado, ao menos em parte, ao grande impacto ocorrido no Brasil, na década de 1980, com a chegada da teoria construtivista da aprendizagem da leitura e escrita, ocorrendo a perda da especificidade do processo de alfabetização, com ênfase excessiva no processo do letramento a partir do ensino da língua escrita apoiado, prioritariamente, nos usos e funções sociais dessa em detrimento do ensino do código escrito propriamente dito, em outras palavras, o desenvolvimento do letramento tornou-se prioridade havendo quase, senão a total exclusão do processo de alfabetização. Com isso, há uma distorção nas práticas educativas realizadas nas escolas, deixando que os alunos por si só construam seu próprio conhecimento, excluindo práticas e métodos que poderiam auxiliá-los nesse processo de “construção”.

No cotidiano escolar, o fracasso, com grande frequência, é depositado nos alunos, sendo eles considerados os principais responsáveis pela situação na qual se encontram, porém nem sempre essa situação é de fracasso escolar e tão pouco responsabilidade deles. Na verdade, tal fracasso pode estar relacionado com os resultados de políticas econômicas, sociais e educacionais que os impedem de ter acesso a certos bens culturais, dentre eles a escrita (Zorzi, 2003).

Segundo Barrera e Nobile (2010) “a aprendizagem da leitura e escrita, um dos objetivos básicos da fase inicial da escolarização, envolve dois processos distintos, porém interrelacionados: a alfabetização e o letramento” (p.182). A alfabetização pode ser definida “como o processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico” (Soares, 2004, p.16), ou seja, a habilidade de codificação e decodificação envolvendo a

consciência fonológica e o domínio das relações grafema-fonema. Já o termo letramento refere-se ao envolvimento dos indivíduos com as práticas sociais de leitura e escrita, implicando em competências relacionadas à leitura e escrita dos diversos gêneros textuais de acordo com os objetivos e demandas sociais (Leite, 2010).

A concretização destes dois processos deve ocorrer de forma integrada e simultânea, ou como afirma Colello (2010), a realização do “alfabetizar letrando”, proposto por Magda Soares, o qual deve desenvolver, nos alunos, as práticas sociais de leitura e escrita por meio da alfabetização “como o complexo processo de aprofundar a relação do sujeito no contexto do universo letrado, garantindo, pelo efetivo uso da linguagem, as possibilidades de compreensão e reflexão sobre a língua em sua especificidade” (Colello, 2010, p.150).

Entendemos ser um grande desafio para os professores realizarem uma síntese integrativa dessas duas perspectivas – alfabetização e letramento – de modo a mediar a aquisição da língua escrita por meio do “alfabetizar letrando”, já que este processo envolve desde o domínio de conteúdos teórico-metodológicos até o planejamento coletivo e a continuidade do seu desenvolvimento de um ano para o outro. Além disso, outra questão que de agora em diante será discutida, é a complexidade da aquisição e o domínio do sistema alfabético e ortográfico de escrita, no qual, os educadores devem ser verdadeiros mediadores fazendo com que esta primeira etapa da aprendizagem seja possível e compreendida. Isso porque, se não for bem apropriada pelos alunos pode trazer, a longo prazo, consequências desastrosas na escrita e leitura (vide os índices mostrados anteriormente), como também na compreensão e produção de textos, o que leva muitas vezes, de forma errônea, educadores a rotular o aluno como “possuidor de distúrbios de aprendizagem”, ou até mesmo já anunciar a vida escolar dessa criança como um “fracasso”, ainda mais se ela possuir as características tão arraigadas em nossa cultura como, um poder aquisitivo baixo, problemas familiares ou até mesmo se for negra. A seguir serão apresentadas algumas propostas teóricas que se propõem a explicar o percurso evolutivo de apropriação do sistema alfabético de escrita e de suas regularidades ortográficas pelo aprendiz.

1.2 O princípio alfabético de escrita

Para a aprendizagem do sistema de escrita alfabético, torna-se necessário entender como este sistema funciona, compreendendo assim o seu princípio alfabético. Ferreiro (1985),

pesquisando a construção deste princípio pelo aprendiz, identificou quatro fases pelas quais a criança irá passar, são elas:

Pré-silábica: caracteriza-se pela falta de compreensão da relação entre fala e escrita e a crença de que a escrita é uma representação do significado das palavras e não da sua pronúncia, ou seja, a criança não evidencia o intuito de registrar a pauta sonora da linguagem e em várias escritas há uma mistura de letras com números, desenhos e até mesmo a criação de novas letras;

Silábica: a criança começa a estabelecer relações entre o registro gráfico e a oralidade, sendo assim, nos seus registros, aparece para cada sílaba uma letra; sendo a escrita associada às partes sonoras da palavra, é descoberto o vínculo que se dá entre as partes orais e partes escritas;

Silábico-alfabética: é uma transição, já que a criança não abandona completamente a fase anterior, mas começa a acrescentar mais letras na sua escrita, analisando algumas sílabas em seus fonemas constituintes, enquanto outras sílabas permanecem grafadas com apenas uma letra. Isso decorre da complexidade da notação alfabética, exigindo um maior domínio entre as correspondências grafemas e fonemas quando comparada a uma escrita silábica;

Alfabética: a criança acaba por efetuar uma análise sonora de todas as sílabas das palavras que escreverá em seus fonemas; inicialmente ao atingir o princípio alfabético, ela idealiza a lógica de que para cada letra há um único som, sendo o mesmo representado por uma única letra.

A aquisição do sistema alfabético de escrita não acontece de forma passiva, mas envolve reflexão e conhecimentos a respeito da língua oral já dominada pelo aprendiz, em especial aqueles que dizem respeito à sua estrutura fonológica, já que, “para alfabetizar-se é necessário, portanto, que a criança compreenda o funcionamento do princípio alfabético, que se baseia na correspondência arbitrária entre grafemas e fonemas” (Barrera & Nobile, 2010, p.183-184),

O sistema de escrita alfabético não representa diretamente o significado das palavras, mas sim, basicamente, sua sequência fonológica. Crianças quando tentam escrever sem ainda estarem alfabetizadas, muitas vezes grafam as palavras de acordo com o seu significado, ou

seja, a palavra trem, por exemplo, deve conter mais letras do que a palavra formiga (já que um trem é maior que uma formiga). Posteriormente, a criança começa a observar a relação entre as partes da palavra escrita com sua sonoridade, “compreendendo assim que a grafia correta das palavras está relacionada com os sons das palavras e não com o significado veiculado” (Guimarães & Roazzi, 2007, p.62).

Para Morais (2012) a escrita alfabética é um sistema notacional e para compreender o alfabeto e aprender suas convenções, o principiante precisa “partir” o signo linguístico, esquecer, provisoriamente, o significado e focar, de forma muito especial, o significante (oral e escrito). Só observando os significantes oral e escrito (a palavra escrita como sequência de letras, a sequência de sons pronunciados quando falamos a palavra), para poder analisar seus “pedaços” sonoros e gráficos, é que o aprendiz vai poder se apropriar da escrita alfabética.

Possíveis dificuldades para segmentar e analisar todos os fonemas que compõem as palavras, se configuram em dificuldades na habilidade de análise fonológica e podem dificultar a escrita correta e completa de certas palavras, gerando determinados tipos de erros ortográficos como omissão e troca de letras, dificuldades na marcação da nasalização e na escrita de sílabas complexas (que fogem à estrutura convencional consoante-vogal (CV)). Assim, um dos pontos fundamentais para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética é entender essa relação – partes da palavra e sonoridade –, mesmo sabendo que ela não será suficiente, pois há palavras que na pronúncia não se diferenciam (como nas palavras acento/assento; cerrar/serrar; acender/ascender; cinta/sinta), mas possuem significado e grafia diferentes.

De acordo com Morais (2012), o sistema alfabético possui propriedades que o aprendiz precisa reconstruir para entender o seu funcionamento, são elas: (1) grafa-se com letras que não podem ser inventadas e que são diferentes de números e símbolos, além de possuírem um repertório limitado; (2) mesmo com formatos variados, as letras são fixas e pequenas variações em seus traços, como nas letras p / q / b / d, mudam sua identidade; (3) a posição das letras dentro das palavras não pode ser trocada; (4) dentro de uma palavra uma letra pode se repetir, bem como palavras distintas dividem as mesmas letras; (5) além de nem todas as letras poderem vir juntas de outras, nem todas podem ocupar certas posições na palavra; (6) as letras substituem os sons da palavra, não o seu significado ou características; (7) as letras representam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos; (8) as letras possuem valores sonoros fixos, mesmo possuindo mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra; (9) usa-se acentos que modificam a tonicidade ou som das letras ou sílabas onde aparecem; (10) a sílaba predominante no

português segue a estrutura consoante - vogal (CV), com pelo menos uma vogal na sílaba, porém encontram-se outras variações (CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC).

O aprendiz é ensinado então a realizar a correspondência entre o som e a letra, porém quando esse aluno acredita estar alfabetizado, ele depara-se com a complexidade do próprio sistema de escrita, no que diz respeito à ausência de relações biunívocas sistemáticas entre letras e sons, ou seja, um mesmo som ou fonema poder ser representado por várias letras e uma mesma letra poder representar vários sons. Para Zorzi (1998), o sistema de escrita alfabético possui como característica a correspondência entre sons e letras, porém, enquanto algumas correspondências são biunívocas, ocorrendo uma relação estável entre letra e som, há outras relações em que não se observa essa estabilidade devido a diversidade de letras que podem representar um fonema, como o caso do /s/, sendo representado pelas letras s, ss, c, ç, z. Além disso, ao atingir o nível alfabético de escrita novas compreensões sobre as complexas relações entre fala e escrita são necessárias, pois

a criança é solicitada a não produzir a fala tal qual ela ocorre [...] se por um lado ela evoluiu nos estágios iniciais quando passou a tentar reproduzir os sons da fala, por outro, ela somente continuará a evoluir se perceber a não fidelidade da escrita à sua oralização. (Leal & Roazzi, 2007, p.101).

É possível supor que o aprendiz não compreenderá ou, pelo menos, terá maiores dificuldades para compreender essas propriedades do sistema se ele não tiver um ensino direcionado e que lhe dê suportes para refletir intencionalmente e apropriar-se dos conceitos (representação simbólica) e convenções (escrever de cima para baixo, da esquerda para a direita, espaços entre uma palavra e outra e saber que um número limitado de letras, as quais são fixas, são usadas para substituir determinados sons), necessários para dar início ao seu processo de reconstrução do sistema. Reconstrução pois, as propriedades do sistema alfabético não estão prontas na mente do aprendiz, a internalização das regras não é algo que acontece do dia para noite ou pela mera acumulação de regras (Morais, 2012), dessa forma, para atingir essa compreensão, ele fará um percurso evolutivo sobre as propriedades citadas acima.

Assim, após entender e atingir o nível de escrita alfabética, um novo e mais complexo desafio será enfrentado pelo aluno que precisa ter um domínio pleno e satisfatório sobre a escrita, o entendimento sobre o funcionamento do sistema ortográfico de escrita. Entende-se que não são sistemas independentes, alfabético e ortográfico, mas sim interrelacionados, já

que ao atingir o nível alfabético de escrita, espera-se que algumas regularidades do sistema ortográfico foram alcançadas conjuntamente. Apesar dessa relação, os sistemas possuem certas particularidades e o que pretende-se a seguir é discutir algumas das especificidades do sistema ortográfico de escrita.

1.3 O sistema ortográfico de escrita

A ortografia é uma convenção socialmente aceita, de caráter normatizador e unificador, além de ser historicamente construída. Relacionada às dominações que ocorriam entre os povos, foi necessária uma normatização para a comunicação entre dominantes e dominados. Dessa forma, “para compreendermos a complexidade atual de qualquer norma ortográfica, precisamos ter em mente que as formas de realização da linguagem, oral ou escrita, são históricas e refletem os percursos dos povos que as utilizam” (Morais, 2007, p.10).

A partir da convenção ortográfica, pretende-se evitar erros na grafia de palavras com sons idênticos, porém significados diferentes como no caso das palavras *concerto* e *conserto* (ou até mesmo palavras com terminações sonoras iguais, como *maluquice* ou *fugisse*, por exemplo), bem como nas variedades dialetais, o que não significa afirmar que existem formas de pronúncia mais adequadas que outras e sim, uma norma para a escrita correta e compreensível, pois “se seguíssemos o ideal fonográfico (que visa manter uma pureza atribuída ao princípio alfabético), teríamos ao final duas formas escritas” (Morais, 2007, p.13).

Escrever ortograficamente correto não é um processo passivo, mas deve ser visto como um processo de construção, sendo assim não é também um conhecimento espontâneo ou exclusivamente de regras a serem sistematicamente memorizadas e/ou treinadas, “dada a sua natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda” (Morais, 2008, p.20), é um sistema, principalmente para o aprendiz, de reflexão e compreensão, a qual se inicia com o domínio do princípio alfabético, passando então para a tentativa de grafar foneticamente todos os fonemas que compõem uma determinada palavra, até a percepção de que a escrita, em muitos casos, não é uma transcrição fiel da fala, surgindo as dificuldades ou dúvidas na utilização do sistema, sendo que as informações que faltarem para uma escrita completa, serão assimiladas gradualmente (Leal & Roazzi, 2007).

É possível considerar que os aprendizes, mesmo com explicações simples, sem o uso de terminologias técnicas, conseguem compreender e generalizar certas regras ortográficas e tentam aplicá-las em vários contextos de escrita, pois “tem-se visto que as crianças podem se beneficiar de um ensino que lhes ajuda a compreender e formular com suas próprias palavras as regras que estão aprendendo” (Morais, 2007, p.95). Essa reflexão pode se dar por meio do desenvolvimento da consciência morfossintática, como discutido por Correa (2009), enfatizando que a análise morfológica das palavras prediz o desempenho na escrita de palavras que podem ser determinadas por regularidades morfossintáticas. Com isso, as normas ortográficas “são de natureza gerativa e assim sendo a criança que tem domínio de uma regra deveria, em princípio, ser capaz de escrever corretamente tanto palavras reais quanto inventadas” (Rego & Buarque, 2007, p.25), além de também conseguirem realizar transgressões ortográficas, como demonstram os resultados obtidos por Moraes (2008) e Santos e Barrera (2012).

Alguns pesquisadores investigaram os graus de complexidade que o próprio sistema ortográfico apresenta, deduzindo dessa análise possíveis fases que o aprendiz poderá percorrer para a aprendizagem do mesmo. Assim sendo, para Lemle (1995) durante sua alfabetização, a criança percorrerá três fases, considerando a primeira um grande progresso, pois o aluno começa a perceber que os sons da fala são representados por letras. Dá-se uma relação, na qual cada letra tem seu som e cada som a sua letra, relações de um para um, como é o caso das letras *p, d, b, v, t, f*. Na segunda fase, o aluno deverá perceber que, para a maioria das letras, essa relação não é biunívoca, ocorrendo relações de um para mais de um, dependendo da posição que a letra ocupa na palavra. Há palavras em que a letra *l* tem som de *u*, como no caso da palavra *sal* (geralmente em final de sílaba). A terceira fase, para a autora citada, é considerada a mais árdua e dura a vida toda, pois quem nunca se deparou com a incerteza de como escrever determinada palavra? Assim sendo, esta é a fase do domínio das relações de “concorrência”, na qual um som, na mesma posição, pode ser representado por mais de uma letra, como nas palavras *casa*, *exame*, *sujeira*, *xicara*. É também o que Zorzi (1998, 2003) chama de “representações múltiplas” de um mesmo fonema.

Segundo Moraes (2008), a norma ortográfica que utilizamos é organizada com base em diferentes tipos de regularidades (comportando também algum grau de irregularidade). Sendo assim, esse autor distingue três tipos de regularidades ortográficas. Nos casos de regularidades diretas, não existe concorrência entre as letras, há uma relação direta entre letra-som, como no caso das grafias envolvendo as letras P, B, T, F, V, D. Entretanto, deve-se ter em mente que:

Uma boa parte das regularidades presentes na ortografia do português são de natureza mais complexa e exigem, não só análises mais sutis das correspondências grafo-fônicas e da tonicidade das vogais, bem como que a atenção [...] seja deslocada para outros níveis de análise da língua. (Rego & Buarque, 2007, p.23).

Nos casos de regularidades contextuais, é o contexto quem vai definir a letra a ser escrita, por esse motivo torna-se necessário observar, na escrita de uma determinada palavra, qual letra vem antes ou depois (como no uso do M ou N, R ou RR, C ou QU, G ou GU) bem como qual a tonicidade da palavra (principalmente para as terminações em O ou U; E ou I). Já nos casos de regularidades morfológico-gramaticais, a grafia está ligada à categoria gramatical da palavra e/ou à sua formação, envolvendo os morfemas e sufixos, dessa forma, é necessário conhecer algumas informações, como a de que os adjetivos que indicam o local de nascimento se grafam com ESA, já os substantivos derivados, com EZA e substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ANÇA e ÂNCIA, também se escrevem com C ou Ç ao final (como nas palavras paciência, aliança e ganância). “Quando o aluno compreende que há algo de constante naqueles “pedaços” de palavras (que são semelhantes quanto à classe gramatical), não precisa memorizar uma a uma suas formas ortográficas” (Morais, 2008, p.34).

Nos casos irregulares, como o próprio termo diz, não há regras, com isso é preciso a utilização do dicionário e/ou da memorização para as palavras que se encontram nessa categoria. Se for oferecido aos alunos um ensino que os ajude a refletir sobre o princípio gerativo das palavras regulares, talvez não haja uma sobrecarga em suas memórias para com todas as palavras, sobrecarga essa que pode aumentar as chances de grafar palavras com erros. A aprendizagem das palavras irregulares ocorrerá progressivamente, principalmente se houver uma maior exposição a esses casos por meio, como um dos possíveis, da leitura. De acordo com Moraes (2007) “a tarefa do aprendiz de ortografia é então multifacetada: envolve apropriar-se das restrições irregulares e regulares socialmente convencionadas, de modo a gerar não só a escrita de palavras, mas a escrita correta de palavras” (p.15).

Percebe-se assim e como já dito em outro momento, que a aquisição do sistema alfabético de escrita não significa, necessariamente e numa relação direta, que o aluno possui o domínio das regras ortográficas, o qual se apresenta como um novo desafio, principalmente devido a suas inúmeras irregularidades, as quais farão com que em determinado momento, o aluno, para escrever ortograficamente correto, deverá se atentar para a posição que a letra ocupa na palavra, em outro, recorrer ao dicionário, ao sufixo da palavra, à classe gramatical à qual ela pertence e, até mesmo à memorização. “Apreender as condições ortográficas que

determinam a forma convencional de grafar as palavras corresponde a uma das aquisições mais complexas, e portanto das mais difíceis, para todas as crianças” (Zorzi, 2003, p.50).

Visto desta forma, a apropriação do sistema ortográfico se dá de forma progressiva e evolutiva, e os erros apresentados durante este processo refletem a forma pela qual o aluno está compreendendo o sistema, o que não significa de imediato que o mesmo possua algum problema de aprendizagem. Os erros oferecem, portanto, informações a respeito das hipóteses ou conhecimentos parciais já construídos pelo aluno, ou seja, o quanto já apreendeu e o quanto precisará para avançar ainda mais.

Moojen (2011) destaca alguns fatores considerados relevantes para uma escrita correta, e que podem estar relacionados a dificuldades na aprendizagem da escrita, a saber: (a) fatores relacionados ao indivíduo que aprende: falhas no processamento fonológico, o que pode levar a problemas de fala e linguagem; menor contato com a língua escrita: é mais fácil a escrita correta de falantes que se aproximam da norma culta e, comprometimentos de ordem neurológico-sensorial e/ou psiquiátrica, impedindo a memorização e automatização da escrita correta; (b) fatores relacionados à natureza da tarefa: palavras maiores, complexas e menos frequentes são mais difíceis de serem grafadas corretamente; (c) fatores relacionados ao ambiente: estão diretamente ligados a questões de ordem sociocultural e escolar. Em relação aos fatores escolares, destacam-se as práticas inadequadas, como a aprendizagem espontânea do aluno, uso de ditados para ensinar a ortografia, além de exercícios sem sentido, ausência de explicações sólidas e verdadeiras que justifiquem o uso da norma e fornecimento de regras com exemplos, na expectativa de que os aprendizes passem a aplicá-las imediatamente.

Nesta trajetória, dos estudos sobre o conhecimento ortográfico, alguns autores (Carragher, 1985; Nunes, 1992; Zorzi, 1998), tem se dedicado a analisar os erros ortográficos apresentados pelos alunos em tarefas de ditado e produção de textos. Tipologias a respeito desses erros podem ser encontradas nos trabalhos de Carragher (1985), Nunes (1992), Zorzi (1998) e Guimarães (2003, 2005). Com base nesses trabalhos, e buscando uma possível síntese dos mesmos, apresentamos, a seguir, a tipologia elaborada para ser utilizada nesta pesquisa, já que muitas vezes as categorias apresentadas pelos autores se sobrepõem e/ou se complementam.

1.3.1 Classificação dos erros ortográficos

Transcrição da fala: ocorrem quando o aluno escreve da forma como fala, ocasionando escritas como: *papeu* (papel), *mininu* (menino), *nois* (nós), *pexe* (peixe), *muié* (mulher).

Supercorreção: ocorrem quando o aluno começa a perceber que nem sempre se escreve da forma como se fala e tenta corrigir os erros de transcrição da fala, escrevendo, por exemplo: *pedil* (pediu), *tenes* (tênis).

Regras Contextuais: ocorrem quando o aluno deixa de considerar a posição de uma letra em relação a outras, como quando escreve *campo* (campo), por desconhecimento de que antes das letras P e B a nasalização da vogal se faz com o acréscimo da letra M ou quando escreve *guitarra* (guitarra) por desconhecimento de que a letra G diante de E e I representa som diferente daquele representado quando diante das vogais A, O, ou U.

Marcação da nasalização: caracterizam-se pela não diferenciação entre vogais nasais e orais, como na escrita de *iteiro* (inteiro) ou pela marcação inadequada da nasalização, como na escrita de *elefãote* (elefante).

Sílabas complexas: este tipo de erro ocorre na escrita de sílabas com estruturas diferentes, que não sejam consoante-vogal, onde observamos escritas como *boboleta* (borboleta) ou *baço* (braço). A utilização inadequada dos dígrafos NH, LH e CH também pode ser classificada nesta categoria, por exemplo, escrevendo *coelo* (coelho).

Troca de letras: caracterizam-se pela escolha da letra errada para representar determinado som, surgindo escritas como *paixe* (peixe), *discrimidativa* (discriminativa).

Trocas surdas/sonoras: outras trocas frequentes são entre *p/b*, *t/d*, *c/g*, *f/v* ou seja, trocas entre consoantes surdas e sonoras (fonemas que apresentam mesmo ponto de articulação, porem cuja diferença esta na utilização ou não das cordas vocais durante a emissão dos mesmos). Pode-se encontrar grafias como, *evetivo* (efetivo), *vormiga* (formiga).

Representação Múltipla: dizem respeito às situações nas quais um mesmo som pode ser escrito por várias letras e/ou o inverso, devido a motivações etimológicas ou morfossintáticas. Essa multiplicidade pode gerar erros ou situações de conflito, nas quais o aluno pode grafar *sinco* (cinco) ou *belesa* (beleza).

Acréscimo de letras: alterações ortográficas devido ao acréscimo de letras nas palavras, aparentemente sem motivo explicativo, o que gera a escrita de *sorturno* (soturno), *ajoaizar* (ajuizar).

Ausência de letras: grafia incompleta das palavras, em função da omissão de uma letra, o que pode resultar da dificuldade de análise fonológica, grafando por exemplo, *coletiviade* para coletividade, *impetosidade* (impetuosidade).

Outros: foram classificados nessa categoria erros que não se encaixavam em nenhuma das anteriores, além de não se constituir em acréscimo ou omissão de uma única letra, mas de um conjunto de letras ou sílabas, como na palavra *prestioso* (prestigioso), *industrialilhação* (industrialização).

1.3.2 Conhecimento ortográfico e habilidades metalinguísticas

Vários estudos sobre as competências cognitivas envolvidas na aprendizagem da ortografia têm enfatizado o papel das habilidades metalinguísticas. Para Maluf e Gombert (2008), o termo metalinguístico, “refere-se às capacidades de reflexão e autocontrole intencional dos tratamentos lingüísticos” (p.125), ou seja, o controle consciente que o aprendiz realiza sobre os aspectos da linguagem oral a serem intencionalmente manipulados, distinguindo-se assim das primeiras habilidades que a criança manifesta, de ordem epilinguística.

Essa habilidade – epilinguística – refere-se aos conhecimentos lingüísticos implícitos, adquiridos espontaneamente, não resultantes de controle consciente, mas sim da interação do indivíduo com o meio, pois antes mesmo do início da alfabetização escolar, a criança já possui conhecimentos lingüísticos obtidos na oralidade, “implicando no domínio de uma série de regras gramaticais, internalizadas e utilizadas de forma não-consciente, mas que orientam a atividade lingüística espontânea da criança, isto é, o seu *desempenho lingüístico*” (Barrera, 2003, p.66).

Embora esse conhecimento implícito não seja suficiente para a aprendizagem, pode ser considerado como facilitador e potencializador para a aquisição da escrita e dos conhecimentos metalinguísticos. Dessa forma, enquanto a habilidade epilinguística continua a evoluir, os conhecimentos explícitos – metalinguísticos – permitem à criança lidar conscientemente com diversos aspectos da linguagem, exigindo níveis altos de abstração,

elaboração e controle, pois “é necessário um esforço do leitor aprendiz para colocar em ação as capacidades de controle intencional dos tratamentos lingüísticos requeridos para a aprendizagem da escrita” (Gombert, 2003, p.22), a qual necessita de instrução formal para ser adquirida.

Sabe-se que não há registros de sociedades que não dominem a língua falada (oral), sendo essa aprendida na convivência com outros falantes, no ambiente em que se está inserido. Diferentemente da língua oral, para a aprendizagem da escrita esse procedimento não ocorre da mesma forma, para a sua aquisição tornam-se necessários métodos, intervenções planejadas, bem como situações reais que façam sentido ao aprendiz. Conviver numa sociedade letrada e com pessoas que fazem uso constante do ler e escrever possibilita uma aprendizagem implícita, porém insuficiente (Maluf & Gombert, 2008).

Dentre as habilidades metalingüísticas, algumas parecem estar diretamente relacionadas à aquisição da linguagem escrita e podem favorecer também tanto a aprendizagem do sistema ortográfico quanto a produção de texto. Apresenta-se, a seguir, algumas dessas habilidades:

Consciência fonológica: habilidade de segmentar e manipular as diferentes unidades sonoras constituintes de uma palavra, ou seja, a reflexão sobre os sons que a compõem, sendo avaliada por uma variedade de tarefas que se diferem pela complexidade lingüística, como tarefas de rima, contagem de fonemas numa palavra, adição, subtração e inversão de sílabas ou fonemas. Capovilla e Capovilla (2009), citam vários estudos que corroboram e evidenciam que a habilidade de estar conscientemente atento aos sons da fala está correlacionada com o sucesso do aprender a ler e escrever, sendo as relações entre desenvolvimento da consciência fonológica e aprendizagem da leitura e escrita recíprocas.

Para Moraes (2012), promover a consciência fonológica por meio de atividades, as quais desenvolvam a reflexão sobre as palavras e suas partes orais e escritas, como dizer que determinada palavra é menor ou maior que outra (mesmo quando a palavra menor referir-se a um objeto maior) pela quantidade de pedaços que a compõe; identificar num grupo de palavras as que começam parecidas ou com a mesma sílaba; a partir de uma palavra dizer outra com a mesma terminação e identificar no interior de uma palavra outras possíveis, são soluções adequadas, inteligentes e prazerosas, facilitando a apropriação do sistema alfabético.

Consciência morfológica: corresponde à reflexão e manipulação intencional das menores unidades lingüísticas que possuem significado próprio, os morfemas, os quais são

compostos por uma raiz e pelos afixos, divididos em prefixos e sufixos. Outra forma de classificação dos afixos consiste em categorizá-los em flexionais (sufixos que determinam gênero, número, grau e tempo verbal, possuindo função mais sintática) e derivacionais (que podem ser os sufixos e/ou prefixos e podem alterar a estrutura semântica da palavra). Segundo Mota (2009), a consciência morfológica está fortemente relacionada com a aquisição do princípio semiográfico (como os grafemas representam significados), sendo esse princípio importante para a escrita, pois a ortografia de várias palavras está relacionada com o seu significado, ou seja, conhecendo a raiz e o afixo de uma palavra em alguns casos pode-se generalizar para palavras derivadas, por exemplo, se a criança souber que laranja é escrita com j, na palavra laranjeira ele pode excluir a ambiguidade entre j ou g e escrever de forma correta.

Consciência metatextual: tratamento e reflexão consciente que o indivíduo realiza sobre o texto, sobre a sua estrutura, organização e gênero textual. Essa consciência será melhor discutida no tópico seguinte, que aborda a escrita de textos..

Em relação às habilidades metalinguísticas discorridas acima e suas relações com a apropriação do sistema ortográfico, o estudo de Rego e Buarque (1997) indica que a aquisição das regras contextuais seria facilitada pelo desenvolvimento da consciência fonológica. Também o estudo de Guimarães (2003) obteve evidências de que as dificuldades em leitura e escrita de palavras estão relacionadas diretamente a problemas de natureza metafonológica.

Queiroga, Lins e Pereira (2006), pesquisando a relação entre consciência morfossintática e desempenho ortográfico, identificaram um efeito preditor do conhecimento morfossintático (conhecimento de aspectos morfológicos e sintáticos da língua) em relação à grafia correta das palavras. Tais dados permitiram às autoras observarem que um ensino que privilegie a compreensão dos conhecimentos morfossintáticos pode favorecer o processo de apropriação da ortografia, na medida em que possibilita maior compreensão dos processos de formação das palavras.

Estudos sobre a consciência metatextual são recentes e há muito a ser investigado e discutido sobre essa habilidade metalinguística quando relacionada e comparada com as outras citadas. Ressalta-se que pesquisas já realizadas indicam avanços no desenvolvimento de conhecimentos textuais quando essa consciência é abordada por meio de atividades direcionadas. O próximo tópico discorrerá especificadamente sobre a consciência metatextual

e as habilidades de produção textual, mais especificamente no que se refere à estrutura narrativa de histórias.

1.4 Habilidades de Produção Textual

Para discorrer sobre as habilidades de produção textual, considerando prioritariamente, nesse estudo, a elaboração narrativa de histórias, torna-se fundamental considerar o conceito de consciência metatextual, já que esta habilidade pode favorecer o desenvolvimento da compreensão e utilização de esquemas narrativos, indispensáveis para a produção escrita de histórias. Assim sendo, a consciência metatextual, habilidade metalinguística que vem sendo investigada mais recentemente, diz respeito a uma terminologia introduzida por Gombert (1992), para se referir a uma habilidade metalinguística na qual a unidade de análise e reflexão é o texto, ou seja, o foco está em sua estrutura, partes constituintes, convenções e marcadores – também denominadas relações intralinguísticas. Inicialmente a criança possui um desenvolvimento epilinguístico a respeito de algumas estruturas textuais (aprendizagens informais sobre, por exemplo, o conteúdo e função do texto), posteriormente e com o ensino formal, sua reflexão sobre o texto tende a aumentar, como ocorre também com as outras habilidades metalinguísticas. Direciona-se para uma análise intencional, reconhecendo no texto suas partes, gêneros e estruturas, além de possibilitar explicitações verbais dadas pelas crianças que permitem entender as justificativas quando essa consciência está em análise.

Spinillo (2009) enfatiza que há diversos estudos nos quais o texto é o objeto de investigação, mas a consciência metatextual não é o fenômeno linguístico a ser examinado, como é o caso desse estudo. A autora classifica esses estudos em: 1) estudos sobre o monitoramento da compreensão do texto, sendo pesquisas que examinam a habilidade do leitor em detectar anomalias e contradições no interior dos textos, focados no conteúdo e informações que o texto oferece, assim sendo, são estudos sobre a metacompreensão visando o monitoramento da coerência e compreensão mais do que referente à consciência metatextual; 2) estudos sobre o monitoramento da escrita de textos, ou seja, a manipulação das partes do texto, seja por meio dos parágrafos, citações e atividades de revisão textual; 3) estudos sobre os recursos coesivos e marcas de pontuação, que tomam o texto como objeto de análise visando a refletir acerca de pequenas marcas linguísticas, como a compreensão da coesão e a função das marcas de pontuação; 4) estudos que além de requererem do indivíduo uma atividade metatextual, examinam de fato, a consciência metatextual. Dessa forma, o texto

é visto como unidade de análise, distanciando-se do conteúdo para aproximar-se da forma, em uma situação fora do seu contexto de uso, como a pesquisa de Albuquerque e Spinillo (1998), que analisou o desenvolvimento da habilidade em refletir sobre as partes constituintes de diferentes gêneros de textos (história, carta e notícia), além de identificar o critério utilizado pelas crianças para justificar a escolha dos gêneros.

Esse estudo (Albuquerque & Spinillo, 1998) foi conduzido com 63 crianças, divididas em três grupos de escolaridade: pré-escolares, 1ª e 3ª séries e as mesmas deveriam julgar também se um texto estímulo estava completo ou incompleto, justificando suas respostas. Foram investigados os critérios adotados e níveis de desenvolvimento da aquisição da consciência textual. Os resultados indicam diferenças entre as séries nos critérios adotados, o que sugere a influência da alfabetização e uma progressão da consciência textual, além de ser o gênero textual um importante recurso para a justificativa dos critérios adotados. Entende-se que “esta consciência envolve diferentes aspectos e diferentes graus de complexidade que só são capturados em função da metodologia adotada na investigação” (Spinillo & Simões, 2003, p.543), ou seja, há metodologias que levam a criança a adotar uma atitude mais reflexiva sobre a estrutura textual do que outras.

De acordo com Spinillo (2009), as funções e o conteúdo do texto podem ser aprendidos informalmente em situações cotidianas, mas a estrutura textual, organização e convenções linguísticas necessitam de aprendizagem formal, escolar, o que envolve controle e reflexão, ou seja, um comportamento metalinguístico sobre o texto. A atividade metatextual exige um maior nível de abstração, sendo alcançado por meio do ensino intencional, da aprendizagem formal explícita.

Para Spinillo e Simões (2003), as pesquisas que requerem das crianças uma reflexão sobre o texto podem ser classificadas como investigações a respeito dos conhecimentos sobre os aspectos micro-linguísticos – nos quais são analisados, por exemplo, as questões de coesão e a reflexão de sua utilização no texto, bem como questões de pontuação e suas funções – e investigações de conhecimentos sobre aspectos macro-linguísticos, envolvendo o conteúdo e informações transmitidas no texto, além da análise da sua estrutura e organização, sendo que esses últimos elementos remetem à noção de gêneros textuais.

De uma forma geral, o gênero de um texto diz respeito aos componentes e particularidades formais que permitem diferenciar se um texto é narrativo, dissertativo, poético, jornalístico. Sabe-se que o gênero mais trabalhado nas escolas, principalmente no ensino fundamental, é o narrativo por meio de história, a qual apresenta princípios de constituição bem delimitados, “sendo possível especificar seu início, desenvolvimento e seu

final, apresentando características peculiares como: organização linguística e componentes estruturais” (Spinillo & Martins, 1997, p.224). O início é composto pela descrição da cena e personagens; o desenvolvimento envolve tramas e uma situação-problema, já o final comporta o desfecho e a resolução da situação-problema. Para Spinillo e Martins (1997), quando o produtor (narrador) não considera algum desses princípios de constituição ou não os articula adequadamente, o texto produzido será menos coerente, sendo que os fatores que estão envolvidos para essa coerência são: a manutenção dos personagens ao longo da narrativa; a relação entre os eventos narrados, os quais precisam estar conectados entre si pelos personagens contribuindo para a unidade da narração e, a relação entre os eventos presentes no desenvolvimento da história e seu desfecho, sendo que uma história coerente deve finalizar com uma conclusão que envolva os personagens, bem como os episódios narrados.

As atividades referentes à produção textual propostas nessa pesquisa inserem-se no gênero narrativo e, a partir do mesmo, Lins e Silva e Spinillo (2000) propuseram as seguintes categorias de análise, as quais permitem avaliar o domínio da estrutura narrativa de textos produzidos por crianças:

Categoria I: não-histórias – textos constituídos por palavras, frases, relatos e/ou descrições de ações;

Categoria II: introdução da cena e/ou personagens – uso de marcadores linguísticos convencionais, tais como “era uma vez...”;

Categoria III: além da introdução da cena e dos personagens há o relato de uma ação que sugere um esboço de uma situação-problema;

Categoria IV: semelhante à anterior, apresentando tentativa(s) de resolução da situação-problema, estando o desfecho ausente;

Categoria V: o desfecho está presente, mas não é explicitado como a situação-problema foi resolvida;

Categoria VI: histórias completas com uma estrutura narrativa elaborada.

De acordo com Ferreira e Spinillo (2003), resultados de diversas investigações têm demonstrado que o desempenho na produção de escrita de histórias depende de diversos fatores, entre os quais destacam-se: a idade, a escolaridade, a situação de produção e o contato

com textos no ambiente familiar e escolar. Já a principal dificuldade para a produção, segundo Brandão e Spinillo (2001), reside na elaboração de uma situação problema e na criação de um desfecho ligado aos fatos narrados no começo da história. Dessa forma, é possível considerar que a produção do texto escrito não depende apenas do domínio, ao menos elementar, do código alfabético (alfabetização), mas também do desenvolvimento de competências relacionadas ao conhecimento de diversos gêneros textuais.

Retomando o estudo de Lins e Silva e Spinillo (2000), por meio da categorização, já exposta, a mesma possibilitou uma análise que reflete diferentes níveis de domínio da estrutura narrativa, encontrada nas produções textuais feitas por 80 alunos de sete a dez anos de uma escola particular na cidade de Recife – PE. Os participantes foram divididos de acordo com a série cursada, resultando em quatro grupos: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série. Foi solicitado aos alunos que produzissem textos em quatro condições distintas, ou seja, a primeira condição era uma produção livre; a segunda condição: produção oral/escrita (história feita oralmente, posteriormente era solicitada a escrita dessa mesma história); condição três: produção a partir de uma sequência de quatro gravuras que sugeriam o tema, a cena, os personagens, a meta, uma situação problema e o desfecho, por fim, a condição quatro: produção escrita a partir de uma história lida. Verificou-se que as produções mais elaboradas foram feitas nas condições três e quatro. As histórias das crianças das séries mais adiantadas foram mais elaboradas em todas as condições, isso indicou que mesmo após a alfabetização, os anos de escolarização contribuem para o desenvolvimento da escrita de histórias.

Resultados semelhantes também foram encontrados no estudo de Pessoa, Correa e Spinillo (2010), quando as autoras investigaram o efeito das condições de produção, livre e reprodução escrita, sobre o estabelecimento da coerência na escrita de histórias em 108 alunos que cursavam o 2º e 3º ano do ensino fundamental. Verificaram que os alunos do 3º ano produziram narrativas mais complexas que os do 2º ano, indicando a escolaridade como fator de maior influência na produção escrita de história. Também foi observado que a condição de reprodução escrita propiciou a produção de textos mais coerentes e elaborados para a maioria dos participantes, embora não para todos. As autoras explicam os resultados obtidos sugerindo que a sensibilidade ao contexto de produção estaria relacionada ao grau de domínio de um esquema narrativo de histórias apresentado pelas crianças, sendo que aquelas com pouco domínio desse esquema não se beneficiam do modelo de texto oferecido, enquanto aquelas com elevado conhecimento da estrutura narrativa prescindem do oferecimento do modelo.

Por fim, ressalta-se que, para a produção de um texto, não é suficiente apenas conhecer sua estrutura, ou seja, saber que um texto é constituído de começo, meio, fim ou saber em qual gênero escrever (dissertativo, narrativo, descritivo), mas ter o que escrever, pois a produção escrita de um texto está intimamente relacionada à prática de leitura, a qual nos dá a base e constitui nosso nível informacional, pois

o processamento de saída da informação, necessariamente situado sob o ponto de vista sócio-histórico, por ocasião da produção textual só é possível, por razões lógicas, se preliminarmente tiver havido processamento cognitivo de entrada da informação, o que é marcado pela alteridade. (Rizzatti, 2008, p.11).

A leitura, que nas classes sócio-econômicas mais favorecidas pode começar desde cedo por meio de hábitos familiares e interações nas quais práticas sociais tanto de leitura como de escrita se fazem presentes, contribuindo assim para o desenvolvimento dessas habilidades que devem transcender sua prática escolar. Porém, no caso da grande maioria dos alunos da escola pública essa prática pode não ser muito habitual, sendo a escola a principal responsável na função primordial de incentivar a interação e inserção dos mesmos no mundo letrado.

2. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Considerando a complexidade da aprendizagem da escrita, tanto no que se refere à aquisição do sistema alfabético e seus aspectos ortográficos, quanto no que se refere às habilidades de produção de texto, bem como a permanência de possíveis dificuldades, apresentadas por muitas crianças para apreender esses conhecimentos, é possível considerar que, ao atingir a etapa da escrita alfabética, ou seja, a compreensão da natureza e funcionamento do sistema de escrita, já houve por parte do aluno um domínio básico do sistema ortográfico, pelo menos no que se refere às relações mais regulares entre fonemas e grafemas, embora o domínio mais amplo da ortografia seja um processo bem mais complexo.

Segundo Moojen (2011), uma escrita com erros gera sérios problemas ao indivíduo, vista como sinal de baixa escolaridade, falta de inteligência, constituindo uma forma de impedimento para uma ascensão social, podendo também afetar sua autoestima. Além disso, muito se tem falado a respeito do analfabetismo funcional, ou seja, daqueles indivíduos que, apesar de conseguirem ler e escrever palavras e frases simples, não teriam capacidade para compreender e produzir textos.

Dessa forma, algumas questões nortearam esta pesquisa: será que ao produzir um texto, possíveis dificuldades ortográficas podem interferir na qualidade do mesmo? Ou seja, será que o aluno é capaz de manifestar conhecimentos a respeito da estrutura básica convencional para a produção de textos, compondo um texto completo, compreensível e bem elaborado, mesmo dominando apenas as relações ortográficas mais regulares? Qual a qualidade desses textos quando escritos sob diferentes condições de produção?

Enfatiza-se que, na literatura nacional, há poucos estudos abordando a relação entre conhecimento ortográfico e produção escrita de textos. No estudo de Barrera e Nobile (2010) realizado com uma amostra de 36 crianças e adolescentes, com idade variando entre 9 e 15 anos, da 2ª à 8ª série do ensino fundamental de escolas públicas, apresentando dificuldades de aprendizagem, todos os participantes foram submetidos à aplicação de um autoditado, leitura e preenchimento das lacunas de um texto elaborado com base na técnica de Cloze e produção de um texto escrito a partir de uma imagem estímulo. Verificou-se que as habilidades de compreensão em leitura mostraram-se associadas às competências ortográficas, bem como às habilidades de produção textual, porém essas últimas não apresentaram associação significativa entre si.

Já no estudo de Souza e Correa (2007), as autoras investigaram se a reprodução escrita de um texto conhecido facilitaria o desempenho ortográfico de crianças da 1ª e 2ª séries do ensino fundamental. Para isso analisaram as histórias escritas em dois contextos de produção textual: a reprodução escrita de uma história conhecida e a escrita livre. Os dados foram

analisados em função da frequência e do tipo de transgressões ortográficas realizadas pelas crianças. Os resultados mostraram que o contexto de reprodução escrita de histórias não influenciou o desempenho ortográfico das crianças em termos do número de transgressões realizadas, sendo a escolaridade o fator que mais influenciou o desempenho ortográfico das crianças. Entretanto, alguns tipos de erros ortográficos mostraram-se sensíveis aos diferentes contextos de produção textual, sendo que, de forma geral, as transgressões de maior frequência ocorridas na reprodução foram relacionadas às irregularidades da língua, regularidades morfossintáticas e à acentuação, enquanto no contexto de escrita livre observou-se maior incidência de erros envolvendo as regularidades contextuais, trocas de letras e hipercorreção

Diante dessa lacuna na literatura, bem como de suas possíveis implicações para a prática pedagógica do ensino da escrita, pretende-se verificar se as habilidades ortográficas estão relacionadas com a qualidade das produções textuais e, em qual condição de produção o aluno consegue um melhor desempenho narrativo: quando ele deve escrever sobre: (a) uma temática livremente escolhida ou quando lhe são dados certos apoios como; (b) uma sequência de figuras sugerindo uma história, ou (c) quando é solicitado a escrever uma história cuja leitura foi ouvida anteriormente.

A partir do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as relações entre conhecimento ortográfico e habilidade de produção textual em alunos do ensino fundamental, sob diferentes condições de produção. Os objetivos específicos da pesquisa são:

- (a) Analisar o desempenho ortográfico da amostra estudada a partir dos tipos de erros ortográficos apresentados pelos participantes quanto à sua natureza e frequência de ocorrência;
- (b) Analisar as habilidades de produção de texto narrativo da amostra estudada, nas diferentes condições de produção, verificando se em alguma delas a produção se apresenta mais elaborada estruturalmente e;
- (c) Verificar se há relação entre conhecimento ortográfico e habilidades de produção de texto, considerando as diferentes situações de produção.

Levantam-se as seguintes hipóteses:

1) Quanto às relações entre conhecimento ortográfico e habilidades de produção textual:

Considerando que o sistema ortográfico de escrita não é totalmente biunívoco, bem como não se apoia exclusivamente nos padrões da oralidade, é possível que as dúvidas na escrita de determinadas palavras possam “atrapalhar” no momento de uma produção textual, fazendo com que o aluno direcione o seu esforço cognitivo (memória, atenção) para pensar como grafar essas palavras, restando, portanto, menos recursos cognitivos para dedicar à elaboração de textos estruturalmente completos e compreensíveis. Esta hipótese encontra apoio na argumentação de Moraes (2008) sobre possíveis relações entre ortografia e elaboração de textos. Nesse sentido, espera-se encontrar correlações positivas entre conhecimento ortográfico e habilidades de produção textual (ou correlações negativas entre erros ortográficos e habilidades de produção textual).

2) Quanto à variação na qualidade dos textos narrativos escritos nas diferentes condições de produção textual:

A literatura consultada nos permite supor que as produções com uma estrutura e organização linguística mais elaboradas e sofisticadas sejam realizadas nas situações em que são oferecidos apoios visuais (quadrinhos, sequência de figuras) ou orais (reconto de história lida) aos alunos, visto que esses apoios os auxiliariam a transpor para suas produções não apenas o conteúdo - no caso das figuras -, mas também a organização linguística do modelo apresentado – no caso do reconto – diminuindo assim a demanda cognitiva requerida dos participantes. Nesse sentido, espera-se que as produções obtidas nessas situações atinjam pontuações significativamente superiores às aquelas obtidas na situação de escrita livre.

Considera-se que os resultados podem contribuir para ampliar o conhecimento das complexas habilidades envolvidas tanto na escrita ortográfica quanto na produção de texto, bem como oferecer subsídios para embasar práticas pedagógicas mais eficientes para o ensino da escrita.

3. MÉTODO

3.1 Delineamento da Pesquisa

O estudo foi desenvolvido com base nos pressupostos adotados pela Psicologia Cognitiva, já que trata-se de uma área que visa estudar aspectos da atividade cognitiva, como aqueles relacionados à memória, percepção, raciocínio, aprendizagem, à forma pela qual as pessoas desenvolvem habilidades, como pensam e solucionam problemas, ou, como define Sternberg (2000), “é o estudo do modo como as pessoas percebem, aprendem, recordam e pensam sobre a informação (p.39). O interesse da Psicologia Cognitiva é entender os processos pelos quais se desenvolve e é adquirido o conhecimento, sendo que esse interesse é traduzido por meio de estudos experimentais nos quais levantam-se hipóteses e as mesmas são testadas na busca de compreender os fenômenos que se propõem examinar. Com os dados coletados sobre o fenômeno cognitivo de interesse, usa-se vários métodos para extrair inferências desse fenômeno e, segundo Sternberg (2000), mais comumente, os pesquisadores usam vários métodos estatísticos para a sua análise, os quais permitem uma descrição mais precisa dos fenômenos cognitivos. A maioria desses pesquisadores cognitivos deseja entender além do que é a cognição; procura também compreender o como e o por que pensar, ou seja, buscam meios para explicar a cognição, tanto quanto para descrevê-la.

Desta forma, a abordagem quantitativa é um dos meios para estudar os fenômenos cognitivos, pois possibilita mensurar as variáveis que se deseja estudar fazendo uso de testes, aplicação de tarefas, atividades, questionários ou até mesmo de entrevistas, sendo instrumentos que geram dados, os quais permitem uma mensuração. Insere-se nos métodos quantitativos, o delineamento de pesquisa correlacional, o qual foi escolhido para dar suporte na tentativa de atingir o objetivo geral proposto nesse estudo. Para Sisto (2007) “quando se quer saber se duas ou mais variáveis são relacionadas e como é essa relação, a opção deve ser um delineamento correlacional” (p.90), dessa maneira, buscou-se verificar a relação entre o conhecimento ortográfico e a habilidade de produção textual, investigando o quanto as variáveis (desempenho ortográfico e produção textual) estão relacionadas ou associadas entre si, porém tal delineamento não determina com confiança qual variável é a causa e qual é o efeito, podendo-se encontrar uma associação, mas não o que determina o que (Campos, 2000), por esse motivo, a validade interna desse delineamento é baixa, entretanto possui uma alta validade externa, já que ocorre no ambiente natural do objeto a ser investigado.

Por outro lado, a comparação da qualidade da produção de texto sob diferentes condições configura um delineamento experimental, que permite identificar se há ou não influência da situação de solicitação na qualidade do texto produzido. A estatística descritiva

também foi adotada, permitindo fazer afirmações precisas sobre os dados relativos ao conhecimento ortográfico e à produção dos textos por meio de cálculos de frequência e porcentagem de ocorrência.

3.2 Participantes

Participaram desta pesquisa os alunos de três turmas de 5º ano² de uma escola pública estadual de ensino fundamental, situada na região central de Ribeirão Preto – SP. É importante salientar que trata-se de uma escola pública tradicional na cidade, que tem sido bem classificada nas avaliações externas (Saresp e Provinha Brasil). A escola atende predominantemente a alunos da classe sócio-econômica média e média baixa, porém recentemente, devido a um processo de “desfavelização” ocorrido no município (no qual retiram-se os moradores da favela, levando-os para apartamentos construídos para esse fim e as crianças são distribuídas nas escolas mais próximas de sua nova moradia), passou a atender também uma clientela diferenciada e bem mais carente no que se refere às condições sócio-econômicas.

A amostra foi constituída por 72 alunos, 44 do sexo feminino, 28 do sexo masculino, com idade média de 9,5 anos (desvio padrão de 0,58). Optou-se por trabalhar com alunos do 5º. ano por acreditar-se que alunos do último ano do primeiro ciclo do ensino fundamental já apresentariam habilidades básicas de escrita que lhes permitissem produzir textos com variados graus de proficiência. Na Tabela 1, segue uma apresentação geral dos participantes.

Tabela 1 – Distribuição dos participantes de acordo com a série e o sexo

Participantes	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Total
5ºD	10	12	22 (31 %)
5ºE	09	17	26 (36 %)
5ºF	09	15	24 (33 %)
Total	28 (39 %)	44 (61 %)	72 (100%)

² A pesquisa foi realizada com todas as turmas de 5º ano cujas professoras permitiram a coleta dos dados em suas salas de aula.

3.3 Instrumentos

Para o estudo de possíveis dificuldades ortográficas apresentadas pelos participantes da pesquisa foi utilizado o subteste de escrita do Teste de Desempenho Escolar (TDE), elaborado por Stein (1994), o qual é composto por uma tarefa de ditado de 34 palavras, contendo diversos graus de dificuldades ortográficas. O TDE é um instrumento psicométrico, comercializado, que busca oferecer de forma objetiva uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente para este estudo, a escrita.

A padronização do TDE foi feita por meio de uma amostra estratificada composta por 538 escolares que cursavam da 1ª à 6ª série (série - termo ainda usado na realização do teste), sendo distribuída em seis escolas (duas municipais; duas estaduais e duas particulares) na cidade de Porto Alegre – RS. A escolha das escolas participantes baseou-se no critério de se obter, em cada estrato, duas escolas cujas características fossem diferenciadas a ponto de serem representativas do tipo de escola a que pertenciam. O TDE é um dos poucos instrumentos brasileiros que apresentam medidas de padronização e validação que permitem classificar o desempenho dos participantes de acordo com séries escolares, por isso tem sido muito utilizado em pesquisas sobre o tema da aprendizagem da leitura e escrita.

Para a obtenção dos dados referentes à produção textual, a coleta ocorreu em três momentos e com metodologias diferentes: no primeiro momento os alunos foram convidados a realizarem uma produção livre; no segundo momento, os alunos tiveram o suporte das figuras de uma história em quadrinhos, na qual foram retiradas, propositalmente, as falas (Anexo A), sendo solicitados a desenvolverem uma história de acordo com a sequência das figuras; para a terceira produção, os alunos ouviram uma história (“O Lobisomem”) lida pela pesquisadora e, posteriormente, a partir do modelo lido foram convidados a realizarem a escrita da mesma (reconto). No Anexo B encontra-se a produção de texto de um aluno classificado na categoria máxima, para exemplificar o conteúdo da história lida. A sequência das produções se apresentou nesta ordem, para que a influência tanto da sequência das figuras, como da história lida, não interferissem no desenvolvimento da produção livre, além do afunilamento nos recursos oferecidos, partindo-se de um modelo totalmente livre para um fechado.

A escolha da sequência das figuras apresentada se deu pelo fato da mesma comportar uma estrutura narrativa, já que não é a simples presença de um apoio visual que provoca a produção de histórias, mas os elementos que esse apoio mostra, como uma situação-problema, por exemplo. O mesmo ocorreu na escolha da história “O Lobisomem”.

3.4 Procedimento

3.4.1 Coleta dos dados

A escola onde foi realizada a coleta de dados foi escolhida por conveniência, devido a contatos prévios da pesquisadora. Inicialmente foi contatada a direção da escola com o objetivo de expor a pesquisa, obtendo-se da mesma uma autorização documentada. Posteriormente, a mesma explicação foi dada aos alunos dos 5º anos, os quais foram convidados a participarem da pesquisa. Aos pais ou responsável foram enviadas duas cópias, por meio dos alunos, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo C), após o projeto de pesquisa ser submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, FFCLRP – USP.

Após a entrega de um dos termos assinado (já que uma cópia destinou-se aos pais/responsável e outra à pesquisadora), oferecendo o prazo de uma semana para essa devolução, os alunos realizaram as atividades propostas. As mesmas foram aplicadas, pela pesquisadora, na própria classe, em horário normal de aula, com todos os alunos, sendo um 5º ano por vez e o intervalo da aplicação de uma atividade para a outra foi de uma semana. O dia e horário da aplicação foram agendados previamente com as professoras. Evitou-se coletar os dados após o horário destinado ao recreio, devido a possíveis alterações no estado físico e até mesmo mental dos alunos (como cansaço e falta de atenção), bem como em dias programados para outras atividades curriculares, como aula de educação física, de artes, biblioteca, pelo mesmo motivo elencado acima.

Realizaram-se as seguintes atividades: (a) num primeiro momento foi aplicada a prova de ditado do TDE, tendo sido entregue aos alunos uma folha numerada de um a 34, correspondendo ao número da palavra a ser ditada. Dependendo do grau de dificuldade ortográfica da palavra, ela foi ditada mais de uma vez, ou quantas vezes fossem pedidas pelos alunos, porém não foi ultrapassada a quantia de três vezes e somente para palavras maiores ou pouco conhecidas pelas crianças; (b) no segundo momento, ocorrido na semana seguinte, os alunos foram convidados a realizarem uma produção livre (em folha pautada, entregue pela pesquisadora) com a seguinte orientação da pesquisadora: “imaginem que vocês foram convidados a escreverem um livro, que história vocês produziram para se transformarem em escritores famosos e que todos gostassem de ler essa história? Evitem produzir histórias já conhecidas, pois cada autor faz a sua história!”; (c) uma semana depois, os alunos foram novamente convidados a realizarem uma produção textual (em folha pautada, entregue pela pesquisadora) com o auxílio de uma sequência de figuras dispostas em quadrinhos, porém

sem as falas. Obtiveram a seguinte orientação: “os personagens e as cenas vocês já possuem, como então vocês montariam a história, de acordo com as imagens?”; (d) para finalizar os alunos realizaram, na semana seguinte, a última produção, a qual consistiu em ouvir a história “O Lobisomem” lida pela pesquisadora e, após a leitura, foram solicitados a reproduzirem a mesma (em folha pautada, entregue pela pesquisadora), com a seguinte orientação: “vocês já produziram livremente, já tiveram uma ajuda para a segunda produção e para esta precisam contar novamente a história ouvida. Não há a necessidade de criar uma nova história, somente reproduzi-la, recontá-la”.

As folhas entregues aos alunos eram compostas por um espaço a ser preenchido com o nome, idade, série e não houve limite de folhas para as produções. O tempo previsto para a realização da redação foi de 1h30 e para o ditado, 30 minutos. Todas as atividades foram realizadas coletivamente, cada turma em sua sala.

3.4.2 Procedimentos Éticos

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo CEP da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, de acordo com o processo nº 629/2011 – 2011.1.2773.59.0. (Anexo D) e conforme Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora tomou todos os cuidados éticos com relação aos participantes da pesquisa e aos seus responsáveis, os quais foram informados quanto aos objetivos da pesquisa e consultados sobre a possibilidade da participação voluntária neste trabalho, assim como do sigilo da identidade dos participantes da pesquisa e da liberdade dos mesmos de abandonarem o estudo, uma vez que a pesquisa caracteriza-se como voluntária e não remunerada, além de oferecer riscos praticamente nulos aos participantes, por se tratar de tarefas usualmente realizadas em contexto escolar.

Ao término do estudo, poderão ser oferecidas palestras ao corpo docente da escola envolvida na pesquisa, a fim de divulgar os resultados obtidos, os quais poderão oferecer subsídios para a elaboração de propostas pedagógicas mais eficientes para o ensino da escrita, em especial no que se refere à ortografia e produção de texto.

3.4.3 Análise dos dados

A análise dos dados foi efetuada através de técnicas estatísticas descritivas relativas à quantificação e classificação dos erros ortográficos encontrados, bem como às habilidades de produção de texto. A classificação dos tipos de erros ortográficos foi realizada segundo a tipologia apresentada na introdução desse estudo (pp. 32 e 33) e analisada por dois juízes independentes, alcançando um nível de concordância de 90%, os outros 10% foram classificados por meio de avaliação conjunta entre ambos, sempre prevalecendo uma das classificações já obtida. A partir das 34 palavras que compõem o TDE, foi calculado o total de erros (isto implica afirmar que a escrita de uma palavra pode conter mais de um erro ortográfico) e o total de palavras escritas corretamente (numa pontuação que pode atingir 34 pontos, já que trata-se do número máximo de palavras ditadas). Dessa forma, nesse primeiro momento, foi utilizada a estatística descritiva no sentido de permitir a realização de afirmações precisas sobre os dados, como a utilização de porcentagem, média, desvio padrão e gráficos.

As produções de texto foram analisadas por dois juízes independentes e classificadas de acordo com as categorias já expostas (pp. 38), obtendo um nível de concordância de 87%, a classificação dos outros 13% se deu por avaliação conjunta entre os juízes, prevalecendo uma das classificações já obtida. É importante salientar que, para as análises inferenciais, às categorias I a VI das produções textuais foram atribuídos pontos de 1 a 6, ou seja, quanto maior a elaboração do texto, maior a pontuação.

As análises estatísticas inferenciais foram realizadas para verificar a existência de diferenças significativas de desempenho nas diferentes situações de produção de texto e a existência de correlação entre as habilidades ortográficas e de produção textual. A seguir serão apresentadas, em subtópicos, as análises descritivas e inferenciais, realizadas na tentativa de responder aos objetivos propostos.

4. RESULTADOS

4.1 Aplicação do teste de normalidade

Inicialmente, foi testada a hipótese da normalidade dos dados obtidos – erros ortográficos e produções textuais – a partir do teste de Kolmogorov-Smirnov. Adotou-se um nível de significância de $p \leq 0,05$ (o qual indica a probabilidade dos resultados obtidos poderem ser atribuídos ao acaso ou a erro amostral) concluindo-se que os dados não seguem uma distribuição normal, conforme pode ser observado pelos resultados da Tabela 2, na qual praticamente todos os p obtidos são menores que 0,05 – o que permite rejeitar a hipótese de normalidade dos dados. Dessa forma, para a análise dos dados, optou-se pelo uso de testes não paramétricos.

Tabela 2 – Resultados do teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov para os dados obtidos

Ano	5 D			5 E			5 F			Amostra Total		
Kolmogorov-Smirnov	Est	gl	p	Est	gl	p	Est	gl	p	Est	gl	p
Erros Ortográficos	,191	22	,037	,147	26	,155	,202	24	,013	,169	72	,000
Produção Livre	,187	22	,045	,214	26	,003	,240	24	,001	,190	72	,000
Produção Figuras	,217	22	,008	,140	26	,200	,196	24	,018	,179	72	,000
Produção Reconto	,260	22	,000	,218	26	,003	,192	24	,022	,217	72	,000

4.2 Comparação entre as turmas

Para verificar se haveria diferenças significativas de desempenho entre os participantes das diferentes classes – tanto em termos de conhecimento ortográfico quanto nas habilidades de produção de texto – ou se a amostra poderia ser trabalhada como um todo, foi aplicado o teste de Kruskal-Wallis, teste não paramétrico que permite a comparação de resultados de mais de duas amostras independentes.

Inicialmente foram considerados o total de erros ortográficos (numa variação entre 0 a 56 erros por participante) e o total de palavras escritas corretamente (numa variação entre 7 a 34 acertos), aplicando-se o teste de Kruskal-Wallis para testar a hipótese (nula) da inexistência de diferenças significativas entre as classes. Os resultados obtidos demonstram, conforme a Tabela 3, que não há diferenças significativas entre o desempenho ortográfico dos participantes por turmas, mesmo considerando dois critérios diferentes para o cômputo do conhecimento ortográfico, já que os resultados apontaram valores de p maiores do que 0,05.

Tabela 3 – Resultados do teste de Kruskal-Wallis para a comparação do desempenho ortográfico dos participantes das três turmas

Série	N	Total de acertos	Total de erros
		Mean Rank	Mean Rank
5º. D	22	37,84	36,09
5º. E	26	35,25	37,94
5º. F	24	36,62	35,31
X^2		,185	,210
gl		2	2
p		,912	,900

Em relação às produções textuais, foi feita a mesma análise para verificar se haveria diferenças significativas de desempenho entre os participantes das três salas. O teste Kruskal Wallis foi aplicado para comparar os desempenhos das turmas em cada tipo de produção textual (livre, sequência de figuras e reconto) e indicou que não há diferenças significativas no que se refere ao desempenho textual das três séries em nenhuma das situações pesquisadas, conforme pode ser observado pelos resultados da Tabela 4.

Tabela 4 – Resultados do teste de Kruskal-Wallis para a comparação do desempenho em produção de texto dos participantes das três turmas

Série	N	Produção Livre	Produção Figuras	Produção Reconto
		Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank
5º. D	22	40,39	37,95	41,30
5º. E	26	32,35	30,13	28,52
5º. F	24	37,44	42,06	41,00
χ^2		1,918	4,403	3,769
gl		2	2	2
p		,383	,111	,152

A seguir serão apresentadas, separadamente, as análises descritivas para os dados referentes aos erros ortográficos, bem como para as produções textuais e, posteriormente as análises inferenciais.

4.3 Frequência e tipos de erros ortográficos

Para a classificação dos possíveis erros ortográficos, apresentados por meio do ditado (TDE), nesse primeiro momento foi utilizada a estatística descritiva no sentido de permitir a realização de afirmações precisas sobre os dados. A partir das 34 palavras que compõem o teste, calculou-se o total de erros (isto implica afirmar que a escrita de uma palavra pode conter mais de um erro ortográfico) para cada tipo de transgressão ortográfica, num total de 816 erros em 72 ditados (2.448 palavras escritas). A classificação dos erros, de acordo com a frequência observada em cada tipo pode ser visualizada no gráfico 1: 178 (21,8%) por representação múltipla; 161 (19,7%) por regra contextual; 109 (13,4%) por troca de letra; 60 (7,4%) por ausência de letra; 56 (6,9%) por acréscimo de letra; 53 (6,5%) por transcrição da fala; 51 (6,3%) por troca de letra surda/sonora; 49 (6%) por sílaba complexa; 43 (5,3%) por outros; 42 (5,1%) por supercorreção e 14 (1,7%) por marcação da nasalização.

Gráfico 1. Porcentagem dos tipos de erros ortográficos a partir do TDE

Seguem alguns exemplos dos erros encontrados para cada categoria, ressaltando-se que uma palavra pode conter mais de um tipo de erro, não sendo possível, em algumas delas, encontrar erros isolados para melhor exemplificação.

Representação Múltipla (situações nas quais um mesmo som pode ser escrito por várias letras): impetuo~~z~~idade (impetu~~o~~sidade); cristal~~i~~sar (cristal~~i~~zar); comers~~i~~alizar (comerc~~i~~alizar); aju~~i~~sar (aju~~i~~zar); prestij~~i~~oso (prestig~~i~~oso); cim~~i~~laridade (sim~~i~~laridade); compo~~z~~ição (composi~~ç~~ão).

Regra Contextual (não se considera a posição de uma letra em relação a outras): conssolado (consolado); pregisa (preguiça); conposis~~ç~~ão (composi~~ção); inpetuosidade (impetu~~o~~sidade); destanpar (destampar)~~

Troca de letra (escolha da letra errada para representar determinado som): rovolto (revolto); sinilaridade (sim~~i~~laridade); azuizar (aju~~i~~zar); taca (toca); leditinidade (legitimidade); prestisiozo (prestig~~i~~oso); discrimidativa (discriminativa); elpo (elmo).

Ausência de letra (grafia incompleta das palavras, em função da omissão de uma letra): bale (baile); quebraento (quebra~~m~~ento); varoni (varon~~i~~l); dijeri (digerir); industrialisação (industrializa~~ç~~ão).

Acréscimo de letra (alterações ortográficas devido ao acréscimo de letras nas palavras, aparentemente sem motivo explicativo): impertuozidade (impetuosidade); conssolador (consolado); conletividade (coletividade); rápidas (rápida)

Transcrição da fala (escreve da forma como fala): calafriu (calafrio); revouto (revolto); eumo (elmo); varoniu (varonil); bali (baile); distanpar (destampar).

Trocas surdas/sonoras (trocas entre *p/b*, *t/d*, *c/g*, *f/v*): martelata (martelada); vortificação (fortificação); disguiminativa (discriminativa); gristalizar (cristalizar); evetivo (efetivo); quebramendo (quebramento); faronil (varonil).

Sílabas complexas (ocorre na escrita de sílabas com estruturas diferentes, que não sejam consoante-vogal): sotuno (soturno); calafil (calafrio); matelada (martelada); quebamento (quebramento)

Outros (erros que não se encaixavam em nenhuma das categorias anteriores, além de não se constituir em acréscimo ou omissão de uma única letra, mas de um conjunto de letras ou sílabas): forticação (fortificação); indusdurtrialisação (industrialização); corcializar (comercializar); ajudilizar (ajuizar); simetidrade (similaridade).

Supercorreção (tentativa de corrigir os erros de transcrição da fala): varonio (varonil); descriminativa (discriminativa); compozesão (composição); similaredada (similaridade); legetimidadade (legitimidade); empetoazidade (impetuosidade).

Marcação da nasalização (caracteriza-se pela não diferenciação entre vogais nasais e orais): balaço (balanço); copocisão (composição); cosolado (consolado); idustrialização (industrialização).

Os resultados obtidos demonstram que a maioria dos erros ortográficos insere-se na categoria representação múltipla, seguida por regras contextuais. Os erros de menor frequência são supercorreção e nasalização, o que pode indicar a dificuldade dos alunos não apenas em lidar com as irregularidades do sistema (representações múltiplas devido a

questões etimológicas, por exemplo), mas também com certas regularidades ainda não dominadas por eles (regras contextuais).

Quando se analisa a média de acertos obtidos nesse estudo em comparação com os dados normativos apresentados pelo TDE, considerando as tabelas de classificação dos escores brutos para o 5º ano, antiga 4ª série, espera-se, num total máximo de 34 pontos (já que o ditado é composto por 34 palavras), que no nível superior o aluno atinja a pontuação ≥ 32 pontos; no nível médio, entre 27 e 31 pontos e no nível inferior, pontuação ≤ 26 . Somando todas as palavras escritas corretamente de todos os alunos (1872 palavras) e dividindo pelo total de participantes (72), foi obtida uma pontuação média de 26 palavras escritas corretamente. Isso significa que, em média, de acordo com as normas do TDE, esses alunos podem ser classificados como apresentando níveis de desempenho inferiores ao esperado para sua escolaridade, no que se refere à escrita.

4.4 Categorização das produções de texto

Para as análises das produções de texto, como já dito, foram utilizadas as categorias já apresentadas, ressaltando-se que a categoria V (o desfecho está presente, mas não é explicitado como a situação-problema foi resolvida) foi modificada para: *histórias quase completas devido a ausência de informações ou partes importantes da história, tanto no desenvolvimento da situação-problema como no desfecho, mas não impedem a compreensão geral da mesma*. Essa modificação tornou-se necessária para que a categoria correspondesse mais fielmente a estrutura narrativa apresentada nas produções coletadas.

Às categorias I a VI foram atribuídos pontos de 1 a 6, ou seja, quanto maior a elaboração do texto, maior a pontuação. A seguir são apresentados textos ilustrativos para cada uma das categorias, ressaltando-se que os mesmos foram digitados fielmente, conforme o original e produzidos em resposta à solicitação da produção livre.

Categoria I: não-histórias – textos constituídos por palavras, frases, relatos e/ou descrições de ações. Exemplo:

“O ano e o mês é uma coisa muito rápida os dias do mês vão muito rápido e os meses vão passando e o mais legal é que a gente aguen de tudo e não erra nada nas provas da escolas e isso é muito importante para nós aprender”.

Categoria II: introdução da cena e/ou personagens – uso de marcadores linguísticos convencionais, tais como “era uma vez...”. Exemplo:

“Era uma vez um menina chama chapeusinho vermelho ela estava em tregando uma cesta para avo e ela em controu um lobo mal que queria pegar a cesta da chapeusinho da avo que achava que ai avo casou com o lobo com avo.”

Categoria III: além da introdução da cena e dos personagens há o relato de uma ação que sugere um esboço de uma situação-problema. Exemplo:

“Era uma vez, uma princesinha que se chamava Julia. Ela morava com seus avós e com sua fofa gatinha Mia, Julia e seus avós iam andar todos os dias de manha, e Mia também ia alegre e sorridente.

Um belo dia quando Julia e sua gatinha abriram a porta da cozinha Julia viu um cachorrinho morrendo de fome; Julia deu um pedaço de carne que sua avó fez. Quando Mia foi para calçada brincar com o cachorrinho, e Julia pegou o cachorrinho para ela e deu o nome para o peno cachorro de Fluflu.

Mia e fluflu viraram melhores amigos, brincavam de dia até atarde.

E quando a princesa Julia virou uma jovem ela se encontro com um jovem se apaixonou e se casaram E viveram felizes para Sempre”

Categoria IV: semelhante à anterior, apresentando tentativa(s) de resolução da situação-problema, estando o desfecho ausente. Exemplo:

“Era uma ves um prato que gostava de ser servido no restaurante que ia muita gente Um dia o prato foi lavado e ele tanfrem gostava de se linpar.

Em um sabado o restaurante loto, e o prato conheceu o Senhor garfo e a senhora faca eles ficaram amigos senpre que o prato era servido o Sre.garfo e a Sra.faca se encontravam, num certo dia o prato foi em uma mesa diferente e não achou os amigo e falou

- nossa cade meus amigos.

Os amigos estavam na mesa do lado, ai uma faca chegou e falou:

- Eai prato sugo e o garfo diz:

- Eai naninho a gente vai ter que acabar com esse prato Hoje! Disse o prato:

- Vocês são o garfo e a faca mais fortes daqui vocês vão me quebrar buabua Comesou a chorar.

depois de um 5 mim veio o prato dissendo eu vo morre e veio o garfo dizendo:

- Agora você morre prato fedido.

quando o garfo ia ataca chego a senhora faca dissendo:

-você não mata ele é meu amigo, o garfo disse

-Ai nanim melo e saiu correndo o garfo mas ainda a faca tava la no lugar e falou:
 - Melo pra você agora minha ves.
 Quando a faca ia ataca chego o garfo e mandou a faca longe ai a faca foi rolando e disse
 - m – melo mesmo corre.
 E viveram felizes para senpre”

Categoria V: histórias quase completas devido a ausência de informações ou partes importantes da história, tanto no desenvolvimento da situação problema como no desfecho, mas não impedem a compreensão geral da mesma. Exemplo

“Um dia tinha uma princesa que se chamava Ratiquina e todos riam dela até que um dia conheceu um príncipe chamado Raticonomo e os dois logo se apaixonaram e Raticonomo foi no castelo do rei Ratiqui e as rainha Ratilisa pedir a mão de sua filha em namoro e o rei Ratiqui disse:

*- Não nunca
 E Raticonomo logo respondeu:
 - Mas porque rei Ratiqui?
 - Não quero que você chegue perto de Ratiquina para isso acontecer vou deixar ela em seu quarto! Disse o rei furioso.*

*Então Raticonomo se foi do reino Ratiqui
 Mas Ratiquina ficou sabendo e descidiu fugir com Raticonomo para a Terra de Raticonomo.*

Então chegaram la e todos deram a maior gargalhada e Raticonomo disse:

- Porque rirem plebeus?

E todos pararam de rir.

Logo o rei Ratiqui ficoi sabendo que sua filha foi para a Terra de Raticonomo.

E logo foi para la e disse:

- Cade Ratiquina!

Todos apontaram para o castelo.

E o rei foi la embraviado e disse:

- Ratiquina volte para casa agora!

Ela respondeu não só se você deixar eu me casar com Raticonomo!

- Então da qui 1 mês os dois se casaram e foram morar no reino do Rei Ratiqui.”

Categoria VI: histórias completas com uma estrutura narrativa elaborada. Exemplo:

“Certo dia, um príncipe saiu de sua terra natal, e foi para o mar. Já que seu sonho era navegar sobre os navios. Chegando ne um estabelecimento, comprou um barco, antes de sair falou para um velho pirata que lá sentado estava:

- Senhor, há grandes perigos nesse mar, ou são só mitos?

O pirata respondeu:

- Sim, há muitos perigos, mas você se ingana, este mar não é mar, mas sim um lago, o lago Ness, e aqui existem muitos perigos, meu rapaz.

Dizendo isso foi embora.

O príncipe, pois-se a trabalhar no navio, passou a noite navegando.

O príncipe repetia a si mesmo:

- Já que meu pai disse que nem uma moça é boa para mim, vou achar uma, e meu pai terá orgulho de mim.

Ele estava próximo do fim do lago, quando, blact-bum, o navio começou a afundar, era o monstro do lago Ness.

Ele tinha com sigo, uma espada que ganhou de seu pai. Ele arremeçou a espada no olho do monstro, não demorou muito para o monstro se livrar da espada, mas por sorte, o príncipe fugiu a tempo.

Ele nadou e chegou a terra firme, mas lá desmaiou.

Em outro lugar o pai do príncipe, o rei, estava muito preocupado, com o filho, equipes de busca, estavam pelo reino todo.

Uma moça achou o príncipe, e cuidou dele até que acordace, quando acordou, tratou de falar obrigado, para a moça, uma cordeira estava por lá, ele viu, e como não tinha nada pra comer, fez um cozido de cordeiro.

Mas tarde, quando ele se satisfez, foi procurar seu navio, mas não achou nada, deu um mergulho, e achou seu barco preso ne uma grande rocha, a rocha estava submerça.

Ele achou outro barco, estava preso por uma corda, o príncipe tinha um canivete, e com ele cortou a corda, o barco subiu feito um peixe, muito rápido.

Ele se pos, no comando do barco, ele chamou a moça que o salvou, e com ela foi para casa, chegando lá, conversou com seu pai, sobre a moça, eles se casaram.

Mas no casamento uma mulher, que adorava o príncipe, enterrompeu o casamento, sequestrou o rapaz.

O moço, correu mas a mulher o achou, depois de muito tempo, os guardas finalmente, o acharam, só que a mulher ameaçou matalo, se não tivesse sua mão em casamento.

Os guardas, chamaram o rei, e ele falou:

- Largue essa faca, que se casará com ele, eu juro pela honra de meu filho.

Então ela respondeu:

- Tudo, bem, só que mereço 10% da erança do príncipe.

Ele concordou, e deixou que ocorrece.

A moça que o príncipe troce.

Foi lá e com as próprias mãos, bateu na mulher, a mulher pegou a faca de ouro e disse:

Se ele não é meu não será de ninguém, e tacou a faca.

*A moça entrou na frente e salvou, o príncipe da morte.
 O príncipe chorou com sua amada nos braços, e derrepente ela acordou.
 Deus apareceu, e disse:
 - Ela precisava de um ato de amor para reviver, você é sabiu, e muito bom.
 Dizendo isso foi embora, eles se casaram, e hoje eles tem 3 filhos, muito bonitos”.*

A Tabela 5, apresentada a seguir, contém a quantidade de textos produzidos em cada categoria, de acordo com a situação de produção – livre, sequência de figuras ou reconto. Observa-se que na produção livre, há uma quantidade maior de produções na categoria IV e uma menor frequência nas categorias II e VI; na produção por meio da sequência de figuras, a maior concentração está na categoria VI e a menor na categoria II; na produção reconto os textos mais frequentes foram os mais elaborados, presentes nas categorias V e VI e a menor concentração foi encontrada na categoria I, constituindo-se somente de uma única produção.

Tabela 5 – Frequência de textos produzidos em cada categoria, em função das situações de produção

CATEGORIA	PRODUÇÃO LIVRE	PRODUÇÃO FIGURAS	PRODUÇÃO RECONTO	TOTAL
I	10 (14%)	09 (13%)	01 (01%)	20 (09%)
II	05 (07%)	06 (08%)	08 (11%)	19 (09%)
III	14 (19%)	09 (12%)	11 (15%)	34 (16%)
IV	20 (28%)	13 (18%)	12 (17%)	45 (21%)
V	17 (24%)	13 (18%)	20 (28%)	50 (23%)
VI	06 (08%)	22 (31%)	20 (28%)	48 (22%)
Total	72 (100%)	72 (100%)	72 (100%)	216 (100%)

Analisando os dados da Tabela 5 é possível perceber que, de modo geral, predominaram na amostra estudada produções de texto nas categorias IV, V e VI, o que já era esperado, visto tratar-se de alunos do último ano do ciclo I do Ensino Fundamental. Entretanto, a relativamente alta incidência de textos classificados nas categorias I, II e III em alunos desse nível de ensino não deixa de ser preocupante.

Utilizando-se o teste de Friedman, técnica estatística que permite comparar dados amostrais relacionados, foi testada a hipótese da existência de diferença significativa entre as produções de texto, elaboradas nas três situações propostas, com o objetivo de verificar se alguma(s) delas favoreceria(m) a redação de textos narrativos mais elaborados. Os resultados, apresentados na Tabela 6, indicam a existência de diferenças significativas na qualidade dos textos produzidos nas três situações ($p=0,001$), sendo a produção livre a que obteve, em média, menores pontuações, enquanto o reconto atingiu a maior média.

Tabela 6 – Resultados do teste de Friedman para a verificação de diferença na estrutura narrativa entre as três condições de produção textual

Situações de Produção	Mean Rank	N	X ²	gl	p
Produção Livre	1,69	72	13,992	2	,001
Produção Figuras	2,08				
Produção Reconto	2,24				

Para refinar a análise dessas diferenças, estabelecendo qual/quais delas são significativas, foi utilizado o teste de Wilcoxon, técnica não paramétrica que tem como objetivo comparar as médias de duas amostras relacionadas. O pareamento foi feito entre as produções, comparando-as duas a duas, a saber: 1) produção livre x produção figuras; 2) produção livre x produção reconto; 3) produção figuras x produção reconto. Conforme mostra a Tabela 7, tanto no primeiro quanto no segundo pareamentos houve uma diferença significativa entre as médias das produções ($p<0,05$), porém o último pareamento não apresentou uma diferença significativa ($p=,108$). Isso significa que tanto os textos produzidos a partir das figuras quanto aqueles produzidos a partir do reconto, obtiveram pontuações significativamente mais elevadas do que as produções livres, porém as duas primeiras condições (figuras e reconto) não se diferenciaram significativamente entre si.

Tabela 7 – Resultados do teste de Wilcoxon para a comparação das situações de produção textual duas a duas

Teste de Wilcoxon	Produção Livre X Produção Figuras	Produção Livre X Produção Reconto	Produção Figuras X Produção Reconto
Z	-2,007	-3,839	-1,607
p	,045	,000	,108

4.5 Correlações entre o desempenho ortográfico e o grau de elaboração das produções textuais

No intuito de responder ao objetivo geral desse estudo, ou seja, verificar se há relações entre o desempenho ortográfico e as produções textuais foi utilizado o teste de correlação de Spearman. Na Tabela 8 são observados os resultados do teste, os quais indicam correlações significativas entre o desempenho ortográfico e as três diferentes situações de produção de texto, sendo que essas correlações mostram-se moderadas na situação de escrita por meio do reconto e da sequência de figuras e um pouco fracas na situação de produção livre.

Entretanto, afirmar somente que os dados indicaram uma correlação, não constitui informações consistentes o suficiente, para possíveis conclusões a respeito das relações entre conhecimento ortográfico e habilidades de produção de texto. Diante disso, buscou-se uma análise mais detalhada dos tipos de erros ortográficos apresentados nas produções textuais, a fim de verificar se as crianças que produzem textos estruturalmente mais elaborados são as mesmas que cometem menos erros ortográficos e de que tipos, ou seja, se há diferença entre os erros cometidos pelas crianças com maiores e menores habilidades de produção textual.

Tabela 8 – Correlações de Spearman entre as diferentes medidas de desempenho ortográfico e produção textual

Correlações de Spearman		Prod. Livre	Prod. Figuras	Prod. Reconto	Total de erros ortográficos	Total acertos
Prod. Livre	Correlação	1,000	0,329	0,407	- 0,281	0,311
	p	-	0,005	0,000	0,017	0,008
	N	72	72	72	72	72
Prod. Figuras	Correlação		1,000	0,569	- 0,521	0,486
	p		-	0,000	0,000	0,000
	N		72	72	72	72
Prod. Reconto	Correlação			1,000	- 0,501	0,517
	p			-	0,000	0,000
	N			72	72	72
Total de erros ortográficos	Correlação				1,000	- 0,972
	p				-	0,000
	N				72	72
Total acertos	Correlação					1,000
	p					-
	N					72

Para essa verificação, a decisão foi trabalhar com dois grupos: o Grupo 1 (G1) definido como grupo com baixa habilidade de produção textual, o qual foi composto pelos alunos que tiveram todas as suas produções textuais classificadas nas categorias I (não-histórias) e/ou, II (introdução da cena e/ou personagens), incluindo também a categoria III (além da introdução da cena e dos personagens há o relato de uma ação que sugere um esboço de uma situação-problema) se pelo menos uma das três produções (livre, figuras e reconto), fossem categorizadas entre I ou II, contabilizando um total de 8 alunos. A inclusão da categoria III foi necessária devido ao fato do número de alunos, considerando somente as categorias I e II (n=3), ser muito pequeno para a aplicação de testes estatísticos. O Grupo 2 (G2) foi composto por 12 alunos, os quais tiveram todas as suas produções classificadas nas categorias V (histórias quase completas) e/ou VI (histórias completas). O quadro 1 apresenta os sujeitos selecionados, bem como suas classificações nas três produções (livre, figuras e reconto), as letras na frente do grupo, tanto G1 como G2 são simplesmente uma forma de distinção dos sujeitos.

Sujeitos	Produção Livre	Produção Figuras	Produção Reconto
G1A	III	III	II
G1B	III	II	II
G1C	II	II	II
G1D	III	I	III
G1E	I	I	III
G1F	III	I	III
G1G	I	I	II
G1H	II	I	II
G2A	V	VI	VI
G2B	V	VI	V
G2C	VI	VI	VI
G2D	V	VI	VI
G2E	V	VI	VI
G2F	V	VI	VI
G2G	V	VI	VI
G2H	V	VI	V
G2I	V	VI	VI
G2J	VI	VI	V
G2L	V	VI	VI
G2M	VI	V	VI

Quadro 1. Classificação das produções textuais dos sujeitos do G1 e G2

Com esses dois grupos extremos, a intenção foi verificar os tipos de erros ortográficos cometidos nas produções menos elaboradas estruturalmente e nas mais elaboradas, observando possíveis diferenças de natureza e frequência, além da aplicação de testes estatísticos, os quais permitiram analisar diferenças significativas entre os grupos. Como os textos variavam em quantidade de palavras, a opção foi realizar uma ponderação, considerando o número total de erros pelo número total de palavras escritas. As classificações dos erros ortográficos nas produções foram julgadas por dois juízes independentes, alcançando 90% de concordância, os 10% restantes se deu por avaliação conjunta entre os juízes, prevalecendo uma das classificações já obtida. As análises estatísticas serão apresentadas a seguir.

4.6 Análise comparativa do total de erros ortográficos cometidos por G1 e G2 a partir das produções textuais

Inicialmente a tipologia utilizada para a análise dos erros ortográficos nas produções textuais foi a mesma do TDE (acrécimo de letra, ausência de letra, nasalização, regra contextual, representação múltipla, supercorreção, sílaba complexa, transcrição da fala, troca de letra, troca de letra surda/sonora, outros), porém como esses erros são agora observados numa estrutura textual, tornou-se necessário o acréscimo de mais algumas categorias na tipologia inicial, a saber:

- (a) hiperssegmentação: palavras que sofrem separação indevida, como *a miga* (amiga), *a gora* (agora);
- (b) hipossegmentação: palavras que sofrem junção indevida, como *porisso* (por isso), *siperder* (se perder);
- (c) erros gramaticais: enunciado nos quais não há concordância singular/plural como em “os menino”, ou concordância verbal em termos de pessoa, como “eles foi”, ou de tempo, principalmente considerando as terminações *ÃO* (futuro) e *AM* (passado).

Primeiramente, foram realizadas análises para verificar se havia diferença significativa entre os grupos G1 e G2 em relação ao total de erros ortográficos cometidos nas três produções (livre + sequência de figuras + reconto). Para isso foi utilizado o teste não paramétrico de Mann-Whitney, o qual permite a comparação de duas amostras independentes, cujos resultados encontram-se na Tabela 9.

Tabela 9 – Resultados do teste de Mann-Whitney na comparação entre G1 e G2 em relação ao total de erros ortográficos cometidos nas produções textuais

Grupo	N	Mean Rank	Z	p
G1	8	15,75	-3,240	,001
G2	12	7,00		

De acordo com o resultado da Tabela 9, observa-se que foi encontrada uma diferença significativa ($p = ,001$) no total dos erros cometidos nas produções do G1 e G2, visto que essa diferença se dá ao fato do G1 cometer mais erros em suas produções textuais. Para refinar essa diferença, apontada no teste, novamente foi aplicado o teste de Mann-Whitney comparando os erros ortográficos cometidos nas três situações de produções textuais (livre; sequência de figuras e reconto), conforme a Tabela 10.

Tabela 10 – Resultados do teste de Mann-Whitney para comparação dos erros ortográficos de G1 e G2 em cada situação de produção textual

Grupo	N	Produção	Produção	Produção
		Livre	Figuras	Reconto
G1	8	15,75	15,25	15,00
G2	12	7,00	7,33	7,50
Z		-3,240	-2,933	-2,777
p		,001	,003	,005

Verifica-se, por meio da Tabela 10, que a diferença obtida entre G1 e G2 diz respeito às três situações de produção de texto, indistintamente, indicando que em todas as situações as crianças classificadas no G1 (baixa competências na produção textual) obtiveram número de erros ortográficos significativamente superiores aos alunos classificados no G2 (alta competência na produção textual).

4.7 Comparação da frequência de erros ortográficos cometidos por G1 e G2 nas diferentes situações de produção de texto

O próximo passo foi aplicar aos dados o teste de Friedman, com o objetivo de verificar se em alguma(s) da(s) situações de produções há uma média maior de erros ortográficos. Os resultados, apresentados na Tabela 11, indicaram a inexistência de diferenças significativas na quantidade de erros produzidos nas três situações de produção textual, tanto pelo G1 ($p = ,417$) quanto pelo G2 ($p = ,441$), assim como por este subgrupo de participantes como um todo, o

que parece indicar que, de modo geral, a condição de produção não afeta o desempenho ortográfico.

Tabela 11 – Resultados do teste de Friedman para comparação dos erros ortográficos cometidos por G1 e G2 nas diferentes situações de produção textual

Grupo	N	Mean Rank Produção Livre	Mean Rank Produção Figuras	Mean Rank Produção Reconto	X ²	p
G1	8	1,75	1,88	2,38	1,750	,417
G2	12	1,75	2,25	2,00	1,636	,441
Total	20	1,75	2,10	2,15	2,000	,368

Apesar disso, foi realizada também uma análise comparativa mais detalhada, dos diferentes tipos de erros ortográficos cometidos por esses participantes, em função da situação de produção de texto, a fim de observar se alguma delas favoreceria mais algum tipo de transgressão ortográfica. Para tanto, aplicou-se o teste de Friedman para analisar a quantidade de erros ortográficos cometidos em cada categoria, comparando as três situações de produção: livre, a partir de figuras e reconto. Nessa comparação, a única categoria de erros a atingir significância estatística ($X^2 = 6,0$; $p=0,050$) foi “representação múltipla”, sendo que, nessa categoria, a situação “reconto” foi a que apresentou uma frequência de erros significativamente superior às demais situações, conforme indicam os resultados apresentados no Apêndice 1.

4.8 Análise comparativa dos tipos de erros ortográficos cometidos por G1 e G2 nas diferentes situações de produção textual

Com base nas análises realizadas no subtópico anterior, buscou-se detalhar os tipos de erros observados para cada grupo (G1 e G2), verificando a distribuição dos erros ortográficos em função das habilidades textuais. Os gráficos 2, 3 e 4 demonstram a média dos erros cometidos por G1 e G2, em cada situação de produção. Analisando-se os três gráficos,

observa-se que o G1 comete mais erros em todas as situações de produção e em praticamente todas as categorias.

Gráfico 2. Média dos erros ortográficos cometidos por G1 e G2 na produção livre

Pode-se observar, por meio do gráfico 2, que na produção livre o G1 cometeu mais erros de transcrição da fala e de concordância gramatical. Já o G2 concentrou seus erros em representação múltipla sendo que a média maior de erros cometidos ocorreu no G1.

Gráfico 3. Média dos erros ortográficos cometidos por G1 e G2 na produção a partir da sequência de figuras

Na produção de texto a partir das figuras, conforme demonstra o gráfico 3, os erros de maior frequência no G1 foram por transcrição da fala, já no G2, a categoria mais frequente foi a da representação múltipla, sendo a média maior de erros para o G1.

Gráfico 4. Média dos erros ortográficos cometidos por G1 e G2 na produção reconto

De acordo com o gráfico 4, para a produção reconto, novamente observa-se para o G1 a maior concentração de erros por transcrição da fala e para o G2, representação múltipla e a média maior de erros cometidos pelo G1.

A seguir, foi realizado o teste de Mann-Whitney, para verificar em quais tipos de erros a diferença entre os grupos atingiu a significância estatística. A Tabela 12 sintetiza os resultados significativos obtidos a partir da aplicação desse teste estatístico. O resultado completo da aplicação do teste encontra-se no apêndice 2. Na produção livre, os tipos de erros que alcançaram significância estatística foram: erro gramatical ($p=,019$), hipersegmentação ($p=,052$), transcrição da fala ($p=,002$); na produção figuras: hipersegmentação ($p=,026$), sílaba complexa ($p=,008$), transcrição da fala ($p=,009$); na produção reconto: erro gramatical ($p=,002$), representação múltipla ($p=,031$), supercorreção ($p=,026$), transcrição da fala ($p=,001$), troca de letra ($p=,019$).

Tabela 12 – Resultados do teste de Mann-Whitney que atingiram significância estatística na comparação dos tipos de erros ortográficos cometidos por G1 e G2 nas três situações de produção de texto.

Tipo de erro ortográfico	Grupo	Mean Rank Produção Livre	Mean Rank Produção Figuras	Mean Rank Produção Reconto	P
Erro Gramatical	G1	13,75			,019
	G2	8,33			
Hipersegmentação	G1	13,38			,052
	G2	8,58			
Transcrição da Fala	G1	15,38			,002
	G2	7,25			
Hipersegmentação	G1		13,25		,026
	G2		8,67		
Sílabas Complexas	G1		13,50		,008
	G2		8,50		
Transcrição da Fala	G1		14,62		,009
	G2		7,75		
Erro Gramatical	G1			15,25	,002
	G2			7,33	
Representação Múltipla	G1			14,00	,031
	G2			8,17	
Supercorreção	G1			13,69	,026
	G2			8,38	
Transcrição da Fala	G1			15,88	,001
	G2			6,92	
Troca de letra	G1			14,12	,019
	G2			8,08	

No quadro 2, pode-se observar exemplos dos tipos de erros ortográficos cometidos nas produções textuais do G1 e G2, ressaltando-se que há palavras com mais de um tipo de erro.

Tipos de Erros	G1	G2
Acréscimo Letra	rende (rede); Predro (Pedro)	matrar (matar) petros (preto)
Ausência Letra	els (eles); air (sair)	se (seu) iguazinho (igualzinho)
Erro Gramatical	viveu (viveram) minha (minhas)	sairão (saíram) coloca (colocam)
Hiperssegmentação	a quele (aquele) com versando (conversando)	com sigo (consigo) de mais (demais)
Hipossegmentação	setivese (se tivesse) medeu (me deu)	anoite (a noite) derrepente (de repente)
Nasalização	lido (lindo) tam (tão)	nuca (nunca) irmans (irmãs)
Regra Contextual	enbora (embora) nese (nesse)	vasoras (vassouras) socoro (socorro)
Repr. Multip.	chapeusinho (chapeuzinho)	brucharia (bruxaria) sosinha (sozinha)
Sílaba Complexa	livo (livro) sobe (sobre)	futuam (flutuam)
Supercorreção	altor (autor)	soando (suando) resouvel (resolveu)
Transcrição Fala	escrivi (escrevi) nois (nós)	sinhorita(senhorita) cimitérios (cemitérios)
Troca Letra	una (uma)	quisar (quiser) escade (escada)
Troca Letra s/s	-	farios (vários) dirou (tirou)
Outros	bloteca (biblioteca) chama (chamada)	ne (em) mertintindo (mentindo)

Quadro 2. Exemplos de erros ortográficos cometidos por alunos do G1 e G2 nas produções textuais

5. DISCUSSÃO

O objetivo geral dessa pesquisa foi verificar a relação entre o conhecimento ortográfico e as habilidades de produção textual, analisando assim se o domínio das regras ortográficas pode influenciar no momento de uma produção textual. A partir de várias análises descritivas e inferenciais, foi verificado – contrariamente ao resultado que havia sido obtido no estudo de Barrera e Nobile (2010), realizado com crianças com dificuldades de aprendizagem, alunas de várias séries escolares – que os alunos da amostra estudada, os quais cometem mais erros ortográficos tendem a produzir textos estruturalmente menos elaborados.

Tal resultado, obtido inicialmente pelo cálculo da correlação entre os dados do ditado do TDE (ortografia) e a classificação das produções de texto, a qual se mostrou significativa e em todas as situações de produção (livre, a partir de figuras e reescrita de texto), foi confirmado quando se comparou os erros ortográficos cometidos na escrita dos textos entre os grupos com maior e menor habilidades de produção textual, corroborando assim a hipótese inicial desse estudo. É preciso considerar, entretanto, que tais dados não indicam, necessariamente, uma relação causal entre as habilidades de escrita avaliadas, uma vez que é possível pensar em outras variáveis, como o nível intelectual, por exemplo, que poderiam explicar as associações encontradas entre conhecimento ortográfico e habilidades na produção de texto.

Quanto aos objetivos específicos, (a) classificar e analisar o desempenho ortográfico a partir dos tipos de erros ortográficos apresentados pelos participantes quanto à sua natureza e frequência de ocorrência; (b) analisar as habilidades de produção de texto narrativo da amostra estudada, comparando o grau de elaboração nas diferentes condições de produção de texto, esses foram a base para as análises posteriores, permitindo uma visão geral do comportamento dos dados coletados. A seguir será feita uma discussão tomando como referência cada etapa de análise dos dados, descritiva e inferencial, realizada no tópico “resultados”.

5.1 Os erros ortográficos cometidos no TDE

Em relação aos tipos de erros ortográficos, encontrados no TDE, foi observado que, de acordo com a frequência das alterações obtidas (21,8% por representações múltiplas; 19,7% por regras contextuais; 13,4% por troca de letras; 7,4% por ausência de letras; 6,9% por acréscimo de letras; 6,5% por transcrição da fala; 6,3% por troca de letras surdas/sonoras; 6%

por sílabas complexas; 5,3% por outros; 5,1% por supercorreção e 1,7% por nasalização), há uma falta de domínio do sistema ortográfico, mesmo em seus aspectos mais regulares, uma vez que as categorias que expressam esse domínio (troca, ausência e acréscimo de letras, sílabas complexas, nasalização e outros) foram responsáveis por cerca de 47% dos erros ortográficos identificados. Por outro lado, como a maioria desses erros insere-se nas categorias denominadas representação múltipla e regra contextual, observa-se uma dificuldade na compreensão dos aspectos irregulares, como também dos casos regulares mais complexos da ortografia, relativos às regras com motivação morfossintática, por exemplo. Tal fato justifica uma maior preocupação com o ensino sistemático da ortografia, principalmente quando compara-se os resultados brutos obtidos no ditado dos participantes com os dados normativos do TDE. Como já analisado em outro momento, o desempenho ortográfico da amostra estudada, foi classificada, de acordo com os níveis esperados, em inferior (≤ 26), estando abaixo da média esperada para a série (ano escolar) correspondente.

Para Guimarães (2005), os erros por troca de letra, troca de letra surda/sonora, ausência de letra, nasalização e acréscimo de letra, podem ser um indício de dificuldades na análise fonológica das palavras, ou seja, os alunos não conseguem distinguir e representar, em suas escritas todos os sons que compõem as palavras. Quando se fala não é necessário refletir som por som para a reprodução das palavras, já na escrita “para poder decidir que letras devem ser usadas, a criança necessita ser capaz de identificar, em sua própria fala, os sons que compõem as palavras, assim como identificar a ordem sequencial dos mesmos para poder representá-los, corretamente, na forma de letras” (Zorzi, 2003, p.65).

Dessa forma, foi observado que muitos desses alunos, mesmo possuindo uma escrita alfabética, ainda cometem erros ortográficos elementares, resultado esse que vai ao encontro da discussão realizada por Moraes (2012), quando comenta que a fase alfabética não significa que o aprendiz está alfabetizado, essa fase não é o ponto de chegada para a escrita correta das palavras, já que o sistema ortográfico será o próximo desafio a ser compreendido.

Nesse sentido, considerar que uma mesma letra pode ser representada por vários sons e um mesmo som grafado por várias letras, desestabiliza uma escrita baseada na relação biunívoca, o que gera grafias com alterações, pois o aluno está certo que a palavra que escreveu só pode ser grafada com a letra que o som representa. “Dessa forma, encontramos uma escrita que poderíamos até mesmo denominar de “ingênua”, na medida em que se caracteriza por uma não-compreensão da complexidade das relações entre letras e sons” (Zorzi, 2003, p.73). Fato esse que pode ser observado na elevada frequência de erros por regra contextual (19,7%), reforçando, mais uma vez, essa desestabilização na escrita alfabética

devido a aprendizagem do sistema ortográfico, já que erros dessa natureza, de acordo com Morais (2008) são resultantes da não observação da posição da letra no contexto dentro da palavra, o qual vai definir qual letra deve ser grafada. Espera-se que a aprendizagem das regras contextuais não cause tantos transtornos aos aprendizes, pois para a grafia correta desse grupo há um princípio gerativo, o qual se aplica a várias palavras (como o uso do R e RR; S e SS, C e QU, G e GU; E e I; O e U), porém necessita ser bem trabalhado pela escola, pois nota-se, pela frequência de erros apresentada, que tanto os casos irregulares como os casos regulares, dificultaram a escrita correta das palavras. Os erros apresentados demonstram o quanto os alunos já evoluíram e o que precisam para alcançar satisfatoriamente uma escrita ortograficamente correta, e devem ser ensinados, além do próprio sistema, considerando que a ortografia oferece possibilidades, resta escolher qual a mais adequada e correta.

Por outro lado, no caso das dificuldades com as representações múltiplas, primeira categoria de erros mais frequente na amostra estudada, é possível pensar em estratégias pedagógicas que visem à compreensão da estrutura morfossintática da língua, de modo a minimizar a incidência de tais dificuldades. De acordo com Morais (2008), aprender ortografia não é somente uma questão de memória, decorar sua forma correta, pois a maior parte das correspondências letra-som são regulares, dessa forma podem ser aprendidas pela compreensão, entretanto, as correspondências irregulares, exigem uma maior atenção e para esses casos se faz necessária a memorização, e/ou a utilização de dicionário. No caso das regularidades morfológico-gramaticais, essas regras envolvem os morfemas, indicando a “família” ou a classe gramatical, tanto na formação de palavras derivadas como na flexão dos verbos, permitindo que a criança infira um princípio gerativo, compreendendo que determinadas partes da palavra são constantes, assim sendo, a memorização de uma a uma das formas ortográficas, torna-se dispensável.

Correa (2009) discute a importância da sensibilidade aos aspectos morfológicos da língua, uma vez que os morfemas podem permitir a expansão do vocabulário por meio da derivação de novas palavras a partir das palavras conhecidas, além de contribuir com o desenvolvimento da escrita ortográfica, predizendo o desempenho dos alunos na escrita de vocábulos, os quais a grafia pode ser determinada por regularidades morfossintáticas.

Diante desse desafio e, para ajudar o aluno nessa trajetória, Morais (2008) aponta princípios que podem facilitar a maneira de tratar o ensino e a aprendizagem da ortografia, seguem alguns desses princípios: (a) o aluno precisa conviver com bons modelos de textos, a leitura é uma importante fonte alimentadora para a reflexão ortográfica; (b) o professor precisa promover situações de ensino-aprendizagem que levem à explicitação dos

conhecimentos infantis sobre a ortografia, ou seja, mesmo lendo frequentemente o aluno deve ser instigado, estimulado a tomar consciência sobre as regularidades e irregularidades da norma ortográfica, refletindo sobre os porquês da mesma, entendendo, o professor, que os possíveis erros ortográficos apresentados nessa reflexão são parte desse processo; (c) a reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos da escrita e não somente quando há atividades sobre a mesma; (d) é preciso não fazer da nomenclatura gramatical um requisito para a aprendizagem de regras, ou seja, exigir do aluno terminologias especializadas; (e) é preciso promover sempre a discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças expressam, utilizando-a como estratégia, estimulando o aluno a verbalizar com seu linguajar os conhecimentos que está construindo sobre a ortografia. É claro, que todos esses princípios devem estar presentes de acordo com a importância que cada professor dá ao ensino do sistema ortográfico de escrita.

5.2 Análise geral das produções textuais

Quando a análise foi direcionada às produções textuais obtidas em diferentes situações, os resultados também confirmaram a segunda hipótese desta pesquisa, segundo a qual oferecer um apoio visual ou verbal aos alunos favorece a produção de textos narrativos mais elaborados. Este resultado pode ser explicado, no caso da reescrita da história ouvida anteriormente, pelo fato de que “ao reproduzir a criança reproduz não apenas o conteúdo, mas também a forma lingüística do texto apresentado. Este dado reforça a ideia de que o contato com textos [...] é fundamental na aquisição de um esquema narrativo” (Lins e Silva & Spinillo, 2000, p.346). Nesse caso, o reconto, por já oferecer uma estrutura narrativa pronta, faz com que a reprodução seja mais “facilitada”, tendo o aluno a responsabilidade de reelaborar a história lida seguindo os padrões de coesão e coerência textual. Nesse sentido, produções livres são mais complexas de serem feitas, visto que os alunos além de se preocupar com a coesão e coerência textual, selecionar e ordenar as suas ideias, precisam ter domínio sobre o que vão escrever, ou seja, refletir sobre o conteúdo, além de estruturarem seus textos a partir dos padrões e gênero exigido. Talvez seja esse o motivo das produções livres terem alcançado as menores pontuações, demonstrando certa dificuldade (textos menos elaborados) em sua realização.

Por outro lado, a sequência de figuras oferece um apoio visual, além de sugerir elementos que constituem um enredo narrativo, como cena, personagens, situação-problema,

tendo o aluno que elaborar a estrutura. As produções realizadas podem ser classificadas em níveis de complexidade diante da sua elaboração, partindo de uma produção totalmente livre, sendo o aluno o responsável por todas as etapas de sua realização, a uma produção direcionada, a partir de modelos oferecidos.

Apesar disso, não foram encontradas diferenças significativas na elaboração dos textos produzidos a partir das figuras, em relação àqueles produzidos por meio do reconto da história. Pode-se pensar que, embora o reconto apresente toda a história já estruturada, ele demanda mais recursos da memória, enquanto a sequência de figuras, embora demandando um pouco mais na elaboração do conteúdo, também sintetizam uma estrutura narrativa com começo, meio e fim, apresentando explicitamente uma situação problema, o que pode ter facilitado a produção de textos.

De todo modo, e corroborando resultados de pesquisas anteriores (Lins e Silva & Spinillo, 2000; Pessoa et al., 2010) os resultados obtidos mostraram que o auxílio de apoios pode ajudar na produção de textos narrativos mais elaborados, favorecendo o trabalho com a estrutura narrativa pelo professor, porém torna-se necessário também que os alunos tenham oportunidade de produzir seus próprios textos, pois diante dos resultados apresentados, produzir livremente representa uma grande dificuldade aos alunos, talvez justamente pelo fato de possuírem poucas oportunidades nesse sentido. Percebe-se também que, apesar dos participantes desse estudo serem da mesma série e quase todos da mesma idade, há diferentes níveis no domínio do esquema narrativo entre eles e em alguns casos entre suas próprias produções, o que mostra que outros aspectos podem estar envolvidos no momento de uma produção, como experiência e contato com textos, frequência de leitura, capacidade de organização das ideias e conteúdos, além do próprio conhecimento sobre os componentes necessários para a constituição de uma produção narrativa.

Para Ferreira e Spinillo (2003), criar situações de intervenção metatextual, as quais levem as crianças a refletir de forma explícita e deliberada sobre a estrutura do texto, ou seja, sobre seus componentes, organização hierárquica e convenções linguísticas favorecem o desenvolvimento da habilidade de produção de histórias. Essa afirmação pode ser evidenciada nos resultados obtidos, pois quando a produção solicitada às crianças foi o reconto, ou seja, trabalhar sobre uma estrutura pronta, suas produções obtiveram as maiores pontuações, demonstrando que estas se beneficiam quando lhes é oferecido um modelo que evidencia as partes que compõem o texto, porém torna-se necessário uma maior reflexão sobre o mesmo, uma análise metatextual, que permita a explicitação e a tomada de consciência desses

conhecimentos, de modo a poder utilizá-los intencionalmente para a realização de produções livres, elaboradas e estruturadas.

Os resultados obtidos nesta pesquisa, no sentido de um maior grau de elaboração dos textos produzidos a partir do reconto quando comparados à produção livre, também vão ao encontro dos resultados de Pessoa et al. (2010), é possível levantar a hipótese de que as crianças que escrevem textos narrativos bem elaborados nas três situações têm maior nível de consciência metatextual, sendo capazes de refletir e controlar conscientemente a elaboração dos textos em função de conhecimentos explícitos sobre a estrutura narrativa de histórias, podendo aplicá-los intencionalmente, mesmo na ausência de um apoio visual ou auditivo, como no caso da sequência de figuras e do reconto. Entretanto, para confirmar essa hipótese serão necessários estudos que controlem também o grau de conhecimento explícito dos alunos sobre a estrutura do gênero narrativo, o que não foi feito na presente pesquisa.

5.3 Relações entre conhecimento ortográfico e habilidade de produção textual

No que se refere às correlações obtidas e posteriormente com as análises dos erros ortográficos encontrados nas produções mais e menos elaboradas estruturalmente, pode-se constatar que há uma relação entre conhecimento ortográfico e produção textual, visto que as crianças cujas produções obtiveram as maiores pontuações, classificadas nas categorias V e VI, demonstrando textos estruturalmente mais elaborados em todas as situações de produção, tendem a cometer menos erros ortográficos. Esse fato nos permite manter a hipótese levantada nesse estudo, de que as dúvidas na escrita de determinadas palavras podem atrapalhar no momento de uma produção textual, fazendo com que o aluno direcione o seu esforço para pensar como grafar essas palavras, produzindo muitas vezes textos “pobres”, pois sobram menos recursos cognitivos para dedicar à elaboração de textos estruturalmente completos e compreensíveis.

O que se observou, principalmente quando os testes estatísticos compararam o grupo dos alunos com produções menos elaboradas e aqueles com produções mais elaboradas, foi que independente da situação de produção textual, os alunos que apresentam produções menos elaboradas tendem a errar ortograficamente mais em todos os seus textos. Esse resultado vai ao encontro do estudo realizado por Souza e Correa (2007), o qual buscou examinar se na reprodução escrita de uma história já conhecida, a criança teria um melhor desempenho ortográfico do que na escrita de uma produção espontânea, já que por ser um

texto conhecido, a criança se preocuparia menos com a coerência textual e estaria mais atenta as questões relacionadas a como grafar as palavras. Após a análise das produções, as autoras verificaram que não houve diferença significativa na proporção das transgressões ortográficas feitas pelas crianças nos dois contextos de produção, o que foi corroborado pelos resultados desta pesquisa. Pode-se levantar a hipótese de que tanto a produção livre quanto o reconto oferecem desafios e demandam recursos cognitivos importantes no que se refere às habilidades de escrita ortográfica, porém de ordens diferentes. Se por um lado a produção livre demanda maior atenção à elaboração do texto (o que pode levar o autor a dedicar menor atenção à ortografia), por outro o reconto exige um maior domínio na escrita de palavras menos frequentes e que podem, por esse motivo, oferecer maiores dificuldades ortográficas. Um exemplo disso foi o reconto proposto nesta pesquisa, que demandava que a criança escrevesse palavras que apresentam dificuldades ortográficas relacionadas às representações múltiplas como “lobisomem” e “cemitério”.

Por outro lado, ainda corroborando os resultados de Souza e Correa (2007), foi encontrada, nesta pesquisa, na situação de produção de texto baseada no reconto, maior frequência de erros na categoria representação múltipla (que corresponde às categorias de irregularidades e regularidades morfosintáticas propostas pelas autoras citadas) o que vem reforçar a hipótese de que nesta condição a criança se depara com a necessidade de escrever palavras de maior complexidade ortográfica, o que não ocorre quando tem a chance de escolher livremente as palavras a serem usadas.

Entretanto, salvo essa categoria de erro por representação múltipla, que engloba as maiores complexidades do sistema ortográfico, os resultados desta pesquisa indicam que, crianças com dificuldades na escrita ortográfica, mesmo quando há a possibilidade delas próprias escolherem as palavras, principalmente as que lhe são mais familiares, na composição de uma produção livre, por exemplo, tendem a errar. Erram ao grafar palavras familiares, bem como palavras de casos regulares, as quais não deveriam comportar mais dúvidas em relação a sua forma de grafá-las, como indicam as transgressões baseadas em dificuldades na análise das correspondências grafofonêmicas (como é o caso dos erros por ausência, acréscimo e troca de letras, bem como nas sílabas complexas).

Chama à atenção também a alta incidência de erros ortográficos do tipo transcrição da fala presente tanto no ditado do TDE quanto nas produções de texto analisadas. O que justificaria essa alta incidência? Falta de domínio da norma culta, padrão? Falta de leitura? Falta de domínio em relação ao sistema ortográfico de escrita? Falta de um ensino mais direcionado? Falta de atenção por parte dos professores em saber lidar com todos os itens

elencados acima, ou crenças de que *é com o passar dos anos escolares que o aluno superará todos esses desafios na escrita, ou como ele possui baixa condição financeira, como é o caso da grande maioria dos alunos de escola pública, o meio de convivência familiar não é favorável a uma aprendizagem conforme o exigido e esperado, mesmo que fosse oferecido?*

Quanto à comparação dos tipos de erros ortográficos cometidos pelos alunos com baixo (G1) e elevado (G2) domínio da produção de textos narrativos, observa-se que no G2 predominam erros de representações múltiplas, sobretudo na produção livre e no reconto o que denota uma etapa mais avançada da apropriação do conhecimento ortográfico, na qual as dificuldades que permanecem são aquelas mais difíceis de serem superadas, pois dizem respeito às irregularidades da escrita (muitas vezes devidas a razões etimológicas) ou mesmo à falta de domínio de regras ortográficas baseadas em análises morfossintáticas da língua.

Já no G1, observa-se a ocorrência mais elevada de erros por transcrição da fala atingindo a significância estatística quando comparada ao G2 em todas as três produções (livre, figuras e reconto) e, se somar a esse erro, o erro gramatical, já que em várias escritas essa transgressão se aproxima a maneira coloquial da fala, tem-se um predomínio da fala na escrita. Isso significa que a variação linguística entre linguagem coloquial e linguagem culta apresenta-se como um fator de conflito na grafia dos alunos desse grupo, podendo-se levantar a hipótese de que tratam-se de crianças que dominam padrões linguísticos mais distantes da norma culta, possivelmente devido à origem sócio-econômica dos mesmos.

Para uma criança que diz “muié”, “os homi”, “eles foi”, “zóio”, se a mesma não tiver um ensino direcionado, que lhe ensine a refletir sobre as diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita sem estigmatizar a sua fala, além das dificuldades do próprio sistema de escrita, terá também dificuldade para grafar as palavras corretamente, dentro da norma padrão. Tal dificuldade está relacionada à persistência de uma concepção de escrita apoiada na hipótese da existência de uma relação direta (biunívoca) entre fala e escrita, refletindo a tendência do aluno em basear-se exclusivamente na própria fala para grafar as palavras, sem perceber que a escrita não corresponde a uma representação estrita da fala. Outras dificuldades que se mostraram significativamente maiores neste grupo (G1), pelos menos em algumas das situações de produção, foram com relação à grafia das sílabas complexas das e da troca de letras, aspectos esses também mais básicos no que se refere ao domínio do sistema ortográfico.

Em resumo, mais uma vez o desempenho ortográfico mostrou-se associado à elaboração estrutural das produções textuais, pois tem-se textos menos elaborados com erros mais elementares e textos mais elaborados com erros de casos irregulares, o que indica a

existência de uma relação entre conhecimento ortográfico e habilidade de produção textual, porém o delineamento adotado não nos permite avançar muito sobre a direção dessa relação em termos de causa e efeito, o que constitui uma limitação do presente estudo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender a falar faz parte do desenvolvimento e herança humana, adquirindo-se a fala no próprio meio de convivência, já a escrita diz respeito a uma criação social e cultural (Zorzi, 2003), portanto faz parte de sociedades letradas não dependendo de questões genéticas ou somente individuais, mas sim de condições, principalmente educacionais. Assim para a aprendizagem do sistema de escrita é exigido o domínio de diferentes competências, devido ao fato de tratar-se de um sistema, principalmente o ortográfico, que comporta regras que não são da mesma natureza.

A complexidade do próprio sistema ortográfico é um dos argumentos que justifica os erros cometidos pelos alunos, porém com o tipo e a frequência dos mesmos, apresentados nesse estudo, é questionada, principalmente por se tratar do último ano do primeiro ciclo do ensino fundamental, a necessidade de mudanças no ensino da ortografia, o qual estimule a aprendizagem das regras ortográficas, já que a mesma envolve raciocínio, compreensão e reflexão. Nesse sentido, tal ensino deve incluir também atenção às habilidades metalinguísticas relacionadas à consciência fonológica e morfosintática.

Entende-se que esse ensino deve ser oferecido de forma sistemática, visto o caráter normatizador do sistema, sendo uma convenção histórica e socialmente aceita, a qual facilita a comunicação entre falantes de uma mesma língua. Dessa forma, deve-se considerar que o aluno, sozinho, não o descobre, há regras que precisam ser ensinadas, discutidas e não simplesmente treinadas por meio de alguns tipos de exercícios que em nada contribuem para a aprendizagem do sistema. Nesse sentido, podemos nos remeter às análises sobre as possíveis causas do fracasso escolar apresentadas na introdução deste trabalho (Soares 2004; Amaral 2010; Colello 2010), considerando que, embora esta seja uma questão complexa, é possível sustentar que a qualidade do ensino oferecido, relacionada às políticas públicas que orientam as práticas pedagógicas, especificamente no que se refere ao ensino da escrita em seus aspectos ortográficos e mesmo de produção de texto, tem deixado muito a desejar.

É importante que o professor entenda as dificuldades ortográficas como dificuldades momentâneas e “toleráveis” (até certo limite), enfrentadas pelo aprendiz num processo contínuo e evolutivo, excluindo de suas práticas pedagógicas rotulações que podem anunciar, com extrema antecipação, o “fracasso” desse aluno. Assim sendo, ele, como educador, é um dos principais responsáveis por tornar essa aprendizagem possível, estimulante e reflexiva, oferecendo aos alunos atividades que lhes permitam evoluir em seus conhecimentos explícitos sobre o objeto a ser compreendido – a ortografia.

Uma das possíveis formas de apreensão desses conhecimentos é por meio da leitura constante de bons materiais impressos, como defende Morais (2008), visto que os mesmos

são fonte alimentadora para a aprendizagem implícita, possibilitando o desenvolvimento dessa competência, juntamente com situações de ensino, as quais promovam sua aprendizagem explícita, a partir da reflexão sobre as regras ortográficas, bem como sobre aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua. Ainda com relação à leitura, é importante salientar que esta, além de possibilitar um certo domínio sobre os conhecimentos ortográficos, propicia elementos informacionais, estruturais e constitucionais a serem utilizados na elaboração de produções textuais. Nesse aspecto, também as práticas educativas que levem o aluno a refletir deliberadamente sobre a estrutura dos diferentes gêneros textuais parece ser uma opção importante, pois a literatura tem evidenciado a relação entre o desenvolvimento das habilidades metatextuais e as habilidades de produção de texto.

Não se afirma que a aprendizagem do sistema ortográfico fará com que o aluno produza textos mais elaborados estruturalmente, porém tais resultados, obtidos nessa pesquisa, parecem sustentar a hipótese de que o ensino adequado da ortografia, indiretamente contribui para o desenvolvimento das habilidades de produção de texto, reforçando a ideia de uma escolarização que se mostre atenta às relações entre alfabetização e letramento. Assim, por meio de um ensino direcionado, a criança tende a avançar progressivamente na ortografia, contribuindo, no momento de uma produção, por exemplo, para que sua atenção esteja mais focada na organização estrutural e na coerência do texto, ao invés de a todo momento ter que deslocar sua atenção para pensar sobre como grafar determinada palavra. Acredita-se que em muitos casos, esse fato pode desestimular o aluno em sua produção, mesmo quando ele possui grandes histórias a serem escritas, mas devido ao fato da sua grafia gerar conflitos, sua elaboração não acompanhará as suas ideias, produzindo textos simples e sem muito conteúdo.

Espera-se que esse aluno produza bons textos, em sua estrutura (de acordo com os componentes exigidos no gênero a ser desenvolvido), bem como em sua grafia, já que é por meio da grafia correta que um texto pode ser compartilhado e compreendido entre os vários dialetos falados. Espera-se também que esse texto possa ser produzido independente do contexto proposto, por isso uma boa alternativa pedagógica seria trabalhar com o desenvolvimento da consciência metatextual, pois quanto maior o nível de consciência sobre a estrutura e organização de um texto, mais coerente e coeso será sua produção. Nesse aspecto, apoios - como figuras que sugerem uma sequência narrativa, bem como histórias conhecidas ou lidas anteriormente - também podem ser utilizados como estímulo e modelo para a realização de textos mais elaborados e coesos.

Embora exigindo domínios de natureza diferentes, conhecimento ortográfico e habilidades de produção textual parecem caminhar juntos, porém possíveis dificuldades com a

ortografia não devem significar um impedimento no desenvolvimento das habilidades textuais do aluno, ele deve ser instigado a todo momento a produzir, a superar suas possíveis dificuldades com atividades pedagógicas que lhe façam sentido e não simplesmente ser punido ou taxado por um certo desempenho que não depende somente dele. Acredita-se que as habilidades ortográficas, bem como as de produção textual estão relacionadas, mas cada uma com suas peculiaridades, devido a esse motivo merecem um ensino direcionado e específico.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, E. B. C., & Spinillo, A. G. (1998). Consciência textual em crianças: critérios adotados na identificação de partes de textos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3 (2), 145-158.
- Amaral, D. K. (2010). *Histórias de (re)provação escolar: vinte e cinco anos depois*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barrera, S. D. (2003). Papel Facilitador das Habilidades Metalingüísticas na Aprendizagem da Linguagem Escrita. In M. R. Maluf (Org.), *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da Alfabetização* (pp. 65-90). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Barrera, S. D., & Nobile, G. G. (2010). Conhecimento ortográfico, compreensão em leitura e competências de produção textual em alunos com dificuldades no processo de escolarização. In S. R. K. Guimarães & M. R. Maluf (Orgs.), *Aprendizagem da Linguagem Escrita: contribuições da pesquisa* (pp 203-238). São Paulo: Vetor.
- Brandão, A. C. P., & Spinillo, A. G. (2001). Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos Psicológicos*, 6 (1), 51-62.
- Cagliari, L. C. (2004). *Alfabetização e Linguística* (10a ed.). São Paulo: Scipione.
- Campos, L. F. de L. (2000). *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia*. Campinas, SP: Alínea.
- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2009). A consciência fonológica e sua importância para a aquisição da linguagem escrita. In M. da Mota (Org.), *Desenvolvimento Metalingüístico: questões contemporâneas* (pp.19-40). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carraher, T. N. (1985). Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília*, 3 (1), 269-285.
- Colello, S. M. G. (2010). Alfabetização e letramento: o que será que será? In V. A. Arantes (Org.), *Alfabetização e letramento* (pp. 75-127). São Paulo: Sumus.
- Correa, J. (2009). Habilidades metalingüísticas relacionadas à sintaxe e à morfologia. In M. da Mota (Org.), *Desenvolvimento Metalingüístico: questões contemporâneas* (pp.55-76). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Ferreira, A. L., & Spinillo, A. G. (2003). Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In M. R. Maluf (Org.), *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da Alfabetização* (pp. 119-148). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ferreiro, E. (1985). A representação da linguagem e o processo de alfabetização. In E Ferreiro (Org.), *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester: Wheatsheaf.
- Gombert, J. E. (2003). Atividades Metalingüísticas e Aprendizagem da leitura. In M. R. Maluf (Org.), *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização* (pp.19-63). São. Paulo: Casa do Psicólogo.
- Guimarães, G., & Roazzi, A. (2007). A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica. In A. G. de Moraes (Org.), *O aprendizado da ortografia* (3a ed.). (pp. 61-75). Belo Horizonte: Autêntica.
- Guimarães, S. R. K. (2003). O aperfeiçoamento da concepção alfabética de escrita: relação entre consciência fonológica e representações ortográficas. In M. R. Maluf (Org.), *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização* (pp.149-184). São. Paulo: Casa do Psicólogo.
- Guimarães, S. R. K. (2005). *Aprendizagem da leitura e da escrita: o papel das habilidades metalingüísticas*. São Paulo: Vetor.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011). Recuperado em 14 de setembro de 2012, de [http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).
- Leal, T. F., & Roazzi, A. (2007). A criança pensa...e aprende ortografia. In A. G. de Moraes (Org.), *O aprendizado da ortografia* (3a ed.). (pp. 99-120). Belo Horizonte: Autêntica.
- Leite, S. A. da S. (2010). Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In V. A. Arantes (Org.), *Alfabetização e letramento* (pp. 15-74). São Paulo: Summus.
- Lemle, M. (1995). *Guia Teórico do Alfabetizador* (10a ed.). São Paulo: Ática.
- Lins e Silva, M. E., & Spinillo, A. G. (2000). A Influência de Diferentes Situações de Produção na Escrita de Histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 337-350.

-
- Maluf, M. R. & Gombert, J. E. (2008). Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. In M. R. Maluf & S. R. K. Guimarães (Orgs.), *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita* (pp.123-135). Curitiba: Editora UFPR.
- Moojen, S.M.P. (2011). *A escrita ortográfica na escola e na clínica: teoria, avaliação e tratamento* (2a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Morais, A. G. de (2012). *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos.
- Morais, A. G. de (2007). Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In A. G. de Moraes (Org.), *O aprendizado da ortografia* (3a ed.). (pp. 7-19). Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, A. G. de (2007). “Por que gozado não se escreve com u no final?” – os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. In A. G. de Moraes (Org.), *O aprendizado da ortografia* (3a ed.). (pp. 77-98). Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, A. G. de (2008). *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Editora Ática.
- Mota, M. da (2009). A consciência morfológica é um conceito unitário? In M. da Mota (Org.), *Desenvolvimento Metalinguístico: questões contemporâneas* (pp.41-53). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Nunes, T. (1992). Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. In E. M. S. S. Alencar (Org.), *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem* (pp. 13-49). São Paulo: Cortez.
- Oliveira, J. B. A. (2005). Avaliação em Alfabetização. *Ensaio: Avaliação e Política públicas em Educação*, 48 (13), 375-382.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (PISA, 2013). Recuperado em 07 de Janeiro de 2013, de <http://www.oecd.org/pisa>
- Paula, F. V. de, & Leme, M. I. da S. (2003). A importância do desenvolvimento da metacognição para a superação de dificuldades na aquisição da leitura. In M. R. Maluf (Org.), *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização* (pp.91-118). São. Paulo: Casa do Psicólogo.

- Pessoa, A. P., Correa, J., & Spinillo, A. G. (2010). Contexto de produção e o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 (2), 253-260.
- Queiroga, B. A. M. de, Lins, M. B., & Pereira, M. de A. L. V. (2006). Conhecimento morfosintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (1), 95-99.
- Rego, L. L. B., & Buarque, L. L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10 (2), 199-217.
- Rego, L. L. B., & Buarque, L. L. (2007). Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In A. G. de Moraes (Org.), *O aprendizado da ortografia* (3a ed.). (pp. 21-41). Belo Horizonte: Autêntica.
- Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro (2009/2010). Recuperado em 21 de maio de 2013, de http://www.pnud.org.br/HDR/arquivos/rdh_Brasil_2009_2010.pdf
- Rizzatti, M. E. C. (2008). Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola. *Educação em Revista*, 47, 1-15.
- Santos, M. J., & Barrera, S. D. (2012). Relações entre conhecimento explícito da ortografia e desempenho ortográfico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (2), 257-263.
- Sisto, F. F. (2007). Delineamento Correlacional. In M. N. Baptista & D. C. Campos (Orgs.). *Metodologias de Pesquisa em Ciências: Análises Quantitativas e Qualitativas*. Rio de Janeiro: LTC. Cap 9.
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 5-17.
- Souza, A. C. F. de C., & Correa, J. (2007). Reprodução escrita de histórias e a escrita ortográfica de crianças. *Psicologia em Pesquisa* (UFRJ), 1(02), 32-40.
- Spinillo, A. G., & Martins, R. A. (1997). Uma análise da produção de histórias coerentes por criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10 (2), 219-248.

-
- Spinillo, A. G., & Simões, P.U. (2003). O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 537-546.
- Spinillo, A. G. (2009) A consciência metatextual. In M. da Mota (Org.), *Desenvolvimento Metalinguístico: questões contemporâneas* (pp.77-113). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Stein, L. M. (1994). TDE: *Teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sternenberg, R. (2000). *A Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Todos pela Educação (2013).
Recuperado em 07 de Janeiro de 2013, de
<http://www.todospelaeducacao.org.br>
- Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artmed.
- Zorzi, J. L. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Resultados do teste de Friedman para comparação dos tipos de erros ortográficos cometidos (G1 + G2) de acordo com as três situações de produção textual (N=20)

Tipo de erro ortográfico	Média Produção Livre	Média Produção Figuras	Média Produção Reconto	p	X²
Acréscimo de letra	1,95	1,82	2,22	,179	3,436
Ausência de letra	2,12	1,70	2,18	,057	5,737
Erro Gramatical	2,02	1,82	2,15	,393	1,870
Hiperssegmentação	2,22	1,92	1,85	,199	3,231
Hipossegmentação	2,05	2,10	1,85	,544	1,217
Nasalização	2,05	1,80	2,15	,290	2,476
Representação Múltipla	1,80	1,80	2,40	,050	6,000
Regra Contextual	2,05	1,80	2,15	,382	1,926
Sílaba Complexa	2,05	2,05	1,90	,630	,923
Supercorreção	1,95	1,92	2,12	,689	,745
Transcrição da fala	1,82	2,02	2,15	,511	1,344
Troca de letra	1,92	1,82	2,25	,173	3,511
Troca de letra surda/sonora	1,95	1,98	2,08	,727	,636
Outros	2,08	2,15	1,78	,223	3,000

APÊNDICE 2 – Resultado completo do teste de Mann-Whitney para comparação dos tipos de erros ortográficos cometidos por G1 e G2 nas produções textuais

Tipo de erro ortográfico	Grupo	Média Produção Livre	p	Média Produção Figuras	p	Média Produção Reconto	p
Acréscimo de letra	G1	11,25	,508	10,81	,711	12,88	,109
	G2	10,00		10,29		8,92	
Ausência de letra	G1	11,81	,318	12,00	,076	12,25	,223
	G2	9,62		9,50		9,33	
Erro Gramatical	G1	13,75	,019	11,31	,536	15,25	,002
	G2	8,33		9,96		7,33	
Hiperssegmentação	G1	13,38	,052	13,25	,026	11,62	,264
	G2	8,58		8,67		9,75	
Hipossegmentação	G1	12,25	,237	8,38	,124	11,19	,632
	G2	9,33		11,92		10,04	
Nasalização	G1	10,81	,812	11,62	,264	9,88	,651
	G2	10,29		9,75		10,92	
Representação Múltipla	G1	12,00	,344	12,25	,237	14,00	,031
	G2	9,50		9,33		8,17	
Regra Contextual	G1	12,38	,225	11,50	,499	12,88	,109
	G2	9,25		9,83		8,92	
Sílaba Complexa	G1	12,44	,087	13,50	,008	12,44	,087
	G2	9,21		8,50		9,21	
Supercorreção	G1	12,50	,164	11,69	,366	13,69	,026
	G2	9,17		9,71		8,38	
Transcrição da fala	G1	15,38	,002	14,62	,009	15,88	,001
	G2	7,25		7,75		6,92	
Troca de letra	G1	9,75	,587	9,94	,619	14,12	,019
	G2	11,00		10,88		8,08	
Troca de letra surda/sonora	G1	10,12	,710	10,69	,824	9,94	,619
	G2	10,75		10,38		10,88	
Outros	G1	12,25	,237	11,00	,717	12,75	,087
	G2	9,33		10,17		9,00	

ANEXOS

ANEXO B – Reconto da história “O Lobisomem” (digitado fielmente conforme o original)

“Uma família do interior vivia feliz, com suas 7 filhas. Um dia para a alegria de todos um bebê homem ia nascer.

Para a alegria do pai ia ter um homenzinho, para ajudar no trabalho da fazenda.

O bebê se tornou um menino, pálido, com olhos fundos e orelhas esquisitas, não demorou muito para que ganhasse apelidos de mau gosto na escola.

Com isso, ele foi ler a história do lobisomem, ele foi lendo e pensando, na lenda dis que o lobisomem é o oitavo filhos, e se transforma com 13 anos. Eles foi juntando os fatos, sou o oitavo filho, daqui uma semana, farei treze anos, me transformarei em lobisomem. E saiu pelas ruas desconsolado, chegando seu aniversário, nada aconteceu que alívio para ele, depois que todos dormiam, ele sentiu uma vontade de sair de casa, pulou a janela, derrepente se transformou em lobo e foi correr 7 cemitérios, se não correce os 7 semitérios nunca iria virar menino de volta. Ele pensou: preciso correr até o Sol nascer. Ele uivou a cada cemitério, mas disse:

- Preciso me apressar se não, nunca serei menino, ele conseguiu.

Voltou para casa, já em forma de menino, na escola ficou ouvindo falar de uma corrida, e ele disse para os amigos:

- Vou ganhar a corrida, tenho certeza.

Um amigo disse:

- Porquê?

E o menino respondeu:

- Se posso correr 7 cemitérios em um dia, vou ganhar isso rapidinho.

Todos os seus amigos saíram correndo e gritando dizendo que ele era o lobisomem. O menino triste desapareceu, e até hoje dizem que ouvem o lobisomem, em outros lugares”.

(J.V.U.L.S)

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nome da Pesquisa: *RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO E HABILIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM ALUNOS COM DIFERENTES NÍVEIS DE DESEMPENHO ESCOLAR*

PESQUISADORA:

Gislaine G. Nobile

Fone: 97291143

ORIENTADORA

Profa. Dra. Sylvia D. Barrera

Fone: 3602-3797 (FFCLRP-USP)

Prezados Pais ou Responsável,

Sou graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de RP-USP e irei realizar uma pesquisa para a elaboração da minha Dissertação de Mestrado, a qual pretende analisar as dificuldades de escrita e produção de texto apresentadas por alunos que frequentam o 5º ano e/ou turmas de reforço escolar, da mesma série. Essa pesquisa, orientada pela Profa. Sylvia D. Barrera, tem o objetivo de entender melhor as dificuldades encontradas por esses alunos, de modo a contribuir para a elaboração de metodologias de ensino mais adequadas para a superação dessas dificuldades.

A pesquisa, já autorizada pela direção da *Escola Estadual Dona Sinhá Junqueira*, compreende a aplicação de dois tipos de atividades de escrita, um ditado de palavras e três produções de texto (redações), aos alunos que se dispuserem a participar. Essas atividades serão realizadas na própria escola, durante o período das aulas. Estima-se que para o ditado, o tempo necessário seja de 30 (trinta) minutos e, para as produções de texto, uma hora para cada redação.

Assim, solicitamos a sua autorização para que seu (sua) filho (a) possa participar da pesquisa. Informamos também que não há previsão de riscos ou desconforto para os alunos participantes, e que o Sr. (Sr^a) poderá receber informações sobre o andamento das atividades sempre que julgar necessário, ou mesmo retirar o seu consentimento a qualquer momento, deixando seu (sua) filho (a) de participar da pesquisa, sem que haja qualquer penalidade por esse motivo.

Os dados obtidos durante este estudo serão utilizados pela pesquisadora para publicações científicas, garantindo-se o sigilo com relação à identidade de todos os alunos participantes. Não haverá também qualquer tipo de gasto ou remuneração para os participantes da pesquisa.

Considerando o que foi explicado acima:

Eu, _____ abaixo assinado
responsável por _____,

declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos, os procedimentos, os riscos e os benefícios da pesquisa intitulada “*Relações entre Conhecimento Ortográfico e Habilidades de Produção de Texto em Alunos com Diferentes Níveis de Desempenho Escolar*”, que tem como pesquisadora Gislaine Gasparin Nobile, e que tenho pleno conhecimento dos direitos e das condições que me foram asseguradas, e que estão relacionadas a seguir:

1. A garantia de receber informações e esclarecimentos sobre as atividades realizadas, em qualquer etapa da pesquisa;
2. A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso traga qualquer prejuízo ao aluno ou à continuidade do trabalho;
3. A segurança de que meu (minha) filho(a) não será identificado(a) e que será mantido o sigilo sobre as informações relacionadas à privacidade do (a) mesmo(a);

Sendo assim, declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto o consentimento da participação de meu (minha) filho(a) na referida pesquisa. Declaro também que recebi uma cópia deste termo e tive a possibilidade de lê-lo com atenção.

Ribeirão Preto, 18 de abril de 2012

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora

ANEXO D – Aprovação do CEP

**Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa**

Campus de Ribeirão Preto _____

Of.CETP/FFCLRP-USP/042/-jsl

Ribeirão Preto, 13 de abril de 2012

Prezada Pesquisadora,

Comunicamos V. Sa. que o trabalho intitulado "**RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO E HABILIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM ALUNOS COM DIFERENTES NÍVEIS DE DESEMPENHO ESCOLAR**" foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 106ª Reunião, realizada em 12.04.12, e enquadrado na categoria: **APROVADO**, de acordo com o Processo CEP-FFCLRP nº 629/2011 - 2011.1.2773.59.0.

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas, e que, ao término do estudo, um relatório final seja entregue ao Comitê.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª ANA RAQUEL LUCATO CIANFLONE
Coordenadora

À Senhora
Gislaine Gasparin Nobile
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP - USP

Com cópia para a orientadora:
Prof.ª Dr.ª Sylvia Domingos Barrera
Departamento de Psicologia da FFCLRP - USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP
Fone: (16) 3602-4811
Fax: (16) 3633-2660 (direto) ou 3633-5015
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: <http://www.ffcrlp.usp.br> - e-mail: coetp@ffcrlp.usp.br