

# O PENSAMENTO DA CRIANÇA ALFABÉTICA SOBRE A ESCRITA

## THINKING ABOUT A CHILD'S LETTER WRITTEN

*Bárbara Adriana Silva Ritter<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O presente artigo foi construído a partir de um estudo fruto da consequência de inquietudes relacionadas ao processo de construção da escrita em alunos já considerados alfabetizados, mas que permanecem com dúvidas e alterações em seus escritos. Foram utilizados os registros de nove alunos entre o terceiro e o quinto anos do Ensino Fundamental. Para a coleta e análise dos dados foram aplicados um ditado, um caça-palavras e jogos que objetivavam mais contato dos alunos com palavras com grafemas C, G, B e P, devido a ocorrências de trocas constantes entre eles, segundo as professoras de turma regular. Analisados os registros, foram estabelecidas relações entre aspectos linguísticos característicos da língua e a escrita convencional das palavras. As constatações remetem à necessidade de uma metodologia voltada à aquisição do conhecimento sobre as regras ortográficas e a importância de ter as hipóteses de escrita dos alunos respeitadas, mesmo depois do nível alfabético, e estabelecer intervenções possíveis e necessárias à desestabilização dessas hipóteses na intenção de que o aluno atinja uma escrita o mais convencional possível.

**Palavras-chave:** Escrita. Ortografia. Alterações. Intervenções.

**ABSTRACT:** This article was based on a study that resulted from concerns relating to the construction process of writing in students already considered literate, but who continue to have doubts and present changes in their writings. We used the records of nine students between the third and fifth year of elementary school. The following were applied to collect and analyze the data: a dictation, a word search and games aiming at more contact of the students with words with graphemes C, G, B and P, due to the fact that they constantly interchanged them according to the teachers of the regular class. Once the records had been analyzed, relations were established between linguistic features of written language and conventional words. The findings indicate the need for a methodology aimed at the acquisition of knowledge of spelling rules and the importance of respecting the hypothesis of the students' writing, even after the alphabetic level, and to establish interventions that are possible and necessary for the destabilization of these hypotheses with the intention to have the student reach the most conventional possible writing.

**Keywords:** Writing. Spelling. Changes. Interventions.

### 1 INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado a partir da monografia construída na conclusão da Pós-Graduação em Educação Infantil e Letramento, que objetivou analisar a escrita de um grupo de alunos já alfabetizados de uma escola pública, encaminhados ao projeto de aulas de

reforço escolar por terem sido constatadas dificuldades no seu aprendizado e no rendimento em sala de aula. O interesse pelo tema partiu da observação de constantes trocas ou omissões de letras nas produções escritas desses alunos e no anseio de entender as suas escolhas para poder estabelecer intervenções necessárias à construção do aprendizado da ortografia.

---

<sup>1</sup> Pedagoga com habilitação em Supervisão Escolar e Anos Iniciais (Unilasalle/Canoas/RS). Especialista em Educação Infantil e Letramento (ISEI/Ivoti-RS). Professora da Rede Municipal de Picada Café-RS. E-mail: babriana@gmail.com

Para a realização deste trabalho foram coletados escritos de um grupo de nove alunos, entre o 3º, 4º e 5º anos de uma escola municipal, localizada na Encosta da Serra Gaúcha, RS, em três etapas. A primeira em março de 2012 e as demais no mês de julho do mesmo ano. Após essas coletas, foram feitas análises sobre as escritas e elaboradas intervenções para auxiliar no processo de aquisição da escrita mais convencional, baseada na compreensão de algumas regras ortográficas da Língua Portuguesa.

Na intenção de compreender as razões de constantes trocas de letras e a instabilidade no processo de escrita, fazendo com que os alunos registrassem uma mesma palavra de diferentes formas numa mesma produção, evidenciando dúvidas e o não domínio da escrita e a fim de qualificar o trabalho docente tanto nas aulas de reforço como na sala de aula regular, a pesquisa foi construída na intenção de contribuir para reflexões e planejamento de ações que busquem amenizar tais ocorrências.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 RELEMBRANDO A HISTÓRIA DA ESCRITA**

A escrita, até constituir-se como a conhecemos, conforme Cocco (1996), passou por três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética. A fase pictórica é caracterizada pelo registro através de desenhos ou pictogramas que aparecem em inscrições antigas. Os pictogramas não se associam a sons, mas a imagens que consistem na representação de um fato a ser registrado. Na fase ideográfica, os registros eram feitos por desenhos especiais, os ideogramas, que foram, na medida de sua evolução, perdendo traços característicos e começando a representar a escrita. Essa evolução originou as letras do alfabeto que usamos hoje. A fase alfabética distingue-se pelo uso dessas letras, que perderam o valor ideográfico e assumiram a função de representação fonológica.

Independente da maneira como foi registrada, a função da escrita sempre foi “representar a memória coletiva religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural” (CAGLIARI, 2009). Assim, percebe-se que o objetivo da escrita é a leitura, e a leitura, por sua vez, objetiva a fala, que é a expressão linguística e é composta por signos que possuem um significante e um significado.

Desde a Grécia e a Roma antigas (MORAIS, 2007), predominava a intenção de respeitar o princípio fonográfico, que determinava que a ortografia estivesse o mais próximo possível da pronúncia. Mesmo com boas intenções, essa aproximação acabava criando alguns problemas, pois grupos de regiões, culturas e épocas dife-

rentes apresentavam distinção na forma de falar as mesmas palavras.

Em contrapartida, durante muito tempo, foi defendido o princípio etimológico, segundo o qual as palavras advindas de outra língua deveriam manter as grafias da língua original e, no caso de línguas como português, francês e espanhol, as formas latinas e gregas orientariam o idioma, desobedecendo ao princípio fonográfico. Como forma de resolver a disputa entre as diferentes perspectivas, foi necessário uma junção entre os dois princípios, o fonográfico e o etimológico, a fim de normatizar formas de escrita, tornando-as comuns de acordo com suas tradições de uso.

Todo sistema de escrita é comprometido com os sons de uma língua, o idioma, e também se volta ao modo como essa sofre mudanças com o passar do tempo, como simplificações, modificação de regras ortográficas e ampliação de vocabulários, como no caso da nacionalização de expressões ou termos estrangeiros.

A língua portuguesa, segundo Morais (2007), demorou em fixar uma convenção ortográfica a ser aplicada nos falantes desse idioma. Grafias usadas há menos de cem anos, registradas nos dicionários, hoje são obsoletas e não podem ser aplicadas. Apenas em 1911, Portugal fixou normas ortográficas da nossa língua e, no Brasil, a Academia Brasileira de Letras instituiu, em 1943, o Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, onde nos deparamos com palavras como *pharol*, *acesos* e *ocupação*, as quais são exemplos de que a ortografia das palavras de uma língua é uma convenção social.

Sendo uma convenção, não só abrange regras, mas também irregularidades; percebe-se que a ortografia é “um acidente histórico desnecessário, que apenas serve para dificultar a tarefa de quem escreve” (MORAIS, 2007), mas também se constitui numa invenção necessária, pois a escrita representa palavras orais, e essas nunca terão uma pronúncia única.

### **2.2 A ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR**

A complexidade de nossa escrita, decorrente das inúmeras regras ortográficas, deixa claro que é difícil o domínio completo da língua portuguesa. Nela, alguns fonemas são representados por mais de um grafema, o que faz com que, em muitas situações, seja necessária leitura constante, consulta a dicionários ou até memorização de palavras, já que nem sempre temos disponíveis informações que nos remetam à origem das palavras sem o conhecimento do latim, berço da nossa língua.

Ao propor a alfabetização de um indivíduo, é importante a compreensão de algumas propriedades do sis-

tema alfabético: que o repertório de letras é fixo, que a escrita representa segmentos sonoros das palavras e não significados e que usamos mais letras do que o número de sílabas pronunciadas, de acordo com Morais (2007). Mas não precisamos nos assustar quando nos deparamos com registros do tipo “mininu” ou “caza”, pois isso mostra que o escritor internalizou propriedades do sistema de notação alfabética, mas ainda está em fase de construção das normas ortográficas, outra contribuição de Morais (2007).

Fernandes (2008) relata a preocupação de Piaget e Vygotsky quanto ao fato de que a interação da criança com o mundo se dá durante o processo de aquisição do conhecimento. As pesquisas de Piaget constataam que o conhecimento é resultado da interação sujeito/objeto, onde há uma apropriação desse objeto através de uma ação sobre ele, quando, enfim, a criança descobre, inventa e modifica, portanto aprende. Vygotsky pregou que a linguagem atua como principal fator para o desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores do ser humano e, sendo a linguagem um conjunto de símbolos, com influência histórica e social, ressaltou a importância da aquisição de informações e da interação linguística na construção do conhecimento. A relação entre pensamento, linguagem, desenvolvimento e aprendizagem foi influenciada por seus estudos e ideias.

No processo de alfabetização, muitos professores aplicam a testagem da psicogênese da escrita, elaborada por Emília Ferreiro, discípula de Piaget, que constata hipóteses usadas pelas crianças em fase de alfabetização, objetivando a escrita de nível alfabético. Alguns pesquisadores contemporâneos incorporaram seus estudos aos de Ferreiro, contribuindo para a prática pedagógica, organizando e aplicando testagens e analisando as concepções da criança a respeito da linguagem. Tais estudos demonstram o longo processo que envolve a alfabetização, no qual a criança observa, estabelece relações e conceitos, desestabiliza essas construções até começar a utilização do código alfabético usado pelos adultos. Assim como ocorre o desenvolvimento do ser humano em fases, como infância, adolescência e fase adulta, a construção da escrita também apresenta níveis de acordo com a concepção do pensamento da criança em relação à linguagem escrita.

Os níveis da escrita são pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). No nível pré-silábico, caracterizado pelo registro de símbolos, letras e números misturados, chegando até o domínio do uso de letras, demonstrando que a criança já difere símbolos, números e desenhos,

percebendo o papel das letras na escrita. No nível silábico, a criança começa a descobrir uma lógica na escrita e representa as sílabas por uma letra, podendo ter ou não valor sonoro convencional. Ao chegar ao nível silábico-alfabético, a criança entra num estágio conflitante, pois começa a negar a lógica do pré-silábico, sendo que ninguém conseguia ler suas produções. Nesse nível, a criança está a um passo do alfabético, e é onde precisa da intervenção do professor para refletir sobre o sistema linguístico a partir da observação da escrita convencional para, enfim, construir o código. É, finalmente, no nível alfabético que a criança revela a sua compreensão sobre o sistema linguístico e sua organização, começando a ler e registrar graficamente o seu pensamento ou fala, de forma fonética, relacionando letra e som, embora não ortograficamente, iniciando, a partir de então, o desafio de conhecer e aplicar a ortografia e a gramática.

Geralmente, a maior preocupação dos professores dos anos iniciais da escola é fazer com que o aluno chegue ao nível alfabético. Muitas vezes, contudo, percebe-se que o aluno, ao atingir sua escrita alfabética, passa a ter suas hipóteses ignoradas, e o que era visto como um processo de construção da escrita passa, então, a ser classificado como certo ou errado.

Atualmente, são objetivos da educação, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), ensinar a aprender, a fazer, a ser, a conviver em paz, a desenvolver a inteligência e a transformar informações em conhecimento, podendo ser concretizado através do letramento, que pode ser entendido como produto da participação em práticas sociais de escrita.

Teberosky (1992) aborda a necessidade da superação da ideia de que a escrita e a leitura são matérias exclusivas da escola, pois é importante considerar o que a criança já sabe e sua vivência anterior à chegada à escola. Essa autora também afirma que é necessário dissociar o que se conhece sobre a linguagem escrita e a habilidade de ler e escrever para que seja constatado até que ponto as crianças são letradas antes de ser alfabetizadas.

É fato de que a convivência com o mundo escrito já elabora nas crianças conhecimentos e hipóteses sobre o processo de aquisição da escrita, antes de iniciar-se formalmente o aprendizado, a alfabetização: o aprendizado também se dá pela exposição às informações visuais.

Diante disso, cabe à escola incluir na sua prática pedagógica a valorização e o reconhecimento dos conhecimentos advindos da vivência dos alunos e aproveitá-los como forma de contextualizar o ensino, tornando-o significativo.

Geralmente, as atividades propostas pela escola elucidam que a linguagem correta é a escrita, que se constitui por meio de regras e requer cuidado. Nem a escrita tampouco a fala tem uma maior importância sobre a outra, mas a escola insiste em basear seus ensinamentos, da escrita, no caso, em relações de certo e errado, ignorando as diferenças que decorrem da contextualização do aluno, desconsiderando fatores sociais e culturais, como os dialetos, que apresentam particularidades e, desde que obedecendo ao estilo linguístico adotado, podem ser classificados como diferentes e não como certo ou errado.

O erro é preocupação constante da escola, muitas vezes associado a patologias ou anunciando-o como culpa de fatores socioeconômicos e genéticos. O termo 'erro' citado em Miranda (2010) está geralmente associado a uma questão negativa, explicando o porquê de associá-lo a outras nomenclaturas, como equívoco, alterações ou desvio.

É muito comum assinalar os erros, sejam eles mediados por quaisquer propostas pedagógicas, com ou sem caneta vermelha, fazendo associações, lembretes, incentivando que o aluno reescreva, mas pouco acompanhando o desenvolvimento dessa escrita do ponto de vista da construção do aluno, afirma Cagliari (1998).

O erro estabelece um não acerto, e portanto a falta da aprendizagem servindo como revelação do processo de aprendizagem. Essa abordagem piagetiana, que pensa o erro construtivo, baseado numa lógica de hipóteses formuladas pelos alunos, buscando alternativas para resolução de problemas ou dúvidas, deve servir de requisito ao planejamento e intervenções do professor.

A consciência fonológica, também conhecida como metafonologia, é parte da metalinguística, e o seu domínio possibilita que o ser humano reflita sobre sua própria linguagem. É através da aquisição dessa consciência que acontece a reflexão sobre os sons da fala, o julgamento e a manipulação das estruturas sonoras das palavras, a identificação das rimas de palavras que iniciam ou terminam com os mesmos sons. É a consciência fonológica que permite a identificação da flexibilidade dos diferentes sons a fim de constatação, comparação, operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações, contribui Freitas (2009).

É importante o papel de professores e fonoaudiólogos no desenvolvimento dessa consciência fonológica através de atividades que contribuam para tal: quando há um investimento na aquisição dessa consciência, alguns desvios são superados ou amenizados, de acordo com Freitas (2009). Entender como se processa a cons-

ciência fonológica do aluno requer conhecimento e investimento em pesquisas e busca de alternativas que possam contemplar as necessidades dos alunos. Não basta diagnosticar, é preciso criar estratégias para o desenvolvimento dessa consciência e pensar que a aquisição dessa consciência exerce diferença na construção da escrita.

### 2.3 CONHECENDO O GRUPO PESQUISADO

A pesquisa que originou a construção deste artigo foi realizada com nove alunos, alfabetizados, do 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública municipal da encosta da serra gaúcha, encaminhados ao projeto de Reforço Escolar por seus professores regentes por apresentar, segundo esses, dificuldades na escrita e produção textual, sem ter nenhum diagnóstico de transtornos de aprendizagem ou desvios fonológicos. Freitas (2009) conceitua os desvios fonológicos como desvios caracterizados por uma anormalidade no desenvolvimento da linguagem da criança, podendo ser fonéticos ou fonológicos. O desvio fonético é a articulação incorreta dos sons, tendo normalmente uma causa orgânica, enquanto o fonológico pode ser descrito como falha na correspondência do sistema de contraste do falante com o padrão da comunidade.

A grande maioria dos alunos matriculados na escola, e dentre eles, os pesquisados, é descendente de germânicos, que mantêm o hábito de comunicar-se em dialeto Hunsrückisch, característica que se manifesta na fala, o que parece remeter a algumas trocas de fonemas como /p/ e /b/, /r/ e /x/ /t/ e /d/, /g/ e /k/, que frequentemente ocorrem na linguagem oral e podem ser assim registradas na escrita.

Na língua alemã, em algumas palavras, o grafema v representa o fonema /f/, o que pode motivar a constante troca dessas letras por exemplo, na palavra vier (quatro), que é dita [f]ier, ou no caso do grafema d representar o fonema [t] na palavra drei (três), pronunciada como [t]rai. Tais diferenças na pronúncia podem provocar dúvidas na escrita, a ponto de os alunos questionarem se determinada palavra, como por exemplo tessoura, escreve-se com t fraco, referindo-se ao grafema d, ou t forte, associando ao grafema t. Tal construção parece ter-se efetivado de forma popular como um meio de diferenciação e identificação para a escrita, pois não encontrei estudos científicos diretamente relacionados com essa aplicação.

Faraco (1992) destaca que as pronúncias são decorrentes da variação linguística do falante e cita o exemplo de descendentes de italianos e alemães que geral-

mente cometem trocas na língua portuguesa, como por exemplo a troca do erre forte pelo fraco ou vice-versa, de modo semelhante ao que já foi anunciado em relação às crianças desse estudo.

A influência de outro idioma não é a única e principal causa para as trocas ou omissões de letras. A pesquisa refletiu sobre outros fatores, como o desconhecimento da etimologia da palavra, o despreparo ao lidar na escola com a questão da consciência fonológica e da ortografia, que se manifestam no processo de aquisição da linguagem e consequentemente no registro escrito.

## 2.4 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em seis etapas: um diagnóstico inicial através de um ditado, a aplicação de um caça-palavras com as palavras ditadas, um pequeno texto a ser completado com as palavras do ditado, dois relatórios com palavras presentes nos jogos aplicados e finalmente uma conversa com os alunos em que expuseram qual hipótese utilizada na escrita das palavras do relatório.

Para a primeira parte foi aplicado um ditado de sete palavras: professora, bicicleta, jeito, andando, escola, dinheiro e monstro, extraídas de uma pequena história elaborada por mim, sem preocupação literária, mas com a intenção de contextualizar as palavras ditadas. Tais palavras foram escolhidas a partir da reflexão sobre um texto de Manzares, Bergamaschi e Grossi (1993), que refletem sobre a continuidade do processo de alfabetização. Após o ditado, os alunos fizeram uma atividade do tipo caça-palavras, durante a qual percebi que se davam conta de algumas omissões ou trocas realizadas no ditado. Feito o caça-palavras, os alunos foram solicitados a completar a história criada, usando as mesmas palavras ditadas e encontradas na atividade.

Depois foram aplicados dois jogos, o Jogo do Bingo e o Jogo da Troca, que objetivavam o conhecimento da grafia de algumas palavras com letras trocadas com maior frequência pelos alunos, de acordo com a solicitação dos professores regentes, constatadas por eles nas atividades de produção escrita em sala de aula, como o c/g e o p/b, na tentativa de apropriação do sistema de escrita convencional.

A terceira etapa consistiu na elaboração de um relatório com colagem das figuras dos presentes nos jogos e a escrita espontânea das crianças.

Por último, foram feitas fichas com a escrita dos alunos no relatório anterior e com a escrita convencional das palavras. Foi dada a cada aluno uma ficha em que constava a sua escrita retirada do relatório e solici-

tado que a lesse e explicasse o que era a palavra lida, a fim de entender se a palavra fazia parte do contexto desse aluno. Em seguida, o aluno recebia uma ficha com a escrita convencional da mesma palavra e novamente lhe era solicitada a leitura. Frente às duas opções de escrita, o aluno concluía, através de questionamentos, qual das duas era a da grafia correta e, quando não conseguia concluir, era auxiliado e solicitado que explicasse suas razões ao escrever a palavra daquela forma.

Todo o processo e envolvimento com os alunos foi de extrema importância, mas sem dúvida os momentos em que ouvi as suas explicações a respeito das opções sobre as letras escolhidas na hora de escrever as palavras no registro dos jogos foi um momento de intensa aprendizagem. A explicação dos alunos sobre o porquê de escolher uma letra ou de registrar a palavra daquela forma fez com que eu tivesse a certeza de que falta algo na escola. Quando eu entregava as fichas, uma de cada vez, com as palavras escritas da forma com que os alunos registraram e pedia que as lessem, eles liam e definiam a palavra tranquilamente e até de forma encantadora e com uma dose de magia típica das crianças, como podemos observar na reprodução de parte de um diálogo:

“P- Agora eu vou te dar outra palavrinha. Essa aqui (gori).

A4- Gori.

P- O que é um gori?

A4- É uma pessoa, um menino.

P- Agora lê essa aqui (guri).

A4- Guri.

P- O que é um guri?

A4- Guri é uma pessoa certa. Gori não existe.

P- Então deixa eu te perguntar uma coisa: Gori não existe, mas na hora de escrever ao lado dessa figura tu escreveste gori. E o que aconteceu?

A4- Eu troquei o u pelo o.[...]

Outro registro que demonstra que nem sempre a escola aproveita as escritas como meio e geralmente as usa como fim, como produto, e o que é pior, como resultado, como forma de avaliar e não oportunizar o aprendizado da escrita, segue abaixo, demonstrando que o aluno não domina ou confundiu-se com o nome das letras, não justificando sua aplicação, mas deixando claro que tais produções necessitam de intervenções e que devem ser aproveitadas como meio de aprendizagem.

“P- Agora lê essa aqui, também tinha no joguinho.

T3- Brazo (braso).

P- O que é um braso?

T3- Não existe, só existe braço.

P- Para ser braço, o que precisaria nessa palavra?

T3- De mais um s.

P- Então lê essa aqui.

T3- Ah, esqueci, era ch.

P- Ch?

T3- Não, é c com ...

P- Como é o nome quando temos o c com esse risquinho embaixo? Não lembra? É ce cedilha.

T3- É, ce cedilha.”

Nos registros coletados, foi percebida a variação na troca de letras, mas a maioria dentro de uma lógica relacionada à representação do som, principalmente na sílaba. Essas variações demonstram que o aluno pensa, elabora hipóteses e escolhe opções dentro dos grafemas possíveis. Outra constatação é a importância de possibilitar ao escrevente a releitura de seu registro. Muitas vezes, o aluno identificava a alteração cometida antes mesmo de ser questionado; geralmente ao ler a ficha com a palavra escrita de forma convencional, talvez até por memorização, esboçava uma expressão que manifestava seu sentimento: “Escrevi errado ou diferente”.

## 2.5 É PRECISO ENSINAR ORTOGRAFIA

Tendo a certeza de que a escrita precisa ser ensinada e que, além disso, é necessário entender a lógica de quem escreve para poder escolher quais intervenções são requeridas; entende-se que é papel do professor ter o conhecimento de linguística para efetivar planejamentos adequados e coerentes para que os educandos possam melhor lidar com as dúvidas na escrita.

Fronza (2007) ressalta a importância do professor entender o funcionamento do sistema da escrita, do que é ortografia, as relações entre grafema e fonema, para que possa contribuir para o desenvolvimento da escrita convencional.

A ortografia foi criada a partir da necessidade de estabelecer uma convenção na escrita das palavras, visto que existem inúmeras possibilidades de registrar uma mesma palavra. A maioria das alterações precisa ser analisada para que haja intervenção adequada.

Morais (2007) reforça que:

[...] era preciso interpretar diferentemente erros como o G e o X (usados para escrever majestade e bichinho) de outros como o I final usado em majestade ou a ausência do NH registrada em bichinho. Nos dois primeiros casos, estavam envolvidas irregularidades, grafias que a criança teria que memorizar. Já nos outros dois (E com som de /i/ em final de palavra e o NH), as correspondências som-grafia tinham regras que a aluna poderia ser ajudada a compreender e internalizar, caso o ensino oferecido pela mestra se planejasse para isso.

O mesmo autor retoma a presença de aspectos regulares na escrita, determinados por regras e passíveis de aprendizagem e compreensão, e chama a atenção para os irregulares, aqueles que precisamos memorizar. As normas ou regras ortográficas definem um critério ou princípio que faz com que escolhamos uma ou outra letra na hora de escrever. Faz parte do processo de aprendizagem desenvolver no aluno, de acordo com sua capacidade e desenvolvimento cognitivo, a consciência de que existem regras que abordam a correspondência som-grafia aplicadas de forma universal, permitindo a criação de um repertório correto, relacionado com tal correspondência, como por exemplo o uso de R ou RR nas palavras rio, cachorro, porta, barata, honra e prata. Outras regras são aplicadas em poucos casos, como nas palavras pobreza e riqueza escritas com Z devido ao conhecimento que todas as palavras derivadas de adjetivos e terminadas em /eza/ se escrevem com essa letra, mas tal regra não serve para determinar o uso do Z (a letra maiúscula está sendo usada para representar a letra do alfabeto ou o grafema) em outras palavras que tenham o fonema /z/, como em exército, blusa e mazela.

Aprender ou ensinar ortografia necessita de atenção tanto de professores como dos alunos. São constantes as reclamações dos professores frente ao número elevado de alterações ortográficas, porém não se estabeleceu uma atitude única em relação à ortografia. Alguns professores percebem a ortografia como fonte de avaliação e não de ensino. Sendo a ortografia a responsável pelas normas de escrita corretas (ou convencionadas), atrela-se novamente a relação do correto com o errado. Alguns educadores preocupam-se e estabelecem o ensino da ortografia, mas, em geral, as práticas continuam sendo a transmissão verbal das regras, exercícios mnemônicos ou os “treinos ortográficos”. Geralmente, essas condutas reforçam um modelo mecanicista de aprendizagem, baseado somente na memorização e não na compreensão das regras ortográficas. A memorização, em muitos casos, constitui-se em caminho para a aprendizagem: saber que “casa” se escreve com S e “xícara” com X é resultado disso, mas o domínio da ortografia não está relacionado simplesmente à memorização. É necessário saber como mediar construção, descoberta e compreensão na aquisição desse conhecimento (MELO; REGO, 1998).

Ressalto e concordo com Moraes (2007) que é imprescindível que o aluno compreenda e aprenda a maioria dos valores sonoros assumidos pelas letras em nosso sistema de escrita nas séries iniciais e que seja incluído o ensino de regras que contemplem eventuais dúvidas so-

bre questões ortográficas, abordando as regularidades e irregularidades do português.

Tais constatações indicam, mais uma vez, a responsabilidade dos professores em aprofundar seu conhecimento na área da linguística, entender que a construção da escrita é um processo e faz parte de uma construção realizada pelo aluno à medida que lhe são proporcionadas informações sobre a escrita.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tenho observado que a escola preocupa-se muito com o processo de alfabetização/aquisição da escrita, o que logicamente é uma fase de bastante importância. O que constatei, através das leituras e da própria prática, é uma mudança radical na forma de olhar esse aluno saído da etapa de alfabetização. No 1º e no 2º anos, geralmente são propostos jogos e atividades diversificadas, inclusive é bem comum o planejamento variado e adequado ao nível de escrita da criança.

O fator significativo e digno de repensar é que a escola nem sempre vê as séries iniciais como um bloco de construção do conhecimento, da linguagem e, claro, da escrita. O aluno, ao atingir o status de alfabético, tem suas hipóteses ignoradas, e no ensino, no caso da ortografia, são bem comuns as práticas de exercícios do tipo “use z ou s”, “use x ou ch”, sem que antes tenha sido oferecido aos alunos um banco de palavras ou uma forma de que consigam aprender ou reconhecer a aplicação de cada fonema, fazendo com que a atividade passe muitas vezes a ser literalmente uma atividade de sorte, em que nem sempre a opção correta signifique aprendizagem. Pouco se ensina ou desenvolve no que tange às regras ortográficas, visto que, como já abordado, na língua portuguesa são inúmeras.

Independente disso, uma é a certeza de que o domínio da escrita é processual; sempre haverá dúvidas e manifestações que não seguem a escrita convencional. Algumas regras ortográficas precisarão ser decoradas, outras construídas e muitas outras consultadas na gramática ou dicionário, devido às especificidades da língua escrita. As trocas ou omissões de letras podem ser classificadas como possibilidades visando à ortografia. Isso pode ocorrer por desinformação, pouco contato com leituras ou por um processo abortado em seu desenvolvimento, em que o escritor possui diferentes hipóteses para um mesmo som e, como numa loteria, precisa registrar da forma esperada e não aprendida.

É papel do educador mediar a construção da escrita e de todo o processo de aprendizagem, desenvol-

vendo atividades que possibilitem a reflexão sobre as regras regulares, passíveis de aprendizado, e através do incentivo à leitura fazer com que o aluno se conscientize da complexidade da língua portuguesa e as inúmeras possibilidades de representar um fonema, que serão aprendidas à medida de sua aplicação, contextualização e memorização.

### REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa**. 1º e 2º ciclos. Brasília: MEC, 1996.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bóbú**. São Paulo: Scipione, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CÓCCO, Maria F.; HAILER, Marco Antônio. **Didática da alfabetização!**: decifrar o mundo: alfabetização e socioconstrutivismo. São Paulo: FTD, 1996.
- FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1992.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREITAS, Gabriela C. M. de. Consciência fonológica: trabalhando com crianças que apresentam desvios fonológicos. In: GONÇALVES, Giovana F.; SOARES, Márcia K.; PAULA, Mirian R. B. de. **Estudos em aquisição fonológica**. Santa Maria: Sociedade Vicente Pallotti, 2009. V. 2.
- FRONZA, Cátia de Azevedo. Considerações sobre a fala e a escrita no contexto da escola. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2007.
- MANZANARES, Vera; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GROSSI, Esther Pillar. Do alfabético ao ortográfico. In: GROSSI, Esther P.; BORDIN, Jussara. **Construtivismo Pós Piagetiano**: um novo paradigma sobre a aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MELO, Kátia Leal Reis de; REGO, Lúcia Lins Browne. Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. **Caderno de Pesquisas**. São Paulo, n. 105, nov. 1998. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741998000300005&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741998000300005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 set. 2012.
- MIRANDA, Ana Ruth M. Um estudo sobre o erro ortográfico. In: HEINIG, Otilia L. de O. M.; FRONZA, Cátia de A. (Org.). **Diálogos entre linguística e educação**: a linguagem em foco. Blumenau: Edifurb, 2010.
- MORAIS, Artur G. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In: SILVA, Alessandro da (Org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- TEBEROSKY, Ana. **Aprendiendo a escribir**. Barcelona: ICE Universitat Barcelona, 1992, tradução de Claudia Schilling.