

# HABILIDADES INFANTIS RELACIONADAS À PRÁTICA DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES ORTOGRÁFICAS NA ESCRITA

Humberto Pires Junior<sup>1</sup>

Milene Peixer Loio<sup>2</sup>

## Introdução

A presente pesquisa<sup>3</sup> busca relacionar habilidades infantis para o uso da escrita de acordo com a ortografia, focalizando a importância do processo de alfabetização para a formação de leitores e escritores competentes. O desenvolvimento do estudo está baseado em seis textos coletados numa escola pública de Florianópolis-SC, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. A variedade temática e de gênero das produções analisadas deve-se ao fato de a coleta ter sido realizada em ambiente não controlado, em sala de aula.

## 1 O processo de alfabetização

De acordo com Miriam Lemle (1994), a alfabetização é um processo complexo, que envolve quatro capacidades primordiais: a idéia do símbolo, a discriminação das formas das letras, a discriminação dos sons da fala, a consciência da unidade palavra. Tudo isso, para a criança iniciante ao processo de alfabetização, ainda é abstrato e faz muitos professores evitarem as classes de alfabetização.

Tendo em vista que a alfabetização é um processo que ocorre, de acordo com o PCN, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, ao atingir o quarto ano, supõe-se que o aluno estará apto a fazer uso dos símbolos e esteja apto a identificar e empregar devidamente a relação grafêmico-fonológica (leitura) e fonológico-grafêmica (escrita).

Quando a criança já está familiarizada com o conceito de símbolo, palavra, letra e som, o processo de alfabetização se torna ortográfico e de interesse para este estudo. Para Lemle (1994), logo no começo da alfabetização, as relações exploradas

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

<sup>3</sup> Pesquisa desenvolvida como requisito à conclusão da disciplina Métodos e Processos de Alfabetização, com a orientação da Profª Dr. Ana Cláudia de Souza.

devem ser as ditas “monogâmicas”, ou seja, elas representam independente da posição que ocupam sempre a mesma unidade fonêmica. Em seguida, a relação explorada deve ser a “poligamia com restrições de posição”, como ocorre com a letra *o* que assume o som de *u* em sílaba fraca final, por exemplo. Por fim, no que diz respeito ao sistema de notação escrita, o processo se torna um pouco mais complexo, explorando as relações arbitrárias do sistema. A palavra *casa*, por exemplo, escreve-se com *s* enquanto *azar* se escreve com *z*.

Como lidar com as arbitrariedades dessa terceira etapa da alfabetização? Lemle oferece algumas alternativas. Interessa-nos, aqui, apenas uma delas: a exploração da leitura em sala de aula, atividade marginalizada historicamente, que atingiu para a nossa sociedade um valor mínimo ou relacionado a *ócio* e que precisa fazer parte efetivamente do processo de alfabetização, principalmente para lidarmos com as arbitrariedades do sistema de representação.

## **2 A leitura**

Segundo Irandé Antunes, “A leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor” (ANTUNES, 2003: 66), ou seja, para que a atividade de produção textual seja realizada, ela precisa ser precedida de leitura, assim como a oralidade precede a escrita.

O ato de escrever está intrinsecamente ligado à leitura, da mesma forma que está ligado à oralidade, pois é a partir da leitura que se escreve melhor e é a partir de oralidade que surge a escrita. Com isso, é importante que a criança entenda a função da fala discernindo-a da escrita, já que não se escreve da maneira como se fala.

Nos primeiros anos da alfabetização, a criança precisa ser encantada pelo universo da leitura, e o professor precisa adaptar o seu material de acordo com a necessidade das crianças. Os progressos de leitura deveriam se apresentar no início da alfabetização e nos anos seguintes a ela, segundo Alliende e Condemarín (2005) da seguinte maneira: na Educação Infantil, a criança apresentará uma leitura emergente; na primeira série, ela terá uma leitura inicial com integração de totalidades e habilidades; na segunda série haverá a consolidação da leitura inicial e o início da leitura intermediária com leituras independentes e dirigidas; para então, na terceira série

avançarem para a consolidação da leitura intermediária e o avanço da mesma acontece de forma independente. Isso seria o quadro do que deveria acontecer, mas a realidade não se dá dessa forma.

Falhas no processo de alfabetização acabam fazendo com que a criança cometa erros ortográficos, da mesma forma que, se houvesse mais a prática de leitura em sala de aula pelo caminho do encantamento, as crianças formariam a partir dela uma memória lexical. Isso se daria não só pela exploração do professor no encaminhamento das leituras, mas quando o interesse dos alunos é despertado, ele mesmo será capaz de encontrar o caminho do gosto para a leitura.

Os benefícios que a leitura traz para o indivíduo, de maneira alguma se restringem apenas à ortografia, de acordo, ainda, com Allende e Condemarín:

a leitura proporciona ampliar o vocabulário à primeira vista, incorporar novos conceitos e palavras, “sonorizar” palavras desconhecidas, aplicando pistas fônicas, estruturais e contextuais, revisar e ampliar o reconhecimento de palavras que contenham grupos consonantais, letras seguidas de *u* e outros padrões ortográficos, entre outros. (ALLIENDE E CONDEMARÍN, 2005:86)

Todos estes benefícios demonstrados pelos teóricos acima possuem ligação direta com a alfabetização. A criança que está sendo alfabetizada precisa pronunciar a palavra adequadamente para que isso se reflita na ortografia, deste modo, “a análise fônica facilita igualmente à criança o domínio progressivo da ortografia e envolve habilidades para a rápida decodificação de palavras que contenham dígrafos” (ALLIENDE, CONDEMARÍN, 2005: 89), por exemplo. Uma forma de exercitar a análise fônica é através da leitura em voz alta, prática pouco comum nas escolas e que quando ocorre, certas vezes, serve de intimidação para alunos que são obrigados a ler sem desejar.

Os materiais de leitura devem ser explorados pelo professor, nestas etapas, através de *registros de experiências*, uma atividade que as crianças adoram (Idem, ibidem:93). Estes relatórios apareceram nos textos que analisamos de maneiras muito interessantes. Algumas vezes produzidos em dupla, outras vezes produzidos individualmente, eles demonstram o interesse dos alunos diante das experiências abordadas. Um passeio, uma visita a uma exposição, uma viagem de estudo, são excelentes caminhos para *registros de experiências*.

A ortografia deve ser explorada por via da leitura, pois, como já explicitado, as arbitrariedades da língua são diversas e se não houver leitura, dificilmente a criança conseguirá lidar com as questões arbitrárias que podem aparecer para que ela resolva. Além disso:

Quanto mais se lê, mais se melhora a qualidade de leitura; tanto que muitos autores sugerem que a proporção do tempo dedicado à prática de leitura deveria ocupar 80% do tempo e deixar apenas 20% para o ensino sistemático das habilidades específicas (ALLIENDE, CONDEMARÍN, 2005, p.100).

Portanto, não há como melhorar a produção textual se não houver leitura. Os alunos precisam, de fato, começar a ler, reler e revisar o que escrevem, pois, como foi visto num dos textos que recolhemos, a criança não praticou a releitura do mesmo, já que havia uma palavra escrita corretamente no próprio *folder* anexado ao texto que foi grafada pela criança de maneira incorreta

### **3 Habilidades infantis para o uso da escrita ortográfica**

A partir dessas teorias expostas, analisaram-se os textos recolhidos. Tendo em vista que se trata de um quarto ano, as produções estavam de acordo com o que a professora achava importante naquele dado momento de escritura, ou seja, vai ao encontro das práticas incluídas pela professora em determinado grupo.

Não foram encontrados erros que correspondem à primeira etapa da alfabetização como sugere Miriam Lemle, os casamentos monogâmicos, em que há correspondência biunívoca entre os sons da fala e letras do alfabeto.

A segunda etapa da alfabetização explora as chamadas relações de “poligamia”, segundo Lemle (1994), como visto anteriormente, que trata da mudança do som da letra de acordo com a posição que esta ocupa. Já neste caso, houve duas ocorrências em dois textos analisados.

A primeira ocorrência apareceu em uma produção individual que se trata de uma pesquisa. A palavra *humanidade* escrita com a vogal *i* ao invés da vogal *e* em posição final (“humanidadi”). Esse fenômeno se dá pelo fato de a criança acreditar que a partir da oralidade obtém-se a escrita. Entretanto, essa relação se explica pela posição que o grafema ocupa na palavra. Por exemplo, a letra *l* em *lata* tem um som, já em *calça* possui outro som. Segundo Lemle é preciso ajudar o alfabetizando a entender

que “Para cada som numa dada posição, há uma dada letra; a cada letra numa dada posição, corresponde um dado som” (1994, p. 29). A outra ocorrência em que a criança parte da oralidade para a escrita aparece numa produção em dupla, em que a palavra *cálculo* se encontra grafada com a vogal *u* no lugar da consoante *l*. Uma explicação plausível para esta troca é porque o *l* em posição pré-consonantal corresponde ao valor do som da vogal *u* (“cauculo”). Esses dois casos têm explicação posicional, no primeiro caso, por exemplo, *e* no final de palavra foi trocado por *i* já que é comum essa troca na fala, salvo regiões em que o *e* em final de palavras é bastante marcado; e ainda, no segundo caso, o *l* é trocado pelo *u* em final de sílaba, o que é comum na oralidade, por exemplo: “sal” e “salta”, nestes casos, uma consoante lateral alveolar (ou dental) é articulada juntamente com a propriedade articulatória de velarização que acontece em alguns dialetos, mas em geral o que ocorre é um processo de vocalização do *l*, tomando-se assim, uma qualidade de *u* na posição correspondente ao *l*.

Encontrou-se, ainda, outro caso de poligamia, mais um traço da oralidade aplicada à escrita. A palavra *após* aparece grafada como “*apóis*”. Nos casos de sílabas finais em que são encontradas *os* e *es*, pode ocorrer na fala uma ditongação, formando, por exemplo: *três*, / *trêis* / e *nós*, / *nóis* /. Dessa forma, explica Lemle:

Se o aprendiz está retido na etapa monogâmica da sua teoria de correspondência entre sons e letras, ignora as particularidades na distribuição das letras. (...) Sua escrita é como uma transcrição fonética da fala. (LEMLE, 1994:40)

Ainda correspondente ao caso de poligamia, foi encontrado o vocábulo *linguiça* escrito com a consoante *s* substituindo a consoante *ç*. A criança não internalizou a regra de que *s* entre vogais possui valor sonoro de *z*, assim como ocorre com a palavra *casa*. Neste caso, seria mais comum haver a troca, de acordo com o sistema, entre “*ç*” ou “*ss*”, mas não “*s*”, uma vez que o grafema “*s*” entre vogais representa o fonema /*z*/.

A outra ocorrência corresponde ao que se pode dizer ser a terceira etapa de alfabetização. São as ocorrências arbitrárias, em que uma letra possui valores sonoros diferentes. Essas são as relações de concorrência, segundo Lemle, e se dão “quando mais de uma letra representa o mesmo som na mesma posição” (LEMLE, 1994:25). A palavra *exposição* aparece grafada por *s* no lugar de *x*, por mais de uma vez, sendo que no final do texto havia a imagem de um *folder* em que aparecia a palavra *exposição*

grafada corretamente. É preciso considerar que a grafia do “x” é realmente muito complexa e depende de memória lexical escrita, na maior parte dos casos. Além disso, “exposição” não é uma palavra com a qual a criança conviva muito. É possível entender essa troca quando contrastamos com a palavra *espada* de mesma estrutura, mas grafada com *s* no lugar do *x*. Assim, esta etapa é classificada por Lemle, como “falhas de terceira ordem”: “Se o aprendiz já escalou o terceiro patamar do saber ortográfico e incorporou a terceira versão da teoria da correspondência entre sons e letras, suas falhas se limitarão às trocas entre consoantes” (Idem, *ibidem*:41).

Através das respostas obtidas, podemos perceber que muitas das crianças cometem erros ortográficos referentes aos primeiros anos de alfabetização que foram pouco explorados pelos professores.

Os erros de escrita, segundo Lemle, das crianças que ainda estão na fase monogâmica “da teoria do vínculo entre sons e letras consistem, principalmente, na transcrição de todos os sons pelas suas letras correspondentes em seu valor fonético mais típico” (Id, *ibid.*:31). Observamos, assim, que alguns alunos, cujos textos foram analisados, ainda cometem erros ortográficos de segunda ordem. Deste modo, à criança que escreve a palavra “*humanidadi*” falta a aprendizagem das restrições que a posição na palavra impõe “a distribuição das letras e dos sons” (Id, *ibid.*:30). Da mesma forma a criança que escreve “*apóis*”, “revela a falta de aprendizagem do fato de que toda vogal acentuada na frente de um [s] final é pronunciada, automaticamente, acrescida de um [i] fonético nem sempre representado na escrita” (Id, *ibid.*: 30)

A parte mais árdua da alfabetização foi também observada nos textos e corresponde às arbitrariedades da língua e a última etapa da alfabetização que será explorada pela vida inteira, pois não existem regras que expliquem, por exemplo: “sino começa com [s] e cinco começa com [c]” (Id, *ibid.*: 32) a menos que se recorra à etimologia. Foram observados muitos erros referentes a essa etapa em que muitas vezes o desconhecimento da palavra escrita no texto ocasionava no erro ortográfico, por exemplo: a criança que escreve *exposição* com *s* no lugar do *x* e logo após escreve a palavra *texto* corretamente, demonstra familiaridade com a segunda palavra e estranhamento pela primeira.

Em virtude destes dados, comprova-se a importância da atividade de leitura integral no processo de alfabetização, principalmente para que a criança possa suprir as

necessidades ortográficas que se apresentam na segunda e na terceira etapa de alfabetização.

### **Considerações finais**

Com a presente pesquisa, pôde-se constatar que mesmo ultrapassados os anos que são designados para a criança se constituir como um indivíduo alfabetizado, esta ainda comete erros ortográficos que deveriam ter sido explorados com o intuito de saná-los nos seus primeiros anos escolares. Diferentes estímulos decorrentes de atividade de leituras ajudam as crianças em questão, pois estes estímulos são fatores determinantes para a formação do leitor/escritor.

As trocas cognitivas entre o professor que acompanha a criança durante esse processo são fundamentais, pois contribuem para a apropriação de um sistema condizente com o da nossa língua culta ou coloquial. Deste modo, o professor precisa estar apto para responder perguntas que surgem sobre o sistema alfabético, e não fazer como acontece muitas vezes em que por falta de preparação não há um questionamento sobre as questões que os alunos levantam. Assim ocorre, por exemplo, quando um aluno pergunta ao professor porque [pau] e [sau] se falam igual e se escrevem diferente. A resposta dada pelo professor é a seguinte: “a gente é que fala errado, porque o certo é falar [sal]” (Id, *ibid.*:20).

A segunda etapa da alfabetização, que diz respeito a relações com restrição de posição, é a que apareceu em maior número nos textos recolhidos. Segundo Lemle (1994), atividades de pesquisa como ir a jornais e revistas e propor para os alfabetizados estudar a letra *l*, por exemplo, questionando os alunos sobre os diferentes sons que esta possui, é uma maneira de sanar as dúvidas dessa fase.

Para um estudo mais completo acerca do tema abordado, seria interessante futuramente colher textos dos demais alunos que integram esse grupo escolar, podendo, assim, traçar um panorama da realidade da ortografia em que se inserem essas crianças.

### **Referências**

ALLIENDE, Felipe.; CONDEMARIN, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8. ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 2005.

ANTUNES, Irandé . *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Ed., 2003.

SECRETARIA de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997. Acesso em: 23-06-2009. Disponível em: < <http://www.scribd.com/doc/7397815/PCn-1-a-4-Serie-Lingua-Portuguesa>>

LEMLE, Miriam . *Guia teórico do alfabetizador*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1994.