

DESEMPENHO EM LINGUAGEM ESCRITA DE ESCOLARES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jáima Pinheiro de Oliveira¹, Janice Soares Nobre²

<https://doi.org/10.5216/rpp.v15i2.50608>

Resumo: Este estudo propôs uma intervenção interprofissional, para verificar as mudanças provocadas por sua implementação, em relação ao desempenho em linguagem escrita de escolares do 3º ano do Ensino Fundamental. Participaram desta pesquisa 151 alunos e seus professores. A coleta de dados contemplou uma produção espontânea, uma cópia e um ditado. Com os dados obtidos, foi elaborado um programa de intervenção, cujas atividades focaram: *a relação entre a oralidade e a escrita; aspectos cognitivos e metalinguísticos; conhecimento fonológico; manuseio e conhecimento de diferentes gêneros textuais e; atividades com foco para os aspectos de estrutura linguística textual*. A análise dos dados obtidos identificou as hipóteses de escrita, frequência e caracterização de erros de grafia. No que se refere aos efeitos do programa, consideramos que este deu sentido às habilidades de leitura e de escrita dos escolares, proporcionando atividades com foco para a função e o uso da linguagem escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental. Alfabetização. Escrita. Práticas pedagógicas.

¹ Docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília/SP. E-mail: jaimafono@gmail.com

² Licenciada em Letras e Pedagogia com Especialização em *Inspeção e Supervisão Escolar*, pelo Instituto PROMINAS.

PERFORMANCE IN WRITTEN LANGUAGE OF STUDENTS OF THE THIRD YEAR OF PRIMARY SCHOOL

Jáima Pinheiro de Oliveira, Janice Soares Nobre

Abstract: This study proposed an interprofessional intervention to verify the changes brought about by its implementation, in relation to the written language performance of students in the 3rd year of Elementary School. A total of 151 students and their teachers participated in this study. The data collection contemplated a spontaneous production, a copy and a spelling activity. With the data obtained, a program was developed whose activities focused on: the relationship between oral language and writing; cognitive and metalinguistic aspects; phonological knowledge; handling and knowledge of different textual genres and; activities focusing on the aspects of linguistic structure. The analysis of the data obtained identified the hypotheses of writing, frequency and characterization of spelling errors. Regarding the effects of the program, we consider that it gave meaning to the reading and writing skills of the students, providing activities focused on the function and use of written language.

KEYWORDS: Elementary School. Literacy. Writing. Pedagogical practices.

DESEMPEÑO EN LENGUAJE ESCRITO EN NIÑOS DEL TERCER AÑO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Jáima Pinheiro de Oliveira, Janice Soares Nobre

Resumen: Este estudio propuso una intervención interprofesional, para verificar los cambios provocados por su implementación, con relación al desempeño en lenguaje escrito de escolares del 3º año de la Educación Primaria. Participaron en esta investigación 151 alumnos y sus maestros. La recoleta de datos contempló una producción espontánea, una copia y un dictado. Con los datos obtenidos, se elaboró un programa cuyas las actividades enfocaron: la relación entre la oralidad y la escritura; aspectos cognitivos y metalingüísticos; conocimiento fonológico; manejo y conocimiento de diferentes géneros textuales y; actividades con enfoque para los aspectos de estructura lingüística textual. El análisis de los datos obtenidos identificó las hipótesis de escritura, frecuencia y caracterización de errores de grafía. En lo que se refiere a los efectos del programa, consideramos que este dio sentido a las habilidades de lectura y escritura de los escolares, proponiendo actividades enfocadas a la función y en el uso del lenguaje escrito.

PALABRAS CLAVE: Educación Primaria. Alfabetización. Escritura. Prácticas pedagógicas.

Introdução

De modo geral, as pesquisas desenvolvidas em âmbito escolar têm como meta central aperfeiçoar as competências dos alunos, diante das exigências do currículo escolar. Nesse cenário, os estudiosos admitem que, para se atingir o sucesso escolar, é necessário, além de esforço pessoal, fundamentalmente, o uso de estratégias eficazes. Ademais, as investigações atuais demonstram que esse sucesso no processo de aprendizagem depende, sobremaneira, do nível de compreensão e de expressão verbal dos alunos (OLIVEIRA et al, 2014).

Por outro lado, não podemos desconsiderar as demais dimensões envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, especialmente, diante dos casos que requerem, por algum motivo, um nível maior de atenção. Podemos exemplificar aqui, as chamadas dificuldades de aprendizagem ou algumas demandas do público-alvo da Educação Especial.

Especificamente nesse artigo, pretendemos contribuir com as discussões acerca das possibilidades de intervenção em ambiente escolar para favorecer o processo de alfabetização, com especial atenção aos anos iniciais do ensino fundamental. Consideraremos, portanto, as seguintes dimensões: ações docentes e condições dos alunos. A seguir, apresentaremos um panorama de estudos que privilegiaram programas de intervenção nas áreas de linguagem escrita (leitura e escrita). Alerta-se, no entanto, para o fato de a sua grande maioria não se tratar de intervenções educacionais, embora possam contribuir, igualmente, para se pensar em possibilidades de trabalhar com esse foco.

Santos e Castro (2012) apresentaram um estudo sobre a relação da aquisição da escrita e o meio social, através da análise de como as experiências individuais com os portadores de texto, fora do espaço escolar, influenciam o processo de aquisição da convenção escrita da língua. Foi realizada uma análise de textos escritos por dez alunos da terceira série de uma escola pública municipal. Os escolares entraram em contato com os seguintes portadores de texto: bula de remédio, cheque, jornal, livro, manual de instruções, história em quadrinhos, história infantil, receita de culinária, revistas e recibos de água e de luz. Estes escolares eram incitados a reconhecer os materiais, nomeá-los e indicar a utilidade dos mesmos.

Os participantes da pesquisa afirmaram gostar de ler, de ter contato com os portadores textuais e conseguirem reconhecê-los. Os pesquisadores verificaram nas produções escritas uma grande quantidade de equívocos de grafia, reveladores da dificuldade que possuem com a convenção ortográfica. Santos e Castro (2012) concluíram que os portadores de texto contribuíram para o desempenho escrito dos estudantes, sendo que este, não depende apenas da

intensidade do contato destes com uma ampla diversidade textual, mas, sobretudo, da funcionalidade dos gêneros acessados em seu dia a dia.

Santos (2010), em perspectiva semelhante, abordou a importância do uso frequente de portadores de textos nas salas de aula para o desenvolvimento da escrita e da leitura, apropriando-se de sua função social, ou seja, possibilitando o letramento. Os portadores mais utilizados foram: poesias, histórias, receitas culinárias, jogos, bulas, embalagens, músicas, gibis, bilhetes, livros, jornais e cartazes. De acordo com a autora os portadores de texto são recursos pedagógicos de fácil acesso, que podem facilitar a aprendizagem em diversos contextos, trazendo ao ambiente escolar, satisfação de aprender naturalmente.

Abordando o letramento, Cárnio et al. (2011a) realizaram uma pesquisa cujo objetivo foi investigar e comparar o desempenho em letramento escolar de 97 indivíduos de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental de uma escola pública antes e após Programas de Práticas Reflexivas de Linguagem (PPRL), buscando entender como esses escolares chegam à escola e se este programa pode interferir de forma significativa no seu letramento. Foram utilizados os protocolos de triagem de letramento escolar do Programa Escola (PE) e o material necessário para a realização das provas de letramento escolar. A análise de dados foi quantitativa e de acordo com a pontuação, classificou-se o desempenho da criança como: muito bom, bom, razoável, ruim e baixo.

Os resultados do estudo apontaram para diferenças significativas no desempenho entre as séries tanto nas triagens iniciais, quanto nas finais nas provas de ditado, leitura de palavras e frases e cloze de frases. Os autores concluíram que a 2ª série apresentou resultados melhores do que a 1ª série, mesmo estes tendo apresentado ganho. Os resultados foram mais significativos nas provas que demandaram conhecimento mais aprofundado da relação fonema-grafema e vice-versa, sugerindo que o letramento escolar é necessário quando o letramento social não se faz presente.

Outro estudo sobre as habilidades de escrita, realizado por Cárnio et al. (2011b), apresentou um programa de intervenção cujo objetivo foi verificar a efetividade de um Programa de Promoção de Narrativas Escritas, de 21 escolares, de idades entre oito e 10 anos, da terceira série do ensino fundamental de uma escola pública. As pesquisadoras selecionaram a terceira série que obteve pior desempenho na triagem final do Programa Escola do Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP), para participar do Programa de Promoção de Narrativas Escritas. Este programa contou com uma avaliação inicial da produção escrita dos escolares, com o objetivo de caracterizar tais produções. Do segundo ao sexto encontro foram realizadas oficinas semanais de 50 minutos de

duração. E uma avaliação final foi realizada ao término do referido programa. As autoras do estudo relataram que as produções escritas da avaliação final e inicial foram avaliadas quantitativa e qualitativamente, sendo tomados para análise os seguintes aspectos: competências comunicativas genérica, linguística e enciclopédica. Os resultados da pesquisa mostraram que o desempenho na produção escrita nos momentos de avaliação inicial e final os estudantes que estavam na classificação ruim diminuíram e houve um aumento significativo nos estudantes para a classificação ótima.

Observamos, de modo geral, que algumas intervenções são mais pontuais, em relação ao foco das habilidades que interferem indiretamente no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. É o caso do estudo de Santos e Maluf (2010). Essas autoras verificaram os efeitos da aplicação de um programa de intervenção envolvendo habilidades metafonológicas, em 90 escolares com idades entre cinco e seis anos, que estavam matriculados na última série do ensino infantil. A intervenção foi realizada coletivamente, dentro da sala de aula, a partir de atividades dirigidas à aquisição de habilidades metafonológicas, utilizando-se de músicas, brincadeiras e jogos. O pós-teste avaliou as habilidades metafonológicas e da escrita, com as mesmas provas realizadas no pré-teste, aplicadas individualmente, após a intervenção. As autoras apontaram como resultados, que o Programa de Intervenção favoreceu as habilidades metafonológicas nas crianças, bem como, melhores resultados na aprendizagem da linguagem escrita. O que mostrou que as habilidades metafonológicas têm papel facilitador no início do processo de aquisição da linguagem escrita, e podem ser desenvolvidas por meio de programas de intervenção em diferentes condições de aplicação.

Santos e Maluf (2010) concluíram que o conhecimento do sistema alfabético de escrita pode ser facilitado através de atividades lúdicas, que envolvam a identificação e produção de rimas e aliterações, segmentação lexical, bem como atividades de segmentação, omissão e trocas de sílabas e fonemas. Ressaltaram, ainda, a importância dos professores do ensino infantil e de alfabetização reconhecerem a relevância das habilidades metafonológicas para o processo de aquisição da linguagem escrita. A partir disso, é possível desenvolver práticas de ensino que incorporem atividades de linguagem oral, como trocadilhos, músicas, poesias rimadas e jogos de linguagem. Essas atividades auxiliarão as crianças a compreender o caráter segmental da linguagem e a relação grafema-fonema.

Podemos observar, também, alguns estudos voltados para as questões ortográficas. De modo geral, o ensino da ortografia ocorre simultaneamente ao ensino da leitura e da escrita. Porém, há crianças que possuem mais dificuldades em relação a estes aspectos. Isso não pode

tirar o mérito do conteúdo de seu texto, isto é, a dificuldade com a ortografia não deve ser considerada como um impedimento para o progresso dos alunos, em relação às habilidades metatextuais. A reflexão acerca dessas questões tem sido mais expressiva nas produções científicas atuais e, a maior parte dos pesquisadores considera de fundamental importância a análise da semiologia dos erros de grafia (FERNÁNDEZ et al., 2010).

Rosa, Gomes e Pedroso (2012) analisaram o aprendizado do sistema ortográfico, de 214 alunos, ao longo das quatro primeiras séries do ensino fundamental, de uma escola municipal de Porto Alegre, RS. Para tanto, analisaram a expressão escrita e os erros de grafia dessa produção. Foi realizado um estudo transversal, em grupo, constituído por estes alunos.

Para a avaliação da escrita manual foi utilizado o subteste de escrita do Teste de Desempenho Escolar (TDE), que objetiva quantificar o desempenho acadêmico em escrita, em função da série que a criança está. O subteste é composto por duas tarefas: escrita do próprio nome e a escrita de 34 palavras isoladas apresentadas no ditado. A descrição dos erros ortográficos presentes no ditado fundamentou-se no Roteiro de Observação da Ortografia (ZORZI, 1998), no qual foram classificadas onze categorias.

Os resultados demonstraram que os erros de “representações múltiplas”, “omissões”, “apoio na oralidade” e “outras alterações” foram os mais frequentes na população estudada. Foram encontradas diferenças significativas na maioria dos erros de grafia na comparação entre 1º e 2º anos, já em relação ao 3º e 4º anos, apenas os erros de omissões apresentaram significância. No 4º ano, observou-se aumento de erros de regras contextuais complexas (excesso de acentuação gráfica). Os autores concluíram que houve um rebaixamento moderado no domínio da expressão escrita para alunos do 4º ano, devido às regras conceituais complexas. Os erros diminuíram progressivamente de acordo com a escolaridade do aluno e não houve diferenças estatísticas significantes entre gêneros. Entretanto, as meninas apresentaram melhor desempenho.

Anteriormente, dissemos que a maior parte destes programas apresentados não se tratava de programas educacionais. Muito embora eles sejam desenvolvidos na escola e tenham como foco o processo de ensino-aprendizagem, observa-se que este foco verte-se, quase que totalmente para os alunos. Ou seja, ainda que haja alguma atividade voltada para o professor, esta não se direciona à sua formação ou à sua prática pedagógica, mas sim às atividades a serem desenvolvidas pelos alunos. Ainda é recente essa mudança de foco, mas sabemos que ela deve ser priorizada, pois o processo de ensino-aprendizagem tem como mediador o professor e, por mais que o aluno tenha dificuldades, quem possui mais competência para mediar e direcionar esse processo é o professor. Por isso, muito embora o foco de nosso programa a ser apresentado

aqui seja, igualmente, os escolares, convém ressaltar que, o envolvimento deste professor, durante a efetivação deste programa, pode ser um caminho para que estes observem a necessidade de se focar os aspectos espontâneos da escrita dos escolares.

Considerando o contexto apresentado, este estudo objetivou verificar os efeitos de uma proposta de intervenção interprofissional no desempenho em linguagem escrita de escolares do 3º ano do ensino fundamental, de escolas públicas, de uma cidade da região metropolitana de Curitiba, Paraná.

Aspectos Metodológicos

Este estudo possui uma abordagem predominantemente quantitativa, com nível descritivo de pesquisa e quanto ao procedimento utilizado para a coleta de dados, foi classificado em quase-experimental (COZBY, 2006), com análises pré e pós-sondagem. Todos os escolares envolvidos participaram das situações de pré e pós-sondagem e foram submetidos aos mesmos procedimentos para verificar os efeitos da intervenção educacional proposta.

Participaram dessa pesquisa 151 escolares, de ambos os sexos, matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, de um total de oito escolas da rede pública de um município da região metropolitana de Curitiba, Paraná. Participaram, também, seus respectivos professores. Os principais critérios para seleção dos alunos foram: estarem matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental e os pais autorizarem, de modo voluntário, a participação dos filhos no estudo, por meio da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Não foram considerados critérios referentes à presença/ausência de queixas/dificuldades de aprendizagem escolar ou histórico de retenção em anos anteriores. Tais observações tiveram o intuito de manter a coleta de dados coerente com os objetivos, especialmente, no que se refere ao desempenho em escrita de escolares, considerados alfabetizados. O critério de inclusão dos professores foi o de aceitar participar da pesquisa, de forma voluntária.

O procedimento de coleta de dados para pré e pós-sondagem foi constituído por um protocolo de escrita que abrangeu como requisitos uma produção espontânea, uma cópia e um ditado. Esse protocolo foi aplicado pelos professores, após orientações fonoaudiológicas e pedagógicas, para caracterizar uma atuação interprofissional. Essas orientações foram realizadas por escrito e, pessoalmente, quando o professor manifestava alguma dúvida. A aplicação ocorreu em sala de aula, em horário de aula. A coleta foi realizada num mesmo período para todos os professores e alunos, a saber: no 1º e no 4º bimestres do ano letivo de 2011.

Após a aplicação do protocolo no 1º bimestre, as produções dos alunos foram analisadas para fins de planejamento de intervenções educacionais e interprofissionais junto aos professores e aos alunos. Após as primeiras análises (aplicação do 1º bimestre), foi elaborado um programa de intervenção educacional que foi implementado pelos professores em sala de aula. Em seguida, a coleta do protocolo de escrita foi repetida (4º bimestre do ano letivo de 2011), referindo-se à segunda coleta, conforme explicitado, anteriormente.

Especificamente sobre o programa de intervenção realizado, ele surgiu da necessidade de dar um retorno aos professores que participavam do processo de aplicação do protocolo e, eventualmente, apresentavam queixas escolares, muito embora isso não tenha sido um critério para participação dos escolares neste estudo. Esse retorno além dos resultados do protocolo era cobrado, principalmente, quando o resultado não era satisfatório, ou seja, quando era percebido um atraso no desenvolvimento da alfabetização dos alunos.

Dessa forma, as professoras de cada aluno foram orientadas pelo serviço de Fonoaudiologia e de Pedagogia Especializada com atividades específicas para as dificuldades encontradas e com isso, foi sistematizado esse programa.

Essa sistematização, também, teve objetivos secundários: a) fornecer subsídios e informações de atividades complementares para o professor do aluno que estava apresentando sinais de atraso no desenvolvimento da alfabetização; b) propor discussões interprofissionais por meio do envolvimento da coordenação pedagógica de cada escola, para discutir os casos de atraso no desenvolvimento da alfabetização, verificados a partir da aplicação do protocolo no primeiro bimestre; c) discutir junto à coordenação pedagógica cada caso de atraso no desenvolvimento da alfabetização, fornecendo sugestões de atividades e modelos para que o professor pudesse utilizá-las, verificando seus efeitos coletivamente (em sala de aula); d) realizar nova aplicação do protocolo para comparação dos resultados obtidos no primeiro e quarto bimestre.

Especificamente sobre as atividades, as orientações foram realizadas junto ao coordenador pedagógico de cada escola, pois, entende-se como papel dele fornecer subsídios e apoio pedagógico ao professor, mediando e efetivando, assim, a articulação entre os pesquisadores e os professores que atuam em sala de aula (ZABOROSKI; OLIVEIRA, 2013). A equipe foi orientada para que as atividades pudessem ser realizadas coletivamente (em sala de aula), com o intuito de que todos os alunos fossem beneficiados, tivessem estes alunos, ou não, atraso no processo de alfabetização. Além disso, o professor deveria ter liberdade para realizar as atividades em livre demanda, a saber: no momento em que seu contexto pedagógico

permitisse, ele poderia inserir atividades de acordo com as temáticas desenvolvidas em seus planos de aula.

Atividades-modelo foram disponibilizadas e o coordenador pedagógico deveria auxiliar o professor na construção dessas atividades, quando necessário. Houve o cuidado de fornecer exemplos simples e de baixo custo, quando envolvesse materiais diversos, para que fossem acessíveis às escolas. As principais categorias de atividades desse programa, assim como, os principais aspectos que elas ajudariam a promover ou favorecer no desenvolvimento da leitura e da escrita foram descritas, a seguir, no Quadro 1.

Quadro 1 – Descrição das categorias de atividades do programa de intervenção educacional e os aspectos que elas ajudam a promover no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Categorias de atividades	Caracterização de atividades	Aspectos principais que essas atividades ajudam a promover/favorecer no desenvolvimento da leitura e da escrita
Atividades com foco para a relação entre a oralidade e a escrita	Discutir sobre as diferenças entre falar e escrever, incentivando os alunos a discutirem sobre esses temas, com exemplos do cotidiano; Lançar mão de exemplos da norma culta contemplando diferentes materiais escritos (jornais, revistas, redações de outras crianças).	Diminuir a presença de apoio na oralidade na escrita dos alunos e indicar que são duas formas distintas de comunicação, muito embora estejam articuladas.
Atividades com foco para aspectos cognitivos e metalinguísticos	Usar jogos de sequência lógica, histórias em quadrinhos, dentre outros, nos quais o aluno pudesse organizar seu texto e, posteriormente, escrever sobre a sequência organizada; Usar figuras em sequência para narrar histórias; Realizar atividades de coordenação motora grossa e coordenação motora fina; Uso de atividades de montagem de quebra-cabeças, caça-palavras e labirintos, dentre outras.	Organizar o texto do aluno, em suas partes, para favorecer a coesão e a coerência. A criança deve experimentar atividades que favoreçam a estruturação lógica, classificações e seriações, além de narrar fatos e resolver situações-problemas. Isso irá, também, auxiliá-la em relação à sua estruturação textual.
		Organizar o texto no papel, considerando os espaços disponíveis. A orientação espacial é uma das características mais arbitrárias do desenvolvimento da leitura-escrita e a sua compreensão influenciará no seu desempenho.

Atividades com foco para o conhecimento fonológico	Trabalhar com pares de grafemas semelhantes, visualmente, podendo ser selecionados aqueles com características fonológicas, também, semelhantes. Experimentar a diferença proprioceptiva destes grafemas e discutir como é o seu formato; Solicitar aos alunos que dêem exemplos de nomes de colegas ou palavras conhecidas com cada uma das letras, para que possam escrevê-las separadamente; Realização de atividades com figuras correspondentes aos grafemas trabalhados (palavras cruzadas, caça-palavras, dentre outras).	Favorecer o processo de conhecimento das características desses grafemas trabalhados.
Atividades com foco para o manuseio e o conhecimento de diferentes gêneros textuais	Propiciar acesso aos mais diversos gêneros textuais, por meio de contato com livros diferentes (de poesia, de narrativa), jornais e revistas (textos informativos) e outros diversos portadores de textos; Favorecer produções escritas que contemplem diferentes gêneros. Favorecer o conhecimento dos contextos de circulação desses textos.	Ampliar o acesso da criança aos mais diferentes materiais escritos possibilita uma maior riqueza de seu conhecimento de mundo e, posteriormente, produções escritas. Focar aspectos de ortografia de modo a não enfatizar o “erro” cometido, mas sim fornecendo possibilidades e explicando cada uma dessas possibilidades, a partir das irregularidades da Língua Portuguesa.
Atividades com foco para os aspectos de estrutura linguística textual	De maneira coletiva e individual, o professor deve rever os “erros” cometidos durante a produção escrita, indagando e apresentado outras possibilidades (por exemplo: com escolha da grafia de uma palavra, dentre três opções).	

Fonte: elaboração própria.

Os dados obtidos foram analisados abordando-se aspectos qualitativos e quantitativos (COZBY, 2003). A produção espontânea das crianças foi analisada do ponto de vista das hipóteses de escrita (FERREIRO, 1985) sendo estas classificadas em: pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábico-alfabética e alfabética. Em seguida, procedeu-se à análise de grafia dos textos (cópia e ditado), com base em Zorzi (1998). Essa análise teve como objetivo central o estudo da evolução do desenvolvimento ortográfico nos textos de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Os dados foram apresentados por meio de tabelas e gráficos, de modo a indicar: 1) Perfil dos escolares; 2) Hipóteses de escrita antes e após a implementação do programa; 3) Erros de grafia cometidos pelos escolares antes e após a implementação do programa; 4) Comparação da frequência dos erros de grafia cometidos pelos

escolares antes e após a implementação do programa de intervenção educacional. Em seguida, os mesmos foram discutidos à luz da literatura já apresentada e bibliografia complementar.

Resultados e Discussão

Os resultados serão apresentados de modo a indicar as hipóteses de escrita, a caracterização e a frequência das principais transgressões de grafia, observadas nos textos analisados. Esses dados serão expostos em tabelas e, em seguida, discutidos à luz da literatura.

1) Perfil dos escolares

O perfil dos escolares referente à idade e ao sexo é apresentado na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Distribuição da amostra por idade e gênero

Grupos	Gênero	
	Masculino	Feminino
G1 (8 anos)	22	37
G2 (9 anos)	24	27
G3 (10 anos)	19	17
G4 (11 anos)	1	2
G5 (12 anos)	1	0
G6 (acima de 12 anos)	1	0
Total	68	

Fonte: elaboração própria.

No que diz respeito ao sexo, 83 escolares são meninas e 68 meninos. As meninas tinham idade predominante de oito anos (G1), ao passo que a maioria dos meninos apresentou idade de nove anos, pertencentes ao G2. Em relação a esse dado, ao se comparar meninos com meninas, verifica-se uma grande diferença (15) entre os escolares do grupo 1 (G1), pois há 37 alunos do sexo feminino e 22 do sexo masculino com oito anos de idade. Nos demais grupos não houve diferença que chamasse a atenção.

Analisando esse perfil, podemos constatar que a maioria (92) dos escolares encontra-se em faixas etárias de nove anos ou acima dessa idade. Ao observar as modificações curriculares ocorridas nos últimos anos, tem-se que esta seria a faixa correspondente à antiga terceira série ou deveria corresponder ao atual quarto ano (BRASIL, 2007). Por outro lado, os dados do Censo Escolar de 2016 indicaram mais de 12 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não sabem ler nem escrever, sequer, um bilhete (BRASIL, 2016) e a literatura especializada aponta vantagens em relação às meninas, no que se refere ao desenvolvimento da linguagem, de uma maneira geral (GOULART; CHIARI, 2007).

2) Hipóteses de escrita antes e após a implementação do programa

As Tabelas 2 e 3 apresentam as hipóteses de escrita dos escolares no 1º e no 4º bimestres, isto é, antes e após a implementação do programa de intervenção.

Tabela 2 – Hipóteses de escrita dos escolares no 1º bimestre

Hipóteses de escrita	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
HSA	11	7,0
HA	140	93,0
Total	151	100

Fonte: elaboração própria. Legenda: HPS: Hipótese Pré-silábica; HSSVS: Hipótese Silábica sem Valor Sonoro; HSCVS: Hipótese Silábica com Valor Sonoro; HSA: Hipótese Silábico-Alfabética; HA: Hipótese Alfabética.

Tabela 3 – Hipóteses de escrita dos escolares no 4º bimestre

Hipóteses de escrita	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
HSA	1	1,0
HA	150	99,0
Total	151	100

Fonte: elaboração própria. Legenda: HPS: Hipótese Pré-silábica; HSSVS: Hipótese Silábica sem Valor Sonoro; HSCVS: Hipótese Silábica com Valor Sonoro; HSA: Hipótese Silábico-Alfabética; HA: Hipótese Alfabética.

Na Tabela 2 é possível observar que antes da implementação do programa de intervenção, 93% dos escolares encontravam-se na hipótese alfabética de escrita. Os demais alunos (7%) apresentavam hipótese silábico-alfabética. Após a implementação do programa de intervenção, constata-se, por meio da Tabela 3, que 99% dos escolares apresentaram hipótese alfabética de escrita.

Verificamos uma mudança 6% dos alunos, em relação a esse dado. É interessante destacar que ao fazer correspondência grafofonêmica, estes alunos estariam mais suscetíveis à assimilação e à apropriação das questões ortográficas. Capellini e Silva (2009) também constataram prevalência de escrita de nível alfabético entre seus participantes. Assim como em nossa amostra, os alunos estavam matriculados no 3º ano do ensino fundamental e encontravam-se em faixas etárias semelhantes, variando entre oito e 11 anos de idade.

3) Erros de grafia cometidos pelos escolares antes e após a implementação do programa

As Tabelas 4 e 5 apresentam os erros de grafia cometidos pelos escolares antes e após a implementação do programa de intervenção educacional.

Tabela 4 – Caracterização de erros de grafia cometidos pelos escolares antes da implementação do programa

Tipos de erros de grafia cometidos pelos escolares	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Representações múltiplas	323	23,0
Omissões de letras	279	20,0
Acréscimos de letras	164	12,0
Letras parecidas	139	10,0
Apoio na oralidade	112	8,0
Outros erros	127	9,0
Generalização de regras	83	6,0
Substituições envolvendo fonemas surdos/sonoros	123	8,3
Inversões de letras	27	2,0
Junção ou separação não convencional das palavras	21	1,0
Confusão em terminações “am” e “ão”	11	0,7
Total de erros	1.409	100

Fonte: elaboração própria.

Os erros de grafia cometidos pelos escolares após a implementação do programa de intervenção são apresentados na Tabela 5, a seguir.

Tabela 5 – Caracterização de erros de grafia cometidos pelos escolares após a implementação do programa

Tipos de erros de grafia cometidos pelos escolares	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Representações múltiplas	254	28,5
Omissões de letras	236	26,5
Letras parecidas	87	9,5
Acréscimos de letras	70	7,5
Substituições envolvendo fonemas surdos/sonoros	65	7,0
Apoio na oralidade	60	6,5
Outros erros	55	6,0
Generalização de regras	39	4,0
Inversões de letras	24	2,7
Junção ou separação não convencional das palavras	13	1,5
Confusão em terminações “am” e “ão”	1	0,3
Total de erros	904	100

Fonte: elaboração própria.

As representações múltiplas foram os erros de grafia cometidos com maior frequência (23%) pelos escolares, no 1º bimestre. Em seguida, constata-se a ocorrência de omissão de letras (20%), acréscimo de letras (12%) e erros por letras parecidas (10%). Resultados semelhantes ao nosso estudo foram constatados no estudo dos autores Oliveira, Silva e Bonki (2011), referente ao desenvolvimento ortográfico de escolares de 4ª série do Ensino Fundamental. Os autores identificaram que a frequência e os tipos de erros mais comuns realizados pelos escolares foram de representações múltiplas (24%), omissões de grafemas (18%), grafemas semelhantes (13%), dentre outros.

Em contrapartida, os erros de representações múltiplas, omissões, apoio na oralidade e outras alterações foram os mais frequentes no estudo de Rosa, Gomes e Pedroso (2012) que analisaram o aprendizado do sistema ortográfico de 214 alunos, que cursavam do 1º ao 4º ano

do Ensino Fundamental, de uma escola municipal de Porto Alegre, RS. Em relação ao 3º e 4º anos, apenas os erros de omissões apresentaram significância, no estudo dos autores.

Constata-se que, entre os erros de grafia mais cometidos pelos alunos no 4º bimestre, após a implementação do programa de intervenção, permanecem os de representações múltiplas (28,5%), seguidos de omissões de letras (26,5%) e letras parecidas (9,5%). O erro de grafia com acréscimo de letras apresentou frequência inferior (7,5%) ao apresentado pelos alunos antes da implementação do programa.

Os erros de representações múltiplas, segundo Zorzi (1998), ocorrem em função das relações não estáveis presentes entre fonemas e grafemas na Língua Portuguesa. De maneira geral, os sistemas de escrita alfabética apresentam como característica essencial, as correspondências entre sons e letras, porém, essa correspondência ocorre em poucas situações. Já os erros de omissões de letras refletem-se nas palavras que são escritas com um menor número de letras do que deveria haver, caracterizando uma grafia incompleta, sendo assim, revelam uma imprecisão na correspondência entre os sons que formam as palavras e as letras que as escrevem (ZORZI, CIASCA, 2008; ZORZI, 1998).

Capellini et al., (2011) caracterizaram, compararam e classificaram o desempenho de um grupo de 120 escolares matriculados do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, em de uma escola pública municipal da cidade de Marília, SP. Os autores usaram a semiologia dos erros de escrita. Os resultados demonstraram que os escolares do 3º e 4º ano apresentam nível de conhecimento ortográfico semelhante e próximo quanto às regras do Português do Brasil para todas as provas avaliadas.

Os autores verificaram ainda que, na prova de ditado de palavras, referente aos erros de correspondência entre fonema-grafema, independentemente de regras, os escolares do 3º e 5º anos apresentaram desempenho inferior ao 2º ano. O mesmo resultado foi encontrado para estes escolares, no que diz respeito aos erros de correspondência entre fonema-grafema unívoca e erros por omissão e adição de segmentos, na prova de ditado de frases. A análise da natureza dos erros de grafia indica que, para se chegar à produção escrita convencional a criança pode e deve manifestar formas variáveis de hipóteses em diferentes níveis linguísticos, isto é, fonológico, morfológico, sintático, semântico e textual (GUSSO, 2003). Além disso, indicam, principalmente, que se trata de um processo de desenvolvimento.

Ao se comparar os erros cometidos antes e após o processo de intervenção, constata-se que mudou a ordem de frequência dos erros, pois apesar de os erros de grafia de representações múltiplas e omissões de letras continuarem a apresentar maior frequência, em ambos os

bimestres (1º e 4º), as letras parecidas, no 4º bimestre, tiveram maior ocorrência do que os erros de acréscimo de letras.

Outros aspectos que chamaram a atenção, dizem respeito às inversões de letras e à junção ou separação não convencional das palavras que, assim como os erros de representações múltiplas e omissões de letras, também tiveram aumento na frequência após a implementação do programa de intervenção educacional. A frequência e a caracterização desses erros de grafia também foram verificadas por Oliveira, Silva e Bonki (2011), pois em seu estudo, realizado com escolares da 4ª série do ensino fundamental, observaram que além da predominância dos erros de representações múltiplas (24%) e omissões de grafemas (18%), também houve a ocorrência de grafemas semelhantes (13%) e erros relativos à hipo e/ou hipersegmentação (11%), que se referem à junção ou à separação não convencional das palavras. No estudo de Capellini et al., (2011), os escolares do 5º ano apresentaram resultados inferiores ao do 2º ano quanto aos erros de separação e junção indevida na palavra. Os escolares do 3º, 4º e 5º ano apresentaram desempenho inferior ao do 2º ano quanto aos erros de correspondência fonema-grafema independente de regras.

Os resultados do estudo de Capellini et al., (2011) demonstraram que houve correlação positiva entre os grupos de escolares para os seguintes erros: correspondência fonema-grafema unívoca, erros de correspondência fonema-grafema dependente do contexto fonético, erros de correspondência fonema-grafema independente de regras e erros por ausência ou presença inadequada de acentuação. Os autores concluíram que com o avanço da seriação escolar ocorre também um aumento da média de acertos em todas as provas, ou seja, ao longo dos anos escolares ocorre maior domínio do conhecimento ortográfico. Neste estudo a classificação segundo a semiologia dos erros revela maior frequência de erros de ortografia natural do que arbitrária.

A semelhança entre os resultados encontrados nos estudos citados em relação ao nosso, mesmo após a implementação do programa, sugere que os erros presentes nas produções escritas dos escolares são decorrentes do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, em seus aspectos formais. Dessa forma, reiteramos que essas crianças estão em fase de apropriação dessas regras gramaticais e, muitas delas têm relação direta com o domínio das habilidades de ler e de escrever, que também estão em fase de aperfeiçoamento. Por outro lado, por elas estarem no nível alfabético de escrita, consideramos que estas questões merecem atenção especial em relação às estratégias de ensino. Oliveira, Silva e Bonki (2011), assim como outros autores que focaram seus estudos nestes aspectos, comentam que a

caracterização dos erros de escrita possibilita o planejamento de intervenções específicas, assim como o uso de estratégias que possam prevenir a ocorrência desses erros.

Considerações Finais

Este estudo propôs verificar os efeitos de uma proposta de intervenção interprofissional no desempenho em linguagem escrita de escolares do 3º ano do ensino fundamental, de escolas públicas, de uma cidade da região metropolitana de Curitiba, Paraná.

Este objetivo foi atingido na medida em que o programa foi sistematizado e sua implementação modificou as características de grafia desses escolares envolvidos. Reiteramos que as atividades desse programa enfocaram: a relação entre a oralidade e a escrita; aspectos cognitivos e metalinguísticos; conhecimento fonológico; manuseio e conhecimento de diferentes gêneros textuais e; atividades com foco para os aspectos de estrutura linguística textual. A sistematização deste programa possibilitou, portanto, seu uso, bem como, a verificação de seus efeitos nessa população.

No que se refere a estes efeitos, consideramos que o programa de intervenção deu sentido às habilidades de leitura e de escrita dos escolares, ao proporcionar atividades cuja ênfase deteve-se na função e no uso da linguagem escrita. Foi possível verificar, também, mudanças em relação ao perfil de escrita dos escolares. A partir disso, inferimos, também, que o programa pode se tornar uma sugestão de atividades complementares para a escola, com a finalidade de otimização do processo de alfabetização.

Por outro lado, precisamos considerar que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita está ligado aos mais diversos fatores (individuais e ambientais). E estes fatores interferem, sobremaneira, no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, admitimos que a melhora do perfil dos escolares não pode ser atribuída somente a este programa.

Alertamos para a necessidade de um envolvimento maior dos professores nos programas, em relação aos aspectos de formação continuada e, principalmente, em relação às possibilidades de trabalhos interprofissionais. Ou seja, a equipe multidisciplinar deve proporcionar conhecimentos complementares a estes profissionais. Conhecimentos relacionados, especialmente aos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem (oral, escrita e simbólica).

Por outro lado, asseveramos que a participação dos professores na intervenção, ainda que indireta, proporcionou reflexões acerca de como podem ser abordadas as questões da linguagem escrita de outro ponto de vista que não seja somente o de ensino.

Referências

- CAPELLINI, S. A. et al. Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino público. *J. Soc. Bras. Fonoaudiol.* [online]. São Paulo, v.23, n.3, p. 227- 236, 2011. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 09 ago. 2018.
- CAPELLINI, S. A.; SILVA, A. P. C. Desempenho de escolares com dificuldades de aprendizagem em um programa de intervenção com a consciência fonológica. *Revista Psicopedagogia*. São Paulo, v. 26, n.80, 2009. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 09 abr. 2018.
- CÁRNIO, M. S., et al. Letramento escolar de estudantes de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental de escola pública. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.* [online]. V. 16, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v16n1/03.pdf> . Acesso em: 12 fev. 2018.
- CÁRNIO, M. S., et al. Rev. Práticas de narrativas escritas: atuação fonoaudiológica. CEFAC, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2011nahead/199-10.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- CASTRO, M. M.; WERTZNER, H. F. Speech inconsistency index in Brazilian Portuguese Speaking children. *Folia Phoniatriet Logop.* V. 63, n. 5, p. 237-41, 2011.
- CORRÊA, M. R. Efeitos do uso da leitura de histórias e de portadores de texto num programa de intervenção fonoaudiológica. 2012. 59 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati.
- COZBY, P.C. Métodos de pesquisa em ciências do comportamento. São Paulo: Atlas, 2003.
- FERNANDEZ, A. Y. et al. Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. *Revista CEFAC*, [online], v. 12, n. 3, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v12n3/196-09.pdf>.
- FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização, 24ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social, 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- GOULART, B. N. G.; CHIARI, B. M. Prevalência de desordens de fala em escolares e fatores associados. *Rev Saúde Pública*, v. 41, n. 5, p. 726-731, 2007. Acesso em: 12 fev. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v41n5/6219.pdf>.
- GOULART, C. M. A. A universalização do Ensino Fundamental, o papel político-social da escola e o desafio das novas políticas de alfabetização e letramento. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Org.). Desafios da educação municipal. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- GUSSO, A.M. Clareando os horizontes: o percurso do aprendiz da escrita. In: BERBERIAN, A.P.; MASSI, G. A. A.; GUARINELLO, A.C. (Orgs.). Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus, p. 161-185, 2003.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores Sociais Municipais do Censo 2015. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: www.ibge.gov.br, Acesso em: 10 fev. 2018.

OLINGHOUSE, N.G. Student and instruction-level predictors of narrative writing in third-grade students. *Reading and Writing*., v.21, n.2, p.3-26, 2008.

OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. Desenvolvimento infantil: perspectivas de atuação em educação e saúde. Marília: Fundepe, 2009. p. 128-141.

OLIVEIRA, J. P.; SILVA, A.G.; BONKI, E. Transgressões de grafia em produções textuais de escolares do programa educacional de resistência às drogas e à violência (PROERD). *Revista Científica Sensus: Pedagogia*, Londrina, v.1, n.2, p.1-104, 2011. Acesso em 20 fev. 2018. Disponível em: <http://200.146.104.216:3000/UNINORTE/REVISTAPEDAGOGIA/index.php/Pedagogia/article/view/16/12>.

POCINHO, M. M. F. D. D. (2010). Psicologia, Cognição e Sucesso Escolar: Concepção e Validação dum Programa de Estratégias de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.23, n.2, p. 362-373, 2010. Acesso em 20 fev. 2018. Disponível em: www.scielo.br

ROSA, C. C.; GOMES, E.; PEDROSO, F. S. Aquisição do sistema ortográfico: desempenho na expressão escrita e classificação dos erros. *Revista CEFAC*, v.14, n.1, p. 39-45. Acesso em: 10 mar. 2018. Disponível em: www.scielo.br

SANTOS, A. T. S.; CASTRO, M. L. S. Contribuição dos portadores textuais para a aquisição da escrita. *Anais do SIELP*, Uberlândia: EDUFU, 2012.

SANTOS, F. B. S. Portadores de Textos. 2010. 37p. Tese (Conclusão de Curso) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, São Leopoldo, 2010.

SANTOS, M. J.; MALUF, M. R. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. *Educar em Revista*, n. 38, p. 57-71, 2010.

SOARES, M. B. Alfabetização: a ressignificação do conceito. *Alfabetização e Cidadania*, nº 16, p 9-17, 2003.

ZORZI, J. L. Aprender a escrever – a apropriação do sistema ortográfico. Artes Médicas, 1998.

ZORZI, J. L.; CIASCA, S. M. Caracterização de erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. *Revista CEFAC*, São Paulo, v.10, n.3, p. 321- 331, Acesso em: 05 mar. 2018. Disponível em: www.scielo.br