

# **A INFLUÊNCIA DO PERFIL DE LEITOR NAS HABILIDADES ORTOGRAFICAS**

**Jaime Luiz Zorzi  
Marisa T. Serapompa  
Adriana T. Faria  
Polyana S. Oliveira**

**CEFAC – Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica  
2003**

## **Resumo**

Tema: A influência do perfil de leitor nas habilidades ortográficas

Objetivo: Partindo da hipótese de que certos hábitos e atitudes, como a alta frequência da leitura, podem influenciar no conhecimento ortográfico reduzindo os erros da escrita, este trabalho tem por objetivo investigar as relações entre diferentes perfis de leitor e a aprendizagem da ortografia: mais especificamente, caracterizar diferentes perfis de leitor a partir de hábitos e atitudes; identificar um perfil de domínio ortográfico através da quantificação de erros e analisar as possíveis relações entre os perfis de leitores e os perfis de ortografia.

Material e Método: Participaram 268 crianças freqüentando da 1ª à 4ª séries do ensino fundamental respondendo a um questionário acerca de hábitos e atitudes frente à leitura, a fim de definir o perfil de leitor, assim como produzindo uma série de escritos a fim de definir os níveis de conhecimento da ortografia.

Conclusão: Constatou-se que há uma influência positiva em termos de perfil de leitor em relação ao domínio da ortografia, de modo que quanto mais ativo é o leitor, menor é o número de erros que se observa. Por outro lado, verificou-se que enquanto há um efeito favorável da intervenção escolar em termos do conhecimento ortográfico, o mesmo efeito não se observa quanto à formação de um número maior de crianças que se transformem em leitores mais ativos.

Palavras-chave

Alfabetização – leitura – escrita – ortografia – aprendizagem – hábitos de leitura

## **Introdução**

Tem sido apontada, freqüentemente, no meio clínico e educacional, uma relação entre freqüência de leitura e aprendizagem da ortografia, acreditando-se que, para escrever bem do ponto de vista das convenções ortográficas, a criança deva ler muito (Leal e Roazzi, 2000). Tendo em vista a importância que é dada às convenções que regem os sistemas alfabéticos de escrita (Abaurre, 1987), nas práticas de ensino espera-se que, com o aumento da freqüência de leitura a criança possa superar suas dificuldades em termos de ortografia. Existe até mesmo a crença de que, independentemente de exercícios de ortografia, as crianças podem aprender a escrever certo, de forma espontânea, através da leitura de livros e outros escritos (Morais, 2001). Procedimentos desta natureza parecem tomar como base a idéia de que o contato sistemático com as palavras

escritas pode facilitar a apreensão da forma convencional de grafá-las, ou seja, que pode ser um facilitador de processos de memorização das palavras ou, mais especificamente, do domínio da ortografia.

De fato, para aprender a escrever ortograficamente implica, de alguma maneira, a memorização de formas gráficas de palavras (Cagliari, 1987; Lemle, 2002), principalmente daquelas cuja ortografia pode gerar dúvidas por suas características de não regularidade (Zorzi, 1998). Enquanto alguns aspectos da ortografia podem ser dominados por meio de um processo de compreensão, tendo em vista certas regularidades, outros deverão ser memorizados, dado seu caráter de irregularidade (Morais, 2001). Esta é a razão pela qual durante o processo de alfabetização procura-se, muitas vezes, privilegiar atividades de cópia e leitura de textos, até mesmo artificiais, com o objetivo de se trabalhar a fixação, ou retenção, das correspondências entre letras e sons (Rego, 1987). Também tem sido apontado que a correção ortográfica, na produção espontânea de textos, depende de uma larga experiência que quem escreve já deve ter tido como leitor (Ferreiro, 1992). Neste sentido, parece haver uma interferência recíproca, ou seja, quanto mais se lê, melhor se escreve e quanto mais se escreve, melhor se lê (Kato, 1985).

Entretanto, embora tal correlação possa ser comumente observada, muitas crianças em terapia de linguagem têm mostrado que esta relação entre frequência de escrita e domínio da ortografia não parece tão automática ou simples. É possível encontrar crianças que lêem ativamente, que gostam de ler e que, mesmo assim, apresentam dificuldades em relação a escrever palavras, revelando que, embora elas possam estar vendo, freqüentemente, as palavras impressas de uma determinada forma, escrevem a mesma palavra de outra maneira, fazendo substituições de letras, por exemplo. Por outro lado, crianças consideradas como leitoras pouco ativas têm revelado uma boa habilidade em termos ortográficos, cometendo poucos erros, parecendo contrariar a os fatos acima citados.

## **Objetivos**

Esta pesquisa está voltada para o estudo de possíveis relações entre o perfil de leitor, que inclui atitudes e hábitos frente à leitura, e a aprendizagem da ortografia. Ela tem, como objetivo geral, analisar, de modo mais aprofundado, a hipótese de que crianças que são leitores freqüentes e ativos escrevem de forma mais correta uma vez que, estando mais expostas às palavras impressas, elas teriam maiores chances de compreender as características da ortografia e de memorizá-las. E, inversamente, a idéia de que crianças que lêem pouco não conseguem memorizar apropriadamente a forma gráfica das palavras e, por esta razão, elas tendem a escrever com muitos erros ortográficos. Em outras palavras, haveria, realmente, uma relação entre ler muito e escrever bem e ler pouco e escrever mal?

De modo mais específico, os seguintes objetivos serão explorados mais detalhadamente:

1. Identificar níveis de envolvimento com a leitura, por meio da análise de atitudes e hábitos, caracterizando o que se pode chamar de perfil de leitor., assim como verificar se há uma modificação no perfil de leitor comparando-se cada uma das séries.
2. Traçar um perfil de níveis de domínio ortográfico. Verificar se há uma tendência a decréscimo de erros série após série.
3. Analisar possíveis relações entre diferentes perfis de leitor e o correspondente domínio ortográfico.
4. Verificar se, apesar de altos níveis de leitura, algumas crianças podem estar também apresentando uma elevada frequência de erros na escrita.
5. Verificar se, apesar de baixos níveis de atividade em leitura, algumas crianças poder apresentar, por outro lado, uma boa habilidade em termos ortográficos.

## **Material e Métodos**

O presente estudo corresponde ao desdobramento de uma ampla pesquisa sobre aspectos da aprendizagem da leitura e da escrita, cujos resultados já foram parcialmente publicados (Zorzi et al, 2001). Para esse estudo, inicialmente foram selecionadas 382 crianças com idades variando entre 6 e 11 anos, cursando classes mistas, desde a primeira até a quarta série do ensino regular fundamental, de duas escolas da rede privada, uma delas localizada na zona norte e outra na zona sul da cidade de São Paulo. A clientela atendida por tais escolas caracteriza-se como pertencente, principalmente, aos níveis médio e alto da classe média.

Em primeiro lugar, todas as 382 crianças responderam a um conjunto de perguntas de um questionário com o objetivo de verificar uma série de comportamentos, como a frequência de leitura, a atitude afetiva (gostar ou não gostar) e tipo de textos ou material que elas costumam ler, com a preocupação de apontar certas características dos leitores, principalmente em termos de atitudes e hábitos de leitura (Zorzi et al, 2001). Em segundo lugar, as mesmas crianças foram solicitadas a escrever duas histórias e a realizar uma série de ditados programados de acordo com o Roteiro de Observação Ortográfica (Anexo 1) elaborado por Zorzi (1988). Toda a produção gráfica assim realizada foi analisada pelos examinadores a fim de identificar os tipos e o número de erros ortográficos produzidos por cada uma das crianças.

Do número inicial de 382 crianças, 114 (29,8%) foram eliminadas desta etapa da pesquisa uma vez que não chegaram a realizar todos os itens do Roteiro de Observação Ortográfica. A partir deste corte, baseado em critérios de quantidade de produção de escrita, restaram 268 crianças, divididas da seguinte forma: 47 da primeira série; 56 da segunda; 81 da terceira e 84 da quarta.

## Critérios para a caracterização do perfil de leitor

Para definir níveis que permitissem caracterizar um perfil de leitor, foram pontuadas as respostas de 6 das 25 perguntas que integram o questionário respondido pelas crianças (Zorzi et al, 2001):

1. Você gosta de ler: “muito” (3 pontos); “mais ou menos” (2 pontos); “pouco” (1 ponto) ou “nada” (0 ponto).
2. Funções da leitura (O que você lê): função unicamente “escolar/acadêmica” (1 ponto); função “informativa” (2 pontos) e função de “lazer” (3 pontos). A pontuação máxima para esta questão é de 3 pontos, caso a leitura tenha a função de lazer.
3. Pede para comprar livros: “sempre” (2 pontos); “às vezes” (1 ponto) e “nunca” (0 ponto).
4. Lê outras coisas além do que a escola manda: “sim” (2 pontos); “às vezes” (1 ponto) e “não” (0 ponto).
5. Frequência de leitura extra-escola: “todos os dias” (2 pontos); “não regularmente” (1 ponto) e “nunca” (0 ponto).
6. O que sente quando lê: “gostoso/interessante” (1) e “chato/cansativo” (0).

A partir da pontuação obtida nas seis questões acima, as crianças foram inseridas em três categorias de leitores:

Tabela I: Caracterização dos perfis de leitor a partir da pontuação obtida no questionário: L+ (muito ativo) , L (ativo) e L- (pouco ativo)

| Perfis de leitor                     |                                |                                    |
|--------------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| L+                                   | L                              | L-                                 |
| Leitor muito ativo<br>12 a 13 pontos | Leitor ativo<br>10 a 11 pontos | Leitor pouco ativo<br>Até 9 pontos |

## Critérios para a caracterização do perfil ortográfico

Foram identificados e contados os erros produzidos individualmente pelos alunos de cada uma das séries (Anexo 2), a partir do material de escrita coletado. Uma vez realizada a contagem foi aplicado, para cada uma das séries, o Método de Intervalo de Confiança Estatístico (Método IC). Por meio deste método são estimados os valores que definem os intervalos, através da distribuição estatística dos valores observados. Desta forma, considera-se que tais valores têm uma distribuição Normal (ou de Gauss), tendo sido calculado os valores que dividem a curva de Gauss em três tercis equivalentes. Deve-se salientar que cada tercil possui um comprimento linear padrão, porém, o tercil central possui uma maior concentração de pontos observados.

A partir deste procedimento estatístico, as crianças foram inseridas em três categorias de perfil ortográfico:

Tabelall: Demonstrativo dos tercis que definem, em cada uma das séries, os três perfis de domínio ortográfico: O+ (alto domínio), O (médio domínio) e O- (baixo domínio)

| Série | Perfis de ortografia                      |  |  |
|-------|---|--|--|
|       | O+  | O  | O-   |
|       | Alto domínio da ortografia<br>Nº de erros | Médio domínio da ortografia<br>Nº de erros | Baixo domínio da ortografia<br>Nº de erros |
| 1ª    | 0 a 60                                    | 61 a 90                                    | 91 ou mais                                 |
| 2ª    | 0 a 47                                    | 48 a 79                                    | 80 ou mais                                 |
| 3ª    | 0 a 21                                    | 22 a 36                                    | 37 ou mais                                 |
| 4ª    | 0 a 17                                    | 18 a 40                                    | 41 ou mais                                 |

## Resultados

A análise da Tabela III revela que, na primeira série, predominou o perfil Leitor Ativo (L = 42,55%), seguido de Leitor Pouco Ativo (L- = 38,30%) sendo a ocorrência do perfil Leitor Muito Ativo a menor de todas (L+ = 19,15%). Na segunda série, a maior incidência ocorre com Leitor Pouco Ativo (L- = 51,79%), seguido do perfil Leitor Ativo (L = 37,50%), terminando com o Leitor mais Ativo (L+ = 10,71). A terceira série revela uma incidência semelhante à da série anterior, com o Leitor Menos Ativo predominando (L- = 45,68%), em segundo lugar vem o Leitor Ativo (L = 37,04%) e em último o Leitor Muito Ativo (L+ = 11,90%). A quarta série mantém a regra, com o Leitor Pouco Ativo em primeiro (L- = 51,19%), o Leitor Ativo em segundo (L = 36,90%) e o Leitor Muito Ativo em terceiro (L+ = 11,90%). No geral, predominam, com uma diferença evidente, os Leitores considerados Menos Ativos (L- = 47,39%), seguidos pelos Ativos (L = 38,06%) e, finalmente por uma frequência pouco expressiva de Leitores Muito Ativos (L+ = 14,55%).

Tabela III – Frequência dos perfis de leitura em cada uma das séries isoladamente e no conjunto das 4 séries

| Série             | Nº de sujeitos | L+<br>% | L<br>% | L-<br>% |
|-------------------|----------------|---------|--------|---------|
| 1ª                | 47             | 19,15   | 42,55  | 38,30   |
| 2ª                | 56             | 10,71   | 37,50  | 51,79   |
| 3ª                | 81             | 17,28   | 37,04  | 45,68   |
| 4ª                | 84             | 11,90   | 36,90  | 51,19   |
| Totais de 1ª a 4ª | 268            | 14,55   | 38,06  | 47,39   |

Para analisar a possível influência da passagem de uma série para outra em termos da incidência dos diferentes perfis de leitor, foi empregada a Análise de Correlação de Pearson, tendo sido estimados os coeficientes entre o par de variáveis série x leitura (+0,012), com significância (p) de 0,849. Depreende-se que não há uma relação evidente entre os níveis de leitura (perfis) e o grau de escolaridade.

Quando comparadas as quatro séries entre si, para as médias dos índices de leitura, verifica-se que não há uma diferença estatisticamente significativa entre tais séries, com  $p = 0,120$ .

Quanto à ortografia, conforme a Tabela IV, pode-se observar que, na primeira série, predomina o Médio Domínio (O = 42,55%), seguido do Alto Domínio (O+ = 31,91%) e do Baixo Domínio (O- = 25,53%). A mesma tendência é observada na segunda série, com o Médio Domínio predominando (O = 46,43), em segundo lugar vindo o Alto Domínio (O+ = 30,36%) e o Baixo Domínio em terceiro (O- = 23,21%). Na terceira série ocorre uma inversão, com a maior ocorrência de Alto Domínio (O+ = 46,91%), seguido de Baixo Domínio (O- = 32,10%) e do Domínio Médio (O = 20,99%). A quarta série, por sua vez, revela uma maior ocorrência de Alto Domínio (41,57%), acompanhada de um Domínio Médio (39,29%) ficando o Baixo Domínio em último lugar (19,05%). Na computação geral de todas as séries, esta seqüência se mantém: Alto Domínio (39,18%), Médio Domínio (35,28%) e Baixo Domínio (25,00%).

Tabela IV – Frequência dos perfis de ortografia em cada uma das séries isoladamente e no conjunto das 4 séries

| Série             | Nº de sujeitos | O+<br>% | O<br>% | O-<br>% |
|-------------------|----------------|---------|--------|---------|
| 1ª                | 47             | 31,91   | 42,55  | 25,53   |
| 2ª                | 56             | 30,36   | 46,43  | 23,21   |
| 3ª                | 81             | 46,91   | 20,99  | 32,10   |
| 4ª                | 84             | 41,57   | 39,29  | 19,05   |
| Totais de 1ª a 4ª | 268            | 39,18   | 35,82  | 25,00   |

Quando, por meio da Análise de Correlação de Pearson, são estimados os coeficientes relativos à série e ortografia com a finalidade de se verificar a influência da passagem entre séries sobre número de erros ortográficos, constata-se que quanto mais alta é a série escolar, tanto menor é o número de erros ortográficos cometidos pelos alunos (coeficiente de correlação  $-0,527$  e  $p < 0,001$ ).

Comparadas as quatro séries entre si, para as médias dos números de erros ortográficos, verifica-se uma diferença estatisticamente significativa entre tais

séries, com  $p < 0,001$ . Comparando-se, par a par, todas as séries entre si, é possível encontrar que:

- A primeira série é diferente da terceira ( $p < 0,001$ ) e mais ainda da quarta ( $p < 0,001$ );
- A segunda série é diferente da terceira ( $p < 0,001$ ) e menos do que da quarta série ( $p < 0,001$ );
- A primeira série é semelhante à segunda ( $p = 0,155$ ) e
- A terceira série é semelhante à quarta ( $p > 0,999$ ).

Tabela VI – Cruzamento do perfil de leitura e do perfil ortográfico – média das 4 séries

| Perfis | Perfil de leitura x Perfil Ortográfico |       |       | Totais |
|--------|--|-------|-------|--------|
|        | O +                                    | O     | O -   |        |
| L +    | 5,22                                   | 5,60  | 3,73  | 14,55  |
| L      | 16,42                                  | 14,55 | 7,09  | 38,06  |
| L -    | 17,54                                  | 15,67 | 14,18 | 47,39  |
|        | 39,18                                  | 35,82 | 25,00 | 100,00 |

O cruzamento caracterizado pela Tabela VI revela ser possível combinar os perfis de leitura e de ortografia de 9 diferentes maneiras. Por ordem de frequência de ocorrência, do mais alto para o mais baixo, observa-se a seguinte progressão: L-O+ (17,54%); LO+ (16,42%); L-O (15,67%); LO (14,55%); L-O- (14,18%); LO- (7,09%); L+O (5,60%); L+O+ (5,22%) e, finalmente, L+O- (3,73%).

Quando se aplica a Análise de Correlação de Pearson para estimar os coeficientes de correlação relativos à leitura e ortografia observa-se que, quanto maior é o nível de leitura, tanto maior é o nível de correção ortográfica dos alunos (coeficiente de correlação +0,815 e  $p < 0,001$ ).

## Discussão dos Resultados

Uma análise mais detalhada dos dados obtidos nesta pesquisa pode ser realizada levando-se em consideração os objetivos específicos já expostos:

### 1. Caracterização do perfil de leitor e modificações no decorrer das séries

A partir da pontuação obtida nas respostas ao questionário, foi possível estabelecer diferentes níveis de leitores, caracterizando três perfis de acordo com hábitos e atitudes frente à escrita: L+ (leitor muito ativo); L (leitor ativo) e L- (leitor pouco ativo).

Comparando-se todas as séries (Tabela III), observa-se que os índices de L+ são sempre os mais baixos, resultando em uma média de 14,55%. Chama ainda a atenção o fato de a frequência de L+ verificada na primeira série tender a baixar

nas seguintes, o que permite questionar a respeito de que tipo de efeito está tendo a escolarização em termos da formação de “bons” leitores.

Estes valores revelam, em primeiro lugar, que um número muito pequeno de crianças inicia a primeira série já apresentando hábitos e atitudes favoráveis mais fortemente estabelecidos. Isto pode significar um fraco efeito familiar sobre a formação do que está sendo considerado um bom leitor. Em segundo lugar, o fato de não haver um aumento no número de crianças com tal perfil, e o que é pior, a constatação de uma tendência ao decréscimo ao longo das séries, indica que a escolarização destas crianças não está, por sua vez, conseguindo atingir o seu objetivo em relação ao desenvolvimento da leitura, que é uma de suas metas primordiais (Carvalho, 2002). Esta constatação é importante uma vez que todo o ensino escolar está diretamente ligado à leitura, dependendo dela para atingir seus objetivos. Assim sendo, quando o aluno não se torna um bom leitor, quando não desenvolve uma relação afetiva favorável em relação a ela, sua formação pode ser considerada deficitária (Cagliari, 1989; Braibant, 1997; Rigolet, 1997).

O movimento para cima e para baixo das freqüências observadas nos perfis L e L- confirma claramente a hipótese levantada. Na primeira série, observa-se que 42,55% das crianças apresentam um perfil L (de leitores considerados ativos), o que revela a presença de atitudes e hábitos favoráveis em relação à leitura numa parcela significativa da população estudada. Porém, pode-se constatar que também neste grupo há uma tendência ao decréscimo quando se verifica todas as séries, o que resulta numa média final de 38,06%. Por outro lado, a freqüência de crianças com um perfil L-, que na primeira série corresponde a 38,30%, mostra uma tendência ao aumento no decorrer das séries, finalizando com um média de 47,39%.

Resta, a partir desta análise, perguntar o que está acontecendo com a escolarização destas crianças que, ano após ano, parecem perder interesse pela leitura, quando o que se tem como objetivo é exatamente o contrário! O resultado parece caminhar no sentido inverso àquele desejado. Estaria a leitura se afirmando como um conhecimento válido somente no âmbito escolar (Fernandez e Hachén, 1996), sem encontrar funções no cotidiano da criança? Teria ela a conotação de desprazer, de um ato que se torna desagradável porque transformado em obrigação e imposição (Marques, 1999)?

## **2. Caracterização do perfil ortográfico e modificações no decorrer das séries**

Também foi possível, neste estudo, estabelecer três níveis distintos de domínio ortográfico, caracterizados como O+ (alto domínio, ou acima da média), O (médio domínio) e O- (baixo domínio). Ao contrário do que acontece com a leitura, pode-se observar um movimento indicativo de transformações favoráveis, ou seja, de um aumento progressivo no domínio ortográfico na medida em que as séries decorrem, conforme a Tabela IV. Enquanto que, na primeira série, a freqüência de O+ corresponde a 31,91% dos sujeitos, na quarta série o índice atinge 41,57%. No outro extremo, ou seja, em relação a O-, verifica-se que 25,53% das crianças

deste estudo encontram-se nesta condição na primeira série, valor este que cai para 19,05% na quarta.

No caso do domínio ortográfico, embora não se esteja entrando no mérito dos procedimentos de ensino, verifica-se que a atuação escolar, por mais ou menos eficiente que possa estar sendo, está tendo um resultado positivo em termos de levar as crianças a alcançarem conhecimentos mais aprofundados sobre a ortografia, o que se confirma pelos dados da Tabela IV e pela análise estatística aplicada sobre eles.

Contata-se ainda, nesta pesquisa, que parece haver um divisor entre as 4 séries formando dois blocos. O primeiro está composto pela primeira e a segunda séries, com pequena diferença entre elas. O segundo bloco está formado pela terceira e quarta séries. Esta divisão parece indicar que pode estar havendo um aumento da preocupação em relação à ortografia, principalmente a partir da terceira série.

### **3. Perfis de leitor e domínio ortográfico**

Como já foi apontado, os resultados expostos na Tabela VI confirmam a hipótese inicial de que quanto maior é o nível de leitura, também maior é o nível de domínio ortográfico. Estes dados indicam uma correlação positiva entre leitura e ortografia levando a crer que, de fato, o contato contínuo e sistemático com as palavras escritas, via leitura, pode ter um efeito favorável em relação ao saber como escrevê-las, o que seria próprio de L+ O+ (5,22%); L+ O (5,60%); L O+ (16,42%) e L O (14,55%). Nestes casos têm-se, tipicamente, bons domínios de ortografia relacionados a posturas e hábitos favoráveis em relação à leitura. Estes achados vêm de encontro à afirmação de que a internalização das características regulares e irregulares da norma ortográfica depende de modelos de escrita correta sobre os quais a criança possa refletir, como é o caso de livros, revistas e outros materiais impressos (Morais, 2001).

Entretanto, outros grupos chamam a atenção como acontece com L- O+ (17,54%) e L- O (15,67%). Nestes casos, embora o perfil de leitor seja menos ativo, pode-se observar que o domínio da ortografia está no nível alto ou médio. Estes dados parecem contradizer o achado de correspondência entre leitura e escrita, uma vez que as crianças com este perfil L- são exatamente aquelas que lêem menos. Porém, o fato de serem leitores pouco ativos e, ao mesmo tempo, apresentarem desempenhos mais elevados em ortografia, leva a crer que a leitura não é o único fator que pode estar interferindo no desempenho ortográfico. Estes dados indicam, portanto, que podemos encontrar conhecimentos de ortografia dentro da média ou inclusive acima dela, até mesmo em crianças caracterizadas como leitoras menos ativas.

Não sendo a leitura a única variável a garantir o conhecimento ortográfico, pode-se levantar outros fatores importantes e que não foram objeto de estudo deste trabalho. Entre eles, deve-se ressaltar as atividades desenvolvidas na

escola com essa finalidade, reflexões e análises que a criança possa estar fazendo a respeito das características da escrita (Rego e Buarque, 2000) e até mesmo a importância, o valor e a função que o ato de escrever pode ter para cada criança (Kato, 1985). Em outras palavras, os exercícios de ortografia e as possíveis reflexões sobre a escrita, mesmo para aquelas crianças que lêem pouco e ou que não gostam de ler, podem ajudá-las no sentido de compreenderem a escrita das palavras. Por outro lado, os possíveis usos que elas fazem da escrita também podem determinar uma preocupação maior ou menor em relação a escrever as palavras corretamente, levando-as a uma atenção maior em termos das características da ortografia. Assim sendo, as alterações ortográficas podem vir a ser superadas gradativamente, com a prática da leitura e também da escrita (Lemle, 2000). Este fato, considerando-se os achados deste estudo, pode até depender de elas serem ou não leitoras com certo nível de atividade. Uma criança, por exemplo, preocupada em escrever de forma clara e adequada porque tem em vista um interlocutor, poderá vir a desenvolver uma atenção mais diferenciada e aprofundada em termos de ortografia porque estará compreendendo a função de tal conhecimento.

Um terceiro conjunto diz respeito ao cruzamento dos perfis L+ O- (3,73%) e L O- (7,09%). Embora as crianças aqui agrupadas apresentem hábitos e atitudes favoráveis em relação à leitura, tal perfil não parece ter um efeito direto sobre a ortografia que, para ambos os grupos, está caracterizada como um domínio abaixo da média.

Estas crianças que parecem contrariar a norma “quanto mais lê, melhor escreve” estão mostrando, na realidade, que não há um efeito automático, direto e obrigatório entre ler muito e escrever corretamente. Pode-se encontrar, como é o caso delas, um pequeno número para o qual o contato constante e sistemático com as palavras escritas não repercute automaticamente sobre os padrões ortográficos de modo a levá-las a uma escrita mais precisa e correta.

O fato de estas crianças serem leitoras ativas e até mesmo muito ativas e apresentarem, por outro lado, um número mais elevado de erros do que a média, poderia ser explicado, por muitos, como um problema de memorização. Elas não estariam “fixando” a forma correta das palavras, ou seja, poderiam estar escrevendo palavras familiares substituindo, por exemplo, o “c” pelo “s” ou o “j” pelo “g”: semana > cemana e jipe > gipe.

Embora pareça razoável, esta explicação não leva em conta certos mecanismos do processo de memória como, por exemplo, a retenção de curto e a de longo prazo. Aprender que “passarinho” se escreve com “ss”, que “chuveiro” se escreve com “ch” e “morcego” com “c”, depende, de fato, de um processo de memorização que retenha por longo tempo a escrita de tais palavras. Entretanto, para que a palavra seja retida e se mantenha na memória não basta simplesmente vê-la impressa nos textos que estão sendo lidos.

É possível supor que as imagens das palavras que muitas crianças estão lendo sejam retidas somente na memória imediata, de curto prazo, pelo tempo suficiente para que os significados sejam interpretados. Uma vez que as palavras impressas recebam uma significação, elas são rapidamente descartadas da memória, dando espaço ao processamento de novas palavras. Isto significa que quem lê pode estar atento não à forma como as palavras são escritas, mas sim ao significado que elas contêm (Fulgêncio e Liberato, 1996). Isto não significa, necessariamente, um problema de memória.

Deve-se considerar, ainda, que quanto mais hábil um leitor se torna, menos dependente ele fica em termos de ter que analisar com detalhes as palavras, principalmente aquelas com as quais está mais familiarizado. Neste casos, estratégias de antecipação e de reconhecimento mais global das palavras permitem uma leitura menos dependente do contexto, dando rapidez ao processo de decodificação, com ênfase no significado do texto, e não na forma ou detalhes das palavras. Enquanto que um leitor mais iniciante realiza leituras dependentes de processos de análise e síntese, o leitor proficiente não lê letra por letra ou sílaba por sílaba. Nestes casos de leitores mais maduros, muitas palavras são reconhecidas instantaneamente graças ao vocabulário visual que o leitor já possui, o que resulta em processamentos analítico-sintéticos mais ocasionais. Em outras palavras, uma capacidade de ler pelos significados sobrepõe-se à leitura pelos significantes o que permite a leitura por blocos significativos que constituem unidades de informação (Kato, 1985). Na realidade, uma série de estratégias ortográficas, morfo-sintáticas, semântico-pragmáticas e discursivas interagem nesta situação fazendo com que o leitor não dependa exclusivamente do material visual para obter informações (Fulgêncio e Liberato, 1996; Hinson, 2001).

Não parece contraditório, portanto, encontrar-se crianças que, embora tenham hábitos e posturas favoráveis em relação à leitura, também apresentem um rendimento baixo em se tratando do conhecimento ortográfico. Elas, na realidade, precisam aprender a desenvolver um procedimento de análise mais detalhada das palavras, assim como deve-se também levar em conta o uso que elas fazem da escrita e se consideram a ortografia como um elemento relevante que mereça o investimento de atenção e esforço mental.

## **Conclusões**

Este trabalho permitiu identificar três diferentes níveis de envolvimento com a leitura, o que caracterizou o perfil de Leitor Muito Ativo, Leitor Ativo e Leitor Pouco Ativo. Não se observou um efeito positivo em termos da intervenção escolar na formação de bons leitores uma vez que as freqüências permaneceram praticamente as mesmas ao longo das séries. Um aumento esperado no número de Leitores Mais Ativos, ou no mínimo Ativos, não se concretizou. Por sua vez, a baixa freqüência de Leitores Muito Ativos na primeira série indica que influências familiares também não se mostraram eficientes no sentido de formar crianças com este perfil.

Considerando-se a ausência de efeitos positivos a partir da situação familiar e da situação de intervenção escolar, esta pesquisa aponta para o fato de que não estão sendo construídas condições eficientes que favoreçam a formação de atitudes e hábitos que possam aumentar a produção de bons leitores.

Com relação ao aprendizado da ortografia, foi possível caracterizar três perfis que definem o Alto Domínio da Ortografia, o Médio Domínio e o Baixo Domínio. Contrariamente ao que aconteceu com a leitura, observou-se um efeito positivo em termos da escolarização no conhecimento da ortografia, refletido na diminuição progressiva dos erros através das séries. Os dados apontam que o efeito escolar foi mais efetivo no aprendizado da ortografia do que no desenvolvimento de aspectos ligados à leitura.

Considerando-se o tema central deste trabalho que se volta para a análise da influência do perfil de leitor nas habilidades ortográficas, pode-se comprovar a hipótese de que há uma relação entre nível de leitura e nível ortográfico, de modo que, quanto mais alto o nível de leitura, melhor será o desempenho em termos de domínio ortográfico.

Por outro lado, constatou-se que também é possível encontrar crianças cujo perfil corresponde ao de Leitores Pouco Ativos, mas que apresentam um bom desempenho em ortografia. Este achado indica que a leitura por si só pode não ser um fator suficiente na formação de conhecimentos ortográficos devendo-se considerar também o efeito da intervenção escolar enfocando a ortografia e de possíveis hábitos e posturas frente ao ato de escrever.

Também, de modo até mesmo curioso, pode-se encontrar um pequeno grupo de crianças que, apesar de apresentarem o perfil de Leitores Muito Ativos, mostraram, por outro lado, um Baixo Domínio em termos de ortografia. Este achado permite afirmar que não basta simplesmente ler muito para aprender a ortografia uma vez que a memorização das palavras escritas não se dá automaticamente pela simples visão, mesmo que constante, das palavras. A atenção de muitos leitores pode estar muito mais centrada na significação da escrita do que na forma da escrita propriamente dita. A constatação deste tipo de grupo reforça a idéia de que situações que conduzam a uma análise refletida e mais aprofundada a respeito de como funciona a ortografia devem ser consideradas no ensino da linguagem escrita.

Ler muito, embora tenha uma correlação com escrever bem, pode não ser uma atividade suficiente para garantir o domínio da ortografia. A sugestão que este trabalho deixa é a de que situações voltadas para a compreensão e o domínio da ortografia sejam criadas e desenvolvidas de modo sistemático. O objetivo deve ser o de levar as crianças a analisar e refletir sobre a língua escrita uma vez que ela não depende somente de habilidades de memória, mas sim da compreensão de seus aspectos criativos e gerativos.

## Referências Bibliográficas

- ABAURRE, M.B.M. – Lingüística e Psicopedagogia. In Scoz, F.J.L., Rubinstein, E., Rossa, E.M.M. & Barone, L.M.C. (org.) – Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Editora Artes Médicas, 1987, 186-216.
- BRAIBANT, J.M. – A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. In GRÉGOIRE, J. & PIÉRART, B. – Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas. Artes Médicas, 1997, 167-187.
- CAGLIARI, L.C. – A evolução da escrita. In Scoz, F.J.L., Rubinstein, E., Rossa, E.M.M. & Barone, L.M.C. (org.) – Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Editora Artes Médicas, 1987, 164-185.
- CAGLIARI, L.C. – Alfabetização e Lingüística. Editora Scipione, 1989.
- CARVALHO, M. Guia prático do alfabetizador. Editora Ática. São Paulo, 4ª Edição, 2002.
- FERNÁNDEZ, M.R. & HACHÉN, R.R. – Saberes acerca de la lectura y la escritura. In ARBIUX, E., BIGO, M., FERNÁNDEZ, M.R., FREIDENBERG, S., HACHÉN, R.R., RIVERO, S. & SOLANA, Z.G. – Adquisición de la escritura. Ediciones Juglaria, 1996, 49-74.
- FERREIRO, E. – Com todas as letras. Cortez Editora, 1992.
- FULGÊNCIO, L. & LIBERATO, Y. – Como facilitar a leitura. Contexto, 1996.
- HINSON, B. – Qué hacen los buenos lectores cuando leen. In Lectura y vida – Ano 21, nº 4, 2001.
- KATO, M. – O aprendizado da leitura. Martins Fontes, 1985.
- LEAL, T.F. e ROAZZI, A. A criança pensa... e aprende ortografia. Em MORAIS, A.G. (Org.) O aprendizado da ortografia. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 21-41, 2000.
- LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador. Editora Ática. São Paulo, 15ª Edição, 2000.
- MARQUES, M.L. A família e a escola marcando a formação do leitor. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia da USP, São Paulo; s.n; 1999. 172 p.
- MORAIS, A. G. Ortografia: ensinar e aprender. Editora Ática. São Paulo, 4ª Edição, 2000.
- REGO, L.L.B. e BUARQUE, L.L. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. Em MORAIS, A.G. (Org.) O aprendizado da ortografia. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 21-41, 2000.
- REGO, L.M.L.B. – O desenvolvimento da língua escrita pela criança: uma perspectiva sócio-funcional. In Scoz, F.J.L., Rubinstein, E., Rossa, E.M.M. & Barone, L.M.C. (org.) – Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Editora Artes Médicas, 1987, 131-145.
- RIGOLET, S.A.N – Leitura do mundo – leitura de livros. Porto Editora, 1997.
- ZORZI, J.L.; SERAPOMPA, M.; OLIVEIRA, P. e FARIA, T. Análise de atitudes e hábitos de leitura em escolares de primeiro grau. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 39-46, 6, Nº6, 2001.
- ZORZI, J.L. Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

**Anexo****TABELA DE PONTUAÇÃO**

## Perfil de leitor/Perfil ortográfico

Nome do aluno: .....

Idade:.....Série:.....

Escola:.....

|  | Questões                                  | Respostas  |
|--|---|--|
| 1  | Gosta de ler                              | ( 3 ) muito<br>( 2 ) mais ou menos<br>( 1 ) pouco<br>( 0 ) nada  |
| 2  | O que você lê - funções de leitura        | ( 1 ) escolar/acadêmica<br>( 2 ) informativa<br>( 3 ) lazer  |
| 3  | Pede para comprar livros                  | ( 2 ) sempre<br>( 1 ) às vezes<br>( 0 ) nunca  |
| 4  | Lê outras coisas além do que escola manda | ( 2 ) sim<br>( 1 ) às vezes<br>( 0 ) não   |
| 5  | Freqüência de leitura extra-escola        | ( 2 ) todos os dias<br>( 1 ) não regularmente<br>( 0 ) nunca   |
| 6  | O que sente quando lê                     | ( 1 ) gostoso / interessante<br>( 0 ) chato / cansativo  |
| Total de pontos no questionário  |   | ( ) Até 9 pontos<br>( ) De 10 a 11 pontos<br>( ) De 12 a 13 pontos   |
| <b>Tipo de perfil de leitor</b><br>1. L- (leitor pouco ativo: até 9 pontos)<br>2. L (leitor ativo: 10 a 11 pontos)<br>3. L+ (leitor muito ativo: 12 a 13 pontos) |   | ( ) L-<br>( ) L<br>( ) L+  |
| Desempenho em ortografia: número de erros  |   | <b>1ª série</b><br>( ) de 0 a 60 (baixa ocorrência)<br>( ) de 61 a 90 (média ocorrência)<br>( ) 91 ou mais (alta ocorrência)<br><b>2ª série</b><br>( ) de 0 a 47 (baixa ocorrência)<br>( ) de 48 a 79 (média ocorrência) |

|   |   |
|---|---|
|   | <input type="checkbox"/> 80 ou mais (alta ocorrência)<br><b>3ª série</b><br><input type="checkbox"/> de 0 a 21 (baixa ocorrência)<br><input type="checkbox"/> de 22 a 36 (média ocorrência)<br><input type="checkbox"/> 37 ou mais (alta ocorrência)<br><b>4ª série</b><br><input type="checkbox"/> de 0 a 17 (baixa ocorrência)<br><input type="checkbox"/> de 18 a 40 (média ocorrência)<br><input type="checkbox"/> 41 ou mais (alta ocorrência) |
| <b>Tipo de perfil ortográfico:</b><br>1. <b>O<sup>-</sup></b> (pouco domínio da ortografia:<br>alta ocorrência de erros)<br>2. <b>O</b> (domínio médio da ortografia:<br>média ocorrência de erros)<br>3. <b>O<sup>+</sup></b> (alto domínio da ortografia:<br>baixa ocorrência de erros) | <input type="checkbox"/> O <sup>-</sup><br><input type="checkbox"/> O<br><input type="checkbox"/> O <sup>+</sup>  |
| <b>Síntese de perfis:</b><br><b>leitura/ortografia</b>  | <input type="checkbox"/> A- O-<br><input type="checkbox"/> A- O<br><input type="checkbox"/> A- O+<br><input type="checkbox"/> A O-<br><input type="checkbox"/> A O<br><input type="checkbox"/> A O+<br><input type="checkbox"/> A+ O-<br><input type="checkbox"/> A+ O<br><input type="checkbox"/> A+ O+  |

### **Autores**

Jaime L. Zorzi

Prof. Dr. em Educação – UNICAMP

Diretor e professor do CEFAC – Centro de Especialização em Fonaudiologia Clínica

e-mail: [cefac@cefac.br](mailto:cefac@cefac.br)

Marisa T. Serapompa

Fonoaudióloga

Especialista em Linguagem pelo CEFAC

e-mail: [serapompa@uol.com.br](mailto:serapompa@uol.com.br)

Polyana S. Oliveira

Fonoaudióloga

Especialista em Linguagem pelo CEFAC  
e-mail: [clifono@terra.com.br](mailto:clifono@terra.com.br)

Adriana T. Faria  
Fonoaudióloga  
Especialista em Motricidade Oral pelo CEFAC  
e-mail: [drievi@hotmail.com](mailto:drievi@hotmail.com)

Instituição de origem da pesquisa: CEFAC – Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica