ORTOGRAFIA: APRENDIZAGEM E ENSINO

SPELLING: LEARNING AND TEACHING

Maria José dos Santos [1]
Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão

Maria Nerci S. D. Rosa[2]
Univesidade Federal de Goiás- Campus Catalão

Alinne Pereira Nicolau[3]
Universidade Federal de Goiás- Campus Catalão

Resumo: Aprender a comunicar-se por meio da língua escrita é um dos principais objetivos daqueles que ingressam na escola e o bom desenvolvimento dessa capacidade é condição básica para aprendizagens futuras. A aprendizagem da ortografia e seu domínio tem chamado a atenção de pesquisadores que buscam entender os processos cognitivos implicados nesta aprendizagem. Neste trabalho, apresentam-se resultados de investigações que apontam alguns fatores que favorecem a apropriação das normas ortográficas e oferecem subsídios para práticas de ensino da ortografia.
Palavras-chave: *língua escrita; aprendizagem; ortografia*

Abstract: Learning to communicate through written language is one of the main goals of those who enter school, so that the good development of that capacity is a basic condition for future

[1] Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Professor efetivo da Universidade Federal de Goiás Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano. E-mail: majosantos@hotmail.com

[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. É especialista em Educação Infantil e atualmente é professora do Instituto de Educação Matilde Margon Vaz. E-mail: marianerci.10@hotmail.com

[3]Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão. Atualmente é professora da Escola Paroquial São Bernadino de Siena. Tem experiência na área de Psicologia. E-mail: alinnepn@pedagogia.grad.ufg.br

learning. Thus, spelling learning and its domain have attracted some attention from researchers who seek to understand cognitive processes involved in learning. In this paper, we show research findings that indicate some factors which favor the assumption of orthographic rules and provide additional practice for spelling teaching.
Keywords: *written language; learning; spelling*

A aquisição da língua escrita é uma tarefa complexa e exige do aprendiz esforço cognitivo para compreender a natureza do sistema da escrita alfabética. Muitas pesquisas, em diferentes abordagens, têm voltado sua atenção para a compreensão da etapa inicial de aprendizagem da língua escrita, etapa na qual a criança descobre a natureza alfabética da escrita, ou seja, descobre a correspondência entre letra e som (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986; MORAIS, 1996; SANTOS, 2004). Entretanto, a compreensão do princípio alfabético não constitui o final do processo de aquisição da escrita. Marsh, Friedman, Welch e Desberg (1981) propõem a existência de um estágio, posterior ao alfabético, no qual o aprendiz tem que lidar com regras contextuais e regras complexas da estrutura ortográfica da língua.

A ortografia é a parte da gramática normativa que trata do uso correto das letras na escrita de palavras (TERRA & NICOLA, 1993). A unificação da escrita, por meio de normas ortográficas, é uma criação bastante recente e seu objetivo é tornar a língua escrita acessível a todos os usuários, mesmo que na pronúncia de palavras ocorram diferenças regionais ou sociais (CAGLIARI, 1999).

Considera-se que o domínio ortográfico é um dos elementos necessários para a produção de uma escrita de qualidade comunicativa, na medida em que as ideias expressas por meio de um registro gráfico precisam obedecer a normas comuns para que possam ser compreendidas por todos. Nesse sentido, conhecer aspectos do processo de aprendizagem da ortografia pelo aprendiz de uma língua alfabética e ortográfica, como é o caso do português, pode subsidiar práticas pedagógicas que favoreçam essa aquisição. Neste texto temos por objetivo discutir resultados de pesqui-

sas que investigam os processos de aquisição de normas ortográficas. Inicialmente, faremos uma breve apresentação da constituição do português escrito e breve histórico de sua ortografia.

Língua Portuguesa: da modalidade oral à modalidade escrita

A língua portuguesa originou-se do latim, levado pelos romanos para a Lusitânia, situada a oeste da Península Ibérica, que corresponde atualmente a Portugal e à região espanhola da Galícia.

No latim distinguem-se duas variantes: o latim clássico e o latim vulgar. O latim clássico ou culto era uma língua uniforme e regulamentada, estudada nas escolas, falada e escrita pela minoria culta. O latim vulgar era falado pelos comerciantes, colonos e soldados. Os usuários da variante vulgar não respeitavam as normas gramaticais, mantinham os vícios das línguas orais e incorporavam palavras de outras línguas com as quais estavam em contato (QUADROS, 1966)

No processo de romanização da Península Ibérica o latim que se impôs foi o vulgar e cada vez mais foi se diferenciando do latim clássico. As línguas românicas surgidas na península, entre elas o português, o espanhol e o francês são fruto da evolução do latim vulgar e do contato com línguas faladas pelos habitantes da região antes da chegada dos romanos (QUADROS, 1966).

Vários fatores possibilitaram uma estruturação e enriquecimento da língua portuguesa: fatos históricos, tais como invasões e conquistas; fatos etnológicos, como fusão de culturas e de povos; fatos políticos, como revoltas que libertavam povos subjugados pelos romanos e manifestações literárias e estudos das letras, como criação da primeira universidade portuguesa em Lisboa (QUADROS, 1966).

Embora o português já existisse como língua, seu uso se reduzia à oralidade. O latim era usado para registro de documentos oficiais, nas escolas, nos livros e nos documentos religiosos. Uma vez que o latim podia ser escrito, os usuários das línguas românicas começaram a se questionar por que não adaptar o sistema de

escrita e escrever também o português, o espanhol e o francês? Assim, foram feitas adaptações do registro do latim para a escrita dessas línguas (CAGLIARI, 1999).

Inicialmente a escrita dessas línguas gerou certa resistência. Segundo Cagliari essa "resistência à escrita veio do fato, que se tornava notório na escrita, de que essas línguas ainda pareciam dialetos do latim, uma espécie de latim estropiado" (1999, p.342). Entretanto, o sentimento de nacionalismo e independência possibilitou que a língua vernácula ocupasse o lugar de norma culta, antes ocupado pelo latim. Já no século XI, o latim era usado apenas em livros e em circunstâncias muito específicas, deixando de ser usado pelas pessoas no dia-a-dia. O surgimento das primeiras obras literárias em línguas vernáculas também favoreceu a disseminação da escrita dessas línguas, entre elas o português (CAGLIARI, 1999).

A adaptação para o português do sistema de escrita alfabético, usado no latim levou a uma mistura de transcrição fonética com representações ortográficas particulares do latim. Conforme sublinha Cagliari (1999), como o português não era o latim, algumas modificações no sistema de escrita foram necessárias, sobretudo no que diz respeito às relações entre letras e som, que foram definidos com precisão por meio de normatizações ortográficas.

A normatização ortográfica do português é bastante recente. A primeira tentativa de unificação se deu no início do século XX. Na história da ortografia da língua portuguesa podemos identificar três períodos: (1) Fonético; (2) Pseudo-etimológico e (3) Simplificado ou Histórico-científico (QUADROS, 1966).

1) *Fonético:* este período tem início com os primeiros documentos escritos em língua portuguesa, entre os séculos XII e XVI. Embora a ortografia predominante se aproximasse da fonética, nesse período é possível encontrar formas sincréticas das palavras, ou seja, em um único texto uma mesma palavra poderia ser escrita com diferentes grafias.

2) *Pseudo-etimológico*: com o advento da Renascença começa-se a respeitar e a fazer com que as palavras do português sejam empregadas obedecendo às formas latinas. Neste período aparecem duas grandes obras que pretendem uniformizar a ortografia: "Regras de escrever ortografia da língua portuguesa", de Pêro de Magalhães Gândavo, e "Ortografia da língua portuguesa", de Duarte Nunes Leão. Nestas obras, observa-se uma tentativa de se fazer transformações "latinizantes" nas palavras já existentes na língua portuguesa. Com o passar do tempo, tal empreendimento acabou implantando uma ditadura ortográfica, o que ocasionou uma grande diferenciação entre a língua falada e a escrita. Segundo Quadros (1966), a pronúncia ou não das letras etimológicas, causava inúmeras dúvidas e dificuldades aos leitores menos avisados. Sendo a língua considerada uma propriedade coletiva, iniciaram-se estudos para torná-la mais fácil pela racionalização da grafia.
3) *Simplificado ou Histórico-científico:* em 1904, Gonçalves Viana publicou a obra intitulada "Ortografia Nacional: simplificação e uniformização sistemática das ortografias portuguesas", com o intuito de diminuir as disparidades ortográficas. Constituiu-se uma comissão a fim de sistematizar uma reforma ortográfica entretanto, essa comissão encontrou dificuldades para contentar a todos, e o projeto de reforma foi se arrastando no tempo (CAGLIARI, 1999). Os princípios definidos por Gonçalves Viana nortearam a reforma que o governo português tornou obrigatória em 1911.

Até início do século XX, no Brasil, usava-se a mesma ortografia de Portugal. Entretanto, por ocasião da reforma ortográfica proposta em 1911, já havia sido criada, no Brasil, a Academia Brasileira de Letras, cujos integrantes não foram consultados a respeito das alterações ortográficas propostas, o que ocasionou

uma série de divergências quanto à aceitação da proposta ortográfica portuguesa. Depois de várias tentativas de unificação, em 1945 Brasil e Portugal assinam um acordo de reforma ortográfica, tornado obrigatório pela Constituição Brasileira para todo território nacional. Embora esse acordo fosse passível de discussão, reconheceu-se, na época, seu inegável valor de unificação e simplificação de nossa grafia (QUADROS, 1966). Esse acordo não pôs fim a desentendimentos ortográficos entre as Academias Brasileira e Portuguesa e, na prática, os dois países ficaram com ortografias diferenciadas.

Com a Criação da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa em 1989, iniciou-se um movimento para unificação da ortografia usada por todos os países de língua portuguesa. A unificação foi proposta considerando-se que a dupla grafia de uma mesma palavra limita a dinâmica do idioma e as diferenças criam obstáculos, tanto no plano das relações entre os diversos países de língua portuguesa, pois as variações na ortografia dificultam a partilha de conteúdos escritos como no plano internacional, limitando as possibilidades de afirmação do idioma.

Em 12 de outubro de 1990 a República Popular de Angola, a República Federativa do Brasil, a República de Cabo Verde, a República da Guiné-Bissau, a República de Moçambique, a República Democrática de São Tomé e Príncipe e a República Portuguesa, países integrantes da CPLP, assinam um acordo ortográfico, considerado um importante passo para a defesa da unidade da língua portuguesa e favorecimento de seu prestígio. O acordo entrou em vigor em janeiro de 2009, entretanto, as duas ortografias, a antiga e a nova, poderão conviver até 2012, quando as alterações ortográficas propostas passarão a ser obrigatórias. As alterações ortográficas propostas por esse acordo teve um critério fonético, com o objetivo de aproximar a forma escrita à forma falada.

Um sistema ideal de escrita alfabética seria aquele em que cada letra correspondesse a um som e cada som a uma letra. No entanto, na língua portuguesa essa relação ideal só se realiza em poucos casos. No sistema ortográfico do português, há muitos casos em que um mesmo som pode ser grafado por mais de uma

letra, como por exemplo, o som /z/ pode ser grafado com s na palavra casa, com z na palavra beleza e com x na palavra exame.

Estudos no campo da linguística explicam com detalhes as possibilidades de relações entre fonemas e grafemas na escrita do português. Apresentamos a seguir, a análise linguística das relações entre sons e letras do nosso sistema ortográfico de escrita realizada por Lemle (1987) que propõe a existência de três tipos de relação: *relação biunívoca; relação múltipla entre letras e sons e entre sons e letras* e *relação de concorrência*.

1) *Relação Biunívoca*: um elemento do conjunto de letras corresponde a um elemento do conjunto de fonemas. Exemplos: *t*apete, elefan*t*e e ga*t*o.
2) *Relação Múltipla entre letras e sons e entre sons e letras*: uma letra representando diferentes sons e um som representado por diferentes letras conforme a posição na palavra. Exemplos: mala, leme e campo; carro, rua, carta e honra.
3) *Relação de Concorrência*: mais de uma letra representa um mesmo som na mesma posição. Exemplos: mesa, beleza e exemplo.

Análises das várias relações existentes entre sons e letras demonstram o grau de complexidade imposto ao aprendiz para a compreensão e apropriação do sistema ortográfico. Na próxima sessão apresentamos algumas explicações para a aprendizagem da ortografia apontadas pelos estudos.

Aprendizagem da ortografia

No início do processo de aquisição da linguagem escrita a criança gradualmente domina as convenções letra/som de acordo com o sistema alfabético de escrita. Entretanto, tal domínio não garante a escrita correta das palavras, havendo, portanto, a necessidade de conhecer e apropriar-se das convenções ortográficas, compreendendo as restrições irregulares e regulares convenciona-

das socialmente para poder produzir a escrita correta das palavras.

Na literatura é possível identificar algumas explicações para a aprendizagem da norma ortográfica.

- Efeito da escolarização: o tempo de instrução formal produz melhoria no desempenho ortográfico embora possamos encontrar diferenças individuais entre alunos de uma mesma série (ZORZI, 1998; SANTOS, 2005 a, 2005 b).
- Tarefa ou situação de escrita: a produção de um texto (por um escritor novato) implica sobrecarga cognitiva, pois ele tem que selecionar e organizar idéias, selecionar uma forma para expressá-las e ainda decidir sobre a forma ortográfica de registrar as palavras. Isso explicaria o fato de cometerem mais erros nas produções espontâneas do que em ditados (MORAIS, 2003).
- A prática da revisão sistemática do texto é apontada como um dos fatores de melhoria no desempenho ortográfico. A correção de textos alheios beneficia uma vez que o distanciamento favoreceria a ativação de metaprocessos que permitem examinar a correção ortográfica (MORAIS, 2003).
- Características das palavras: a regularidade da notação ortográfica e a frequência de uso também são apontadas como fatores que influenciam o desempenho ortográfico (PINHEIRO, 1994).
- História individual: (1) conhecimento fonológico (nas fases iniciais) sobre os segmentos sonoros influi no desempenho ortográfico (NUNES, BRYANT e BINDMAN, 1995); (2) exposição ao impresso e a capacidade de armazenar sua imagem visual na mente (STANOVICH E CUNNINGHAN, 1992); (3) o modo de processar a informação visual poderia explicar a relação entre o hábito de leitura e desempenho ortográfico (FRITH *apud* ELLIS, 2001).
- Conhecimento explícito de normas ortográficas: o bom

> desempenho ortográfico resulta de re-elaborações internas que o aprendiz processa, a partir das informações sobre ortografia que recebe (MORAIS, 2003; 2005).

Compreender como se dá o processo de aquisição da ortografia parece ser essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que facilitem tal aquisição. Na sessão seguinte apresentamos resultados de pesquisas que buscam investigar como se dá a apropriação do sistema ortográfico por parte do aprendiz da língua escrita do português.

Aprendizagem da ortografia: o que evidenciam as pesquisas

Muitos autores têm sugerido que os erros na escrita não são casuais. Ao produzir uma escrita ortográfica, o aprendiz pensa e aplica suas hipóteses; portanto, os erros refletiriam essas hipóteses.

Nunes (1995) investigou a origem dos erros de registro das palavras. Os resultados sugerem que os erros cometidos no registro das palavras não são randômicos, mas refletem tanto a lógica utilizada pela criança como o desconhecimento de princípios ortográficos e, portanto, não representam falta de memorização da grafia correta das palavras.

Ao discutir a lógica dos erros ortográficos, Alvarenga (1995) aponta ser fundamental no processo de aprendizagem da escrita ortográfica, que o aprendiz (re)construa as relações entre o sistema de representação fonológica da língua falada e o sistema de representação ortográfica adotado. Segundo o autor, os tipos silábicos e acentuais mais frequentes e estáveis estão em concordância com os princípios fonológicos gerais. É possível, portanto, deduzir que a consciência fonológica é uma habilidade importante na aprendizagem deste tipo de grafia. Entretanto, na medida em que a estrutura silábica e acentual se distancia da estrutura frequente, a análise fonológica deixa de ser suficiente e a escrita ortográfica correta dependeria de outros conhecimentos.

Esses autores sugerem que, ao escrever, a criança considera muitos aspectos do sistema linguístico. Entretanto, algumas

informações são incorporadas gradualmente.

A evolução da competência ortográfica da criança durante o processo de aprendizagem da escrita (1ª a 4ª séries) foi investigada por Carraher (1985). Os resultados sugerem que a concepção de escrita da criança continua evoluindo após a emergência da concepção alfabética. No processo de aquisição da escrita as crianças adquirem um sistema ortográfico, cuja evolução de aquisição se dá pelo confronto de suas hipóteses sobre a forma de registro das palavras durante o processo de aprendizagem.

Com o objetivo de compreender como se dá a apropriação progressiva do sistema ortográfico, Zorzi (1998) realizou um estudo com 514 alunos de 1ª a 4ª série, considerando as características linguísticas e a trajetória dos erros produzidos pelas crianças. Os resultados sugerem que algumas propriedades do sistema ortográfico podem ser de mais difícil e lenta apropriação do que outras. Tomando como referência a frequência com que os tipos de erro aparecem, o autor traçou uma escala de apropriação evolutiva de aquisição das regras ortográficas. Nesta escala, algumas questões ortográficas revelam ser de mais difícil e lenta apropriação, resultando em três tipos de erros: (1) erros originados pelo registro de palavras com apoio na oralidade; (2) erros por confusão entre as terminações *am* e *ão* e (3) erros ligados às representações múltiplas dos fonemas, ou seja, ao fato de um som corresponder a mais de uma letra e uma letra representar mais de um som.

A sequência apresentada por Zorzi (1998) reforça a ideia de um processo de construção de conhecimentos acerca da escrita pela criança, sendo que durante esse processo ela elabora hipóteses tanto de concepção da escrita como de sua produção e do sistema ortográfico. Essas hipóteses vão se modificando até que as regras ortográficas sejam adequadamente compreendidas.

Santos e Maluf (2006a) encontraram resultados semelhantes em pesquisa sobre o desempenho ortográfico realizada com 134 alunos, de 5ª a 8ª série. Com o objetivo de verificar a existência de padrões de erros ortográficos na segunda fase do ensino fundamental, utilizaram um ditado, composto por 20 frases elaboradas de modo a permitir a identificação dos diferentes tipos de

erros ortográficos (ZANELLA, 2005). Os resultados mostraram que algumas propriedades do sistema ortográfico são apropriadas pelos alunos de modo mais lento e exigem maior esforço. Assim, por exemplo, o erro designado como substituição de letras, em razão da possibilidade de representações múltiplas, foi o que mais se manteve ao longo das séries.

As hipóteses que a criança tem sobre a ortografia são aplicadas a outras palavras de forma bastante consistente, o que sugere o caráter gerativo da aprendizagem de regras ortográficas.

A capacidade de gerar ortografias foi investigada por Monteiro (2005) em 100 crianças entre a alfabetização e a 4ª série. Os resultados sugerem que os erros cometidos pelas crianças não são aleatórios ou fruto do descaso ou desatenção do aprendiz, mas obedecem a uma lógica e expressam hipóteses do aprendiz. As estratégias utilizadas pelas crianças revelam uma busca pela regularidade do sistema de escrita, busca que só é vencida pela criança quando os dados de realidade se contrapõem às suas hipóteses. Seria esse o momento de um salto qualitativo na direção de uma maior compreensão do sistema ortográfico.

A fim de compreender como o conhecimento de radicais semânticos pode favorecer a geração da ortografia, Guimarães e Roazzi (2005) investigaram a produção escrita de 80 alunos de diferentes graus de escolaridade. Os resultados mostram que embora 72% dos alunos classifiquem as palavras usando semelhança semântica como critério, muitos não utilizam esse conhecimento na geração de grafias iguais para radicais semanticamente iguais. Segundo esse estudo, as generalizações foram sendo alcançadas progressivamente ao longo do período de escolarização, possivelmente como resultado de um ensino formal da ortografia. Os autores argumentam que a consideração, por parte do aluno, de que a escrita convencional está em certa medida relacionada com o significado, é uma conquista construída pelo aluno em cujo processo a escola tem contribuído muito pouco. A intervenção da escola poderia transformar os processos não conscientes, subjacentes às estratégias usadas pelos alunos, em meta conhecimento, ou seja, desenvolver no aluno a habilidade de refletir e descrever verbal-

mente o seu conhecimento e as estratégias que possui e usa. Um saber metalinguístico que relacione ortografia e significado levaria os alunos a um melhor desempenho na escrita convencional.

Rosa (2007), apoiada nos resultados obtidos por Guimarães & Roazzi (2005), investigou 74 alunos matriculados nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Seu objetivo foi verificar se esses alunos percebiam radicais semânticos e se esse conhecimento era usado como fator uniformizante na geração de ortografia. Os alunos realizaram tarefas de escrita, sob ditado, de 6 quadras de palavras derivadas, sendo que em cada uma das quadras havia duas palavras dicionarizadas e duas inventadas (exemplo de uma quadra de palavras: braço/abraço/braçola/braçoso). Além da tarefa de escrita, os alunos realizaram uma tarefa de classificação dessas 24 palavras. Os resultados desse estudo mostram que a maioria dos alunos não faz considerações semânticas, tanto nas tarefas de classificação como nas tarefas de escrita sob ditado. Segundo Rosa (2007), os resultados sugerem que o fato de escrever corretamente uma palavra (provavelmente decorada) não garante o entendimento do sistema ortográfico, uma vez que a maioria dos alunos investigados não considerou o radical semântico para gerar a grafia de palavras que compartilhavam o mesmo radical.

Interessada em compreender o papel do significado na escrita de palavras, Nicolau (2007) investigou 74 alunos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Seu objetivo foi verificar se alunos de diferentes graus de escolaridade diferenciam graficamente palavras que são sonoramente idênticas, porém com significados diferentes, como por exemplo, abril/abriu e cem reais/sem camisa. Os resultados obtidos mostram que os alunos não consideram o significado como fator diferenciador da grafia de palavras. Segundo a autora, a escrita correta de várias palavras do português requer a coordenação de dois princípios da ortografia: o princípio fonográfico e o princípio ideográfico. Nicolau (2007) considera que as práticas pedagógicas voltadas para o ensino da linguagem escrita priorizam o princípio fonográfico e não oferecem situações de reflexão sobre a relação entre ortografia e significado.

Os estudos discutidos sugerem que os erros ortográficos

produzidos pelos alunos indicam as estratégias utilizadas pela criança na produção da escrita bem como os conhecimentos implícitos empregados, o que revela a dimensão criadora e o caráter ativo da produção de uma escrita ortográfica.

As contribuições específicas da consciência sintática e da consciência fonológica para a aquisição de regras ortográficas foram investigadas por Rego e Buarque (1997) num estudo em que participaram 46 crianças, que foram acompanhadas durante dois anos (1ª e 2ª séries). Os resultados evidenciaram que a consciência sintática é um fator importante na aquisição de aspectos ortográficos que envolvem o conhecimento da classe gramatical a que uma palavra pertence. A consciência fonológica mostrou relacionada com a aquisição de regras ortográficas que dependem de uma análise minuciosa do contexto grafo-fônico da palavra, mas não constitui um fator determinante na aquisição de regras ortográficas que dependem da utilização de critérios gramaticais.

Interessados na relação entre consciência metalinguística e ortografia, Leal e Roazzi (2005) aplicaram, a 112 alunos de 1ª e 2ª séries tarefas de escrita de palavras, de leitura, e as crianças foram entrevistadas. Os resultados sugerem que, no reconhecimento de palavras, as crianças tentam fazer uso de informações sobre ortografia para ler adequadamente. A consistência dos acertos decorre da consciência que a criança tem em relação às regras ortográficas. Assim, os conhecimentos sobre ortografia são usados de forma mais eficiente quando são explícitos, mesmo que a explicitação seja verbalizada de maneira rudimentar. Os autores apontam para a necessidade de entendermos as estratégias adotadas pela criança e os níveis de consciência necessários para a adoção de princípios ortográficos.

Reconhecendo o caráter ativo e construtivo da aprendizagem da ortografia, Morais (2003) propõe um modelo explicativo da aprendizagem ortográfica. Baseado no modelo geral desenvolvido e proposto por Karmiloff-Smith (1990), Morais defende a ideia de que a aprendizagem da ortografia não seria apenas uma aprendizagem direta dos estímulos (S), ou seja, o registro das palavras segundo a norma, mas exigiria uma redefinição das repre-

sentações internas elaboradas pelo aprendiz sobre as palavras (S) e a norma ortográfica que define sua notação. A realização da re-descrição interna das representações mentais exigiria um processo de explicitação progressiva das representações que o aprendiz elabora sobre a forma ortográfica de registro das palavras. Mesmo que se considere a incidência de fatores culturais como exposição à língua impressa e escolaridade sobre as oportunidades que o aprendiz tem para redescrever suas representações ortográficas, o desempenho ortográfico estaria relacionado à explicitação das representações de cada palavra.

Apoiado nesses pressupostos, Morais (2003) investigou 32 crianças de 3ª e 5ª séries da educação básica, cuja língua era o castelhano. A fim de ter acesso ao nível de explicitação que as crianças têm sobre o conhecimento ortográfico criou uma *situação de transgressão* que permitiria abordar as relações entre norma, erro e explicitação das representações ortográficas. As crianças realizaram uma atividade escrita sob ditado de um texto com 166 palavras. Alguns dias depois, as crianças foram solicitadas a re-escreverem o mesmo texto, em outro papel, como se fossem estrangeiros, que embora falassem bem o castelhano, cometiam muitos erros ao escrever (*tarefa de transgressão*). Os resultados indicam que as crianças com melhor desempenho ortográfico (menos erros no ditado) tiveram uma tendência a transgredir no nível fonográfico, substituindo consoantes de convencionalidade irregular, de forma que preservavam a homofonia da palavra escrita em relação à palavra oral e justificavam as transgressões verbalizando a regra adequada. Por outro lado, as crianças com pior desempenho ortográfico (muitos erros no ditado) substituíam vogais ou operavam sobre aspectos gráficos, tais como uso inadequado de maiúsculas ou acentuação, ou seja, essas crianças cometiam transgressões superficiais que não afetavam a norma ortográfica. Esses resultados confirmaram sua hipótese inicial, ou seja, a hipótese de que o desempenho ortográfico estaria relacionado à capacidade de explicitação das representações das palavras.

Considerando as hipóteses de Morais (2003), Santos e Maluf (2006b) investigaram a relação entre tipos de transgressão

intencional e desempenho ortográfico. Participaram da pesquisa 22 crianças de 4ª série do ensino fundamental. As crianças escreveram sob ditado um texto de 20 frases. Em seguida receberam um protocolo com 22 palavras escritas (presentes no ditado). Foi pedido a elas que cometessem erros ortográficos (transgressões intencionais) em cada uma delas. Os resultados mostraram que as crianças que cometeram menos erros ortográficos no ditado faziam transgressões intencionais considerando as normas do sistema ortográfico, muitas vezes preservando a homofonia da palavra, enquanto as crianças que cometeram mais erros ortográficos na escrita sob ditado realizavam transgressões intencionais que afetavam as regras do sistema alfabético de escrita, de forma a modificar a palavra. Os resultados corroboram a hipótese de Morais (2003), ou seja, as crianças com melhor desempenho ortográfico são também mais capazes de transgredir deliberadamente a norma ortográfica. Dessa forma, a capacidade de transgredir intencionalmente coloca em evidência o conhecimento já adquirido e explícito da norma.

Como já foi sugerido, a aprendizagem da ortografia é um processo complexo e depende de vários fatores. A complexidade de nossa ortografia exige que a criança considere a natureza das regras e realize análises com diferentes graus de complexidade e, portanto, requer competências específicas para sua aquisição. Como já mencionado anteriormente, do ponto de vista ortográfico, a língua portuguesa não pode ser considerada regular, uma vez que existe a possibilidade de vários tipos de relação entre letra e som (LEMLE, 1987), o que possibilita uma categorização entre ortografias regulares e irregulares (MORAIS, 2006).

A compreensão, por parte da criança, das correspondências regulares de tipo contextual (aquela em que é possível prever o registro correto da palavra considerando-se a posição que a letra ocupa na palavra) e de tipo morfológico-gramatical (que dependem da morfologia e da gramática) tem sido objeto de estudo em várias investigações.

Os erros ortográficos relacionados às regras contextuais foram objeto de investigação de Nunes (1992). Seu objetivo

foi verificar se esses erros são corrigidos simultaneamente pelas crianças ou se há diferenças cronológicas na aquisição dessas ortografias durante o processo de aquisição da linguagem escrita. Comparou-se a aquisição de regras de contexto semelhantes (utilização do *e* ou *o*, nas sílabas átonas em final das palavras) por alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Os resultados sugerem que, embora estas sejam regras da mesma natureza, sua aquisição não ocorre simultaneamente. A representação do /u/ átono no final da palavra é aprendida antes do que a representação do /i/. A autora conclui que a aquisição de regras ortográficas semelhantes não é concomitante, a aquisição de regras contextuais semelhantes não estaria subordinada a uma aprendizagem conjunta.

A utilização de regras morfológico-gramaticais e contextuais por crianças de 1ª a 4ª séries também foi estudada por Rego e Buarque (2005). Nessa investigação, as autoras centraram a atenção na utilização do *r* e *rr* para grafar o fonema /r/ e /R/, a utilização do *ou*, *or* e *ô* em palavras cujo som final é a vogal tônica /o/ e a utilização do ditongo /iw/ em verbos e substantivos. A análise da escrita das crianças possibilitou a criação de categorias de desempenho que dão pistas sobre o processo de aquisição desses tipos de regras. Os resultados também sugerem que a mera exposição à língua escrita não leva (necessariamente) a uma aprendizagem de forma gerativa. Nem sempre o conjunto de palavras a que a criança tem acesso permite a abstração adequada dos princípios ortográficos.

O conhecimento ortográfico de crianças com diferentes níveis de escolaridade foi examinado por Meireles e Correia (2005) que exploraram as diferenças em complexidade entre as regularidades morfossintáticas e contextuais da língua portuguesa. Participaram do estudo 52 crianças de 2ª e 4ª séries do ensino fundamental. Os resultados demonstram que certos contextos ortográficos são aprendidos com mais facilidade que outros e, portanto, mais rapidamente. As crianças demonstraram ter mais facilidade com o sufixo *esa* e *oso* e apresentaram maior dificuldade com o sufixo *eza* e com a representação do /R/ depois da consoante e /R/ depois da vogal nasal. Os resultados encontrados sugerem haver uma

hierarquia na aprendizagem de regras ortográficas: inicialmente as crianças fariam um registro fonético das palavras, depois haveria a incorporação de novas possibilidades de grafar a palavra, mas sem a compreensão clara da regra, o que geraria o uso indiscriminado desse novo conhecimento e generalizações da regra para contextos inadequados e, finalmente a criança utilizaria, de forma adequada e consistente, a regra ortográfica.

Os estudos apresentados anteriormente sugerem que a aprendizagem da linguagem escrita alfabética é um processo longo e complexo. Para o domínio da escrita é necessário que o aprendiz tome a língua não apenas como meio de comunicação, mas como objeto de aprendizagem. Após a descoberta do princípio alfabético, ou seja, a compreensão da correspondência entre letras e sons, a criança precisa relativizar essa concepção e considerar as regras ortográficas de registro das palavras, uma vez que nossa língua não apresenta regularidade absoluta entre letras e sons. Há, portanto, a necessidade de uma aquisição mais complexa e sofisticada que vai além do mero registro de sons. Os erros produzidos pelas crianças, na passagem de um estágio alfabético para um estágio ortográfico, sugerem que a criança começa a considerar as diferentes formas de grafar uma palavra, aplicando os conhecimentos que tem sobre ortografia, portanto, tais erros não seriam casuais, mas parte de um processo ativo de compreensão do sistema ortográfico. Nesse processo, as informações ortográficas seriam incorporadas gradualmente durante o período de escolarização e de exposição à língua escrita. Dado o caráter gerativo da aprendizagem de regras ortográficas, as crianças utilizam estratégias diversas na busca das regularidades do sistema ortográfico. Identificar essas estratégias e explicitar os conhecimentos ortográficos que a criança possui, são fundamentais no processo de aquisição da norma ortográfica.

Contribuições da pesquisa para a prática pedagógica

O ensino da língua portuguesa apresentou importantes transformações nos últimos anos. As práticas pedagógicas para o ensino da produção e compreensão de textos tornaram-se mais

significativas, favorecendo a aprendizagem de habilidades necessárias na formação de um escritor competente. Infelizmente, o mesmo não aconteceu com o ensino da ortografia. As práticas pedagógicas tradicionais para o ensino das regras ortográficas foram abolidas pela maioria dos professores, sem que outras práticas fossem criadas. Algumas práticas, quando existentes, limitam-se ao ditado e correção coletiva, sem que haja uma efetiva reflexão sobre os erros. A maioria das atividades supostamente voltadas para o ensino da ortografia, nada mais é do que um conjunto de atividades de verificação do que o aluno sabe e pouco contribui para avanços no processo de aquisição das normas.

Os resultados das pesquisas apresentadas anteriormente dão pistas para uma reformulação das práticas pedagógicas no sentido de favorecerem a compreensão das normas para a escrita correta de palavras. É fundamental que o professor compreenda como ocorre a aquisição do conhecimento ortográfico e os níveis de conhecimento da criança o que possibilitará elaborar situações didáticas que permitam à criança refletir e analisar as possibilidades de registro de uma palavra, apropriando-se das restrições impostas pela ortografia. Considerando que a aprendizagem da ortografia tem um caráter gerativo, a exposição a palavras que trazem dificuldades ortográficas e sua reflexão favorece a abstração dos princípios linguísticos.

Referências

ALVARENGA, D. Análise de variações ortográficas. **Presença Pedagógica**, 2, 1995.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba, bé, bi, bó, bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicologia**: teoria e pesquisa, v. 1, n 3, p. 269-285, 1985.

ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia**. Porto Alegre: ARTMED.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. (1986). **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GUIMARÃES, G. e ROAZZI, A. A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica. In: MORAIS, A. G. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: evidence from children's drawings. **Cognition**, 34, p. 57-83, 1990.

LEAL, T. F. e ROAZZI, A. A criança pensa...e aprende ortografia. In: MORAIS, A. G. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, (2005).

LEMLE, M. **Guia teórico e prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, (1987).

MARSH, G.; FRIEDMAN; WELCH & DESBERG. The developpment of strategies in spelling. In FRITH, U. **Cognitive Processes in Spelling**. New York: Acedemic Press, 1980.

MEIRELES, E. S. e CORREIA, J. Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por criança. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 21, n.1, p.77-84. 2005.

MONTEIRO, A. M. L. "Sebra – ssono – pessado – asado" O uso do "S" sob a ótica daquele que aprende. In MORAIS, A. G. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, J. **A Arte de Ler**. São Paulo: Editora Unesp, 1996

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. 10ª ed. São Paulo: Ática , 2006.

_____. "Por que gozado não se escreve com U no final?" – os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre ortografia. In: MORAIS, A. G. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

_____. Escrever como deve ser. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. (2003). **Além da alfabetização**: aprendiza-

gem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2003

NICOLAU, A. P. **Conexão entre Escrita e Significado**: um estudo com alunos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Monografia (Graduação em Pedagogia). Campus Catalão/UFG, 2007

NUNES, T. Leitura e Escrita: processos e desenvolvimento. In: ALENCAR. E. S. **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1995

NUNES, T., BRYANT, P. e BINDMAN, M. E quem se preocupada com a ortografia? In: CARDOSO-MARTINS, C. (org). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PINHEIRO, A. **Leitura e escrita**: uma abordagem cognitiva. Campinas: PsyII, 1994.

QUADROS, J. **Curso Prático da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Formar, 1966

REGO, L. L. B. e BUARQUE, L. L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia**: reflexão e crítica. v. 2, n 2, p. 199-217, 1997.

_____. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, A. G. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

ROSA, M. N. S. D. **A Importância do Significado da Palavra na Aquisição da Ortografia**: um estudo com alunos do 2º ao 5º ano. Monografia (Especialização em Educação Infantil) Campus Catalão/UFG, 2007.

SANTOS, M. J. **Consciência Fonológica e Educação Infantil**: aplicação de um programa de intervenção e seus efeitos na aquisição da escrita. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

_____. e MALUF, M. R. Conhecimento explícito da norma ortográfica do Português: um estudo com crianças de 4ª série do ensino fundamental. In: **Anais do II Congresso Brasileiro de Psi-**

cologia: ciencia e profissão, 2006, São Paulo. Anais...São Paulo, 2006b. Disponível em www. cienciaeprofissao.com.br. acesso em 20/10/2007.

_____. e MALUF, M. R. Aquisição de regras ortográficas: um estudo com alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. In: **Anais da XXV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia,** 2006, Salvador. Anais...Salvador: SBP, 2006a. CD-ROM.

STANOVICH, K. E e CUNNINGHAN, A. E. **Studying the consequences of literacy within a literate society: the cognitive correlates of print exposures**. Memory & Cognition, 20 (1), p. 51-68, 1992.

TERRA, E. & NICOLA, J. **Gramática e Literatura para o Segundo Grau**. São Paulo: Scipione, 1993.

ZANELLA, M. S. Desenvolvimento da Linguagem Escrita: leitura, escrita e ortografía no ensino fundamental. In: **Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento**: Psicologia do Desenvolvimento: teorías, pesquisas e aplicações, 5. 2005. São Paulo. Anais comunicações. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005 p. 94-95

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

Recebido em 13 de novembro de 2009.
Reformulado em 11 de dezembro de 2009.
Aprovado em 14 de dezembro de 2009.