

# ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA

## ORTHOGRAPHY IN ELEMENTARY SCHOOL: A STUDY ON THE DIFFICULTIES OF THE WRITING LEARNING PROCESS

Maura Spada Zanella<sup>1</sup>

**Resumo:** Faz parte do processo de ensino/aprendizagem da linguagem escrita o domínio da ortografia. Estudos recentes demonstram que a aprendizagem de regras ortográficas é um processo lento e gradual e necessita de um ensino explícito. Este estudo teve como objetivo investigar a competência ortográfica de alunos do Ensino Fundamental. Participaram 356 estudantes (3<sup>a</sup>- 8<sup>a</sup> séries) de duas escolas (pública e privada). Para avaliar suas performances em diferentes regras ortográficas elaborou-se um ditado. Os resultados demonstraram o efeito positivo do tempo de instrução na evolução da ortografia. Apesar da discrepância inicial no desempenho dos alunos das duas escolas, essa diferença diminuiu significativamente nas séries posteriores. Embora houvesse uma evolução na qualidade das escritas ao longo das séries, constatou-se que alguns alunos continuam cometendo erros elementares em séries avançadas. Além de demonstrar a evolução na competência ortográfica, este trabalho indica caminhos para propostas de intervenção escolar em pontos específicos da aprendizagem da ortografia.

**Palavras-chave:** linguagem escrita; aprendizagem da ortografia.

**Abstract:** The domain of the orthography is inherent to the process teaching-learning of the written language. This study aimed at investigating the orthographic ability of 356 students of 3<sup>rd</sup>. and 8<sup>th</sup>. grades of two Elementary Schools (public and private). In order to evaluate their performances on different orthographic rules we elaborated a dictation. The results demonstrated the positive effect of time of instruction on the development of orthography. Despite the initial discrepancy in the performance of the students of the two schools this difference diminishes significantly in the following grades. Although there was an improvement in the quality of the writing throughout the school levels (grades), it was observed, however, that some students continued to make elementary errors in advanced grades. Besides demonstrating the evolution in the orthographic competence, this work indicates ways for proposals of school intervention in specific points of the learning of the orthography.

**Keywords:** written language; learning of orthography.

A aprendizagem da linguagem escrita passa por diferentes etapas que devem ser respeitadas no processo ensino/aprendizagem. Estudos demonstraram as diversas percepções

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia da Educação – PUC/SP. Professora do Centro Universitário Anhanguera de São Paulo – Pirituba/SP e da Faculdade Anhanguera de Taboão da Serra. E-mail: [maurasz@yahoo.com.br](mailto:maurasz@yahoo.com.br)

*Artigo recebido em outubro de 2010; aprovado em novembro de 2010.*

que as crianças têm sobre a linguagem escrita ao longo do seu desenvolvimento (MARSH, FRIEDMAN, WELCH, DESBERG, 1980; FRITH, 1985; FERREIRO, TEBEROSKY, 1999).

No início da alfabetização é necessário que o aprendiz perceba a linguagem escrita como um novo meio de comunicação e de relação com o ambiente e, em se tratando das línguas alfabéticas, é imprescindível que o aprendiz compreenda o funcionamento lógico dessa escrita, ou seja, domine o código alfabético. Este tem sua base na representação de unidades nem sempre perceptíveis de forma espontânea no ser humano: os fonemas, e suas respectivas representações gráficas: os grafemas (GOMBERT, 2003).

Entretanto, superada a fase inicial do domínio do código alfabético, é importante que a criança perceba que as línguas alfabéticas não são completamente fiéis às relações fonema-grafema e que a grafia correta das palavras depende de convenções ortográficas.

A ortografia de uma língua vai se constituindo, ao longo do tempo, sob a influência dos diferentes modos de falar, mas principalmente por convenções sociais. Esta forma mais estável da linguagem escrita em relação à linguagem oral possibilita a compreensão do texto escrito independentemente de variações linguísticas.

Tendo sido colocada num patamar inferior em relação às outras conquistas nesse percurso (como a função da escrita, o conhecimento pragmático do texto e a livre expressão do pensamento daquele que escreve) a ortografia chegou a ser negligenciada na ação educativa. No entanto, não há texto que, embora tenha bom tema, boa argumentação, boa estrutura sintático-semântica apresentando-se coerente e coeso, se sustente com erros ortográficos, pois perderá boa parte de sua credibilidade, além de, potencialmente, exigir maior esforço e tempo do leitor para sua compreensão. É função da escola transmitir os conhecimentos ortográficos.

#### *A ortografia das línguas alfabéticas*

A habilidade de grafar corretamente uma palavra, respeitando as peculiaridades ortográficas depende de uma análise consciente das estruturas da língua. A essa reflexão consciente sobre regras que regem a escrita denomina-se habilidade metalinguística.

A habilidade metalinguística implica em diferentes focos de reflexão como: a consciência fonológica - “habilidade em analisar a linguagem oral de acordo com suas unidades sonoras constituintes” (BARRERA, 2003, p. 69); a consciência sintático/semântica - “habilidade do indivíduo para refletir sobre e manipular mentalmente, a estrutura gramatical

das sentenças” (BARRERA, 2003, p. 81) e a consciência morfológica - capacidade de refletir sobre e manipular a estrutura morfológica das palavras (NOCUS, GOMBERT, 1997, p. 75).

As crianças nascidas em meios sociais letrados e que mantêm um contato intenso com a linguagem escrita, desenvolvem tanto habilidades linguísticas implícitas apoiadas no uso pragmático da língua e não necessariamente numa reflexão consciente, como algumas habilidades (explícitas) de reflexão sobre a linguagem escrita. Isso ocorre mesmo antes do início da alfabetização escolar (MARSH, FRIEDMAN, WELCH, DESBERG, 1980; FRITH, 1985; REGO, 1985; FERREIRO, TEBEROSKY, 1999).

Apesar dessas crianças de grupos sociais letrados desenvolverem certa sensibilidade em relação às convenções ortográficas, não conseguem atingir o nível de abstração e reflexão necessárias para o pleno domínio das características arbitrárias da ortografia. A aprendizagem das regras ortográficas está estreitamente vinculada ao processo de aprendizagem explícita. A ortografia implica diferentes níveis de análise linguística, exigindo relações específicas entre certas dimensões da consciência metalinguística e a aquisição de determinadas regras ortográficas.

Estudos apresentaram evidências de que a consciência fonológica tem forte impacto para a compreensão e progressos do princípio alfabético principalmente nas relações regulares entre som e letra (REGO, BRYANT, 1993; REGO, BUARQUE, 1997; 2002; GUIMARÃES, 2003), porém nas palavras irregulares a maior contribuição vem da consciência sintática que permite análises apoiadas no contexto (REGO, BRYANT, 1993; REGO, 1993, REGO, BUARQUE, 1997; TUNMER, HERRIMAN, NESDALE, 1988; GUIMARÃES, 2003). Vinculada à consciência sintática, encontra-se a consciência morfológica.

Segundo Gombert (2003), a consciência morfológica está diretamente ligada à estrutura e função da palavra e tem papel preponderante no gerenciamento sintático da frase. É grande sua importância para a leitura especialmente para o acesso às arbitrariedades ortográficas, em línguas em que a morfologia é indicativa de como a palavras deve ser lida em detrimento da fonologia. A morfologia também colabora para a escrita, uma vez que é indicativa de grupos de palavras que possuem a mesma estrutura morfológica/ortográfica (COLE, MAREC-BRETON, ROYER, GOMBERT, 2003).

Sem um aprofundamento em análises linguísticas mais profundas, pode-se identificar, conforme Peter (2003), dois tipos de morfemas aplicáveis a qualquer língua alfabética:

- Os morfemas lexicais que possibilitam a formação de palavras novas pelos mecanismos de derivação (exemplo trabalhar => trabalhador), de composição (exemplo: sofá + cama => sofá-cama), de derivação regressiva (exemplo: manejar => manejo) e de derivação

parassintética (acréscimo de prefixo e sufixo a uma base, exemplo: des + alma + ado => desalmado).

- Os morfemas flexionais que se referem às relações gramaticais e propiciam os mecanismos de concordância, relacionando-se mais diretamente à sintaxe. Frequentemente referem-se, para os nomes, às categorias de gênero, número e caso e para os verbos às categorias de aspecto, tempo, modo e pessoa.

Conclui-se que a escrita ortográfica combina dois princípios essenciais:

- o fonográfico: possibilita que unidades sonoras - fonemas ou sílabas - se correspondam com unidades gráficas - grafemas.

- o semiográfico: permite que as unidades gráficas constituam-se em unidades significativas. As menores unidades de significação na língua são geralmente denominadas de morfemas. (MAREC-BRETON, GOMBERT, 2004).

#### *A ortografia do Português Brasileiro*

Na escola brasileira, as questões de ordem ortográfica há muito vêm incomodando professores e alunos, não apenas nos níveis iniciais da escolarização, mas se prolongando nos níveis mais avançados, sendo motivo de censura e discriminação na escola e fora dela. Isto, no entanto, não é infortúnio apenas no nosso país, o mesmo ocorre em outras línguas. Jorm (1985), em estudos com falantes da língua inglesa, constatou que os problemas de ortografia ocorrem não somente com portadores de deficiências em leitura, mas até mesmo com sujeitos com capacidade de leitura superior.

Em se tratando do Português foram inúmeras as tentativas de regulamentação das convenções ortográficas e de unificação de tais regras entre os países lusófonos. Na história da ortografia da Língua Portuguesa é possível identificar diferentes fases nas quais a ortografia baseava-se em diferentes propostas como:

- Período fonético: escrita baseada na pronúncia (séc. XII – séc. XVI)
- Período pseudo-etimológico: escrita deveria respeitar a origem etimológica das palavras, mas como nem sempre era possível determinar essa origem ficou conhecido por pseudo-etimológico (séc. XVI – séc. XX).
- Período simplificado: buscou normatizar e simplificar a grafia das palavras e harmonizar as normas referentes à ortografia entre Brasil e Portugal. Iniciado em 1904 por Gonçalves Viana e seguido de inúmeros acordos (1931; 1940/1943; 1945) e uma reforma brasileira em 1971.

Em 1990, novo acordo proposto pela comunidade de países lusófonos busca essa simplificação e unificação da ortografia da Língua Portuguesa. (SCARTON, 2002)

O acordo de 1990 foi ratificado e passou a vigorar em 2009 sendo previsto um período de transição (no qual a ortografias antiga e atual vigorarão conjuntamente) que se finalizará em 2012. (OLIVEIRA, 2008)

A busca de uma ortografia única, que não se imponha como forma de discriminação e poder, mas, ao contrário, possibilite uma integração dos falantes de uma mesma língua e facilite o intercâmbio cultural parece um argumento suficiente para a importância da ortografia.

No Brasil são numerosos os estudos sobre as peculiaridades na aquisição da ortografia do português brasileiro (CARRAHER, 1985; NUNES, BUARQUE, BRYANT, 1992; FARACO, 1994; NUNES, 1995; CAGLIARI, 1996; MELO, REGO, 1998; ZORZI, 1998; MORAIS, 1998, 2002; GUIMARÃES, ROAZZI, 2002; MONTEIRO, 2002; ZORZI, SERAPOMPA, FARIA, OLIVEIRA, 2004; MEIRELES, CORREA, 2005 e 2006; QUEIROGA, LINS, PEREIRA, 2006; ZANELLA, 2007; MOTA, ANIBAL, LIMA, 2008, SANTOS, ROSA, NICOLAU, 2009, entre outros). Esses autores buscaram explicar as dificuldades ortográficas que surgem após o domínio do código alfabético, tanto para identificá-las, como para encontrar maneiras de facilitar a aquisição da linguagem escrita e assim contribuir para a melhoria do processo ensino/aprendizagem nessa área.

Este estudo insere-se nessa discussão e teve como objetivo investigar a competência ortográfica de alunos do Ensino Fundamental e responder às seguintes questões: Qual o efeito do tempo de instrução formal na escrita dos alunos? Qual a influência da variável “tipo de escola” na escrita dos alunos? Qual o efeito da escolarização no aprendizado de convenções ortográficas específicas (de ordem fonológica, morfológica, etimológica e de posição)?

## **Método**

### **Local e Participantes**

Participaram deste estudo 356 alunos do ensino fundamental (3<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> Séries). Sendo 291 de uma escola pública municipal (Escola A), localizada na periferia da cidade de São José dos Campos (SP) em uma comunidade de nível sócio-econômico médio-baixo e 65 de uma escola privada (Escola B), da cidade de Santos (SP), pertencentes à classe média alta.

## Procedimentos

Os alunos investigados realizaram uma tarefa de ditado de um texto composto por 20 frases e 145 palavras. O ditado foi feito pelas professoras regentes das salas de aula. As professoras ditaram uma frase (linha) completa por vez e deveriam repeti-la se necessário.

## Instrumento

O texto usado para o ditado (Anexo 1) foi elaborado a partir de outras pesquisas (MORAIS, 1998; LEMLE, 2000; NUNES, BUARQUE, BRYANT, 1992; FARACO, 1994). Na elaboração do texto buscou-se garantir a presença de dificuldades ortográficas conforme as seguintes especificidades:

- palavras cuja relação fonema-grafema é biunívoca (há apenas uma possibilidade dessa representação), exemplo: *BOLA, TODA*.
- palavras cuja grafia depende de regras peculiares da língua como:

**5. Regras de posição:** palavras que possuem sons (fonemas) que podem ser representados por diferentes grafemas (letras). Exemplo: o som nasalizado das vogais pode ser representado com o acréscimo de “M” ou “N”. Nas palavras: *campeonato, olimpíadas, bambas*, este som deverá ser grafado com “M”, pois precede as letras “P” e “B”. No entanto, esse mesmo som antecedendo as demais letras, *deverá ser grafado com a letra “N”*, como nas palavras: *mundo, ninguém, banco, francesa*.

Outro exemplo importante nessa categoria de regras de posição refere-se ao som vibrante do fonema “R” (por exemplo, o som inicial da palavra “*rua*”), a utilização de “R” ou de “RR” depende da posição deste som na palavra. Se no início ou final das palavras, grafa-se com um único “R”, exemplo: *ruelas, assistir, participar*. Se, no entanto, este som estiver no interior da palavra entre duas vogais, deverá ser grafado com “RR”, como em: *guerreiros, barrancos*. Por fim, se este som no interior da palavra não for *intervocálico* deverá ser grafado com apenas um “R”, como em: *honra, genro, enraizar*.

Em todos esses casos diz-se que há uma regra de posição determinando o grafema que deve ser utilizado, tais regras implicam que o aprendiz analise mentalmente a palavra como um todo, e também

o contexto geral em que está inserida e então escolha a letra que utilizará, isto só é possível tendo por base um conhecimento explícito.

**b) Regras gramaticais ou morfossintáticas:** palavras cuja escolha da letra ou morfema adequado para sua grafia depende de regras gramaticais, por exemplo:

- o sufixo que acrescentado ao substantivo o transforma em adjetivo (OSO ou OSA) grafa-se com “S”: *famosos, gostoso, prazeroso, bondosa*.

- O sufixo “EZA”, formador de substantivo derivado de um adjetivo, é grafado com “Z” como em: *beleza, tristeza*.

- Já o sufixo “ESA”, formador de substantivos femininos, é grafado com “S” como em: *francesa, inglesa*.

- Há ainda a diferença presente na formação do tempo verbal da 3ª pessoa do singular no pretérito perfeito e no futuro do presente, como em: *juntaram e juntarão, amaram e amarão, partiram e partirão* etc. O conhecimento de afixos será útil para agilizar a escrita com correção ortográfica.

Essas categorias não esgotam as possibilidades de uso de morfemas na língua portuguesa, porém nos dão uma noção da importância da morfologia para uma escrita ortográfica correta.

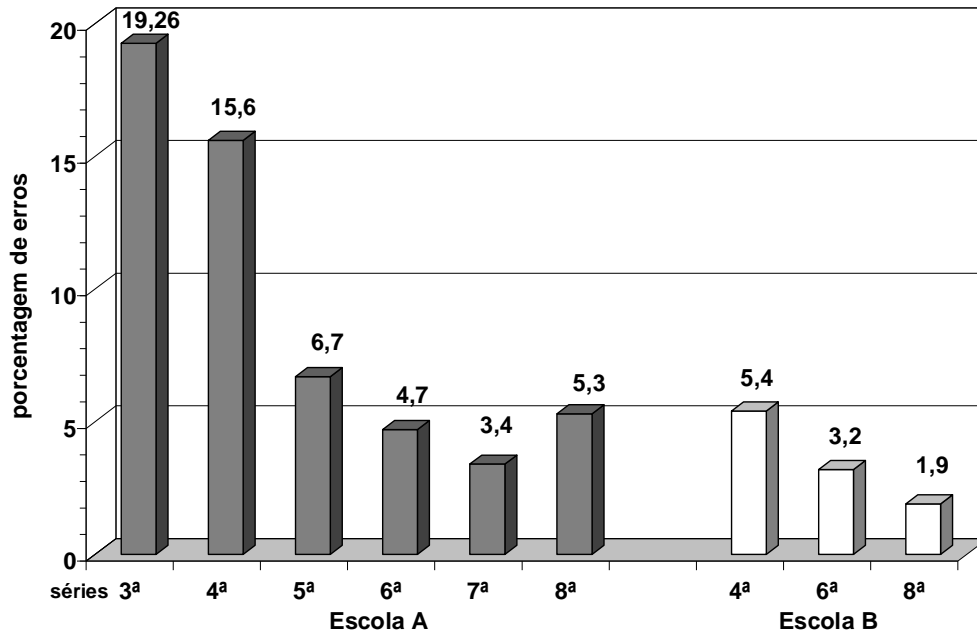
**c) Regras etimológicas:** é evidente que todas as palavras têm uma origem etimológica, mas nos referimos neste item às palavras cuja grafia está associada exclusivamente à herança etimológica e depende da memorização da palavra como um todo “*seleção*” que tem seu som inicial grafado com “S” e não com “C” ou “*precisa*” que tem a sílaba “CI” grafada com “C” e não com “SS” e a sílaba “METALINGÜÍSTICAS” grafada com “S” e não “Z”. Não há uma regra passível de ser resgatada facilmente que ajude o escritor nesses casos, pois essas “regras etimológicas” dependem de um conhecimento histórico da língua. Dizemos que tais casos dependem da memorização da grafia correta das palavras.

## Resultados

Em uma primeira análise considerou-se apenas o número de palavras com erros ortográficos independentemente da qualidade destes. Dentre as 145 palavras presentes no ditado, verificou-se qual o número médio (e qual a porcentagem) de palavras erradas, considerando as variáveis: classe, série e escola.

A Figura 1 apresenta a porcentagem de erros cometidos em cada série investigada nas escolas A e B;

**Figura 1:** Porcentagem de palavras erradas por série/Escola



É possível notar que houve um decréscimo na quantidade geral de erros cometidos, sugerindo o efeito positivo da escolarização.

Nota-se ainda, principalmente na escola A, que há uma grande diferença entre o ciclo I (3ª e 4ª séries) e o ciclo II (5ª, 6ª, 7ª, e 8ª séries).

Apesar da discrepância no desempenho dos alunos da escola A em relação à escola B nas séries do primeiro ciclo, essa diferença diminui bastante na 6ª série (escola A = 4,7% e escola B = 3,2%), havendo um aumento nessa diferença na 8ª série.

A fim de se efetuar uma análise mais apurada, foi feita uma seleção dentre as palavras em que os participantes cometeram mais erros e dentre estas foram selecionadas:

- Seis palavras em cujas ortografias há regras de posição (*ninguém, goleiro, bambas, olimpíadas, campeonatos e guerreiros*).
- Seis palavras em cujas ortografias há regras gramaticais ou morfológicas (*fabulosa, inglesa, francesa, prazeroso, tristeza e certeza*), sendo que as palavras: *inglesa, francesa, tristeza e certeza* também apresentam regras de posição: “N” antes de

“G” e de “C” em *inglesa* e *francesa*, “S” simples para formar a sílaba “TRIS” de *tristeza* e “R” simples para formar “CER” de *certeza*.

- Quatro palavras cujas ortografias apoiam-se apenas em regras etimológicas (*precisa*, *seleção*, *clássico* e *sócio*), sendo que as palavras *certeza*, *francesa* e *prazeroso* também apresentam ortografia determinada pelos morfemas lexicais que representam (“C” das palavras *certeza* e *francesa* e “Z” da palavra *prazeroso*).
- Na análise mais detalhada dessas 16 palavras verificou-se se os alunos cometem erros elementares que infrinjam a fonologia.
- Outro aspecto que pudemos considerar diz respeito à acentuação, presente nas palavras: ninguém, olimpíadas, seleção, sócio e clássico.

As diferentes formas de escritas adotadas pelos alunos ao escreverem uma palavra foram analisadas e os erros cometidos categorizados em:

**1. Erros que infringem a fonologia:** Incluiu-se aqui todo erro que infringe a relação sonora entre fonema/grafema. Tais erros sugerem falta de compreensão do princípio alfabético. Exemplos: *crassico*, *coleiro*.

**2. Erros que infringem uma regra de posição:** Exemplos: *guereiros*, *canpeonatos*, *nimguem*.

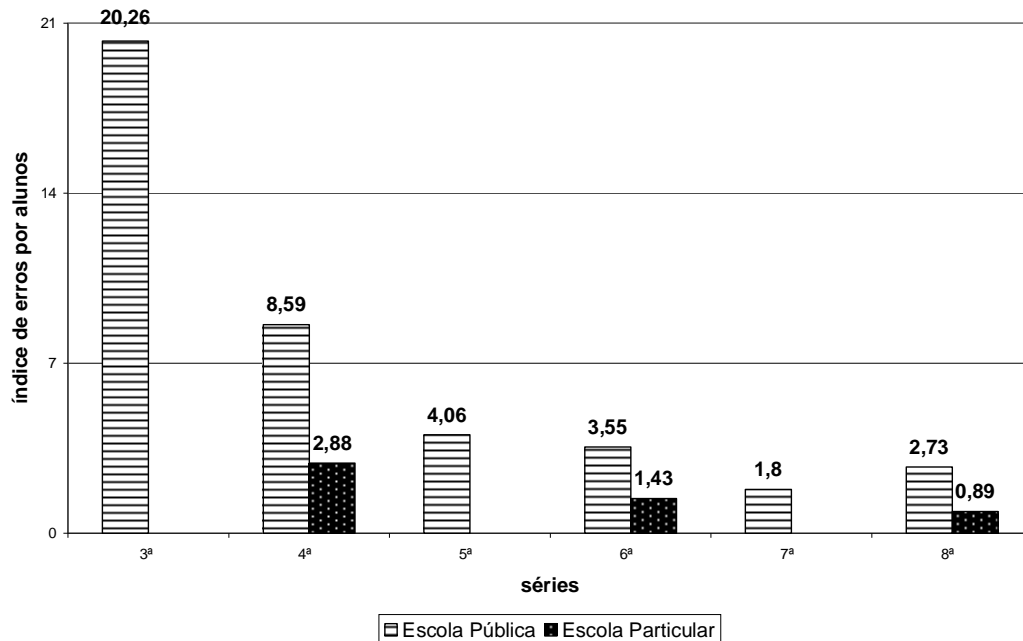
**3. Erros que infringem uma regra morfológica:** Exemplos: *tristesza*, *prazerozo*.

**4. Erros que infringem uma regra etimológica:** Exemplos: *clácico*, *serteza*.

**5. Erros de acentuação:** Exemplos: *R P ct*, *R P .*

Os diferentes tipos de erros cometidos foram analisados separadamente por série e escola. Ponderou-se a quantidade de erros cometidos pelo número de alunos e chegou-se a um índice de erros por aluno de cada série e escola. A Figura 2 apresenta a evolução do índice de erros cometidos por alunos nas palavras selecionadas ao longo das séries nas escolas A e B:

**Figura 2:** Índice total de erros ao longo das séries nas escolas A (pública) e B (Particular) (índice = total de erros na categoria / pelo n)



Nota-se que, seguindo o padrão dos erros totais visualizados na Figura 1, há uma discrepância entre os alunos da 3ª e da 4ª séries da escola Pública. Os alunos da 3ª série cometeram em torno de 20,26 erros nas palavras estudadas, enquanto que os da 4ª série cometeram 8,59 erros. Nas da 5ª, 6ª e 7ª séries da escola Pública há uma sucessiva diminuição na quantidade de erros (4,06, 3,55 e 1,8 erros por aluno respectivamente); entretanto, na 8ª série, a quantidade de erros por aluno aumenta (2,73) em relação à 7ª série.

No que se refere à escola B (Particular) houve um sucessivo decréscimo de erros por aluno nas séries estudadas: 4ª (2,88), 6ª (1,43) e 8ª (0,89).

Consideramos em seguida o índice de erros cometidos por aluno em cada categoria de regras ortográficas analisadas (Tabela 1):

**Tabela 1:** índices de erros cometidos em cada categoria por alunos em cada série de cada escola (índice = total de erros na categoria / pelo n)

	Escola/série	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Fonologia	índices – Escola A	3,63	3,23	1,92	1,23	0,50	0,70
	índices – Escola B		1,06		0,43		0,30

Regras de posição	índices – Escola A	1,50	1,30	0,78	0,46	0,37	0,43
	índices – Escola B		0,29		0,24		0,04
Morfologia	índices – Escola A	3,13	0,85	0,47	0,30	0,20	0,35
	índices – Escola B		0,24		0,10		0,22
Etimologia	índices – Escola A	5,57	1,13	0,36	0,31	0,10	0,27
	índices – Escola B		0,41		0,14		0,07
Acentuação	índices – Escola A	6,43	2,08	0,53	1,25	0,63	0,98
	índices – Escola B		0,88		0,52		0,26
Totais	Escola A	20,27	8,6	4,05	3,55	1,8	2,7
	Escola B		2,88		1,43		0,89

Quanto aos erros que infringem a fonologia foram cometidos ao longo das séries erros como: *preseroso*, *pazelozo* (para *prazeroso*), *crassico*, *glacico* (para *clássico*), *diteza*, *certreza* (para *certeza*). Os alunos da escola A apresentaram um pequeno decréscimo no índice de erros da 3ª (3,63) para a 4ª (3,23), mas desta para as séries do segundo ciclo o decréscimo no índice de erros em fonologia foi mais acentuado na 5ª (1,92), 6ª (1,23) e 7ª (0,50). Porém, desta última para a 8ª série os índices subiram um pouco (0,70). Já na escola B (Particular) o índice de erros em fonologia decresceu nas três séries analisadas: 4ª (1,06), 6ª (0,43) e 8ª (0,30).

No que se refere aos erros cometidos contra regras de posição ocorreram erros como: *clasico* (para *clássico*), *selesão* (para *seleção*), *fabulossa* (para *fabulosa*). Nas séries referentes ao primeiro ciclo do ensino fundamental (3ª e 4ª) da escola A, os índices de erros por alunos são respectivamente 1,50 e 1,30. Estes decaem bem na 5ª série (índice de erros por aluno = 0,78) e desta para a 6ª série (0,46) e para a 7ª série (0,37), mas sofre uma ligeira subida na 8ª série (0,43). Quanto à escola B há uma progressiva diminuição dos índices de erros que violam regras de posição ao longo das séries.

Analisamos a seguir os erros que infringem regras morfológicas, foi possível constatar erros como: *tristesza e prazeroso*. Quanto a esse aspecto, nota-se uma evolução diferente das anteriores. Na escola A há um decréscimo acentuado no índice de erros por alunos da 3ª (3,13) para a 4ª série (0,85) e desta para a 5ª série (0,47) decaindo ainda para a 6ª (0,30) e 7ª (0,20) séries, mas há um ligeiro aumento desta para a 8ª série (0,35). Quanto à escola B os

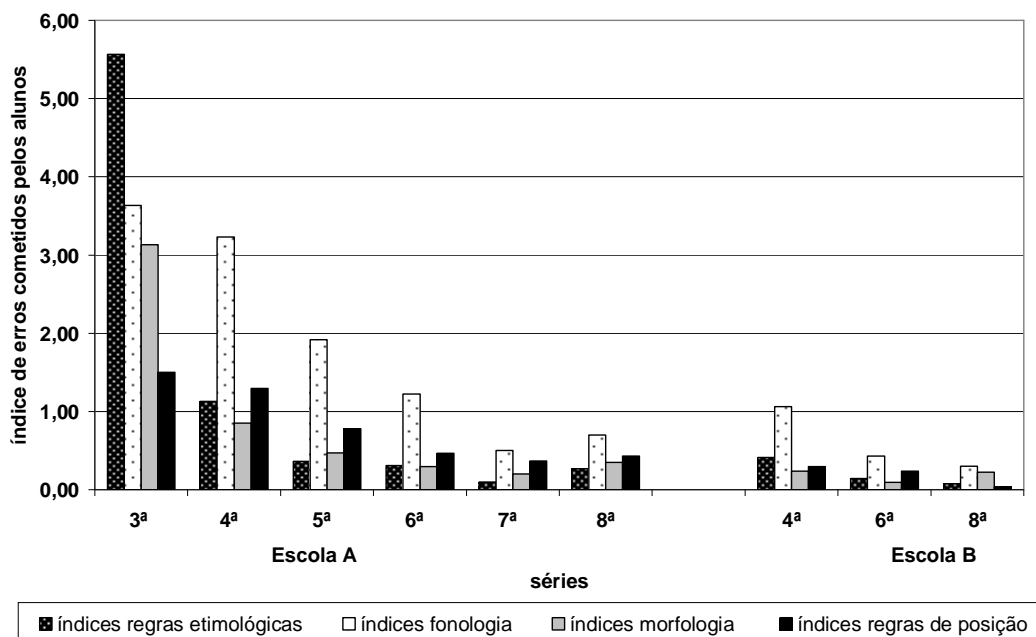
índices são bem menores: 4ª série (0,24); 6ª (0,10), mas igualmente à escola A há um aumento na 8ª série chegando a um índice de 0,22.

No que se refere ao conhecimento das regras que se baseiam exclusivamente na etimologia das palavras ocorreram erros como: *pressiza*, *celeção*, *clácico*. Ao analisarem-se os dados da Tabela 1, nota-se que, na escola A, há uma queda acentuada no índice de erros da 3ª (5,57) para a 4ª série (1,13) e para a 5ª série (0,36), a 6ª série (0,31) e para a 7ª série (0,10), mas novamente, como nas outras categorias, os índices voltam a subir na 8ª série (0,27). Já na escola B os índices seguem decrescendo (4ª=0,41; 6ª=0,14 e 8ª série=0,07).

O último aspecto a ser considerado na pesquisa refere-se à evolução do conhecimento sobre a acentuação das palavras. Na escola A é possível perceber certa instabilidade na evolução dos índices de erros que infringem a acentuação. Na 3ª série esse índice é de 6,43 erros por aluno, decaindo para 2,08 na 4ª série e 0,53 na 5ª série. No entanto, o índice sobe para 1,25 na 6ª série, tornando a cair na 7ª série (0,63) e novamente subindo na 8ª série (0,98). Já na escola B o decréscimo é progressivo (4ª=0,88; 6ª=0,52 e 8ª=0,26).

A fim de melhor visualizar a evolução dos diferentes tipos de erros cometidos ao longo das séries elaborou-se um gráfico com os valores acima apresentados (Figura 3):

**Figura 3:** Índice dos erros que violam as diferentes regras, cometidos por alunos/séries/escolas. (índice = total de erros na categoria / pelo n)



É visível a redução do índice de erros cometidos pelos alunos ao longo das séries nas duas escolas em relação a todas as categorias, e de modo mais acentuado, na de regras etimológicas. Entretanto, é possível notar um aumento no índice de erros da sétima para a oitava série em todas as categorias na escola A. Na escola B há um aumento da sexta para a oitava série na categoria que avalia os erros que infringem a morfologia. Podemos aventar algumas hipóteses para esse aumento como: na escola A alunos com maiores dificuldades e que foram retidos no final do ciclo e frequentam novamente a oitava série; menor envolvimento na realização da tarefa de ditado, o que também pode ter afetado o desempenho na escola B. No entanto, serão necessários mais estudos para avaliar adequadamente essas ou outras hipóteses.

### **Considerações Finais**

É notório o efeito positivo na evolução da ortografia em função do tempo de instrução. Com exceção de alguns casos, em determinadas séries notou-se um decréscimo nos índices de erros cometidos tanto na escola pública (A) como na particular (B).

Os alunos da escola particular possuíam melhores performances do que os alunos da escola pública, porém apesar da discrepância entre as escolas ser grande na 3ª e na 4ª séries, essa diferença diminuiu significativamente nas séries posteriores o que indica uma forte influência positiva da escola pública na aprendizagem de seus alunos.

No que se refere ao efeito da escolarização no aprendizado de diferentes tipos de convenções ortográficas, notou-se que houve uma evolução na qualidade das escritas ao longo das séries nos diferentes tipos de regras investigadas, no entanto, os resultados indicaram que os alunos continuam errando, nas séries mais avançadas, palavras cuja grafia se apoia simplesmente na fonologia (relação fonema/grafema) ou em regras de posição básica. Este fato é indicativo da necessidade de investimento mais especializado e focado no trabalho didático pedagógico com a fonologia.

Consideramos este trabalho importante, pois demonstrou-nos a evolução dos alunos frente às competências ortográficas, e ao tempo de escolarização além das diferenças e semelhanças nessa progressão numa escola pública e em uma escola privada, bem como nos indica caminhos para propostas de intervenção escolar em pontos específicos dessa competência.

**REFERÊNCIAS**

- BARRERA, S. D. Papel Facilitador das habilidades metalingüísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003, p. 65-90.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Linguística*. 9.ed. São Paulo: Scipioni, 1996.
- CARRAHER, T. N. Explorações sobre o Desenvolvimento da Competência em Ortografia em Português. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, v.3, n.1, p. 269-285, 1985.
- COLE, P. ; MAREC-BRETON, N. ; ROYER, C. ; GOMBERT, J.E. Morphologie des mots et apprentissage de la lecture. *Rééducation Orthophonique*, v. 41, n. 213, p. 57-76, 2003.
- FARACO, C.A. *Escrita e Alfabetização*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Edição comemorativa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In PATTERSON, K.E.; MARSHALL, J.C.; COLTHEART, M. (eds.). *Surface dyslexia: cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1985, p. 301-330.
- GOMBERT, J. E. Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003, p. 19-63.
- GUIMARÃES, G.; ROAZZI, A. A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica. In: MORAIS, A. G. (org.). *O aprendizado da ortografia*. 3. R. Belo Horizonte, Autêntica, 2002, p. 61-75.
- GUIMARÃES, S. R. K. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalingüísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 33-45, 2003.
- JORM, A. F. *Psicologia das dificuldades em leitura e ortografia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 15.ed. São Paulo: Ática, 2000.
- MAREC-BRETON, N.; GOMBERT, J. E. A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (org). *Psicologia Educacional: questões contemporâneas*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2004, p. 105-122.

MARSH, G.; FRIEDMAN, M.; WELCH, V.; DESBERG, P. The development of strategies in spelling. In: FRITH, U. (ed.). *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press, 1980, p. 339-354.

MEIRELES, E. S.; CORREA, 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.

MEIRELES, E.; CORREA, J. A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfossintáticos e contextuais da língua portuguesa. *Estudos de Psicologia (Natal)*, Natal, v. 11, n. 1, abr. 2006.

MELO, K. L. R.; REGO, L. L. B. Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 105, p. 110-134, 1998.

MONTEIRO, A. M. L. “Sebra – sson – pessado – asado” O uso do “S” sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, A. G. (org.). *O aprendizado da ortografia*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 43-60.

MORAIS, A. G. (org.). *O aprendizado da ortografia*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MORAIS, A.G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo : Ática 1998.

MOTA, M. M. P. E. da; ANIBAL, L.; LIMA, S. A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no português?. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, 2008.

NOCUS, I. ; GOMBERT, J. E. Conscience morpho-syntaxique et apprentissage de la lecture. *Revue de Psychologie de l'éducation*, n. 3, p 71-101, 1997.

NUNES, T. Leitura e Escrita: Processos e Desenvolvimento. In ALENCAR, E. S. (org.). *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem*. 3. R. São Paulo: Cortez, 1995, p. 13-50.

NUNES, T.; BUARQUE, L.; BRYANT, P. *Dificuldades na Aprendizagem de Leitura: teoria e Prática*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

OLIVEIRA, D. Nova ortografia da Língua Portuguesa entra em vigor em 2009. *Folha Online* 01/07/2008. Disponível em:  
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u415676.shtml>. Acessado em:  
20/08/2010.

PETER, M. M. T. Morfologia. In: Fiorin, J. L. (org.). *Introdução à linguística II: princípios de análise*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003, p.59-76.

QUEIROGA, B. de; LINS, M.; PEREIRA, M. A. L. V. Conhecimento morfossintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 22, n. 1, abr. 2006.

REGO, L. L. B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 66, n. 152, p. 5-27, jan./abr, 1985.

REGO, L. L. B. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. *Temas em Psicologia*, n. 1, p. 79-87, 1993.

REGO, L. L. B.; BRYANT, P. The connection between phonological, orthographic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, v. VIII, n. 3, p. 235-246, 1993.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Algumas fontes de dificuldades na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, A. G. (org.). *O aprendizado da ortografia*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 21-41.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia. Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.10, n.2, p.199-217, 1997.

SANTOS, M. J. dos; ROSA, M. N. S. D.; NICOLAU, A. P. Ortografia: aprendizagem e ensino. *Poiésis Pedagógica*, v. 7 – p. 109-129 – jan./dez. Catalão, GO, 2009.

SCARTON, Gilberto. Guia de produção textual: assim é que se escreve: Como Evitar o Erro de Grafia. Porto Alegre: PUCRS, FALE/GWEB/PROGRAD, 2002. Disponível em: < [R P://www.pucrs.br/gpt](http://www.pucrs.br/gpt)>. Acesso em: 02/08/2010.

TUNMER, W. E.; HERRIMAN, M. L.; NESDALE, A. R. Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, v. 23, n.2, p. 134-158, 1988.

ZANELLA, M., S. *Leitura e aprendizagem da ortografia: um estudo com alunos de 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental*. São Paulo, 2007. 145 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ZORZI, J. L. *Aprender a Escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZORZI, J. L.; SERAPOMPA, M. T.; FARIA, A.T.; OLIVEIRA, P. O. A Influência do perfil de leitor nas habilidades ortográficas. *Psicopedagogia*, v. 21, n. 65, p. 146-156, São Paulo, 2004.

### Anexo 1

**Os brasileiros são craques nos esportes.**

**Adoram a Copa do mundo, as olimpíadas e os campeonatos.**

**Entre todos, o futebol é o nosso preferido.**

**Temos atletas famosos em toda a terra.**

**Suas jogadas são uma beleza.**

**Verdadeiros guerreiros da pelota.**

**Neste país joga-se em qualquer lugar.**

**Em campos enormes como o Maracanã, Morumbi, Beira Rio  
ou até mesmo em ruelas, barrancos ou ladeiras.  
Os garotos se juntam e nem precisa de goleiro.  
Ninguém fica no banco, todos são bambas.  
Até mesmo sem bola. Serve lata, fruta ou papel amassado.  
Não é necessário ser sócio de clubes.  
É gostoso participar dessa brincadeira.  
Assim como também é prazeroso assistir pela televisão.  
Não é necessário ser um clássico.  
Nada importa, na hora do jogo não há tristeza.  
E apenas uma certeza.  
Não há seleção melhor, pode ser francesa, alemã ou inglesa.  
Só mesmo a fabulosa brasileira é pentacampeã.**