

RELAÇÃO ENTRE A CAPACIDADE DE VERBALIZAÇÃO DE REGRAS ORTOGRÁFICAS E O NÍVEL DE EXPLICITAÇÃO REVELADO POR ALUNOS DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cinthia Epitácio da Silva¹

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa²

Resumo

O objetivo deste projeto foi examinar as relações entre o domínio ortográfico de alunos do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental com o nível de explicitação desse objeto de conhecimento. Trinta estudantes (10 de cada ano) de uma escola da rede municipal de ensino da cidade do Recife participaram deste estudo, que aconteceu em três etapas: primeira, escrita de um ditado de palavras reais; segunda, atividade de transgressão da escrita das palavras; e terceira, uma entrevista clínica. Os dados foram analisados com base na Análise de Conteúdo.

Palavras-chave: Ensino Fundamental, explicitação verbal, ortografia

1. INTRODUÇÃO

O ensino da língua materna na escola depende da concepção de linguagem que norteia a prática do professor. Na segunda metade da década de 1980 a língua passa a ser concebida, majoritariamente, como enunciação e discurso, relacionando-se com seu contexto de uso. Segundo Soares (1998), essa concepção vem influenciando o ensino da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, o texto assume um novo papel, na sala de aula, sendo necessário considerá-lo dentro do seu funcionamento. Em consequência, além dos cuidados com as condições de leitura e produção de textos, atualmente é valorizado o ensino de uma gramática baseada no uso da língua (NEVES, 2003). Assim, o tratamento do conhecimento linguístico, o ensino da gramática dá lugar ao trabalho com análise linguística.

Nesse contexto de mudanças, com a ênfase dada ao trabalho com textos, o ensino específico da ortografia ocupa menos espaço nas aulas, ficando, muitas vezes, limitado a situações de revisão ou correção da produção escrita das crianças ou às situações exclusivas de memorização de regras ortográficas, acompanhadas de exercícios de fixação da regra.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da UFPE

² Professora Doutora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da UFPE

Segundo Morais (1998) a norma ortográfica é dotada de regularidades e irregularidades, essas últimas requerem do aprendiz uma tarefa de memorização; as regularidades, por sua vez, podem ser compreendidas, a partir da dedução dos princípios gerativos (regras) que as justificam e, por essa razão, requerem um ensino que leve o aluno a refletir sobre as possibilidades de escrita da norma.

Entendemos que durante o aprendizado da ortografia, o aprendiz reelabora continuamente as informações sobre a escrita correta das palavras. Segundo Karmiloff-Smith (1992), o conhecimento é redescrito pelo aprendiz, podendo se apresentar em níveis distintos: implícito, explícito, explícito consciente e explícito consciente verbal. Esse último é o nível mais elaborado.

Quando as crianças são convidadas a cometer ~~erros~~ erros intencionais (tarefas de transgressão), aquelas com melhor ortografia são capazes de inventar muito mais ~~erros~~ erros propositais e erros mais sofisticados, o que demonstra um conhecimento explícito. Além disso, as crianças com maior rendimento ortográfico, quando são convidadas a verbalizar os porquês da escrita de uma palavra, apresentam conhecimentos elaborados em um nível mais alto (explícito consciente verbal), diferentemente das crianças com fraco desempenho ortográfico (MORAIS, 1995; PESSOA, 2007).

Assim, é importante levar os aprendizes a redescrever os conhecimentos ortográficos através de reflexões baseadas na compreensão dos princípios gerativos da norma ortográfica (MELO, 1997; MOURA, 1999; MORAIS, 1999; MELO, 2001), sendo os professores os principais mediadores nesse processo.

Nosso interesse neste tema ocorreu a partir dos estudos e dos resultados das pesquisas que temos desenvolvido na Iniciação Científica, pois estas trouxeram algumas inquietações como: algumas regras parecem ser mais fáceis que outras para a criança adquirir, porém nem sempre conseguem verbalizá-las; outras regras são mais fáceis de memorizar, a criança a verbaliza, mas não consegue fazer uso da regra nas suas notações; e, ainda, há regras que são semelhantes, mas parecem impor dificuldades distintas para os aprendizes. Diante disto, nosso objetivo geral será analisar que relações existem entre o domínio das regularidades ortográficas por alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental e o nível de explicitação verbal que desenvolveram sobre aquelas regras. Como objetivos específicos, teremos:

➤ Identificar o domínio ortográfico e o nível de explicitação revelados sobre regularidades ortográficas contextuais e morfológico-gramaticais de acordo com o ano de ensino.

➤ Identificar o nível de dificuldade das regras estudadas de acordo com a escolaridade e o nível de explicitação.

2. MARCO TEÓRICO

Para compreender a relação entre domínio ortográfico e nível de explicitação, procuramos analisar mais profundamente este objeto de conhecimento, assim, discutiremos sobre: a diferença existente entre o sistema de escrita alfabética (SEA) e a norma ortográfica; como está posta a norma ortográfica da Língua Portuguesa; o ensino da ortografia e, por fim, a definição da Teoria da Redescrição Representacional e a redescrição de conhecimentos ortográficos.

2.1 Norma Ortográfica

2.1.1 Norma ortográfica e Sistema de Escrita Alfabética

A escrita pode ser tratada como um código ou como um sistema notacional. Nesse estudo defendemos a ideia de que a escrita é um sistema notacional e como tal apresenta propriedades que precisam ser compreendidas pelo aprendiz. Como observa Ferreira

se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (FERREIRO, 1985, p. 16)

Morais (2005) acredita que a expressão *representação* possa trazer ambiguidade, preferindo o termo *notação*. Segundo ele, crianças podem escrever da mesma forma, porém com representações diferentes, já que uma poderia estar copiando e a outra já estar em estágio mais avançado da escrita.

Como falamos anteriormente, o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) não é um código simplesmente, isto porque, se tomarmos o código braile, por exemplo, veremos que cada sinal corresponde a outro no SEA. Assim, podemos dizer que para o vidente essa escrita é um código. Desta forma, temos a linguagem telegráfica, a taquigráfica e as brincadeiras de criptografia como exemplos.

Ferreiro (1988) ao tentar compreender o que a criança pensa sobre a escrita identificou a construção de algumas hipóteses que envolvem compreensões menos elaboradas sobre a escrita até uma compreensão do que é o SEA e como ele funciona.

Entender como a criança constrói a escrita é importante para que o educador possa identificar o que a criança compreende e propor atividades que auxiliem a criança a formular novas hipóteses até que compreenda o funcionamento do sistema.

De acordo com Morais (2007, p. 22), %o nosso sistema de escrita é de base alfabética o que significa dizer que, em princípio, as letras representam as unidades sonoras das palavras+. Quando as crianças dominam as convenções letra-som apresentadas pelo sistema alfabético e demonstram ter certa compreensão do funcionamento da escrita, isto, porém, não é garantia de escrita correta, assim, este autor defende que a norma ortográfica é uma convenção social que resolve os problemas de notação alfabética. E essa norma tem que ser apreendida pela criança, para que possa entrar no estágio pós-alfabético ou da ortografia propriamente dita (PESSOA, 2007, p. 43)

A norma ortográfica é uma convenção que unifica a escrita das palavras. O conhecimento ortográfico, por ter um caráter social, é algo que a criança não conseguiria descobrir sozinha. Quando compreende a escrita alfabética e já consegue ler e escrever, isso significa que a criança já aprendeu o sistema de funcionamento da escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica (MORAIS, 2003, p. 20).

Podemos dizer que, além dos elementos e letras que identificam segmentos fonológicos (fonemas consonânticos e vocálicos), a escrita alfabética também possui caracteres e convenções gráficas (acentos, sinais de pontuação, etc.).

A norma ortográfica envolve não só a definição das letras autorizadas para escrever-se cada palavra, como também a

segmentação destas no texto e o emprego da acentuação. É necessária para superar as limitações da notação alfabética e que precisa ser tratada como objeto de conhecimento em si. (MORAIS, 2005, p. 12).

Detalharemos, agora, o modo como se encontra organizada, hoje, a ortografia de nossa língua portuguesa.

2.1.2 A norma ortográfica da Língua Portuguesa

Conforme já dissemos, a ortografia é uma convenção social e arbitrária, composta de regularidades e irregularidades na relação letra-som.

As correspondências regulares são aquelas que podem ser compreendidas a partir da dedução dos princípios gerativos (regras) que as justificam e, por essa razão, requerem um ensino que leve o aluno a refletir sobre as possibilidades de escrita da norma. De acordo com Morais (2003), entre as relações letra-som regulares encontramos as diretas, as contextuais e as morfológico-gramaticais.

Na primeira categoria (regularidades diretas), um grafema sempre representa um único som. É o caso das letras P, B, T, D, F e V em palavras como *paça* e *paça*.

Na segunda categoria, é o contexto em que a correspondência fonográfica ocorre que vai definir qual grafema será usado, como por exemplo, o emprego de *u* notando o som /u/ em sílaba tônica no final da palavra e da vogal *o* notando o mesmo som em sílaba átona final (*bambu*, *bambo*). As principais regularidades contextuais da ortografia do português dizem respeito ao emprego do:

- a. M e N nasalizando em final de sílabas como por exemplo, *campo* e *canto*;
- b. G antes das vogais *a*, *o*, *u*, e o GU antes de *e* e *i*, em palavras como *gato* e *guerra*;
- c. R e RR que pode ser: no início de palavras (*régua*); no final de sílaba e antes de consoante (*porta*); entre vogais representando o som /X/ (*carro*) e representando o som /r/ (*careta*); em encontro (*prato*), no meio da consoante e da vogal; ou ainda, após as consoantes N, L (*genro*, *bilro*);
- d. C e QU notando o som /k/ em palavras como *coisa* e *quero*;

- e. I notando o som de /i/ em sílaba tônica em qualquer posição da palavra e de E notando o mesmo som em sílaba átona final (*caqui, caque*);
- f. Z no início de palavras começando com o som de /z/ (*zebra, zero, zinco*);
- g. U notando o som de /u/ em sílaba tônica em qualquer posição da palavra e de O notando o mesmo som em sílaba átona final (*bambo, bambu*);
- h. Dígrafo NH (*pombinha, galinha*) e do til (*manhã*) em sons nasais.

Na terceira categoria de regras, as morfológico-gramaticais, são os aspectos ligados à categoria gramatical que definem o grafema a ser usado, como, por exemplo, o uso do %ÃO+ e do %AM+ nos tempos verbais (ÃO, usado em todas as formas da terceira pessoa do plural no tempo futuro, enquanto que AM é usado no passado e nos outros tempos verbais da terceira pessoa do plural). As regras morfológico-gramaticais podem ser de dois tipos, conforme estejam ligadas à derivação lexical ou às flexões verbais. Os principais empregos são das letras:

- a. R em verbos na forma do infinitivo (*contar, comer e comprar*);
- b. AM em verbos no tempo presente ou pretérito, por exemplo *começaram, saíram e comeram*;
- c. ãO nos verbos em que todas as formas da terceira pessoa do plural estão no tempo futuro, por exemplo, *sairão e comerão*;
- d. U em verbos no tempo pretérito perfeito no modo indicativo (*convidou, decidiu e pediu*);
- e. NDO em verbos que estão na forma nominal gerúndio (*correndo, sonhando e preparando*);
- f. ÊS e ESA em adjetivos pátrios e relacionados a título de nobreza (*português - portuguesa, príncipe - princesa*);
- g. EZ e EZA na formação de substantivos derivados de adjetivos (*surdez, beleza*);
- h. SS nas flexões dos verbos no imperfeito do subjuntivo (*encontrasse, estudasse, sonhasse*);
- i. OSO nos adjetivos (*carinhoso, bondoso*);
- j. ICE no final de palavras da classe dos substantivos (*tolice, chatice*).

Já as correspondências irregulares, requerem do aprendiz uma tarefa de memorização, como é o caso do emprego do H em início de palavras (*hoje, humano*) e da notação do som /z/ com Z, S e X (*exame, casa, gozado*), por exemplo.

Diante do que foi exposto, a falta de um ensino que valorize as particularidades dos diferentes tipos de correspondências fonográficas acaba por conduzir o estudante a uma aprendizagem da ortografia baseada, apenas, na memorização.

Apesar de não ter uma hierarquia no aprendizado das regras, muitos estudos (MELO, 2001, MELO & MORAIS, 2001, PESSOA, 2007) têm apontado que algumas parecem ser mais fáceis que outras para o aprendiz. Pessoa (2007) observou em seu estudo, por exemplo, que dentre as 22 regularidades contextuais investigadas o uso do O com som de /u/ átono pareceu ser a regra que impôs maior dificuldade para as crianças. Em relação as 10 correspondências morfológico-gramaticais estudadas pela pesquisadora o uso do SS do subjuntivo pareceu ser a mais complexa para as crianças. Convém ressaltar que as dificuldades diminuem de acordo com o avanço da escolaridade.

2.1.3 Ensino da Ortografia

O trabalho escolar com ortografia, durante muitos anos, esteve ligado à memorização. Até hoje, frequentemente, a escola cobra do aluno que ele escreva certo, mas cria poucas oportunidades para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas de nossa língua+ (MORAIS, 2003, p. 17-18), preocupa-se mais com a avaliação e verificação do conhecimento que no ensino da ortografia. Por essa razão um ensino sistemático que leve o aluno a refletir sobre a escrita correta da palavra, contribui para o real aprendizado da ortografia.

(...) o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda. Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já aprendeu o funcionamento de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica. (MORAIS, 2003, p.20)

Para que os alunos se tornem sujeitos ativos, naquele aprendizado, é necessária uma mediação do professor, que provoque um trabalho reflexivo sobre ortografia, pois estudos apontam que é importante que sejam propostas atividades

que promovam a tomada de consciência do aluno sobre as questões ortográficas (MOURA, 1999, MORAIS, 1999 e MELO 2001).

Partindo dessa discussão nos perguntamos: como os estudantes estão aprendendo a norma ortográfica? Como os professores estão abordando as correspondências fonográficas?

Tomando como base os resultados de pesquisa obtidos por Biruel e Morais (2003), num estudo envolvendo professores de 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, estes constataram que a quase totalidade deles, docentes, tinham o ditado como atividade preferida para ensinar ortografia. Não só o ditado, mas também a cópia, os exercícios de treino e a recitação de regras eram aplicados frequentemente com o mesmo fim. Com tais comandos, os estudantes acabavam por internalizar que aprender ortografia decorre da imitação do que a professora escrevia ou da cópia solicitada.

Mesmo com cópias o estudante está passível de errar. E como este erro é tratado? De acordo com os estudos de Rego (2005), a partir da década de oitenta, resultados de pesquisas mostraram que, na abordagem tradicional, de natureza comportamentalista, os erros produzidos pelos alunos não constituem objeto de interpretação nem reflexão por parte do professor, sendo, portanto, desconsiderados no seu planejamento pedagógico. Mas, conforme uma nova concepção de aprendizagem da língua escrita, esta autora defende que

(...) os erros revelam as dificuldades e as soluções criadas pelos alunos para escrever palavras com cujas grafias não estão familiarizados e podem funcionar como pistas para intervenções didáticas diferenciadas que levem os alunos a refletir sobre as convenções ortográficas. (REGO, 2005, p. 31)

Ainda neste campo, quando o estudante é convidado a errar a propósito é neste momento que ele tem a oportunidade de tomar consciência dos erros que comete sem saber e, o que é mais importante, verbalizar e discutir com os colegas e o professor seus conhecimentos sobre determinada regra (SILVA; MORAIS, 2005).

Assim, por vezes o erro se dá na abordagem da norma ortográfica pelos docentes, pois como já dissemos, ela é dotada de regularidades e irregularidades e para cada um dos casos (regulares ou irregulares) existem especificidades, por isso, ressaltamos que devem ser trabalhados dentro de tais especificidades, através de estratégias de ensino diferentes.

Nesta perspectiva, é importante que o professor, além de apropriar-se das características desse objeto de conhecimento, reconheça que os erros do estudante são uma forma para o docente perceber como aquele aluno compreende a ortografia. Desse modo, o professor deve não apenas constatar o que seus alunos erram e acertam, mas mapear e registrar seus progressos. E fazê-lo de forma periódica (MORAIS, 2005). Também é interessante que o professor, em uma sequência didática para o ensino da ortografia, deva elaborá-la de modo a considerar as hipóteses do aluno, desenvolver habilidades metacognitivas, favorecer a interação e exercer o papel de mediador nas etapas de aquisição (MELO, 2005).

Defendemos, assim como Silva e Morais (2005) que, para termos um ensino eficaz da norma ortográfica, esta deve ser tratada pela escola como um objeto de reflexão. Por isso, tanto o trato com as regularidades quanto com as irregularidades deve ter este mesmo princípio, pois, no primeiro caso, ao usarem da reflexão, os estudantes podem deduzir regras e até criar confiança na escrita de palavras desconhecidas. No segundo caso, mesmo as irregularidades requerendo do aprendiz uma tarefa de memorização, o docente pode mostrar que a escrita de algumas palavras não é orientada por regras e que, para um melhor aprendizado, recursos didáticos como o dicionário podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

3. Teoria da Redescrição Representacional

A Teoria da Redescrição Representacional ou Modelo de Redescrição Representacional foi proposto por Karmiloff-Smith (1992). Para esta autora, o desenvolvimento cognitivo assume uma perspectiva de domínio específico, e isso significa dizer que o conhecimento humano avança em ritmos variados onde o rendimento do aprendiz está relacionado ao nível de explicitação sob o qual ele elaborou suas representações, ou seja, de acordo com o domínio de determinado conhecimento em cada campo do saber.

O armazenamento de informações no cérebro do ser humano se dá de diferentes formas, ou seja, o sujeito pode aprender através de fontes internas e externas de mudança (KARMILOFF-SMITH, 1992a). Sobre as fontes externas Pessoa (2007) destaca que o fracasso na execução de uma atividade força a criança a recorrer à informação do meio físico; que aparecem nas emissões

linguísticas dos outros indivíduos, que as crianças aprendem e representam, e que o ambiente é fator desencadeador para o aprendizado.

Quanto às fontes internas, Karmiloff-Smith (1992b) aponta: o processo de modularização . a mente vai se modularizando à medida que vai se dando o desenvolvimento cognitivo; o processo de re-representação ou Redescrição Representacional . exploração interna da mente da informação que já foi armazenada mediante o processo de suas próprias representações, e a mudança explícita de teorias . elaboração e desenvolvimento consciente de analogias, experimentos mentais, análise de contra-exemplos, entre outros.

A mente armazena múltiplas redescições de conhecimento em diferentes níveis e diferentes formatos representacionais, os quais se tornam progressivamente mais sensíveis e explícitos. (KARMILOFF-SMITH, 1992b). Quatro são os níveis:

- a. Implícito . as representações adotam a forma de procedimentos que respondem mecanicamente aos estímulos apresentados pelo meio;
- b. Explícito . neste nível existe simbolização e ocorre um primeiro processo de abstração e generalização dos dados;
- c. Explícito Consciente . existe inter-relação de representações entre os sistemas, porém, se os dados não tiverem sido originalmente codificados linguisticamente, não será possível uma explicitação verbal;
- d. Explícito Consciente Verbal . é possível uma verbalização independentemente da codificação original.

Com outras palavras, Morais (2007) afirma que

Num primeiro momento de aprendizagem, o indivíduo agiria de forma limitada, mecânica, rotineira, por possuir em sua mente apenas conhecimentos formulados em um nível implícito. Em fases posteriores, esses conhecimentos passariam por um processo de explicitação, que traduziria uma crescente compreensão e domínio das partes e relações entre as partes do que está aprendendo. A progressiva flexibilidade cognitiva adquirida poderia alcançar um nível explícito consciente (onde o sujeito não só sabe o que faz, mas sabe os porquês) e ainda um nível explícito consciente verbal (onde o sujeito é capaz de verbalizar aqueles porquês). (MORAIS, 2007, p. 79)

3.1 A Redescritção de conhecimentos ortográficos

Morais (2007), realizou alguns trabalhos sobre linguagem com base no Modelo de Redescritção Representacional. Decidiu verificar quanto do desempenho na escrita ortográfica está relacionado com o nível de conhecimento internalizado pela criança. O autor partiu da hipótese de que indivíduos com distintos desempenhos ortográficos deveriam diferir quanto ao nível sob o qual conseguiriam elaborar suas representações de tipo ortográfico.

Assim, solicitou às crianças (de escolas pública e privada) que notassem um texto ditado por suas professoras, em seguida, solicitou que cada um reescrevesse o mesmo ditado, mas que errassem de propósito, e por fim, realizou uma entrevista individual.

Os resultados obtidos mostraram que na atividade:

- a. Do ditado - o rendimento ortográfico melhorava com o avanço da série escolar, a maioria dos erros sobre correspondências fonográficas se deveram a substituição de um grafema por outro e que as crianças de meio popular tinha rendimento ortográfico inferior aos de classe média;
- b. De transgressão . as crianças preferiram criar erros que mantinham a pronúncia original das palavras. Os alunos de escola privada criaram mais transgressões que os da pública;

Nesta atividade, o autor confirmou a suposição que guiava os estudos: o rendimento ortográfico externamente observável se relacionava ao nível de explicitação das representações que se tinha sobre a norma.

- c. Entrevista . algumas regras pareciam menos acessíveis à explicitação verbal que outras e as crianças tiveram dificuldade em verbalizar as regras do tipo %morfossintático+.

A pesquisa realizada, por Pessoa (2007), com 40 crianças de 2ª e 4ª séries de escolas pública e privada buscou a relação entre o rendimento ortográfico, as habilidades metafonológica e metamorfossintática e o nível de explicitação sobre as restrições da norma ortográfica. Para atingir tal objetivo, as crianças passaram pelas seguintes etapas de atividades: avaliação de teste psicométrico de inteligência, ditado de palavras reais (22 regras contextuais e 10 morfológico gramaticais), ditado

de palavras inventadas, transgressão da escrita do ditado, tarefa de habilidade metalinguística e entrevista individual.

Os principais resultados mostraram que quanto maior a capacidade de manipulação sobre as regras estudadas melhor o desempenho ortográfico. Tal desempenho também estava relacionado ao aumento da escolaridade e ao domínio das habilidades metafonológicas.

Tal pesquisa trouxe, ainda, que todos os sujeitos na atividade de transgressão, houve uma tendência das crianças não realizarem transgressão do tipo homófona em realizar trocas aleatórias de grafemas, seguidas de trocas de vários grafemas na mesma palavra. O tipo de transgressão menos observada foi a de transposição do grafema. Assim, a autora conclui que as crianças apresentaram algum nível de manipulação consciente durante a atividade.

Na entrevista clínica, os resultados mostraram que as crianças com maior escolaridade e de alto desempenho ortográfico apresentaram maior condição de explicitação verbal, e que de uma forma geral, as crianças apresentaram uma maior dificuldade na explicitação das correspondências fonográficas morfológico-gramaticais.

Partindo das evidências descritas anteriormente é que buscamos analisar as relações existente entre o domínio das regularidades ortográficas contextuais e morfológico-gramaticais, o nível de explicitação verbal e de dificuldades que desenvolveram sobre determinadas regras.

4. METODOLOGIA

O estudo foi realizado com 30 crianças (10 de cada ano . 3º, 4º e 5º) de uma escola da rede pública municipal da região metropolitana do Recife.

As crianças foram selecionadas a partir da aplicação de uma atividade, coletiva, de ditado de texto, adaptado de Pessoa (2007). O texto apresentava lacunas, onde as crianças deveriam preencher à medida que as palavras eram faladas pela pesquisadora. Houve cuidado em não artificializar a pronúncia das palavras.

Algumas palavras quando selecionadas para o ditado podiam pertencer, simultaneamente, a regularidade contextual e a morfológico-gramatical, como por

exemplo, a palavra *decidiram*, esta apresenta a regra do uso do **r** entre vogais e o uso do **am** em tempos verbais presente e passado. Vejamos, agora, quais regras foram selecionadas para trabalhar nesta pesquisa:

- a. 14 regras regulares contextuais (usos do **r** ou **rr** entre vogais; usos de **m**, **n**, **nh** ou do acento gráfico (~) para marcar a nasalização; emprego de **e** ou **i** com som de /i/ e de **o** ou **u** com o som /u/ no final de palavras; usos do **g** ou **gu** e do **c** ou **qu** para notar os fonemas /g/ e /k/);
- b. 04 regras morfológico-gramaticais (flexões verbais . uso do **ão** na terceira pessoa do plural no tempo futuro, e o uso do **m** no final, também, na terceira pessoa do plural, porém nos demais tempos verbais; e, notação dos sufixos de derivação lexical /eza/).

O objetivo desta etapa foi selecionar 10 crianças de cada ano cujo critério utilizado ocorreu a partir da apresentação do domínio do SEA e da menor quantidade de erros apresentados na grafia das palavras envolvendo as regularidades ortográficas selecionadas para esse estudo.

Os estudantes selecionados foram divididos em dois grupos:

Grupo A . 05 estudantes de cada ano que apresentarem melhor domínio ortográfico quando comparado aos seus pares selecionados.

Grupo B - 05 estudantes de cada ano que apresentarem menor domínio ortográfico quando comparado aos seus pares selecionados.

No segundo momento da pesquisa, objetivando verificar como as crianças manipulam as regras ortográficas, foi realizada a tarefa de transgressão onde foi entregue às crianças a folha do ditado preenchida por eles no primeiro momento e uma outra folha do mesmo texto, porém, nesta última as lacunas ainda estavam por ser preenchidas. A atividade era preenchê-la, mas desta vez pensando que fossem uma pessoa que falava fluentemente a língua portuguesa, todavia cometia erros de escrita. As crianças estavam livres para produzirem na transgressão, podiam, inclusive, acrescentar, omitir e/ou trocar grafemas. Essa tarefa foi aplicada em grupos com cinco crianças, no dia posterior ao ditado de palavras do primeiro momento.

No terceiro e último momento, realizamos a gravação de entrevistas clínica cujo objetivo foi verificar que regras ortográficas contextual e morfológico gramatical as crianças elaboravam num nível explícito consciente verbal. Assim, a entrevista

ocorreu individualmente, nela foi questionado os motivos dos %erros+ inventados. Várias perguntas foram elencadas dentre elas, se existia alguma regra para que a palavra fosse escrita corretamente e que regra seria essa, caso a resposta fosse positiva. Se por ventura a criança não tivesse realizado a transgressão na regra estudada, a pesquisadora cometia o %erro+ e questionava à criança qual o tipo de problema. As entrevistas foram categorizadas a partir de categorias desenvolvidas por Pessoa (2007).

De acordo com a autora supracitada, a análise qualitativa das Entrevistas Clínicas se propõe a identificar a relação existente entre as explicitações verbalizadas pelos sujeitos sobre as transgressões. Sendo assim propõe a categorização das respostas das crianças entrevistadas da seguinte forma:

- Ausência Total de Explicitação (AE) . não é demonstrado conhecimento explícito sobre a regra, assim a criança não apresentou domínio da regra no 1º ditado, nem durante a transgressão e nem durante a entrevista;
- Explicitação, que se subdivide em três categorias:
 - Direta (ED) . verbalização imediata da regra;
 - Sem Verbalização (ESV) . não se verbaliza a regra, mas demonstra conhecimento explícito não verbal ao escrever corretamente outras palavras com a mesma regra em discussão;
 - Explicitação Verbal após Manipulação (EVM) - verbalização da regra após escrever ou pensar em outras palavras dentro da mesma regra discutida.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados concernentes ao desempenho global das crianças no que se refere ao domínio ortográfico sobre as regularidades contextual e morfológico. gramatical no ditado de palavras reais revelou os principais acertos e erros cometidos, conforme ilustra o quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Quantitativo de erros no ditado por regra, por ano e por grupo

A N O	REGULARIDADE CONTEXTUAL													
	R	RR	M	N	NH	Ã	E	I	O	U	C	QU	G	GU
3º A	02	-	-	-	-	01	-	01	-	-	01	-	01	-

3º B	02	02	04	03	-	04	02	01	-	01	-	01	01	-
4º A	-	-	01	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-
4º B	02	04	02	01	01	03	-	-	-	01	-	02	04	01
5º A	01	01	-	-	-	02	-	02	-	-	-	-	-	-
5º B	-	04	02	-	-	05	02	01	-	-	01	01	01	03
TOTAL	07	11	09	04	01	15	04	06	-	02	02	04	07	04

Legenda: 3º A, 4º A, 5º A . 15 estudantes com melhor domínio ortográfico; 3º B, 4º B, 5º B . 15 estudantes com menor domínio ortográfico

Observamos no quadro 1 que independente da escolaridade e do domínio ortográfico o uso do til parece ter oferecido uma maior dificuldade quando comparado as demais regras pesquisadas, 50% das crianças apresentaram dificuldade. Outra regra que pareceu apresentar mais dificuldade, independente da escolaridade, mas principalmente para o grupo B, foi o uso do RR entre vogais, seguida do uso do M como marca de nasalização.

Observamos que as crianças do nosso estudo apresentavam uma tendência de notar mais o N do que o M como marca de nasalização, tal fato pode ser justificado porque existem mais situações para o uso do N do que do M (apenas antes do P e B) na língua portuguesa.

Dentre as regularidades contextuais estudadas aquela que pareceu impor menor dificuldade foi o uso do NH.

Importante ressaltar, ainda, que dentre as 14 regras contextuais estudadas algumas parecem ser mais complexas que outras, mesmo apresentando semelhanças entre si. Como por exemplo, o uso do **o** com som de /u/ átono em final de palavras que demonstrou ser mais claro para as crianças, porém o conhecimento dessa regra pareceu não ajudar na compreensão de uma regra semelhante, que é o uso do **e** com som de /i/ átono em final de palavras. No primeiro caso encontramos uma quantidade menor de erros do que no segundo caso.

Quanto à regularidade morfológico-gramatical, observemos o que ilustra o quadro 2 abaixo:

Quadro 2: Quantitativo de erros no ditado por regra, por ano e por grupo

A N O	REGULARIDADE MORFOLÓGICO-GRAMATICAL			
	AM	ÃO	EZA	ESA
3º A	-	05	04	03

3º B	05	02	04	03
4º A	02	03	05	04
4º B	01	04	04	02
5º A	01	02	02	03
5º B	02	-	02	03
TOTAL	12	16	21	18

Legenda: 3º A, 4º A, 5º A . 15 estudantes com melhor domínio ortográfico; 3º B, 4º B, 5º B . 15 estudantes com menor domínio ortográfico

Ao compararmos o quadro 1 com o quadro 2 é possível perceber que as regularidades morfológico-gramaticais parecem ser mais difíceis do que as regularidades contextuais principalmente para as crianças do 3º e 4º ano. Esse mesmo fato foi percebido no estudo de Pessoa (2007). Esse fato pode ser justificado por haver uma exigência maior sobre os conhecimentos gramaticais para esse tipo de regularidade.

Ao analisarmos a tarefa de transgressão, optamos por classificá-las em três categorias:

- 1) Transgressão na regra estudada . quando a transgressão acontecia na regra pesquisada;
- 2) Transgressão em outras regras . as transgressões que tinham sido produzidas e que podiam ser classificadas em algum tipo de regra regular ou irregular.
- 3) Outras - As transgressões que tinham sido produzidas, mas não podiam ser classificadas em algum tipo de regra regular ou irregular.

No caso das categorias 1 e 2 a produção analisada só era considerada transgressão quando a criança conseguia produzir de forma correta, no ditado, o grafema transgredido.

O quadro 3 e 4 ilustram o resultado da análise da transgressão por regra estudada:

Quadro 3: Quantitativo de transgressões por categoria, por regra, por ano e por grupo

A N O	Categori a	REGULARIDADE CONTEXTUAL								TOTAL
		R/RR	M/N	NH	Ã	E/I	O/U	C/QU	G/GU	
3º A	1	5	4	3	3	-	1	1	4	21
	2	-	-	1	2	5	2	4	1	15
	3	-	1	1	-	-	2	-	-	04
3º B	1	2	1	3	2	-	1	-	2	11
	2	-	1	-	1	1	1	2	1	07
	3	3	3	2	2	4	3	3	2	22
4º A	1	5	4	2	4	3	3	2	2	25
	2	-	1	3	1	2	1	3	3	14
	3	-	-	-	-	-	1	-	-	-
4º B	1	3	4	2	5	2	4	1	1	22
	2	2	-	1	-	2	1	4	2	12
	3	-	1	2	-	1	-	-	2	06
5º A	1	3	5	3	5	5	5	5	2	33
	2	1	-	-	-	-	-	-	2	03
	3	1	-	2	-	-	-	-	1	04
5º B	1	3	2	2	2	3	3	1	5	21
	2	2	2	-	3	-	1	3	-	11
	3	-	1	3	-	1	1	1	-	07

Legenda: 3º A, 4º A, 5º A . 15 estudantes com melhor domínio ortográfico; 3º B, 4º B, 5º B . 15 estudantes com menor domínio ortográfico

Das categorias analisadas a 3 (outras) era aquela que demonstrava um menor conhecimento do aluno sobre a regra estudada. Nessa categoria, quando convidado a transgredir, o aluno tendia a inverter palavras, omitir ou acrescentar letras de forma aleatória o que poderia evidenciar uma dificuldade em localizar o ponto de conflito da norma ortográfica da língua.

No quadro acima percebemos que essa categoria foi identificada com maior predominância nas crianças do 3º ano B, esse fato talvez se explique porque é no final do ciclo de alfabetização que se espera um investimento maior por parte dos professores no ensino da ortografia, subtendendo-se que nesse ano as crianças estão em fase de consolidação da alfabetização.

Observa-se melhor realização das transgressões com o aumento da escolaridade e com um maior domínio ortográfico.

Agora, vejamos o resultado da regularidade morfológico-gramatical.

Quadro 4: Quantitativo de transgressões por categoria, por regra, por ano e por grupo

ANO	Categoria	REGULARIDADE MORFOLÓGICO-GRAMATICAL		TOTAL
		AM/ÃO	EZA/ESA	
3º A	1	2	2	4
	2	2	1	3
	3	1	2	3
3º B	1	-	1	1
	2	-	1	1
	3	5	3	8
4º A	1	3	5	8
	2	2	-	2
	3	-	-	-
4º B	1	3	2	5
	2	2	2	4
	3	-	1	1
5º A	1	4	5	9
	2	-	-	-
	3	1	-	1
5º B	1	4	3	7
	2	-	-	-
	3	1	2	3

Legenda: 3º A, 4º A, 5º A . 15 estudantes com melhor domínio ortográfico; 3º B, 4º B, 5º B . 15 estudantes com menor domínio ortográfico

Não muito diferente do que ocorreu na regularidade contextual, as crianças do 3ºB foram as que mais usaram a estratégia da categoria 3. Além disso, o quadro 4, também nos revela que para as regularidades morfológico gramatical, independentemente do ano, o grupo A transgrediu a regra pesquisada mais que o grupo B, por outro lado, não podemos deixar de destacar que ao longo dos anos, o grupo B teve um aumento significativo de transgressão das regras pesquisadas.

Na tentativa de observarmos o nível de conhecimento que os alunos apresentavam sobre as regras realizamos uma Entrevista Clínica e categorizamos as respostas apresentadas de acordo com Pessoa (2007).

Ausência Total de Explicitação (AE) foi utilizada quando a criança não demonstrou conhecimento explícito sendo ele verbalizado ou não sobre a regra, ou seja, nem no momento da escrita no ditado foi percebido o domínio da regularidade. Um exemplo dessa categoria pode ser observado no extrato da entrevista abaixo:

P_C: Princesas você butou com S e ela com C

5ºB 5: *Eu butei com N (PRINCESAS) e aqui com M (PRIMSECAS)*

P_C: Lê o dela, então

5ºB 5: *prin-se-cas*

P_C: e o seu?

5ºB 5: *princesas .. eu vejo tanto em casa que eu já decoro*

Legenda: 5ºB 5 . Criança do 5º ano do grupo B que tiveram menor domínio ortográfico; criança 5

A Explicação Direta (ED) foi utilizada quando a criança verbaliza de imediato a regra:

P_C: Próxima palavra ...

3ºA 1: *também*

P_C: E agora

3ºA 1: *ta-bem*

P_C: Quem escreveu certo?

3ºA 1: *eu*

P_C: Por que foi você quem escreveu certo?

3ºA 1: *porque eu butei o M e o acento no E. E aqui tá faltando o M e o acento no E*

P_C: Hummmm ... Por que tem que ser M e não N?

3ºA 1: *porque antes de P e B se escreve M e é B*

Legenda: 3ºA 1 . Criança do 3º ano do grupo A que tiveram maior domínio ortográfico; criança 1

A explicação sem verbalização (ESV) foi considerada quando a criança não verbaliza a regra, mas consegue demonstrar um conhecimento explícito não verbal ao escrever corretamente outras palavras com a mesma regra em discussão:

P ó segunda palavra

4ºA 5: *Henrique ele escreveu com E e um R só. É com H*

P ó quando eu falo Henrique eu falo com som de I porque no final você escreveu com E?

4ºA 5: *porque o E significa o I.*

P ó sim, mas eu não digo Henriqui?

4ºA 5: *é aí eu faço Henriqui só que se escreve com E e se fala com I!*

P ó e se fosse com I como é que iria ficar a pronuncia?

4ºA 5: *Henriqui ... do jeito errado*

Legenda: 4ºA 5 . Criança do 4º ano do grupo A que tiveram maior domínio ortográfico; criança 5

A explicação verbal após manipulação (EVM) consiste na verbalização da regra após escrever ou pensar em outras palavras dentro da mesma regra discutida:

5ºB 2: Varreu

P_C: A palavra é varreu. Você escreveu o quê?

5ºB 2: *varreu (a escrita no 1º ditado - VAREUL)*

P_C: E ele escreveu o quê?

5ºB 2: *varri? Vareu? (a palavra escrita no 2º ditado é VARREUL. Igual a primeira. Ao pronunciar a segunda vez fez com o mesmo som de vareta)*

P_C: Lê essa palavra aqui pra mim (PC aponta, no primeiro ditado, a palavra GUITARRA)

5ºB 2: *Guitarra*

P_C: Presta a atenção, lê essa palavra ..

5ºB 2: *guita-*

P_C: Você leu guitarra. Guitarra está escrita com quantos R?

5ºB 2: *Dois*

	4º B	-	-	-	-	-	-	-	-
	5º A	-	-	-	-	-	-	-	-
	5º B	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		-	1	-	-	-	-	-	-

Legenda: 3º A, 4º A, 5º A . 15 estudantes com melhor domínio ortográfico; 3º B, 4º B, 5º B . 15 estudantes com menor domínio ortográfico

Quadro 6: Nível e quantidade de explicitações produzidas pelas crianças em relação às correspondências fonográficas morfológico-gramaticais segundo a escolaridade

NIVEIS	A N O	REGULARIDADE MORFOLOGICO-GRAMATICAL	
		AM/ÃO	EZA/ESA
AE	3º A	1	4
	3º B	4	5
	4º A	-	5
	4º B	1	5
	5º A	-	-
	5º B	-	5
TOTAL		06	24
ED	3º A	2	-
	3º B	-	-
	4º A	2	-
	4º B	4	-
	5º A	5	-
	5º B	5	-
TOTAL		18	-
ESV	3º A	2	1
	3º B	1	-
	4º A	2	-
	4º B	-	-
	5º A	-	5
	5º B	-	-
TOTAL		05	06
EVM	3º A	-	-
	3º B	-	-
	4º A	1	-
	4º B	-	-
	5º A	-	-
	5º B	-	-
TOTAL		01	-

Legenda: 3º A, 4º A, 5º A . 15 estudantes com melhor domínio ortográfico; 3º B, 4º B, 5º B . 15 estudantes com menor domínio ortográfico

Ao comparar as respostas das crianças durante a entrevista clínica para as correspondências fonográficas regulares e morfológico-gramaticais, levando em consideração a escolaridade, observamos que as crianças de TAL ano tenderam a apresentar um desempenho superior.

Em relação à categoria ED, na correspondência morfológico-gramatical, apenas a regra do ãO/AM apareceu como sendo mais fácil em relação a regra

EZA/ESA, destacamos que todas as crianças do 5º ano conseguiram verbalizá-la. Na correspondência fonográfica contextual, a única regra que aparece como sendo a de maior facilidade para verbalizarem foi a do uso do M/N, um fato interessante é que a regra do M, como marca de nasalização, no ditado de palavras reais, foi a terceira regra a apresentar dificuldade de escrita. Esse fato sugere que esta regra estaria memorizada pela criança, porém não existiria por parte desta mesma criança uma manipulação consciente da mesma, tal como sugere Morais (1995). As crianças que verbalizaram a regra fizeram citando apenas o uso do M, conforme extrato abaixo

P_C: Próxima palavra ...
5º A 2: Angu.
P_C: Então, o que foi que aconteceu?
5º A 2: Ele *butou* com M em vez do N
P_C: E por que tem que ser com N e não com M?
5º A 2: Porque só se escreve M antes de P e B, e ele *butou* antes de G, que ... não é P e B

Legenda: 5ºA 2 . Criança do 5º ano do grupo A que tiveram menor domínio ortográfico; criança 2

É possível perceber que a ausência de explicitação (AE) esteve presente nas regularidades contextuais, e em quase todos os anos, especialmente no uso do ã. Nas regularidades morfológico-gramaticais, observamos que, dentre as regras pesquisadas, a flexão verbal ãO/AM parece ser explícita com mais facilidade que a regra do EZA/ESA.

Muitas crianças apresentaram o conhecimento da regra e a capacidade de manipular tal conhecimento apesar de não conseguirem verbalizar a regra em questão. Fato que teve uma concentração maior na categoria ESV. O extrato abaixo exemplifica a resposta de uma criança em relação ao uso do g/gu:

4º B 5: Português.
PC: Então, qual foi a diferença?
4º B 5: Ele errou porque ele não colocou o acento do é.
PC ó E como é que se lê com sem o acento?
4º B 5: Portu ... portu-gues
P ó E com o acento?
4º B 5: Português.
PC: E se ele tivesse escrito igual a você só que tivesse sem a letra U ... aqui do lado G?
4º B 5: *Ia ficá* portuges

Legenda: 4ºB 2 . Criança do 4º ano do grupo B que tiveram menor domínio ortográfico; criança 2

Conclusões

De uma forma geral observamos que ao analisarmos os conhecimentos ortográficos dos alunos percebemos que quanto aos domínio ortográfico, o ditado de palavras reais mostrou como as crianças representavam a Língua Portuguesa. Ao analisar as correspondências, percebemos que as contextuais apresentou-se como mais fáceis comparadas com as morfológico-gramaticais.

O fato de uma regra ser semelhante a outra não quer dizer que a criança vai compreender necessariamente a outra, como por exemplo, o uso do E/I e o uso do O/U no final de palavras. É interessante destacar, também, a especificidade do grafema e a contextualização, pois o M e o N, por exemplo, o segundo é mais notado por aparecer com mais frequência nas palavras, visto que o M aparecem apenas antes de P e B.

Na atividade de transgressão, chama a atenção de que algumas crianças apresentaram dificuldade na realização dessa atividade, enquanto que outros demonstraram claramente u conhecimento explícito sobre elas, porém não eram capazes de verbalizar o princípio que gerou a violação da regra. Assim, percebemos que nem toda verbalização indica conhecimento explícito de determinada regra ortográfica.

Referências

- KARMILOFF-SMITH, A. 1992. *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science* Cambridge, MA: Mit. Press/Bradford Books. P. 1-29 / 139-164.
- MELO, J. P. de. 2001. *Alternativas Didáticas para o Ensino das Regras Ortográficas de tipo Morfológico: Um Estudo em Didática da Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado na Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de mestre. P. 63- 135.
- MELO, K. L. R. de. 1997. *Uma Proposta Alternativa para o Ensino da Ortografia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- MORAIS, A. G. de. 1999. *Ortografia como objeto de reflexão: quando o ensino ajuda ao aprendiz a explicitar seus conhecimentos sobre a norma*. Anais da 21^a Reunião Anual da ANPED (cd rom). Caxambu.
- _____, A. G. de. 1995. *Representaciones Infantiles sobre la Ortografía Del Portugués*. Tese de doutorado na Universidade de Barcelona para obtenção do título de doutor.
- _____, A. G. de. 1998. *Ortografia: ensinar e aprender*. Ática.
- _____, A. Silva; A. G. Morais; K. L. R. Melo. *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____, A. G. de. 2007. *“Por que gozado não se escreve com U no final?” ó os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia*. In: *O aprendizado da ortografia* (A. G. Morais; A. C. Brandão; A. M. Monteiro; A. Roazzi; C. S. Silva; G. Guimarães; L. L. Buarque; L. L. Rego; T. F. Leal) Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 77 ó 99.
- MOURA, E. de. 1999. *Repensando o Ensino e a Aprendizagem da ortografia*. Monografia de Especialização. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- NEVES, M. H. M. 2003. *Que gramática estudar na escola? Normas e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto.
- PESSOA, A.C.R.G. 2007. *Relação entre habilidades de reflexão metalingüística e o domínio da ortografia em crianças*. Tese de doutorado. UFPE.
- SILVA, A. & Morais, A. G. 2005. *Ensinando ortografia na escola*. In: *Ortografia na sala de aula* (A. Silva, A. G. Morais & K. L. R. Melo). Editora Autêntica. Belo Horizonte, p. 61 ó 76.
- SOARES, M. 1998. *Concepções de Linguagem e o ensino de Língua Portuguesa*. In: Bastos, Neusa Barbosa. *Língua Portuguesa: História, perspectiva, ensino*. São Paulo: EDUC.