

RELAÇÃO ENTRE O DOMÍNIO ORTOGRÁFICO E A CAPACIDADE DE VERBALIZAÇÃO DE REGRAS ORTOGRÁFICAS REVELADA POR ALUNOS DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cinthia Epitácio da Silva; Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Universidade Federal de Pernambuco –cind.epitacio@gmail.com – aclaudiapessoa@gmail.com

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi relacionar o domínio das regularidades ortográficas por alunos do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental com o nível de verbalização sobre esse objeto de conhecimento. Participaram de nosso estudo trinta estudantes sendo dez de cada ano de ensino (3º, 4º e 5º) divididos em dois subgrupos (alto e baixo domínio ortográfico) de uma escola da rede pública municipal da cidade do Recife no estado de Pernambuco. Para atingirmos este objetivo primeiro aplicamos um ditado de palavras que contemplavam regras regulares contextuais (R/RR entre vogais, M/N/NH/~/, E/I, O/U, G/GU, C/QU) e morfológico-gramaticais (ÃO/AM, ESA/EZA). Em seguida, realizamos uma atividade de transgressão sobre a escrita das palavras do ditado e, por fim, uma entrevista clínica. Os resultados desse estudo evidenciaram que: As regularidades de tipo contextuais se apresentaram como mais fáceis de aplicar quando comparadas com as morfológico-gramaticais; O avanço da escolaridade favorece o domínio das regularidades; Sobre as regras contextuais investigadas as crianças revelaram que o emprego do NH e da vogal O átona em substantivos foram as mais fáceis de serem aprendidas; Na atividade de transgressão, as crianças do terceiro ano com menor domínio ortográfico para os dois tipos de regularidades pesquisadas demonstraram menor conhecimento sobre as regras de forma que tendiam a inverter sílabas, omitir ou acrescentar letras de forma aleatória. Ao compararmos os grupos, identificamos que independente do ano escolar, o grupo com maior domínio ortográfico transgrediu mais regras que o grupo com menor domínio; Independente da escolaridade e do domínio ortográfico: quanto as regularidades contextuais as crianças tendiam a explicitarem o conhecimento mesmo não conseguindo verbalizá-lo, já em relação às regularidades morfológico-gramaticais foram mais difíceis de serem explicitadas. Concluímos que mesmo as crianças apresentando conhecimento explícito sobre determinadas regras, não foram capazes de verbalizar o princípio gerativo.

Palavras-chave: Ortografia, Ensino Fundamental, domínio, verbalização.

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. De acordo com 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.

Para Morais (1998) a norma ortográfica é dotada de irregularidades e regularidades. No primeiro grupo, por não possuírem regras 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. No segundo grupo, temos as regularidades diretas, as contextuais e as morfológico-gramaticais 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.

Vamos entender um pouco sobre as regularidades: nas **diretas** um grafema sempre representa um único som. É o caso das letras P, B, T, D, F e V em palavras como “vaca” e “faca”; nas **contextuais**, 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*); e, por fim, nas **morfológico-gramaticais**, são os aspectos ligados à categoria gramatical que definem o grafema a ser usado, podem ser de dois tipos, conforme estejam ligadas à derivação lexical ou às flexões verbais, como, por exemplo, o uso de ÊS e ESA em adjetivos pátrios e relacionados a título de nobreza (*português - portuguesa, príncipe - princesa*) / EZ e EZA na formação de substantivos derivados de adjetivos (*surdez, beleza*); e no uso de “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).

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. 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 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.

Por outro lado, para que os alunos se tornem sujeitos ativos na aprendizagem da ortografia é necessária uma mediação do professor que provoque um trabalho reflexivo sobre esse objeto de conhecimento, 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).

Ainda neste campo, quando o estudante é convidado a “errar a propósito” (atividade de transgressão) 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).

Defendemos, assim como Silva e Morais (2005) que, para termos um ensino eficaz da norma ortográfica, esta deve ser tratada 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.

Para entender melhor como a tomada de consciência sobre determinado objeto de conhecimento pode favorecer uma melhor manipulação do aprendiz sobre o mesmo lançamos mão da Teoria da Redescrição Representacional ou Modelo de Redescrição Representacional 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 domínio 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. Em relação 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: **Implícito** – as representações adotam a forma de procedimentos que respondem mecanicamente aos estímulos apresentados pelo meio; **Explícito** – neste nível existe simbolização e ocorre um primeiro processo de abstração e generalização dos dados; **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; **Explícito Consciente Verbal** – é possível uma verbalização independentemente da codificação original.

Morais (2007), realizou alguns trabalhos sobre linguagem com base no Modelo de Redescrição Representacional. Partindo da hipótese de que indivíduos com distintos desempenhos ortográficos deveriam diferir quanto ao nível sob o qual conseguiriam elaborar suas representações de tipo ortográfico, decidiu verificar quanto do desempenho na escrita ortográfica está relacionado com o nível de conhecimento internalizado pela criança. 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: 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 tinham rendimento ortográfico inferior aos de classe média; 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; 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. 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.

Diante disto, nosso objetivo geral foi o de 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.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado com 30 crianças (10 de cada ano do Ensino Fundamental – 3º, 4º e 5º) de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino localizada na Região Metropolitana da cidade do Recife, no estado de Pernambuco, ocorrendo em três etapas respeitando a seguinte ordem:

- a. Ditado de palavras com toda a turma – com o objetivo identificar cinco crianças, em cada ano de ensino, que apresentavam maior domínio ortográfico quando comparados aos seus pares selecionados (Grupo A) e cinco crianças com menor domínio ortográfico quando comparados aos seus pares selecionados (Grupo B) foi aplicado coletivamente, em suas respectivas turmas, um ditado de palavras inseridas em um texto adaptado de Pessoa (2007). Este 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. As palavras escolhidas contemplavam algumas regras regulares contextuais (emprego 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/, respectivamente) e algumas regras morfológico-gramaticais (flexões verbais – uso do ão na terceira pessoa do plural no tempo futuro, AM no final de todas as formas da terceira pessoa do plural nos tempos presente e pretérito; e, notação dos sufixos de derivação lexical /eza/ - na formação de adjetivos gentílicos e títulos de nobreza – ESA, como também nos substantivos derivados de adjetivos – EZA);
- b. Tarefa de transgressão com as crianças selecionadas – objetivando verificar como as crianças manipulavam as regras ortográficas, foi realizada a tarefa de transgressão que ocorreu da seguinte forma: foi entregue às crianças a folha do ditado preenchida por elas no primeiro momento e uma outra folha com o mesmo texto, porém, nesta última, as lacunas ainda estavam por serem preenchidas. A atividade era preenchê-la, mas desta vez cada criança deveria imaginar que era uma pessoa sem domínio da língua portuguesa, por esta razão cometia erros de escrita. As crianças estavam livres para produzirem na transgressão. Essa tarefa foi aplicada em grupos com cinco crianças, no dia posterior ao ditado de palavras.
- c. Entrevista clínica - com o objetivo de verificar que regras ortográficas contextuais e morfológico gramaticais as crianças conseguiam verbalizar foram realizadas entrevista clínica com as crianças selecionadas. As entrevistas foram categorizadas a partir de categorias adaptadas de Pessoa (2007): Ausência de Verbalização (AV) – não é demonstrado conhecimento explícito sobre a regra, ou seja a criança não apresentou domínio da regra no ditado, na atividade de transgressão e na entrevista; Verbalização Direta da Regra (VDR) – verbalização imediata da regra conforme encontrada na gramática; Verbalização Indireta da Regra (VIR) – não se verbaliza a regra conforme encontrada na gramática, mas demonstra conhecimento explícito verbal, ao verbalizar possibilidades que auxiliem a escrita correta de outras palavras com a mesma regra em discussão; Verbalização Após Manipulação (VM) – verbalização direta ou indireta da regra após escrever ou pensar em outras palavras dentro da mesma regra discutida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados concernentes ao domínio ortográfico sobre as regularidades contextuais e morfológico-gramaticais revelados pelas crianças no ditado de palavras segundo o ano escolar é ilustrado o quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Quantidade de crianças que erraram ao escrever palavras aplicando as regras ortográficas do tipo contextual e morfológico-gramatical no ditado

A N O	REGULARIDADE																	
	CONTEXTUAL														MORFOLÓGICO - GRAMATICAL			
	R	RR	M	N	NH	Ã	E	I	O	U	C	QU	G	GU	AM	ÃO	EZA	ESA
3º A	2	-	-	-	-	1	-	1	-	-	1	-	1	-	-	5	4	3
3º B	2	2	4	3	-	4	2	1	-	1	-	1	1	-	5	2	4	3
TOTAL	4	2	4	3	-	5	2	2	-	1	1	1	2	-	5	7	8	6
4º A	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2	3	5	4
4º B	2	4	2	1	1	3	-	-	-	1	-	2	4	1	1	4	4	2
TOTAL	2	4	3	1	1	3	-	1	-	1	-	2	4	1	3	7	9	6
5º A	1	1	-	-	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-	1	2	2	3
5º B	-	4	2	-	-	5	2	1	-	-	1	1	1	3	2	-	2	3
TOTAL	1	5	2	-	-	7	2	3	-	-	1	1	1	3	3	2	4	6
TOTAL	7	11	9	4	1	15	4	6	-	2	2	4	7	4	12	16	21	18

Legenda: 3º A, 4º A, 5º A – 15 estudantes com maior domínio ortográfico; 3º B, 4º B, 5º B – 15 crianças com menor domínio ortográfico

Como podemos observar no quadro 1, independente do ano de ensino e do domínio ortográfico, percebemos que 50% das crianças apresentaram dificuldade no emprego do til (~), 36,7% no uso do RR entre vogais e 30% no uso da consoante M como marca de nasalização. Dentre as regularidades que pareceu impor menor dificuldade identificamos o uso do NH e da vogal O.

É importante ressaltar, ainda, que, dentre as catorze regras contextuais estudadas, algumas pareceram 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 as crianças não apresentaram dificuldade em seu emprego, porém já no segundo, a situação totalmente diferente. Analisando o quadro 1, ainda podemos perceber que o emprego do R fraco entre vogais, do til (~) marcando a nasalização e do I com som /i/ tônico foram as regras que as crianças do 3º e 5º ano com alto desempenho apresentaram maior dificuldade. Já para os alunos com baixo desempenho foram o emprego do sinal gráfico til (~), do R forte entre vogais, do M e do G.

Em relação às regras morfológico-gramaticais para as quatro regras investigadas houve um número expressivo de estudantes com dificuldade em todas elas exceto o emprego da flexão verbal AM no final de todas as formas da terceira pessoa do plural nos tempos presente e pretérito (para as crianças com alto desempenho do 3º ano) e do emprego do ão na

terceira pessoa do plural no tempo futuro (para as crianças com baixo desempenho do 5º ano).

Ao compararmos os resultados sobre o tipo da regra 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. Tal constatação também foi percebida 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). O quadro 2 ilustra o resultado sobre a análise da transgressão por regra estudada. Observemos:

Quadro 2: Índice e tipos de transgressões sobre as regularidades contextuais e morfológico-gramaticais produzidas pelos estudantes em cada ano de ensino

A N O	CATE- GORIA	REGULARIDADE CONTEXTUAL								REGULARIDADE MORFOLÓGICO- GRAMATICAL	
		R/RR	M/N	NH	Ã	E/I	O/U	C/QU	G/GU	AM/ÃO	EZA/ESA
3º A	1	5	4	3	3	-	1	1	4	2	2
	2	-	-	1	2	5	2	4	1	2	1
	3	-	1	1	-	-	2	-	-	1	2
3º B	1	2	1	3	2	-	1	-	2	-	1
	2	-	1	-	1	1	1	2	1	-	1
	3	3	3	2	2	4	3	3	2	5	3
4º A	1	5	4	2	4	3	3	2	2	3	5
	2	-	1	3	1	2	1	3	3	2	-
	3	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
4º B	1	3	4	2	5	2	4	1	1	3	2
	2	2	-	1	-	2	1	4	2	2	2
	3	-	1	2	-	1	-	-	2	-	1
5º A	1	3	5	3	5	5	5	5	2	4	5
	2	1	-	-	-	-	-	-	2	-	-
	3	1	-	2	-	-	-	-	1	1	-
5º B	1	3	2	2	2	3	3	1	5	4	3
	2	2	2	-	3	-	1	3	-	-	-
	3	-	1	3	-	1	1	1	-	1	2

Legenda: 3º A, 4º A, 5º A – 15 estudantes com maior domínio ortográfico; 3º B, 4º B, 5º B – 15 crianças com menor domínio ortográfico

Nas categorias 1 e 2 a produção analisada só era considerada transgressão quando a criança conseguia produzir, de forma correta, no ditado, o grafema transgredido. Já para a categoria 3 foram inseridas àquelas crianças que demonstrava um menor conhecimento sobre a regra estudada.

Em relação às regras regulares contextuais percebemos, a partir dos dados apontados no quadro 2, que houve uma maior predominância no número de crianças do 3º ano do grupo B inseridas na categoria 3. Estas quando convidadas a transgredirem tendiam a inverter sílabas, omitir ou acrescentar letras de forma aleatória, diante disto, entendemos que existia uma dificuldade em localizar o ponto de conflito da norma ortográfica da língua. Esse fato, talvez, se explique porque é um ano final do ciclo de alfabetização onde se espera consolidação de conteúdos destinados à alfabetização para que assim, nos anos que segue ocorra um investimento maior por parte dos professores no ensino da ortografia. Também observamos melhor realização das transgressões com o aumento da escolaridade e com um maior domínio ortográfico.

Quanto às regularidades morfológico-gramaticais as crianças, também, do 3º ano B foram as que mais usaram as estratégias da categoria 3. Além disso, ao compararmos os grupos, identificamos que independente do ano escolar, o grupo A transgrediu mais regras 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 identificarmos o nível de conhecimento que os alunos apresentavam sobre as regras foco de nosso estudo, realizamos uma entrevista clínica e, a partir das categorias de Pessoa (2007) conforme explicitado na metodologia, categorizamos as respostas dos alunos.

Ao observarmos o quadro 3, a seguir, é possível perceber que em relação às regularidades contextuais existe uma tendência das crianças explicitarem o conhecimento sobre determinada regra, mesmo que não consiga verbalizá-la independente da escolaridade e do domínio ortográfico. Apenas o uso do M como marca de nasalização foi explicitada verbalmente pelas crianças, talvez pelo fato de ser uma regra muito verbalizada pelos professores em sala de aula favorecendo a memorização, o que não tem facilitado, pelo menos para as crianças participantes da pesquisa, na grafia correta das palavras com essa marca de nasalização. Isto porque esse fato sugere que esta regra estaria memorizada pela criança, porém não existiria por parte deste mesmo aluno uma manipulação consciente da regra, tal como sugere Morais (1995). Tal resultado também foi verificado por Pessoa (2007).

Quadro 3: Nível e quantidade de explicitações produzidas pelas crianças em relação às correspondências fonográficas contextuais e morfológico-gramaticais segundo a escolaridade e o desempenho

NÍVEIS	A N O	REGULARIDADE CONTEXTUAL								REGULARIDADE MORFOLÓGICO-GRAMATICAL	
		R/RR	M/N	NH	Ã	E/I	O/U	C/QU	G/GU	AM/ÃO	EZA/ESA
AV	3º A	-	-	-	-	-	-	-	-	1	4
	3º B	1	3	-	3	-	-	1	-	4	5
	4º A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
	4º B	-	2	-	3	-	-	-	-	1	5
	5º A	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-
	5º B	1	-	-	5	-	-	-	-	-	5
TOTAL		02	05	-	12	-	-	1	-	06	24
VDR	3º A	-	3	-	-	-	-	-	-	2	-
	3º B	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	4º A	-	3	-	-	-	-	-	-	2	-
	4º B	-	3	-	-	-	-	-	-	4	-
	5º A	-	5	-	-	-	-	-	-	5	-
	5º B	-	3	-	-	-	-	-	-	5	-
TOTAL		-	18	-	-	-	-	-	-	18	-
VIR	3º A	5	1	5	5	5	5	5	5	2	1
	3º B	4	1	5	2	5	5	4	5	1	-
	4º A	-	-	5	5	5	5	5	5	2	-
	4º B	5	-	4	2	5	5	5	5	-	-
	5º A	5	-	5	3	5	5	5	5	-	5
	5º B	4	2	5	-	5	5	5	5	-	-
TOTAL		23	04	29		30	30	29	30	05	06
VM	3º A	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	3º B	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	4º A	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
	4º B	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	5º A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	5º B	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		-	01	-	-	-	-	-	-	01	-

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

Em relação às regras regulares morfológico-gramaticais os dados do quadro 3 nos revela que houve dificuldade de explicitação sobre a notação dos sufixos de derivação lexical /eza/ (EZA/ESA). Durante as entrevistas percebemos que a maior dificuldade e explicitação estava concentrada no uso do EZA. Porém acreditamos que, em algumas situações, o acerto das crianças foi aleatório, pois elas tendiam a generalizar a escrita de palavras utilizando o ESA. Algumas ainda justificavam que determinada palavra era escrita com ESA porque quando o S está entre vogais tem som de Z. Sabemos, entretanto, que esta é uma regra de leitura e não de ortografia, porém algumas vezes muito

repetidas pelos professores para ajudar na grafia de palavras com S/Z. Já o emprego das flexões verbais (ÃO/AM) foi mais fácil quando comparado com a notação dos sufixos de derivação lexical /eza/ (EZA/ESA). Destacamos que todas as crianças do 5º ano conseguiram verbalizá-la. Esse fato pode ser justificado porque é a partir do 4º ano que inicia-se um maior investimento por parte do professor no ensino de classes de palavras principalmente dos verbos. Além disso, no caso do uso do sufixo EZA/ESA encontramos muitas aplicações de regras envolvidas (adjetivo pátrio, título de nobreza, formação de substantivo derivado de adjetivo), o que não acontece no caso do uso do ÃO/AM.

Ao comparar as respostas das crianças durante a entrevista clínica para as correspondências fonográfica regulares e morfológico-gramaticais, percebemos que independente da escolaridade e do domínio ortográfico as crianças tiveram mais dificuldade em explicitar estas segundas do que as primeiras.

Ainda analisando o quadro 3, percebemos que a ausência de verbalização (AV) esteve presente nas regularidades contextuais, e em quase todos os anos, especialmente no uso do Ã. Muitas crianças apresentaram o conhecimento sobre determinada da regra e a capacidade de manipular tal conhecimento, apesar de não conseguirem verbalizá-la. Estas características teve uma maior concentração na categoria VIR.

Conclusões

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

O fato de uma regra ser semelhante a outra não quer dizer que a criança vai compreender necessariamente as duas, como por exemplo, o uso do E/I e do O/U em final de palavras. É interessante destacar, também, a especificidade do grafema e a contextualização, pois na disputa entre o M e o N, por exemplo, o segundo é mais notado por aparecer com mais frequência nas palavras, visto que a letra M aparece apenas antes das vogais P e B.

Na atividade de transgressão, chamou a atenção o fato de que algumas crianças apresentaram dificuldade na realização dessa atividade, enquanto que outras demonstraram claramente um conhecimento explícito sobre as regras estudadas, porém não eram capazes de verbalizar o princípio que gerou a violação da regra. Assim, percebemos que nem toda

verbalização da norma, tal qual encontra-se na gramática, indica conhecimento explícito em 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.

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 21ª Reunião Anual da ANPED (cd rom). Caxambu.

_____, A. G. de. 1998. *Ortografia: ensinar e aprender*. Ática.

_____, A. G. de. 2007. “Por que gozado não se escreve com U no final?” – 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 – 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 metalinguística 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 – 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.