UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

# A APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA E O USO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

CAROLINA REIS MONTEIRO

PELOTAS, RS, BRASIL
ABRIL/2008

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDCUAÇÃO – FaE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

# A APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA E O USO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Mestranda: Carolina Reis Monteiro
Orientadora: Profª Drª Ana Ruth Moresco Miranda

Linha de Pesquisa – Formação docente: Ensino, Aprendizagem e Conhecimento.

Pelotas

2008

## Banca Examinadora

**Profª Drª Drª Ana Ruth Moresco Miranda (Orientadora) - UFPel**

**Profª Drª Magda Floriana Damiani - UFPel**

**Prof Dr Artur Gomes de Morais - UFPe**

Dados de catalogação na fonte:
Aydê Andrade de Oliveira CRB - 10/864

M775a Monteiro, Carolina Reis.

A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas / Carolina Reis Monteiro. - Pelotas, 2008.
171f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Aprendizagem da ortografia. 2. Estratégias metacognitivas I. Monteiro, Ana Ruth Moresco, orient. II. Título.

CDD 372.632

.

Ao meu marido e amigo João Vicente.

Para Ana Ruth, obrigada por me

oferecer modelos a serem “imitados”.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Drª Ana Ruth Moresco Miranda, pela orientação dedicada, pelo exemplo de profissionalismo e pela confiança que sempre depositou em mim.

À Drª Magda Floriana Damiani, por ter contribuído, desde a graduação em Pedagogia, na minha formação acadêmica e profissional.

Ao Dr. Artur Gomes de Morais, pelas importantes contribuições apresentadas para o desenvolvimento e aprimoramento desta dissertação.

À Ana Paula e à Taiçara, pela amizade e pelo companheirismo.

Ao Dr. Carlos Adriano Ferraz, pela confecção do abstract.

Às colegas do Seminário de Dissertação e Tese, pela troca de experiências e pelas discussões enriquecedoras.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

*Penso que das condutas infantis fica para nós uma lição mais geral: quando se aprende sobre a ortografia a partir da reflexão, sempre há o que descobrir (Morais, 2005b, p.96)*

## RESUMO

MONTEIRO, Carolina Reis. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas.** 2008, 171p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa sobre o uso de estratégias metacognitivas no processo de aprendizagem da ortografia de uma turma de segunda série do Ensino Fundamental de uma Escola Particular da cidade de Pelotas. A ortografia possui diversas facetas que devem ser consideradas pela criança, pois suas regras não são da mesma natureza e envolvem diferentes competências para sua aquisição. Em alguns momentos, a criança precisará atentar para a posição de determinada letra na palavra, em outros, precisará observar a morfologia da palavra, dentre outros aspectos. Em conseqüência disso, foi proposta uma intervenção que privilegia a reflexão e a explicitação de pensamentos bem como o uso de estratégias metacognitivas. As atividades propostas que visavam o uso de estratégias metacognitivas tiveram como foco os erros relacionados às motivações fonéticas e fonológicas, às correspondências regulares contextuais e às correspondências irregulares que se verificam entre as letras e os sons do sistema ortográfico. O erro ortográfico, nesse estudo, é considerado construtivo e importante para o processo de aquisição, pois indica as hipóteses que a criança tem a respeito de como se estrutura o conhecimento ortográfico. Os objetivos centrais desse estudo consistem em: a) descrever e analisar a evolução dos erros ortográficos encontrados nas produções textuais das crianças, os quais são classificados com base em três categorias (categoria 1 - motivação fonética e fonológica; categoria 2 - não observância de regras contextuais; e categoria 3 - irregularidade do sistema ortográfico); e b) avaliar os efeitos das atividades metacognitivas desenvolvidas sobre a performance ortográfica das crianças. Os resultados encontrados têm mostrado que os erros pertencentes à primeira categoria deixam de ser observados a partir das primeiras intervenções; os da categoria 2 apresentam uma crescente redução no número de ocorrências à medida que as atividades de metacognição vão sendo desenvolvidas e as crianças passam a construir regras que regulam o uso da ortografia; já os erros que se enquadram na categoria 3, embora passem a ser encontrados com menor freqüência, são aqueles que se mostram mais persistentes à intervenção, uma vez que demandam também o uso de estratégias mnemônicas. É importante salientar que os resultados revelam uma clara influência positiva das

atividades reflexivas para a ampliação do conhecimento ortográfico das crianças estudadas, o que se manifesta tanto nas produções textuais espontâneas como nas explicitações verbais das crianças em relação aos erros e à norma ortográfica.

Palavras-chave: Aprendizagem da ortografia, estratégias metacognitivas

## ABSTRACT

MONTEIRO, Carolina Reis. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas.** 2008, 171p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This dissertation presents the results of a research on the use of metacognitive strategies in the learning process of orthography in a second grade class at a private elementary school in the city of Pelotas. Orthography has many aspects that should be considered by the child, because its rules are not of the same kind and involve different competencies in order to be acquired. Sometimes the child will need to pay attention to the letter's position in a word, and sometimes he/she will need to observe the word's morphology, among other aspects. Having all this in mind, an intervention that would favor reflection and the expression of thoughts as well as the use of metacognitive strategies has been proposed. The activities, which aimed at the use of metacognitive strategies, had their focus on the errors concerning phonetic and phonologic motivations, as well as on the mistakes concerning the regular contextual correspondences and irregular correspondences that take place among the letters and sounds of the orthographical system. The orthographical error, in this study, has been considered constructive and important for the acquisition process, because it indicates the hypotheses the child has concerning the way the orthographical knowledge is structured. So, the main aims of this study are: a) to describe and to analyze the development of those orthographical errors found in the children's textual productions, which have been classified according to three categories (category 1 - phonetic and phonologic motivations; category 2 – non observance of contextual rules; category 3 - orthographical system's irregularities); and b) to evaluate the effects of the metacognitive activities on the children's orthographical performance. Our findings have shown that the errors classified in the first category were no longer observed after the initial interventions. The errors classified in the second category decreased as the metacognitive activities started to take place and the children begin to construct rules for the use of the orthography; finally, the errors classified in the third category, although decreasing their frequency, are the most resistant to the intervention, since they also demand the use of mnemonic strategies. It is important to mention that the results reveal a clear positive influence of reflexive activities upon the growth of the orthographical knowledge of the children that participated in this study and this is

expressed both in children's spontaneous textual productions, as well as in the oral accounts concerning their errors and the orthographical rules.
Key-words: orthography learning; metacognitive strategies.

**SUMÁRIO**

LISTA DE FIGURAS.....16

LISTA DE TABELAS.....17

LISTA DE GRÁFICOS.....18

LISTA DE QUADROS ..... 19

1. INTRODUÇÃO .....20

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....28

2.1 Aquisição da escrita.....28

2.1.1 A psicolingüística contemporânea e a aprendizagem da escrita ..... 28

2.1.2 A teoria piagetiana para compreensão da aquisição da escrita.....30

2.2 A ortografia .....32

2.2.1 O sistema ortográfico do português .....32

2.2.2 Propostas para análise dos erros ortográficos ..... 34

2.2.2.3 Classificação dos erros de escrita ..... 37

2.2.3 Tipo de erro ..... 39

2.2.3.1 Erros relacionados à motivação fonética..... 39

2.2.3.2 Erros relacionados à motivação fonológica..... 41

2.2.3.2.1 Casos de supergeneralização ..... 43

2.2.3.3 Erro relacionado ao sistema ortográfico ..... 44

2.2.3.3.1 Correspondência regular contextual ..... 44

2.2.3.3.2 Correspondência irregular ..... 45

2.2.3.3.3. Casos em que a regularidade diminui as possibilidades de grafia ..... 47

2.2.4 O ensino e a aprendizagem da ortografia ..... 49

2.3 Sobre ensino e aprendizagem ..... 52

2.3.1 Teoria Sócio-histórica .....52

2.3.2 O conceito de boa-aprendizagem..... 55

2.3.3 Metacognição .....60

2.3.3.1. Estratégias Cognitivas, Metacognitivas e Mnemônicas ..... 62

2.3.3.2 Implicações do conceito de metacognição na aprendizagem..... 64

3. METODOLOGIA DE PESQUISA ..... 67

3.1 Sujeitos .....67

3.2 Metodologia da intervenção .....68

3.3 Coleta de dados ..... .69

3.3.1 Textos ..... .....69

3.3.2 Diário de campo .....70

3.3.3 Entrevistas .....71

3.3.4 Ditado ..... .....71

3.4 Grupo de controle ..... 72

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....74

4.1 Os erros ..... 74

4.1.1 Erros de motivação fonética ..... 74

4.1.1.2 Erros relacionados à grafia das vogais ..... 75

4.1.1.3 Erros relacionados à grafia dos ditongos ..... 78

4.1.1.4 Erros relacionados à grafia com apagamento ..... 80

4.1.1. 5 Supergeneralização ..... 81

4.1.2 Erros de motivação fonológica ..... 83

4.1.1.2 Erros relacionados à relação fonema-grafema ..... 83

4.1.1.3 Erros relacionados à grafia da s estruturas silábicas ..... 84

4.1.3 Erros relacionados às correspondências regulares contextuais..... 85

4.1.3.1 Coda nasal ..... 86

4.1.3.2 Grafia do ‘r’ ..... 87

4.1.3.3 Grafia do /ʒ/ e /g/ ..... 88

4.1.4 Erros relacionados à correspondência irregular ..... 89

4.1.4.1 A grafia do /s/ ..... 89

4.1.4.2 A grafia do /z/ ..... 91

4.1.4.3 A grafia do /ʒ/..... 92

4.1.4.4 A grafia do /ʃ/ ..... 93

4.1.4. 5 A grafia do ‘h’ ..... 94

4.1.5 Casos em que a regularidade diminui as possibilidades de grafia ..... 95

4.1.5.1 Caso do ‘s’ ..... 95

4.1.5.2 Grafia do ‘ç’ em contexto indevido ..... 96

4.1.6 Análise quantitativa dos erros ..... 97

4.2 As intervenções pedagógicas ..... 104

4.2.1 Motivação fonética .....110

4.2.2 Motivação fonológica ..... 118

4.2.3 Correspondência regular contextual ..... 125

4.2.4 Correspondência irregular ..... 129

4.2.5 Casos em que a regularidade diminui as possibilidades de grafia ..... 134

4.3 A correção das redações e o uso de estratégias de aprendizagem ..... 137

4.3.1 O grupo de controle ..... 139

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 144

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 148

APÊNDICES ..... 157

## LISTA DE FIGURAS

**FIGURA 1** - /p/ - /b/ ..... 121

**FIGURA 2** - /t/ - /d/ ..... 121

**FIGURA 3** - /f/ - /v/ ..... 122

**FIGURA 4** - /k/ - /g/ ..... 122

## LISTA DE TABELAS

**TABELA 1** – Erros relacionados à motivação fonética e à supergeneralização .....117

**TABELA 2** - Erros relacionados à grafia das estruturas silábicas ..... 119

**TABELA 3** - Erros relacionados ao traço [sonoro] ..... 124

**TABELA 4** - Erros relacionados à correspondência regular contextual ..... 128

**TABELA 5** - Erros relacionados à correspondência irregular ..... 130

**TABELA 6** - Erros relacionados aos casos em que a regularidade diminui as possibilidades de grafia ..... 136

## LISTA DE GRÁFICOS

**GRÁFICO 1-** Erros relacionados à motivação fonética ..... 98

**GRÁFICO 2-** Erros relacionados à motivação fonológica ..... 99

**GRÁFICO 3-** Casos de supergeneralização ..... 100

**GRÁFICO 4-** Erros relacionados à correspondência regular contextual ..... 101

**GRÁFICO 5-** Erros relacionados à correspondência irregular ..... 102

**GRÁFICO 6-** Casos em que a regularidade diminui as possibilidades de grafia ... 103

## LISTA DE QUADROS

**QUADRO 1** Grafia das vogais ..... 40

**QUADRO 2** Redução do ditongo ..... 40

**QUADRO 3** Apagamento do infinitivo (-r) ..... 40

**QUADRO 4** Trocas relacionadas ao traço [sonoro] ..... 42

**QUADRO 5** Casos de supergeneralização ..... 43

**QUADRO 6** Casos de correspondência regular contextual ..... 44

**QUADRO 7** Casos do Fonema /s/ ..... 46

**QUADRO 8** Casos de correspondências irregulares ..... 47

**QUADRO 9** /s/ intervocálico, /s/ pós-consonantal e uso indevido do 'ç' ..... 48

**QUADRO 10** Erros motivados foneticamente: grafia das vogais .....77

**QUADRO 11** Erros motivados foneticamente: redução do ditongo .....79

**QUADRO 12** Erros motivados foneticamente: grafia com apagamento ..... 80

**QUADRO 13** Erros relacionados à supergeneralização ..... 82

**QUADRO 14** Erros de motivação fonológica: relação fonema-grafema ..... 84

**QUADRO 15** Erros de motivação fonológica: grafia das estruturas silábicas ..... 85

**QUADRO 16** Erros relacionados à grafia da coda nasal ..... 86

**QUADRO 17** Erros relacionados à grafia do 'r'..... 87

**QUADRO 18** Erros relacionados à grafia do /ʒ/ e /g/ ..... 88

**QUADRO 19** Erros relacionados à grafia do /s/ ..... 90

**QUADRO 20** Erros relacionados à grafia do /z/ ..... 91

**QUADRO 21** Erros relacionados à grafia do /ʒ/ ..... 92

**QUADRO 22** Erros relacionados à grafia do /ʃ / .....93

**QUADRO 23** Erros relacionados à grafia do 'h' ..... 94

**QUADRO 24** Erros relacionados à grafia do 's' intervocálico e 's' pós-consonantal..... 96

**QUADRO 25** - Uso indevido do 'ç' ..... 97

# INTRODUÇÃO

No estudo proposto, faço a descrição e a análise do processo de aprendizagem ortográfica de alunos da 2ª série do Ensino Fundamental de uma escola particular de Pelotas. Além disso, avalio os efeitos de uma prática pedagógica para o ensino da ortografia centrada na utilização de estratégias metacognitivas em sala de aula.

A idéia de estudar o ensino e a aprendizagem da ortografia surgiu pelo fato de ser a ortografia um dos principais conteúdos a serem ensinados ao longo do segundo ano letivo do Ensino Fundamental, juntamente com o desenvolvimento e o aprimoramento da produção textual. Acredito ser a aprendizagem da ortografia uma tarefa fundamental no período em que a criança, após ultrapassar os estágios mais avançados de conceituação da escrita, começa a ocupar-se de suas produções textuais. Nesse período, ao se utilizarem de estratégias para a solução de problemas ortográficos, podem ter maior autonomia e desenvoltura na escrita.

Estudos como os de Morais (1995, 1999b, 2003, 2005a, 2005b), Melo & Rego (1998), Matteoda (1999) e Leal & Roazzi (2005) fazem referência a posições controversas relativamente às formas de ensinar e de aprender ortografia. Essas posições podem ser agrupadas em duas vertentes principais: a que concebe o

ensino e a aprendizagem como sendo vinculados à memorização; e outra que entende a aprendizagem unicamente a partir da interação com o material escrito e com a leitura, sem que precise haver ensino sistemático do conteúdo. Todos os estudos acima citados, no entanto, são unânimes em apontar para uma terceira posição segundo a qual o ensino e a aprendizagem da ortografia são interpretados como um processo que se desenvolve por meio de atividades que possibilitem a formulação e a explicitação de hipóteses e a construção de conhecimentos acerca do objeto estudado.

A essa terceira via vincula-se o presente estudo, a partir de cujo desenvolvimento pretendo contribuir para com a discussão sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia, por meio da análise dos dados de escrita resultantes de uma experiência pedagógica que propõe um ensino sistemático do conteúdo ortográfico, ancorado em teorias de aprendizagem que enfocam a construção do conhecimento por meio da interação do sujeito com o objeto de sua aprendizagem.

Os estudos de Ferreiro & Teberosky ([1979] 1999) propiciaram o surgimento de uma nova vertente teórica que modificou a compreensão que se tinha sobre as relações entre o aprendiz e a escrita. Fundamentadas na teoria piagetiana, as autoras pesquisaram o processo de aquisição da escrita na perspectiva do sujeito que aprende. Os resultados da pesquisa dessas autoras evidenciaram a aplicabilidade da teoria de aprendizagem proposta por Piaget (1976), enfatizando e confirmando a hipótese segundo a qual a criança, ao iniciar o processo de aquisição da escrita, já possui conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento de sua língua materna, utilizando-os como uma referência para pensar sobre a escrita. Assim, no processo de aquisição do sistema alfabético, o sujeito é intelectualmente ativo e está continuamente formulando regras e generalizando hipóteses a respeito

da organização da escrita. Nessa perspectiva, o erro é considerado construtivo, pois revela as hipóteses que a criança tem sobre o objeto do conhecimento.

Ao estudar a aquisição da escrita, sob o ponto de vista do aprendiz, Lemle (1983) dividiu o processo de alfabetização em cinco etapas e, a partir da análise dessas etapas, sugere uma seqüência de ensino baseada nos conhecimentos prévios e nas hipóteses dos alunos em relação à escrita ortográfica. Segundo a autora, o aprendiz da escrita, além de ter hipóteses e passar por etapas antes de aprender a escrever, também tem hipóteses e passa por etapas no processo de apropriação da escrita ortográfica.

Em relação ao ensino e à aprendizagem da ortografia, são poucos trabalhos que propõem metodologias de ensino e discutem a interferência do professor nesses processos. Estudos como o de Nunes (1985, 1992), Oliveira & Nascimento (1990), Alvarenga (1995), Rego & Buarque (2005), Monteiro (2005), Guimarães (2005) e Miranda et alli (2005) descrevem e analisam os erros ortográficos e suas motivações sem, no entanto, descreverem uma intervenção pedagógica e um processo de aprendizagem potencializado pelo trabalho do professor.

A pesquisa realizada por Melo & Rego (1998), a partir de uma intervenção, sugere que o professor deva atuar como mediador do processo de aprendizagem das regras ortográficas. Nessa pesquisa foram propostas atividades nas quais as crianças tiveram oportunidade de discutir e refletir sobre as várias possibilidades do uso do ‘r’ e do ’rr’. Os resultados mostram um maior domínio da ortografia no grupo que passou pela intervenção, em se comparando a outros grupos de crianças submetidos a outras metodologias de ensino da ortografia. Todas as crianças do grupo que passou pela intervenção demonstraram uma clara compreensão das restrições contextuais envolvidas no uso do ‘r’ e do ‘rr’. Diante dos resultados, as

autoras concluem que o professor que conhece os processos cognitivos do aluno e a natureza da ortografia poderá lançar questionamentos que desestabilizem as hipóteses das crianças e as motivem a discutir e refletir sobre essas hipóteses. Esse professor poderá, assim, orientá-las na construção do conhecimento acerca das regras ortográficas.

Morais (1999b) buscou modificar a prática pedagógica voltada para o ensino da ortografia a partir da utilização de atividades que proporcionassem aos alunos um processo de explicitação e tomada de consciência sobre as restrições contextuais da norma ortográfica. Por meio de uma análise quantitativa dos dados de escrita, Morais (1999b, p. 9) sugere que "um melhor desempenho ortográfico pode ser obtido através de estratégias de ensino que levem o aprendiz a tomada de consciência e a um nível explícito das restrições regulares da norma de notação escrita".

Neste trabalho, parto da idéia segundo a qual é importante a instrução escolar para que a criança aprenda a norma ortográfica e, nesse sentido, a atuação do professor como mediador da aprendizagem torna-se imprescindível.

Para Vigotski (1996), o professor deve intervir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, partindo dos seus conceitos espontâneos para poder atingir os conceitos científicos. A prática pedagógica proposta neste trabalho foi fundamentada em autores como Vigotski (1996), Pozo (2002), Flavell (1999), dentre outros, que estudaram o processo de aprendizagem escolar. Conceitos vigotskianos tais como: 'mediação', 'zona de desenvolvimento proximal' e 'imitação' auxiliaram e fundamentaram o planejamento das atividades pedagógicas empregadas no desenvolvimento do trabalho, as quais produziram os dados a serem analisados.

Pozo (2002) descreve diferentes tipos de aprendizagem e contribui para esta pesquisa com seu conceito de ‘boa aprendizagem’. Para o autor, a ‘boa aprendizagem’ ocorreria à medida que fossem utilizadas estratégias de ensino pelo professor para potencializar a aprendizagem dos alunos. Além de Pozo (2002), Flavell (1999) discute e aprofunda os conceitos de metacognição e de estratégias metacognitivas, os quais são de extrema relevância para este estudo.

Para entender como se estrutura o sistema ortográfico e quais são as regularidades que podem servir como elemento facilitador do processo de aprendizagem, busco em Lemle ([1983, [1982] 2002), Morais (1995, 1999b, 2003, 2005a, 2005b), Faraco (2003), Zorzi (1998) e Guimarães (2005) subsídios para este trabalho. Por enfocar também o erro ortográfico, utilizo, entre outros, autores como Nunes (1985, 1992), Cagliari (1997), Miranda et alli (2005) Rego & Buarque (2005), Monteiro (2005) e Guimarães (2005), os quais descrevem e classificam os erros ortográficos bem como analisam suas motivações. Partindo do esquema de estágios proposto por Lemle (1983) e do estudo das classificações existentes, proponho uma classificação que sugere algumas etapas para aprendizagem da norma ortográfica, baseada nas motivações e explicações das crianças ao cometer os erros ortográficos. Devo salientar que, neste estudo, a concepção de erro baseia-se na perspectiva piagetiana a qual interpreta o erro não só como construtivo, mas também como resultado de uma etapa em que o sujeito formula e testa suas hipóteses. Nessa perspectiva, o erro não impede o sujeito de alcançar a resposta correta, e parece permitir os acertos posteriores.

Esta pesquisa tem como objetivo geral descrever e analisar o processo de aprendizagem ortográfica com base em dados de escrita produzidos por alunos da 2ª série do Ensino Fundamental de uma Escola Particular de Pelotas, bem como

discutir e avaliar o efeito das atividades metacognitivas desenvolvidas em sala de aula sobre a performance ortográfica dos alunos estudados.

Os objetivos específicos são: a) descrever e analisar os erros ortográficos encontrados nos textos de dezenove crianças da 2ª série, produzidos ao longo do ano letivo; b) discutir as intervenções pedagógicas adotadas, as quais visaram levar os alunos a utilizarem estratégias metacognitivas, a construírem regras e a explicitarem seus conhecimentos sobre o objeto estudado; c) avaliar os progressos dos alunos através de suas produções; d) comparar os resultados de testes realizados com quatro dessas crianças da 2ª série, as quais passaram por uma intervenção pedagógica centrada em estratégias de metacognição, e quatro crianças de uma outra turma de 2ª série da mesma escola, que não tiveram acesso a esse tipo de atividade.

Tais objetivos foram formulados a partir das seguintes hipóteses: a) o uso de estratégias metacognitivas pode melhorar a performance ortográfica de alunos do Ensino Fundamental; b) quanto maior o nível de abstração e explicitação de regras ortográficas, melhor o rendimento ortográfico do aluno; c) os alunos que passam por uma intervenção pedagógica que vise o uso de estratégias metacognitivas têm mais facilidade para identificar os erros ortográficos bem como para explicitar suas hipóteses, fazendo uso das estratégias de pensamento construídas no decorrer da intervenção pedagógica.

Além dos objetivos e hipóteses referidos, pretendo com este trabalho oferecer subsídios que possam contribuir para com a discussão relativa à prática pedagógica centrada na aprendizagem do aluno, colaborando dessa forma para a melhoria do ensino nas séries iniciais.

Esta dissertação encontra-se organizada em seis partes. Além dessa introdução, há um capítulo de revisão teórica, o qual está dividido em três seções que tratam de aspectos relacionados ao sistema de escrita, à ortografia e aos processos de ensino e de aprendizagem ortográfica; o capítulo seguinte à revisão teórica apresenta a metodologia da intervenção e da pesquisa; após, tem-se um capítulo que descreve e analisa os erros ortográficos encontrados nos textos coletados e discute e analisa os dados da pesquisa, utilizando os referenciais teóricos relacionados ao estudo e, por fim, um capítulo que apresenta as considerações finais da pesquisa.

# 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 2.1. Aquisição da escrita

### 2.1.1 A psicolingüística contemporânea e a aprendizagem da escrita

Ainda que não seja objetivo deste estudo discutir o processo de aquisição da língua oral, à guisa de introdução, serão apresentadas algumas das principais contribuições da psicolingüística contemporânea relativamente à aquisição da linguagem.

Nos anos 60, as discussões da psicolingüística surgem, de acordo com Slobin (1980), para explicar a aquisição da língua oral como um contraponto às teorias tradicionais de base behaviorista, as quais se mostraram incapazes de explicar como as crianças produzem formas lingüísticas que nunca ouviram sem ferir as regras gerais da gramática da língua que estão adquirindo. De acordo com as teorias tradicionais, a criança aprende a língua oral por associação, ou seja, os adultos reforçam seletivamente as produções orais das crianças. Isso seria comprovado pelo fato de que a criança, ao produzir um som semelhante à fala

adulta, seria reforçada positivamente através de gestos, demonstração de carinho, etc. Desse modo, o ambiente onde a criança está inserida seria o fator principal para a seleção e significação de sua fala.

Contrapondo-se a essa posição, surgem estudos que mostram uma visão diametralmente oposta. Segundo essa nova perspectiva, a criança, durante seu processo de aquisição da linguagem, é ativa e procura compreender a natureza da linguagem que está a sua volta, formulando hipóteses, buscando regularidades e criando sua própria gramática guiada pelos princípios da gramática da língua alvo. As crianças quando falam, por exemplo, 'eu *sabo*' em vez de 'eu sei', estão generalizando uma flexão que é característica dos verbos regulares. Essa regularização do verbo não foi realizada por simples imitação ou reforço seletivo do adulto, uma vez que tal forma não é produzida na gramática adulta. Pode-se dizer que ela é a demonstração de que a criança, desde pequena, busca entender sua língua, fazendo generalizações de regras. De acordo com esse pensamento, os erros podem ser chamados de erros construtivos, pois indicam as hipóteses que as crianças constroem até chegar ao acerto, isto é, às formas que correspondem àquelas da gramática do adulto.

As influências dos estudos lingüísticos posteriores ao gerativismo[1] podem ser observadas não só no que diz respeito à aquisição da linguagem oral, mas também da escrita. Ferreiro & Teberosky ([1979] 1999, p.26), em sua 'Psicogênese da língua escrita', claramente inspirada nas idéias chomskianas, fazem referência à insuficiência dos modelos associacionistas para explicar a aquisição da linguagem, já que o sujeito adquire um significativo conhecimento sobre a estrutura de sua

[1] O termo gerativismo refere-se à teoria da linguagem que foi desenvolvida por Chomsky e seus seguidores. Segundo Lyons (1987), o gerativismo teve uma influência enorme, não apenas na lingüística, mas também na filosofia, psicologia e outras disciplinas preocupadas com a linguagem.

língua desde os primeiros anos de sua existência sem que receba instrução específica para isto. Ao transporem essa idéia para o campo dos estudos relacionados à escrita as autoras contribuem para o aparecimento de novas linhas de investigação sobre a aquisição da escrita e acabam por aproximar as concepções de Chomsky e Piaget.

### 2.1.2 A teoria piagetiana para compreensão do processo de aquisição da escrita

Os estudos de Ferreiro & Teberosky ([1979], 1999) surgiram como uma inovação nas discussões sobre aquisição da escrita, exatamente por conectarem a psicologia genética e a psicolingüística. Antes de esses estudos serem realizados, as publicações especializadas em alfabetização discutiam duas grandes temáticas: a difusão de métodos sintéticos e analíticos para alfabetizar e o estabelecimento de capacidades prévias necessárias para se alfabetizar. A pesquisa proposta pelas autoras discute a aquisição da escrita na perspectiva piagetiana de sujeito, definindo-o como um sujeito cognoscente, ativo no processo de conhecer.

Essa concepção de sujeito modifica completamente a visão sobre a aquisição da escrita. Enquanto na perspectiva behaviorista os estímulos controlam as respostas, na teoria piagetiana é o sujeito quem controla suas respostas, os estímulos são transformados pelos sistemas de assimilação e de acomodação do sujeito. Nesse ato de transformação, o sujeito interpreta o estímulo e, somente em conseqüência dessa interpretação, sua conduta se faz compreensível (FERREIRO E TEBEROSKY, [1979] 1999).

É, a partir da teoria de Piaget (1976), que a escrita passa a ser considerada como um objeto de conhecimento e o sujeito da aprendizagem como um sujeito ativo “que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza” (FERREIRO & TEBEROSKY, [1979] 1999, p. 32).

Partindo da idéia de um sujeito ativo, o processo de aprendizagem de conhecimentos não é linear e contínuo. Durante esse processo, o sujeito poderá fazer generalizações erradas que, de acordo com essa teoria, apesar de erradas podem ser construtivas. Os erros construtivos possuem importância central na teoria de Piaget, uma vez que constituem os pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta. Segundo Ferreiro & Teberosky ([1979] 1999, p. 25), os erros construtivos são “respostas que se separam das respostas corretas, mas que longe de impedir alcançar estas últimas, parecem permitir os acertos posteriores”.

Em relação à aquisição da escrita, as autoras descrevem e analisam uma série de estágios, os quais estão relacionados a diferentes níveis de conceituação. De acordo com essa proposta, a criança começa a formular hipóteses sobre como se estrutura a escrita e passa por estágios caracterizados como pré-silábico e suas subdivisões, silábico e suas subdivisões, silábico-alfabético e alfabético. Deve-se considerar também que, ao se apropriar do sistema alfabético de escrita, a criança constrói diversos conhecimentos sobre o funcionamento desse sistema a partir das hipóteses que formula. Em etapas iniciais do processo de apropriação da escrita, ela trabalha com hipóteses relativas à quantidade e à variedade de caracteres (é preciso um número mínimo de letras e/ou é preciso que as grafias sejam variadas para que se possa ler) e precisa compreender que letras são objetos substitutos - “quer dizer, como objetos cuja função é a de representar outros objetos” (FERREIRO, 1990, p.108).

Ao entender o funcionamento alfabético da escrita, a criança começa a analisar a relação entre fala e escrita e descobre que ela não é direta e que uma letra pode ter vários sons, assim como um som pode ser representado por várias letras. Em razão disso, considera-se que a ortografia pode ser tomada como um objeto de reflexão, uma vez que o sistema é organizado por regras sobre as quais os alunos devem constantemente refletir e explicitá-las.

## 2.2 A ortografia

### 2.2.1. O sistema ortográfico[2] do português

Neste trabalho, por se tratar de uma intervenção em uma 2ª série, parto da idéia de que a maioria das crianças já estejam no nível alfabético de aquisição da escrita, o que significa dizer que elas entendem que cada som corresponde a uma grafia. É nesse estágio do processo de aquisição que a criança é capaz de aprender regras relacionadas ao sistema ortográfico da sua língua.

Kato (2002), ao escrever sobre a natureza da ortografia do português, afirma que, embora a primeira intenção fosse a de fazer um alfabeto de natureza fonética, o fato de toda a língua mudar, impediu que a escrita tivesse uma natureza estritamente fonética. Segundo a autora, na verdade, a natureza da ortografia é essencialmente fonêmica, isto é, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo. Kato (2002) mostra que nossa escrita tem diferentes motivações: fonêmica, fonêmica e fonética, fonética, lexical e diacrônica.

---

[2] Nesta pesquisa a expressão “sistema ortográfico” está sendo usada com o mesmo sentido de “norma ortográfica”.

A motivação fonêmica é observada quando uma mesma letra apresenta mais de uma realização fonética de um mesmo fonema[3] como, por exemplo, na palavra *casa*: o primeiro /a/ é pronunciado como [a] e o segundo como [ə]. A motivação fonêmica e fonética é observada quando um fonema só tem uma realização possível, como, por exemplo, o /b/ e grande parte das consoantes do nosso sistema. A motivação fonética é observada quando a escolha ortográfica é foneticamente motivada como, por exemplo, no uso do 'm' antes de 'p' e 'b'. Nesse caso, a motivação é preponderantemente fonética uma vez que /m/, /p/ e /b/ são bilabiais.

A motivação lexical leva em consideração a motivação histórica e a família da palavra como, por exemplo, a grafia do 'c' nas palavras, *'medicina'*, *'medicar'*. E, por fim, a motivação diacrônica é observada quando só podemos explicar a grafia da palavra se recorremos à história da língua. Esses casos exemplificam bem as chamadas regras arbitrárias.

Desse modo, a partir de estudos como os de Kato (2002), Lemle ([1982], 2002), Morais (1995, 1999b, 2003, 2005a, 2005b), Miranda (2005, 2006, 2007, 2008), dentre outros, pode-se concluir que a ortografia possui diversas facetas que devem ser consideradas pela criança, pois suas regras não são da mesma natureza e envolvem diferentes competências para sua aprendizagem. Em alguns momentos, a criança precisará atentar para a posição de determinada letra na palavra, em outros, precisará observar aspectos relativos à morfologia, por exemplo.

---

[3] Um fonema é uma unidade representacional que se relacionada a um som da fala e é constituído de um conjunto de traços (de base acústica ou articulatória) que contribuem para distinguir significados na língua (SCLIAR-CABRAL, 2003).

### 2.2.2. Propostas para análise dos erros ortográficos

Autores como Lemle ([1982], 2002), Nunes (1985, 1992), Morais (1995, 1999b, 2003, 2005a, 2005b), Cagliari (1999), Zorzi (1998) e Guimarães (2005) definiram propostas para análise e classificação dos erros ortográficos que serviram de base para a categorização definida para este trabalho.

A proposta de Lemle ([1982], 2002) tem sido uma importante referência para os estudos relacionados à ortografia do português. Ao analisar a relação que se estabelece entre o sistema fonológico e o ortográfico, a autora caracteriza três tipos de correspondências entre letras e fonemas: correspondências biunívocas, nas quais cada fonema corresponde a uma letra e cada letra corresponde a um fonema; correspondências de um para mais de um, determinadas pela posição, nas quais cada letra tem um som em uma dada posição, cada som corresponde a uma letra em uma determinada posição e. por último, relações de concorrência, nas quais existe mais de uma letra para um mesmo som.

A partir dessa análise, a autora propõe uma classificação dos erros de escrita categorizados como falhas de primeira, segunda e terceira ordem. As falhas de primeira ordem são aquelas em que não há correspondência linear entre a seqüência de sons e a seqüência de letras tais como: repetições de letras ‘ppai’ para ‘pai’, omissões de letras ‘trs’ para ‘três’, troca nas ordens das letras ‘parto’ para ‘prato’, falhas decorrentes do conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra ‘rano ‘ para ‘ramo’, falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som como em ‘sabo’ para ‘sapo’, por exemplo. As falhas de segunda ordem são aquelas em que a escrita se aproxima de uma transcrição fonética da fala como nos exemplos ‘matu’ para ‘mato’ e ‘azma’ ´para ‘asma’. As falhas de terceira

ordem são aquelas em que há trocas entre letras concorrentes como, por exemplo, ‘xinelo’ para ‘chinelo’, ‘jigante’ para ‘gigante’ e ‘trese’ para ‘treze’ como também os casos de influências dialetais como em ‘craro’ para ‘claro’ (Lemle, [1982] 2002, p. 40-41).

A análise de erros proposta por Carraher (1986) fundamenta-se na idéia segundo a qual os erros de ortografia cometidos pelas crianças refletem um vínculo estabelecido com a escrita alfabética, visto que a criança acredita em uma correspondência biunívoca entre letra e som. A autora utiliza diferentes categorias que procuram categorizar os erros que a criança comete no processo de desenvolvimento da escrita ortográfica. Essas categorias são: transcrição da fala, supergeneralização, ausência de marcação da nasalização, desconsideração de regras contextuais, ligação à origem da palavra, trocas de letras e sílabas de estruturas complexas.

Morais (1995) classifica as regras ortográficas nos seguintes grupos: correspondências fonográficas regulares de tipo biunívoco, correspondências fonográficas de tipo regular contextual, correspondências fonográficas de tipo regular morfológica e correspondências fonográficas de tipo irregular. As correspondências fonográficas regulares de tipo biunívoco são aquelas em que um fonema terá apenas uma representação gráfica e uma representação gráfica corresponderá a apenas um fonema. As correspondências fonográficas de tipo regular contextual são aquelas em que o contexto na palavra vai definir qual letra deverá será utilizada, ou seja, é possível formular a regra que define o valor da letra em função do contexto específico em que ela se encontra. As correspondências fonográficas de tipo regular morfológica são aquelas em que aspectos relacionados à categoria gramatical da palavra orientam a escolha da letra. E, por último, as

correspondências fonográficas de tipo irregular são aquelas quais um fonema pode ser representado por vários grafemas[4] e a análise do contexto não é capaz de ajudar na decisão sobre o uso de um ou outro grafema. Por que 'hoje' é com 'h' e 'ontem' é sem? Por que 'cidade' é com 'c' e 'sempre' com 's'? Perguntas como essas só podem ser respondidas pela etimologia da língua ou pela tradição de uso.

A categorização proposta por Cagliari (1997) tem por objetivo auxiliar o professor na análise de erros encontrados nos textos espontâneos das crianças. O autor utiliza as seguintes categorias: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental da palavra, juntura intervocabular e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de maiúsculas e minúsculas e de acentos.

Zorzi (1998) realizou uma pesquisa com dados de escrita de alunos de 1ª a 4ª série que tinha como objetivo geral "compreender como se dá a apropriação progressiva do sistema ortográfico" (p. 27). Para atingir esse objetivo, o autor propôs uma classificação composta por dez categorias, a saber: alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas, alterações ortográficas decorrentes do apoio na oralidade, omissão de letras, alterações caracterizadas por junção ou separação das palavras, generalização de regras, alteração caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros, acréscimo de letras, letras parecidas, inversão de letras e uma categoria denominada pelo autor de "outras" que engloba erros que não são categorizados em nenhuma das categorias anteriores.

---

[4] Segundo Scliar-Cabral (2003), grafema é uma ou duas letras que representam um fonema. De acordo com a autora, enquanto os dígrafos correspondem a um grafema, a letra 'h' de palavras como 'honra', não corresponde a nenhum.

Guimarães (2005), partindo do estudo de diferentes propostas para categorização dos erros ortográficos, propôs uma classificação que divide os erros em dois grandes grupos. O primeiro grupo relaciona-se ao sistema gráfico e diz respeito aos meios de que uma língua dispõe para exprimir os sons produzidos pelos seus usuários. Esse grupo engloba dois sub-tipos de erros: aqueles decorrentes do estabelecimento das relações diretas entre as letras e os sons da fala, e aqueles que revelam problemas representacionais relacionados a fonemas ou estruturas silábicas. O segundo grupo se relaciona ao sistema ortográfico e engloba dois tipos de erros: aqueles decorrentes da não observância de regras ortográficas específicas, os chamados erros contextuais e aqueles motivados pela arbitrariedade do sistema. Quanto ao sistema gráfico, considerando os aspectos fonéticos e/ou fonológicos, os erros podem ser do tipo: motivação fonética e motivação fonológica (segmento e sílaba). Quanto ao sistema ortográfico, os erros podem ser do tipo: correspondência regular contextual e correspondência irregular arbitrária.

#### 2.2.2.3 Classificação dos erros de escrita

Dois estudos referidos anteriormente, a proposta de Lemle (1983) para as etapas de aquisição e a categorização proposta por Guimarães (2005) para a classificação dos erros ortográficos, são importantes para que se possa observar o ponto de vista do aluno, pois revelam parte da motivação subjacente ao erro de escrita encontrado nas suas produções textuais. Devo salientar também que, além disso, os estudos dessas autoras permitem definir algumas etapas e hipóteses da aquisição da escrita ortográfica as quais, se compreendidas, podem servir como

auxílio para o professor que trabalha com a ortografia, tanto no planejamento como na execução das suas intervenções pedagógicas.

Lemle (1983) divide o processo de alfabetização em cinco etapas. A primeira, denominada pré-requisitos perceptuais e nocionais, consiste no desenvolvimento de aptidões tais como: representar através de uma seqüência de letras a seqüência de sons da fala; segmentar a escrita em palavras; ter capacidade de perceber diferenças visuais entre traços semelhantes como por exemplo, ‘q’ e ‘p’; ter capacidade de discriminar sons fonêmicos separados apenas por um traço distintivo. A segunda etapa relaciona-se à hipótese inicial do aprendiz sobre o funcionamento da escrita e é denominada hipótese biunívoca, pois em se considerando a relação entre letra e fonema, uma letra corresponde a um fonema e um fonema, a uma letra. A terceira etapa é relativa à hipótese da regularidade contextual uma vez que o aluno percebe que uma letra pode representar diferentes sons ou um fonema pode ser representado por diferentes letras, o contexto, porém, prevê a utilização de determinada letra. A quarta etapa, na qual há equivalência entre letras e idiossincrasias ortográficas, caracteriza-se pelo fato de o aprendiz começar a perceber que em algumas palavras o contexto não define qual letra será utilizada e, portanto, a escolha por determinada letra é arbitrária. A última etapa envolve a construção de regras morfológicas e consiste na observação, pelo aluno, da morfologia das palavras com o objetivo de reduzir os casos de irregularidades da norma ortográfica.

As etapas do processo de aquisição da escrita e da aprendizagem da ortografia definidas por Lemle (1983) e as discussões sobre as propostas de categorização dos erros apresentadas por Guimarães (2005) estão sintetizadas nas

categorias utilizadas neste trabalho, as quais serão apresentadas na ordem seqüencial em que foram trabalhadas em sala de aula.

### 2.2.3 Tipo de erro

#### 2.2.3.1. Erros relacionados à motivação fonética

São os erros que as crianças cometem, em fase inicial de escolarização, por estabelecerem uma relação direta entre os sons e os grafemas, ou seja, as crianças escrevem conforme “falam”, estabelecendo para cada letra um valor sonoro, o que se traduz em grafias para as palavras ´descobriu’ e ‘embora’ como ‘discubriu’ e ‘imbora’. Segundo Carraher (1986), os erros de motivação fonética serão mais freqüentes quanto maior for a diferença entre a variedade lingüística falada pela criança e a forma escrita.

De acordo com Cagliari (1999), Carraher (1986) e Miranda et alli (2005), esses erros tendem a diminuir à medida que a criança convive com a escrita e percebe a distinção entre língua falada e língua escrita, por isso a importância de o professor trabalhar com aprendizagem da escrita e explicitar a diferença entre esses modos de linguagem.

Foram considerados erros de motivação fonética aquelas formas de escrita que tentavam representar a pronúncia das palavras, como erros relacionados às grafias das vogais, à redução do ditongo e ao apagamento do infinitivo, conforme mostram os quadros abaixo.

**Quadro 1: Grafia das vogais**

| Casos | Exemplo | Forma ortográfica |
|---|---|---|
| Levantamento da vogal pretônica inicial[5] | intão | então |
| Levantamento da vogal postônica final | denti | dente |
| Levantamento da vogal átona do clítico | di | de |

**Quadro 2: Redução dos ditongos**

| Casos | Exemplo | Forma ortográfica |
|---|---|---|
| 'ou' por 'o' – posição medial | otro | outro |
| 'ou' por 'o' – ditongo como morfema flexional | fico | ficou |
| 'ei' por 'e' | dexou | deixou |
| 'ai' por 'a' | baxo | baixo |

**Quadro 3: Apagamento do infinitivo ( -r )**

| Casos | Exemplo | Forma ortográfica |
|---|---|---|
| Apagamento do morfema -r | fala | falar |

Os exemplos mostrados nos quadros 1, 2 e 3, de erros motivados foneticamente, são interpretados como reflexos de que a escrita da criança está sendo influenciada pela linguagem oral, pois, mesmo na forma oral mais próxima do padrão, dificilmente os ditongos e o 'r' do infinitivo, por exemplo, serão pronunciados.

[5] Neste trabalho não serão analisados os casos de juntura como na grafia de 'dinovo' para 'de novo'.

Assim como, os casos, apresentados no quadro 1, relacionados à grafia das vogais podem ser observados na fala.

São considerados também erros de motivação fonética os casos de inserção de vogais, representando o que ocorre na fala de alguns dialetos, como por exemplo, 'feis' e 'talveis'; casos de apagamento do 's' de plural 'as casa' para 'as casas'; casos de coalescência[6] como 'ocalipito' para 'eucalipto'; grafia das palatais como 'milio' para 'milho', dentre outros (Guimarães, 2005).

Apesar de a maioria dos erros de motivação fonética refletirem uma tentativa da criança em 'traduzir' a forma oral para a forma escrita, segundo Abaurre (1991, 1999) e Miranda (2007), o que ocorre são vazamentos de conhecimentos lingüísticos construídos pela criança os quais podem gerar erros ortográficos.

#### 2.2.3.2 Erros relacionados à motivação fonológica

Nesse caso, os erros relacionam-se tanto a aspectos segmentais como prosódicos[7]. São considerados erros segmentais aqueles relacionados às trocas /p/-/b/, /t/-/d/, /f/-/v/, por exemplo. Esses erros decorrem do fato de os sons serem muito parecidos, ou seja, o modo e o ponto de articulação para a produção de cada um desses pares é exatamente o mesmo, exceto pela vibração ou não das cordas vocais, o que os torna diferentes é apenas o valor do traço [sonoro]. Esses erros são comumente encontrados na fala inicial das crianças e podem voltar a aparecer

---

[6] A coalescência é o mecanismo por meio do qual dois segmentos são fundidos, formando apenas um que preserva características de ambos (Lamprecht (2004).

[7] A prosódia é uma área da fonologia que trata de aspectos supra segmentais tais como o acento, o ritmo e a entonação. Segundo Nespor e Vogel (1986, p. 93), para a fonologia prosódica "a representação mental da fala está dividida em fragmentos hierarquicamente organizados, o menor deles é a sílaba e o maior é a frase entonacional".

durante o processo de aprendizagem da ortografia. Como exemplo de trocas, pode-se ter:

**Quadro 4: Trocas relacionadas ao traço [sonoro]**

| Casos | Exemplos | Forma ortográfica |
|---|---|---|
| Troca /k/ pelo /g/ | griança | criança |
| Troca /g/ pelo /k/ | amicos | amigos |
| Troca /b/ pelo /p/ | tupo | tubo |
| Troca /p/ pelo /b/ | sabo | sapo |
| Troca /f/ pelo /v/ | veriado | feriado |
| Troca /v/ pelo /f/ | fejo | vejo |
| Troca /ʃ/ pelo /ʒ/ | ajou | achou |
| Troca /ʒ/ pelo /ʃ/ | cheito | jeito |
| Troca /d/ pelo /t/ | itea | idéia |
| Troca /t/ pelo /d/ | dudo | tudo |
| Troca /k/ pelo /g/ | aguilo | aquilo |
| Troca /g/ pelo /k/ | ninquem | ninguém |

Os erros apresentados no quadro 4 são freqüentes na escrita da criança e após ela ser ensinada sobre as diferenças entre os sons parecidos, como por exemplo ‘faca’ e ‘vaca’, passa a discriminá-los com maior facilidade e a reconhecer quando ocorrem essas trocas na sua escrita.

Também podem ser classificados como erros de motivação fonológica os erros relacionados à grafia de estruturas silábicas mais complexas: CCV como em ‘**pra**to’ e CVC como em ‘**lis**ta´. Essas grafias podem ocasionar dificuldades no início do processo de apropriação da escrita ortográfica, provocando erros do tipo ‘binco’ para ‘ brinco e ‘mu' para ‘um’, em que a criança tende a reduzir sílabas complexas à forma canônica CV.

Para Carraher (1986), os erros relacionados à grafia das sílabas de estruturas complexas são freqüentes no início do processo de aquisição da escrita e tendem a diminuir na medida em que a criança percebe as diferentes estruturas silábicas.

#### 2.2.3.2.1 Casos de supergeneralização

Relacionados aos erros de motivação fonética e fonológica, encontram-se os erros provocados pela supergeneralização de regras. A supergeneralização ocorre quando as crianças não levam em consideração sub-regularidades do sistema e generalizam regras a um contexto em que elas não se aplicam. Os casos abaixo serão classificados como erros motivados pela supergeneralização de regras.

**Quadro 5: Casos de supergeneralização**

| Casos | Exemplos | Forma ortográfica |
|---|---|---|
| Abaixamento da vogal alta final | sentio | sentiu |
| Abaixamento da vogal pretônica | boraco | buraco |
| Abaixamento da vogal tônica | broxa | bruxa |
| Abaixamento da vogal postônica não-final | círcolo | círculo |
| Abaixamento da vogal pretônica inicial | enteligente | inteligente |
| Troca ‘u’ pelo ‘l’ nos verbos[8] | sail | saiu |

Ao escrever ‘broxa, ‘círcolo’, ‘sentio’ e ‘boraco’, a criança estaria supergeneralizando uma regra já percebida: grafa-se ‘o’ mas pronuncia-se ‘u’. Do mesmo modo, ao escrever ‘sail’ para ‘saiu’, a criança supergeneraliza uma regra que

[8] Apesar de o caso do ‘u’ em final dos verbos ser considerado uma regularidade morfológica, nesta pesquisa, casos relativos à morfologia e sua relação com a ortografia não foram abordados.

orienta a grafia de ‘l’ quando se pronuncia ‘u’ na posição final da sílaba; e no caso de ‘enteligente’ para ‘inteligente’, a regra que orienta a grafia de ‘e’ quando se pronuncia ‘i’.

### 2.2.3.3 Erro relacionado ao sistema ortográfico.

### 2.2..3.3.1 Erros relacionados à correspondência regular contextual

Nesse caso, o contexto dentro da palavra é que vai definir qual letra terá de ser utilizada, pois existe uma regra que define o valor da letra em função do contexto específico em que ela se encontra, como mostra o quadro 6:

**Quadro 6: Casos de correspondência regular contextual**

| Erros contextuais | Exemplos | Forma ortográfica |
|---|---|---|
| /x/ inicial | rrato | **r**ato |
| /x/ intervocálico | corendo | c**o**rr**e**ndo |
| /x/ pós-consonantal | enrrolou | e**n**rolou |
| Coda nasal[9] | bamco | ban**c**o |
| ‘g’ na frente do ‘a’ ‘o’ ‘u’ | jola | gola |
| ‘j’ na frente do ‘a’ ‘o’ ‘u’ | cagu | caju |

[9] De acordo com Cagliari (2007) não é fácil definir quando ocorrem ou não consoantes nasais na posição pós-vocálica, pois existe variação entre os dialetos. Para o dialeto do Rio Grande do Sul, Bisol (2001) defende que há a produção de uma consoante nasal com ponto de articulação, o qual é assimilado da consoante seguinte.

No quadro 6, pode-se observar erros que são cometidos em decorrência da não observância de regras contextuais as quais determinam as grafias permitidas para os determinados contextos. No primeiro caso, para representar o ‘r-forte’, a criança utiliza um ‘r’ entre vogais, infringindo a regra que determina a grafia do dígrafo ‘rr’ para grafar ‘r-forte’ intervocálico. No segundo caso, ela grafa um dígrafo, ‘rr’, num contexto em que ele não é permitido, pois a regra determina que o dígrafo só pode ser grafado entre vogais. No caso da grafia das codas[10] nasais, a regra determina que antes de ‘p’ e ’b’ se usa ‘m’, e nos demais contextos usa-se ‘n’. Por fim, no caso da grafia do ‘j’ e do ‘g’ na frente do ‘a’, ‘o’, ‘u’ o que ocorre é a mudança do som /ʒ/ para /g/, se o contexto da utilização do grafema não for observado.

#### 2.2.3.3.2. Erros relacionados à correspondência irregular

Nesse caso, não há regra que defina a utilização de determinada letra para um dado contexto. São, portanto, os casos considerados arbitrários[11] no sistema ortográfico, como por exemplo, o uso do ‘h’ em início de palavra. Lemle ([1982], 2002) afirma que esses erros são motivados pelas relações múltiplas que se definem pelo fato de haver um grafema representado por vários fonemas e um fonema representado por vários grafemas. Utilizando como exemplo o fonema /s/, reproduzo a seguir um quadro que resume as opções disponíveis à criança, considerando-se o contexto e os grafemas, para representá-los na escrita:

---

[10] Codas são elementos consonânticos que ocupam o final das sílabas. Nas palavras ‘mel’ e ‘par’, por exemplo, o ‘l’ e o ‘r’ ocupam posição de coda.

[11] Nesta pesquisa, os termos arbitrários/arbitrariedade estão sendo utilizados como correspondentes a irregulares/irregularidade.

**Quadro 7: Casos do fonema /s/**

| Contexto | /s/ | Possíveis grafias |
|---|---|---|
| Início da palavra | silêncio | ´s´, ´c´ |
| | cimento | ´c´, ´s´ |
| Intervocálico | excêntrico | ´xc´, ´ss´, ´c´ |
| | nasça | ´sç´, ´ss´, ´ç´ |
| | nasce | ´sc´, ´ss´, ´c´ |
| | maçã | ´ç´, ´ss´, ´sç´ |
| | massa | ´ss´, ´ç´, ´sç´ |
| | macio | ´c´, ´ss´, ´sc´ |
| | sintaxe | ´x´, ´ss´, ´c´ |
| Posição de coda | experiência | ´x´, ´s´ |
| | leste | ´s´,´x´ |
| Depois de coda | pensar | ´s´, ´ç´/ ´c´ |
| | onça | ´ç´/´c´ ´s´ |
| | conceito | |
| Final de palavra | rês | ´s´, ´z´ |
| | vez | ´z´, ´s´ |

Fonte: Miranda et alii(2005)

Como se pode observar no quadro 7, à criança apresenta-se a difícil tarefa de escolha, pois o sistema possibilita no mínimo dois grafemas para grafar o /s/ e não há nenhuma regra que determine a escolha correta. No quadro a seguir apresento os principais casos de erros motivados pela irregularidade da norma ortográfica.

**Quadro 8: Casos de correspondências irregulares**

| Correspondências irregulares | Exemplos | Forma Ortográfica |
|---|---|---|
| /s/ antes de ‘e’ e ‘i’ início de palavra | sinema, cempre | cinema, sempre |
| /s/ intervocálico | dice, almosso | disse, almoço |
| /s/ pré e pós-consonantal | testo, texte | texto, teste |
| /z/ intervocálico | aprezentação | apresentação |
| /ʃ/ com ‘x’ ou ‘ch’ | pranxa, deichar | prancha, deixar |
| /ʒ/ com ´j´ ou ´g´ antes de ‘e’ e ‘i’ | sugeira, jente | sujeira, gente |
| ‘h’ no início da palavra | orrivel | horrível |

Fonte: Adaptado de Miranda et alii (2005)

Como se observa no quadro dos casos de correspondências irregulares, a maioria dos erros são motivados pela grafia do /s/, que, conforme apresentado no quadro 8, oferece inúmeras possibilidades de escolhas para sua grafia, ocasionando assim maiores dificuldades para a criança.

#### 2.2.3.3.3. Casos em que a regularidade diminui as possibilidades de grafia

Os casos em que o contexto diminui a possibilidade de grafia são os erros em que a criança comete por não respeitar o contexto da palavra, porém não tem como prever o grafema correto para aquela posição, como mostram os exemplos do quadro 9:

**Quadro 9: /s/ intervocálico, /s/ pós-consonantal e uso indevido do ‘ç’**

| Casos | Exemplos | Forma ortográfica |
|---|---|---|
| /s/ intervocálico | diseram | disseram |
| /s/ pós-consonantal | pensso | penso |
| Uso indevido do ‘ç’ | çinema - doçe | cinema - doce |

Conforme se pode observar no quadro 9, a criança grafa um ‘s’ para representar o som [s], porém não observa o contexto intervocálico da grafia que determina que o ‘s’ nesse contexto tem som de [z]. Apesar de a regra excluir a grafia do ‘s’, há um caso de irregularidade se observarmos que o som [s], na posição intervocálica, pode ser grafado com ‘ss’ como em ‘pássaro’, ‘ç’ como em ‘moça’, ‘c’ como em ‘doce’, ‘x’ como em ‘máximo’, dentre outras grafias. No segundo caso, a criança grafa o ‘ss’, em um contexto em que o dígrafo não é permitido, pois a norma determina que ‘ss’ só é permitido entre vogais. Apesar disso, nesse mesmo contexto outras grafias são permitidas, como por exemplo, ‘ç/c’ e ‘s’. No terceiro caso apresentado, o uso do ‘ç’ é permitido somente na frente do ‘a’, ‘o’, ‘u’ e no meio da palavra, no entanto, a criança comete os erros apresentados por desconhecer essa regularidade contextual. Embora exista essa regularidade, nesse contexto poderiam ser grafados o ‘s’/ss/ ou ‘c’. O fato de a criança aprender a regularidade do contexto pode levá-la a evitar os erros apresentados no quadro, restando, dentro desses contextos, apenas mais um caso de irregularidade para ser resolvido.

### 2.2.4 O ensino e a aprendizagem da ortografia

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, em relação ao processo de ensino e aprendizagem da ortografia, estudos como o de Morais (1995,1999b, 2003, 2005a, 2005b), Melo & Rego (1998), Matteoda (1999) e Leal & Roazzi (2003) apontam a existência de diferentes posições. Essas posições podem ser resumidas em duas principais: a primeira posição acredita que a aprendizagem se dá pela interação com o material escrito e com a leitura; a segunda posição defende que o ensino e a aprendizagem devem focalizar exercícios de memorização. No entanto, os autores apontam também para uma outra posição que se fundamenta na análise do sistema ortográfico. Ao analisar as relações entre letras e sons no nosso sistema, percebe-se que, por um lado, há relações complexas de se entender (etimologia da palavra/irregularidade) e, por outro, há regularidades. Essas regularidades podem ser compreendidas pelos alunos, reduzindo, assim, o número de palavras que devem ser memorizadas.

Considerando os limites e as possibilidades de transformação do ensino e da aprendizagem da ortografia, estudos como o de Morais (1995,1999b, 2003, 2005a, 2005b), Melo & Rego (1998) e Matteoda (1999) apontam para a necessidade de promover um trabalho sistemático referente ao ensino da ortografia, ajudando o aluno a refletir e a internalizar as restrições ortográficas.

Morais (1995) defende a idéia de que as regularidades do sistema ortográfico podem servir como elemento facilitador para a compreensão daqueles que estão aprendendo e que o ensino e a compreensão dessas regularidades pode facilitar a aprendizagem da ortografia. Rego & Buarque (2005) afirmam que o processo de ensino-aprendizagem da ortografia deve proporcionar situações que

permitam à criança compreender as restrições e as regras da ortografia, amenizando a sobrecarga da memória.

Estudos como o de Nunes (1992) e Monteiro (2005) mostram que os erros ortográficos não são aleatórios e sim gerados por constantes hipóteses elaboradas pelas crianças em fase de escrita inicial. Essas hipóteses variam com a evolução da aprendizagem. Isso significa dizer que a criança, ao escrever, pensa sobre a língua e busca regularidades que lhe possibilitem compreender o sistema ortográfico e usa-lo corretamente. Para complementar, Morais (2005b) argumenta que, para existir realmente a aprendizagem dessas regras, é preciso desenvolver na criança a capacidade de explicitá-las.

Em relação às regras contextuais, estudos como o de Morais (2003, 2005b), Monteiro (2005), Leal & Roazzi (2005), Melo & Rego (1998) afirmam que quanto maior o nível de explicitação dos alunos a respeito das regularidades e restrições do sistema, melhor seu rendimento ortográfico. Através dessas explicitações, o professor consegue entender quais as hipóteses dos alunos ao escolher determinada grafia e dar a eles um *retorno cognitivo*[12] que possibilita a reflexão e a aprendizagem, pois segundo Monteiro (2005, p.56),

> as crianças estão sempre em busca de regularidades no sistema de escrita. Essa busca de regularidades só é vencida quando as hipóteses das crianças são contrariadas por dados da realidade. É nesse momento que o aprendiz dá um salto em relação à compreensão do sistema ortográfico. Cabe à escola, portanto, estar a par desse processo e usá-lo, como forma de fazer com que a criança evolua mais rapidamente na utilização de regras ortográficas.

[12] Retorno cognitivo é utilizado por Morais (1999) para caracterizar a intervenção do professor.

Morais (2003) acredita que a explicitação das hipóteses está diretamente relacionada com a possibilidade de o aluno duvidar também de suas produções, pois, segundo o autor, para corrigir deve-se saber sobre a ortografia, visto que para encontrar soluções corretas para as dúvidas deve-se ter algum conhecimento da norma. O autor defende que o professor deve estimular o aluno a levantar hipóteses e a duvidar e também que o ensino de ortografia deve seguir uma ordem. A primeira habilidade a ser ensinada é a distinção entre o que pode ser entendido e o que é reprodutivo na ortografia. No primeiro caso é preciso construir as regras com as crianças e proporcionar momentos para explicitação dessas regras. No segundo caso é preciso ajudar a criança a se conscientizar de que não existem regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma.

Por fim, Morais (2003) traz a idéia de que a correção dos erros mais eficaz é aquela que é feita durante o processo de produção, pois o professor pode estimular os alunos a duvidarem e anteciparem soluções bem como pode ter acesso e intervir nas hipóteses dos alunos através de suas explicitações.

Assim, saber como mediar a construção, descoberta e compreensão por parte das crianças e ajudá-las no processo de explicitação de regras, constitui um desafio para a prática docente. E, como este trabalho envolve uma prática pedagógica, é preciso esclarecer quais as teorias que fundamentam as intervenções realizadas para o ensino e a aprendizagem da ortografia.

## 2.3. Sobre ensino e aprendizagem

### 2.3.1. Teoria sócio-histórica

A teoria Sócio-histórica é representada, principalmente, pelos estudos de Vigotski, os quais têm como enfoque principal o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no contexto histórico, social e cultural. Funções psicológicas superiores tais como a atenção e a memória voluntária, o controle consciente do pensamento, o raciocínio dedutivo e a capacidade de planejamento, diferem-se das funções elementares por serem específicas dos seres humanos, regulando a ação em função de um controle voluntário (REGO, 1996, p.24).

Para Vigotski (2000), o aprendizado é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ele explica que "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e é um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam" (p.115). O desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre. segundo Vigotski (2000, p. 75), da seguinte forma:

> todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções psicológicas superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

A partir dessa idéia, pode-se perceber a importância dos outros na aprendizagem. Pensando nessa interação com o outro e na potencialização da

aprendizagem, Vigotski (2000, p. 112) define o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como sendo “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação do adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. O autor explica que o ensino é responsável por criar novas zonas de desenvolvimento proximal, já que amplia, na criança, os vários processos de desenvolvimento que se realizam na interação com adultos ou com companheiros mais capazes que estão em um nível mais avançado do que ela em relação à determinada função psicológica superior ou conhecimento. Assim, na medida em que a criança internaliza um determinado conhecimento uma nova ZDP “emerge”. Para Vigotski (2000, p. 113)

> a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, com também aquilo que está em processo de maturação (...) O que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.

Na perspectiva vigotskiana, a escola tem papel fundamental na criação de zonas de desenvolvimento proximal, pois é nessa instituição que as crianças têm acesso aos conceitos científicos. Os conceitos científicos se diferenciam dos espontâneos por serem sistematizados e apreendidos em situações escolares. Os conceitos espontâneos referem-se àqueles construídos por meio da atividade prática da criança e sua comunicação direta com os que a rodeiam. Apesar de diferentes,

os dois tipos de conceitos devem ser sempre relacionados. Para desenvolver os conceitos científicos adequadamente e fazer com que a escolarização seja significativa para vida do aluno, é preciso uma interação sistemática entre os conceitos científicos e os espontâneos e essa interação deve ser propiciada pelo professor em conjunto com o aprendiz. Durante essa interação, as funções psíquicas superiores do aluno também amadurecerão, pois, como mencionado anteriormente, os conceitos científicos, juntamente com o controle voluntário que fomentam, influem nesse processo.

Rego (1996) escreve sobre as inúmeras contribuições da teoria de Vigotski para a educação. A primeira contribuição, mencionada pela autora, diz respeito ao fato de que é por meio do conceito de zona de desenvolvimento proximal que o autor explicita a inter-relação entre o desenvolvimento, o ensino e a aprendizagem. Também, essa teoria valoriza a escola, colocando-a como elemento principal no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para a autora (1996, p. 108),

> a escola desempenhará seu papel se, partindo daquilo que a criança já sabe, for capaz de desafiar a construção de novos conhecimentos, incidir na zona de desenvolvimento proximal dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a se constituir como base que possibilitará novas aprendizagens.

Assim, de acordo com essas idéias, o papel do professor é imprescindível, pois ele é um elemento mediador entre os alunos e o objeto de conhecimento. Ele deve propor uma intervenção pedagógica que possibilite uma relação entre os conceitos espontâneos das crianças e os conceitos científicos, pois a compreensão de um conhecimento é facilitada quando há uma organização de novos elementos numa estrutura de significados (POZO, 2002). Deve também oferecer modelos de

estratégias de pensamento para que a criança, num primeiro momento, possa imitar. Para Vigotski (2000), a imitação é parte importante no aprendizado, pois permite que as crianças, a partir de um modelo, construam suas próprias maneiras de agir perante o objeto de conhecimento. Entretanto, é importante salientar que o autor diferencia a imitação de mera cópia, já que nela há a participação do sujeito que imita, que usa um modelo como referência para criar sua própria ação.

A criança só consegue imitar o que está na sua zona de desenvolvimento proximal. Assim, com o auxílio de um adulto ela pode imitar várias ações que vão além da sua capacidade. Essas ações externas, inicialmente imitadas, são reconstruídas internamente pelo sujeito, Vigotski (1996) denominou esse processo de internalização.

Por fim, retomando suas idéias sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1982, p. 243) escreve que

> a instrução só é válida quando precede o desenvolvimento. Então desperta e engendra toda uma série de funções que se encontravam em estado de maturação e permaneciam na zona de desenvolvimento proximal. É nisso que consiste o papel principal da instrução no desenvolvimento.

### 2.3.2 O conceito de boa-aprendizagem

Aproximando-se dos pressupostos que fundamentam a teoria de Vigotski (1996, 2000), mas focalizando o papel do professor, Pozo (2002) desenvolve o conceito “boa aprendizagem”. Sem descartar a aprendizagem por associação, Pozo (2002) defende que a aprendizagem “requer um envolvimento ativo, baseado na reflexão e na tomada de consciência por parte do aprendiz” (p.50).

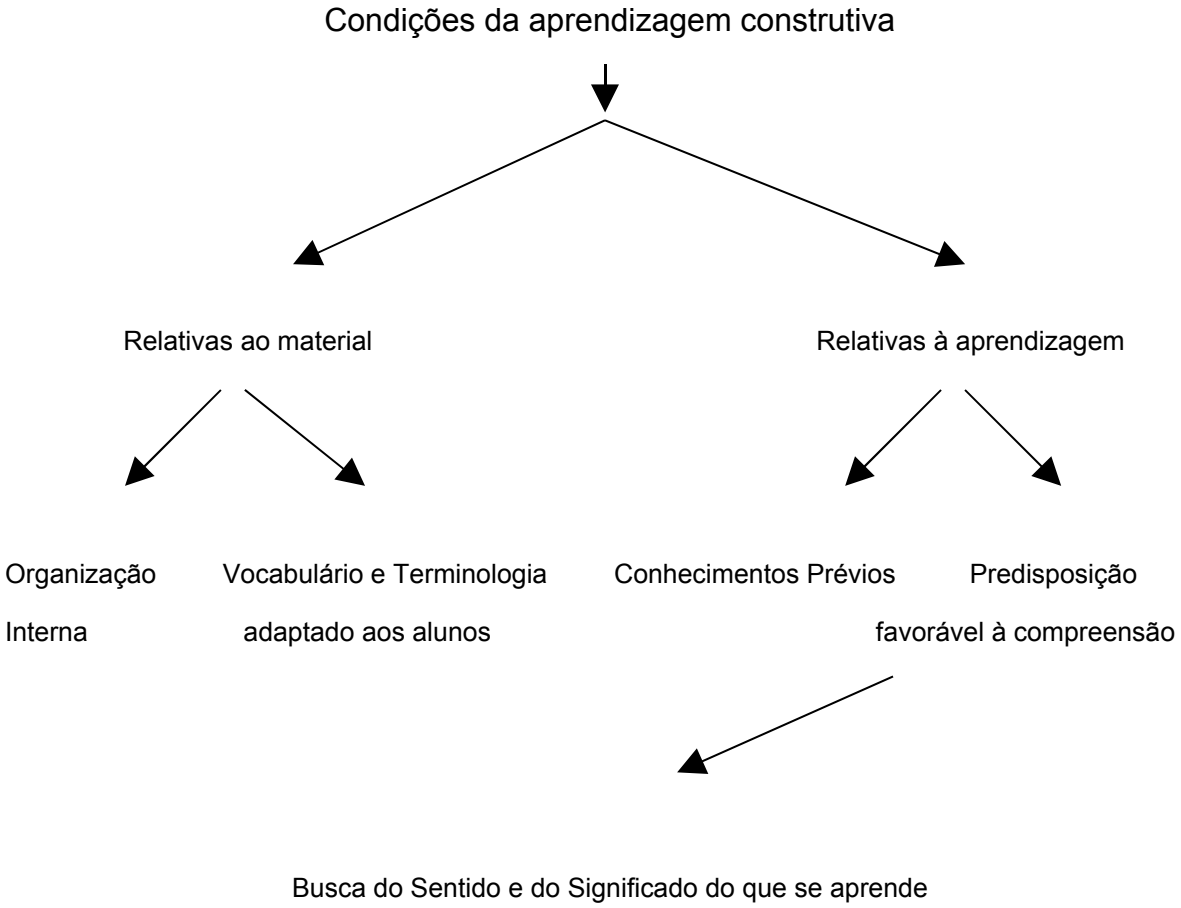
Quando a aprendizagem não tem esta qualidade, é preciso, segundo Pozo (2002), que ocorram mudanças. A primeira mudança educacional para promover uma “boa aprendizagem” é, segundo o autor, a modificação das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor para ensinar. O professor deve gerar uma nova cultura da aprendizagem a partir de novas formas de instrução. Deve organizar e planejar suas atividades levando em conta não só como seus alunos aprendem, mas principalmente como quer que seus alunos aprendam. A “boa aprendizagem” resultaria numa mudança duradoura e transferível a novas situações e seria conseqüência direta da prática pedagógica realizada. Segundo o autor:

> tanto a construção do conhecimento como a mera associação são muito afetadas pela seqüência em que se realizam as atividades de aprendizagem, já que as atividades anteriores vão sempre condicionar as que vêm a seguir (Pozo, 2002, p. 62)

O ensino, então, deve basear-se num equilíbrio entre o que se tem de aprender, a forma como se aprende e as atividades práticas para promover essa aprendizagem. Deve ter como objetivo central criar “condições ótimas” (Pozo, 2002, p.69) para certos tipos de aprendizagens e essas condições devem estar ligadas ao planejamento das intervenções.

A segunda mudança educacional é entender a aprendizagem como uma construção. A aprendizagem construtiva tenta organizar as novas aprendizagens a partir dos conhecimentos anteriores, promovendo uma reflexão consciente sobre os próprios conteúdos. Esse tipo de aprendizagem entende que para existir compreensão é preciso relacionar os conhecimentos, relacionando-os com uma estrutura de significados já construída. Compreender significa, então, traduzir algo para as próprias idéias ou palavras. Pozo (2002, p. 127) construiu um esquema que

descreve as condições ou requisitos para que se produza uma aprendizagem construtiva.




O esquema apresentado mostra que o material de aprendizagem para ser compreendido necessita ter uma organização conceitual interna, ou seja, cada elemento da nova informação deve ter uma conexão lógica ou conceitual com os outros elementos que a compõem. Além de ter essa organização, convém que a terminologia e o vocabulário empregado não sejam excessivamente novos e difíceis para o aluno. Em relação à aprendizagem, é preciso que a intervenção pedagógica seja organizada a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como deve “criar” no aluno a vontade de compreender para que, por fim, ele possa atribuir

significado e sentido ao novo conhecimento a partir da reconstrução dos conhecimentos prévios.

As características da aprendizagem construtiva seriam: basear-se na solução de problemas ou tarefas abertas, induzir o aluno a fazer perguntas, incentivar a ação ou a tomada de consciência de seus próprios conhecimentos, incentivar a regulagem de seus próprios processos cognitivos, planejar atividades que possam ser realizadas em grupo e, ainda, tornar o conhecimento transferível para outras situações de aprendizagem.

Para o autor, tomar consciência implica aprender a fazer certas coisas com nossos próprios processos cognitivos, utilizando-os de modo estratégico para alcançar determinadas aprendizagens. A reflexão e tomada de consciência de nossos processos de memória, atenção e aprendizagem, assim como os produtos de nosso pensamento, nos proporcionam o metaconhecimento, que, segundo Pozo (2002, p. 158) é

> um saber sobre o que sabemos, que pode nos ajudar a tomar consciência do nosso funcionamento cognitivo. Essa reflexão consciente sobre os processos e produtos cognitivos deve, de algum modo, nos proporcionar melhores instrumentos cognitivos para intervir nesses processos e modificá-los.

Essa tomada de consciência pode auxiliar o aluno a dirigir melhor sua aprendizagem. Para isso, ele deve responder a tarefas que exijam um exercício sistemático desses processos conscientes: planejar, regular a própria prática e corrigir seus erros, avaliar os resultados obtidos, refletir sobre suas formas de aprender e sobre o que está aprendendo.

Tarefas como essas são muito difíceis de serem realizadas sem instrução, portanto, os professores devem proporcionar aos alunos uma “estrutura de andaimes”. Essa idéia de “andaimes” está vinculada ao conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotski (2000). Nas palavras de Pozo (2002, p. 165)

> já que se trata de construir, os professores devem construir estruturas de ‘andaimes’ que apóiem a construção desse conhecimento desde fora, o andaime sempre um pouco acima da casa, antecipando-se, criando novas zonas para a construção de conhecimentos, para em seguida, ir retirando pouco a pouco esses apoios – quando a construção já é sólida o bastante para se manter em pé por si mesma e funcionar sem necessidades de muletas nem próteses cognitivas.

Uma dessas formas do professor ajudar os alunos é emprestar-lhes sua consciência da tarefa, de modo que num primeiro momento envolva os alunos na realização dessa tarefa sob a sua supervisão mais direta. De maneira gradual, o professor deve transferir o controle das atividades para o próprio aluno, que aos poucos se torna consciente de seus próprios processos e produtos de aprendizagem.

Por último, o autor defende a idéia de que uma ‘boa aprendizagem’ deve ocorrer através da interação entre professores e alunos e entre alunos e alunos, o que ele denomina aprendizagem cooperativa. A aprendizagem cooperativa favorece o surgimento de conflitos cognitivos entre os aprendizes e ainda dá suporte para a resolução dos conflitos. Segundo Pozo (2002, p. 259),

> cooperando não apenas fazemos melhores perguntas como, às vezes, também vislumbramos melhores respostas. Os aprendizes se proporcionam ajudas, se corrigem mutuamente, constroem conjuntamente novos argumentos e idéias que de modo separado dificilmente teriam criado. (...) Às vezes, os aprendizes podem elaborar melhores ajudas para

> seus colegas do que o mestre, porque conhecem esse território melhor, já que acabam de passar por ele, fazendo-se as mesmas perguntas e encontrando algumas soluções a compartilhar.

Todas essas discussões contribuem para a definição do conceito de boa aprendizagem que é norteador da pesquisa em desenvolvimento.

### 2.3.3. Metacognição

Por se tratar de uma pesquisa cujo objetivo é analisar os dados de escrita resultantes de uma prática centrada no uso de estratégias metacognitivas, torna-se importante definir o conceito de metacognição. De uma forma breve, pode-se dizer que a metacognição é a capacidade de conhecer e pensar sobre o seu próprio pensar.

O primeiro autor a sistematizar o conceito de metacognição, nos anos 70, foi Flavell. Para o autor, metacognição é o conhecimento que o sujeito tem sobre seu próprio conhecimento, ou seja, o conhecimento dos próprios processos e produtos cognitivos. O sentido essencial do termo é “cognição acerca da cognição” (Flavell, 1999, p. 125)

Flavell (1999) chama atenção para a importância da monitoração cognitiva, o que inclui quatro aspectos que se inter-relacionam: a) conhecimento metacognitivo; b) experiências metacognitivas; c) objetivos e d) ações (estratégias).

O conhecimento metacognitivo pode ser definido como sendo o conhecimento que o aprendiz possui sobre si próprio, sobre os fatos ou variáveis da pessoa, da tarefa, da estratégia e sobre o modo como eles afetam os resultados dos processos cognitivos. As experiências metacognitivas são experiências conscientes,

cognitivas e afetivas. Envolvem as impressões, sentimentos ou percepções conscientes que podem ocorrer durante ou após um empreendimento cognitivo. Pode-se considerar que o conhecimento metacognitivo e as experiências metacognitivas estão interligados, na medida em que o conhecimento permite interpretar as experiências e agir sobre elas. Estas, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento e a modificação desse conhecimento. Os objetivos, tanto implícitos como explícitos, são impulsionadores e mantêm o empreendimento cognitivo, e podem ser colocados pelo professor ou selecionados pelo próprio aprendiz. As ações correspondem às estratégias utilizadas para potencializar e avaliar o progresso cognitivo. Estas podem ser de dois tipos: se forem utilizadas a serviço do processo de monitorização, ou seja, sempre que está envolvida a avaliação da situação, as ações podem ser entendidas como estratégias metacognitivas, produzindo experiências metacognitivas e resultados cognitivos. Porém, se forem utilizadas para produzir progresso cognitivo, ou seja, quando a finalidade consiste em atingir um objetivo cognitivo, podem ser entendidas como estratégias cognitivas, produzindo experiências metacognitivas e resultados cognitivos (FLAVELL, 1999; FIGUEIRA, 1997; RIBEIRO, 2003). Em suma, segundo Flavell (1999, p. 129)

> A principal função de uma estratégia cognitiva é lhe ajudar a alcançar o objetivo de qualquer iniciativa cognitiva em que você esteja envolvido. Em contraste a principal função de uma estratégia metacognitiva é lhe oferecer informações sobre a iniciativa ou seu progresso nela. Podemos dizer que as estratégias cognitivas são evocadas para fazer o progresso cognitivo, e as estratégias metacognitivas para monitorá-lo.

Em relação à importância do controle consciente ou monitoração, Figueira (1997) afirma que existem posições controversas sobre a definição da necessidade de auto-regulação para ser considerado um processo de metacognição,

> Alguns autores abordam a metacognição enfatizando quer o conhecimento do próprio conhecimento (metaconhecimento), conhecimento dos próprios processos cogntivos e suas formas de operação, quer o controlo executivo ou auto-regulação do pensamento (grau de deliberação, regulação ou monitorização cognitiva), isto é, capacidade para controlar esses processos, outros atribuem a importância somente a uma das dimensões, afirmando a sua independência, enfatizando ou o controlo executivo ou o conhecimento

Desse modo, julga-se necessário afirmar que o conceito utilizado nesta pesquisa, seguirá a concepção de Flavell (1999) que define conhecimento metacognitivo como o conhecimento de que determinados conceitos, práticas e habilidades já são dominados enquanto outros ainda não, reconhecendo o que se é ou não capaz de alcançar e, também, como conhecimento da maneira pela qual o pensamento e as funções superiores (atenção, memória, compreensão) atuam na resolução de problemas.

#### 2.3.3.1. Estratégias Cognitivas, Metacognitivas e Mnemônicas

As estratégias de aprendizagem podem ser caracterizadas como métodos ou ações que as pessoas utilizam para adquirir informação. Segundo Pozo (1996), elas são os procedimentos ou atividades escolhidas pelas pessoas, a fim de facilitar a aprendizagem, o armazenamento e/ou a utilização da informação. Para o autor, o trabalho do professor deveria ser dirigido não só para proporcionar conhecimentos como também para fomentar as estratégias de aprendizagem.

Estudos como os de Pozo (1996), Flavell (1999) e Boruchovitch (1999) afirmam que existem muitas pesquisas sobre quais seriam as estratégias de aprendizagem e sobre o modo como elas poderiam ser categorizadas.[13] Neste trabalho, torna-se necessário definir três tipos de estratégias: cognitivas, metacognitivas e mnemônicas.

Para Flavell (1999) as estratégias cognitivas são aquelas em que os princípios que regem as ações cognitivas são inconscientes e automáticos; as estratégias metacognitivas são as ações conscientes e controladas que envolvem conhecimentos sobre a pessoa, a tarefa e as estratégias empregadas durante sua atividade cognitiva; as estratégias mnemônicas são aquelas que a pessoa utiliza, de maneira consciente ou não, para facilitar o acesso à informação contida na memória.

Flavell (1999) aponta para a necessidade de os professores investirem no desenvolvimento de estratégias metacognitivas, pois, segundo ele, as pesquisas sobre estratégias de aprendizagem mostram que as estratégias cognitivas e as mnemônicas são, mesmo que indiretamente, desenvolvidas na escola. Já as estratégias metacognitivas exigem um ensino sistemático e, portanto, devem ser privilegiadas na prática pedagógica do professor. Como o autor afirma (p. 130)

> Se as habilidades metacognitivas são úteis no aprendizado escolar e se os estudantes, especialmente os mais jovens, são deficientes nelas, surge uma possibilidade intrigante: talvez estas habilidades possam e devam ser ensinadas diretamente às crianças, como parte integrante do currículo escolar.

Desse modo, apesar da prática desenvolvida neste trabalho englobar as estratégias cognitivas e as mnemônicas, o principal enfoque foi no desenvolvimento

[13] Pozo (19996) apresenta uma categorização para as estratégias de aprendizagem, as quais seriam classificadas em dois grandes grupos: estratégias de associação e estratégias de reestruturação.

de estratégias metacongitivas, cujo principal papel é, segundo Da Silva e De Sá (1997), permitir aos alunos ultrapassar as possíveis dificuldades pessoais e ambientais a fim de conseguirem obter sucesso escolar.

#### 2.3.3.2 Implicações do conceito de metacognição na aprendizagem

A importância da metacognição na aprendizagem é uma questão discutida por vários autores. Alguns estudos relacionados à aprendizagem, tais como Pozo (1996) e Da Silva & De Sá (1997), defendem que a utilização de estratégias metacognitivas é uma maneira eficaz de potencializar o aprendizado de alunos, pois, além de proporcionar um avanço cognitivo, o uso das estratégias possibilita ao aluno interferir conscientemente no seu desempenho escolar.

Segundo Source & Spenser (1990) e Ribeiro (2003), o professor deveria, por meio de atividades de pesquisa e resolução de problemas, incentivar o aluno a usar as estratégias cognitivas e metacognitivas, pois, segundo os autores, essas estratégias são transferidas do contexto escolar para todas as situações de aprendizagem, mesmo fora do ambiente escolar. A eficácia da aprendizagem não dependeria somente da idade, do nível intelectual ou da experiência do aluno, mas sim, poderia ser diretamente influenciada pela aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitem ao aluno planejar e monitorar o seu desempenho escolar.

Boruchovitch (1999) em seu estudo, cujo objetivo é revisar criticamente trabalhos sobre a relação entre as estratégias de aprendizagem e o desempenho escolar de alunos, afirma que são escassas as pesquisas que investigam o impacto das estratégias de aprendizagem no desempenho escolar de alunos, mas que, se

analisarmos a produção acadêmica que existe, observaremos que os resultados encontrados apontam para a análise de um melhor desempenho escolar por alunos que passaram por uma intervenção voltada para o uso de estratégias de aprendizagem.

As autoras Da Silva & De Sá (1997, p.25) defendem que uma análise das capacidades metacognitivas das crianças possibilitaria uma explicação para a diferença no desempenho individual de crianças que apresentam capacidades intelectuais semelhantes, pois elas podem atuar de maneira diferente sobre seus processos de aprendizagem. Davis, Nunes & Nunes (2005), após implementarem uma intervenção pedagógica voltada para a metacognição, perceberam que os alunos passaram a explicitar diferentes modos de pensamentos, a apresentar maior estímulo e coragem para encontrar as respostas certas e a transferir as estratégias e os conhecimentos aprendidos para outros contextos.

Santos (2005), ao pesquisar o uso de estratégias metacognitivas na formação do pedagogo, apresenta algumas contribuições da metacognição para a aprendizagem. Segundo a autora (2005, p. 110)

> A tomada de consciência dos próprios processos cognitivos facilita o controle dos alunos sobre seus próprios processos mentais, portanto, conecta-se a auto-regulação; (...) o aluno é estimulado a desenvolver procedimentos com estratégias de aprendizagem mais eficientes; o aluno, ao desenvolver estratégias de aprendizagem eficientes, melhora sua aprendizagem; o aluno, ao melhorar sua aprendizagem, amplia seu desenvolvimento cognitivo.

Damiani, Gil & Protásio (2005), ao avaliarem uma prática pedagógica, desenvolvida no Curso de Pedagogia, que utilizou atividades metacognitivas e estudos teóricos sobre a aprendizagem, perceberam que essas atividades

potencializaram os processos de aprendizagem das alunas do Curso, e que, ao analisarem suas experiências metacognitivas, as alunas salientaram a importância da interação para efetivamente existir um aprendizado.

Os resultados dessas pesquisas sobre o uso de metacognição nas diferentes situações de aprendizagem indicam que uma prática voltada para o uso de estratégias metacognitivas possibilita uma melhora no aprendizado dos alunos. Desse modo, a decisão de planejar atividades que possibilitassem o uso de estratégias metacognitivas é respaldada nesses estudos que divulgam os resultados positivos de uma intervenção que visa a metacognição.

# 3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo será apresentada a metodologia utilizada para a intervenção realizada e também a metodologia da pesquisa. Primeiramente, será feita a caracterização dos sujeitos e, logo após, uma breve caracterização da intervenção realizada[14]. Em seguida, será descrita a forma de coleta de dados bem como a definição das amostras que serão utilizadas na análise de dados. Finalizando o capítulo, será descrito o grupo de controle.

A pesquisa é de cunho quantitativo e, posteriormente, qualitativo. A análise quantitativa dos dados tem como objetivo fazer um levantamento da quantidade de erros cometidos pelos alunos em relação às diferentes categorias de análise dos erros, enquanto a análise qualitativa pretende focalizar prioritariamente o processo de aprendizagem da escrita ortográfica.

## 3.1 Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são alunos de uma 2ª série do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de Pelotas. A turma era formada por vinte e um

[14] A coleta de dados foi realizada em 2006. As intervenções e os instrumentos para coleta de dados propostos neste trabalho foram utilizados em uma pesquisa anterior sobre o uso de atividades reflexivas no ensino da ortografia (MONTEIRO, 2006).

alunos dos quais foram selecionados dezenove. Os alunos selecionados obedeciam aos seguintes critérios: a) estavam no nível alfabético de escrita e b) não possuíam necessidades educativas especiais Todos os dezenove alunos selecionados cursaram pelo menos um ano de pré-escola e freqüentaram a 1ª série na mesma escola em que se realizou a pesquisa. Dos dezenove alunos, onze são meninos e oito são meninas, todos com idades que variam dos 7 aos 8 anos. Em relação à escolaridade dos pais, num total de 38, 26 possuem terceiro grau completo e 12 o Ensino Médio.

### 3.2. Metodologia da Intervenção

As atividades pedagógicas que foram planejadas para a intervenção visavam:

a) levar os alunos a uma primeira análise do sistema ortográfico;

b) incentivar a explicitação de hipóteses na construção de regras ortográficas;

c) possibilitar a interação com o objeto de conhecimento e entre os colegas, incentivando a utilização e avaliação de estratégias individuais e grupais.

d) exercitar e estimular a utilização de estratégias cognitivas, metacognitivas e mnemônicas.

As atividades foram planejadas seguindo uma ordem. Inicialmente, elas tiveram como foco os aspectos fonéticos e fonológicos da língua para que as diferenças formais entre a fala e a escrita fossem estabelecidas. Posteriormente, foram trabalhadas as correspondências regulares contextuais, as quais possuem regularidades que, se compreendidas pela criança, podem facilitar o processo de aprendizagem da ortografia. Por fim, foram trabalhadas as correspondências

irregulares, pois estas exigem o uso de estratégias mnemônicas. Todas as atividades possibilitaram o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas que, em outros momentos da aula, eram retomadas, auxiliando no processo de pensar e construir hipóteses sobre a língua e sobre a escrita.

Os alunos foram, ao longo do processo, anotando em um caderno específico as regras construídas em grupo e descrevendo algumas das estratégias exercitadas nas aulas. Tanto as regras quanto as estratégias eram escritas com as palavras dos alunos, após a realização das atividades.

### 3.3 Coleta de dados

A coleta de dados foi longitudinal e estendeu-se de março a dezembro de 2006. Durante esse período, foram realizadas oficinas de produção textual, propostas a toda turma, e foram, também, realizadas entrevistas individuais que possibilitaram a coleta de dados referentes às explicitações de estratégias de pensamento utilizadas pelos alunos relativamente às escolhas das grafias das palavras. Também foram coletados dados das falas das crianças quando respondiam a alguma intervenção relacionada à norma ortográfica.

#### 3.3.1 Os textos

Os textos analisados para a retirada dos erros são resultantes de produções espontâneas realizadas a partir de oficinas de produção textual. Antes de iniciar a escrita da redação, era proposto um momento de motivação para que cada aluno pensasse na estruturação e nos elementos de seu texto. Foram feitas perguntas,

tais como: Onde aconteceu? Com quem? Quando? O que aconteceu? Qual o enredo? Como termina? Essas perguntas são respondidas oralmente, com o objetivo de organizar o pensamento das crianças e ainda enriquecer as suas narrativas com outros elementos.

Foram analisadas as produções textuais espontâneas, pois acredito que é por meio da escrita espontânea que posso ter acesso às hipóteses e às estratégias que os alunos utilizam na atividade de escrever. Nesse sentido, os erros ortográficos são demonstrações dessas hipóteses e níveis de conhecimento dos alunos e servem como fonte de informação para o planejamento das intervenções pedagógicas.

Os textos foram coletados mensalmente de março a dezembro de 2006 (Apêndice A), ao final da coleta foi produzido um total de 190 textos. Também foram selecionados os meses de março, junho e setembro para levantamento de erros de 10 produções textuais feitas durante esses meses, com o objetivo de observar a quantidade de erros relacionada às diferentes categorias de análise e, conseqüentemente, o efeito da intervenção sobre o desempenho ortográfico dos alunos.

### 3.3.2 Diário de campo

No diário de campo foram feitas anotações para registrar as reações, os questionamentos e as interações orais dos alunos. Essas anotações foram realizadas sempre que eram desenvolvidas atividades relacionadas à norma ortográfica e também nos momentos de escrita espontânea dos alunos. Logo após as aulas, as anotações feitas eram digitadas e os dados organizados da seguinte

maneira: a) intervenções pedagógicas e b) momentos de escrita. A seção que contém a transcrição das falas e das atitudes nos momentos de escrita foi subdividida de acordo com as categorias dos erros que serão analisados no trabalho: motivação fonética, motivação fonológica, correspondência regular contextual e correspondência irregular.

### 3.3.3 Entrevistas

As entrevistas individuais tiveram como objetivo coletar dados referentes à explicitação de hipóteses e justificativas para a escrita de determinadas palavras, a fim de que se pudesse entender quais as estratégias que os alunos utilizavam para resolver seus conflitos no momento da escrita.

As entrevistas foram realizadas a cada dois meses nos momentos de correção da produção textual. As produções textuais dos alunos eram corrigidas da seguinte maneira: a quantidade de erros encontrados em cada parágrafo era explicitada; a criança recebia a produção com a quantidade de erros identificada e começava a eliminar as palavras que considerasse corretas, chegando a um número reduzido de palavras que pudessem conter os erros, os quais deviam ser identificados. No momento da identificação e da correção dos erros eram feitas perguntas que procuravam levar o aluno à explicitação das suas hipóteses.

### 3.3.4 Ditados

Foram realizados, ao final do ano letivo, dois ditados com palavras inventadas a fim de que se pudesse verificar o uso de regras contextuais já

trabalhadas. Segundo Rego e Buarque (2005), a utilização de palavras inventadas assegura que a criança está usando as regras de contextos gerativamente, uma vez que essas palavras, embora possam ser escritas de acordo com a norma ortográfica do português, nunca foram visualizadas pelas crianças.

O primeiro ditado (Apêndice B), com dez palavras inventadas, foi realizado para analisar a grafia do 'r' forte e fraco nos seguintes contextos: 'r-inicial´ (renco), ´r-forte intervocálico´ (mirro), ´r-fraco´ (paroto) ´r- pós-consonantal' (panro).

O segundo ditado (Apêndice C), com dez frases que continham palavras inventadas e palavras reais, teve como objetivo analisar outras regras contextuais tais como: ´s´ intervocálico com som de [z], coda nasal, utilização do 'ç'. Essas palavras pertenciam a diferentes classes gramaticais[15] como: substantivo (dacimpa), verbo (tansarou), adjetivo (telso).

### 3.4 O grupo de controle

A idéia de constituir um grupo de controle surgiu da necessidade de comparar a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas e o nível de explicitação de conhecimento ortográfico de crianças com padrão sócio-econômico semelhantes. Morais (1995) pesquisou crianças, do 2º ao 4º ano de instrução formal em leitura e escrita, da escola pública e da escola particular e percebeu que a diferença de nível sócio-cultural influencia o rendimento e o nível de explicitação do conhecimento ortográfico das crianças.

[15] As diferentes classes gramaticais foram propostas com o intuito inicial de observar como a criança escreveria, por exemplo, as terminações verbais. Esses dados não foram analisados devido ao foco da pesquisa.

Desse modo, por esta pesquisa estar sendo realizada com crianças de uma escola particular que têm acesso a materiais escritos e ao dialeto padrão, tornou-se necessário instituir um grupo de controle que fosse composto de crianças com níveis sócio-culturais semelhantes, mas que recebessem um tipo de instrução diferente.

O objetivo do grupo de controle é comparar o resultado de testes de dois alunos que passaram por uma intervenção que privilegia a reflexão e a explicitação de pensamentos bem como o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas e dois alunos de uma outra turma que não tiveram acesso a esse tipo de intervenção.

O critério utilizado para a escolha dos alunos foi o seu rendimento ortográfico. As professoras, das duas turmas pesquisadas, indicaram dois alunos com ótimo rendimento e dois alunos com rendimento regular.

Os dados foram coletados a partir da análise de um fragmento retirado da produção textual de cada aluno. Após a leitura do fragmento realizada pelo aluno, ele deveria identificar os erros ortográficos. Concomitantemente ao processo de identificação dos erros, foram feitas perguntas com o objetivo de possibilitar às crianças explicitarem seus pensamentos e suas hipóteses ao identificarem e ao corrigirem os erros.

# 4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a descrição dos erros ortográficos encontrados nas produções textuais coletadas para esta pesquisa e analisar as intervenções realizadas em sala de aula referentemente à ortografia. Para tanto, será dividido em duas grandes seções. Na primeira, os erros de escrita encontrados nas produções textuais serão descritos com base nas categorias de análise propostas na seção 2.2.2.3 deste trabalho; na segunda, as intervenções pedagógicas, bem como as respostas das crianças, serão discutidas a partir da teoria que fundamenta este trabalho.

## 4.1 Os erros ortográficos

### 4.1.1. Erros de motivação fonética

Os erros de motivação fonética são interpretados neste estudo como resultantes do fato de a criança, na tentativa de compreender as propriedades da língua escrita, compará-la com a linguagem oral. Estou considerando que a criança

pode, em alguns momentos, estabelecer uma relação direta entre a fala e a escrita, cometendo os erros de motivação fonética.

Na tentativa de representar a forma fonética da palavra, os alunos da 2ª série pesquisada cometeram erros relacionados à grafia das vogais, dos ditongos, das codas laterais, dos ditongos nasais finais e à grafia com apagamento do 'r' do infinitivo.

#### 4.1.1.2 Erros relacionados à grafia das vogais

Ao estudar a grafia das vogais, Miranda (2006) percebeu que a criança pode apresentar uma escrita motivada pela fonética, cometendo erros que envolvem, sobretudo, as posições de vogais átonas em palavras da língua. Segundo Câmara Jr. ([1970]2006), o sistema vocálico do português é formado por sete sons vocálicos que contrastam na posição tônica, como representado a seguir:

Vogais em posição tônica

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| alta | /i/ | | | | | /u/ |
| média | | /e/ | | | /o/ | |
| média | | | /E/ | /O/ | | |
| baixa | | | | /a/ | | |

(Câmara Jr., [1970] 2006, p. 41)

Por meio de um conjunto mínimo, s/a/co, s/e/, s/E/co, s/i/co, s/o/co, s/O/co, s/u/co, pode-se observar o valor contrastivo das sete vogais na língua, pois a

substituição de uma vogal por outra, na posição tônica, altera o significado das palavras.

De acordo com Câmara Jr. ([1970]2006), nas outras posições, porém, ocorre uma neutralização que elimina a distinção entre os fonemas /e/ - /E/ e /o/ - /O/. Dessa maneira, em relação às sílabas átonas, o sistema de vogais do português é reduzido, conforme mostram as representações em a), b) e c).

| | **pretônico** | **postônico não final** | **postônico final** |
|---|---|---|---|
| a) | /i/ /u/<br>/e/ /o/<br>/a/ | b) /i/ /u/<br>/e/ -<br>/a/ | c) /i/ /u/<br>/a/ |

(Câmara Jr, [1970] 2006, p.44)

Pode-se observar que na posição pretônica os sons vocálicos ficam reduzidos a cinco, pois nesse contexto a distintividade entre /e/ - /E/ e /o/ - /O/ é neutralizada. Na posição postônica não final, além da neutralização das vogais médias, há perda do traço distintivo entre o /o/ e o /u/, por exemplo, abób[u]ra por abóbora. Na posição postônica final, as vogais ficam reduzidas a três, ocorrendo alternâncias como em ‘sac[o]’ ~ ´sac[u]’ e em ‘set[e]’ ~ set[i].

Para representação gráfica do sistema vocálico do português existem cinco grafemas ‘a’, ‘e’, ‘i’, ‘o’, ‘u’, mais os acentos – agudo, circunflexo e til – assim, ao aprender a escrita, a criança precisa perceber a assimetria que existe entre os sistemas fonológico e ortográfico das vogais.

Os erros de escrita relacionados à grafia das vogais, encontrados nas produções textuais pesquisadas, são apresentados e classificados, conforme mostra o quadro 10.

**Quadro 10: Erros motivados foneticamente: grafia das vogais**[16]

| Casos | Erros encontrados |
|---|---|
| Levantamento da vogal pretônica | disgobriu, minino (3), divagar, pidiu (3), apilido, dismaiaram, sinão, pindurou, asubiava, duença. |
| Levantamento da vogal pretônica inicial | ingraçado, inbora, intão (3), insinar, impresto, insolarada, istranho, isperado, incheu. |
| Levantamento da vogal postônica final | quasi |
| Levantamento da vogal átona do clítico | di |

Os casos que envolvem a grafia da pretônica podem ser considerados erros decorrentes da arbitrariedade da norma, visto que em decorrência da variação observada não é fácil determinar uma regra para grafia da vogal. Já para o terceiro e o quarto caso, levantamento da vogal postônica final e da vogal átona do clítico, respectivamente, é possível identificar uma regra que define a grafia do ‘e’ e do ‘o’.

Como pode ser observado no quadro 10, a maioria dos erros encontrados refere-se ao fonema [e] que é representado graficamente pela letra ‘i’. Segundo Lemle ([1982] 2002), se a vogal [i] estiver em uma posição acentuada, ela será transcrita pela letra ‘i’, o que pode ser exemplificado pelas palavras ‘vida’, ‘saci’ e

[16] Não foram encontrados erros relacionados à grafia da postônica não final.

‘rio’. No entanto, se a vogal [i] estiver em uma sílaba átona final, corresponderá à letra ‘e’ em nossa ortografia ainda que produzidas oralmente como [i], como em ‘vale’, ‘corre’ e ‘morte’, por exemplo.

O estudo de Guimarães (2005) mostrou que em relação à grafia incorreta das palavras com vogal alta na posição átona final foram encontradas somente duas ocorrências, o que corrobora os dados desta pesquisa que mostra apenas um erro: a grafia da palavra ‘quasi' para ‘quase’.

Em relação à grafia da vogal /o/ que sofre elevação para [u], Guimarães (2005) mostra que há um número reduzido de ocorrências, fato corroborado pelos dados desta pesquisa nos quais não consta nenhum registro desse tipo de erro.

Miranda (2007), em um estudo quantitativo sobre a grafia das vogais átonas finais, mostra também que esses erros não são muito freqüentes, no entanto, ao comparar os erros relacionados à grafia da vogal posterior ‘o’ e da vogal coronal ‘e’, verifica que existe uma predominância das trocas do ‘e’ pelo ‘i’ em se comparando com as trocas do ‘o’ pelo ‘u’. Para a autora, esses resultados poderiam ser explicados pelo fato de o ‘o’ átono final ser um segmento portador de traços morfológicos enquanto o ‘e’ não possui carga morfológica alguma.

#### 4.1.1.3 Erros relacionados à grafia dos ditongos

Os erros relacionados à grafia do ditongo são encontrados com freqüência nas produções textuais iniciais. Segundo Câmara Jr. (2006, p. 45), o ditongo pode ser definido como “um grupo de dois fonemas vocálicos pronunciados na mesma sílaba sonora”. A maioria dos erros relaciona-se à redução do ditongo, também

chamada de monotongação, fenômeno que pode ser exemplificado pela grafia da seqüência ‘ei’ como ‘e’ e da seqüência ‘ou’ como ‘o’.

Essa redução do ditongo, que é constante nos dados coletados da produção textual dos meses iniciais, tem relação direta com o que ocorre na linguagem oral, pois, segundo Bisol (2001), os ditongos decrescentes do português podem ser classificados como falsos e verdadeiros. Os ditongos considerados verdadeiros são aqueles em que a vogal alta não pode ser omitida na fala, como por exemplo, a palavra ‘flauta’ não pode ser pronunciada ‘flata’. Há, porém, aqueles casos em que os ditongos ‘ai’ e ‘ei’ são sistematicamente reduzidos a uma vogal em contextos previsíveis, a saber, antes de consoantes fricativas palato-alveolares e líquidas não-laterais, como em ‘cai**x**a’ e ‘fei**r**a’, por exemplo. O fato de esses ditongos pertencerem a contextos específicos permitiu a Bisol (1989) caracterizá-los como falsos ditongos. Os dados apresentados no quadro 11 são referentes à grafia de falsos ditongos e à grafia do ditongo ‘ou’ que, de acordo com Adamolli (2006, p.103), “por ser um ditongo muito freqüente na língua e por ser reduzível em todos os contextos, o ditongo [ow] vem perdendo, em praticamente todos os dialetos do português brasileiro, a distinção entre pares como: couro/coro, roubou/robô”.

**Quadro 11: Erros motivados foneticamente: redução do ditongo**

| Casos | Erros encontrados |
|---|---|
| ‘ou’ por ‘o’ – posição medial | vasora (3), robou, ropa, oviu, lossa, otro (3) |
| ‘ei’ por ‘e’ – posição medial | dexou (5), pontero, dechou, |
| ‘ai’ por ‘a’ – posição medial | embaxo (3), apachonado, |

Como se pode observar no quadro 11, os erros relacionados à grafia do ditongo ‘ou’, ‘ei’ e ‘ai’, todos na posição medial, são decorrentes do processo de monotongação que ocorre na linguagem oral. Considerando estudos sobre a variação encontrada nos ditongos, tais como Paiva (1996) e Rocha (1998), pode-se supor que a criança só terá acesso à grafia dos ditongos quando entrar em contato com a linguagem escrita. Desse modo, é possível afirmar, confirmando os estudos de Guimarães (2005) e Adamoli (2006), que, na escrita, a aquisição do ditongo é gradual e os erros relacionados a essa grafia podem perdurar na grafia das crianças em fase inicial do processo de escolarização.

#### 4.1.1.4 Errros relacionados à grafia com apagamento

Na fala dos brasileiros, excetuando-se aquelas situações formais de uso da língua, o –r, morfema de infinitivo, é sistematicamente apagado. Nos dados de escrita estudados, porém, foram encontrados poucos casos relacionados ao apagamento do morfema –r, conforme mostra o quadro a seguir:

**Quadro 12: Erros de motivação fonética: grafias com apagamento**

| Casos | Erros encontrados |
|---|---|
| Apagamento do morfema -r | i (ir), faze (2), entra, subi, vende, faze (2) |

O apagamento do morfema –r é um dado observado na produção oral dos falantes, influenciando as escritas dos verbos no infinitivo. Pode-se observar nos dados da pesquisa que esse tipo de erro aparece com pouca freqüência e, se

observarmos longitudinalmente, aparecem apenas nas primeiras produções textuais realizadas em março. Com o passar dos meses, sofrem uma significativa redução, tendendo a não aparecer nas produções textuais coletadas ao final do ano letivo. Essa redução pode ser explicada pelo fato da criança perceber que o acento recai sobre a última sílaba das palavras terminadas em ‘r’ e, em conseqüência disso, grafa-o corretamente.

#### 4.1.1.5 Supergeneralização

A supergeneralização é um fenômeno bastante significativo no processo de aquisição da linguagem oral e também da escrita. Para Menn & Stel Gammon (1997), os casos de supergeneralização demonstram a verdadeira aprendizagem das regras, mesmo que a criança, em um primeiro momento, a utilize em contextos em que ela não se aplica.

Os erros decorrentes da supergeneralização estão diretamente relacionados à fonética e à fonologia da língua e são ocasionados pelo fato de a criança generalizar regras sem observar as sub-regularidades do sistema. Neste estudo, foram considerados erros motivados pela supergeneralização de regras os casos de abaixamento da vogal alta final, abaixamento da vogal média postônica, abaixamento da vogal tônica, abaixamento da vogal média postônica não final e a grafia dos ditongos nasais finais, conforme mostra quadro 13:

**Quadro 13: Erros relacionados à supergeneralização**

| Casos | Erros encontrados |
|---|---|
| Abaixamento da vogal alta final | dormio, sentio, divertio (2), vio (2), saio (2), abrio, decidio, difício, subio, |
| Abaixamento da vogal pretônica | molher, sobiu, fogir, corioso, cotuca, boraco, goloso, destraída, comelão |
| Abaixamento da vogal tônica | broxa (5). |
| Abaixamento da vogal postônica não-final | círcolo, lápes |
| Abaixamento da vogal pretônica inicial | empidiu, enteligente |
| Troca 'u' pelo 'l' nos verbos | batel, pegol (4), chegol, cail, fugil (2), fingil, vil, sail, mentil, terminol, pedil, ouvil, pousol, |

Em relação ao abaixamento da vogal átona, a criança generaliza a regra em que o [u] átono, no final da palavra, é representado com 'o', então pode estender esse tipo de grafia para os verbos sem considerar que o morfema da 3ª pessoa do singular no passado é grafado com 'u'. As palavras que se encontram classificadas como abaixamento da vogal pretônica apresentam uma alternância na pronúncia, ou seja, as vogais altas podem ser pronunciadas como médias. Desse modo, a criança opta pela grafia da vogal média e essa opção ocasiona a maioria dos erros relacionados à supergeneralização encontrados nos dados de escrita da pesquisa. No abaixamento da vogal tônica, ela generaliza a regra da grafia do 'o' quando o [u] é átono, desconsiderando a posição tônica. Em relação ao abaixamento da vogal pretônica inicial, ela generaliza a regra em que o [i] átono, no final de palavra, é

grafado com ‘e’, desconsiderando a posição inicial em que se encontra. Na troca de ‘u’ pelo ‘l’ nos verbos, a criança percebe que toda vez que pronuncia o som de [u] em posição pós-vocálica se escreve com ‘l’ e generaliza essa regra para contextos indevidos como no exemplo do ‘u’ do final indicando a flexão do verbo na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito.

### 4.1.2. Erros de motivação fonológica

Os erros de motivação fonológica encontrados nas produções textuais das crianças relacionam-se à grafia dos encontros consonantais e à correspondência fonema-grafema, conforme mostram os dados abaixo.

#### 4.1.1.2 Relação fonema-grafema

Os erros referentes à relação fonema-grafema são aqueles em que a criança troca os fonemas /p-b/, /t-d/, /f-v/, /k-g/, /ʃ-ʒ/, pois são sons muito parecidos que só se diferem em relação ao traço sonoro. Esse tipo de erro é encontrado constantemente nas produções textuais iniciais, porém após a intervenção e a explicitação, pode ser corrigido com facilidade. No quadro 14, percebe-se um número reduzido desses erros devido ao fato de as diferenças entre os sons parecidos serem trabalhadas logo no início do ano letivo.

**Quadro 14: Erros de motivação fonológica: relação fonema-grafema**

| Casos | Erros encontrados |
|---|---|
| Troca /k/ pelo /g/ | disgobriu, gorrendo, griança |
| Troca /g/ pelo /k/ | amicos |
| Troca /b/ pelo /p/ | supa, sapia, |
| Troca /f/ pelo /v/ | vazer, vizemos, viquei |
| Troca /v/ pelo /f/ | fida, fez |
| Troca /ʃ/ pelo /ʒ/ | jegou, ajou, |
| Troca /d/ e /t/ | meto, itea, tias, acutiu, |

De acordo com Matzenauer e Miranda (2005), nos dados de aquisição fonológica observa-se uma tendência à dessonorização, especialmente em dados de desvio de fala e nos dados de escrita, a sonorização mostrou-se, porém, o fenômeno mais observado, especialmente em fricativas lábio-dentais (‘f’-‘v’), como já havia sido atestado por Miranda et alli (2005). Para Guimarães (2005), no entanto, a maioria dos casos envolvendo a alteração do traço [sonoro] é relativa à dessonorização. Nos dados desta pesquisa, o que se observa, como mostra o quadro 14, é um equilíbrio na distribuição dos casos de sonorização e dessonorização.

#### 4.1.1.3 A grafia das estruturas silábicas

Os erros, que correspondem à grafia das estruturas silábicas são considerados como sendo resultantes da dificuldade inicial da criança em grafar sílabas complexas, tais como: CCV e CVC.

**Quadro 15: Erros relacionados à grafia das estruturas silábicas**

| Casos | Erros encontrados |
|---|---|
| Encontro consonantal | tocou, peda, estanho, bicar (brincar) |
| Sílabas com coda | lipar, polado, rinocerote, u, niguem, bicar, trasformar, bicar (brincar), ado, dete |

O quadro 15 mostra que são poucos os dados de escrita relacionados à grafia do encontro consonantal, pois esse tipo de erro é encontrado com maior freqüência nas produções textuais de crianças em fase muito inicial de aquisição da escrita. Já em relação à grafia das sílabas com coda, observa-se que há uma maior incidência, mesmo na segunda série. Miranda (2008), ao comparar os dados de escrita que apresentam omissão de coda, mostra que nos dados estudados a maioria dos erros são relativos à coda nasal e que há poucos casos de erros envolvendo fricativas e róticas. Segundo a autora, esses dados revelam que na escrita as crianças têm maior dificuldade em representar a estrutura com nasal, exatamente aquela que, na aquisição fonológica, não apresenta dificuldade e é adquirida precocemente. Os dados por ela estudados revelam "*uma inversão da ordem de aquisição, visto que as róticas em coda são adquiridas tardiamente, depois das fricativas*" (MIRANDA, 2008b, p. 7)

### 4.1.3 Erros relacionados às correspondências regulares contextuais

As correspondências regulares contextuais são aquelas em que o contexto ajuda a definir qual a letra ou seqüência de letras a ser utilizada, ou seja, o uso de

um grafema pode ser definido a partir da observação do contexto na palavra. Neste estudo, os dados de escrita coletados serão divididos em relação à grafia da coda nasal; do ‘r’ no contexto inicial, intervocálico e pós-consonantal e do ‘j’ e do ‘g’ na frente de ‘a’, ‘o’, ‘u’.

#### 4.1.3.1 Coda nasal medial

Erros relacionados à grafia da cosa nasal, trocas de ‘m’ por ‘n’ ou vice-versa, são encontrados com freqüência nas primeiras produções textuais dos alunos da 2ª série, visto que, apesar de já perceberem a existência de uma nasal em posição de coda, desconsideram a regra contextual que determina qual a consoante nasal que deve ser grafada nos diferentes contextos. Os erros encontrados nos textos analisados estão apresentados a seguir:

**Quadro 16: Erros relacionados à grafia da coda nasal medial**

| Casos | Erros encontrados |
|---|---|
| Troca do ‘m’ pelo ‘n’ | inbora, en, conprar, sin, zonbava, linpinha |
| Troca do ‘n’ pelo ‘m’ | bamco, comtinuou, lomge, elefamte, comtinuaram, ceguramdo, camtor, comseguia, imvemtaram, comseguir. |

Conforme se pode observar nos dados de escrita mostrados no quadro 16, os erros relacionados à grafia da coda nasal são encontrados com freqüência, apesar da existência de regra contextual que define qual grafema deve ser utilizado em relação ao contexto em que se encontra. As pesquisas realizadas por Miranda et alli

(2005) e Guimarães (2005) mostram que, nos erros relacionados à grafia da coda nasal, há uma predominância da grafia do ‘m’ nos contextos em que o ‘n’ deve ser grafado, o que pode ser observado nos dados apresentados no quadro 16.

#### 4.1.3.2 Grafia do ‘r’

A grafia do ‘r’ nos diferentes contextos tem uma regra bem definida e, se percebida pela criança, desde o início do processo de escrita ortográfica, pode levar à diminuição de erros relacionados a essa grafia.

**Quadro 17: Erros relacionados à grafia do ‘r’**

| Casos | Erros encontrados |
|---|---|
| ‘r’ inicial | rriu, rrato rraiva, rrádio, rraiva |
| ‘r’ fraco | - |
| ‘rr’ | corendo, varia, arumando, caregando |
| ‘r’ pós-consonantal | enrrolou |

Como se pode observar no quadro 17, o ‘r’ inicial, por ter som forte, foi grafado com ‘rr’, desconsiderando o contexto inicial que determina a grafia de ‘r’ para representar o som forte nessa posição. Erros relacionados à grafia do ‘r’ fraco não aparecem nos dados de escrita das crianças estudadas, confirmando a tendência já verificada nos estudos de Melo e Rego (1998), Guimarães (2005) e Araújo, Garcia e Miranda (2007) segundo os quais, desde o início do processo de aquisição da escrita, elas já percebem a diferença entre o ‘r’ forte e fraco, o que torna mais fácil a grafia do ‘r’ fraco. Esses estudos também mostram que a utilização

do ‘rr’ intervocálico é facilmente aprendida pela criança e, conseqüentemente, os erros relacionados a esse contexto não aparecem com freqüência em seus dados de escrita.

#### 4.1.3.3 Grafia do /ʒ/ e /g/.

A grafia dos fonemas /ʒ/ e /g/ pode ser prevista, pois quando houver no contexto seguinte a presença das vogais posteriores ‘a’, ‘o’ e ‘u’ usa-se ‘j’ para o som [ʒ], como em ‘veja’, ‘ajo’ e ‘caju’, por exemplo. Porém, pelo fato de os grafemas ‘j’ e ‘g’ terem sons iguais quando grafados antes das demais vogais, a não observância do contexto seguinte leva a criança a cometer erros ortográficos como os que estão apresentados a seguir.

**Quadro 18: Erros relacionados à grafia do /ʒ/ e /g/**

| | |
|---|---|
| Troca do /ʒ/pelo /g/ | gavali (javali), gacaré (jacaré), viagando, agudou. |
| Troca /g/ por /ʒ/ | seginte (2), ningém, consegiu |

A partir do quadro 18, percebe-se que são poucos os casos de erros relacionados a essa correspondência regular contextual. É possível pensar que o fato de ocorrer uma troca de fonemas quando não observada, essa ser uma regra mais perceptível pela criança.

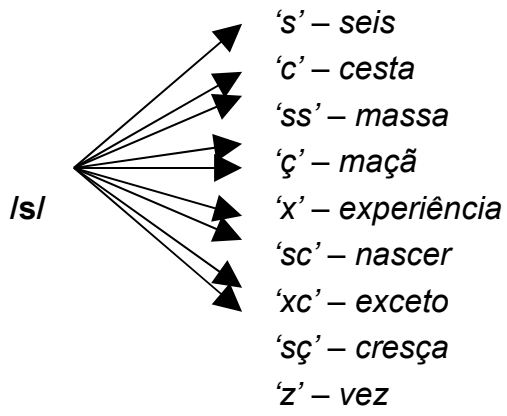
### 4.1.4 Erros relacionados às correspondências irregulares

Os erros relacionados à correspondência irregular são decorrentes das relações múltiplas do sistema ortográfico, nas quais um grafema pode representar vários fonemas ou um fonema pode ser representado por vários grafemas.

#### 4.1.4.1 A grafia do /s/

Em relação à grafia do /s/, estudos que propõem uma classificação para os erros ortográficos, como os de Lemle ([1982] 2002), Cagliari (1999) e Zorzi (1998), mostram que a maior dificuldade que a criança encontra na aprendizagem da norma ortográfica é relativa à grafia do fonema /s/, sendo esse caso o que gera maior número de erros de escrita.

A tarefa de representar o fonema /s/ por meio de um grafema é extremamente complexa para a criança, pois esse som pode ser representado de diversas formas, conforme exemplifica a representação a seguir:




Fonte: Garcia, Araújo e Miranda (2007)

Em pesquisas realizadas a partir da análise de dados de escrita de crianças das séries iniciais, Zorzi (1998), Guimarães (2005), Garcia, Araújo e Miranda (2007) mostram que o alto índice de erros relacionados à grafia do /s/ deve-se ao fato de, além de haver muitas opções para a grafia, a freqüência de palavras com esse som na língua portuguesa é bastante alta. Desse modo, nos dados de escrita desta pesquisa também foi encontrado um grande número de erros decorrentes dessa correspondência irregular, como mostra o quadro 19.

**Quadro 19: Erros relacionados à grafia do /s/**

| Casos | Erros encontrados |
|---|---|
| ‘z’ | fes (4), ves (8), felis, naris, |
| ‘s’ | cegurando, centiram, pençando, ce, anciosos, cenão, converçam, conceguiram, ceu (seu), cempre, cemanas, conceguir |
| ‘c’ | sercados, romanse, serejas, sedo, sereal, sinquenta, persebeu, serto, cassique, acontesse (2), persebe, |
| ‘ç’ | comessaram (2), almosso, prassa, onsa, dansando, lossa, feitisso, golasso, comessar (4), alcansava, balansar, linguissa, balansando, rassa, lensol, |
| ‘ss’ | dice (4), paçarinho, poço (posso), iço (3), pacear, ingreço, paçar (5), paçaram (3), diceram, imprecionada, acim (2), açou, |
| ‘x’ | Esplodir, macima, trouce (2), esperimentou, |

Nos dados coletados, em relação à grafia do /s/, percebe-se uma maior freqüência de erros relacionados à correspondência irregular, o que se explica, provavelmente pelo alto índice de palavras do léxico infantil apresentarem o fonema /s/. Além disso, esse fonema possui uma maior diversidade de formas gráficas, oferecendo uma dificuldade de escolha para o aprendiz.

#### 4.1.4.2 A grafia do /z/

A grafia do /z/ é um caso de correspondência irregular e a criança, apesar de considerar a regra que determina que a grafia de 's' entre vogais tem som /z/, terá maior dificuldade em prever qual o grafema a ser utilizado. No quadro 18, pode-se observar os erros encontrados.

**Quadro 20: Erros relacionados à grafia do /z/**

| Casos | Erros encontrados |
|---|---|
| Troca 'z' por 's' | disiam, veses (3), fasia (3), felises, fisesse, faser (10), realisamos, |
| Troca 's' por 'z' | dezejo, coiza (3), dezistiu, dezenhando (2), dezafinado, aprezentação, fuirozo, vizitar, |

O uso do 'z' no sistema ortográfico do português é bastante restrito, principalmente em posição intervocálica, na maior parte dos casos em que o [z] deve ser grafado é o grafema 's' aquele definido pela norma. Os erros encontrados nos textos das crianças estudadas mostram que as trocas de 'z' por 's' ocorrem, preferencialmente, entre vogais. Verificam-se casos em que a criança lança mão da

grafia mais comum, o ‘s’, mas também, na mesma proporção, dados em que o ‘z’ é utilizado em vez do ‘s’. Miranda et alli (2005), em um levantamento quantitativo de erros encontrados em textos de primeira a quarta séries, argumentam que a utilização do ‘z’ no lugar do ‘s’ pode representar a tendência da criança em estabelecer uma relação direta entre som e grafema. A utilização correta do ‘s’ e ‘z’ em contexto intervocálico dependerá do uso de estratégias que envolvem a memória bem como a analogia entre formas ortográficas novas e aquelas já conhecidas.

#### 4.1.5.3 A grafia do /ʒ/

O som do /ʒ/ pode ser representado pelos grafemas ´g´ e ´j´ na frente do ‘e’ e do ‘i’. Nesse contexto, a grafia do /ʒ/ é irregular, o que ocasiona os erros ortográficos do tipo mostrado no quadro 21.

**Quadro 21: Erros relacionados à grafia do /ʒ/**

| Casos | Erros encontrados |
|---|---|
| Troca ‘g’ por ‘j’ | jelado, jente (4) majica |
| Troca ‘j’ por ‘g’ | geito (2), sugeira (2), desegei |

Como mostra o quadro 21, são poucos os erros encontrados. Neste caso especifico, o da grafia do /ʒ/, no qual se observa a concorrência entre dois grafemas em contextos idênticos, vê-se a indefinição da criança ao ter de eleger um ou outro. A criança precisará recorrer ao uso de estratégias mnemônicas, como por exemplo, das estratégias de associação. Ao memorizar a forma ortográfica da palavra ‘gelo’, poderá, através de mecanismos de associação, concluir que ‘geladeira, gelado, e

‘geleira’, por exemplo, são escritas com ‘g’. O uso desse tipo de estratégia pode auxiliar a criança a resolver suas dúvidas e, além disso, leva à diminuição do número de palavras a serem memorizadas, não sobrecarregando a memória do aprendiz.

#### 4.1.6.4 A grafia do /ʃ/

A som do /ʃ/ pode ser representado por dois grafemas o ‘x’ e o ‘ch’. Apesar de sua grafia ser considerada arbitrária em vários contextos, em outros é possível, de acordo com Scliar-Cabral (2003), que seja prevista, isto é, quando estiver dentro da palavra seguindo os ditongos [ei], [ou] e [ai], contextos em que há prevalência da grafia do ‘x’. Nos demais casos, porém, especialmente em contextos intervocálicos, como nos exemplos de ‘bicho’ e ‘lixo’, não há regra que defina a grafia do /ʃ/.

**Quadro 22: Erros relacionados à grafia do /ʃ/**

| Casos | Erros encontrados |
|---|---|
| Troca ‘ch’ por ‘x’ | apachonado, dechou, brucha (11), bruchinha, puchando, relachando, pucharam, mechesse, puchou. |
| Troca ‘x’ por ‘ch’ | fexado, xorou, xico, xave, |

Percebe-se que as crianças, de um modo geral, optam pelo ‘ch’ nos contextos competitivos e que após a intervenção, provavelmente em decorrência do uso de estratégias mnemônicas passam a acertar as palavras que se repetem com mais freqüência em suas produções escritas.

#### 4.1.7.5 A grafia do ‘h’

Para finalizar o caso das correspondências irregulares, encontradas nos dados estudados, apresentam-se os erros relacionados ao uso do ‘h’.

**Quadro 23: Erros relacionados à grafia do ‘h’**

| Casos | Erros encontrados |
|---|---|
| Não grafia do ‘h’ | ora (hora - 4), avia (havia- 2), ipopotamo (2), ouve (houve- 2), a (há), istória |
| Utilização indevida do ‘h’ | havistou |

Os dados encontrados mostram que na maioria das vezes há a omissão do ‘h’ na grafia das crianças. Os exemplos são constituídos de palavras relacionadas ao verbo ‘haver’ cujas formas, especialmente ‘ouve’ e ‘a’, têm outro termo correspondente no léxico, o qual é grafado sem o ‘h’, o que também se observa nas palavras ‘ora’ e ‘istória’. O único exemplo em que o erro decorre da utilização indevida do ‘h’ é relativo ao verbo ‘avistar’, forma que poderia ser decorrente de uma supergeneralização.

### 4.1.5 Casos em que a regularidade diminui as possibilidades de grafia

#### 4.1.5.1 Caso do ‘s’

A representação gráfica do /s/ é considerada por autores como Monteiro (2005), Guimarães (2005) e Miranda, Garcia e Araújo (2007) como aquela que gera a maioria dos erros ortográficos das crianças. Apesar de a maioria dos casos das grafias do /s/ estarem relacionados à correspondência irregular, há algumas situações em que a análise do contexto reduz as possibilidades de representação gráfica dessa fricativa. Esses contextos serão tratados, nesta pesquisa, como casos específicos de regularidade contextual, visto que impõem restrições que podem ser utilizadas no momento da escrita relativamente ao uso de alguns grafemas. Os casos da grafia do ‘s’, classificados como correspondência regular contextual, são: o contexto intervocálico, no qual a grafia de ‘s’ ocasiona o som de [z] e o contexto pós-consonantal, o qual determina a grafia de ‘s’ para representar o som de [s].

**Quadro 24: Erros relacionados à grafia do ‘s’ intervocálico e ‘s’ pós-consonantal**

| Casos | Erros encontrados |
|---|---|
| ‘s’ intervocálico | traveseiro (3), tropesou, vasora (3), asubiava, comesou (5), comesaram (2), apareseu (4) asustado, pasarinha (2), asustavam, dise (6), poso, asim, obedesia, apresaram, grasa (2), fose, creseu, aufase, desidiram, presisava, bisicleta, esquese, trouse, pesoa, presisar, iso, inpresionada, tivese, desidiu. |
| ‘s’ pós-consonantal | alcanssou, perssebeu, aniverssário, penssou, consseguiu (3) |

Os dados apresentados no quadro 24 revelam que os erros relacionados à grafia do ‘s’ intervocálico e pós-consonantal são bastante freqüentes. A hipótese de Monteiro (2005) é a de que as crianças em determinada etapa do desenvolvimento da escrita ortográfica preferem a utilização de um ‘s’ para representar o som do [s], o que, segundo a autora, mostra que a criança pode estar estabelecendo uma relação direta entre um grafema e um fonema, não observando os contextos e as variáveis envolvidas. Os dados apresentados no quadro 24 parecem corroborar tal hipótese.

#### 4.1.5.2 Grafia do ‘ç’ em contexto indevido

Apesar do uso do ‘ç’ não ser definido por uma regra específica, é possível excluir contextos para seu uso, uma vez que há uma regra contextual que determina que o ‘ç’ só pode ser grafado antes das vogais posteriores ‘a’, ‘o’, ‘u’; e também que

não pode ocupar a posição de início de palavra. Se aprendidas pelas crianças, essas regularidades contextuais podem evitar erros ortográficos tais como os apresentados no quadro a seguir:

**Quadro 25: Uso indevido do 'ç'**

| Caso | Erros encontrados |
|---|---|
| Uso do 'ç' em contexto indevido | çeu', apareçeu (2), pareçia, morçego', reçebeu (3), perçebeu, conheçia |

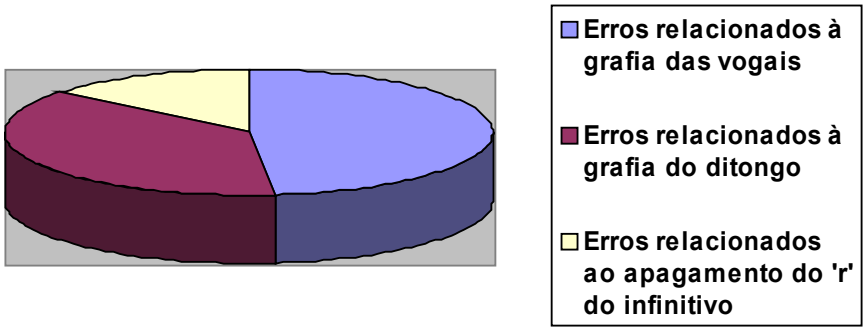
Como se pode observar nos dados de escrita apresentados no quadro 25, as crianças desconsideram as regras contextuais que determinam os contextos possíveis do 'ç' e utilizam-no em contextos indevidos, antes do 'e' e do 'i' e no início de palavra.

### 4.1.6 Análise quantitativa dos erros

Nesta seção faço uma síntese dos resultados apresentados nas seções anteriores, com base em uma análise quantitativa, mostrando a distribuição dos erros encontrados de acordo com cada uma das categorias utilizadas para sua classificação. Em relação à motivação fonética, os erros estão distribuídos conforme mostra o gráfico 1.

Gráfico 1

**Erros relacionados à motivação fonética**




Os resultados gerais apresentados no gráfico 1 mostram uma diferença na distribuição quantitativa dos erros encontrados. Se comparados os três tipos de erros classificados como decorrentes da motivação fonética tem-se: 48% para erros relacionados à grafia das vogais, 38% para erros relacionados à grafia dos ditongos e 14% para erros relacionados ao pagamento do ‘r’ do infinitivo.

Guimarães (2005), ao analisar os erros encontrados nos textos de seis alunos, observou também um maior número de erros relacionados à grafia das vogais átonas. Uma das explicações possíveis para esse resultado é que a criança, ao se deparar com a grafia da vogal média átona final, que na pronúncia da maioria dos dialetos brasileiros sofre a elevação, tende a grafá-la com base na oralidade.

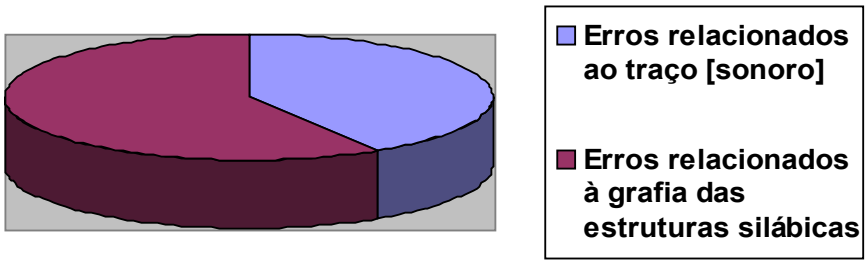
Os erros relacionados ao ditongo aparecem em segundo lugar, em termos de freqüência, dentre os erros de motivação fonética analisados. Conforme mencionado anteriormente, Adamoli (2006), em seu estudo sobre a aquisição escrita dos ditongos, afirma que a criança apresenta uma dificuldade em grafar os ditongos que sofrem processos de monotongação na fala, processos esses que se caracterizam pelo fato das seqüências ‘ei’ e ‘ou’ passarem, respectivamente, para ‘e’ e ‘o’.

Os erros relacionados ao apagamento do ‘r’ do infinitivo são encontrados em menor quantidade nos dados estudados e também nos dados de Guimarães (2005).

Em relação aos erros motivados pela fonologia da língua, tem-se a distribuição no gráfico 2:

Gráfico 2

**Erros relacionados à motivação fonológica**




Como se pode observar no gráfico 2, os erros relacionados ao traço [sonoro] representam 41% dos dados, enquanto os erros relacionados à grafia das estruturas silábicas representam 59%. Guimarães (2005) observou uma pequena diferença entre o número de erros desses dois tipos, confirmando os dados desta pesquisa. Focalizando os casos de grafia das estruturas silábicas, a autora mostrou que há uma predominância dos erros relacionados à grafia da coda nasal, os quais aparecem com maior freqüência, se comparados às grafias dos encontros consonantais e às grafias das codas fricativas e róticas[17]. Nos erros analisados nesta pesquisa foram encontrados apenas casos relacionados à coda nasal. Miranda (2008), ao estudar quantitativamente a omissão da coda nas grafias das crianças, observou que há uma diferença significativa dos erros encontrados entre os três

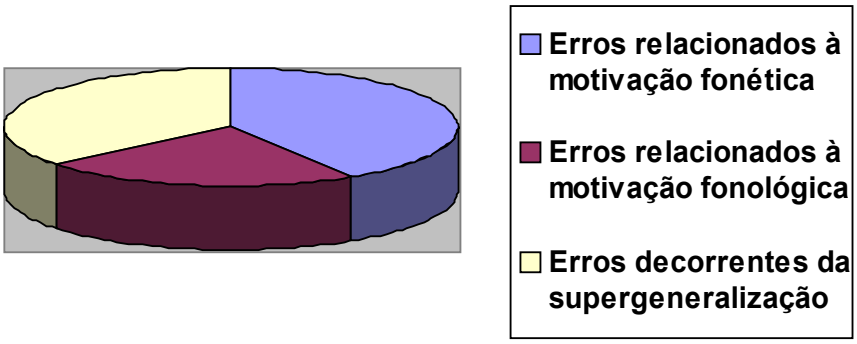
[17] Esses casos podem ser observados em palavras como ‘tri**s**te’ e ‘ve**r**melho’, respectivamente.

tipos de coda: 76,5%, 14,7% e 8,8%, para codas nasais, fricativas e róticas, respectivamente.

Relacionados aos erros de motivação fonética e fonológica, encontram-se os erros de supergeneralização, os quais se comparados quantitativamente aos erros relacionados a essas categorias, apresentam a seguinte distribuição:

Gráfico 3:

**Casos de supergeneralização**

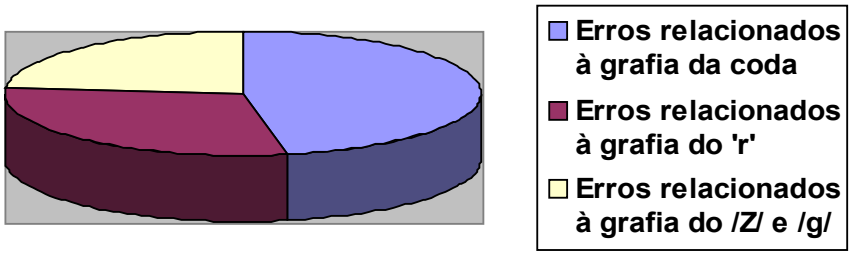



Como se pode observar no gráfico 3, os erros que envolvem casos de supergeneralização representam 36%¨do total de erros em se comparando com os erros relacionados à motivação fonética e à motivação fonológica, que totalizam 41% e 23%, respectivamente. A quantidade significativa de erros decorrentes da supergeneralização pode ser analisada como reflexo da tentativa da criança em definir regras do sistema ortográfico, pois esses erros são ocasionados pela generalização de alguma regra em contextos em que ela não se aplica.

Em relação aos dados relacionados às correspondências regulares contextuais, a distribuição dos erros pode ser observado no gráfico 4:

Gráfico 4[18]

**Erros relacionados à correspondência regular contextual**



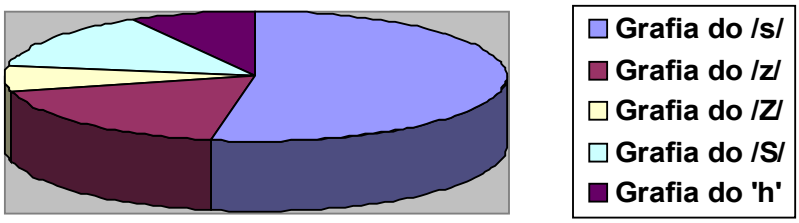

Conforme a distribuição apresentada no gráfico 4, a troca do ‘m’ pelo ‘n’ em posição de coda foi observada em 47% dos erros envolvendo as correspondências regulares contextuais. Em segundo lugar, aparecem os erros relacionados à grafia do ‘r’ com 29%, seguido dos erros relacionados à grafia do /ʒ/ e do /g/ com 24%. Esses resultados são semelhantes àqueles observados por Miranda et alli (2005) os quais mostram uma alta freqüência dos erros relacionados às codas se comparados àqueles relacionados à grafia do ‘r’. As autoras justificam esse dado, mencionando que uma das regras contextuais mais simples do sistema ortográfico parece ser a do uso do ‘r’, mais acessível à criança no momento da escrita.

Em relação aos dados encontrados referentes às correspondências irregulares, a distribuição dos erros está representada no gráfico a seguir:

[18] Neste gráfico /Z/ corresponde ao fonema /ʒ/.

Gráfico 5[19]

**Erros relacionados à correspondência irregular**




Como se pode observar no gráfico 5, há uma predominância significativa dos erros relacionados à grafia do /s/, totalizando 53% dos erros decorrentes das correspondências irregulares. Esse resultado é também corroborado por estudos como os de Miranda et alli (2005), Guimarães (2005), Monteiro (2005) e Garcia, Araújo e Miranda (2007), os quais afirmam que a grafia do /s/ é que gera o maior número de erros ortográficos nas produções textuais das crianças. Miranda et alli (2005), ao analisar quantitativamente os erros relacionados à correspondência irregular, observam que a grafia do fonema /s/ ocasiona 70% dos erros relativos a essa categoria. Segundo as autoras, esse resultado decorre, provavelmente, do fato de esse fonema possuir uma grande diversidade de formas ortográficas disponíveis no sistema, oferecendo, desse modo, maior dificuldade ao aprendiz.

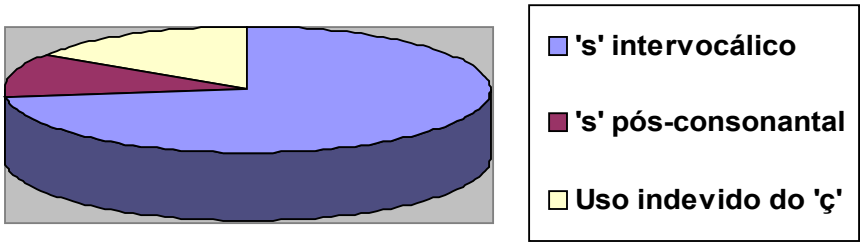
Os índices de erros relacionados à grafia dos fonemas fricativos /z/, /ʒ/, /ʃ/ e do 'h' que totalizam 18%, 7%, 14% e 8%, respectivamente, no conjunto de erros decorrentes da correspondência irregular, corrobora também os resultados de Miranda et alli (2005).

---

[19] Neste gráfico, a legenda grafia do /Z/ corresponde à grafia do /ʒ/ e a legenda grafia do /S/ corresponde à grafia do /ʃ/.

Em relação aos casos em que contexto diminui as possibilidades de grafia, a distribuição dos erros encontrados está representada no gráfico 6.

Gráfico 6:




Como pode ser observado no gráfico 6, há uma predominância dos erros relacionados à grafia do ‘s’ intervocálico, totalizando 73% dos erros encontrados, o que pode ser explicado pelo fato da criança desconhecer uma regularidade que define que o ‘s’ grafado entre duas vogais tem o som de [z]. Com 11% de freqüência aparecem os erros relacionados à grafia do ‘s’ pós-consonantal, em que a criança grafam com ‘ss’ em um contexto no qual a norma determina que o dígrafo só pode ser grafado entre vogais. Os erros relacionados ao uso indevido do ‘ç’, o qual representa 16% do total de erros dessa categoria, mostram que a criança não reconhece os contextos possíveis do ‘ç’, grafando-o de maneira indevida. Em todos esses casos apresentados, a freqüência de erros poderia ser diminuída se os alunos fossem levados a construir e entender os diferentes tipos de regularidade[20], mesmo que não exista a definição de uma única grafia pra esses contextos.

[20] Refiro-me a esses diferentes tipos, porque o caso do ‘s’ intervocálico é uma regularidade aplicada à leitura, enquanto os casos do ‘s’ pós-consonantal e do uso indevido do ‘ç’ são regularidades aplicadas à escrita.

A quantificação e a distribuição dos erros encontrados nas produções textuais dos alunos, apresentadas anteriormente, serviram como material de análise para orientar o planejamento e a execução das intervenções pedagógicas apresentadas a seguir.

### 4.2 As intervenções pedagógicas

O planejamento das intervenções pedagógicas teve como principal objetivo proporcionar o exercício de estratégias metacognitivas, visto que, pesquisas realizadas na área da Psicologia Cognitiva, como as de Flavell (1999) e Pozo (2002), revelam que o trabalho voltado à metacognição potencializa o desempenho dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento, pois uma vez utilizadas, as estratégias metacognitivas podem ser transferidas para novas situações de aprendizagem.

As atividades planejadas, que tinham por objetivo possibilitar o exercício e a reflexão sobre as estratégias de pensamento empregadas nas atividades pedagógicas, partiram do conceito de imitação definido por Vigotski (2000), considerado neste estudo como uma parte importante do processo de aprendizagem. O autor defende que, no início do processo de escolarização, é preciso oferecer modelos de pensamento aos aprendizes para que, posteriormente, a partir da imitação desses modelos, eles possam construir e internalizar um modelo próprio. Em relação ao contexto escolar, Oliveira (1997) e Rego (1996) acreditam que as estratégias de aprendizagem e modelos de pensamentos devam ser construídos por meio da interação entre o professor e os alunos, ou até mesmo entre os alunos. Desse modo, as primeiras atividades desenvolvidas em sala de aula

visavam orientar e mostrar aos aprendizes algumas estratégias possíveis para observar e entender o objeto de conhecimento, no caso desta pesquisa, a ortografia.

Para iniciar o trabalho em relação à ortografia foi necessário problematizar, junto à turma pesquisada, a noção que eles traziam referente ao erro ortográfico, uma vez que, como mostram pesquisas de Cagliari (1999), Morais (2005a) e Matteoda (1999), a cultura escolar entende o erro como um fracasso. Em contrapartida, o estudo teórico de Ferreiro e Teberosky (1999), fundamentado na teoria de Piaget (1976), trouxe a noção de erro construtivo, importante para o processo de aprendizagem, o qual se analisado pelos professores e pelos alunos, pode ser um auxiliar para acertos posteriores. Como primeira intervenção, foi realizada uma tarefa de análise dos erros retirados das primeiras produções das crianças, incluindo o pré-teste (Apêndice D). Nessa tarefa, a criança recebia uma lista de palavras escritas de maneira incorreta com uma pergunta “e agora?”. Essa atividade serviu para que refletissem sobre a necessidade de corrigir os seus erros.

**Atividade 1**

| Algumas palavras foram escritas de maneira errada. E agora? |
|---|
| em bora<br>embaicho<br>rezolveu<br>ressebeu<br>aseitou<br>faser<br>iso<br>tabém<br>ningém<br>dise<br>cempre<br>felis |

Nessa atividade, cujo objetivo principal era perceber os erros e não analisar as motivações ou categorias de erros ortográficos, as crianças conseguiram entender, discutindo com o grupo, que todas escreviam cometendo erros. Fizemos um acordo e, a partir daquele momento, elas se propuseram a refletir e a corrigir seus erros. Ao final de cada atividade, o aluno deveria escrever em seu caderno uma frase sobre a aprendizagem do dia. Nesse primeiro momento, ele tentava responder a pergunta "o que aprendi hoje?", como mostram os exemplos de respostas dadas pelas crianças apresentados a seguir:

*"todo mundo erra até a professora*"

"*a gente está aqui para errar e aprender o certo*"

Após essa primeira noção trabalhada, as atividades posteriores tiveram como objetivo trabalhar o erro de modo construtivo. Na sala de aula, escrever errado passou a ser encarado pelo grupo como uma atitude natural, a qual deveria ser analisada, pensada e problematizada no grupo. Para isso, foram planejadas algumas atividades, tais como: "caixa dos erros" e "ditado dos erros". Na primeira atividade as crianças colocavam, na caixa dos erros, papéis com as palavras já corrigidas e que haviam sido grafadas de forma incorreta nas produções textuais. Após a entrega das palavras, era realizado um ditado contendo aquelas originalmente grafadas de forma incorreta. Os alunos, a partir dessa atividade, passaram a se identificar quando a palavra ditada tinha sido escrita de forma errada por eles.

O fragmento 1 exemplifica uma das situações em que as palavras da "caixa dos erros" foi ditada e descreve as interações que foram observadas nesta atividade.

Fragmento 1

Eu dito a palavra: vez

- Essa fui eu que errei (M[21].)
- Prof, como que a M. pode ter escrito errado, é tão fácil (F.)

Eu coloco no quadro: 'quis' e 'fiz' e pergunto qual a diferença do 's' e 'z' final.

- Mas não foi isso que eu errei, eu escrevi 'fez' (M.)
- Ah, pessoal, a M. escreveu 'fez' porque é muito comum vocês trocarem o 'f' e o 'v', o 'p' e o 'b' ou o 't' pelo 'd'. (professora)
- Ah eu sempre troco! Eu errei, escrevi 'tez' para 'dez'. (G.)

Muitos alunos trazem exemplos de palavras escritas, nas quais eles tinham trocado esses sons.

Conforme observado nesse diálogo, a criança M., ao se identificar como produtora do erro, possibilita a reflexão coletiva sobre um tipo de erro ortográfico freqüente nas produções textuais das crianças: a troca do 's' pelo 'z' em contextos competitivos. Eu aproveito para chamar atenção sobre essa possível troca, mas a aluna M. apresenta um outro tipo de análise para aquela palavra, pois afirma que trocou o 'v' pelo 'f'. Nesse momento, ainda não havia focalizado as trocas de fonemas na intervenção pedagógica, mesmo assim, comento as possíveis trocas de fonemas relacionadas ao traço [sonoro] encontradas nas produções textuais. As crianças trazem exemplos de palavras em que essas trocas foram feitas, o que possibilita uma discussão sobre as diferenças dos "sons parecidos".

O ditado com as palavras erradas é uma atividade que possibilita à criança fazer perguntas e formular hipóteses sobre os tipos de grafias possíveis na palavra. Segundo Pozo (2002, p. 58), a aprendizagem construtiva é resultado da prática

[21] As crianças serão identificadas pela letra inicial do nome e se tiverem letras iniciais iguais será acrescentada a letra seguinte.

pedagógica centrada em "*tarefas abertas*" que induzam o aluno a fazer perguntas e intergirem com os outros e com o objeto de conhecimento. Para o autor, esse tipo de tarefa também incentiva a utilização e a tomada de consciência de estratégias de aprendizagem que poderão ser transferidas em outros momentos.

O fragmento 2, trecho de um diálogo reproduzido a seguir, permite-nos analisar como as crianças, ao interagirem com o grupo, utilizam-se de estratégias e conhecimentos compartilhados nas discussões que acontecem no momento do ditado.

Fragmento 2

Eu dito a palavra 'falar'

- O que poderia ter sido escrito errado? (professora)
- Já sei o 'f' e o 'v'. (G.)
- Não foi por que eu errei 'falá' sem 'r' e com acento. (V)
- Isso acontece muitas vezes porque a gente fala 'fala' mas escreve 'falar' Qual a outra palavra que a gente escreve e não fala[22]? (professora)
- 'Estava' e 'estou' (F./Mi/R.)
- Isso mesmo! Na hora de escrever 'tá' e 'tô' a gente tem que pensar. Assim é na hora de escrever 'fala', 'come', 'faze' em vez de falar', 'comer', 'fazer'(professora).
- 'Engolir' também né? (A.)
- Também! (professora)

Eu dito a palavra 'cantar' depois de ter ditado outras três palavras.

- Essa eu já sei. É que nem a do V. A gente fala 'canta' mas escreve com 'r' no fim. (Fr.)

[22] Nesse momento, poderia ser abordada a regularidade morfológica, porém como não foi trabalhado este aspecto da língua, preferi fazer relação com a fala, uma vez que inicio a intervenção pelos erros motivados foneticamente.

Conforme observado no fragmento 2, as tarefas abertas, as quais possibilitam discussões e tentativas de solucionar problemas e pensar sobre a escrita, podem auxiliar no processo de aprendizagem de estratégias de pensamento. Fr., ao retomar a explicação dada pelo colega V., em outro momento da atividade, a utiliza de maneira correta. Para Pozo (2002), a “boa aprendizagem” envolve situações de cooperação que permitem aprender com as respostas dos outros colegas, já que, algumas vezes, eles são mais capazes de se fazer entender e ajudar na procura de soluções.

Depois de trabalhada a noção de erro, organizei a intervenção de acordo com as categorias propostas no presente trabalho para a classificação dos erros, sempre respeitando a ordenação apresentada. Mesmo que as crianças cometessem erros motivados pelas diferentes categorias relacionadas à norma ortográfica, considerei que trabalhando primeiramente com os erros de motivação fonética e fonológica, as crianças aprenderiam a observar a relação fala e escrita, a procurar explicações para os erros cometidos e a ter maior facilidade de corrigi-los, visto que estudos como o de Carraher (1986) e Cagliari (1999) sugerem que se existir uma intervenção, desde o início da aprendizagem da escrita ortográfica, esses erros tendem a sofrer uma redução considerável já nas primeiras produções textuais.

Na próxima seção, serão descritas e analisadas as intervenções e as atividades realizadas com o intuito de trabalhar as diferentes motivações dos erros ortográficos.

### 4.2.1 Motivação fonética

A primeira atividade realizada propunha às crianças que escrevessem como falava o colega. No início, os alunos não conseguiram perceber as diferenças entre fala e escrita. Passei a oferecer exemplos da minha fala para eles perceberem que toda a fala, inclusive a minha própria, não tinha a forma exata da escrita das palavras. Partindo do modelo apresentado por mim, as crianças entenderam a proposta e passaram a escutar o colega, tentando reproduzir na escrita, o que estavam ouvindo. Os exemplos apresentados a seguir servem para ilustrar algumas das frases escritas pelos alunos  a partir da observação da fala dos colegas.

" *oji mia mãe foi mi trazer pra iscola di carru i ajudou a trazer as coiiisas*" (sic).

"*u meninu saiu pra o recreiu" (*sic)

Observei que esse tipo de atividade auxiliou a criança a perceber as diferenças entre língua oral e língua escrita. Como mostra o exemplo recém apresentado, as crianças, na tentativa de reproduzirem a pronúncia dos colegas, procuram reproduzir também a entonação, como podemos observar na repetição da vogal 'i' com o objetivo de marcar o seu alongamento na pronúncia. A partir de atividades como essas, os alunos começaram a perceber as diferenças e a observar a escrita tanto em relação à segmentação das palavras quanto em relação às letras utilizadas para representar os sons.

O fragmento 3 representa uma das falas relativas ao processo da atividade. Mostra uma reflexão inicial da criança a respeito da diferença entre língua oral e língua escrita.

Fragmento 3

- Se a gente escrever tudo como fala daqui a pouco não vai dar pra entender nada! (Mi.)
- Mesmo que eu não entenda, quero que vocês percebam as diferenças entre fala e escrita. (professora)
- Isso já tá! A gente fala ‘istuda’ em vez de ‘estudar’, mas a gente também fala ‘Renan’ para ‘Renan’. (R)
- Então... (professora)
- Vou anotar então que muitas vezes é diferente, mas que às vezes pode ser igual o jeito de escrever. (Mi)

A atividade de escrever tentando reproduzir a fala do colega permite ao aluno concluir que nem sempre escrevemos conforme falamos, como ilustra a fala do aluno Mi. Para Cagliari (1999) é preciso que os alunos, no processo de aprendizagem da escrita, sejam ensinados a observar as diferenças existentes entre fala e escrita, pois, segundo o autor (p. 80), “os alunos que não receberam esse tipo de explicação não entendem direito porque não podem escrever do *jeito que eles falam* e, provavelmente, ficarão o resto da vida ‘chutando’ as letras nas palavras, para acertar a ortografia”.

Outra atividade realizada foi a correção dos erros provocados, na qual eu distribuía um trecho de um texto, trabalhado anteriormente, com alguns erros foneticamente motivados. Em cada trecho era focalizado apenas um tipo de erro com objetivo de induzir a atenção das crianças para um aspecto da escrita. Os erros provocados nas atividades de “encontrar os erros” foram divididos em erros relacionados à grafia das vogais, erros relacionados à grafia do ditongo e erros relacionados ao apagamento do ‘r’ do infinitivo. Além de exercitar as estratégias de pensamento transferidas para as situações de correção das produções textuais, essa atividade possibilitava à criança tomar consciência dos tipos de erros

relacionados à fala, como mostra o exercício apresentado a seguir e, logo após, o fragmento 4 que representa uma parte de uma intervenção realizada no momento da atividade.

Encontre os 4 erros.

Gosto muito de *deita* de costas para *coça* minha barriga. Mas sabido sou apenas na hora de *lati* palavras.

Sou um pouco malcriado, não obedeço sempre, gosto de *faze* o que quero, faço xixi na sala da Clarice. (adaptado de Lispector (1999)).

Dicas: comece marcando as palavras certas, assim fica bem mais fácil! Todas as palavras têm algo em comum.

## Fragmento 4:

A aluna R. marca todas as palavras consideradas corretas, deixando apenas ‘coça’ ‘lati’, ‘faço’, ‘obedeço’, ‘deita’.

- Tu seguiste as dicas? (professora)
- Sim (R.)
- O que elas têm em comum? (professora)
- Essas são o ‘ç’. (R. aponta para ‘faço’, coça’, ‘obedeço’)
- Só têm três são quatro? (professora)
- Lati e deita falta o ‘r’. (R.)
- E ‘coça’ vamos ler? (professora)
- Acho que falta também! Então só falta uma sem ‘r’ no fim. (R.)
- Sim (professora)
- Faze (R.)
- Jóia! Então o que elas têm em comum? (professora)
- Falta o ‘r’ no final. (R.)
- Por que eu escolhi essas palavras? (professora)
- Porque a gente nunca fala ‘r’ no fim. (R.)

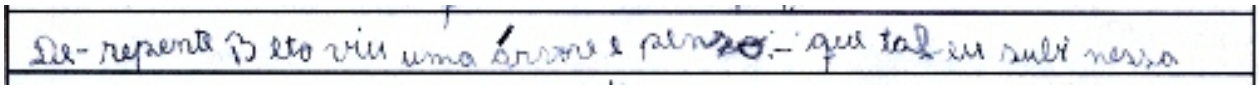
- Agora que tu descobriste ajuda o teu colega Fr. (professora)
- Fr. Estás na pista certa. Pensa o que a gente não fala mas escreve é parecido com essas aqui que sobraram (R. aponta para ‘deita’ e ‘faze’)
- Está sem ‘r’ (Fr.)

O fragmento 4 mostra uma atividade que retoma as aprendizagens já construídas sobre as diferenças existentes entre o oral e o escrito e propicia que a criança torne conscientes as hipóteses que constrói para a correção dos erros. Por intermédio da intervenção, essas hipóteses são reconstruídas em forma de conhecimentos sobre a escrita e esses conhecimentos são retomados nos momentos de escrita e correção das produções textuais.

É importante mencionar também que esse tipo de atividade possibilitam às crianças interagirem entre si, o que auxilia a aprendizagem de novos conhecimentos pois, de acordo com Vigotski (2000), a criança só pode imitar o que está na sua zona de desenvolvimento proximal. Assim, com o auxílio de um adulto ou de uma criança de conheça o tema em questão, ela pode imitar as várias ações que estão além da sua capacidade, favorecendo a aprendizagem.

O fragmento 5 apresenta um diálogo de uma intervenção realizada no momento da correção da redação, quando o aluno explicita e relembra o conhecimento construído sobre a grafia do ‘r’ do infinitivo.

Fragmento 5:


De-repente Beto viu uma árvore e pensou:- que tal eu subi nessa

No momento da redação o aluno marca os acertos ‘de repente’, ‘Beto’, ‘viu’, ‘uma’, ‘árvore’ e quando chega na palavra ‘penso’ fala:

- Já sei o que está errado nessa parte é: Beto vi**u** e penso**u** (F. lê dando ênfase ao ‘u’)

- Sim, tudo bem mas tem mais um erro olha a quantidade que marquei[23] (professora).
- Vou procurar o outro. Não sei. (F.)
- Será que tu não escreveste alguma palavra do que jeito que falas? (professora)

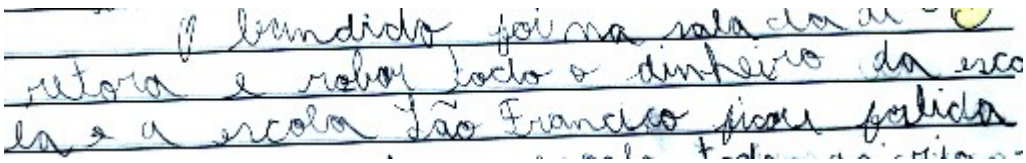
O aluno circula todas as palavras, deixando apenas ‘nessa’ ‘subi’.

- Está entre essas? (F.)
- Sim. Uma está certa e a outra não. Pensa! É alguma coisa que a gente já trabalhou no caderninho. (professora)
- Já sei. É que nem ‘fala’ falta o ‘r’. O certo é falar. Então acho que é ‘subi’ falta um ‘r’ né? (F.)
- Isso mesmo! (professora)
- Já ia me esquecendo que a gente não escreve como fala (F).

No fragmento 5, o aluno, ao ter que descobrir qual a palavra está grafada de forma errada, retoma o conhecimento construído e registrado no caderno, inclusive relembrando o exemplo explicitado na intervenção ‘fala’. Por fim, conclui a correção falando para si mesmo que já estava esquecendo, “mas a gente não escreve como fala”.

Apesar das crianças compreenderem a diferença entre fala e escrita, nos casos da redução do ditongo e da grafia das vogais, torna-se um pouco mais difícil identificar e explicitar as hipóteses subjacentes à maneira correta, como se pode verificar nos fragmentos 6 e 7 apresentados a seguir:

Fragmento 6: Em relação à grafia do ditongo



[23] A correção da redação, como descrita anteriormente, era feita marcando a quantidade de erros por parágrafo, o que sempre era relembrado aos alunos para orientá-los na correção de todos os erros.

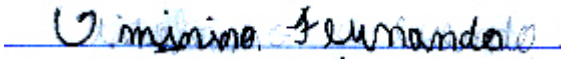
No momento da correção, a aluna I. está com dificuldade de encontrar o erro.

- Não sei o que tem aqui? (I.)
- Separa aquele que tu já sabes. (professora)

A criança circula inclusive a palavra errada.

- Será que ‘robou’ está certo? (professora)
- Acho que sim! Por que já tem o ‘u’ (I.)
- Sim o ‘u’ no final, mas será que não falta outro? (professora)
- Ah! É ‘robou’ a gente nunca fala o ‘u’, mas tem né? (I. Repete em voz alta ‘roUbou’, escreve o ditongo e fala:)
- Agora está, ‘robou’? (I.)
- Sim. (professora)

Fragmento 7: Em relação à grafia das vogais



No momento da correção K. encontra rapidamente o erro.

- Já sei que é ‘minino’ (K.)

- Eu vejo sempre assim (Fazendo referência à palavra ‘menino’). E quando a gente fala com ‘i’ é com ‘e’. (K.)

Esses dois casos relacionados à motivação fonética causam uma certa dificuldade na identificação e na correção devido à existência de grafias como ‘coro’ e ‘couro’ e como ‘inteligente’ e ‘empolgante’. No fragmento 6, relacionado à grafia do ditongo, I. repete a palavra em voz alta, salientando a presença do grafema ‘u’ que não é percebido na forma fonética da palavra, porém, quando pergunta se está correto a palavra ‘roubou’, realiza novamente a monotongação. Adamoli (2006), ao analisar os erros relacionados à grafia dos ditongos, constatou que há uma grande quantidade de erros ortográficos de naturezas diversas relacionadas à grafia dos

ditongos orais e que esses erros revelam a dificuldade da grafia, pois determinados tipos de ditongos só se manifestam na forma escrita.

No fragmento 7, relacionado à grafia das vogais, K. não encontra problemas em identificar o erro, devido ao número reduzido de palavras escritas no título da redação “O minino Fernando” , porém, ao tentar explicar a motivação do erro, ela generaliza uma regra que explica o motivo do erro “minino”, que não é aplicada em palavras como ‘divisa’ e ‘piscina’, as quais falamos com [i] e escrevemos com ‘i’. Algumas explicações encontradas pelas crianças para justificarem suas hipóteses podem ocasionar casos de supergeneralização de regras como mostram os fragmentos 8 e 9, que mostram a reflexão das crianças ao escreverem ‘emitar’ para ‘imitar’ e ‘professoura’ para ‘professora’.

Fragmento 8: Em relação à grafia das vogais:

No momento da correção, a criança sente dificuldade em encontrar o erro.

- Não sei o que está errado. Olho e olho e não acho nada (Vi).
- Dá uma olhada nessa palavra ‘emitar’ (professora).
- Está certa, toda vez que a gente fala ‘i’ se escreve com ‘e’ (Vi).
- Sim, em alguns casos é assim. Mas aqui se escreve com ‘i’ é ‘imitar’ (professora).
- Então tem que adivinhar. (Vi.)

Fragmento 9: Em relação à grafia do ditongo:

O aluno olha a palavra ‘professoura’ e comenta:

- Aqui está certo porque a gente não fala o ‘u’ mas tem (L.).
- Só em algumas palavrinhas outras não tem ‘u’. Professora não tem ‘u’ (professora)

A partir da fala das crianças apresentadas nos fragmentos 8 e 9, pode-se inferir que elas já estão estabelecendo relações de diferença entre a língua oral e a língua escrita, já que, nos erros relacionados à grafia das vogais e à grafia do ditongo, elas percebem a assimetria entre esses dois modos. Porém, nesse momento, ainda há uma generalização para contextos indevidos. Esses casos de supergeneralização podem oferecer subsídios para o professor intervir de maneira mais eficaz, pois revelam os conhecimentos que as crianças já possuem acerca da escrita ortográfica.

Como afirmam Carraher (1986) e Cagliari (1999), na medida em que as crianças interagem com a escrita, esses erros diminuem consideravelmente e elas tendem a ter mais facilidade em corrigi-los, por entenderem à motivação subjacente ao erro e aprenderem a observar, conscientemente, as divergências existentes entre a língua oral e a língua escrita.

Na pesquisa, apesar da intervenção ter focalizado aspectos relacionados à motivação fonética, os erros relacionados a essa categoria foram encontrados nos dados analisados até a última coleta.

A tabela 1 apresenta a quantidade de erros de motivação fonética encontrados nas 190 produções analisadas. Foram produzidos dez textos por mês, por cada um dos 19 alunos.

Tabela 1: Erros de motivação fonética e supergeneralização

| | Gafema-som | Supergeneralização |
|---|---|---|
| março | 112 | 83 |
| junho | 37 | 48 |
| setembro | 25 | 28 |

Como se pode observar na tabela 1, os erros de motivação fonética e supergeneralização aparecem com grande freqüência nas produções de março e apresentam, ambos, uma redução significativa nos meses de junho e setembro. Se forem selecionados os textos coletados para a pesquisa de março a dezembro e observados os diferentes tipos de erros relacionados à fonética, pode-se perceber que os referentes à grafia do apagamento do ‘r’ do infinitivo sofrem uma grande redução, permanecendo com maior freqüência os que se relacionam à grafia das vogais e dos ditongos.

### 4.2.2 Motivação fonológica

Em relação aos erros de motivação fonológica, as intervenções foram planejadas considerando-se dois aspectos principais: a) utilização de pares mínimos e b) correção de erros provocados tanto no caso das trocas de fonemas quanto no caso de grafia das estruturas silábicas. A relação fonologia e ortografia, nos casos mencionados acima, foram, inicialmente, explicitadas por meio de correção de erros em grupo.

Com essa atividade, percebe-se que a criança, em se tratando da grafia de estruturas silábicas complexas, possui maior facilidade em identificar e corrigir seu erro, pois rapidamente compreende que ‘brica’ não representa [bɾiᵑˈka]. Penso que as atividades denominadas “o que falta aqui?” e “encontre os sete erros” (Apêndice E), as quais possibilitavam à criança analisar a palavra e pensar sobre a estrutura da sílaba, fazem com que ela aprenda a prestar atenção nesse aspecto da escrita e passe a pensar antes de escrever palavras que contenham grafias de estruturas complexas, como mostra o fragmento 10:

Fragmento 10:

A criança está realizando o exercício o que falta aqui?

MON_TRO

-
- Aqui é muito fácil de fazer (B.)
- Por quê? (professora)
- Assim, a gente lê, pensa e descobre que está faltando alguma coisa ali (B.)
- Onde? (professora)
- Aqui, se eu ler igual está ‘montro’, mas eu sei que é ‘monstro’, aí eu fico pensando, mon-s-tro (diz a palavra devagar, quase silabando) e escrevo certo. (B.)
- E como tu sabes que é ‘monstro’ e não ‘montro’? (professora)
- Ah! Eu sempre escutei assim. (B.)

Essa intervenção mostra que a criança identifica facilmente o erro relacionado à grafia de estruturas de sílabas e que utiliza um conhecimento de língua que já possui. Por meio da análise da quantidade de erros encontradas nas dez coletas de dados realizadas em março, junho e setembro, percebe-se que na última coleta existe uma redução considerável no número de erros relacionados às grafias de estrutura silábicas, como mostra tabela 2.

Tabela 2: Erros relacionados à grafia das estruturas silábicas

| | Estrutura silábica |
|---|---|
| março | 75 |
| junho | 4 |
| setembro | 0 |

Os erros relacionados à grafia das estruturas silábicas sofrem uma redução considerável desde as primeiras produções realizadas em março, chegando a

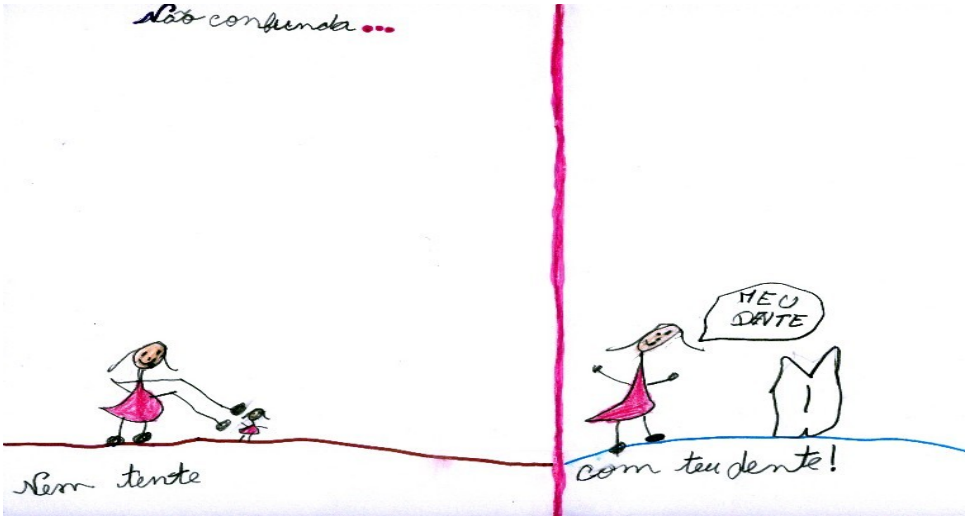
nenhum caso em setembro, o que corrobora os resultados relacionados à grafia do encontro consonantal, apresentados por Araújo, Garcia e Miranda (2007). As autoras, após compararem a quantidade de erros com a quantidade de acertos encontrados nas produções textuais de crianças de 1ª e 2ª série, percebem que é mínimo o conjunto de erros desse tipo. Assim, o que se observa, a partir da análise da quantidade de erros, é que a criança aprende a grafar corretamente e a pensar sobre as estruturas de sílabas de sua língua, como se pode observar na frase escrita por G. em seu caderno "as vezes agente esquese uma letra tenque ler e voltar para descobrir que é fácil" (sic).

Em relação às trocas de fonemas, a primeira atividade realizada é de explicitação coletiva dos erros ocasionados pelas trocas. São colocados no quadro, os cartazes (Apêndice E) com alguns pares mínimos, para as crianças compararem e perceberem o que acontece quando se troca um fonema, como por exemplo, 'faca'/'vaca', 'pomba/'bomba', 'tia'/'dia', 'cola'/gola'. Concomitante a essas atividades, inicio o trabalho com o livro "Não confunda" da autora Eva Furnari (2002) e peço às crianças que escolham um par mínimo para representar, como mostra as figuras abaixo, representativas dos fonemas trabalhados:

Figura 1: /p/ - /b/

Compro no bar com você meu par.

Figura 2: /t/ - /d/




Nem tente com teu dente!

Figura 3: /f/ - /v/

A minha vila com eu estou na fila.

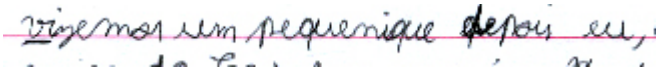
Figura 4: /k/ -/g/

Uma pessoa gorda com uma corda.

A atividade “não confunda”, assim como os cartazes de pares mínimos, tem o objetivo de chamar a atenção da criança para a mudança de sentido que pode ocorrer em decorrência da alteração dos fonemas na língua. Elas começam a se tornar conscientes em relação às diferenças entre os fonemas, como se pode perceber no trecho escrito por H. em seu caderno “tem letras que é muito igual o som aí a gente lembra do não confunda e não confunde”. As “regrinhas”, como as crianças chamam, ajudam a resumir as aprendizagens e facilitam a sua retomada dos conhecimentos construídos em outros momentos de escrita, como mostra o fragmento 11:

Fragmento 11

O aluno T. apresenta trocas dos fonemas /f/ por /v/. Esse diálogo ocorreu no momento de correção:



- Já sei, troquei de novo (T.)
- Então? (professora)
- Não confunda o ‘f’ e o ‘v’, mas eu sempre troco. (T.)
- E o que você deve fazer? (professora)
- Pensar muito antes de escrever e vou deixar meu caderninho aberto nesta página para sempre me lembrar. (T.)
- Ótimo. (professora)

O aluno T. percebe que realiza essa troca de fonemas freqüentemente, porém, já lança mão de algumas estratégias para tentar evitar o erro, como pensar antes de escrever e deixar o caderno aberto para relembrar a troca. Cagliari (1990) explica as trocas de fonema pelo fato das crianças serem ensinadas a escreverem em silêncio, o que dificultaria na definição de que tipo de fonema, surdo ou sonoro,

está presente na palavra. A tabela 3 mostra a quantidade de erros encontrados nas dez produções coletadas nos meses de março, junho e setembro, relacionados às trocas de fonemas surdos e sonoros.

Tabela 3: Erros relacionados ao traço [sonoro]

| | Grafema-fonema |
|---|---|
| março | 63 |
| junho | 4 |
| setembro | 1 |

Percebe-se que a freqüência de erros relacionados à troca de fonemas tende a diminuir após as intervenções realizadas, no entanto, esses erros voltam a aparecer em outros momentos durante o ano letivo. Mesmo retornando, observa-se uma maior facilidade das crianças em identificá-los, analisá-los e corrigi-los, pois conforme Zorzi (1995) existem diversos níveis de conhecimento sobre a linguagem, um domínio prático que se refere à capacidade de fazer usos da linguagem em situações naturais e, ultrapassando esse nível prático, estão os conhecimentos que resultam de reflexões realizadas sobre a própria linguagem, os quais permitem uma tomada de consciência acerca de suas propriedades. Desse modo, “a linguagem torna-se um tipo especial de objeto sobre o qual a criança pensa e faz julgamentos” (ZORZI, 2006, p 12)

### 4.2.3 Correspondência regular contextual

Em relação à correspondência regular contextual, uma das primeiras atividades propostas foi a construção de regras regulares contextuais[24]. Essa

[24] Modelo de atividade adaptado da sugestão de Morais (2003).

atividade tem o objetivo de construir regras com as crianças, porque mesmo que a maioria saiba algumas regras decoradas, não quer dizer que façam uso dessas regras ao escreverem. Morais (2005b), ao discutir os casos de regularidades contextuais, mostra o exemplo da grafia do M ou N no final das sílabas, caso para o qual as professoras ensinam cantigas sobre a utilização dos grafemas nos contextos devidos. Para o autor, apesar de os alunos repetirem as cantigas continuam cometendo erros relacionados a essa grafia (2005, p. 94):

> Creio que é preciso entendermos que a memorização de itens verbais não é sinônimo de conhecimento explicitado a nível verbal. A explicitação nesse nível requer um processo de reflexão, um trabalho de reelaboração de conhecimentos levado a cabo pelo aprendiz (o que não nos desobriga de ajudá-lo nesta tarefa).

Morais (2005b, p.94) salienta que para que a criança reflita sobre a ortografia, o ensino deve ajudá-la a "'organizar' mentalmente a norma ortográfica", para que ela possa entender e identificar as regularidades e as irregularidades da ortografia.

Com o intuito de auxiliar a criança a refletir sobre as regularidades da norma, foram realizadas as atividades de construções de regras. Uma delas, referente às regras de uso do 'r', foi realizada em grupo de cinco crianças e consistiu na busca de palavras que continham a "dificuldade" trabalhada. Após encontrar uma grande quantidade de palavras com 'r', as crianças deveriam compará-las e agrupá-las em categorias. Primeiramente, solicitava-se que as discussões fossem realizadas no grupo e, após uma primeira categorização, levantavam-se questionamentos com o objetivo de desestabilizar as hipóteses construídas pelas crianças, além de orientá-las nas redefinições dessas hipóteses. O diálogo abaixo tem como objetivo exemplificar uma dessas situações:

*- (professora) Hoje nós vamos aprender sobre o 'r' e os dois 'r's.*

*- (aluna) A gente já aprendeu na primeira série ... 'r' sozinho é fraco e 'rr' é forte.*

*- (professora) Será que é sempre assim? Vamos ver? Nos grupos que vocês estão procurem palavras em que aparece o 'r' ou os dois 'r's e separem em grupos que vocês escolherem*

*-(aluno) Como assim?*

*-(professora) Primeiro vocês acham as palavras.*

Os alunos encontram as palavras:

*- (professora) Agora olhem para o ´r´ e olhem o que é parecido em cada palavra.*

Separam o 'r' e o 'rr'.

*- (professora) Me expliquem o que vocês fizeram.*

*- (aluno) Aqui está o 'r-forte' (berro) e aqui o 'r-fraco' (careta).*

*- (professora) Está bem. Mas olhem aqui (a professora mostra o 'r' inicial, agrupado na mesma coluna do 'r' sozinho). É a mesma coisa?*

*- (aluno) Não, um está na frente e outro no meio.*

*- (professora) E o som é igual?*

Lêem em voz alta, *raio, régua/cara, nariz*.

*- (aluno) Não um é mais forte que o outro.*

*- (professora) Está e agora?*

*- (aluno) Agora tem que separar o 'r' no início, do 'r' no meio.*

*- (professora) Muito bem! Agora olhem para 'rr'. O que tem de parecido?*

*- (aluno) Está sempre no meio.*

*- (professora) Então pode ter uma palavra que comece com 'rr'. O que vocês acham?*

*- (aluno) (olham todos os outros grupos) Não, não tem nenhuma.*

*- (professora) O que mais tem de parecido?*

*- (aluno) Também não tem no fim.*

*- (professora) Olhem para onde ele sempre está e pintem.*

*- (aluno) É sempre a, e, i, o.*

*- (professora) Será que não tem u também, pensem nas palavras com 'rr'.*

*- (aluno) Burro.*

*- (professora) Isso aí. O que são a, e, i, o, u?*

*- (aluno) Vogais.*

*- (professora) Muito bom.*

- *(professora) O que vocês aprenderam hoje. Escrevam aí.*

Escrevem: 'r' na frente é mais forte que 'r' no meio. 'rr' é a mesma coisa que 'r' na frente só que é no meio. Está sempre entre a, e, i, o, u.

Após a construção da regra do 'r', todas as correspondências regulares contextuais foram trabalhadas seguindo o mesmo modelo para possibilitar ao aluno exercitar a comparação, a inferência, o pensamento lógico e a solução de

problemas, fazendo uso de estratégias cognitivas e metacognitivas. Essas atividades foram planejadas com a finalidade de que se pudesse conhecer a hipótese da criança, explorar seus conhecimentos espontâneos de escrita e, a partir deles, estabelecer relações que aproximassem esses conhecimentos das regras ortográficas estabelecidas.

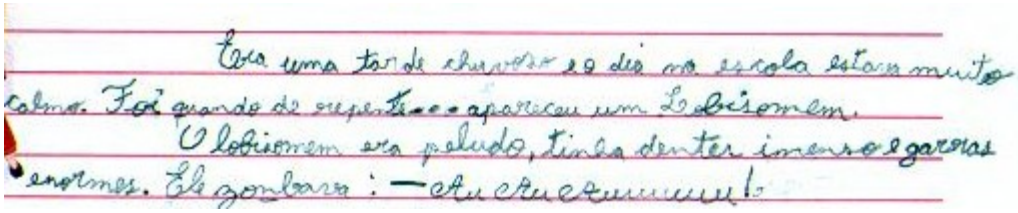
Além de construir conhecimento sobre a regra ortográfica, essas atividades possibilitam à criança definir algumas estratégias de pensamento. Ao final da atividade, pedi que escrevessem sobre o que fizeram para aprender. A seguir, reproduzo duas anotações feitas pelos alunos.

"*eu olhei para a palavra e depois botei ela com as outras e depois eu olhei onde estava a letra e aí eu descobri onde a letra fica na palavra" (sic)*

"*eu fiquei em cilêncio ai olhei um só lugar do 'r' e vi que estava certo depois olhei o outro lugar e vi que estava certo aí eu pensei se está tudo certo eu vou escrever no caderno para ter depois se eu me esqueser" (sic)*

Os dois exemplos citados acima mostram que a criança está começando a definir e compreender as ações que podem ser realizadas no momento de aprendizagem da escrita ortográfica. A consciência dessas estratégias facilita a correção dos erros e a resolução dos problemas que a criança encontra ao escrever, conforme mostra o fragmento 12:

Fragmento 12:


Era uma tarde chuvosa e o dia na escola estava muito calmo. Foi quando de repente... apareceu um Lobisomem.
O lobisomem era peludo, tinha dente imenso e garras enormes. Ele gomboxa: — Au Au Auuuuuu!

No momento de correção, a aluna lê o parágrafo e, rapidamente, antes de marcar as palavras certas, identifica o erro.

- Errei o ‘m’ antes de ‘p’ e ‘b’ (R.)
- Que rápido! (professora)
- Isso é muito fácil, tem regrinha. (R.)

A regra contextual aprendida pela criança pode fazer com que ocorra uma diminuição do número de erros relacionados a essa categoria, além de facilitar a correção desses erros. A tabela 4 mostra o número de erros encontrados nas dez produções coletadas nos meses de março, junho e setembro.

Tabela 4: Erros relacionados à correspondência regular contextual

| | Número de erros ‘r’ inicial | Número de erros ‘rr’ | Troca do ‘m’ pelo ‘n’ | Troca do ‘m’ pelo ‘n’ no final de palavras | Troca do ‘n’ pelo ‘m’ | J/g na frente do a, o,u |
|---|---|---|---|---|---|---|
| março | 56 | 79 | 78 | 42 | 45 | 39 |
| junho | 8 | 15 | 11 | 9 | 7 | 21 |
| setembro | 0 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 |

Além da redução do número de erros que pode ser verificada na tabela 4, foi realizado um ditado com palavras inventadas para analisar, especificamente, o conhecimento dos alunos referente à grafia do ‘r’ forte e fraco nos contextos: ‘r-inicial’, ‘r-fraco’ e ‘r pós-consonantal’; à grafia da nasal pré-consonantal; e do ‘j’ e ‘g’ em contextos não-competitivos. Em relação a essas grafias, as crianças não

cometeram erro algum, mesmo sendo palavras nunca escritas ou visualizadas anteriormente.

Também, para analisar os outros contextos de regularidades contextuais, foi realizado um ditado de frases que continham palavras inventadas, as quais permitiam a análise do uso da nasal correta em posição de coda. O conjunto continha dez palavras, a saber, *tansarou, dacimpa, gunco, lambrenou, sonrinda, guenlo, tirrincer, sanfinão, anjuçada e trancirrou.* É interessante salientar que as crianças não cometeram sequer um erro na grafia do 'm' antes de 'p' e 'b' e do 'n' antes das demais consoantes.

Em relação à grafia das palavras que permitiam analisar a utilização do 'j' e 'g' antes do 'a', 'o', 'u', *gunco, jasimo e anjuçada,* verificou-se que duas crianças escreveram a palavra 'anjuçada' como 'anjoçada', realizando um supergeneralização, porém sem infringir a regra contextual.

Para o professor, a utilização da 'regrinha' construída e pensada pelas crianças pode se tornar uma ferramenta eficaz para o ensino da ortografia, pois a criança passa a entender o que pode ser entendido e o que só pode ser reproduzido na norma ortográfica, casos em que precisa lançar mão de estratégias mnemônicas uma vez que envolvem irregularidades.

### 4.2.4 Correspondência irregular

Em relação à correspondência irregular, as atividades planejadas visam à identificação das palavras irregulares "aquelas que não têm explicação", nas palavras da criança, bem como ao estímulo do uso de estratégias mnemônicas.

Algumas das atividades desenvolvidas foram: o cartaz do não erre mais[25], o ditado de palavras com a mesma letra (Guimarães, 2005), e a utilização de dicionário. Por serem erros relacionados às múltiplas escolhas que a escrita nos oferece, eles continuaram aparecendo com grande freqüência até as últimas produções textuais o que indicou que as crianças precisavam aprender a utilizar estratégias mnemônicas no momento da correção. A tabela 5 mostra a quantidade de erros relacionados às correspondências irregulares encontrados nas dez produções dos meses de março, junho e setembro, totalizando 190 produções observadas em cada mês.

Tabela 5: Erros relacionados à correspondência irregular

| | Grafia do /s/ | Grafia do /z/ | Grafia do /ʃ/ | Grafia do /ʒ/ | Grafia do 'h' |
|---|---|---|---|---|---|
| março | 189 | 142 | 43 | 57 | 19 |
| junho | 125 | 104 | 38 | 24 | 10 |
| setembro | 91 | 51 | 17 | 10 | 1 |

A quantidade de erros apresentada na tabela 5, confirma os resultados encontrados por Garcia, Araújo e Miranda (2007) que, ao analisarem a grafia do /s/ em aproximadamente mil textos de crianças de 1ª a 4ª série, mostram ser a ocorrência de erros desse tipo aquela que apresenta maior freqüência em todas as séries e que esses erros tendem a se manter até a 4ª série.

A grafia do /z/, nos dados estudados, também é responsável por um grande número de erros na escrita inicial das crianças. Como é possível observar na tabela 5, há uma tendência a diminuição de ocorrências desse tipo de erro. Uma das

[25] Essa atividade consiste, em cada semana, uma criança confeccionar um cartaz com a palavra que não pode ser mais errada pela turma. A seleção de palavras é feita pela freqüência de erro (Morais, 2005).

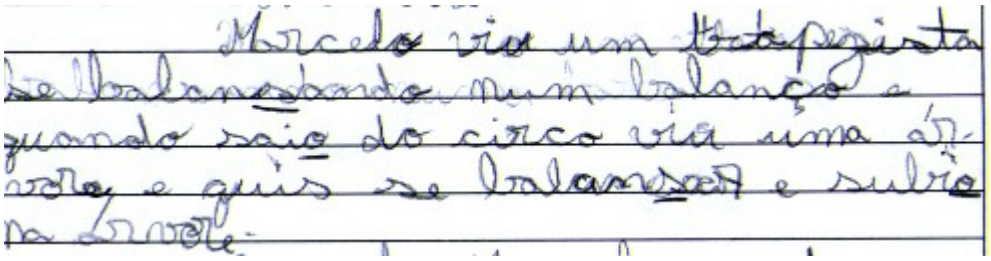
explicações possíveis poderia estar relacionada às possibilidades de grafias que, para esse som, são menores do que a do /s/.

Os erros envolvendo a grafia do /ʃ/ aparecem em menor quantidade, provavelmente pelo fato de as palavras que contêm esse fonema serem menos freqüentes tanto no léxico da língua como nas palavras encontradas nas produções das crianças. Já nas grafias do /ʒ / e o uso do ‘h’, são trabalhadas palavras de uso freqüente na escrita das crianças, o que facilita a memorização, conforme mostram os resultados da tabela 5, especialmente em relação ao uso do ‘h’ .

Além de serem trabalhadas as palavras que as crianças usam freqüentemente, algumas estratégias mnemônicas, que passam pela utilização de estratégias de associação (Pozo, 1996), podem ser ensinadas na escola, a fim de possibilitar uma solução para problemas envolvendo as grafias de palavras com correspondências irregulares.

O fragmento 13 mostra o momento em que  L. corrige sua produção, na qual aparecem dois erros relacionados às correspondências irregulares:

Fragmento 13:

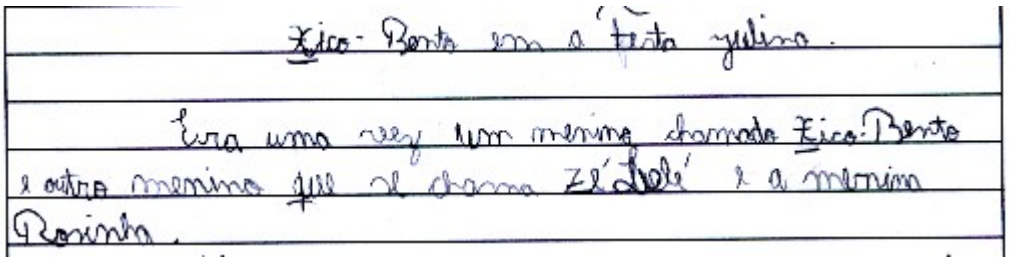



- Não sei o que errei. Parece que é nesses ‘s’ (L.).
- Sim essas são aquelas palavras. (professora)
- As que não têm explicação. Então podes me dizer? (L.)
- Qual letra pode ser aí? (Aponto para balansando)
- Só pode ser ‘ç’. (L.)

- Então? (professora)
- Então balançar também é com ‘ç’ é da mesma família. (L.)

No fragmento recém apresentado, a criança observa o parágrafo e, após eliminação das palavras consideradas corretas, sobram apenas as com ‘s’. Sabendo que o maior número de casos de irregularidade estão relacionados à grafia do ‘s’, ela aponta para as palavras escritas com ‘s’: ‘balansando’ e ‘balansar’. No momento em que ela define a letra que torna a palavra correta, utiliza uma estratégia de associação e generaliza para o verbo. Em outros casos outras estratégias mnemônicas[26] ensinadas são utilizadas, como mostra o fragmento 14:

Fragmento 14:


Xico Bento em a festa yulina.

Era uma vez um menino chamado Xico Bento e outra menina qui si chama Zé Dolé e a menina Rosinha.

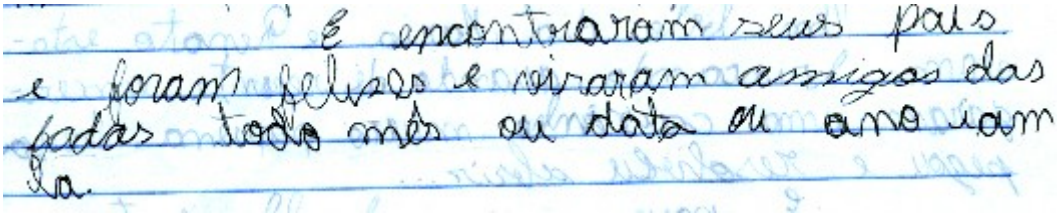
- Como é que eu errei isso! (H.)
- Como assim?
- Chico Bento é com ‘C’ eu leio todos os dias isso, era só ter me lembrado dos gibis. (H)

Um dos modos de solucionar erros relacionados às correspondências irregulares é relembrar a forma correta da palavra que pode ter sido vista nos livros ou nos cartazes. Esses erros tendem a diminuir se formos analisar as palavras que são focalizadas na intervenção, aquelas que aparecem com maior freqüência nas

[26] Para Pozo (1996), as estratégias de associação, quando utilizadas conscientemente, podem ser consideradas um tipo de estratégia mnemônica.

produções textuais das crianças. Para exemplificar, quando trabalho os sons do ‘x’, as palavras escolhidas são do cotidiano da criança, aquelas mais utilizadas por elas, por exemplo ‘trouxe’ e ‘texto’. Também utilizo cartazes feitos pelas crianças com palavras de uso freqüente, relacionadas aos casos de irregularidades. Segundo Morais (2003) é importante as listas de palavras relacionadas às irregularidades da norma ortográfica ficarem expostas, porque para internalizar as formas corretas a criança precisa da memória visual, “por isso, quanto mais os aprendizes ficarem expostos às palavras, mais poderão criar ‘imagens fotográficas’ delas em sua mente” (p. 109). O fragmento 14 traz um exemplo de uma interação em que a criança retoma a imagem visual.

Fragmento 15:




- Já sei o que está errado! (E.).
- O que é ? (professora)
- ‘Felises’? (E.)
- Como sabes assim tão rápido?
- ‘Feliz’ estava no cartaz do ‘z’ do final. (E.)
- Então? (professora)
- Então ‘felizes’ é com ‘z’ (E.)

O aluno E., ao receber o parágrafo indicando apenas um erro, percebe rapidamente que a palavra ‘feliz’ está errada e a corrige relembrando um cartaz exposto em sala de aula. Desse modo, pode-se pensar que, apesar dos erros

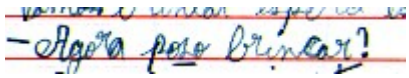
relacionados às correspondências irregulares continuarem freqüentes até as últimas produções, é preciso planejar atividades relacionadas a essa correspondência da norma ortográfica, pois as crianças, durante o processo, vão incorporando algumas palavras ao seu repertório de escrita, não cometendo mais erros.

### 4.2.5 Casos em que a regularidade diminui as possibilidades de grafia.

Há casos em que alguma regularidade pode ser observada. São aqueles em que a grafia escolhida pela criança não é a que foi definida pela norma, mas, se observarmos o contexto da palavra, ela poderia ser a grafia adequada, uma vez que não altera o valor fonêmico do segmento que está sendo representado graficamente e uma regra contextual parcial pode ajudar a criança a trabalhar com um conjunto menor de possibilidades.

O fragmento 16 mostra uma situação em que a determinação de uma regularidade, ainda que parcial, evita o erro:

Fragmento 16




- Aqui eu sei que está errado, eu escrevi ‘poso’ (Lê ‘pozo’) em vez de ‘posso’. (A.)
- Isso mesmo. Como tu sabes que fica ‘pozo’? (professora)
- É que ‘s’ entre vogais tem som de ‘z’. (A.)
- Então corrige. (professora)
- É com ‘ss’ ou ‘ç’. (A.)
- Aí pode ‘ç’? (professora)
- Acho que sim, tá na frente do ‘o’. (A.)
- E qual jeito tu achas que é? (professora)

- Com ´ç’. (A.)
- Existe, mas é poço de água, o ‘posso’ é com ‘ss’. (professora)
- Ah tá. (A.)

Como pode ser observado no fragmento 16, a criança ao ler a palavra percebe a existência de uma regularidade que define o som de [z] para a grafia do ‘s’ entre vogais. No entanto, apesar de a regularidade servir para identificar o erro, ela não define qual é o grafema que deve ser empregado na palavra ‘posso’, fato que gera uma irregularidade. No caso da palavra ‘posso’, assim como pode ocorrer em relação a outras formas que possuem pares homônimos, a criança tem a possibilidade de escolher entre duas formas homófonas e, conseqüentemente pode, neste caso, pensar que a palavra em questão deve ser grafada com ‘ç’, como o faz. É neste momento que o professor precisa intervir levando o aluno a perceber que as duas formas, ‘posso’ e ‘poço’, são pertencem ao léxico da língua, porém portam significados distintos e apenas uma delas será apropriada para o contexto.

As regularidades, se ensinadas para as crianças, podem ser auxiliares à diminuição do número de erros que envolvem essas grafias. A tabela 6 apresenta a quantidade de erros encontrados nas dez produções textuais coletadas nos meses de março, junho e setembro.

Tabela 6: Erros relacionados aos casos em que a regularidade diminui as possibilidades de grafia

| | Uso indevido do 'ç' | 's' intervocálico | 's' pós-consonantal |
|---|---|---|---|
| março | 74 | 105 | 72 |
| junho | 16 | 43 | 23 |
| setembro | 6 | 22 | 14 |

Os dados apresentados na tabela 6 podem revelar que o fato de a criança observar o contexto pode, efetivamente, levar à diminuição do número de erros, visto que essa redução ocorre após a intervenção, como pode ser observado na tabela recém apresentada.

Essa diminuição nos erros foi observada também no resultado do ditado de frases que continham palavras inventadas, as quais permitiam focalizar a escolha das crianças que, conforme os dados, respeitaram o contexto de utilização de determinados grafemas. Se considerada a grafia do 'ç' em contexto indevido, por exemplo, em palavras tais como *dacimpa, tirrincer e trancirrou,* vê-se que nenhuma das grafias escolhidas (Apêndice G) pelas crianças feriam a regularidade contextual, isto é, 'ç' antes de 'e' e 'i', elas apenas indicavam as diferentes possibilidades de grafia, resultantes da irregularidade da norma ortográfica.

As palavras do ditado que possibilitaram a observação da grafia do 's' intervocálico, *dacimpa*[27] *e anjuçada*, em relação ao contexto não foram erradas e as

[27] A palavra *'dacimpa'* possibilitou a análise do uso do 'ç' e do uso do 's' intervocálico porque, esse contexto, permite a grafia do 'c', 'sc', 'ss'. O objetivo do ditado era ver se a criança iria errar em relação à regularidade.

palavras relativas ao ‘s’ pós–consonatal, *tansarou, telso, tirrincer* e *trancirrou*, resultaram em apenas um erro ‘telsso’ para palavra ‘telso’ (Apêndice G).

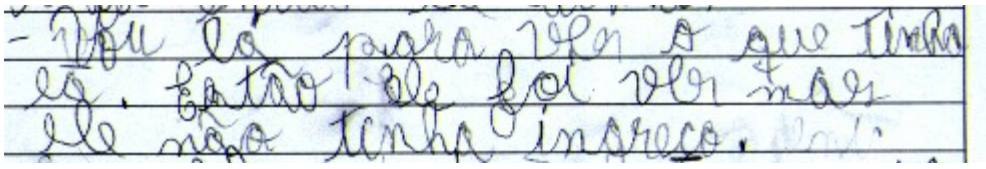
### 4.3 A correção das redações e o uso de estratégias de aprendizagem

Além de trabalhar com a construção de conhecimentos relacionados à escrita ortográfica nas intervenções planejadas, é na correção das redações que os alunos utilizam as estratégias cognitivas e metacognitivas aprendidas no decorrer da intervenção.

Nas primeiras correções, antes de iniciar a intervenção e trabalhar o uso de estratégias, os erros eram identificados e as crianças apenas os corrigiam. Após iniciar o trabalho voltado para o uso de estratégias de pensamento e para a construção e conhecimentos acerca da ortografia, passei a marcar no parágrafo a quantidade de erros e, a partir dessa informação, as crianças tinham a tarefa de ir marcando as palavras que consideravam corretas, reduzindo assim o número de possibilidades, isto é, de palavras que precisavam ser corrigidas.

O fragmento 17 ilustra um momento de correção e revela as estratégias metacognitivas utilizadas pela criança.

Fragmento 17:



- Aqui eu sei que está certo lá/para/ver/o/que/ tinha/lá/ele/foi/ver/mas/ele/não/tinha. (B. marca todas essas)

- O que sobrou? (professora)
- Então e ingreço. (B.)
- Qual dessas tu achas? (professora)
- Acho que é ingreço, parece mais difícil. (B.)
- Sim. (professora)
- Mas eu errei o ‘i’ ou o ‘ç’. (B.)
- O que achas? (professora)
- Podia ser “engresso” com ’e’ e ‘ss’ (B.)
- Acho que estás no caminho certo. (professora)
- Acho que é o ‘ç’ ingresso. Porque existe ‘inteligente’ que é com ‘i'. (B.)

Esse excerto de diálogo ilustra o uso de certos tipos de raciocínio utilizados por B. que parecem importantes de serem considerados: o que lhe dá condições de focar o possível erro, capacidade provavelmente desenvolvida pela tarefa de excluir as formas que a criança considera ortograficamente corretas; o que lhe permite localizar aspectos problemáticos relativos à grafia das palavras, a saber, o caso do ‘i’~’e’ pretônico e da grafia do /s/; e o que lhe conduz, por meio da analogia, ao resultado final.

Considero que as estratégias utilizadas na correção da redação permitem ao aluno retomar conhecimentos construídos nas intervenções, aprender a focalizar o erro e a tornar consciente o quanto ele já sabe sobre a escrita das palavras bem como o quanto não sabe. Como defendem Da Silva e De Sá (1997), as crianças que sabem conscientemente sobre suas facilidades e dificuldades e, além disso, conseguem explicar as razões pelas quais chegaram à solução dos problemas enfrentados durante o processo de aprendizagem, podem transferir essas estratégias para novas situações bem como controlar sua atenção para aquelas

situações em que precisa de maior concentração. Assim, segundo as autoras, o aluno pode chegar à resposta certa por meio de estratégias de pensamento, como fica bem ilustrado no exemplo apresentado.

O fragmento 18 exemplifica um tipo de intervenção que tem o objetivo de tornar consciente estratégias cognitivas que estão sendo utilizadas no momento da correção, com o intuito de auxiliar na tomada de consciência dessas estratégias para que se tornem metacognitivas e, portanto, transferíveis para outros momentos de aprendizagem.

Fragmento 18

- Como corriges tua redação? (professora)
- Assim. Eu olho as mais fáceis que tem um monte. E aí fica com as mais difíceis. (R.)
- E aí? (professora)
- Penso, penso e corrijo. (R.)
- E se tem dúvida? (professora)
- Pergunto ou olho no caderno para lembrar. Depois vou lá escrevo certo e leio de novo. Pode ser que eu me engane. Então to sempre olhando não é assim? (R.)
- Sim, a gente tem que estar sempre olhando com cuidado! (professora).

Por meio dessa fala, percebe-se que a criança consegue explicitar algumas estratégias cognitivas e metacognitivas empregadas por ela para corrigir seus erros.

### 4.3.1. O grupo de controle

Com o intuito de observar o uso dessas estratégias de pensamento em situações de correção das redações foi realizado um teste com dois alunos

integrantes da turma pesquisada e dois alunos de outra turma, os quais não tiveram acesso ao tipo de intervenção proposta neste trabalho. Nessas sessões não foram apontados os erros ortográficos das redações, prática anteriormente adotada. Nos fragmentos 19 e 20 estão reproduzidos trechos do diálogo com dois alunos que passaram pela intervenção.

Fragmento 19

-(prof.) – E aí M.? Vamos ver tua redação.

-(aluna) – Já achei um errinho.

-(prof.) – Qual é? Diz para prof.

-(aluna) – 'Entam'.

-(prof.) – Por que achas que está errado?

-(aluna) – Porque não foi nada que já aconteceu, então é com 'ão'.

-(prof.) – Não entendi, me explica de novo?

-(aluna) – Assim oh, se é 'foram', 'comeram', 'fizeram' os temas[28]. Já aconteceu. Só se já aconteceu ´´e que é 'am'.

-(prof.) Muito bem!

(prof.) – Agora vamos ver se sabes explicar o que acertou

Aponto para palavra 'disse'. – M. porque está certo?

(aluna) – Ah! Isso eu sei. É assim um 's' não podia porque ia ficar 'dize'.

(prof.) – E podia ser com 'ç'.

(aluna) – Não. O 'ç' só pode na frente das outras letras.

(prof.) – Que outras letras? Tu sabes quais são?

(aluna) – 'a', 'o', 'u'.

Fragmento 20

[28] Apesar dos casos envolvendo aspectos morfológicos da língua , em alguns momentos eu explicava aspectos da morfologia que pudessem facilitar a escrita, como o caso retomado pela criança do morfema 'am'.

(prof.) –Vamos ver se encontras os erros da tua redação.

(aluna) – Aqui tá muito fácil, só pode ser o ‘avia’.

(prof.) – E com é que tu sabes?

(aluna) – Assim ‘disse’, ‘bicho’ e ‘pássaro’ eu sei que é assim, porque eu me lembro. ‘Fugido’ podia ser com ‘j’... Mas eu acho que é ‘avia’ que é com ‘h’ né?

(prof.) – Sim.

(aluna) – Aqui embaixo é ‘asustado’ porque senão a gente fala ‘azustado’

(prof.) – Como assim? Sabes por que isso acontece?

(aluna) – Assim, entre as letras do tipo do ‘a’ o ‘s’ tem som de ‘z’.

Nos fragmentos 19 e 20, percebe-se que as crianças ao receberem o texto para corrigir lançam mão das diferentes estratégias exercitadas em sala de aula, o que faz com que encontrem seus erros , de modo similar ao que foi apresentado no fragmento 17. Apresento, nos fragmentos 21 e 22, partes do teste realizado com as crianças que não passaram pela intervenção:

Fragmento 21:

(prof.) – Hoje nós vamos brincar de procurar errinhos... Será que tu consegues me mostrar onde tu erraste?

(aluno) – Sei, marca que eu corrijo

(prof.) – Eu não posso marcar na tua redação.

(aluno) – Então aponta aí que eu corrijo.

(prof.) – Vamos por partes então. Aqui ‘tá’ escrito ‘baicho’. O que você acha?

(aluno) – Acho que é com ‘x’ né?

(prof.) – E aqui tá escrito ‘cinema’.

(aluno) – Não tá certo?

(prof.) – Sim. Mas vamos pensar que você não sabe escrever a palavra, de que outros jeitos poderia ter escrito?

(aluno) – Ah! Sei! Com ‘s’.

(prof.) – E não podia ser com ‘ç’.

(aluno) – Não sei.

Fragmento 22

(prof.) – Hoje eu estou precisando de ajuda para saber se sabes falar sobre o teu texto e corrigir teus errinhos.

(aluno) – Ah tá.

(prof.) – Você sabe me dizer o que neste pedaço está errado?

(aluno) – Não sei.

(prof.) – Procura.

(aluno) – Eu vou ter que aprender primeiro?

(prof.) – Não é só olhar e me dizer. Olha essa palavra ‘pasaram’.

(aluno) – ‘Passaram’ o que é que tem?

(prof.) – Olha essa daqui ‘casa’

(aluno) – Ah! Sei! As duas são com ‘s’.

(prof.) – Lê para mim.

(aluno) – Acho que errei essa (‘pasaram’) deve ser com ‘ss’.

Como se pode observar nos fragmentos 21 e 22, as crianças têm dificuldade em identificar os erros, a primeira pediu para eu marcar e a segunda diz que para saber do erro, ela tem de aprender primeiro. A facilidade e rapidez na identificação podem ser consideradas duas habilidades desenvolvidas, as quais são resultado da intervenção voltada para o uso de estratégias metacognitivas. Outro aspecto que podemos observar é que as crianças que não passaram pela intervenção, têm mais dificuldade em explicar as motivações dos erros e de fazerem uso de seus conhecimentos ortográficos.

Se analisados os fragmentos 19 e 20, pode-se ainda perceber que as crianças formulam hipóteses e resolvem seus problemas rapidamente na medida em

que eles surgem. Digo isso, porque, mesmo que as explicações construídas pelas crianças não sejam capazes de dar conta do fenômeno como um todo, observa-se a tentativa de resolver as dúvidas e os problemas que se apresentam. A situação em que M. associa a grafia do advérbio ‘então’ à grafia dos verbos, especificamente no que diz respeito à relação que se pode fazer entre o tempo passado e o uso de ‘ão’, ilustra as atitudes dos alunos que passaram pela intervenção proposta, os quais ao serem provocados pelo professor conseguem utilizar as estratégias trabalhadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa apresentou reflexões acerca do ensino da ortografia nas séries iniciais e do uso de estratégias metacognitivas no processo de aprendizagem ortográfica. A prática pedagógica apresentada nesta dissertação é apenas uma parte de um trabalho maior voltado para o desenvolvimento da leitura e da escrita que desenvolvo na minha sala de aula. É importante salientar que as bases teóricas que orientam o trabalho pedagógico, em geral, são as mesmas que nortearam o trabalho específico com a ortografia.

O foco nas atividades voltadas para o ensino e a aprendizagem da ortografia deve-se a minha convicção de que escrever de acordo com as normas ortográficas qualifica o texto do aluno e, além disso, possibilita-lhe pensar sobre o sistema de escrita de sua língua, aprendizagem que pode ser transferida para outros conteúdos e, até mesmo, para outras áreas do conhecimento.

Ao apresentar os diferentes tipos de erros bem como suas motivações neste estudo, tive o intuito de mostrar que o processo de aprendizagem da ortografia é bastante complexo e envolve, além de aspectos concernentes à fonética e à fonologia, também aqueles relacionados ao sistema ortográfico. Conhecer as diferenças existentes entre os tipos de erros ordinariamente encontrados nos textos

de alunos de 2ª série é condição necessária para a preparação de uma intervenção pedagógica que pretende levar a criança a fazer uso de estratégias de pensamento. Há vezes em que ela precisa pensar sobre as relações da escrita com a fonética e com a fonologia da língua; há outras em que necessita reconhecer regras, que podem ser aprendidas por meio da análise do contexto, como também existem aquelas em que as relações são estabelecidas pela norma e devem ser aprendidas por meio do uso de estratégias que envolvem ora a analogia ora a memória.

Diante desta tarefa complexa que é aprender a escrever, o professor que ensina a criança precisa estar fundamentado em teorias que justifiquem sua prática. A partir dos estudos de Vigostki (2000), Pozo (2002) e Flavell (1999) foi possível definir e desenvolver uma prática voltada para o uso de estratégia de pensamento, para a reflexão sobre o objeto de conhecimento e para atividades que proporcionam a interação, não só entre o professor e o aluno mas também entre os próprios alunos, o que resulta em aprendizagens mais significativas e conscientes que podem ser transferidas para as diversas situações de aprendizagem, pelas quais as crianças irão passar.

A partir da implementação desta pesquisa foi possível testar e também corroborar as hipóteses inicialmente formuladas uma vez que: a) o uso de estratégias metacognitivas, revelados nos modos de as crianças estudadas pensarem sobre a ortografia, propiciou a reflexão sobre o sistema ortográfico e favoreceu a iniciativa da criança na busca de soluções para os problemas encontrados; b) a diminuição significativa do número de erros, verificada ao longo do ano letivo, é mais um dado que, interpretado à luz das teorias sobre aprendizagem na sala de aula e sobre estratégias metacognitivas, sustenta a idéia segundo a qual o nível de abstração e explicitação de regras ortográficas influi positivamente na

performance ortográfica do aluno; c) a transferência de estratégias aprendidas, por meio das atividades voltadas para o uso da metacognição e para a aprendizagem da norma ortográfica, pode ser constatada nas situações em que as crianças, ao serem instadas, mostraram desembaraço em tarefas que exigiam a identificação e a correção de seus erros de ortografia bem como na explicitação de suas hipóteses.

Por se tratar de uma prática pedagógica, a pesquisa apresentou tendências encontradas nas grafias infantis e sugestões didáticas que podem auxiliar os professores no desenvolvimento de seu trabalho com o ensino da ortografia.

Além disso, a intervenção pedagógica sugere uma ordenação para o trabalho com as diferentes motivações dos erros encontrados nas escritas da criança. Para isso, é preciso que o professor conheça o funcionamento da ortografia de sua língua para que possa definir as atividades que irá utilizar. Creio que a primeira noção a ser trabalhada numa sala de aula, na qual existem crianças aprendendo a escrever é o erro. Para mim, o erro deve ser considerado natural pelas crianças que estão aprendendo, pois essa naturalidade influencia na postura dos aprendizes em relação ao processo de aprender e de corrigir.

Após ser trabalhada a noção do erro, penso que é preciso que o professor realize uma produção com seus alunos para saber que tipo de erros eles cometem. Assim, é possível planejar e focalizar a prática nas necessidades e nos conhecimentos prévios dos alunos. A partir do levantamento dos tipos de erros existentes, o professor pode estabelecer uma ordenação dos aspectos da ortografia a serem abordados. Acredito que aspectos relativos à fonética e a fonologia se forem abordados desde o início da intervenção pedagógica tendem a qualificar a escrita do aluno no que diz respeito aos erros que refletem uma tentativa de

reprodução da forma “fonética” da palavra, como também aos erros de motivação fonológica, como a grafia das estruturas silábicas e a troca de fonemas.

Posteriormente, penso que é necessário um trabalho voltado para as regularidades contextuais, no qual os alunos possam pensar e construir os conhecimentos sobre as regras. Essa construção é extremamente importante para que haja uma aprendizagem efetiva da regra e não apenas a memorização, já que saber a regra não quer dizer compreender e fazer uso desse conhecimento nos momentos de escrita.

Como última intervenção, penso que o professor deva trabalhar as palavras que contem as correspondências irregulares, selecionando as palavras que as crianças erram com freqüência e que são utilizadas por elas em seus textos. As atividades envolvendo essas correspondências devem privilegiar as estratégias mnemônicas e lúdicas. Uma das formas de se trabalhar é separar as letras que aparecem em contextos competitivos e trabalhá-las uma de cada vez como, por exemplo: focalizar o ‘ge’ e ‘gi’ que aparecem com mais freqüência no vocabulário das crianças, deixando o ‘je’ e ‘ji’ para ser focalizado em momento posterior.

Esta dissertação pode ser pensada como um ponto de partida para outras pesquisas mais aprofundadas acerca do processo de aprendizagem da ortografia e do uso de estratégias metacongitivas. Espero que possa servir de ferramenta para professores, pesquisadores e interessados nessas áreas, dispostos em melhor compreender as especificidades da ortografia e como se dá o processo de aprendizagem ortográfica das crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ABAURRE, Maria B. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. (org.) **Aquisição da linguagem – questões e anállses.** Porto Alegre, EDIPUCRS, 1999.

ABAURRE, Maria B. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. **Anais do II Encontro sobre Aquisição da Linguagem.** Porto Alegre, PUCRS, 1991.

ADAMOLI, Marco. **Aquisição dos ditongos orais mediais na escrita infantil: uma discussão entre ortografia e fonologia**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas, 2006.

ALVARENGA, Daniel. Análise das variações ortográficas. **Presença Pedagógica**, março/abril, p.24-35, 1995.

ARAÚJO ; GARCIA, Mirian Álvaro Costa ; MIRANDA, Ana Ruth Moresco . A grafia da sílaba complexa nos dados de escrita infantil. Pelotas, **Anais do 16º Congresso de Iniciação Científica UCPel**, 2007.

ARAÚJO, P. ; GARCIA, Mirian Álvaro Costa . A grafia do 'r-forte' nos dados de aquisição da escrita. Pelotas, Anais do **XVI Congresso de Iniciação Científica e VII Encontro de Pós Graduação**, 2007.

BARTH, Britt. **Aprendizagem da abstração: métodos para um maior sucesso escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 1987. 243p.

BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. 254p.

BISOL, Leda. O ditongo na perspectiva da fonologia atual. D.E.L.T.A., v. 5, n. 2, p. 185-224, 1989.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática escolar. Porto Alegre, **Psicologia Reflexão Crítica**, vol 12, n.2, p. 12-21, 1999.

CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização e Lingüística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 1997. 247p.

CAGLIARI, Luiz C. **Elementos de fonética do português brasileiro.** São Paulo, Editora Paulinas, 2007. 197p.

CAGLIARI, Luiz C. Ortografia na vida e na escola. In: MASSINI – CAGLIARI, G. e CAGLIARI, L. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, p. 61-95, 1999.

CÂMARA Jr. Joaquim M. **Estrutura da Língua Portuguesa.** 38ª ed. Petrópolis, Vozes, 2006 [1970].

CARRAHER, Terezinha. **Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia do Português**. Isto se aprende com o Ciclo Básico. Projeto Ipê. Secretaria da Educação. São Paulo: SE/CENP, 1986.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. 2ª ed. Portugal, Coimbra: Editor-Sucessor, 1978 [1965].

COLL, C. e SOLÉ, I. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, C., MARCHESI, J. e ALVARO. (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação**. Porto Alegre, Artmed, p. 281-297,1996.

CUNHA, Ana Paula. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: um estudo sobre a influência da prosódia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas, 2004.

DA SILVA, A. e DE SÁ, I. **Saber estudar e estudar para saber.** Portugal, Porto Editora, 1997.

DAMIANI, Magda. F. As interações ensinantes de professoras de sucesso: aprendizagem guiada e imitação. In: **23a Reunião anual da ANPEd, 2000,** Caxambu. 23a Reunião Anual da ANPEd - Educação Não É Privilégio (Centenário de Anísio Teixeira), 2000. v. 1. p. 1-17.

DAMIANI, M. F.; GIL, Robledo Lima; PROTÁSIO, Michelle Reinaldo . A metacognição como auxiliar no processo de formação de professoras: uma experiência pedagógica. In: IV Congresso Internacional de Educação: a educação nas fronteiras do humano. São Leopoldo. **Anais do IV Congresso Internacional de Educação: a educação nas fronteiras do humano.** São Leopoldo: UNISINOS, 2005. v. 1. p. 1-15.

DAVIS, C. NUNES, M e NUNES, C. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 205-230, maio/ago. 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2003. 69p.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo, Contexto, 1990. 144p.

FERREIRO, E. PONTECORVO, C. MOREIRA, N. HIDALGO, I. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**. São Paulo, Ática, 1996. 229p.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999 [1979]. 300p.

FIGUEIRA, Ana Paula C. Metacognição e seus contornos. 1997. Disponível em <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/446Couceiro.pdf>. Acesso em 23/04/2006.

FLAVELL, J. **Desenvolvimento Cognitivo**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

FURNARI, Eva. **Não confunda**. São Paulo, Moderna, 2002.

GARCIA, Mirian Álvaro Costa; ARAÚJO, P e MIRANDA, A. A grafia do fonema /s/ nos dados de aquisição da escrita. **VI ANPED SUL**, 2007.

GUIMARÃES, Marisa R. **Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas, 2005.

HERNANDORENA, Carmen. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 11-89, 2001.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. 7ª. ed. São Paulo: Ática, 2002. 93p.

LAMPRECHT, Regina. **Aquisição fonológica do português: perfil do desenvolvimento e subsídios para terapia.** Porto Alegre, Artmed, 2004.

LEAL, Telma e ROAZZI, Antonio. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, Artur Gomes (org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 99-120, 2005.

LEMLE, Miriam. A tarefa da alfabetização etapas e problemas no português. Porto Alegre, **Letras de Hoje**, vol. 15, n. 4, p. 41-60, 1983.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 15ª. ed. São Paulo: Ática, 2002 [1982]. 72p.

LISPECTOR, Clarice. **Quase verdade**. Rio de Janeiro, Rocco, 1999.

LYONS, John. **Linguagem e Lingüística: uma introdução**. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 1987. 322p.

MASSINI – CAGLIARI, G. e CAGLIARI, L. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 1999, 287p.

MATTEODA, Maria Cecília. Concepciones pedagógicas y investigaciones ortográficas. **Revista de Educação**, Porto Alegre: Editora Projeto, ano 1, n. 0, p. 74-82, 1999.

MATZENAUER, Carmen Lúcia e MIRANDA Ana Ruth. **Nominal Metaphony and Vocalic Harmony in Brazilian Portuguese: A constraint-based approach,** In: FROTA, Sonia; VIGARIO, Marina; FREITAS, Maria João (eds.). Prosodies (Selected papers from the Phonetics and Phonology in Iberia Conference, 2003) Mouton de Gruyter, Berlim, 2005.

MELLO, K. e REGO, L. **Inovando o ensino da ortografia na sala de aula**. Cadernos de Pesquisa, n. 105, p. 110-134, nov. 1998.

MENN, L. e STOEL-GAMMON. Desenvolvimento Fonológico. In: FLETCHER, P e MAC WHINNEY, B. C **Compêndio da linguagem da criança.** Porto Alegre: Artmed, p. 277-295,1997.

MIRANDA, Ana Ruth. A aquisição ortográfica das vogais do português – relações com a fonologia e a morfologia. Santa Maria**, Revista de Letras,** 2007 (no prelo).

MIRANDA, Ana Ruth. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. Porto Alegre, **Anais do 7º ENAL,** 2008.

MIRANDA, Ana Ruth. Um estudo sobre a aquisição ortográfica das vogais do português. Santa Maria, VII ANPED sul, v. 1. p. 1-8, 2006.

MIRANDA, A, SILVA, M. e MEDINA, S. **O sistema ortográfico do português e sua aquisição.** Linguagem e Cidadania (Revista Eletrônica). UFSM, Santa Maria, v. 16, 2005.

MONTEIRO, Ana. “Sebra – ssono – pessado – asado” O uso do ´s´sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, Artur Gomes (org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 43-60, 2005.

MONTEIRO, Carolina Reis. **Atividades reflexivas e aquisição da ortografia**. Pelotas, Trabalho de Especialização, 2006.

MORAIS, Artur Gomes. Ensino de ortografia: como vem sendo feito? Como transformá-lo? **Revista de Educação**, Porto Alegre: Editora Projeto, v. 1, p. 04-09, 1999a.

MORAIS, Artur Gomes. Escrever como deve ser. In: TEBEROSKY e TOLCHINSKY (org.). **Além da alfabetização**. 4ª ed. São Paulo: Ática, p.61-84, 2005a.

MORAIS, Artur Gomes (org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b. 139p.

MORAIS, Artur Gomes. Ortografia como objeto de reflexão: quando o ensino ajuda o aprendiz a explicitar seus conhecimentos sobre a norma. **AnPed**, Caxambu, 1999b.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2003. 128p.

MORAIS, Artur Gomes. **Representaciones Infantiles sobre la Ortografia Del Portugués**. 1995. 319p. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de Barcelona, Barcelona.

NESPOR, M & VOGEL, I. *La prosódia*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1994 [1986].

NUNES, Terezinha Carraher. Leitura e Escrita: processos e desenvolvimento. In: ALENCAR, E.S. (org). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Cortez, p. 125-49, 1992.

NUNES, Terezinha Carraher. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia do português. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 1, n. 3, p. 269-285, set/dez. 1985

OLIVEIRA, M. e NASCIMENTO, M. Da análise de "erros" aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita**. Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, p. 33-43, dez. 1990.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997. 197p.

PAIVA, M. C. A. **Supressão das semivogais nos ditongos decrescentes**. In: OLIVEIRA E SILVA, G.M & SCHERRE, M.M.P. (orgs.) **Padrões sociolingüísticos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

PIAGET, Jean. **A equlibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976. 175p.

POZO, Juan I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 296p.

POZO, Juan I. Estratégias de Aprendizagem. In: COLL, C. PALACIOS, J. e MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre, Artmed, p. 176-197, 1996.

REGO, L. e BUARQUE. L. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem das regras ortográficas. In: MORAIS (org.) **O aprendizado da ortografia**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 21-42, 2005.

REGO, L. e BUARQUE. L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, vol. 10, n.2, , p. 15-32, 1997.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 138p.

RIBEIRO, Célia. **Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem**. Psicologia: Reflexão e Crítica, vol.16, n. 1, p. 109-116, 2003.

ROCHA, I. L. V. **A grafia de ditongos por crianças de séries iniciais: alguns problemas e comparações.** Porto Alegre, Letras de Hoje, nº 2, junho de 1998.

SANTOS, Bettina S. dos. Vygotsky e a teoria histórico-cultural. IN: LA ROSA, Jorge. **Psicologia e Educação: o significado do aprender**. 5ª ed. Porto Alegre: EDIPUC, p. 121-144, 2002.

SANTOS, Luciana dos. **A contribuição dos processos metacognitivos na formação do pedagogo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC, Curitiba, 2005.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do Português do Brasil**. São Paulo, Contexto, 2003. 185p.

SLOBIN, Isaac. **Psicolingüística**. São Paulo, Editora Nacional, 1980. 309p.

SOURCE, Blakey, E., & SPENCE, S. **Developing metacognition**. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information Resources, 1990.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 191p.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1996. 135p

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas II**. Moscú: Editorial Pedagógica, 1982. 502p.

ZORZI, Jaime. **Aprender a escrever.** Porto Alegre, Artmed, 1998. 119p.

ZORZI, Jaime. Distúrbios da leitura-escrita: contribuições da fonoaudiologia. In: Marchesan, I.Q. e outros (org.). **Tópicos em Fonoaudiologia**. Vol. II, Editora Lovise, 1995.

ZORZI, J. L. As trocas surdas-sonoras como indicativas de distúrbios de aprendizagem. São Paulo, **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudioloiga** - Suplemento especial, 2006.

# Apêndices

**APÊNDICE A – Oficinas de coletas das produções textuais**

| Mês | Produção Textual |
|---|---|
| **Fevereiro (pré-teste)** | Tirinha da bruxinha. As tirinhas que formam a história são dadas aos alunos recortadas que ordenam e escrevem a história |
| **Março** | Menino e o galho: Seqüência de imagens sobre um menino que se machuca quando sobre no galho de uma árvore. |
| **Abril** | Tarde assustadora . é dado o título e o primeiro parágrafo da história escrito: “Era uma tarde chuvosa. Na escola estava tudo muito calmo. Foi quando de repente...” |
| **Maio** | Caça as borboletas: Seqüência de imagens sobre borboletas juntamente com trabalho com o livro “A primavera da lagarta”, Ruth Rocha. |
| **Junho** | Um dia feliz: é dado o título e o início da história: “Gabriel acordou bem cedo porque...” |
| **Julho** | Chico Bento e Rosinha: partiu de um trabalho no mês de julho sobre a festa Julina que focalizou as histórias do Chico Bento. A produção partiu de uma gravura do Chico Bento e da Rosinha numa festa Junina. |
| **Agosto** | Bilu: partiu de um trabalho com animais de estimação dos alunos. Depois foi realizada a |

| | |
|---|---|
| | produção sobre o cachorrinho Bilu. |
| **Setembro** | Zoológico : produção sobre o passeio feito ao zoológico. |
| **Outubro** | Cebolinha mágico: partiu de um trabalho feito com mágicas na escola e a partir de uma gravura em que o Cebolinha transforma toda a turma da Mônica em animais. |
| **Novembro** | Monstro caseiro: partiu de um trabalho realizado com o livro “Monstros caseiros” em que os alunos tiveram que inventar seus monstros e escrever as histórias. |
| **Dezembro** | Caixinha misteriosa: foi confeccionada numa aula de artes uma caixinha (de creme dental) em que as crianças colocariam algo importante para elas. A produção textual deveria contar a história da caixa misteriosa. |

**APÊNDICE B – Ditado de palavras inventadas (adaptado de Araújo, Garcia e Miranda, 2006)**

1. mirro
2. esretico
3. paroto
4. beforre
5. melro
6. renco
7. panro
8. ferrete
9. pirrote
10. rotundo

## APÊNDICE C – DITADO DE FRASES COM PALAVRAS INVENTADAS

1. Renato *tansarou* no pátio e foi para *dacimpa*.

2- O *gunco* apareceu na *ralusa*.

3- Eu vi um pássaro *telso*.

4- Mamãe *lambrenou* minha *sonrinda.*

5- *Guenlo* acordou e foi *tirrincer*.

6- *Sanfinão* pegou um *jasimo.*

7- Eu gostei da casa *anjuçada.*

8- Francisco *trancirrou* na escola.

9- Aline *fimbou* a flor.

10- Eu comi um *fapatola.*

**APÊNDICE D – Pré- teste**

A bruxinha sapeca (aluno A.)

A bruxinha está dançando e caminhando.

Ela estava tão distraída que **batel** na vovó do teatro que havia sido transformada em homem.

A bruxinha transformou de novo em vovó mas ela ficou braba porque gostava da vida de homem.

A **broxa** e o leão (aluno B.)

A **broxa** es tava sentada na pedra e de pois ela levou um susto do leão e o leão **dise** que tinha um espinho e de pois ele **xorou** e de pois a **broxa** tirou o espinho e depois eles ficaram amigos.

A **broxa** (aluno E)

A **broxa fes** uma magica e apareceu um gato e ele **fes** outra mágica e o gato ficou uma cadeira.

Num dia o cão apareceu a bruxa **fes** uma magica para o cão virar um banco e ela sesentiu feliz.

E o cão e o gato **comesaram** a brigar e ela **dice** pestinhas vamimbora.

A **brucha** (aluno F.)

Era uma vez uma menina viu a varinha da **brucha** e resolveu pegar. Ela transformou a árvore em um sorvete e derramou tudo na **brucha.**

A bruxinha (aluno Fr.)

Ela estava sentada numa pedra e viu um cachorro e resolveu fazer um feitiço no cachorro e transformou o cachorro em uma galinha espacial.

E a galinha espacial **vil** um gato e ele correu atrás do gato.

A bruxa malvada (aluno G.)

Era uma vez uma bruxinha que viu um canguru e quis transformar o canguru em uma bola.

E o canguru se transformou em uma bola.

E a **brucha** foi jogar futebol.

E quando chutou a bola ela **disgobriu** que ela não fazia mágica.

A bruxa sapeca (aluno H.)

A bruxa estava **caregando** um bule e **tropesou** em uma pedra e quebrou o bule e a bruxa resolveu fazer uma magica e fez aparecer uma **vasora** aí ela varia com aquela **vasora**.

Aí ela **asubiava** feliz com a **vasora**.

Eu sou uma **bruchinha** (aluno I.)

Oi eu sou uma **brucha** vamos brincar com meu cachorrinho legal e muito obediente.

Só que ela transformou o seu cachorrinho num disco e ficou ouvindo música e **dansando** muito.

E **comesou** a ouvir um barulho de cachorro.

A bruxinha Queca (aluno K.)

Era uma vez uma bruxinha que se chamava Queca.

Um dia ela viu um coelho.

E ela resolveu transformar o coelho num patinete.

Ela pegou o patinete e saiu andando.

E o patinete saiu **polado**.

A bruxinha dorminhoca (aluno L.)

Um dia a bruxinha estava dormindo numa praia.

Quando vê apareceu um tatu bola.

E ela resolveu transformar em um?

**Traveseiro** e **comtinuou** dormindo mas quando vê o **traveseiro comesou** a cavar.

A bruxinha Caca (aluno M.)

A bruxinha Caca estava sentada e viu uma galinha e achou estanho ver uma galinha por ali.

Então resolveu transformar em uma chaleira e a Cacá achou graça e ela agarrou na mão e ela achou graça porque a chaleira tinha botado um ovo.

A troca de chapéu (aluno Mi.)

Era uma vez um senhor ele estava lendo unjornal ele se levantou e saiu. Veio um menino e **pegol** o chapéu do homem e saiu. E **chegol** uma **molher** e **pegol** o chapéu do menino no dia seguinte o homem achou e pensou de quem é este chapéu?O homem botou o chapéu e saiu com vergonha.

A bruxinha (aluno N.)

Era uma **ves** uma bruxinha estava **dezenhando** uma menina transformou um menino o menino saiu do papel e daí ele pegou o lápis da bruxinha e escreveu uma janela e uma cadeira e devolveu o lápis da bruxinha e voltou pro papel.

As bruxinhas (aluno P.)

Era uma vez duas bruxinhas.

Elas estavam caminhando pela rua.

Ela transformou a bruxa em um gato.

A bruxa ficou braba.

E transformou a bruxa em rato.

E elas ficaram brigando.

A **brucha** do 78 (aluno R.)

A **brucha** estava lendo livro e de repente ela **dormio** e os personagens saíram do Livro **corendo** e a **brucha** acordou e quando a **brucha** foi continuar a ler o livro ela deu um grito e os personagens foram **inbora**.

Bruxa do 71 (aluno T.)

Num belo dia a bruxa saiu para ir ao mercado.

Foi caminhado, caminhando quando de repente surgiu uma cobra do nada.

Só que a bruxa era esperta resolveu transformar a cobra numa corda.

Aí ela teve uma idéia e falou ah vou lá na Fiat um carro **xega** e fala eu vou levar este Idea.

A brucha má (aluno Th.)

Era uma vez uma bruxa.

Ela achou um arbusto.

Trocou de roupa.

E foi dormir.

Mas antes fez um sol para dormir.

Derrepente o sol virou nuvem.

E choveu ensima dela.

A bruxa Queca (aluno V.)

Era uma vez a bruxa Queca tentava com sua varinha limpar a casa.

Ela não conseguiu **lipar** a casa mas viu um  peru.

- Ah tive uma idéia, vou transformar este peru em uma vassoura.

- Alá casa transforme este peru em uma vassoura, plim.

Finalmente vou deixar a minha casa limpa.

Eba bem melhor! Logo, logo vou ter minha casa vai ficar como sempre **desegei.**

Ela gritou a socorro eu não comprei passagem de avião.

Que bom que não comprei passagem de avião eu tenho muito medo de avião mas acho que sim de vassoura.

A bruxinha (aluno Vi.)

Era uma **ves** uma bruxinha que **sapia** ti tudo. Ela **fes** uma **majica** e transformou o **rrato** num **rrádio** e tocou.

**APÊNDICE E –** Atividades relacionadas à grafia das estruturas silábicas

Exemplos de atividades:

a) O que falta aqui?

ELEFA___TE

VA___PIRO

b) Encontre os 7 erros?

A *OÇA* FOI ATRAVESSAR O RIO NUMA *POTE*. A PONTE QUEBROU E A ONÇA CAIU NO *FUDO* DO RIO. O *POBO* VIU E VOOU. ELE FOI *COTAR* PARA O *ELEFATE*. O ELEFANTE VEIO. DERRUBOU UMA ARVORÉ E SALVOU A POBRE ONÇA. ELA AGRADECEU E FOI *EBORA*.

**APÊNDICE F –** Cartazes relacionados às trocas de fonemas surdos e sonoros

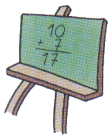
POMBA

BOMBA

FACA

VACA

4 QUATRO



QUADRO

COLA

GOLA

**APÊNDICE G –** Tabelas com as formas escritas pelas crianças das palavras inventadas contidas no ditado de frases

Tansarou (19)

| Formas de grafia | quantidade |
|---|---|
| Tansarou | 11 |
| Tançarou | 6 |
| dançarou | 1 |
| tansarol | 1 |

Dacimpa (19)

| Formas de grafia | quantidade |
|---|---|
| Dassimpa | 13 |
| Dacimpa | 4 |
| Dascimpa | 1 |
| Daximpa | 1 |

Telso (19)

| Formas de grafia | quantidade |
|---|---|
| Telso | 4 |
| Telço | 12 |
| Telçu | 1 |
| Teuço | 1 |
| Telsso | 1 |

Tirrincer (19)

| Formas de grafia | quantidade |
|---|---|
| Tirrincer | 10 |
| Tirrinser | 9 |

Anjuçada (19)

| Formas de grafia | quantidade |
|---|---|
| anjuçada | 5 |
| anjussada | 12 |
| anjoçada | 1 |
| anjossada | 1 |

Trancirrou (19)

| Formas de grafia | quantidade |
|---|---|
| Trancirrou | 4 |
| transirrou | 15 |