

Relações entre habilidades metafonológicas, explicitação verbal e desempenho ortográfico

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
Artur Gomes de Moraes

Resumo

Para a criança aprender a escrever de forma adequada terá que compreender, e não só memorizar, muitas das regras ortográficas de nossa língua. Buscando compreender o efeito da explicitação do conhecimento em níveis distintos para a apropriação da ortografia, esse estudo teve como objetivo relacionar o domínio ortográfico com o desempenho de crianças de terceiro e quinto ano em tarefas de habilidades metafonológicas e o nível de explicitação sobre as restrições regulares da norma ortográfica. Os resultados apontaram que quanto maior a capacidade de manipulação sobre as regras estudadas melhor o desempenho ortográfico. Tal desempenho também está relacionado ao aumento da escolaridade e ao domínio das habilidades metafonológicas. Concluímos, desse modo, que o ensino da ortografia deve levar o aprendiz a refletir de forma explícita sobre as regras estudadas.

Palavras-chave: Ortografia, Consciência Fonológica, Norma ortográfica.

The relationship present among the metaphonological abilities, the verbal explicitation and the orthography performance.

Abstract

For a child learn how to write properly she must understand and not only memorize many of the orthography rules of our written language. Trying to understand the effect of explicit knowledge in different levels for the orthography appropriation, the objective of the present research was to relate

the orthography domain performance of children from the third and fifth grade in metaphonological abilities tasks and the explicit level about the regular restrains of the orthography rules. The results showed that higher was the ability of manipulation of the orthographic rules higher will be the spelling performance.

That performance is related to the schooling increase and to the metaphonological abilities domain. Thus, we conclude that the orthography teaching must drive the apprentices to though in a explicit forma about the studied rules.

Keywords: Spelling, Phonological awareness, Orthographic norm.

Introdução

A forma como a notação escrita é apresentada aos alunos depende, entre outras coisas, da concepção que o educador tem em relação a ela. Ou seja, ele pode ter uma visão da notação escrita como o manejo de um código e, nesse caso, o bom desempenho do aluno estaria dependente do processo de memorização. Se, diferentemente, a concebe como um sistema de representação, distinguirá o sistema alfabético da norma ortográfica (MORAIS, 1995) e verá que, para escrever “como se deve”, o aprendiz terá que compreender (e não só memorizar) muitas das propriedades da ortografia de nossa língua, a fim de segui-la.

Concebemos que a notação escrita é um domínio específico de conhecimento e como tal deve ser entendida dentro de suas propriedades. Nessa perspectiva, torna-se fundamental compreender o processo de aprendizagem da notação escrita como uma construção gradativa de conhecimentos. Sabemos que a criança constrói hipóteses sobre a escrita e testa essas hipóteses, porém ela também começa a perceber que existe uma convenção que limita as possibilidades ao escrever. Essa descoberta pode ser facilitada pelo professor, que vai apresentar ao aprendiz tais convenções.

A norma ortográfica é uma convenção social que regulamenta a escrita das palavras, como tal não tem nenhuma relação de obrigatoriedade, sendo necessária a aprendizagem da norma, através de um ensino formal.

Pensando no processo de aprendizagem da ortografia, podemos nos indagar: Quando o aprendiz domina o conhecimento de determinada regra ortográfica? Quando ele não comete erros? Quando ele consegue verbalizá-la?

Quando falamos em conhecimento, não estamos nos referindo apenas à capacidade de verbalização da criança sobre uma regra, mas a sua capacidade de manipular tal conhecimento.

A partir de tais reflexões, o objetivo deste estudo foi relacionar o domínio ortográfico com o desempenho de crianças em tarefas de habilidades metafonológicas e com o nível de explicitação sobre as restrições regulares da norma ortográfica.

Marco Teórico que orientou a pesquisa

A norma ortográfica do português apresenta regularidades e irregularidades. Essas últimas requerem do aprendiz uma tarefa de memorização; as regularidades podem ser compreendidas, a partir da dedução dos princípios gerativos (regras) que as justificam.

Os casos de regularidades e irregularidades estão presentes na relação entre sons e letras. Em nossa língua as correspondências regulares podem ser de três tipos: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais (MORAIS, 1995, 1998)¹. Nesse estudo optamos por focalizar, de forma detalhada as regras de tipo contextual e as morfológico-gramaticais.

¹ Como indica esse autor (cf. Morais, 1995, 1998), para analisar as regularidades e irregularidades das relações som-grafia, numa língua, é necessário tomar como referência um dialeto. Em nosso caso, tomamos como modelo a idealização do que seria o dialeto de pessoas com longa escolaridade em Recife.

As correspondências *regulares contextuais* ocorrem quando a relação letra-som é determinada pela posição em que a letra aparece dentro da palavra. Por exemplo:

- o uso do **r** ou **rr**: dependendo do contexto, o primeiro grafema, poderá corresponder ao fonema /x/ (**r**ato, **g**enro e **c**arta) ou ao fonema /r/ (**bar**ata); por sua vez o uso do **rr** terá sempre o som de /x/ (**ferr**adura);
- o uso do **g** ou **gu** para representar o fonema /g/ (**g**ato, **g**uerra);
- o uso do **j** com som de /ʒ/ antes de vogais orais ou nasais notadas com a, o, u (**j**ato, **j**ota, **c**aju);
- o uso do **z** em palavras que comecem com o som /z/ (**z**ebra, **z**inco);
- o uso do **s** no início das palavras correspondendo ao som /s/ antes de A, O e U (**s**apo, **s**urra);
- o uso do **o** ou **u** no final das palavras com o som de /u/ (**bambu** [bã´bu], **bambo** [´bãbu]);
- o uso de **e** ou **i** no final de palavras com som de /i/ (**perde** [´pehdi], **perdi** [peh´di]);
- os usos de **m**, **nh**, **n** ou ~ para marcar a nasalidade (**pombo**, **ninho**, **canto**, **maçã**).

As correspondências *regulares morfológico-gramaticais* são compostas de regras que envolvem morfemas tanto ligados à formação de palavras por derivação lexical como por flexão. No primeiro caso, por exemplo, tais regras estão presentes, sobretudo, em substantivos e adjetivos: o sufixo [eza] pode ser escrito com **s** ou com **z**, dependendo da classificação morfológica da palavra (**portuguesa**, **pobreza**). Outros exemplos são os casos dos adjetivos que indicam lugar de origem **ês** (**francês**); dos coletivos terminando com **l** (**cafezal**); do sufixo **ice** em

substantivos (**doidice**) e dos substantivos derivados com os sufixos **ência, ança, ância** (**ciência, esperança, importância**).

As correspondências som-grafia baseadas em regras morfológico-gramaticais estão presentes ainda nas flexões verbais. Por exemplo:

- u** no final de verbos na terceira pessoa do passado perfeito do indicativo (**cantou**);
- flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com **ss** (**bebesse**);
- todos os infinitivos terminam com **r** (**cantar, beber**), apesar de geralmente não pronunciarmos o fonema equivalente;
- terceira pessoa do plural no futuro se escreve com **ão**, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com **m** no final (**cantam, cantavam, cantaram**).

Estudos apontam que não há estágios fixos no aprendizado da ortografia. Nunes, Buarque & Bryant (1992) afirmam, por exemplo, que o domínio das regras hierárquicas, que correspondem às regras do tipo contextual citadas anteriormente, não envolve todas aquelas regras ao mesmo tempo; algumas são aprendidas mais cedo que outras. Diferentes pesquisas feitas com crianças brasileiras confirmaram a mesma evidência (MORAIS, 1995; MONTEIRO, 1995; LIMA, 2007).

Outros estudos realizados para identificar quais restrições do tipo regular morfológico-gramatical causavam maiores dificuldades aos aprendizes das séries iniciais, quando tentavam escrever segundo a norma ortográfica do português brasileiro, observaram, também, que existem algumas regras que são mais acessíveis que outras e que o desempenho ortográfico melhoraria com o avanço da escolarização (MELO, 2001).

Dessa forma, entendemos que algumas questões são pertinentes em relação ao aprendizado da norma ortográfica. Por exemplo: Por que as crianças erram mais em escrever certas relações letras-sons que outras? Por que alguns alunos têm mais facilidade que outros? Por que, numa mesma turma, o rendimento ortográfico é tão heterogêneo? O que faz uma criança deixar de cometer certos erros ortográficos?

Para responder essas questões não é suficiente apenas uma análise do tipo de erros e acertos que aparecem na escrita das crianças. Na verdade, é importante tentar relacionar o rendimento ortográfico com o nível de conhecimento que o aluno elaborou internamente sobre a norma ortográfica.

A mente armazena múltiplas redescrições de conhecimento em diferentes níveis e diferentes formatos representacionais, os quais se tornam progressivamente mais sensíveis e explícitos. Segundo o modelo de redescrição representacional, formulado por Karmiloff-Smith (1992b), não há uma dicotomia rígida (explícito versus implícito) em relação ao formato dos conhecimentos humanos e, durante o desenvolvimento, tais conhecimentos vão passando por níveis intermediários, que são denominados como *Implícito*, *Explícito*, *Explícito Consciente* e *Explícito Consciente Verbal* (MORAIS, 1998). Essas fases não correspondem a estágios de mudança de desenvolvimento relacionados à idade, mas descrevem um ciclo que ocorre dentro de diferentes microdomínios de conhecimento e ao longo de todo o desenvolvimento.

Tolchinsky (1996) refere que no nível *Implícito* as representações são em forma de procedimentos (rotinas) e constituem uma resposta rápida do estímulo ao ambiente. O comportamento gerado nesse nível é menos flexível. As representações só podem ser executadas do princípio ao fim, sem acesso a suas partes componentes.

No nível *Explícito*, chamado por Karmiloff-Smith (1992a) de “Explicitação primária”, existe simbolização e um primeiro processo de abstração e generalização dos dados do nível anterior. Porém, apesar do

sujeito usar as informações, ele não consegue manipulá-las de forma deliberada.

No nível *Explícito Consciente* o sujeito sabe o porquê daquilo que está fazendo (MORAIS, 1998). Existe inter-relação de representações entre os sistemas, porém, se os dados não tiverem sido originalmente codificados linguisticamente, não será possível uma explicitação verbal. (KARMILOFF-SMITH, 1992a).

Apenas no último nível, *Explícito Consciente Verbal*, o sujeito é capaz de verbalizar os porquês daquilo que está realizando. (MORAIS, 1998). Torna-se possível uma verbalização independente da codificação original. (KARMILOFF-SMITH, 1992a).

Como já referido anteriormente, a apropriação das restrições regulares da ortografia brasileira se dá através da compreensão dos princípios gerativos da norma, ou seja, o aprendiz já alfabetizado exerce, diante da notação escrita de sua língua, um ativo processo, ao apropriar-se da mesma, possibilitando uma redescrição do conhecimento ortográfico.

Morais (1995) realizou estudos tentando observar a relação existente entre os erros e acertos apresentados pela criança, ao escrever, e o nível de conhecimento internamente elaborado por ela sobre a norma ortográfica. Partindo do modelo de Redescrição Representacional há pouco revisto, este autor assumiu que, também no caso da ortografia, o aprendiz reelaboraria continuamente as informações sobre a escrita correta das palavras. Para atingir seus objetivos, o autor realizou, dentre outras tarefas, uma tarefa de Transgressão e uma Entrevista Clínica.

Em relação à tarefa de Transgressão, os resultados apontaram que os alunos com melhor ortografia conseguiam inventar muito mais erros propositais. Isso demonstrava mais conhecimento explícito. O desempenho das crianças na tarefa de transgressão foi classificado, pelo pesquisador considerando não só a quantidade de erros que a criança era capaz de produzir, mas a sofisticação desses erros. As transgressões

apresentadas pelos alunos com baixo rendimento ortográfico mostravam que eles tinham um menor conhecimento das regras e irregularidades, visto que praticavam omissões, substituições ou acréscimos de letras que não constituem dificuldades ortográficas. Por outro lado, os alunos que apresentaram bom desempenho ortográfico produziam muito mais transgressões sobre as regras (contextuais e morfosintáticas) e irregularidades, tendendo a preservar a homofonia.

Por outro lado, durante a realização das Entrevistas pôde ser percebido que os alunos tiveram mais facilidade para escrever corretamente as palavras do que explicar as suas transgressões. Segundo o autor, isto seria devido ao fato de, na entrevista, exigir-se o nível de conhecimento mais elaborado, que seria o nível de conhecimento explícito consciente verbal. Além disso, verificou-se que era mais fácil para os sujeitos indicar a inexistência de regras que verbalizar as regras transgredidas. Foi possível concluir, ainda, que as crianças que possuíam uma ortografia melhor tinham conhecimentos elaborados em um nível mais alto (explícito consciente verbal), diferentemente das crianças com fraco desempenho ortográfico, e que a verbalização de certas regras morfológico-gramaticais era mais difícil, mesmo para os alunos com bom desempenho ortográfico.

Ainda segundo Morais (1995), o rendimento ortográfico do aprendiz pode ser influenciado por diferentes fatores. Dentre eles, o tempo de escolaridade, o grupo sociocultural e as habilidades metalinguísticas.

Quando se refere ao tempo de escolaridade pode-se perceber que existe uma relação geral direta entre o avanço da escolaridade e o domínio da norma. Pensando no grupo sociocultural do aprendiz, observa-se que as crianças de níveis socioculturais mais desfavorecidos podem apresentar um desempenho ortográfico pior do que as de nível sociocultural mais alto, não por apresentarem uma deficiência (SOARES, 1991), mas, provavelmente, pelo menor contato com material impresso, no ambiente familiar. Por outro lado, quanto mais distante for a fala da

criança da norma de prestígio, mais distante poderá ser da notação escrita convencional.

As atividades metalinguísticas, por sua vez, são manifestações explícitas de uma consciência funcional das regras de organização ou uso da linguagem. Consistem na habilidade do sujeito de monitorar intencionalmente e planejar os métodos próprios do processamento linguístico (compreensão e produção). Tais habilidades abrangem alguns aspectos específicos da língua, podendo ser atividades denominadas *Metafonológicas*, *Metamorfológicas*, *Metassintáticas*, *Metalexicais*, *Metassemânticas*, *Metatextuais* ou *Metapragmáticas* (GOMBERT, 1992).

Dentre as Habilidades Metalinguísticas citadas acima, iremos discutir de forma mais aprofundada as Metafonológicas, que foram objeto desse estudo.

As habilidades metafonológicas dizem respeito à capacidade de manipulação das unidades sonoras da língua. Essa manipulação pode ser observada sobre unidades distintas da palavra: sílabas; rimas e aliterações; e fonemas. Dessa forma, as habilidades metafonológicas podem ser divididas respectivamente em três tipos de consciência: consciência das sílabas, das unidades intrassilábicas e do fonema. Convém ressaltar que a manipulação sobre essas unidades vai requerer operações cognitivas variadas (contar, segmentar, unir, transpor, etc.).

Apesar de não haver uma hierarquia entre as habilidades fonológicas, existe um consenso entre os estudiosos que as habilidades fonêmicas são as últimas a serem adquiridas e parece ter uma relação direta com o domínio da escrita alfabética (cf. FREITAS, 2004).

Segundo Ferreiro (2004) os fonemas não preexistem à tomada de consciência sobre o funcionamento da escrita alfabética, ou seja, o fonema é o produto de um outro nível de reorganização das unidades da fala, provocado pela escrita.

Treiman (1997) realizou um levantamento bibliográfico sobre estudos que envolvem ortografia e registra que muitos desses estudos evidenciam que, assim como estruturas linguísticas de uma palavra ou pseudopalavra interferem nas produções ortográficas, o tipo de tarefa também pode mostrar diferenças, dependendo do processo cognitivo envolvido. O levantamento bibliográfico, realizado pela autora acima, sugere, ainda, que a dificuldade no processamento fonológico parece ser a principal causa de problemas ortográficos.

Além da influência de diferentes exigências cognitivas nas tarefas de habilidade metafonológica, as questões de memória exigidas nas atividades são algo que merece ser considerado. Cormier & Dea (1997) chamam a atenção para o fato de que muitas tarefas de consciência fonológica envolvem alguma forma de processamento de memória. Por exemplo, na tarefa de subtração de fonemas, a criança terá que lembrar da estrutura da palavra, do elemento que deve ser descartado e do resultado desta operação.

Rego e Buarque (1997) realizaram pesquisa com o objetivo de verificar a relação entre as habilidades metalinguísticas e o aprendizado da ortografia no português e concluíram que a consciência metassintática seria, possivelmente, um fator importante na aquisição de aspectos ortográficos que envolvam o conhecimento da classe gramatical a que uma palavra pertence. A consciência fonológica, por sua vez, seria importante para a aquisição de regras ortográficas de outra natureza, aquelas que dependem de uma análise mais minuciosa do contexto grafo-fônico da palavra.

Método

Este estudo foi realizado com um total de 40 crianças (20 crianças de uma escola pública e 20 crianças de uma escola particular), da cidade do Recife-PE, sendo estas divididas quanto à escolaridade (2ª e 4ª séries), grupo sociocultural (alunos de meio popular, frequentando

escola pública e alunos de classe média, frequentando escola do ensino privado)² e desempenho ortográfico (baixo ou alto).

As crianças foram selecionadas a partir da aplicação de uma primeira tarefa, um ditado composto por palavras reais (doravante DPR) que continham 22 regras regulares contextuais e 10 regras morfológico-gramaticais. Os participantes da amostra final foram divididos, formando os seguintes subgrupos: Grupo Sociocultural 1 (GSC1) – composto por 20 crianças, sendo 10 crianças da 2ª série, com idade média de 9,4 anos e 10 crianças da 4ª série de classe popular, com idade média de 11,2 anos; e o Grupo Sociocultural 2 (GSC2) – composto por 20 crianças, sendo 10 crianças da 2ª série com idade média de 8,7 anos e 10 crianças da 4ª série da classe média, com idade média de 10,8 anos. As 10 crianças escolhidas de cada série foram selecionadas a partir do desempenho na tarefa de ditado, sendo 5 de cada série com alto desempenho ortográfico e 5 com baixo desempenho ortográfico. As crianças de alto desempenho estavam entre as que tinham tido os melhores resultados em sua turma, o inverso acontecendo para as de baixo desempenho ortográfico. Esclarecemos que estas últimas já escreviam alfabeticamente.

Com o objetivo de avaliar a capacidade dos aprendizes para usar gerativamente as regras investigadas, foi realizado um outro ditado, de palavras inventadas (doravante, DPI), através de um texto com complementação de lacunas, adaptado de Melo (2001). As palavras notadas no ditado apresentavam as restrições do tipo regular contextual e morfológico-gramatical citadas na tarefa anterior.

Antes do início da atividade, as crianças foram avisadas de que iriam escrever palavras desconhecidas, mas que possuíam uma forma correta de serem escritas.

² As duas escolas selecionadas eram formadas por públicos bem distintos. A escola pública era formada por crianças de baixa-renda e estava localizada em uma comunidade carente. Por outro lado, a escola particular foi uma escola de médio porte, frequentada por alunos de classe média alta da cidade do Recife.

Foi entregue às crianças uma folha com um texto contendo lacunas que deveriam ser preenchidas com as palavras ditadas, assim como na tarefa anterior. O uso do texto para preenchimento se fez necessário porque proporcionava uma contextualização necessária para que a criança tivesse uma visão mais ampla do ponto de vista sintático-semântico e pudesse tomar decisões sobre a notação da palavra.

A utilização da tarefa DPI é importante porque elimina a possibilidade da criança escrever corretamente pela familiaridade com as palavras. Dessa forma, é um tipo de tarefa muito empregado nos estudos com o objetivo de verificar o uso gerativo de regras pelo indivíduo.

Além das tarefas de ditado, as crianças selecionadas foram submetidas a uma prova de transgressão. O objetivo dessa tarefa foi obter informações sobre o nível de explicitação que as crianças possuíam sobre suas representações em relação às regras estudadas.

A partir de uma modificação da tarefa adotada por Morais (1995), foi entregue às crianças uma folha contendo o texto do ditado de palavras reais com lacunas a serem preenchidas, além dos ditados originais produzidos na primeira atividade. As mesmas lacunas deveriam ser preenchidas, porém foi solicitado que reescrevessem as palavras como se fossem um menino estrangeiro chamado Francesco, que morava há muito tempo no Brasil, e dominava muito bem a língua portuguesa ao falar, mas que cometia muitos “erros” na hora de escrever.

As transgressões produzidas pelas crianças podiam variar, incluindo, por exemplo, trocas, omissões, acréscimos e transposições de grafemas, que apresentavam ou não algum outro grafema alternativo para a notação de determinadas correspondências fonográficas, restringidas ou não pela norma do português. Ou, ainda, poderiam produzir alterações em relação a restrições não específicas da norma ortográfica, mas, sim, do sistema alfabético ou da própria língua portuguesa.

Essa tarefa foi realizada de forma coletiva, no dia posterior à realização do ditado de palavras reais e foi conduzida pela pesquisadora.

Outras tarefas utilizadas nesse estudo foram as que avaliaram habilidades metafonológicas. Avaliando habilidades de identificação, produção e segmentação, foram usadas as seguintes tarefas:

- identificação de palavras que começam com a mesma sílaba (IPCS);
- produção de palavras que começam com a mesma sílaba (PPCS);
- identificação de palavras que rimam (IPR);
- produção de palavras que rimam (PPR);
- identificação de palavras que comecem com o mesmo fonema (IPCF);
- produção de palavras que comecem com o mesmo fonema (PPCF);
- separação de fonemas nas palavras (SF);
- contagem do número de fonemas de palavras (CF);
- adição de fonema nas palavras (AF);
- subtração de fonema nas palavras (SUBF).

Alguns cuidados, inspirados em Moojen et al (2003) e Morais (2004), foram tomados na elaboração e aplicação dessas provas:

1. evitação do uso de seqüências de palavras da mesma categoria semântica e manutenção do número de sílabas nas palavras apresentadas em cada seqüência para a criança (nas tarefas de identificação e produção de rimas, de alterações e de palavras maiores que outras);

2. utilização de figuras que representavam as palavras em pauta, para evitar a sobrecarga da memória de trabalho;
3. evitação de palavras desconhecidas;
4. preferência às palavras que continham fonemas com presença do traço de continuidade, nas provas fonêmicas (separação, contagem, adição e subtração de fonemas);
5. oferecimento de dois exemplos e realização de dois treinos com as crianças, em todas as provas, antes da aplicação, na tentativa de evitar que a prova não fosse realizada com sucesso devido a dificuldades de compreensão. No momento do treino, em caso de erro, houve a correção por parte dos pesquisadores;
6. apresentação de quatro itens de exame propriamente ditos, após o treino, em cada tarefa;
7. solicitação de justificativas, independentemente de as crianças terem apresentado erro ou acerto nas provas de identificação e produção de segmentos sonoros.

As provas foram apresentadas em sequências diferentes para as crianças, na tentativa de eliminarmos um efeito de ordem. Em cada tarefa os escores de acertos possíveis variou de 0 a 4.

Por fim, realizamos uma Entrevista Clínica, com o objetivo de verificar que regras ortográficas do tipo regular contextual e morfológico-gramatical as crianças tinham elaborado num nível explícito consciente verbal.

A entrevista clínica foi realizada com todas as crianças, indagando-lhes sobre os porquês dos “erros” individualmente inventados na tarefa de transgressão. Perguntávamos se havia alguma regra para que a palavra fosse escrita corretamente e, em caso de afirmarem positivamente, qual seria essa regra. Foi selecionada previamente uma palavra de cada regra trabalhada nesse estudo, para ser objeto de indagação durante a entrevista. Caso a criança não tivesse transgredido a

regra em questão, a pesquisadora cometia a transgressão durante a entrevista e perguntava à criança qual o possível problema. Foram desconsideradas as regras em que a criança não conseguiu produzir nenhuma das palavras corretamente no ditado de palavras reais.

A análise dos resultados foi realizada de forma quantitativa e qualitativa. Para analisar estatisticamente as diferenças entre as médias de acertos de cada subgrupo sociocultural na realização das provas citadas anteriormente, foram realizadas Análises de Variância Bi-variadas, cujos fatores inter-sujeitos foram grupo sociocultural, escolaridade e desempenho ortográfico. Ainda em consideração aos resultados obtidos nas análises das provas aplicadas neste estudo, foram feitas conexões par a par, mediante a utilização da prova estatística *Correlação de Rho de Spearman*. Foi adotado o coeficiente de correlação com nível de significância $p < 0,01$ para todas as provas estatísticas, a fim de evitar uma superestimação na interpretação das significâncias que apareceriam, já que foram efetuadas muitas comparações com dados dos mesmos sujeitos.

Qualitativamente foram analisadas as justificativas apresentadas pelas crianças durante as habilidades metafonológicas, na prova de transgressão e na entrevista clínica.

Resultados

Será apresentada uma síntese dos resultados encontrados ao longo do trabalho. Todas as tabelas apresentarão apenas os dados que revelaram diferenças significativas. A tabela 1, abaixo, apresenta alguns resultados obtidos nas tarefas de ditados de palavras reais (DPR) e de palavras inventadas (DPI).

Tabela 1: Síntese dos resultados obtidos nas análises de variância sobre correspondências fonográficas contextuais com diferenças significativas no Ditado de Palavras Reais e durante o Ditado de Palavras Inventadas.

Correspondências Fonográficas	Ditado de Palavras Reais X Ditado de Palavras Inventadas		
TOT	Escolaridade 2 ^a < 4 ^a	Grupo Sociocultural GSC1 < GSC2	Domínio Ortográfico A > B
c(r)v	NS	GSC1 < GSC2	NS
v(r)c	2 ^a < 4 ^a	NS	A > B
M	2 ^a < 4 ^a	NS	A > B
N	NS	GSC1 < GSC2	A > B
Z	NS	NS	A > B

Legenda: TOT= Total geral de acertos; c(r)v = r em encontro; v(r)c = r em final de sílabas; m = m em final de sílaba; n = n em final de sílaba; z = z inicial; NS = Não Significante; GSC1=Grupo sociocultural popular; GSC2= Grupo sociocultural médio; A= domínio ortográfico Alto; B= domínio ortográfico Baixo.

Quando comparados os resultados de DPR e do DPI, para as correspondências fonográficas contextuais, foi observado efeito significativo no total geral de acertos (TOT) e em cinco das vinte e duas regras contextuais estudadas para as três variáveis analisadas: escolaridade (ESC), grupo sociocultural (GSC) e desempenho ortográfico (DO), no sentido de as crianças de 4^a série, do Grupo sociocultural médio (GSC2) e com alto desempenho ortográfico (A) apresentarem melhores resultados (Tabela 1). Por outro lado, quando realizamos esta mesma comparação para as correspondências fonográficas morfológico-gramaticais, observamos efeito significativo apenas na variável grupo sociocultural, porém apenas para o total geral de acertos.

Observando as provas de ditado de palavras reais (DPR) e ditado de palavras inventadas (DPI), verificou-se que no DPI existia um aumento geral de erros. O fato de, durante a realização dessa tarefa, várias crianças terem solicitado a repetição da palavra ditada deixa a dúvida, contudo, sobre se a palavra foi notada de forma incorreta devido à dificuldade em discriminar a sequência sonora ouvida, ou se isto ocorria

pelo fato de o sujeito não conseguir estabelecer uma compreensão em relação à sentença ditada, ou, ainda, por não ter um conhecimento gerativo da regra em pauta.

No caso das regras contextuais, em relação à escolarização, encontramos diferença significativa no que diz respeito à notação das correspondências fonográficas regular contextual **v(r)c** e **m** (antes de **p** e **b**) em ambas as provas, o que evidencia uma dificuldade das crianças de segunda série em apresentar um conhecimento sobre essas regras.

Os dados acima mencionados sugerem que o conhecimento em uma regra específica não é generalizado para outras regras, pois, a facilidade no uso de outros tipos de nasalização (**n**, **~**, **nh**) não refletiu na facilitação do conhecimento do **m** (antes de **p** e **b**), assim como o uso do **r** ou do **rr** em outras situações não facilitou o uso do **r** em encontros consonantais ou do **r** em final de sílabas.

Tal fato poderia apontar para a presença de uma hierarquia interna das regras, dentro do conjunto das regras estudadas, como sugere o estudo de Meireles e Correa (2005). A dificuldade da nasalização com o uso do **m**, por crianças de 2ª série, também foi evidenciada no estudo de Cavalcanti (2000). Cremos, porém, que estabelecer hierarquias dentro de um mesmo tipo de regra seria arriscado, sem analisarmos, mais detidamente as oportunidades sociais de escrita de cada restrição da mesma dificuldade ortográfica. Além disso, recordamos que estudos desenvolvidos por Nunes, Buarque & Bryant (1992) apontam que não há estágios fixos no aprendizado da ortografia, o que faria com que algumas regras contextuais fossem aprendidas mais cedo que outras.

No nosso estudo foi observado ainda que, em geral, a notação das correspondências fonográficas morfológico-gramaticais apresentou uma maior dificuldade para as crianças e tal dificuldade também teve a tendência em aumentar durante o ditado de palavras inventadas, sendo observada uma dificuldade maior na notação do par **eza/ez**. Isso confirma achados prévios com crianças brasileiras (cf. MORAIS, 1995)

No âmbito dessas regras, pensando na hipótese de hierarquia interna das regras estudadas, poderíamos supor que os nossos sujeitos já teriam passado de uma “fase fonética”, o que justificaria também uma maior frequência de uso do sufixo **esa/ês** durante o ditado de palavras inventadas, e já apresentariam um uso mais consistente do **s** em relação ao **z**, diminuindo a utilização de grafias alternativas. A adoção da letra **s** não refletiria necessariamente um conhecimento gramatical, mas, provavelmente, a aplicação do conhecimento da restrição de que o **s** teria valor sonoro /z/ quando se encontra entre vogais. Desse modo, o uso do **s** ocorreria, tanto nos adjetivos como nos substantivos.

Enfocaremos, agora, algumas evidências obtidas nas tarefas de consciência metafonológica, que aparecem resumidas na Tabela 2.

Tabela 2: Síntese dos resultados obtidos nas análises de variância sobre provas de Habilidades Metafonológicas, ao contrastar-se grupos socioculturais, domínio ortográfico e suas interações.

	Grupo Sociocultural	Domínio ortográfico	Escolaridade X Domínio Ortográfico	Grupo sociocultural X Domínio Ortográfico
TOT	GSC1 < GSC2	A > B	NS	NS
PPCS	GSC1 < GSC2	NS	NS	NS
IPR	GSC1 < GSC2	NS	p < 0,005	NS
PPR	GSC1 < GSC2	NS	NS	NS
IPCF	GSC1 < GSC2	A > B	NS	p < 0,005
PPCF	GSC1 < GSC2	NS	NS	NS
SF	GSC1 < GSC2	NS	NS	NS
CF	GSC1 < GSC2	NS	NS	NS
AF	GSC1 < GSC2	A > B	NS	NS
SUBF	GSC1 < GSC2	A > B	NS	NS

Legenda: GSC1= grupo sociocultural popular; GSC2=grupo sociocultural médio; A= desempenho ortográfico Alto; B= desempenho ortográfico Baixo; NS= não significativo; PPCS= produção de palavras que começam com a mesma sílaba; IPR= identificação de palavras que rimam; PPR= produção de palavras que rimam; IPCF= identificação de palavras que começam com o mesmo fonema; PPCF= produção de palavras que começam

com o mesmo fonema; SF= separação de fonemas; CF= contagem de fonemas; AF= adição de fonemas; SUBF= subtração de fonemas.

Em nove das 10 provas de habilidades metafonológicas encontramos diferenças estatisticamente significativas em relação ao grupo sociocultural (Tabela 2), sempre se verificando que os alunos de classe média tinham resultados superiores naquelas tarefas.

Também realizamos um exame mais detalhado do desempenho. Foi percebido que, dentre as 22 regras contextuais, 8 apresentaram correlações com algumas das provas de habilidades metafonológicas, principalmente as provas fonêmicas (vide Tabela 3).

Tabela 3: Síntese dos resultados obtidos nas correlações bi-variadas para as correspondências fonográficas contextuais e as habilidades metafonológicas que apresentaram significância.

CFG	HMTF	Rho n=40	P
rr	IPR	0,452	0,003
rr	AF	0,519	0,001
rr	SUBF	0,567	<0,001
v(r)c	AF	0,495	0,001
v(r)c	SUBF	0,540	<0,001
ão	SUBF	0,406	0,009
n	SF	0,413	0,008
n	AF	0,406	0,009
n	SUBF	0,419	0,007
o	IPR	0,407	0,009
o	SUBF	0,410	0,009
e	SUBF	0,567	<0,001
gu	IPCS	0,462	0,003
gu	SUBF	0,504	0,001
qu	SUBF	0,417	0,007
z	IPCS	0,412	0,008

Legenda: rr = “r forte” entre duas vogais; v(r)c = r em final de sílabas; ão= ão em final de substantivos; n= n em final de sílaba; o= o final; e= e final; gu= uso do dígrafo gu; qu= uso do dígrafo qu; z = z inicial; IPCS= Identificação de palavras que começam com a mesma sílaba; IPR= identificação de palavras que rimam; SF= separação de fonemas; AF= adição de fonemas; SUBF= subtração de fonemas.

Dentre as provas de habilidades metafonológicas realizadas nesse estudo foi possível perceber que a tarefa de identificação de palavras que começam com a mesma sílaba parece não ser um instrumento importante para diferenciar as habilidades metafonológicas de crianças a partir da 2ª série. Isso talvez possa ser explicado por ser a sílaba uma unidade natural e estudos já terem mostrado que crianças, mesmo pequenas, já conseguem identificá-las (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986).

Quando observamos a prova de identificação de palavras que começam com o mesmo fonema, já não pudemos verificar a mesma facilidade observada na identificação de sílabas. Monitorar mentalmente aquela unidade sonora pareceu representar uma dificuldade maior, o que se evidenciou principalmente em relação ao grupo sociocultural, ao desempenho ortográfico e na interação entre esses dois fatores. Diversos estudos feitos em português também observaram uma dificuldade maior nas habilidades que envolvem a consciência fonêmica, sugerindo que essa surge mais tardiamente no desenvolvimento da criança e que está relacionada ao processo de alfabetização (CIELO, 2001; FREITAS, 2004; MORAIS, 2004; SOUZA, 2004).

O alto desempenho ortográfico pareceu favorecer o domínio das provas fonêmicas, visto que as diferenças significativas apareceram nas provas de identificação de palavras que começam com o mesmo fonema, adição de fonema e subtração de fonemas. Esse fato talvez seja explicado por essas crianças terem um domínio melhor da notação, o que favoreceria a “materialização” do fonema através das letras, um dado que já foi comprovado nas pesquisas de Teberosky (1993) para o espanhol e por Morais (2004) para o português. Em lugar de recorrer a um processamento estritamente metafonológico, os sujeitos lançariam mão das imagens escritas das palavras que teriam conseguido armazenar em seu léxico mental.

Para as crianças desenvolverem um domínio de habilidades metafonológicas em relação ao fonema são importantes dois requisitos básicos: *a aquisição da forma linguística em questão* (diferentes níveis

da fonologia), ou seja, a criança só pode tornar-se consciente de algo que já adquiriu ou domina conscientemente, mesmo que de forma não verbalizável; e a *necessidade de haver uma demanda específica que gere o pensar conscientemente sobre a língua*. Como essa demanda só ocorre geralmente quando a criança entra para a escola, a consciência fonêmica parece se desenvolver quando a criança entra em contato com a leitura e a escrita (COIMBRA, 1997). Ademais, a escrita ajuda a tratar como unidades os fonemas, que, como observa Moraes (2004), não constituem unidades discretas, só existindo em oposição a outros fonemas, no interior de cada língua.

Nas análises das justificativas verbais dos sujeitos foi possível observar uma tendência a justificar as provas com base nas letras e não nos sons. Por exemplo, houve dificuldade por parte de algumas crianças em identificar as palavras que começariam com a mesma sílaba no par *xicara* e *chinelo*, justificando que não havia palavras começadas pelo mesmo “pedacinho”, apesar dessas mesmas crianças acertarem os outros itens da mesma prova. Assim como na prova de contagem fonêmica, foi observada uma tendência em contar os sons da palavra *chave* como cinco e não quatro sons.

Observamos que o processamento metafonológico, ao menos numa etapa posterior à alfabetização inicial, não seria tão determinante para o rendimento na notação de várias regras contextuais.

Que resultados obtivemos, ao analisar os conhecimentos dos aprendizes na tarefa de transgressão? Nos casos de transgressões que preservavam a homofonia, foi observado efeito significativo para as variáveis escolaridade, grupo sociocultural e domínio ortográfico, porém, para as correspondências fonográficas contextuais, foi observado ainda efeito significativo na interação entre o grupo sociocultural e o domínio ortográfico. E para a notação das correspondências fonográficas morfológico-gramaticais foram observados efeitos significativos nas interações entre escolaridade e domínio ortográfico, entre grupo sociocultural e domínio ortográfico e, finalmente, entre escolaridade,

grupo sociocultural e domínio ortográfico. Esses dados aparecem ilustrados nas Tabelas 4 e 5.

Tabela 4: Síntese dos resultados obtidos na notação de palavras com regras contextuais na tarefa com transgressão homófona contextual.

	Escolaridade	Grupo Sociocultural	Domínio Ortográfico	Grupo sociocultural X Domínio Ortográfico
TOT	NS	GSC1<GSC2	NS	NS
v(r)c	2 ^a <4 ^a	NS	A>B	p<0,005
ã	2 ^a <4 ^a	NS	NS	NS
n	NS	GSC1<GSC2	NS	NS

Legenda: TOT= total geral de acertos; v(r)c = r em final de sílabas; ã= ã em final de substantivos; n= n em final de sílaba; 2^a= 2^a série; 4^a=4^a série; GSC1= grupo sociocultural popular; GSC2=grupo sociocultural médio; A= desempenho ortográfico Alto; B= desempenho ortográfico Baixo; NS= não significativo.

Tabela 5: Síntese dos resultados obtidos na notação de palavras com regras morfológico-gramaticais na tarefa com transgressão homófona morfológico-gramatical.

Correspondência Fonográfica	ESC	GSC	DO	ESCXDO	GSCXDO	ESCXGSCXDO
TOT	NS	GSC1<GSC2	A>B	NS	NS	NS
am	NS	GSC1<GSC2	NS	p=0,03	NS	p=0,03
u	NS	NS	A>B	NS	NS	NS
n	NS	GSC1<GSC2	NS	NS	NS	NS
ss	2 ^a <4 ^a a	GSC1<GSC2	A>B	NS	p<0,02	NS
eza/ez	NS	GSC1<GSC2	NS	NS	NS	NS
esa/ês	NS	NS	A>B	NS	NS	NS

Legenda: ESC= escolaridade; GSC= grupo sociocultural; DO= domínio ortográfico; ESCXDO= escolaridade e domínio ortográfico; GSCXDO= grupo sociocultural e domínio ortográfico; ESCXGSCXDO= escolaridade, grupo sociocultural e domínio ortográfico; am=am na flexão verbal da 3^a pessoa do plural; u=u na flexão verbal do passado; n do gerúndio; ss do subjuntivo; eza/ez em substantivos derivados de adjetivos; esa/ês em adjetivos; 2^a= 2^a série; 4^a=4^a série; NS= não significativo.

As regras do tipo regular morfológico-gramatical parecem, em geral, mais difíceis de serem aprendidas que as regras do tipo regular contextual, porém, verificou-se que as crianças apresentaram maior

número de transgressões homófonas para esse tipo de correspondências fonográficas. Uma explicação possível seria o fato de apresentarem transgressões nos pontos que geralmente elas apresentam mais dúvidas, ou seja, existiria o conhecimento explícito de que havia dificuldade, embora não houvesse o domínio da regra.

Todos os sujeitos do nosso estudo realizaram transgressões, o que pode sugerir que algumas (ou muitas) restrições da norma ortográfica da língua portuguesa teriam sido redescritas em um nível explícito.

Assim como no estudo de Morais (1995), nossos dados da tarefa de transgressão apontam para uma relação entre o grupo sociocultural e o desempenho ortográfico e níveis de explicitação do conhecimento ortográfico, segundo o modelo de Redescrição Representacional (RR) de Karmiloff - Smith (1992).

O exame dos resultados da entrevista clínica revelou também diferenças significativas no domínio de regras ligadas às correspondências fonográficas contextuais, em função das variáveis grupo sociocultural, desempenho ortográfico e da interação entre elas (vide Tabela 6). Para as correspondências fonográficas morfológico-gramaticais, foi observado efeito significativo para as variáveis escolaridade e grupo sociocultural e na interação entre elas (vide Tabela 7).

Tabela 6: Síntese dos resultados obtidos na Entrevista Clínica sobre regras contextuais

	Grupo sociocultural	Domínio ortográfico	Grupo sociocultural X Domínio ortográfico
TOT	GSC1 < GSC2	A > B	NS
m/n	GSC1 < GSC2	NS	p < 0,02
g/gu, c/qu	GSC1 < GSC2	NS	NS

Legenda: TOT= total geral de acertos; m= m em final de sílaba; n= n em final de sílaba; g= antes de a,o, u; gu= uso do dígrafo gu; c= antes de a, o, u; qu= uso do dígrafo qu; NS= não significante; GSC1= grupo sociocultural popular; GSC2= grupo sociocultural médio; A= desempenho ortográfico Alto; B= desempenho ortográfico Baixo; NS= não significante.

Tabela 7 Síntese dos resultados obtidos na Entrevista Clínica sobre regras Morfológico-gramaticais

	Escolaridade	Grupo sociocultural	Grupo sociocultural X Escolaridade
TOT	2 ^a < 4 ^a	GSC1 < GSC2	p=0,004
r	NS	GSC1 < GSC2	NS
ão/am	NS	GSC1 < GSC2	p=0,005

Legenda: TOT= total geral de acertos; r dos verbos no infinitivo; ão nos verbos do futuro; am na flexão verbal da 3ª pessoa do plural; GSC1= grupo sociocultural popular; GSC2= grupo sociocultural médio; 2^a= 2ª série; 4^a= 4ª série; NS= não significante.

Nossos dados confirmaram achados de pesquisas desenvolvidas por Moraes (1995) e Melo (2001), demonstrando que as correspondências fonográficas do tipo regular morfológico-gramaticais são mais difíceis de serem explicitadas pelas crianças que as correspondências fonográficas do tipo regular contextual.

Diferentemente do que foi verificado na prova de transgressão, onde os alunos tiveram bom desempenho sobre correspondências fonográficas do tipo morfológico-gramatical, durante a entrevista clínica, não foi muito encontrada uma explicitação verbal para as mesmas. Esse fato talvez possa ser explicado pela teoria de Redescrição Representacional, já que nem sempre a dificuldade de verbalização reflete a falta de conhecimento explícito, pois algumas crianças são capazes de transgredir intencionalmente, mas não conseguem verbalizar a regra em questão.

Dentre as correspondências fonográficas contextuais estudadas, as crianças apresentaram uma facilidade maior em explicitar a regra que envolve o uso do **m/n** final de sílaba. É interessante notar que a marca de nasalização foi um dos maiores problemas das crianças, tanto no ditado de palavras reais como no ditado de palavras inventadas. Esse fato talvez indique que a verbalização dessas regras pode estar mais relacionada à memorização do que à capacidade de manipulação das mesmas. Ou seja, talvez no trabalho com a ortografia, na sala de aula, a regra de uso do M ou N em final de sílaba seja a mais repetida pelos

professores e crianças, ao passo que outras regras de nasalização não são tomadas como objeto de estudo.

As correspondências fonográficas morfológico-gramaticais que parecem ter sido mais difíceis de explicitar verbalmente foram: **u** na flexão do passado, **al** e **/eza/**, independentemente da escolaridade, do grupo sociocultural ou do desempenho ortográfico. Por outro lado, pareceu ser mais fácil a explicitação para a flexão verbal **ão**.

É interessante observar que as crianças apresentavam variadas formas de explicitação do conhecimento que não necessariamente verbal. Interpretando segundo o modelo RR, a mente armazenaria múltiplas redescrições de conhecimento em diferentes níveis e diferentes formatos representacionais, os quais se tornariam progressivamente mais sensíveis e explícitos (KARMILOFF-SMITH, 1992b). Esse fato pode ser evidenciado quando se observa que existe uma facilidade maior em aplicar as restrições da norma ortográfica do que em verbalizá-las, fato que, no nosso estudo, pode ser comprovado pelo melhor rendimento na tarefa de ditado, na prova de transgressão e por termos encontrado na prova de entrevista clínica um maior número de respostas em que as crianças eram capazes de notar corretamente as regras em diferentes palavras, sem verbalizá-las.

É importante ressaltar que verbalizar a restrição ortográfica não depende apenas do aprendiz conhecer a regra em questão; é importante ainda que exista um domínio metalinguístico suficiente para que ocorra a elaboração de uma verbalização.

Considerações Finais

A dificuldade de verbalização nas provas de habilidades metafonológicas não pode ser tomada como indicador de desconhecimento ou incapacidade de manipulação de sons, visto que se pode observar que as crianças apresentam um conhecimento específico, inclusive sendo capaz de manipular tal conhecimento, apesar de ainda não apresentarem uma capacidade de verbalização.

Por sua vez, o desempenho nas provas de habilidades metafonológicas parece ter uma relação direta com o aumento da escolaridade, o domínio ortográfico e também apresenta relação com o grupo sociocultural.

É importante lembrar que a consciência metafonológica é composta por uma série de habilidades que envolvem diferentes níveis cognitivos. Observamos uma facilidade maior nas provas silábicas e, em relação às provas fonêmicas, pareceu haver uma facilitação com o progressivo domínio da escrita.

As dificuldades que foram observadas durante a realização do ditado de palavras inventadas pelos aprendizes sugerem a necessidade de uma reflexão mais elaborada sobre o uso dessa ferramenta para diagnosticar o domínio de regras ortográficas. A tendência dos aprendizes demonstrarem um rendimento marcadamente inferior, ao notarem palavras inventadas, nos leva a considerar o quanto fatores não ligados à ausência de memória visual ou ao uso de pistas semânticas poderiam bloquear o funcionamento dos sujeitos, fazendo-os aceder de forma menos consciente às regras que teriam reelaborado mentalmente, ao escrever palavras que, de fato, existem.

Os nossos resultados sugeriram ainda uma relação das habilidades metafonológicas com o domínio das regras ortográficas, independentemente do tipo de regra (contextual ou morfológico-gramatical). Isto sugere examinar-se, em futuros estudos, o quanto o domínio de regras morfológico-gramaticais pressuporia um domínio prévio das questões fonológicas envolvidas nessas regras. Por outro lado, também percebemos que o êxito ortográfico facilitaria o rendimento nas provas fonêmicas, devido à imagem mental que os sujeitos recuperariam dos grafemas.

Foi verificado que as crianças do grupo sociocultural médio apresentaram um domínio maior das regras e, concomitantemente, uma explicitação maior do conhecimento, o que também foi percebido por Moraes (1995). Inclusive nos nossos dados, dentre os fatores estudados

(desempenho ortográfico, grupo sociocultural e escolaridade), a variável que geralmente apresentou maior diferença significativa nas provas de transgressão e entrevista clínica foi o grupo sociocultural.

Também foi percebido que o aumento da escolaridade favorece uma maior manipulação das regras estudadas, o que pode ser explicado pelo maior contato com a escrita, durante a aprendizagem formal.

Como discutido no início deste artigo, as correspondências fonográficas regulares utilizadas neste estudo (contextuais e morfológico-gramaticais) podem ser compreendidas pelo aprendiz, desse modo, nossos achados parecem demonstrar que é importante levar os aprendizes a redescobrirem seus conhecimentos ortográficos, através de reflexões baseadas na compreensão dos princípios gerativos da norma ortográfica.

Como o domínio de uma regra ortográfica não favorece, necessariamente, a aprendizagem de uma outra regra semelhante, é importante levar os alunos a descobrirem e tentarem explicitar, ainda que não seja verbalmente, as restrições regulares de cada regra. Defendemos um ensino sistemático de ortografia, porém, isso não significa que se deva enfatizar a memorização, mas estabelecer debates sobre os princípios gerativos da norma.

Quando se fala em explicitação verbal, é necessário que o sujeito apresente um conhecimento da regra, mas também tenha um desenvolvimento satisfatório dentro do domínio linguístico, a fim de que, os dois domínios de conhecimento (ortográfico e linguístico) estejam ajustados, a ponto do aprendiz verbalizar tal conhecimento. Desse modo, defendemos que a explicitação do conhecimento ortográfico em nível verbal seja um objetivo da escola. Contudo, cremos que essa explicitação não deve ser utilizada como única forma de verificação de conhecimentos, visto que outras formas de explicitação são possíveis e demonstram que houve redescoberta dos saberes ortográficos pelo aprendiz.

Referências

CAVALCANTI, T.C.F. *Acessando o Conhecimento de regras ortográficas em Crianças: Um Estudo Comparativo de Diferentes Metodologias*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

CIELO, C.A. *Habilidades em Consciência Fonológica em Crianças de 4 a 8 Anos de Idade*. 2001. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - RS.

FERREIRO, E. Escrita e Oralidade: Unidades, Níveis de Análise e Consciência Metalinguística. In: FERREIRO & COLABORADORES. *Relações de (IN) Dependência entre Oralidade e Escrita*. Porto Alegre: Artmed. 2004. p. 139-157.

FERREIRO, E & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas. 1986.

COIMBRA, M. A Habilidade Metafonológica em Crianças de 5 Anos. *Letras de hoje*. Porto Alegre. V. 32, nº 4, p. 61-79. Dezembro/1997.

CORMIER, P. & DEA, S. Distinctive Patterns of Relationship of Phonological Awareness and Working Memory with Reading Development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* nº 9. 1997. pp. 193-206.

FREITAS, G.C.M. de. Sobre a Consciência Fonológica. In: LAMPRECHT, R.R. *Aquisição Fonológica do Português: Perfil do desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOMBERT, J.E. *Metalinguistic Development*. New York, Harvester Wheatsheaf, 1992.

KARMILOFF-SMITH, A. *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science* Cambridge, MA: Mit. Press/Bradford Books. 1992a. P. 1-29 / 139-164.

_____. Auto-Organização e Mudança Cognitiva. *Substratum*. Artes Médicas. Vol. 01. N. 3. 1992 b. P. 23-48.

LIMA, M.E.M. *Relação entre formas espontâneas de comunicação e desempenho ortográfico em crianças: um estudo com o dispositivo didático Jogo de Comunicação por Telefone*. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

MEIRELES, E.S. CORREA, J.. Regras Contextuais e Morfossintáticas na Aquisição da Ortografia da Língua Portuguesa por Criança. *Psicologia Teoria e Pesquisa*. Vol 21. n 01 Brasília. Jan/Abr 2005.

MELO, J.P.de. *Alternativas Didáticas para o Ensino das Regras Ortográficas de tipo Morfológico: Um Estudo em Didática da Língua Portuguesa*. 2001. Dissertação de Mestrado na Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de mestre.

MONTEIRO, A. M. L. *A Aquisição das Regras Ortográficas de Contexto na Leitura e na Escrita*. 1995. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

MOOJEN, S.(Coordenadora); LAMPRECHT, R.; SANTOS, R.M.; FREITAS, G.M. de; BRODACZ, R.;SIQUIERA, M.;COSTA, A.C.;GUARDA,E. *CONFÍAS: Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo,2003.

MORAIS, A. G. de *Representaciones Infantiles sobre la Ortografía Del Português*. 1995. Tese de doutorado na Universitat de Barcelona para obtenção do título de doutor.

_____. *Ortografia: Ensinar e Aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

_____. A Apropriação do Sistema de Notação Alfabética e o Desenvolvimento de Habilidades de Reflexão Fonológica. *Letras de Hoje*. 2004.

NUNES, T., BUARQUE, L., BRYANT, P. *Dificuldades na Aprendizagem da Leitura: Teoria e Prática*. 4ª. Edição. São Paulo: Cortez, 1992.

REGO, L.L.B; BUARQUE, L.L. Consciência Sintática, Consciência Fonológica e Aquisição de Regras Ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Vol. 10. nº 1: Porto Alegre, 1997.

SOARES, M. *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*. Sao Paulo: Ática, 1991.

SOUZA, L.B.R. *Perfil das habilidades de consciência fonológica em crianças alfabetizadas e crianças não alfabetizadas: Estudo Comparativo*. 2004. Tese de Doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN

TEBEROSKY, A. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. São Paulo: Vozes. 1993.

TOLCHINSKY, L. Más Allá de la Modularidad de Annette Karmiloff Smith o Como Hacer de la Psicología Del Desarrollo una Ciencia Relevante. *Anuário de Psicología*. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona. 1996. N. 69. P. 119-211.

TREIMAN, R. Introduction to Special Issue on Spelling. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* nº 9. 1997. p. 315-319.

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa é doutora em Educação/UFPE. Naquela Universidade, atua como coordenadora do CEEL-Centro de Estudos em Educação e Linguagem e é professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, no Centro de Educação. Tem como principal área de investigação o ensino e a aprendizagem da língua escrita nas séries iniciais.

E-mail: aclaudiapessoa@gmail.com

Artur Gomes de Moraes é doutor em Psicologia pela Universidad de Barcelona. Atualmente, é professor adjunto da Universidade Federal de Pernambuco, no Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais. Pesquisador do CNPq, tem como principal área de investigação o ensino e a aprendizagem da língua escrita em diferentes etapas da Educação Básica.

E-mail: agmoraes@uol.com.br

Submetido em: novembro de 2009

Aceito em: março de 2010