

A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas

Carolina Reis Monteiro

Resumo

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 da cidade de Pelotas. Os objetivos centrais desse estudo consistem em: a) descrever e analisar a evolução dos erros ortográficos encontrados nas produções textuais das crianças; e b) avaliar os efeitos das atividades metacognitivas desenvolvidas sobre a performance ortográfica das crianças. Os resultados encontrados 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; erro construtivo.

The learning orthography and the use of metacognitive strategies

Abstract

This work 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 Elementary School in the city of Pelotas. 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; and b) to evaluate the metacognitive activities effects on the children's orthographical performance. The results

reveal an obvious positive influence of those reflexive activities in order to enlarge the orthographical knowledge of the children we studied in this research. It is evident especially in the children's spontaneous textual productions, as well as in the oral accounts concerning the errors and the orthographical rules.

Keywords: orthographical learning; metacognitive strategies; constructive error.

1. Introdução

Estudos sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia são relevantes, pois este é 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. Desse modo, a aprendizagem da ortografia passa a ser uma tarefa importante 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, 1999, 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 bem como a construção de conhecimentos acerca do objeto estudado.

A essa terceira via vincula-se a pesquisa relatada neste artigo, a partir de cujo desenvolvimento pretendeu-se 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, a qual 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.

Assim, será realizada 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, serão avaliados e discutidos os efeitos de uma prática pedagógica para o ensino da ortografia centrada na utilização de estratégias metacognitivas em sala de aula.

2. Sobre a aquisição da escrita ortográfica

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 entender o funcionamento do sistema alfabético, 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 para serem capazes de explicitá-las.

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.

A motivação fonêmica é observada quando uma mesma letra apresenta mais de uma realização fonética de um mesmo fonema 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’ em ‘médico’ e que origina ‘medicina’. E, por fim, a motivação diacrônica é observada quando só podemos explicar a grafia da palavra se recorremos à história da língua.

Desse modo, a partir de estudos como os de Kato (2002), Lemle ([1982], 2002), Morais (1995, 1999, 2003, 2005a, 2005b), Miranda (2005,

2007, 2008a, 2008b), 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. Classificação dos erros de escrita

3.1. Erros relacionados à motivação fonética

Os erros relacionados à motivação fonética são aqueles 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 frequentes quanto maior for a diferença entre a variedade linguística 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.

Nesta pesquisa 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 ¹	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. 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 coalescência² como 'ocalipito' para 'eucalipto'; grafia das palatais como 'milio' para 'milho', dentre outros (Guimarães, 2005).

¹ Neste trabalho não serão analisados os casos de juntura como na grafia de 'dinovo' para 'de novo'.

² A coalescência é o mecanismo por meio do qual dois segmentos são fundidos, formando apenas um que preserva características de ambos (Lamprecht, 2004).

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 linguísticos construídos pela criança os quais podem gerar erros ortográficos.

3.2 Erros relacionados à motivação fonológica

Nesse caso, os erros relacionam-se tanto a aspectos segmentais como prosódicos³. 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 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

³ 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 o enunciado”.

Os erros apresentados no quadro 4 são frequentes na escrita da criança, no entanto, 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 'prato' e CVC como em 'lista'. 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 (1985), os erros relacionados à grafia das sílabas de estruturas complexas são frequentes no início do processo de aquisição da escrita e tendem a diminuir na medida em que a criança percebe as diferentes estruturas silábicas.

3.2.1 Casos de supergeneralização

Relacionados aos erros de motivação fonética e fonológica, encontram-se os erros provocados pela supergeneralização de regras. Tal fenômeno ocorre quando as crianças não levam em consideração sub-regularidades do sistema e generalizam regras a um contexto em que ela não se aplica. Os casos a seguir 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 ⁴	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 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'.

3.3 Erros relacionados ao sistema ortográfico.

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/ intervocálico	corendo	correndo
/x/ pós-consonantal	enrrolou	enrolou
Coda nasal ⁵	bamco	banco
'g' na frente do 'a' 'o' 'u'	jola	gola
'j' na frente do 'a' 'o' 'u'	cagu	caju

⁴ 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.

⁵ 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 são apresentados os erros cometidos em decorrência da não observância de regras contextuais as quais definem as grafias permitidas para tais 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 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 /k/, se o contexto da utilização do grafema não for observado.

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 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 as quais 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/, o quadro 7 resume as opções disponíveis à criança, considerando-se o contexto e os grafemas, para representá-los na escrita:

Quadro 7: Casos do fonema /s/

Contexto	/s/	Possíveis grafias
Início da palavra	silêncio cimento	‘s’, ‘c’ ‘c’, ‘s’
Intervocálico	excêntrico nasça nasce maçã massa macio sintaxe	‘xc’, ‘ss’, ‘c’ ‘sç’, ‘ss’, ‘ç’ ‘sc’, ‘ss’, ‘c’ ‘ç’, ‘ss’, ‘sç’ ‘ss’, ‘ç’, ‘sç’ ‘c’, ‘ss’, ‘sc’ ‘x’, ‘ss’, ‘c’

Posição de coda	experiência leste	'x', 's' 's', 'x'
Depois de coda	pensar onça conceito	's', 'ç'/'c' 'ç'/'c', 's'
Final de palavra	rês vez	's', 'z' '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 são apresentados 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	aprezenção	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	orrível	horível

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 7, oferece inúmeras possibilidades de escolhas para sua grafia, ocasionando assim maiores dificuldades para a criança.

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 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 - doce	cinema - doce

Conforme se pode observar no quadro 9, a criança grafia 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 grafia 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.

4. Método de Intervenção e Método de Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são alunos de uma 2ª série do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de Pelotas, os quais participaram de uma intervenção pedagógica que tinha por objetivo favorecer o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no processo de aprendizagem da ortografia. As atividades pedagógicas que foram planejadas para a intervenção visavam levar os alunos a uma primeira análise do sistema ortográfico; incentivar a explicitação de hipóteses na construção de regras ortográficas; possibilitar a interação com o objeto de conhecimento e entre os colegas, incentivando a utilização e avaliação de estratégias individuais e grupais; exercitar e estimular a utilização de estratégias cognitivas, metacognitivas e mnemônicas.

As atividades foram planejadas seguindo uma ordem. Inicialmente, 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

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. Foram, ainda,

coletados dados das falas das crianças quando respondiam a alguma intervenção relacionada à norma ortográfica.

5. Discussão dos dados

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. Para Flavell (1999) o conhecimento metacognitivo é o conhecimento de que determinados conceitos, práticas e habilidades 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.

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.

Uma das práticas executadas foi o ditado com as palavras erradas, o qual 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 pedagógica centrada em “tarefas abertas” que induzam o aluno a fazer perguntas e interagirem 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 1, 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.

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? (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.)

Conforme observado no fragmento 1, 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, a intervenção foi organizada de acordo com as categorias propostas para a classificação dos erros, sempre respeitando a ordenação apresentada. Mesmo que as crianças cometessem erros motivados pelas diferentes categorias relacionadas à norma ortográfica, considere-se 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 (1985) 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.

5.1 Motivação fonética

A primeira atividade realizada propunha às crianças que escrevessem como falava o colega. Observou-se que esse tipo de atividade auxiliou a percepção das diferenças entre língua oral e língua escrita, pois os alunos, na tentativa de reproduzirem a pronúncia dos colegas, procuram reproduzir também a entonação, como podemos observar na repetição da vogal 'i', na escrita da palavra "*coiiiisas*" 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. 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 era distribuído 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: relacionados à grafia das vogais, relacionados à grafia do ditongo e 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. Atividades que retomam as aprendizagens já construídas sobre as diferenças existentes entre o oral e o escrito propiciam 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 conhecimento sobre a escrita e esses conhecimentos são retomados nos momentos de escrita e correção das produções textuais.

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

Já em casos relacionados à grafia das vogais, ao tentarem explicar a motivação do erro, dizendo que “se fala com ‘i’ mas se escreve com ‘e’” no caso da escrita de “minino”, as crianças utilizam uma regra que não é aplicada em palavras como ‘divisa’ e ‘piscina’, nas quais pronunciamos [i] e escrevemos com ‘i’. Algumas dessas explicações encontradas pelos alunos para justificarem suas hipóteses podem ocasionar casos de supergeneralização de regras, como se pode observar na escrita de ‘emitir’ para ‘imitar’ e ‘professoura’ para ‘professora’.

Carraher (1985) 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.

5.2 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.

As atividades devem possibilitar à criança analisar a palavra e pensar sobre a estrutura da sílaba, fazendo 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. Os erros relacionados à grafia das estruturas silábicas sofrem uma redução considerável desde as primeiras produções realizadas no início do ano letivo, chegando a nenhum caso ao fim do ano letivo, 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 esquece 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. Os cartazes com alguns pares mínimos são colocados no quadro 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, iniciou-se o trabalho com o livro “Não confunda” da autora Eva Furnari e pediu-se às crianças que escolhessem um par mínimo para representar, como mostra a figura abaixo⁶, em que se apresenta um dos pares de fonemas trabalhados:

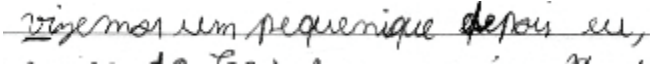
Figura 1: /p/ - /b/



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 2:

⁶ Não confunda comprei no **bar** com você meu **par**.

Fragmento 2



~~vixemos em pequenique depois eu,~~
 ... da ...

O aluno T. apresenta trocas dos fonemas /f/ por /v/ como em 'vizemos' para 'fizemos'. 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 frequentemente, 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 de as crianças serem ensinadas a escreverem em silêncio, o que dificultaria na definição de que tipo de fonema, surdo ou sonoro, está presente na palavra.

Percebeu-se que a frequência 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)

5.3 Correspondência regular contextual

Em relação à correspondência regular contextual, uma das primeiras atividades propostas foi a construção de regras regulares contextuais⁷. Essa atividade tem o objetivo de construir regras com as crianças, porque mesmo que a maioria saiba algumas delas decoradas, não quer dizer que as usem 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 a criança refletir sobre a ortografia, o ensino deve ajudá-la a “organizar” mentalmente a norma”, para que ela possa entender e identificar as regularidades e as irregularidades do sistema.

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”

⁷ Modelo de atividade adaptado da sugestão de Morais (2003).

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

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, elas escreveram sobre o que fizeram para aprender. A seguir, estão reproduzidas duas anotações feitas pelos alunos.

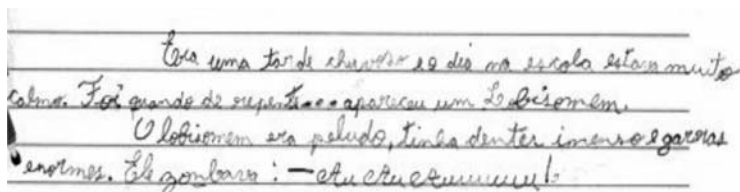
“eu olhei para a palavra e depois botei ela com as outras e depois eu olhei onde estava a letra e aí eu descobri onde a letra fica na palavra” (sic)

“eu fiquei em silêncio aí 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 esquecer” (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 3⁸:

Fragmento 3:



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 sua correção. Para o professor, a utilização da 'regrinha' construída e pensada pelas crianças pode se tornar uma ferramenta eficaz para o ensino da ortografia, pois passam a compreender 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 do sistema.

5. 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

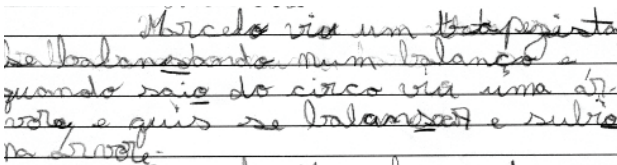
⁸ "Era uma tarde chuvosa e o dia na escola estava muito calmo. Foi quando de repente apareceu um lobisomem. O lobisomem era peludo, tinha dentes imenso e garras enormes. Ele zombava: - Au auauauuuuu!"

estratégias mnemônicas. Algumas das atividades desenvolvidas foram: o cartaz do não erre mais⁹, o ditado de palavras com a mesma letra (Guimarães, 2004), e a utilização de dicionário. Por serem erros relacionados às múltiplas escolhas que a escrita nos oferece, eles continuaram aparecendo com grande frequência até as últimas produções textuais, o que indicou que as crianças precisavam aprender a utilizar estratégias mnemônicas no momento da correção.

Além de serem trabalhadas as palavras que as crianças usam frequentemente, 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 4¹⁰ mostra o momento em que L. corrige sua produção, na qual aparecem dois erros relacionados às correspondências irregulares:

Fragmento 4:



- 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 balançando)
- Só pode ser 'ç'. (L.)
- Então? (professora)

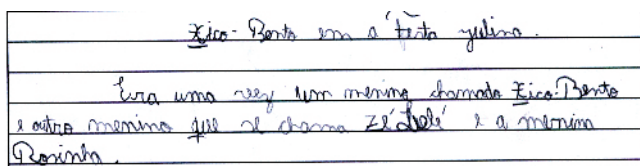
⁹ Essa atividade consiste, em cada semana, uma criança confeccionar um cartaz com a palavra que não pode ser mais errada pela turma. A seleção de palavras é feita pela frequência de erro (Morais, 2005).

¹⁰ "Marcelo viu um trapézista se balançando num balanço e quando saiu do circo viu uma árvore e quis se balançar e subir na árvore".

- 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 mnemônicas¹¹ ensinadas são utilizadas, como mostra o fragmento 5¹²:

Fragmento 5:



- 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 frequência nas produções textuais das crianças.

Apesar dos erros relacionados às correspondências irregulares continuarem frequentes até as últimas produções, é preciso planejar atividades relacionadas a essa correspondência da norma ortográfica,

¹¹ Para Pozo (1996), as estratégias de associação, quando utilizadas conscientemente, podem ser consideradas um tipo de estratégia mnemônica.

¹² “Xico Bento em a Festa Juliana. Era uma vez um menino chamado Xico Bento e outro menino que se chama Zé Lelé e a menina Rosinha”.

pois as crianças, durante o processo, vão incorporando algumas palavras ao seu repertório de escrita, não cometendo mais erros.

5. Considerações finais

O presente artigo apresentou reflexões acerca do ensino da ortografia nas séries iniciais e do uso de estratégias metacognitivas no processo de aprendizagem ortográfica. O foco nas atividades voltadas para o ensino e a aprendizagem da ortografia deve-se à hipótese 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.

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 deste estudo, foi possível desenvolver uma prática voltada para o uso de estratégia de pensamento, para a reflexão sobre o objeto de conhecimento e para as 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, as quais podem ser transferidas para as diversas situações de aprendizagem, por que as crianças irão passar.

A pesquisa, por se tratar de uma prática pedagógica, 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, a fim de que possa definir as atividades que irá utilizar. A primeira noção a ser trabalhada numa sala de aula é o erro. Este 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 essa noção, 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 das crianças. A partir do levantamento dos tipos de erros existentes, o professor pode estabelecer uma ordenação dos aspectos da ortografia a serem abordados. Aspectos relativos à fonética e a fonologia se forem abordados desde o início da intervenção pedagógica tendem a qualificar a escrita do aluno tanto no que diz respeito aos erros que refletem uma tentativa de reprodução da forma “fonética” da palavra, como também aos erros de motivação fonológica, por exemplo, a grafia das estruturas silábicas e a troca de fonemas.

Posteriormente, torna-se 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, o professor deveria trabalhar as palavras que contêm as correspondências irregulares, selecionando aquelas que as crianças erram com frequência e que são utilizadas em seus textos. As atividades envolvendo essas correspondências devem privilegiar as estratégias mnemônicas e lúdicas.

A partir da análise dos dados, foi possível inferir que 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; 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; 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.

Referências

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

ABAURRE, Maria B. Os estudos linguísticos 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.

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.

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

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

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.

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.

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

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

GARCIA, Mirian Álvaro Costa ; ARAÚJO. 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.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 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.

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

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*, 2007.

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.

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, 1999.

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, 1999.

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

MORAIS, Artur Gomes. *Representaciones Infantiles sobre la Ortografía 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, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997. 197p.

PIAGET, Jean. *A equilibração 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.

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

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 Fonoaudiologia* - Suplemento especial, 2006.

Carolina Reis Monteiro é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), mestre em Educação e, atualmente, cursa o Doutorado pela mesma instituição.

E-mail: lorac@ig.com.br

Submetido em: novembro de 2009

Aceito em: março de 2010