



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA EM
ADULTOS TARDIAMENTE ESCOLARIZADOS**

Joyce Lys Saback Nogueira de Sá

Professora Orientadora: Jane Correa

Rio de Janeiro

2006

Joyce Lys Saback Nogueira de Sá

**O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA EM ADULTOS
TARDIAMENTE ESCOLARIZADOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Jane Correa

Rio de Janeiro

2006

FICHA CATALOGRÁFICA

Sá, Joyce Lys Saback Nogueira de.

O Desenvolvimento da Escrita Ortográfica em Adultos Tardiamente Escolarizados/ Joyce Lys Saback Nogueira de Sá. – Rio de Janeiro, 2006.

xv, 164 f.: il.

Tese (Pós-Graduação em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Instituto de Psicologia, 2006.

Orientador: Jane Correa

1. Ortografia. 2. Consciência morfossintática. 3. Adultos. 4. Psicologia - Teses.

I. Correa, Jane (Orient.).

II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.

III. Título.

Joyce Lys Saback Nogueira de Sá

O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA EM ADULTOS
TARDIAMENTE ESCOLARIZADOS

Rio de Janeiro, _____ de _____

Aprovada por:

(Professora Doutora Jane Correa, UFRJ)

(Professora Doutora Lucia Rabello de Castro, UFRJ)

(Professora Doutora Angela Donato Oliva, UFRJ)

(Professora Doutora Maria Lucia Seidl de Moura, UERJ)

(Professora Doutora Maria Fernanda Rezende Nunes, PUC/UNIRIO)

Membros Suplentes

Professora Doutora Leila Sanches de Almeida, UFRJ

Professora Doutora Paula Rui Ventura, UFRJ

DEDICATÓRIA

Minha Escola

A melhor coisa que eu fiz foi
reescrever a estudar. Aqui neste
colégio eu estou aprendendo a viver
Aminesportar melhor e o mais im-
portante é que estou aprendendo
a ler e escrever e quero chegar longe
quero fazer o melhor para mim para
alcançar o futuro. Vou chegar
longe porque Deus quer que todos
alcançam o seu futuro graças a minha
escola eu aprendo a escrever este
bilhete e vou aprender muito mais

**Este trabalho é dedicado a todos aqueles
que são privados do direito de aprender
a ler e escrever.**

AGRADECIMENTOS

À CAPES pelo apoio financeiro concedido no período inicial do Curso.

À Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em especial à 2ª CRE, pela autorização concedida para realização do trabalho em escola da Rede Municipal de Ensino.

À Direção do CIEP Nação Rubro Negra pelo apoio recebido durante a coleta de dados.

À Direção do Colégio Santo Agostinho e especialmente ao Professor Coordenador Orlandino Otávio Sousa de Andrade pela confiança em mim depositada e pela generosidade com que abriram as portas da sua escola para a realização deste trabalho.

Às professoras Carmem, Claudia, Suely, Rossi, Rafaela, Eliete, Maria José e Jô pela compreensão e pela imensa colaboração durante a coleta de dados. Agradeço também às professoras por terem contribuído com sua experiência para a compreensão do tema estudado.

À Débora Dias, Bruno Ipiranga, Joyce de Paula e Siva e Sulamita Pires Ferreira pela ajuda na coleta de dados.

À Larissa Passos um agradecimento especial pela enorme colaboração em todos os momentos da pesquisa.

Às professoras Maria Lucia Seidl e Angela Oliva Donato pelas valiosas sugestões à época do exame de qualificação.

À Rosane Braga Melo e Elisabet Meireles pela amizade e companheirismo.

Aos meus pais, irmãos e amigos pelo incentivo e apoio irrestritos.

Aos adultos participantes da pesquisa pela “lição de vida”.

Especialmente, agradeço à Professora Jane Correa pelas críticas e sugestões. Sobretudo agradeço pelo aprendizado que me proporcionou ao longo desses anos.

Resumo

SÁ, Joyce Lys Saback Nogueira de Sá. **O desenvolvimento da escrita ortográfica em adultos tardiamente escolarizados**. Rio de Janeiro, 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005

A consciência morfossintática constitui uma habilidade metalingüística que implica reflexão intencional a respeito das normas morfológicas e sintáticas da língua e de sua aplicação. Apesar do crescente interesse pela compreensão desta competência, há, ainda hoje, muitas questões sobre a consciência morfossintática que permanecem em aberto. Tais questões referem-se a sua natureza, organização, desenvolvimento e importância para a aquisição da leitura e da escrita. A maioria dos estudos já produzidos sobre o tema foi realizada com crianças e seus resultados sugerem, em especial, que a consciência morfossintática parece estar relacionada com o desenvolvimento da escrita ortográfica. São ainda escassos, entretanto, os estudos voltados para a investigação da consciência morfossintática envolvendo adultos tardiamente escolarizados, assim como os estudos sobre a aquisição da ortografia por estes adultos. Sendo assim, este estudo teve como objetivo investigar a aquisição da escrita ortográfica em adultos tardiamente escolarizados, examinando a importância da consciência morfossintática como fator preditor do seu desempenho ortográfico. Para tanto, foram entrevistados cento e quatorze adultos, alunos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Todos os participantes tinham mais de vinte e um anos e freqüentavam programas de educação de jovens e adultos na Cidade do Rio de Janeiro. No início do período letivo, foram apresentadas tarefas de avaliação da Consciência Fonológica (Julgamento de Som Inicial), da Consciência Morfossintática (Tarefa de Replicação e Tarefa de Identificação de Palavras) e mais os sete sub-testes verbais da escala Wechsler de inteligência para adultos (WAIS-III). Na Tarefa de Replicação o participante deveria identificar e corrigir um erro de natureza morfossintática em uma frase e reproduzir esse erro em outra frase gramaticalmente correta. Na Tarefa de Identificação de Palavras o participante deveria localizar, em sentenças, palavras da mesma categoria gramatical de uma palavra apresentada em destaque em uma sentença-modelo. Ao final do período letivo foi realizada a avaliação da escrita ortográfica (Ditado de Palavras), privilegiando-se regras ortográficas de natureza morfossintática. Os resultados mostraram que a consciência morfossintática está significativamente e positivamente relacionada à competência ortográfica, sendo a Tarefa de Replicação a melhor preditora da ortografia dos adultos, mesmos quando controlados outros fatores como a escolaridade, inteligência verbal, memória de trabalho e habilidade de análise fonológica. Os resultados são discutidos tanto com ênfase nos processos metalingüísticos envolvidos na escrita ortográfica de adultos tardiamente escolarizados como nas implicações daí advindas para a Educação, dado que os programas de educação de jovens e adultos contam ainda com reduzido aparato teórico próprio a seu campo de intervenção.

Palavras-Chave: consciência morfossintática, ortografia, adultos.

Instituição Financiadora: CAPES

ABSTRACT

SÁ, Joyce Lys Saback Nogueira de Sá. **The Development of Spelling in Adults (O desenvolvimento da escrita ortográfica em adultos tardiamente escolarizados)**. Rio de Janeiro, 2005. Thesis (Doctorate in Psychology) – Post-Graduate Program in Psychology, Federal University of Rio de Janeiro (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro), 2006

Morphosyntactic awareness refers to the ability to reason consciously about the syntactic and morphologic aspects of language. Despite the growing interest in this field, there are still many doubts about morphosyntactic awareness that remain open until today. These issues concern mainly to its nature, organization, development and relevance to reading and writing acquisition. Most available studies on the theme were carried out with children and their results particularly suggest that morphosyntactic awareness seem to be related with the development of spelling skills. However, there is not much research on morphosyntactic awareness associated to adult literacy programs, as well as studies about spelling acquisition in these same adults. Consequently, this study aims at investigating spelling acquisition in adults educated at a later stage, focusing on the importance of morphosyntactic awareness as a predicting factor of their spelling abilities. For this research, 114 adults and students in the first years of Elementary School were interviewed. All respondents had more than 20 years old and attended literacy programs for youngsters and adults in the city of Rio de Janeiro. Tasks related to evaluating Phonological Awareness (sound-judgement tasks), Morphosyntactic Awareness (replication and word identification tasks), in addition to seven Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS-III) were applied in the beginning of the academic year. For the replication task, the participant had to identify and correct a morphosyntactic error in a sentence, and reproduce this error in another grammatically correct sentence. The word identification task consisted of finding words with the same grammatical category as the word highlighted in the sample sentence in several phrases. The spelling skills (wording ability), focused on morphosyntactic spelling rules, were analyzed at the end of the academic year. The results indicated that morphosyntactic awareness is significantly and positively related to spelling knowledge, and that replication task is the best predicting factor of adult spelling skills, even when other factors such as education level, verbal intelligence, memory processes, and phonological analysis ability are duly controlled. The results emphasize both metalinguistics processes related to spelling skills in adults educated at a later stage, and their implications for Education, considering that these Literacy Programs for Youngsters and Adults count with a limited theoretical base in their field of action.

Keywords: morphosyntactic awareness, spelling, adults.

SUMÁRIO

	Páginas
1 INTRODUÇÃO	1
2 O ADULTO TARDIAMENTE ESCOLARIZADO	7
3 A ORTOGRAFIA COMO OBJETO DE CONHECIMENTO	24
4 A ORTOGRAFIA COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM	39
5 A CONSCIÊNCIA MORFOSSINTÁTICA	56
6 A CONSCIÊNCIA MORFOSSINTÁTICA E A ESCRITA ORTOGRÁFICA	69
7 CONSIDERAÇÕES GERAIS	84
8 MÉTODO	88
8.1 PARTICIPANTES	88
8.2 TAREFAS	91
8.2.1 TAREFA DE DETECÇÃO OU JULGAMENTO DE SONS INICIAIS	91
8.2.2 TAREFAS PARA AVALIAR A CONSCIÊNCIA MORFOSSINTÁTICA	92
8.2.2.1 TAREFA DE REPLICAÇÃO	93
8.2.2.2 TAREFA DE IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS	96
8.2.3 TAREFA PARA AVALIAÇÃO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA	98
8.3 PROCEDIMENTO	99
8.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	100

8.4.1 ANÁLISE DAS TAREFAS DE CONSCIÊNCIA METALINGÜÍSTICA.....	101
8.4.1.1 TAREFA DE DETECÇÃO OU JULGAMENTO DE SONS INICIAIS	101
8.4.1.2 TAREFAS PARA AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA MORFOSSINTÁTICA.....	102
8.4.1.2.1 TAREFA DE IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS.....	102
8.4.1.2.2 TAREFA DE REPLICAÇÃO.....	104
8.4.2 ANÁLISE DA DIFICULDADE RELATIVA ENTRE AS TAREFAS DE AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA MORFOSSINTÁTICA.....	107
8.4.3 ANÁLISE DA TAREFA PARA AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA.....	109
8.4.3.1 TAREFA DE DITADO.....	109
8.4.3.1.1 O Desempenho dos Adultos Tardiamente Escolarizados na Escrita Segundo as Regularidades de Natureza Morfossintática.....	110
8.4.3.1.2 Dificuldade Relativa das Diversas Regularidades Morfossintáticas.....	122
8.4.3.1.3 A Natureza dos Erros Ortográficos.....	127

8.4.4 RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA MORFOSSINTÁTICA E CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO DOS ADULTOS TARDIAMENTE ESCOLARIZADOS.....	135
9 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	142
10 CONCLUSÃO.....	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	158

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

	Páginas
Tabela 1: Proporções médias de acertos na tarefa de consciência fonológica.....	101
Tabela 2: Proporções médias por série e grupo de itens na Tarefa de Identificação de Palavras.....	102
Tabela 3: Proporções médias de acertos por série e grupos de itens (concordância nominal e concordância verbal) na Tarefa de Replicação.....	104
Tabela 4: Proporções médias por série e grupo de itens (concordância número-pessoal e concordância modo-temporal) na Tarefa de Replicação.....	105
Tabela 5 : Proporções médias por série e grupo de itens (correção, replicação oral e replicação escrita) na Tarefa de Replicação.....	106
Figura 1: Proporções médias de acertos por série nas Tarefas de Identificação de Palavras e Replicação.....	108
Tabela 6: Proporções médias de acertos na Tarefa de Ditado.....	109
Tabela 7: Proporções médias de acertos em palavras com terminação iu e il	112

Tabela 8: Escores de frequência de terminações iu e il nas palavras homônimas homófonas.....	113
Tabela 9: Proporção média de acertos em palavras com terminação eu e el	114
Tabela 10: Proporção média de acertos em palavras com terminação sse e ce	115
Tabela 11: Proporção média de acertos em palavras com terminação am e ão	117
Tabela 12: Proporção média de acertos em palavras com terminação esa e eza	118
Tabela 13: Proporção média de acertos em palavras com terminação es ou ez	119
Tabela 14: Proporções médias de escrita com a mesma letra.....	121
Tabela 15: Frequência de grafias com as letras z e s nas palavras primitivas.....	122
Tabela 16: Proporções médias de acertos em verbos no infinitivo.....	123
Tabela 17: Proporções médias de acertos em verbos com terminação ou	124
Figura 2: Proporções médias de acertos no Ditado em função do grupo de itens apresentado.....	125
Figura 3: Dendograma das categorias morfossintáticas.....	126

Figura 4: Proporções médias relativas de erros na tarefa de ditado por série e por categoria.....	135
Tabela 18: Correlações (PEARSON) entre a Tarefas de Replicação, a Tarefa de Identificação de Palavras, a Tarefa de Detecção de Sons Iniciais, o Ditado, a série, o Índice de Compreensão Verbal, o Índice de Memória Operacional e o Coeficiente de Inteligência Verbal.....	136
Tabela 19: Análise de Regressão Múltipla. Fatores preditores para a ortografia (Ditado) no final da série: seleção de um modelo.....	137
Tabela 20: Análise de Regressão Múltipla. Coeficientes dos Melhores fatores preditores para a ortografia no final da série (Ditado).....	137
Tabela 21: Análise de Regressão múltipla. A contribuição dos preditores para a ortografia (Ditado) após o controle de variações em outras medidas.....	138
Tabela 22: Análise de Regressão Múltipla. Controle dos efeitos da contribuição da Tarefa de Identificação e do Coeficiente de Inteligência Verbal para a ortografia (Ditado) após controlados a Tarefa de Consciência Fonológica, o Índice de Compreensão Verbal e a Tarefa de Replicação e o Índice de Memória Operacional.....	139
Tabela 23: Análise de Regressão Múltipla. Fatores preditores para a ortografia (Ditado) no final da série: seleção de um modelo.....	140
Tabela 24: Análise de Regressão Múltipla. Coeficientes dos melhores fatores preditores para a ortografia (Ditado) no final da série.....	141

1 INTRODUÇÃO

A educação de adultos falantes da Língua Portuguesa constitui um tema importante a ser estudado na medida em que muitos ainda são os brasileiros que não fazem parte do que se costumou chamar sociedade letrada. É verdade que essa situação se deve, principalmente, a uma política que não promove, plena e efetivamente, o acesso à escola, em especial, àqueles que se não se encontram na faixa etária de educação obrigatória. Mas como explicar que aqueles que conseguem chegar aos bancos escolares, muitas vezes, saem da escola da mesma maneira que entraram? Por que é freqüente encontrar, entre os alunos dos programas de educação de jovens e adultos, pessoas com dois, três, às vezes até quatro anos de escolaridade que não são capazes de fazer uso da leitura e da escrita como instrumento de transformação de sua condição?

É possível pensar que a alfabetização não se processa única e exclusivamente pela via da escolarização e que ainda existem divergências sobre a participação da escola no desenvolvimento cognitivo (Cole, 2003; Morais & Kolinsky, 2003). No entanto, existem evidências de que através da escola pode-se ter acesso aos sistemas simbólicos das diversas áreas do conhecimento como também desenvolver habilidades cognitivas e metacognitivas que não são alcançadas sem um aprendizado sistematicamente organizado (Capovilla, 2005; Danyluk, 2001). No Brasil, no entanto, as políticas educacionais não habilitam a escola para tanto: falta tudo à escola brasileira. Falta material, espaço físico adequado, faltam professores e equipe técnica de apoio bem preparados e motivados. Em especial, as políticas educacionais não permitem à escola a adequação ao sujeito que a escola atende.

A escola brasileira não se mostra adequada à educação de adultos, sendo currículos e métodos tradicionalmente elaborados a partir de estudos sobre a cognição de

crianças. Além disso, não se tem notícia de formação de professores especializados obrigatória para esse ensino. Muito pelo contrário, em especial a alfabetização de adultos é vista como sendo tarefa possível a qualquer pessoa, inclusive jovens universitários de qualquer área. Assim, é possível que essa falta de conhecimento específico sobre como se processa a aprendizagem em adultos seja um dos fatores promotores do fracasso de muitos desses alunos. Portanto, se impõe a necessidade de se buscar conhecimento sobre a aprendizagem escolar fora do universo infantil. É importante a realização de estudos que venham respaldar a prática pedagógica de professores e outros profissionais da educação de jovens e adultos, no sentido de ajudá-los a promover, em seus alunos, uma verdadeira apropriação do sistema de escrita que permita a essas pessoas o efetivo acesso a um mundo que também lhes pertence, o mundo do saber acumulado da humanidade.

Muito se tem estudado acerca da alfabetização¹ de adultos embora se deva ressaltar que o número de pesquisas voltadas para esta faixa etária é ainda muito menor que aquelas dirigidas à investigação da aquisição da leitura e da escrita por crianças. A maioria desses estudos, contudo, concentra-se em aspectos metodológicos, enaltecendo a necessidade do letramento² e deixa de lado a análise dos processos cognitivos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita (Morais & Albuquerque, 2004; Perfetti & Marron, 1995). Tal preocupação com aspectos da escolarização que vão além da aquisição da capacidade de codificar e decodificar se justifica porque, como aponta Soares (1998), a escola reduzindo a alfabetização ao domínio dessas habilidades, em geral, produz a capacidade de lidar com atividades escolares, mas não com o uso cotidiano da leitura e da escrita fora dos muros da escola. Por outro lado, não se pode desconsiderar que o uso da

¹ Entenda-se aqui alfabetização como expressão que engloba os processos de aprendizagem e uso da leitura e da escrita. O termo é usado, portanto, em concordância com Ferreiro (2003): é inserido em contextos de uso da escrita que o sujeito se apropria do sistema de escrita alfabética.

² Letramento: exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita. Soares (2003) distingue letramento de alfabetização. O termo alfabetização corresponde à aquisição de uma tecnologia, a escrita alfabética, e das condições para seu uso. Letramento corresponde ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita.

leitura e da escrita, dentro e fora da escola, pressupõe o domínio de um sistema de representação. Logo, reconhecer a importância do letramento não exclui a necessidade de investigação sobre como se processa a apropriação desse sistema.

Apesar da alfabetização de adultos estar presente na literatura, são escassos, principalmente em se tratando de adultos falantes do português brasileiro, os estudos realizados para descrever e explicar o progresso em leitura e escrita na etapa que se segue à apropriação do princípio alfabético. Assim, perguntas fundamentais sobre a aquisição da ortografia por não-crianças permanecem sem resposta: quais os aspectos da ortografia que os adultos aprendem primeiro? Qual a seqüência de aprendizagem das regras ortográficas que é observada na escrita desses alunos? Qual a participação de habilidades metacognitivas nessa aprendizagem?

No processo de aquisição da escrita, observa-se, de forma muito clara, o uso de estratégias fonéticas na escolha das letras para o registro de palavras, como já foi descrito por inúmeros pesquisadores em trabalhos que avaliam o papel da consciência fonológica na aprendizagem da escrita (Gough, Larson & Yopp, 1996; Morais & Kolinsky, 2003). Entretanto, a consciência fonológica não parece constituir o único requisito para a aprendizagem da ortografia, na medida em que as regras ortográficas diferem em sua natureza: algumas têm sua origem no contexto fonológico, outras dependem de uma análise morfossintática. Assim, é possível supor, no desenvolvimento da ortografia, o emprego, também, de outras habilidades metacognitivas, entre as quais destacamos a consciência morfossintática.

Embora uma literatura sobre essa habilidade metalingüística venha sendo desenvolvida nas últimas décadas, ainda são poucos os estudos em Língua Portuguesa que exploram a relação entre consciência morfossintática e escrita ortográfica. As pesquisas realizadas, em sua maioria com crianças, têm indicado correlações

significativas entre tarefas para avaliação da consciência morfossintática e os níveis de competência ortográfica (ver Nunes, Bryant e Bindman, 1997; Sá, 1999).

Portanto, esse trabalho visou à investigação da escrita ortográfica em adultos tardiamente escolarizados, em especial da ortografia de regularidades de natureza morfossintática, e sua relação com a consciência morfossintática. Nosso principal objetivo foi avaliar a hipótese de que, na medida em que a grafia correta de muitas palavras da Língua Portuguesa pressupõe a capacidade de refletir conscientemente sobre a estrutura morfológica e sintática da língua, o desenvolvimento da escrita ortográfica está positiva e significativamente relacionado com a consciência morfossintática, sendo esta, então, a principal preditora do conhecimento ortográfico do adulto.

Para tanto foi realizado um estudo empírico longitudinal que nos possibilitou correlacionar a produção ortográfica e o desempenho em tarefas de avaliação da consciência morfossintática de adultos alunos da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental. Foi nossa intenção discutir como os adultos aprendem a escrever corretamente, em sintonia com a literatura que descreve esse processo não como uma simples questão de memorização passiva, com o aprendiz transformando-se num mero reproduzidor das palavras que lhe são dadas a conhecer, mas sim como um processo que implica o aprendiz como ativo na elaboração de suas próprias representações sobre a grafia.

Buscando-se fundamentar teoricamente este estudo, num primeiro momento, no capítulo 1, julgamos apropriado descrever o adulto com o qual pretendíamos trabalhar, sabendo-se que esse possui características muito especiais. Para tanto, foi necessário investigar a legislação que orienta a organização dos programas de educação voltados especificamente para esses adultos que por algum motivo não completaram a sua escolarização na escola regular.

Em seguida, no capítulo 2, foi examinada a organização da ortografia do

Português falado no Brasil para que se pudesse ter acesso à descrição oficial das normas ortográficas e, principalmente, aos princípios que nortearam a elaboração de tais normas. Nesse capítulo, foi também revisada a literatura que descreve o processo de aquisição da escrita partindo do pressuposto teórico que esse corresponde a um processo gradativo de apropriação de um sistema e demanda a descoberta dos diversos aspectos que compõem a estrutura da língua e que regem o seu funcionamento.

No capítulo 3, nos detivemos no exame da aprendizagem da ortografia³, como ela é entendida pelos professores e como é tratada nas escolas. Sumariamos nesse capítulo estudos que buscaram compreender a aquisição da escrita ortográfica não como um processo fundado exclusivamente na memorização, mas como um processo relacionado à aquisição de princípios gerativos e ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas. Dentre essas habilidades, a consciência morfossintática mereceu de nossa parte uma atenção especial. Assim, o capítulo 4 foi dedicado à análise dessa habilidade metalingüística. Com base na literatura específica, buscou-se conceituar a consciência morfossintática e investigar possíveis instrumentos para sua avaliação.

Adiante, no capítulo 5, foi examinada na literatura a relação entre a consciência morfossintática e o desenvolvimento da escrita ortográfica. Nessa etapa, foram exploradas algumas das pesquisas mais significativas já realizadas sobre o tema, as quais se basearam, primordialmente, na hipótese de que o desenvolvimento da ortografia está vinculado ao desenvolvimento de habilidades metalingüísticas que envolvem o controle intencional de aspectos sintáticos e morfológicos da língua.

Passamos, então, ao relato de nosso estudo empírico onde analisamos e discutimos a escrita ortográfica de adultos alunos das quatro primeiras séries do Ensino

³ Julgamos importante ressaltar que, neste trabalho, a exemplo da literatura (Morais, 1998, 2000; Nunes, Bryant & Bindman, 1995), a palavra ortografia é usada para expressar tanto a “*parte da gramática que ensina a escrever corretamente as palavras*” quanto a “*maneira de representar as palavras por meio da escrita: grafia*” (Ferreira, 1986).

Fundamental. O desempenho dos adultos na grafia de nove regularidades ortográficas, determinadas pela morfologia e pela sintaxe da Língua Portuguesa, foi avaliado e relacionado com o nível de escolaridade e com o desempenho em tarefas de consciência metalingüística. Por fim, os resultados de nosso estudo foram discutidos, sendo suas implicações educacionais consideradas.

2 O ADULTO TARDIAMENTE ESCOLARIZADO

Antes de se tecer qualquer consideração a respeito da aprendizagem da ortografia, é fundamental que nos detenhamos na descrição do adulto sobre o qual nos referimos neste trabalho. A Lei 8069 / 90 em seu artigo 2º (Diário Oficial da União, 2000) considera a pessoa com até doze anos incompletos como criança e aquela entre doze e dezoito anos como adolescente. Assim, entendem-se como jovens aqueles com dezoito anos ou mais e, logo, se poderia supor que a educação de jovens e adultos destinar-se-ia a maiores de dezoito anos. Entretanto, a Resolução CNE / CEB nº 1 de 5 de julho de 2000 (Diário Oficial da União, 2000) em parágrafo único do artigo sétimo determina que:

“Fica vedada em cursos de educação de jovens e adultos a matrícula e a assistência de crianças e adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória, ou seja, de sete a quatorze anos completos.” (Diário Oficial da União, 2000, Seção 1, p. 18)

Assim fica claro que a educação de jovens e adultos abarca não só jovens como também adolescentes, a partir dos quatorze anos, pelo menos no nível do Ensino Fundamental.

No documento Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental: Proposta Curricular – 1º segmento, elaborado em parceria com o Ministério da Educação e do Desporto, Ribeiro (1998) apresenta como público dos programas de educação de jovens e adultos, 1º segmento:

“... os mais de 35 milhões de pessoas maiores de quatorze anos que não completaram quatro anos de escolaridade... Além dos 20 milhões identificados como analfabetos pelo

Censo de 1991...” (Ribeiro, 1998, p. 35)

Esse mesmo documento ressalta que, cada vez mais, diminui o número de pessoas que nunca tiveram experiência escolar entre os que freqüentam os programas de educação de jovens e adultos.

Dados mais atuais informam que no ano de 2004 havia 1.533.483 alunos matriculados no Ensino Fundamental de programas de educação de jovens e adultos, 1ª à 4ª série, sendo 12,35% com idade até dezessete anos e 19,29% entre dezoito e vinte e quatro anos (MEC /Inep, 2005). Conclui-se, então, que, embora em menor número em relação a outras faixas etárias, parte dos que procuram os cursos de educação de jovens e adultos são realmente jovens, sendo muitos ainda adolescentes.

Entretanto, embora a delimitação do alunado dos programas de EJA ser feita por faixa etária, sendo quatorze anos a idade mínima estabelecida para o ingresso em qualquer série do nível fundamental do ensino, cabe pensar que essa população guarda diferenças mais profundas e marcantes que simplesmente a idade. Como aponta Oliveira (1999), este jovem não é um jovem comum, e, assim como o adulto referido aqui, apresenta características muito específicas. Não é o jovem universitário, com uma história de vida que inclui uma passagem sem grandes tropeços pela escola regular, mas sim aquele que, por algum tipo de dificuldade, suspende o percurso escolar em escolas regulares e retorna ao estudo, logo em seguida ou pouco tempo depois, para concluir, em escolas de educação de jovens e adultos, a tarefa interrompida. Assim, este é um jovem que, normalmente, chega à educação de jovens e adultos em níveis mais adiantados que os adultos.

O adulto ao qual nos referimos, por sua vez, não é o profissional que busca reciclagem ou aperfeiçoamento, ou ainda, aquele que procura aprofundar conhecimentos.

Ele é, em geral, segundo Oliveira (1999), um migrante, um empregado pouco qualificado em grandes metrópoles com um passado de trabalho no campo, filho de pais pouquíssimo escolarizados ou mesmo analfabetos. Frequentemente, esse adulto costuma relatar uma curta experiência escolar anterior, a qual, em geral, não parece ter sido produtiva: é comum encontrarmos adultos que cursaram um, dois, às vezes mais anos na escola e podem ser classificados como *analfabetos funcionais*, ou seja, pessoas que sabem ler e escrever, mas não que incorporam a leitura e a escrita a sua vida como instrumento transformador de sua condição (Ribeiro, 1997).

Boa parte desses estudantes é composta de trabalhadores que vêm na obtenção de um diploma de conclusão de curso uma porta de entrada para uma melhor colocação no mercado de trabalho. Entretanto, pode-se pensar que, mais do que qualquer outra razão é o estigma social que uma sociedade letrada impõe àqueles que não detêm o conhecimento que se adquire na escola o que faz com que essas pessoas, tanto jovens quanto adultos, busquem a educação escolar mesmo que tardia.

Embora os jovens e adolescentes recém egressos da escola regular, constituam, como foi dito acima, parte da população que efetivamente frequenta as escolas de educação de jovens e adultos, nesse estudo nos voltaremos apenas para os adultos, aqui considerados os maiores de vinte e um anos, na medida em que nosso interesse final consiste em analisar o processo de aprendizagem da ortografia por “não-crianças”. É certo que os jovens também podem ser incluídos nesse grupo, entretanto, costumam ter tido uma mais longa e mais recente experiência escolar anterior, a qual, como ficará claro adiante neste texto, está em desacordo com nossos objetivos.

Porém, aqueles, como nós, que se dispõem a pesquisar processos de aprendizagem da leitura e da escrita em adultos têm uma tarefa árdua pela frente, principalmente porque na literatura psicológica o número de estudos que enfocam esses processos em adultos é

muito menor do que os dedicados aos mesmos processos em crianças.

Em se querendo estabelecer uma distinção entre o funcionamento intelectual do adulto e da criança, é possível pensar que o adulto, por possuir uma provável maior bagagem de experiências e de conhecimentos acumulados, em comparação com a criança possa apresentar uma maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre os seus próprios processos de aprendizagem. Essas considerações, no entanto, parecem adequadas a um estereótipo de adulto: escolarizado, inserido no mercado de trabalho com qualificação profissional, com uma história repleta de experiências interpessoais que promoveram nele a potencialização de habilidades. Então, a compreensão da cognição do adulto excluído da escola, que busca os programas de EJA é, em geral, feita em contraposição à do adulto escolarizado. Assim, todo o funcionamento intelectual do adulto tardiamente escolarizado é determinado em função *do que lhe falta*. Dessa forma, a pergunta que se coloca é em que medida a falta de escolarização pode efetivamente explicar o funcionamento intelectual do adulto tardiamente escolarizado.

O entendimento da participação da escolarização no desenvolvimento cognitivo passou a ser o alvo de inúmeros pesquisadores a partir da reprodução em outras culturas de tarefas experimentais empregadas em países ocidentais onde a escolarização é maciça. Tais estudos mostraram que tarefas cognitivas utilizadas em pesquisas nos Estados Unidos e na Europa eram realizadas de forma insatisfatória em outros ambientes culturais. Entretanto, repetidamente era observado que os indivíduos que fracassavam nas tarefas propostas, em situações da vida cotidiana apresentavam pensamento condizente com os resultados que seriam esperados em tais tarefas. Esses resultados levaram os pesquisadores a se darem conta que suas observações a respeito da habilidade cognitiva estavam intimamente relacionadas com as habilidades e discurso de um modelo ocidental de escolarização (Rogoff & Chavajay, 1995; Cole, 2003).

Cole, Gay, Glick & Sharp (1971) em seu estudo com membros da tribo Kpelle verificaram que sujeitos não escolarizados, em geral, tendem a classificar em razão da função e não por categorias taxonômicas como é comum nas nações ocidentais. Em uma determinada tarefa de classificação, os kpelle classificaram os elementos propostos funcionalmente. Entre ocidentais, todavia, só os considerados menos inteligentes classificam dessa forma, a classificação esperada é a que aloca os elementos hierarquicamente. Entretanto, os kpelle surpreenderam esses pesquisadores classificando hierarquicamente, sem dificuldade, quando solicitados a fazê-lo. Logo, o tipo de classificação que dispõe os elementos funcionalmente é considerado o mais adequado nesta cultura, o que não impede seus membros de serem capazes de realizar outros tipos de arranjos.

Cole e seus colaboradores (1971) também verificaram que indivíduos não escolarizados têm dificuldades em recordar listas de elementos não relacionados e não parecem capazes de fazer uso espontâneo de estratégias para organizar as listas de forma a facilitar a recordação. Entretanto, esses mesmos indivíduos, em suas vidas cotidianas fazem uso da memória com sucesso. Assim, é possível que uma relação significativa encontrada entre o desempenho em testes de memória e nível de escolarização deva-se ao fato da atividade escolar oferecer demandas e oportunidades de uso da memória para recordação de informações desconexas (Rogoff & Chavajay, 1995).

A pesquisa de Luria (1990), realizada na década de trinta com adultos de regiões remotas da Ásia Central como Uzbequistão e Kirghizia, mostrou que não escolarizados não fazem inferências a partir de premissas de silogismos. Entretanto, mostram raciocínio abstrato ao descrever porque não o fazem. Os participantes foram divididos em dois grandes grupos. O primeiro era formado por mulheres analfabetas, que viviam em comunidades bastante isoladas mantendo hábitos muito tradicionais, e camponeses,

também analfabetos sem contato com nenhum tipo de modernização em sua atividade. O segundo grupo era formado por mulheres com uma curta formação para o trabalho em creches, por professoras com dois anos de escolaridade e por trabalhadores de fazendas coletivas com alguma formação técnica para o trabalho agrícola. Em tarefas de silogismos, os participantes do segundo grupo partiam das premissas dadas para chegar a conclusões. Os participantes do primeiro grupo, no entanto, extraíam suas respostas de suas próprias experiências. Muitos chegavam a recusar proferir opiniões ou respostas para problemas que envolviam conteúdo que lhes era desconhecido, mas eram capazes de produzir excelentes julgamentos e conclusões em situações que lhes eram familiares. Luria (1990), então, observou que o raciocínio e o pensamento dedutivo de indivíduos não alfabetizados obedecem a regras relacionadas com a sua experiência prática. Logo não cabe confundir o não tratamento de silogismos como problemas lógicos com incapacidade de pensar hipoteticamente: quando adultos não alfabetizados tratam o problema a partir de uma unidade lógica própria mostram a mesma capacidade de raciocínio lógico que os adultos alfabetizados. No entanto, Cole e colaboradores (1971) observaram em pesquisa similar que quando os adultos não escolarizados são solicitados a avaliar conclusões do experimentador têm menos dificuldade que quando são solicitados a concluir com base em premissas. Assim o raciocínio com base em uma premissa que não pode ser verificada parece ser uma característica da escolarização.

Rogoff & Chavajay (1995), com base em extensa revisão da literatura, observam que em testes de classificação, pensamento lógico e memória, a relação encontrada entre escolaridade e desempenho em pesquisas transculturais, apesar de consistente, parece estar mais relacionada a um formato comum das atividades escolares e dos testes que a um impacto da escolarização sobre o pensamento. Tanto tarefas de classificação, como tarefas de silogismo lógico e memória, não revelam dados significativos quando não

estão relacionadas com as experiências dos sujeitos. O que se pode concluir com base nesses estudos é que a escolarização promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas específicas relacionadas com as atividades que são realizadas na escola. Assim, indivíduos escolarizados parecem ser mais aptos a usar padrões gráficos, a organizar itens não relacionados como estratégia de memorização e a organizar por categorias taxonômicas espontaneamente.

Visando aprofundar o conhecimento sobre os efeitos de escolarização e da aquisição de um sistema de escrita, Scribner e Cole (1978) investigaram o desempenho cognitivo de mais de 700 adultos do povo Vai, tribo liberiana com sistema de escrita próprio. Os pesquisadores verificaram que o sistema de escrita do povo Vai, inventado há mais de uma centena de anos, era passado às gerações mais novas pelos indivíduos mais velhos da tribo de modo informal, sem um modelo escolar. Entre os participantes havia letrados no idioma Vai, não letrados, adultos que haviam sido alfabetizados em árabe em escolas religiosas e adultos que haviam sido alfabetizados em inglês em escolas de modelo ocidental.

Em um primeiro momento da pesquisa, foram reproduzidas de outros estudos com liberianos tarefas para aferir o desempenho cognitivo dos adultos. Os resultados mostraram efeito da escolaridade, mas não da alfabetização⁴. Adultos letrados na escrita Vai e não letrados não se diferenciaram sequer em tarefas de categorização e raciocínio, tradicionalmente associadas à aquisição da escrita. Numa segunda etapa, os pesquisadores concentraram-se na hipótese de que a alfabetização promove o desenvolvimento de habilidades metalingüísticas. Foram utilizadas tarefas para testar o realismo nominal, identificação de nome e objeto, a habilidade de especificar a natureza de regras gramaticais, o raciocínio a partir de premissa com base em um silogismo e a

⁴ O termo alfabetização é empregado aqui como tradução livre da palavra *literacy*, que na Língua Inglesa expressa a condição alcançada com a capacidade de ler e escrever.

habilidade de definir palavras. Embora tenha sido observado que a alfabetização Vai estava associada a um pequeno incremento no desempenho das tarefas, não foi verificada correlação entre as tarefas de habilidades metalingüísticas.

Diferenças significativas entre letrados e não letrados só foram encontradas quando os autores se voltaram para as características do sistema de alfabetização e realizaram uma análise funcional das habilidades envolvidas no uso dessa alfabetização. Como a escrita de cartas era o uso mais comum da escrita Vai, os pesquisadores optaram por analisar as conseqüências cognitivas dessa atividade. Sua hipótese era que a comunicação por escrito, diferentemente da comunicação oral, pressupõe sensibilidade por parte daquele que escreve para as necessidades de informação do leitor. Também é preciso habilidades de uso das técnicas lingüísticas. Logo, a alfabetização Vai deveria promover tais habilidades. Duas tarefas foram então propostas aos adultos. Primeiro o participante deveria explicar um jogo para um ouvinte. Depois, deveria ditar uma carta endereçada a uma pessoa distante explicando o mesmo jogo. Os adultos letrados apresentaram desempenho expressivamente melhor que os iletrados nas duas tarefas.

Dando continuidade à investigação, os pesquisadores analisaram as características da representação escrita da língua Vai e suas conseqüências para a leitura. A decodificação da escrita Vai mostra imensa dificuldade, já que não existe segmentação entre palavras ou outras unidades lingüísticas e cada sinal gráfico representado pode, dependendo da sua função semântica, representar uma palavra monossílaba, uma entre muitas diferenciadas pela tonicidade, ou um componente de uma palavra multisilábica. Observando a leitura de cartas pelos participantes, os pesquisadores observaram que os adultos repetiam em voz alta sistematicamente seqüências de sílabas, variando o tom e o comprimento até chegar ao significado apropriado. Dessa forma, fica claro que os letrados mantêm na mente um repertório de sílabas separadas e é possível que esse

conhecimento favoreça habilidades de análise da língua aplicáveis em contextos que não envolvem a escrita. Para investigar essa hipótese, os pesquisadores pediram aos participantes que ouvissem um texto gravado por um nativo. As sentenças eram pronunciadas bem devagar, ora segmentadas em palavras ora em sílabas. O participante deveria repetir a sentença e em seguida responder a uma pergunta de compreensão. Nas sentenças segmentadas em palavras não foi observada diferença entre letrados e não letrados, mas nas sentenças segmentadas em sílabas os letrados saíram-se muito melhor que os iletrados. Foram também observadas diferenças entre os leitores mais experientes e os menos experientes.

Os resultados advindos desse estudo mostram de forma clara que os avanços cognitivos observados a partir da aquisição da leitura e da escrita relacionam-se com as demandas impostas pelo uso dessa habilidade. Sugerem que diferentes tipos de atividades de leitura e escrita devem ser analisados distintamente pois implicam diferentes demandas cognitivas e promovem diferentes habilidades. Sugerem também que as habilidades promovidas pela alfabetização Vai favorecem o desenvolvimento de outros comportamentos não relacionados diretamente com essa alfabetização. Por fim, os resultados mostram que alguns efeitos psicológicos que freqüentemente são associados à alfabetização, abstração, raciocínio verbal e habilidades metalingüísticas, não se relacionam com a alfabetização Vai, o que permite supor que essas competências estão relacionadas com a escolarização.

Logo, se pode pensar que o contexto cultural impõe demandas cognitivas específicas que fazem com que sejam observadas diferenças no funcionamento intelectual de membros de diferentes culturas. Com base nas pesquisas com diferentes grupos culturais também é possível sugerir que a escolarização promove avanços cognitivos consideráveis, os quais estão intimamente relacionados com a natureza da aprendizagem

que, por sua vez, relaciona-se com a tecnologia implicada na organização social. Nessa perspectiva, Oliveira (1999) parece ter razão quando afirma que é necessário, ao se tentar refletir sobre o adulto tardiamente escolarizado, antes de tudo, “*historicizar o objeto de reflexão*”, ou seja, ter em mente o contexto sócio-cultural em que este aluno se insere, e não procurar estabelecer contrapontos com um “*personagem idealizado*” ou tentar compreendê-lo a partir do que ele não é. Em se tratando da investigação da aprendizagem desse aluno é também fundamental a análise do conteúdo a ser aprendido, qual a sua natureza e que estratégias cognitivas e metacognitivas implicam.

Na atualidade, parece ser consensual na literatura o reconhecimento da necessidade de uma análise do funcionamento cognitivo dos adultos tardiamente escolarizados que leve em conta as características específicas dessa população (Paris & Parecky, 1993; Moura, 2001). Entretanto, no Brasil, ainda são poucos os estudos empíricos realizados com esse objetivo.

Dias (1984) investigou o uso de silogismos por operários da construção civil, não escolarizados ou pouco escolarizados e engenheiros, formados e em formação. Todos habitantes de zonas rurais e urbanas do Nordeste brasileiro. A tarefa apresentada aos participantes consistia na apresentação de doze problemas de silogismos lógicos. Dois tipos de silogismo lógicos foram elaborados: silogismos lógicos categóricos, cuja solução pode ser alcançada através de duas premissas, e silogismos lógicos proposicionais, cuja premissa inicial é uma afirmação. Os problemas de silogismos categóricos apresentavam conteúdo desconhecido pelos sujeitos e conteúdos que não estavam de acordo com a sua experiência e opiniões. Todos os problemas foram apresentados oralmente e os participantes foram solicitados a justificar cada uma de suas respostas. Três tipos de justificativas foram observadas: teórica, baseada nas premissas do problema, empírica, baseada nas experiências dos sujeitos e arbitrarias, sem justificativa relevante.

Os resultados observados nesse estudo sugerem que adultos com nenhuma ou pouca escolarização são capazes de resolver problemas silogísticos do tipo categórico. Não foi verificada diferença significativa nesse grupo de itens entre os diferentes grupos de sujeitos. De uma maneira geral, os participantes apresentaram mais dificuldade nos problemas que não estavam de acordo com as suas experiências e opiniões. Essa dificuldade, no entanto, parece diminuir com o aumento da escolaridade. Os adultos pouco escolarizados mostraram mais dificuldade nos silogismos categóricos que não estavam de acordo com a sua experiência que os sujeitos com mais escolarização. Nos silogismos categóricos com conteúdo desconhecido foi observado um número maior de acertos.

No que consta às justificativas, observou-se correlação positiva entre respostas teóricas e índice de escolaridade. Entretanto foi verificado que em silogismos que contrariam a experiência dos sujeitos o número de respostas desse tipo tende a diminuir de uma maneira geral.

O índice de acertos em problemas de silogismo proposicional foi significativamente menor que em silogismos do tipo categórico em todos os grupos de sujeitos. O número de respostas teóricas nesse tipo de problema também foi menor. Não foi verificada influência da escolaridade nesse tipo de problema.

Entre as informações relevantes que o estudo de Dias (1984) fornece, destacamos a constatação de que adultos pouco escolarizados são capazes de resolver problemas lógicos a partir de premissas, no entanto a escolaridade parece exercer grande influência quando esses problemas envolvem premissas que contrariam as experiências desses sujeitos.

Oliveira (1999) em seu estudo "*Organização conceitual e escolarização*" se propôs a investigar se adultos sem escolaridade ou com poucos anos de escolarização

possuem um modo de organização conceitual que difere do das pessoas escolarizadas.

As principais características do funcionamento cognitivo associado às pessoas que vivem em sociedades com desenvolvimento científico e tecnológico parecem ser o pensamento descontextualizado, não relacionado à experiência pessoal imediata e a presença de processos metacognitivos. Sendo assim, segundo a pesquisadora, seria pertinente pensar que um modo de pensamento contextualizado opere com formas mais fragmentadas de organização conceitual, influenciadas pela história individual e conseqüentemente com menos consistência interna e estabilidade. As formas de organização mais sofisticadas, com maior possibilidade de generalização e maior independência em relação à experiência dos sujeitos, mais propriamente ligadas à idéia de “teoria”, portanto, poderiam ser associadas ao modo descontextualizado de pensamento. Procedimentos metacognitivos também estariam relacionados com a natureza das teorias que dão sustentação aos conceitos. Tais procedimentos permitiriam uma organização dos conteúdos que torna mais fácil a predição de eventos e o controle da realidade. Em contrapartida, a ausência de comportamento metacognitivo não permitiria que o sujeito refletisse sobre as concepções teóricas submetendo-se a elas “*ingenuamente*”.

Duas perguntas orientaram o estudo empírico:

“... qual a natureza das teorias em que os conceitos estão inseridos quando o modo de pensamento está fortemente apoiado no contexto concreto e na experiência individual?”

“... qual seria a diferença entre as teorias acessíveis ao próprio sujeito por meio da ação metacognitiva e as que não são objeto desse tipo de ação?” (Oliveira, 1999; p. 84)

Os participantes pertenciam a dois grupos distintos. O primeiro era formado por 29 alunos do curso supletivo de uma escola particular freqüentado por trabalhadores

domésticos (porteiros, empregadas, motoristas, etc.), em geral migrantes, 13 da classe de alfabetização, 4 da quarta série, 7 da sétima série (Ensino Fundamental) e 5 da segunda série do Ensino Médio. O segundo grupo era formado por 69 estudantes universitários de diferentes áreas, alunos do curso de licenciatura.

Os alunos do primeiro grupo foram entrevistados na própria escola, individualmente. Os alunos do segundo grupo responderam por escrito, em sala de aula, a duas questões:

“Selecione um animal que você conheça bem e faça uma comparação entre esse animal e o ser humano, listando as principais semelhanças e diferenças entre eles.”

“O animal pensa? Justifique sua resposta: como você definiria” pensamento” para dar suporte à sua resposta? “ (Oliveira, 1999; p.98)

A entrevista realizada com os adultos do primeiro grupo também se desenvolveu em torno das diferenças entre humanos e animais no que tange ao pensamento. Em um primeiro momento a pesquisadora procurou levar o aluno a produzir uma listagem espontânea de características relevantes para a comparação entre ser humano e animal a partir de uma questão introdutória: *“Pense num animal que você conhece bem e fale sobre diferenças e semelhanças entre esse animal e o ser humano.”*

Adiante, procedeu-se um conjunto aberto de questões que variou de sujeito para sujeito na medida em que a resposta do sujeito encaminhava a questão seguinte proposta pela pesquisadora. Os diálogos entre participante e pesquisador, no entanto, se construíram sobre o tema investigado (humano / animal).

De uma maneira geral, a experiência pessoal dos sujeitos foi o ponto de partida para sua reflexão. Segundo a autora as respostas à primeira questão demonstraram

claramente que as escolhas dos sujeitos estavam atreladas à sua experiência: por exemplo, os adultos da classe de alfabetização optaram por animais de fazenda, dada a sua origem rural, os estudantes universitários, por sua vez, escolheram animais domésticos. Muitos trabalhadores demonstraram em seu discurso dimensões teóricas significativas dentro das formulações científicas sobre o tema. Poucos trabalhadores voltaram sua atenção para características físicas dos animais para estabelecer diferença com os humanos, tendo a maioria se voltado para questões como a linguagem, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, a capacidade de raciocínio e a relação entre pensamento e sentimento. A pesquisadora ressalta no entanto não ter encontrado homogeneidade no desempenho dos sujeitos. Ora o seu discurso aproximava-se da estrutura e do conteúdo das teorias científicas, ora mostrava-se muito distante do modo letrado.

No grupo dos estudantes universitários o uso de conceitos como linguagem, representação simbólica, planejamento, significativos para uma discussão teórica sobre o tema, surpreendentemente restringiu-se a 50% dos participantes. A outra metade do grupo centrou suas observações em diferenças físicas e atributos de temperamento e atitude.

Entre os universitários, 65% utilizaram um padrão de resposta condizente com a maneira de tratar a informação utilizada pela escola: listas, tabelas e esquemas. Oliveira (1999) reflete que a escolarização parece promover uma forma homogênea no formato do pensamento e na forma de comunicar o pensamento. Muitos dos sujeitos que fizeram uso do padrão escolar, no entanto, o fizeram de forma inadequada.

O conteúdo e a forma das respostas dos estudantes universitários foram entendidos pela pesquisadora como indícios de ausência de procedimentos metacognitivos. Segundo a pesquisadora o fato dos estudantes não distinguirem aspectos relevantes de aspectos não relevantes das questões propostas, não selecionarem instrumentos intelectuais adequados para pensar sobre eles e nem escolherem ferramentas

apropriadas para a organização e a comunicação do seu pensamento leva a essa hipótese. O comportamento metacognitivo, no entanto, foi observado por Oliveira (1999) entre os trabalhadores: os sujeitos manifestaram verbalmente sua preocupação por não ter o que dizer, ou por não ter uma resposta elaborada, mostraram consciência da existência de diferenças entre eles e pessoas escolarizadas e de origem urbana no que tange ao corpo de conhecimentos que possuem, demonstraram interesse autêntico sobre o tema.

Oliveira (1999) argumenta que não houve evidência de tipos diferentes de teorias a respeito do domínio conceitual em questão que permitisse produzir informações dados sobre consistência, estabilidade e independência em relação à experiência pessoal. A pesquisadora considera então que o dado mais significativo obtido com esse estudo foi o deslocamento do eixo de diferenciação entre sistemas de organização conceitual. Dado que os alunos universitários realizaram uma tarefa escrita, na opinião da autora, *“o eixo de modalidade de interação foi o que diferenciou os sujeitos colocados em situação de densa interação intelectual dos que foram submetidos a uma tarefa individual formal.”* (Oliveira, 1999, p. 96)

O estudo de Oliveira (1999), apesar de interessante e esclarecedor, deixa interrogações sobre uma possível diferenciação entre os sujeitos trabalhadores dos diferentes níveis escolares no que tange ao comportamento metacognitivo. Além disso, nos parece que os critérios utilizados para identificação do comportamento metacognitivo também indicam a necessidade de maiores investigações sobre o tema.

O estudo de Viise e Austin (2005), embora não tenha sido realizado com adultos brasileiros, nos parece especialmente interessante porque enfoca o comportamento metacognitivo de adultos tardiamente escolarizados em tarefa de escrita.

Os autores investigaram o comportamento metacognitivo de adultos pouco escolarizados, hipotetizando que esses sujeitos, embora enfrentem grandes dificuldades

no retorno à escolarização, são beneficiados por uma capacidade de focar suas próprias necessidades e monitorar possíveis remediações para seus problemas.

Para participar da pesquisa foram selecionados quatro adultos que participaram de um programa de instrução empregados de uma universidade americana. O programa, com duração de duas horas, foi coordenado pelas pesquisadoras cinco vezes por semana, durante cinco semanas. Dois participantes tinham entre 25 e 40 anos e dois contavam com mais de 50 anos. Antes do início da pesquisa os quatro adultos foram avaliados quanto ao nível de escrita e leitura através de adaptações de testes padronizados (Word Feature Spelling Assessment The Words in Context).

Cada um dos adultos foi avaliado em sessões individuais. Durante as sessões, os adultos foram solicitados a escrever palavras monossílabas e dissílabas e estimulados a discutir, com as pesquisadoras, o que consideravam fácil ou difícil em cada palavra. Todas as entrevistas foram gravadas para posterior análise. Com esse procedimento, as autoras pretendiam investigar a capacidade dos adultos de falar sobre suas reflexões e fazer transferências de uma palavra para outra através de uma decisão lógica.

As entrevistas com os adultos levaram à análise de diferentes questões:

1. Os adultos que apresentam um baixo nível de leitura e escrita são capazes de interpretar e explicar suas dificuldades na escrita? De acordo com as pesquisadoras a resposta a essa questão é positiva. Todos os adultos foram capazes de produzir considerações a respeito da sua habilidade em escrever as partes das palavras e explicar como tomaram as decisões para escrevê-las.

2. As dificuldades expressas pelos adultos correspondem às dificuldades demonstradas nas entrevistas? Embora todos os participantes tenham sido capazes de expressar suas dificuldades, dois dos participantes superestimaram sua habilidade em escrever determinadas partes de palavras.

3. As dificuldades observadas nas entrevistas correspondem àquelas identificadas no pré-teste? De uma maneira geral os quatro participantes identificaram dificuldades que correspondiam às que haviam sido observadas.

4. Quais estratégias os adultos usam conscientemente para corrigir seus problemas? Todos os participantes transferem informações de uma palavra para outra. As autoras destacam que essa capacidade de fazer analogias não é surpreendente mas sim a capacidade demonstrada pelos alunos de expressar como fazem as analogias. Dois alunos justificaram essas analogias com base na forma e no som da palavra.

5. As atitudes expressadas nas entrevistas mostraram-se as mesmas em todos os adultos? Todos os adultos mostraram os mesmos sentimentos de inadequação. Entretanto demonstraram também uma enorme vontade de aprender.

O estudo de Viise & Austin (2005) foi conduzido com um pequeno número de participantes, o que faz com que seus resultados, embora sugestivos, sejam tomados com cautela se aplicados.

Não pretendemos com esse capítulo esgotar todas as questões que estão implicadas no funcionamento intelectual do adulto com o qual trabalhamos. Nossa intenção foi, com base nos estudos sumariados, argumentar que não se pode pensar no adulto tardiamente escolarizado como um sujeito cujas capacidades intelectuais guardariam um déficit em relação ao adulto escolarizado, sendo este déficit causa de sua história de fracasso. Nem tampouco a aprendizagem dos adultos tardiamente escolarizados pode ser explicada e compreendida exclusivamente a partir de estudos sobre a escolarização de crianças e adultos escolarizados em tempo regular (Fowler & Scarborough, 1993, Paris & Parecki, 1993; Perfetti & Marron, 1995). Parece-nos primordial ter em mente que a escola, em princípio, não foi pensada para atender adultos,

e, portanto, toda sua organização curricular e metodológica é elaborada (e reelaborada) tendo a cognição da criança como referência. Portanto, pode-se pensar essa inadequação como um dos fatores promotores de fracasso de aprendizagem para os adultos. Por conseguinte, toda investigação acerca de desempenho escolar de alunos de EJA, em especial aquelas que buscam dados sobre a cognição dessas pessoas a partir de elementos do desempenho escolar, deve levar em conta essa questão.

3 A ORTOGRAFIA COMO OBJETO DE CONHECIMENTO

A ortografia (do grego *ortho* = correto; grafia = escrita) é um objeto de conhecimento. E como qualquer outro objeto de conhecimento é internalizado através da reflexão de suas propriedades.

Tradicionalmente, no entanto, a ortografia vem sendo tratada na escola não como norma a ser compreendida a partir de suas propriedades e regularidades, mas sim como um grupo de regras arbitrárias que não guardam relações entre si e devem, portanto, ser *memorizadas* e não *apropriadas*. É verdade que as regras da ortografia, em qualquer língua, são convenções sociais, arbitrárias em sua gênese. Entretanto, o fato de terem sido arbitradas não impede que essas regras constituam princípios gerativos que permitem a produção de inúmeras grafias corretas e também a inferência de outras regras, a partir do entendimento de suas propriedades.

Partindo, então, do pressuposto que toda aprendizagem é marcada pelas características do objeto a ser aprendido (Vergnaud, 1989), nesse capítulo buscamos verificar como está organizada a ortografia do português falado no Brasil.

A ortografia da Língua Portuguesa só foi normatizada com base científica na segunda metade do século XIX, e é, portanto, bastante recente (Lima, 1999). Desde então, entretanto, a forma correta da escrita de algumas palavras já mudou consideravelmente. Palavras como “**papae**”, “**commércio**”, “**optima**” e “**ahí**”, por exemplo, tiveram sua grafia modificada.

Embora seja evidente que alterações ortográficas só são reconhecidas quando determinadas pelos órgãos oficiais competentes, não se deve, contudo, atribuir às mudanças na ortografia, simplesmente, à decisão arbitrária de uns poucos estudiosos, membros de comissões instituídas pelos governos. As mudanças na ortografia são transformações que se processam no âmbito das práticas sociais. A língua é viva, inventada e reinventada pelos falantes, num movimento contínuo que acaba por levar às

alterações das regras estabelecidas para a grafia das palavras.

Entretanto, não cabe pensar que essas mudanças se processem em atendimento imediato e sem restrições às transformações da língua falada. No que toca à ortografia, um certo conservadorismo se mantém, principalmente, porque não é possível adequar a representação escrita às inúmeras “maneiras de falar” encontradas entre os usuários da língua sem comprometer a unidade que garante a possibilidade de comunicação.

Por atender a um número tão grande de falantes, dispersos geograficamente em espaço tão extenso que abrange diferentes comunidades nacionais e internacionais, a escrita da Língua Portuguesa não constitui uma representação fiel e direta da fala (Lemle, 2000). Assim, as correspondências entre letras e fonemas não são sempre biunívocas e recíprocas e essa “*infidelidade fonética*” (Lemle, 2000) faz com que a ortografia do Português compreenda um complexo conjunto de regras para normatizar as correspondências fonográficas.

No Brasil, as normas ortográficas que vigoram foram regulamentadas pela Convenção Luso-Brasileira, em 1943, a partir do Acordo firmado entre as academias competentes dos dois países em 1931. Em 1945, a fim de reparar divergências na interpretação de algumas regras, representantes da Academia das Ciências de Lisboa e da Academia Brasileira de Letras reuniram-se na capital portuguesa. As “Conclusões complementares do acordo de 1931”, resultantes desse encontro, constituíram quase que uma reforma ortográfica. Tais modificações, embora tenham sido introduzidas em Portugal em 1946, não foram postas em vigor no Brasil, onde se manteve a “ortografia de 1943”. (Lima, 1999) A partir de então, o conjunto das regras ortográficas adotadas no Brasil esteve descrito no “Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa”.

Em 1971, o Congresso Nacional Brasileiro aprovou projeto de lei propondo alterações no capítulo que regulamenta a acentuação gráfica. A Academia Brasileira de

Letras, publicou, então, o “Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa”, considerado hoje o texto oficial da ortografia brasileira, no qual se encontram as modificações de 1971 e as demais regras do documento de 1943 (Mesquita, 1995).

Não se pode creditar ao texto do “Vocabulário”, entretanto, o valor de um “guia” para a compreensão das regras da ortografia de nossa língua. O “Vocabulário” limita-se a descrever as normas convencionadas para o emprego de letras e outros sinais gráficos sem fazer nenhum tipo de análise sobre a natureza dessas regras, sobre como elas se relacionam entre si ou sobre como podem ser categorizadas.

Grande parte das “Gramáticas da Língua Portuguesa” (André, 1979; Cunha, 1974; Faraco e Moura, 1987; Lima, 1999; Mesquita, 1995; Paschoalin e Spadoto, 1996), editadas como compêndios de orientação para todos aqueles que se propõem a estudar a língua, em se tratando da ortografia, seguem o padrão do “Vocabulário”. Ou seja, embora com uma apresentação resumida, mais simples e didática, as regras ortográficas, nesses compêndios, também são descritas sem discussão. Nas últimas décadas, entretanto, alguns autores, entre os quais Morais (1998), Faraco (2000) e Lemle (2000), se propuseram a fazer uma análise das regras ortográficas do português falado no Brasil buscando com isso compreender como se processa a aquisição da ortografia.

As correspondências letra-som da Língua Portuguesa podem ser distribuídas, segundo Morais (1998), em dois grupos: correspondências fonográficas regulares e irregularidades. Morais (1998) afirma que, em alguns casos, como por exemplo no emprego do **h** na palavra **hoje** que é determinado apenas pela origem da palavra, não existe uma regularidade a ser compreendida como ocorre, por exemplo, no emprego do **r** e do **rr** em **honra** e em **cachorro**. Uma correspondência letra-som regular, portanto, é aquela que pode ser inferida porque existe um princípio gerativo, ou seja, uma regra que se aplica, pelo menos na maioria das vezes em que aquela situação se apresenta. As

irregularidades, no entanto, devem ser memorizadas, segundo o autor, pois não apresentam uma regra na qual o aprendiz possa se apoiar.

As relações regulares podem ser de três tipos: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais. As regularidades diretas são aquelas em que a correspondência fonema / grafema é perfeita. Nesse grupo incluem-se **P, B, T, D, F e V** usados como em **batata, pagode e fivela**. As regularidades contextuais são, como o próprio nome indica, aquelas em que a grafia correta é definida pelo contexto. Nesses casos, quem escreve deve atentar ora para a letra que vem antes e/ou depois, ora para a tonicidade, ora para a posição da letra na palavra, se está no início, no meio ou no fim. São exemplos de regularidades contextuais o uso do **r** em **enriquecer** e do **rr** em **corrida**; o uso do **g** e do **gu** em **gaveta** e **guitarra**; o uso do **c** e do **qu** para marcar o fonema /k/ em **casa** e **química**, o uso do **j** acompanhado de **a, o** ou **u** em palavras como **jabuticaba, jovem** e **julho**; o uso de **z** para marcar /z/ no início da palavra; o uso do **s** acompanhado de **a, o** ou **u** no início da palavra como em **sala, sofá** e **sumiço**; etc.

As regularidades morfológico-gramaticais são possíveis de serem inferidas por um conhecimento, mesmo que “*intuitivo*”, de aspectos da “*categoria gramatical da palavra que estabelecem a regra*” (Morais, 1998). Entre os exemplos desse grupo, Moraes destaca: **esa** ou **ês** para grafar o final de adjetivos que indicam o lugar de origem; **eza** para o final de substantivos derivados de adjetivos; no final de coletivos como “*milharal*” e “*cafezal*”; o uso de **s** em adjetivos como **saboroso** e **charmoso**; **c** para grafar substantivos terminados em **ice**; **c** ou **ç** para grafar o final de substantivos derivados terminados em **ência, ança** e **ância**. Também são incluídos entre as morfológico-gramaticais, casos de regularidades presentes em flexões verbais: o emprego de **u** no final da 3a. pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, como **perdeu, ouviu, amou**; o emprego de **ão** no fim dos verbos na 3a pessoa do plural do futuro do presente e de **am** nos outros

tempos verbais; o emprego de **ss** na grafia do pretérito imperfeito do subjuntivo, como por exemplo em **subisse** e **caísse**; o uso do **r** no final dos infinitivos. Em relação às regras de origem morfológico-gramaticais, Morais (1998) destaca que, em sua maioria, essas normas envolvem sufixos que indicam a “*familia*” da palavra e, assim, permitem a inferência da grafia correta.

As irregularidades, por sua vez, não são determinadas por uma regra comum que pode ser generalizada pelo aprendiz. São casos onde não há pistas a serem seguidas. Por exemplo, o som do **s**: como escolher entre **s** e **c** para grafar **cigarro**? Ou como optar entre **g** e **j** para a grafia de **gelo** e **jeito**? Esse conflito se repete quando escrevemos **casa** com **s**. Por que não poderíamos usar **x** se **exato** se escreve com esta letra? Há ainda outros casos de irregularidades: o som do fonema /f/ grafado em **taxa** com a letra **x** e em **mancha** com o grupo gráfico **ch**, o emprego do **h** inicial como em **hélice** e outros.

Outros autores (Faraco, 2000; Lemle, 2000) também propõem classificações para as correspondências entre grafemas e fonemas na Língua Portuguesa. De uma maneira geral, essas classificações coadunam-se com aquelas propostas por Morais (1998), apresentando diferenças apenas na nomenclatura adotada. Entretanto, algumas divergências nos critérios usados para estabelecer a classificação das relações fonográficas merecem registro.

Faraco (2000) sustenta que existem dois tipos de relações possíveis entre unidades sonoras e unidades gráficas: relações biunívocas e relações cruzadas. As relações biunívocas correspondem à relação perfeita entre fonema e grafema, ou seja uma unidade gráfica só representa uma determinada unidade sonora e uma unidade sonora é sempre representada por uma específica unidade gráfica. Estas relações constituem o que o autor chama de “*regularidades absolutas*” e equivalem às “*regularidades diretas*” descritas por Morais (1998).

As relações cruzadas abarcam as correspondências que não são biunívocas e recíprocas. Neste caso, uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível e uma unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora. As relações cruzadas são “*regularidades relativas*”. São exemplos de relações cruzadas:

- /k/ é representado por **c** ante das vogais posteriores **a**, **o** e **u** e por **qu** antes das vogais anteriores **e** e **i**: **calo**, **quilo**, etc.
- a letra **r**, no início da palavra, sempre representa /R/ (erre forte) e, no meio da palavra, entre vogais (V-V), representa /r/ (erre fraco).
- a letra **m**, no início da sílaba sempre representa /m/ e no fim da sílaba, combinada com uma vogal representa um som vogal nasal.

Entre as relações cruzadas, Faraco (op. cit.) discrimina as que são *previsíveis*, como as citadas acima, e as que são *imprevisíveis*. As relações previsíveis são aquelas que, como o termo indica, podem ser inferidas a partir do contexto. As imprevisíveis não são possíveis de serem inferidas por meio de uma regra. Como por exemplo:

- /s/, entre vogais, pode ser representado por **ss**, **c**, **ç**, **sc**, **sç**, **x**, **xc** ou **xs**.

Nota-se que Faraco (2000) não faz referência às situações em que a grafia da palavra pode ser gerada a partir de conhecimentos da morfologia e da sintaxe. Diferentemente de Morais (1998), este autor não considera esses aspectos da língua como critérios para a classificação das relações fonográficas, mencionando o que ele denomina de “*constâncias morfológicas*”, como por exemplo o emprego da letra **s** no sufixo **oso** (amoroso), como “*recursos de memorização*”.

Lemle (2000), por sua vez, chama de “*relação monogâmica*” as relações entre grafemas e fonemas que Faraco (2000) denomina “*regularidades absolutas*” e Morais (1998) “*regularidades diretas*”. As relações nas quais uma mesma letra pode representar mais de um som, dependendo do contexto em que está inserida, como por exemplo a letra

s em sala, casa e duas, ou quando um mesmo som aparece representado por várias letras como o fonema /k/ que pode ser representado por **c** quando diante de **a**, **o** ou **u** (bico, cama, cume) ou por **qu** quando diante de e ou i (aquele, aquilo), são chamadas de “*relações de poligamia condicionada pela posição*”. O terceiro tipo de relação fonográfica identificado por Lemle (2000) é a “*relação de concorrência*”: um mesmo som, em uma mesma posição pode ser representado por mais de uma letra, como o fonema /s/ intervocálico diante de **a**, **o** ou **u** que pode ser representado por **ss**, **ç** ou **sç** (russa, cresço, açúcar).

Lemle (2000) também não credita às regularidades ligadas à morfologia o valor de regras ortográficas, mas ressalta a importância da atenção aos sufixos e à relação destes com as classes de palavras para a produção da grafia correta.

A análise das normas ortográficas da Língua Portuguesa que regulam as relações entre grafemas e fonemas tem como mérito mostrar como essas normas apresentam entre si uma ordem lógica compatível com a compreensão de que o processo de desenvolvimento da escrita ortográfica se estende para além da aquisição do princípio alfabético. Parece aceitável que numa primeira etapa desse processo, os aprendizes concentrem sua atenção nas regularidades diretas alcançando assim a compreensão do princípio alfabético, e que, conforme forem avançando no contato com a língua, venham a relativizar essa hipótese de correspondência monogâmica entre letras e sons, considerando outros aspectos como o contexto, a etimologia e a morfologia da palavra. Estudos clássicos (Ferreiro & Teberosky, 1985; Ehri, 1992; Frith, 1985) sobre a aquisição da escrita corroboram com essa hipótese.

Na sequência de etapas proposta por Ferreiro e Teberosky (1985) para descrever o desenvolvimento da escrita, num primeiro estágio, denominado *pré-silábico*, as crianças lidam com três sistemas de representação, desenhos, letras e números, já conseguindo

distingui-los embora ainda sem compreender a função de cada um deles. Nesse estágio, a escrita tem como fim, para a criança, representar aquilo que o desenho não consegue: o nome. As primeiras produções escritas da criança, portanto, buscam representar o nome das coisas mas ainda não apresentam nenhuma relação entre os sons da fala e os sinais gráficos.

Um segundo estágio, *silábico*, é caracterizado pelo início de uma análise fonológica. A criança, nesse momento, pode estabelecer relações sistemáticas entre os elementos fonológicos da linguagem e os elementos gráficos da escrita. Inicialmente, essas relações são estabelecidas pela criança no nível da sílaba: a criança descobre que o número de letras com que uma palavra é escrita corresponde ao número de partes reconhecidas na expressão oral. Assim, é possível que ela hipotetize que cada sílaba deve ser representada por uma letra. Nesse momento, é comum verificar que a criança começa a atribuir valores sonoros à letras específicas e, frequentemente, representa um determinado som silábico com um mesmo sinal. Entretanto, o som atribuído pela criança a uma determinada letra pode não se confirmar quando ela comparar palavras. Além disso, o número de partes sonoras ouvidas, também com muita frequência, não vai ser correspondente ao número de letras de uma palavra quando esta tiver sido escrita por um adulto: a escrita dos adultos sempre vai apresentar mais letras do que o número de partes sonoras das palavras.

Esses conflitos desequilibram a criança no que diz respeito à hipótese silábica e promovem a sua entrada num período transitório entre os estágios silábico e alfabético, o *silábico-alfabético*, quando já se percebe alguma representação alfabética ao lado de sílabas marcadas por uma só letra. O estágio *alfabético*, por sua vez, é descrito por Ferreiro e Teberosky (1985, 1995) como sendo aquele em que se consegue chegar à análise fonológica das menores unidades da palavra – os fonemas e, através de uma

correspondência entre as unidades da fala e as letras, representar cada fonema com uma letra.

Com o objetivo de investigar se a psicogênese da língua escrita determinada através do estudo com crianças procede em adultos, Ferreiro (1983) desenvolveu uma pesquisa com cinquenta e oito analfabetos mexicanos com idades entre dezessete e sessenta e seis anos. Nenhum dos participantes era capaz de ler e escrever de modo convencional. Os adultos foram apresentados, com alguma adaptação, a algumas das tarefas realizadas por crianças em pesquisas anteriores da autora e seus colaboradores: classificação de um material gráfico em possível de ser lido ou não; interpretação das partes de uma oração escrita; interpretação de uma transformação efetuada sobre essa mesma oração; indicação das separações necessárias em uma oração com todos os termos ligados; interpretação de textos curtos acompanhados por imagens, escrita do nome próprio e interpretação de suas partes; outras produções escritas envolvendo plural e a forma negativa de uma oração; interpretação de atos de leitura e de escrita; identificação de letras e números em contextos reais (embalagens de produtos, calendários, bilhetes de loteria e outros); interpretação de textos em contextos reais e antecipação da função dos textos apresentados.

A maioria dos adultos foi capaz de diferenciar escrita de desenhos e também de distinguir com facilidade letras e números. De uma maneira geral, foi observada uma maior dificuldade no reconhecimento de letras que no reconhecimento de números. Os adultos também mostraram dificuldades na fragmentação de sentenças em palavras e no reconhecimento dos elementos constitutivos das palavras. Do mesmo modo que as crianças os adultos reconheceram como características de um escrita legível a presença de um quantidade mínima de letras (ao menos duas letras); possuir uma variedade interna (não repetir as mesmas letras em uma seqüência).

Os adultos mostraram que fazem mais uso do contexto na interpretação da escrita em relação às crianças. Sua capacidade de fazer antecipações significativas sobre um texto é atribuída às práticas sociais nas quais esses adultos se inserem e demonstra o seu conhecimento sobre a função da escrita na sociedade.

Com esse estudo, Ferreiro (1983) conclui que os adultos elaboram hipóteses semelhantes às formuladas pelas crianças no que diz respeito à escrita, apresentando os mesmos níveis de desenvolvimento: escritas pré-silábicas, escritas silábicas, escritas silábico-alfabéticas e alfabéticas. Assim como as crianças, os adultos interpretam as informações que recebem, transformando a escrita construída historicamente pela humanidade em suas própria escrita.

Nos países com línguas latinas, a teoria desenvolvida por Ferreiro e seus colaboradores (1983, 1985, 1995) é amplamente difundida e empregada pelos diferentes sistemas de ensino para entender e explicar a aquisição da escrita alfabética (Pollo, Teiman & Kessler, submetido). Tal aceitação ocorre, provavelmente, porque pesquisas realizadas com falantes do português (Silva & Alves-Martins, 2002), do italiano (Pontecorvo & Zuchermaglio, 1988) e do espanhol (Ferreiro & Teberosky, 1985) corroboram com seus achados.

No entanto, as hipóteses construtivistas defendidas por Ferreiro (1995) como universais são questionáveis, em especial no que tange ao estágio silábico, não observado em línguas não latinas (Nunes, Buarque & Bryant, 1997). Ferreiro (1990) argumenta que o fato da escrita silábica ser raramente observada em línguas como o Inglês, por exemplo, apenas reflete diferenças de natureza entre as línguas, como o grande número de monossílabos na Língua Inglesa, e não invalida o modelo que propõe. Em línguas latinas, as sílabas são unidades fonológicas muito marcadas e a maioria das palavras é multisilábica, o que não procede em línguas não latinas. Em inglês, especificamente, a

estrutura das sílabas mostra-se muito mais complexa e existe um grande número de monossílabos, os quais, por serem formados por grupos de sons – uma parte inicial que precede o som vocálico e uma parte final que é posterior ao som vocálico - podem ser divididos em unidades intra-silábicas. No entanto, também em línguas latinas pode-se questionar a hipótese silábica defendida por Ferreiro e Teberosky. Segundo Correa (2001), na medida em que a vogal é um som saliente na sílaba na Língua Portuguesa e que o ensino informal das vogais às crianças pequenas é comum entre as famílias brasileiras, é possível pensar que as crianças representem os sons vocálicos que reconhecem com uma única letra (vogal) sem, necessariamente, pretender uma representação silábica. Também é possível supor que a criança associe o som silábico ao nome da letra como, por exemplo, em **cbola** (cebola). Logo a universalidade da hipótese silábica proposta por Ferreiro e Teberosky (1985) não se sustenta quando se considera as características específicas das ortografias das diferentes línguas, bem como também as práticas socioeducativas das diversas comunidades falantes de uma língua (Correa, 2001).

Ehri (1992) e Frith (1985) defendem uma *perspectiva fonológica* (Pollo, Treiman & Kessler, *submetido*), enaltecendo o vínculo da aprendizagem da escrita com a compreensão da correspondência letra - som e com a capacidade de segmentação da palavra em unidades sonoras.

A perspectiva fonológica descreve o desenvolvimento da habilidade de escrita do aprendiz em termos do aumento da habilidade de representar os sons da palavra com letras foneticamente apropriadas. Embora seus representantes tenham proposto fases desse desenvolvimento que diferem em alguma medida, todos apresentam um modelo comum: o aprendiz evolui de uma condição inicial no qual a escrita é não – fonológica, caracterizada pelo uso de letras de forma completamente aleatória, para uma condição em que a escrita se mostra fonologicamente adequada.

A maior contribuição da perspectiva fonológica para a compreensão do desenvolvimento da escrita parece ser a constatação de que os aprendizes se utilizam de conhecimentos lingüísticos e metalingüísticos, o que torna essa perspectiva totalmente contrária à idéia de que a aprendizagem da escrita é simplesmente uma questão de memorização. Pesquisas com palavras inventadas mostram de forma clara a presença de reflexão sobre as propriedades da língua por parte daquele que escreve (Nunes, 1995; Pollo, Kessler & Treiman, *submetido*).

Dentre as competências metalingüísticas envolvidas no processo de aquisição da leitura e da escrita, a consciência fonológica é a que vêm merecendo maior atenção dos pesquisadores. Isso se justifica porque aprender a ler e escrever em uma língua alfabética parece pressupor, por parte do aprendiz, o desenvolvimento de competências de análise fonológica que permitam a descoberta do princípio alfabético (Correa, 2001).

Dessa forma, a consciência fonológica, competência metalingüística relacionada à reflexão e manipulação mental da estrutura fonológica da língua (Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988), parece estar intimamente relacionada com o desenvolvimento da habilidade de escrita. Pesquisas apontam que a consciência fonológica é o indicador individual mais forte do sucesso na aprendizagem da leitura em uma criança que está ingressando na escola (Adams, 1990; Stanovich, 1986). Ao mesmo tempo, as pesquisas indicam que a alfabetização colabora com o desenvolvimento da consciência fonológica. Ellis e Langer (1988) verificaram que as competências fonológicas de crianças não leitoras prediziam sua competência em leitura um ano depois, ao mesmo tempo que o desempenho alcançado em leitura por essas crianças sugeria o fortalecimento de suas competências de análise fonológica. Assim na atualidade, parece ser concensual a idéia de que enquanto alguns níveis dessa habilidade podem preceder a aquisição da linguagem escrita, outros parecem resultar dessa aquisição (Correa, 2001; Gombert, 1992; Morais

Bertelson, Cary e Alegria, 1986).

A consciência fonológica, então, parece constituir um fator crucial para a aquisição da escrita alfabética. Entretanto, como o domínio das correspondências grafofônicas não parece ser suficiente para a escrita de acordo com a norma ortográfica, alguns autores dessa corrente teórica preconizam, no processo de aquisição da escrita, a existência de um momento posterior ao estágio alfabético, ou seja, ao estágio em que já houve a compreensão da correspondência entre grafemas e fonemas (Marsh & Desberg, 1980; Frith, 1985). Nesse estágio, o estágio ortográfico, o aprendiz seria capaz de considerar aspectos relacionados à morfologia e a sintaxe da língua.

Com base nos estudos que buscam averiguar a influência da exposição mais ou menos freqüente a diferentes características linguísticas no desenvolvimento da escrita, Pollo, Kessler e Treiman (*submetido*) apontam o surgimento de uma nova perspectiva teórica para o entendimento desse processo. Essa perspectiva, denominada por esses autores de *statistical-learning*, aproxima-se dos construtivistas quando esses afirmam que as crianças de sociedades letradas formulam hipóteses acerca da natureza da escrita antes de compreender que letras representam fonemas. Entretanto defende que a escrita não é uma construção que emerge espontaneamente da mente do aprendiz, mas reflete as características dos estímulos aos quais este foi exposto filtradas através de seus mecanismos perceptuais e de aprendizagem.

Pollo, Kessler e Treiman (2005), verificaram que crianças brasileiras empregam mais vogais que consoantes em suas escritas pré-alfabéticas que as crianças inglesas. As autoras argumentam que na Língua Portuguesa as palavras apresentam um número maior de vogais que representam o nome das letras que a Língua Inglesa. Por exemplo, na palavra *bola* as duas vogais encontradas representam os nomes das letras, enquanto que o mesmo não acontece na palavra *ball*. Assim, é possível que a regularidade com que o

Comentário: Creio que aqui seja um bom momento para você introduzir a importância da consciência fonológica para a alfabetização e a escrita. Não é para descrever estudos em detalhe, é para acrescentar uns três parágrafos trabalhados teoricamente falando da relação de causalidade recíproca entre a CF e a escrita incluindo referências entre parêntesis.

aprendiz se defronta com padrões ortográficos específicos explique as diferenças observadas no desenvolvimento da escrita em diferentes línguas.

A consideração da influência da exposição a regularidades ortográficas leva a uma mudança significativa no entendimento das etapas do processo de desenvolvimento da escrita. Na medida em que se incorpora a idéia de que a escrita é influenciada pelo material lingüístico com que o aprendiz tem contato, admite-se que esse aprende uma variedade de informações simultaneamente. Logo os princípios operativos observados durante todo o processo de desenvolvimento da escrita são basicamente os mesmos embora possam variar em função das características dos diferentes sistemas lingüísticos.

No entanto, é possível que algumas mudanças qualitativas possam ser observadas na relação que o aprendiz mantém com a escrita ao longo do processo de desenvolvimento dessa habilidade (Correa, 2001; Ehri, 1999; Nunes, Buarque & Bryant, 1997). Tais mudanças representariam níveis diferenciados de escrita que podem ser observados durante o processo de aquisição da escrita: escrita pré-fonética, a fonetização da escrita e a escrita parcialmente alfabética, escrita alfabética e escrita pós-alfabética ou ortográfica.

A escrita pré-fonética é caracterizada pela observação de propriedades que diferenciam a escrita de outros sistemas simbólicos e pela ausência de análise fonológica. Os primeiros escritos da criança revelam uma tentativa de reproduzir a linearidade e a descontinuidade observada na representação escrita. Em princípio, a criança parece não reproduzir as marcas gráficas da escrita, mas em seguida pode-se notar a tentativa de escrita de letras. Isso pode ocorrer, segundo Correa (2001), pela observação da escrita dos adultos, pelo ensino informal feito por familiares e pessoas próximas, pela cópia do nome em tarefas da Educação Infantil, etc.

O segundo nível, é marcado pelo início da análise fonológica, quando a criança já

consegue supor uma relação entre a palavra falada e a palavra escrita. Correa (2001) ressalta que as unidades sonoras representadas nessa etapa pelo aprendiz variam em função de uma série de fatores, entre os quais o contato e as experiências com a leitura e a escrita dentro e fora da escola, o tipo de instrução recebida e as características da língua.

A entrada no nível seguinte, o da escrita alfabética, por sua vez, pode ser observada quando o aprendiz começa a estabelecer correspondências grafema-fonema de forma sistemática, buscando representar cada fonema por uma letra. A escrita alfabética é caracterizada por um ideal de regularidade segundo o qual cada letra representa um fonema e cada fonema é representado por uma letra. Entretanto, diante das inúmeras dificuldades que encontra, o aprendiz passa a questionar a correspondência biunívoca letra-som suposta.

A partir desse momento uma mudança gradativa é observada: o aprendiz deixa de fazer uso de estratégias fonéticas simples, ou seja de considerar apenas as regularidades diretas, e passa a adotar estratégias mais sofisticadas, relativizando o princípio alfabético e considerando as regularidades contextuais e morfossintáticas⁵, assim como as irregularidades.

De que modo e sob que condições considerações sobre as regularidades de natureza morfossintática passam a ser realizadas por aqueles que estão aprendendo a escrever ortograficamente nos interessa imensamente por dois motivos principais. Primeiro porque, em trabalho anterior (Sá, 1999), abordamos a possível relação entre consciência morfossintática e escrita ortográfica em crianças encontrando resultados sugestivos de uma relação significativa e positiva. Em segundo lugar, porque são ainda escassos na literatura os estudos que buscam desvendar quais os processos cognitivos

⁵ Neste trabalho, optamos por adotar a classificação dos tipos de relações grafofônicas observadas na Língua Portuguesa proposta por Morais (1998). Entretanto, utilizaremos o termo regularidades morfossintáticas para nos referirmos às regularidades denominadas por esse autor de morfológico-gramaticais.

envolvidos na consideração destas normas por adultos tardiamente escolarizados, cujo processo de aquisição da escrita ortográfica constitui o interesse maior deste estudo. No próximo capítulo discutiremos, então, a aprendizagem da ortografia.

4 A ORTOGRAFIA COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, Secretaria de Educação Fundamental, 2000) foi elaborado pelos órgãos oficiais competentes com o intuito de oferecer a professores e técnicos educacionais um referencial para a prática educativa no

Ensino Fundamental em todo o Brasil. Deste documento, o Volume 2 é dedicado exclusivamente à Língua Portuguesa. São 144 páginas de fundamentação teórica e orientações metodológicas. Apenas 3 páginas referem-se especificamente à ortografia.

Talvez o pouco espaço ocupado no corpo do documento reflita o pouco tempo dedicado à reflexão sobre o ensino da ortografia nas escolas. É importante que fique claro que o que ressaltamos não é o tempo dedicado à ortografia nas salas de aula, este é bastante razoável - embora improdutivo em sua maior parte, mas sim, a falta de reflexão sobre como se aprende / ensina a ortografar.

O que se percebe nas escolas, com muita frequência, é que a aquisição da norma ortográfica é, muitas vezes, entendida como sinônimo de alfabetização pelos professores. Assim, “se o aluno é “alfabetizado”, logo é capaz de corresponder sons e letras, então deve escrever corretamente”, não existindo, neste caso, dissociação entre apropriação do princípio alfabético e domínio gradativo de regras ortográficas. É mais ou menos como se pensar que, na medida em que conhece a lógica do sistema decimal de numeração, o aluno pode alcançar outros conhecimentos da Matemática por simples exposição a eles, sem precisar ser ensinado sobre convenções e procedimentos.

Entretanto, assim como aprender Matemática parece ser mais do que dominar regras da lógica (Nunes & Bryant, 1997), aprender a escrever ortograficamente está além da compreensão do sistema alfabético de escrita, da correspondência entre grafemas e fonemas. Até porque, como afirma Moraes (1998), todo o conjunto de normas ortográficas é fruto de convenção social, todas as regras foram arbitradas e portanto devem ser ensinadas e aprendidas.

Quando afirmamos que a representação gráfica de uma língua é alfabética, estamos, necessariamente, afirmando que as unidades gráficas, isto é, as letras, representam basicamente fonemas e não significados ou sílabas, como nas escritas

chinesa e japonesa (Faraco, 2000). Dominando o princípio alfabético, o aprendiz adquire uma série de conhecimentos a respeito do sistema de escrita: aprende que a escrita é a representação da seqüência de sons que ouvimos quando uma palavra é pronunciada, que as letras representam as menores partes dessa seqüência sonora, aprende qual o valor sonoro que cada uma das letras pode assumir e em que posições e seqüências as letras podem ser colocadas nas palavras.

A escrita ortográfica, entretanto, pressupõe outros conhecimentos do sistema de escrita: como ele se organiza e como as leis de composição desse sistema se articulam entre si.

Avançando no processo da aquisição da escrita, o aprendiz faz descobertas muito importantes:

- descobre, relativizando o princípio alfabético, que a correspondência entre grafemas e fonemas, na Língua Portuguesa, nem sempre é biunívoca e recíproca.
- descobre que letras diferentes podem representar um mesmo som como, por exemplo, no emprego de **c, ç, s, ss, sc, xc, xc** ou **x** para representar o fonema /s/, como em **açaí, foice, pretensão, agressão, acrescentar, excelência e máximo;**
- descobre também que, às vezes, uma mesma letra se presta a representar mais de um som, como o **g**, por exemplo, em **grude** e em **gemada**.

Nesses casos, a escolha da letra adequada para a grafia é definida pela norma ortográfica, a qual, por sua vez, é determinada, em geral, ou por uma memória etimológica ou pelo contexto. Na palavra **monge**, a grafia é feita com **g** e não com **j** por ser esta uma palavra de origem grega, assim como, em **pajé**, o **j** se justifica pela origem tupi. (Faraco, 2000). Para a escolha do **rr** e não do **r** para a grafia da palavra **carro**, no

entanto, o que foi levado em conta foi o contexto, ou seja, a posição que a letra ocupa na palavra, já que o som do **r** entre vogais é vibrante como em amoroso e não brando, como quando colocado no início de uma palavra, como em roda.

Avançando ainda mais, o aprendiz faz novas descobertas:

- percebe que, em alguns casos, a grafia é determinada pela função que a palavra assume na frase.

Repare: No mês de **abril** entraremos de férias.

Ele **abriu** a torneira do chuveiro.

A grafia correta do grupo fonético, em situações como a do exemplo acima, pressupõe a observância do contexto morfossintático, ou seja, da classe morfológica da palavra e da função que ela assume na frase.

Desse modo, pode-se pensar que aprender ortografia não se reduz, simplesmente, a memorizar regras arbitrárias mas implica compreender a rede de relações que essas regras constituem. Ainda assim, a ortografia tem sido vista como um caso de assimilação de um conjunto de regras por simples memorização, por imitação. Por esse motivo, considera-se o tempo dedicado nas salas de aula a essa disciplina improdutivo, como foi dito acima. Em geral, professores e alunos dedicam horas de trabalho escolar aos chamados “treinos ortográficos” que consistem, basicamente, na repetição exaustiva de palavras em atividades variadas como cópias e ditados.

O que ocorre é que, apesar disso, a escrita ortográfica não se desenvolve dentro dos padrões que seriam esperados pelos professores. Ou seja, bons alunos, aplicados, que apresentam bom desempenho em boa parte das atividades propostas em sala de aula, nem sempre mostram uma ortografia de acordo com as expectativas, especialmente na escrita espontânea.

O ensino da ortografia fundamentado no treinamento, apesar de marcado pela

ineficácia, continua sendo estimulado, especialmente através de materiais didáticos. O “Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa” (Academia Brasileira de Letras, 1999), edição reduzida do documento oficial da ortografia brasileira, organizada em 1999 para facilitar a utilização do vocabulário por professores e alunos, enaltece, em sua introdução, a importância do treino e da repetição destituídos de reflexão para a aprendizagem da ortografia:

“... É através da memória auditiva e da memória visual que se aprende o vocabulário de uma língua. Grava-se pela fala e pela escrita, isto é, ouvindo-a ou escrevendo-a. Escreve-se corretamente através da memória visual que lhe mostra a forma gráfica correta da palavra. Daí a importância do Vocabulário ortográfico, sobretudo nos anos iniciais do estudo.” (Academia Brasileira de Letras, 1999, p. XXIII)

Em muitas “Gramáticas”, a aprendizagem da ortografia também aparece vinculada a uma memorização passiva:

“... Entretanto, como as evoluções fonéticas e o conhecimento da origem das palavras não estão ao alcance da maioria dos usuários do português, fica evidente que a ortografia irá depender basicamente da memorização da imagem visual e da automatização da grafia das palavras.” (Mesquita, 1995, p.77)

Também são inúmeros os livros didáticos que apresentam “exercícios de fixação da ortografia”, em geral cópias e outros exercícios que não envolvem reflexão sobre a formação das palavras.

Dentro dessa perspectiva, o erro ortográfico é encarado como falta de atenção ou de memória. Entretanto, o aluno erra justamente porque não escreve “de memória”, ele

escreve a partir dos conhecimentos que tem das regras do sistema, as quais lhe permitem a formulação de hipóteses, que, por sua vez, vão sendo testadas e refletidas numa busca incessante de regularidades. Trata-se de um processo que se pode dizer *gerativo* pois pressupõe que podemos utilizar *gerativamente* os conhecimentos já adquiridos para produzir a grafia de novas palavras. Assim, por exemplo, parece ser possível que um aprendiz seja capaz de escolher entre **z** ou **s** para grafar corretamente as palavras *consulesa* e *destreza* mesmo sem ter tido contato com elas, mas apenas por ter compreendido que o sufixo **esa** é empregado como formador de femininos e **eza** é usado na grafia de nomes abstratos.

Dados de estudos realizados (Carragher, 1985; Nunes, 1995, Morais, 1996) corroboram com essa hipótese, contestando a visão da ortografia como um processo reprodutivo. Seus resultados sugerem que crianças são capazes de escrever corretamente palavras com as quais nunca tiveram contato e palavras inventadas demonstrando que os erros ortográficos não são aleatórios e relacionam-se intimamente com aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos da língua.

A pesquisa realizada por Carragher (1985) visou a compreensão do desenvolvimento da competência na ortografia através da avaliação dos erros ortográficos produzidos por crianças que já dominavam a escrita alfabética. Analisando ditados realizados por 40 crianças com escolaridade entre 1ª e 4ª séries, a autora agrupou os erros por categorias de acordo com o tipo de norma ortográfica ignorada pela criança ao produzi-los.

Foram selecionadas, para o ditado, palavras primitivas, derivadas e outras inventadas a partir das palavras primitivas, como por exemplo: peixe, peixaria, “peixoso”. Todas as palavras apresentavam algum tipo de dificuldade no nível da correspondência letra / som. Cabe ressaltar que as listas de palavras utilizadas foram diferentes em cada

uma das séries, de modo a atender os critérios de frequência de palavras observados pela Carraher (1985). São descritas sete categorias de erros:

Comentário: Substitua todos os a autora, autoras, autores, autor pela referência Sobrenome e Ano, nada de op.cit. também.

a) Erros tipo transcrição de fala

As divergências entre a língua falada e a língua escrita podem provocar erros ortográficos resultantes de uma concepção apropriada da escrita. (*malucu, fírida*)

b) Erros por supercorreção

À medida que a compreensão da criança a respeito da distinção entre a língua falada e a língua escrita evolui, ela tende a buscar a correção dos erros de transcrição de fala. Essa tentativa de correção pode gerar outro tipo de erro. (*altomóvel, previlégio*)

c) Erros por desconsiderar as regras contextuais

No sistema ortográfico adotado no Brasil a observação do contexto imediato é fundamental, já que o valor da letra muda em sua função. (*emquanto, qerida*)

d) Erros por não marcar a nasalização

Existem variações de pronúncia que nasalizam ou deixam de nasalizar certas palavras, provocando algumas confusões na escrita. (*traquilo, muito*)

e) Erros ligados à origem da palavra

Existem inúmeras situações em que o som ou o contexto não permitem identificar a letra correta na escrita, pois sua escolha para a grafia reflete a origem da palavra. (*élice, existência*)

f) Erros nas sílabas de estrutura complexa

Como o processo de alfabetização geralmente enfatiza as sílabas que contêm uma consoante e uma vogal, é provável que a existência de sílabas com estrutura diferente resulte em erros ortográficos. (*guada* -guarda, *quilima* -clima)

g) Erros por trocas de letras

Existem certas trocas de letras que não se inserem nas categorias anteriores. Constituem uma escolha errada para representar o som em pauta. (*rapanete*, varinha -farinha)

Os resultados desse estudo mostraram que os erros de transcrição de fala, os relacionados com a origem da palavra e os erros em sílabas complexas parecem diminuir com a escolaridade. Os demais tipos de erros, pertencentes a outras categorias, não apresentaram uma tendência definida de aumento ou diminuição.

Procurando averiguar se os dados obtidos através dos ditados seriam confirmados por uma tarefa de escrita espontânea, Carraher (1985) realizou um segundo estudo. Cinco redações escolhidas aleatoriamente em cada uma das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental de uma escola próxima a Recife, PE, foram avaliadas. Os resultados encontrados foram muito semelhantes, exceto pelo fato de, dada a natureza da tarefa, nesse segundo estudo foram observados, além daqueles descritos acima, erros de segmentação.

O dado mais relevante a ser destacado aqui parece ser o fato dos resultados não apontarem diferenças nas categorias de erros produzidos em palavras reais e inventadas, o que demonstra claramente a natureza gerativa da ortografia. A análise da grafia de

palavras inventadas revelou também uma tendência à aquisição de sufixos formadores de substantivos e adjetivos na medida em que a frequência desse tipo de erro diminuiu expressivamente da primeira para a quarta série. Essa constatação, segundo Carraher (1985), sugere que o sistema ortográfico em aquisição é produtivo na medida em que a escrita de sufixos não pode ser explicada com base em uma concepção alfabética simples.

Rego e Buarque (2000) avaliaram a escrita de setenta e nove crianças cursando a primeira e terceira séries em escolas da cidade de Recife, Pernambuco para avaliação de dificuldades em ortografias específicas (emprego do **r** e **rr**; o contraste entre as grafias das terminações **ou** em verbos da primeira conjugação no pretérito perfeito e **or** em substantivos; o contraste entre as terminações **iu** presente em verbos da terceira conjugação no pretérito perfeito e **io** e **il**, presentes em substantivos e adjetivos) demonstrar como a ortografia pode ser influenciada pelo fator frequência. O estudo foi longitudinal, envolvendo uma primeira etapa no início do ano letivo e uma segunda etapa no final do ano letivo. Nas duas etapas os alunos foram solicitados a escrever palavras reais e inventadas, inseridas em frases. Foram descritas categorias de desempenho para cada uma das regularidades ortográficas estudadas.

Seis categorias de desempenho foram observadas na grafia do **r** / **rr**:

1) criança usa predominantemente a letra **r** tanto para grafar o som /**r**/ quanto o som /**R**/;

2) a criança já faz uso do **rr**, mas restringe seu uso ao meio da palavra independentemente da natureza do som;

3) a criança usa **rr** para representar o som /**R**/ e **r** para o som /**r**/, mas não considera adequadamente o contexto: o **rr** aparece entre consoante e vogal e no início da palavra;

4) o desempenho da criança melhora muito mas ainda apresenta casos isolados de

representação do /R/ com **r** entre vogais e com **rr** entre consoantes;

5) a criança usa de forma consistente o **rr** tanto no contexto intervocálico como entre consoante e vogal;

6) a criança apresenta a ortografia correta em todos os contextos.

A análise longitudinal revelou que, de uma maneira geral, o desempenho das crianças na grafia do dígrafo **rr** apresenta uma evolução. Nas primeiras séries, no início do ano letivo, o desempenho das crianças se concentra na categoria 1. No final do ano letivo a maioria das crianças da 1ª série e das séries mais avançadas encontravam-se na categoria 5. As crianças da 2ª série, entretanto, de uma maneira geral permaneceram com o mesmo desempenho observado na primeira etapa do trabalho. Os percentuais nas demais categoriais foram muito baixos.

Rego e Buarque (2000) explicam a grande concentração na categoria 5 observando que o som /R/ tanto no contexto intervocálico como entre consoante e vogal aparece no meio da palavra e, além disso, as palavras que apresentam o som /R/ entre consoante e vogal são menos freqüentes.

Cinco categorias de desempenho foram observadas na grafia do som /o/:

1) a criança usa a letra **o** para representar o som /o/ em verbos e substantivos;

2) a criança passa a usar **ou** e **or** indiferentemente em substantivos e verbos;

3) a criança usa predominantemente **ou** e **ol** na escrita de verbos e **o** e **or** em substantivos;

4) a criança mostra aquisição de um dos contextos;

5) a criança demonstra compreensão das restrições contextuais.

No final do ano letivo observou-se grande concentração de crianças nas categorias 4 e 5. Somente os alunos da 2ª série permaneceram distribuídos entre as diferentes

categorias.

Quatro categorias de desempenho foram observadas na grafia do ditongo /iw/:

- 1) a criança usa **iu** tanto para o substantivo quanto para o verbo;
- 2) a criança utiliza uma única representação, **iu** ou **il**, em todos os contextos;
- 3) a criança restringe o uso de **io** e **il** para o substantivo, mas estende essas representações para o verbo;
- 4) a criança observa plenamente as restrições contextuais.

Nenhuma criança atingiu o nível 4 de desempenho. A maioria das crianças no final do ano letivo encontrava-se distribuída entre as categorias 1 e 2, sendo a maior parte encontrada na categoria 2. Rego e Buarque (2000) destacam que a diferença observada entre os desempenhos no emprego das terminações *ou* e *iu*, regidas pela mesma regra gramatical, pode ser devida a maior frequência de verbos da primeira conjugação na Língua Portuguesa.

Nunes (1995) buscou verificar se havia ou não simultaneidade na aquisição de grafias corretas orientadas por normas similares, ou seja, se erros de uma mesma categoria são corrigidos simultaneamente ou se há diferenças cronológicas na aquisição de grafias. Nesse estudo participaram alunos da 1^a à 8^a série, sendo 8 alunos de cada série. Duas tarefas foram realizadas: uma em que a criança lia uma história com palavras inventadas inseridas em seu contexto, e outra, voltada para a análise da ortografia, em que a criança, após escutar a história lida pelo experimentador, escrevia as palavras inventadas contidas na história. Foram evitadas as regras contextuais explicitamente ensinadas na escola, como por exemplo o uso do **m** antes do **p** e do **b**, e foram utilizadas somente palavras inventadas a partir de palavras primitivas, em geral conhecidas pelas crianças.

Entre outras regras contextuais, a pesquisadora analisou o emprego do **o** do **e** no final de palavras cuja pronúncia é feita como /u/ e /i/ átonas e seus resultados mostraram que mesmo regras contextuais tão parecidas como estas estudadas não são, necessariamente, adquiridas ao mesmo tempo. No caso em questão, por exemplo, verificou-se que a aquisição da regra do uso do **o** para /u/ átono ocorre mais rapidamente que a aquisição da regra do uso do **e** para /i/ átono.

A análise do emprego de **am** ou **ão** para representar o ditongo nasal /ãu/, outra regra ortográfica analisada nesse estudo, é especialmente interessante, segundo a autora, na medida em que a essa regra de contexto, de natureza fonológica, - quando o ditongo é átono a grafia correta é **am**, quando é tônico **ão** - pode se sobrepor outra, de natureza semântica: nos substantivos, assim como nos verbos no futuro, na 3ª pessoa do plural, a grafia correta é **ão** e nos verbos no passado, 3ª pessoa do plural, é **am**. As crianças, num primeiro momento, optam por escrever sempre **ão**. Quando comparados os resultados referentes ao uso do **e/i** e do **o/u** com os resultados referentes ao uso de **am/ão** verificou-se que esta última regra sofre influência de pistas semânticas mais na leitura que na escrita, possivelmente porque uma pista semântica, na leitura, pode levar à correção pela própria construção do significado da frase. Na escrita, em contrapartida, as pistas semânticas mostram-se úteis quando relativamente conscientes, o que, a nosso ver, parece indicar a participação de um comportamento metalingüístico.

Nunes, Bryant e Bindman (1995) em estudo que focalizava o emprego do morfema **-ED** no passado de verbos regulares da Língua Inglesa, também encontraram resultados que sugerem que na aquisição de regras ortográficas cuja natureza não é fonológica, observa-se uma evolução que pode ser encarada como denotativa de comportamento metalingüístico. As escritas de 375 crianças falantes da língua inglesa com faixa etária de 6 a 9 anos foram classificadas em 5 níveis, os quais indicam

claramente desenvolvimento na aquisição desta regra:

1º) As crianças não utilizam nenhuma representação aceitável no final das palavras ditadas (no caso **T** ou **D** ou final **-ED**).

2º) Elas utilizam letras “aceitáveis” (**T** e **D**) no final das palavras, mas ainda não usam o **-ED** consistentemente.

3º) Usam o **-ED** corretamente, embora não em todas as situações em que este morfema deveria ser empregado. Além disso, utilizam esta terminação não só em verbos regulares, como seria adequado, mas também em verbos irregulares e em palavras de outras categorias gramaticais, demonstrando generalização da regra.

4º) As crianças generalizam o uso do morfema **-ED** na classe gramatical dos verbos.

5º) As crianças apresentam o emprego do **-ED** restrito aos verbos regulares.

Os resultados de Nunes, Bryant e Bindman (1995) sugerem, então, que, na aquisição de uma regra ortográfica, num primeiro momento observa-se a produção de uma grafia correta, em seguida são notados erros indicativos de uma tentativa de generalização dessa regra e, por fim, pode-se observar a restrição da regra aos contextos adequados.

Dos estudos descritos até aqui, depreende-se uma pergunta fundamental para esse trabalho: existe correspondência entre o desenvolvimento da ortografia em crianças e adultos?

Raros são os estudos encontrados na literatura que exploram o desenvolvimento da escrita ortográfica em adultos buscando similaridade com o mesmo processo em crianças (Viise, 1996; Bear, Truex & Barone, 1989; Liberman, Rubin, Duques & Carlisle, 1985; Jaegler, Schossler e Wainer, 1998).

Com o objetivo de avaliar diferenças entre a ortografia de crianças e adultos,

Jaegler, Schossler e Wainer (1998) avaliaram 16 adultos, com idades entre 21 e 65 anos, e 16 crianças, com idades entre 6 e 8 anos. Todos os sujeitos cursavam a 2ª série do Ensino Fundamental em escolas públicas da cidade de Porto Alegre, Brasil. Os adultos freqüentavam uma escola municipal, especializada em educação de jovens e adultos e as crianças uma escola estadual. As duas escolas utilizavam como “*método*” de ensino o construtivismo.

Jaegler, Schossler e Wainer (1998) partiram da hipótese de que o existe um período crítico para a aquisição da linguagem, o qual coincide com os primeiros anos de vida quando se verifica grande plasticidade neuronal. Como instrumento de avaliação foi utilizada uma tarefa de ditado contendo 10 palavras retiradas “*aleatoriamente*” de uma cartilha não utilizada nas classes que os participantes freqüentavam. As palavras selecionadas tinham um conteúdo semântico, algumas faziam parte do vocabulário cotidiano de uso freqüente nas tarefas de escrita dos participantes e outras não. Segundo Jaegler, Schossler e Wainer (1998), a adoção de um critério semântico na escolha das palavras visava à avaliação da participação da familiaridade com o significado na escrita, entretanto o critério utilizado para a determinação da freqüência das palavras nas atividades não foi informado. Outro critério utilizado na escolha das palavras foi a possibilidade de erros na relação grafema-fonema que as palavras ofereciam. A aplicação da tarefa foi realizada em sessões individuais. Não foi informado se as palavras foram inseridas em frases ou não, ou em que época do ano letivo a pesquisa foi realizada.

Em um primeiro momento os erros na grafia dos participantes foram avaliados e categorizados de acordo com o seguinte critério:

- *“Trocas de letras correspondentes a fonemas semelhantes quanto ao traço de sonoridade (ou fonemas "surdo-sonoros"), como: f/v; t/d; p/b; c, q/g;*

Comentário: Por que trechos tão longos em itálico. Se for citação tem que vir entre aspas. Caso seja citação, por que você não escreve o texto com suas própria palavra. O mesmo vale para o trecho logo abaixo.

- Troca de m-n em sílaba direta (consoante + vogal), devido a semelhanças na zona de articulação nasal e no traçado das letras.
- Troca de letras, devido a regras do contexto da palavra, tais como: r/rr entre vogais; m-n antes de p e b, etc.
- Trocas de letras, por transcrição de fala, como e/i; o/u; am/ão; ou/o; al/ar;
- Troca de letras diferentes correspondentes a um mesmo som como: z/s; x/ch; lh/li; s/ss/ç;...
- Omissões de letras tais como: "s", "r" ou "n" em final de sílaba, após vogal.
- Omissão de sílabas.
- Outros erros não previstos.” (Jaegler, Schossler e Wainer, 1998, p.556)

Os dados foram analisados com base nos escores brutos produzidos. No que tange às possibilidades de erros, os autores afirmam que, entre as vinte e três possibilidades de erros, as crianças só apresentaram mais dificuldade que os adultos na troca do **x** pelo **ch** na palavra **abacaxi**. Os dois grupos apresentaram o mesmo número de erros na troca de **d** por **t**, **n** por **m** e **rr** por **r**.

Segundo Jaegler, Schossler e Wainer (1998), no que tange à familiaridade semântica, as crianças apresentaram um desempenho muito superior em palavras “*simples*” que em palavras “*complexas*”. O desempenho dos adultos não mostrou diferença nos dois grupos de itens. Os dados dessa análise são apresentados por percentagem, sem referência a uma análise estatística.

Em seguida, os dados coletados foram avaliados e distribuídos em níveis:

“1) *Demonstra se o aprendiz está em uma fase primitiva de alfabetização. Consiste em falhas na correspondência entre a seqüência dos sons e a das letras (repetições de letras, omissões de letras, alteração da ordenação de letras, etc.).*

2) *Identifica se o alfabetizando está em um período onde faz uma relação entre os sons e as letras como se cada letra tivesse somente um som e cada som somente uma letra. Sua escrita é como uma transcrição fonética da fala. Por exemplo: bodi em vez de bode, falão ao invés de falam.*

3) *Demonstra se o alfabetizando já atingiu um conhecimento ortográfico mais desenvolvido e aprendeu que as letras nem sempre terão o mesmo som. Os erros consistem em troca de letras com o mesmo som e na mesma posição. Por exemplo: açado ao invés de assado, xinelo ao invés de chinelo.*” (Jaegler, Schossler e Wainer, 1998, p.557)

Os dados analisados segundo esse critério revelaram que os adultos cometeram em todos os três níveis um número superior de erros que as crianças. Os resultados, segundo Jaegler, Schossler e Wainer (1998) mostraram que existem diferenças significativas entre as médias dos adultos e das crianças, o que leva os pesquisadores a concluir em favor de sua hipótese, considerando, entretanto, a necessidade de outros estudos sobre o tema.

Outros autores, no entanto, apresentam resultados que não sugerem uma diferença entre adultos e crianças no que diz respeito à aprendizagem da ortografia. Viise (1996) comparou o desenvolvimento da escrita de 124 adultos e 195 crianças e, através da análise dos erros ortográficos produzidos por esses participantes, procurou responder a duas questões principais: *O desenvolvimento da escrita no adulto envolve as mesmas etapas que na criança? Quanto se pode prever a escrita de determinadas estruturas ortográficas em crianças e adultos?* Sua hipótese era que adultos e crianças cometem os mesmos tipos de erros na escrita e que esses tendem a diminuir ou desaparecer em níveis mais avançados da leitura e da escrita.

As crianças participantes (n=195) foram selecionadas em 8 escolas regulares no

estado da Virginia, EUA, cursavam desde a pré-escola até a 5^a série e não apresentavam nenhum tipo de dificuldade na leitura. Os adultos (n= 124), com idades entre 18 e 60 anos e com 4 a 12 anos de escolarização, faziam parte de programas de educação de jovens e adultos e de um nível inicial do “college”.

Três listas de palavras apresentando diferentes níveis de dificuldade ortográfica foram organizadas para avaliação da escrita dos participantes. Ao todo, 24 aspectos da ortografia foram avaliados. Na primeira lista foram comparadas a habilidade dos estudantes em representar sons com uma única consoante no início e no final da palavra com a habilidade de representar sons com duas consoantes agrupadas e também o uso de vogais – qualquer vogal - com o uso da vogal correta. Na segunda lista, comparou-se o reconhecimento da necessidade de inclusão de uma vogal extra numa palavra com a escolha da vogal correta a ser incluída. Nessa lista também avaliou-se a habilidade dos estudantes de manter a posição da vogal na palavra, apesar da presença do **r**, e o reconhecimento de morfemas finais como partes separadas do radical da palavra. Ainda nessa lista foram avaliadas a escrita de sons ambíguos de dígrafos e ditongos e a reação dos estudantes a consoantes dobradas. Na terceira lista, foram investigados: a representação de unidades silábicas; a representação de sons ambíguos das terminações – **ar**, **-er**, e **-or**; junção de sílabas; a escrita correta das terminações **-ed** e **-ing**, incluindo a avaliação do conhecimento da necessidade de dobrar ou cortar a letra **e** em algumas situações; o reconhecimento do sufixo como um morfema estável; a representação do som **shwa** em três situações diferentes; a representação de prefixos e o uso de contrações.

Os resultados mostraram que adultos e crianças apresentam domínio similar da maioria dos padrões ortográficos investigados. Os adultos, entretanto, tiveram mais dificuldade em construir sílabas, assim como mostraram maior tendência a excluir vogais. Principalmente, os adultos tiveram menos sucesso que as crianças na escrita de sufixos (-

en, -er, -ed e -es), embora tenham mostrado mais compreensão dos sufixos e prefixos que as crianças. Os adultos mostraram mais facilidade que as crianças na separação de sílabas. A maior dificuldade dos adultos, em especial na escrita de sufixos, é atribuída pela autora a um baixo nível de consciência fonêmica.

Post (2005), por sua vez, investigou o processo de desenvolvimento da escrita de adultos em um estudo longitudinal durante quatro semestres. Alunos inscritos em programas de educação de adultos foram convidados a participar de um programa de promoção de aprendizagem. Durante o programa os adultos receberam quatro módulos de instrução especialmente desenvolvidos para o estudo. 80 alunos com idade média de 37 anos (*very low readers*) e 37.6 anos (*low readers*) participaram do primeiro módulo, distribuídos em dois grupos de acordo com o nível de leitura (*very low readers* e *low readers*). Apenas 12 alunos cumpriram o quarto módulo de instrução.

Cada módulo consumiu em torno de 25 horas de instrução em leitura e escrita envolvendo três tipos de sílabas, divisão de palavras em sílabas a escrita de 44 sons e regras da escrita de sufixos. Antes e depois de cada módulo, a escrita dos adultos foi avaliada em um ditado com 25 palavras. O nível de dificuldade das palavras do ditado aumentou gradativamente de um módulo para outro.

De uma maneira geral ambos o grupos obtiveram melhora após a instrução sendo que o grupo de leitores com maior dificuldade apresentou um progresso maior. Assim, o estudo de Post tem por mérito mostrar que adultos, assim como crianças, se beneficiam com a instrução. Contraria, portanto, a idéia de que a aprendizagem na idade adulta ocorre de forma mais lenta.

Com base nos estudos empíricos apresentados, pode-se supor o emprego de princípios gerativos na produção da escrita ortográfica. Não se trata, apenas, de registrar grafias memorizadas. É possível também supor a existência de uma progressão na

aquisição das regras ortográficas, tanto na ortografia de crianças como na de adultos tardiamente escolarizados. Ao tomar consciência do uso de **rr** para grafar o fonema /R/ como em **carroça**, por exemplo, o aprendiz tenderia a estender esta constatação a outras palavras, escrevendo, por exemplo **enrrolar** em vez de **enrolar**, para só depois restringir o uso deste grafema aos contextos apropriados.

Os estudos sumariados também sugerem que a aprendizagem das diferentes regras ortográficas não ocorre simultaneamente. Principalmente, entretanto, esses estudos reforçam a idéia de que nem todas as questões ortográficas podem ser solucionadas a partir de uma consciência fonêmica. Como optar por **iu** ou **il** para grafar o verbo **saiu** e o substantivo **barril** sem recorrer ao conhecimento dos aspectos morfológico e sintático da língua? Assim, cabe pensar efetivamente que em determinadas situações a consciência fonológica mostra-se insuficiente para explicar a ortografia.

A ortografia da Língua Portuguesa contém inúmeras regularidades de natureza morfossintática (por exemplo, os verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo são sempre escritos com **ss**, **partisse** e os substantivos sempre com **c**, **chatice**) e algumas grafias, ditas não previsíveis, tornam-se previsíveis com o conhecimento dos processos de formação de palavras (por exemplo, o emprego do **h** em **honestidade**). Assim, o desenvolvimento da escrita ortográfica parece não estar relacionado somente com a memorização e com a consciência fonológica, mas também com uma capacidade de refletir e manipular mentalmente a estrutura morfológica e sintática das palavras. Mas o que seria exatamente essa capacidade? No próximo capítulo discutiremos a natureza da consciência morfossintática.

5 A CONSCIÊNCIA MORFOSSINTÁTICA

A consciência morfofossintática constitui uma capacidade metalingüística na medida em que implica a reflexão e manipulação intencional do conjunto de normas morfológicas e sintáticas da língua e de sua aplicação. Envolve, portanto, monitoramento e planejamento, por parte do sujeito, de seus próprios métodos de processamento lingüístico.

De acordo com Gombert (1992), o comportamento resultante da atividade metalingüística envolve uma reflexão intencionalmente monitorada que pode ser verbalizada pelo sujeito mas não deve ser confundida com uma simples manifestação de conhecimento funcional da língua. Gombert (1992; 2003) define como epilingüístico o comportamento caracterizado pelo uso funcional da língua que não envolve um padrão de intencionalidade e controle por parte do sujeito. Assim, quando uma criança pequena expõe suas razões para justificar uma ou outra opção gráfica na escrita, isso não significa que ela necessariamente esteja apresentando um sinal de consciência metalingüística.

Na literatura ainda são poucos os trabalhos que utilizam o termo *consciência morfofossintática* (ver Gombert, 1999; Bryant, Nunes & Bindman, 1999, 2000; Correa, 2005), sendo mais comum encontrarmos a expressão "*consciência gramatical*" (ver Rego, 1995) empregada de forma ampla para definir ora a consciência da estrutura morfológica e a consciência da estrutura sintática da língua, ora apenas uma delas. Também são freqüentes os trabalhos que empregam os termos *consciência sintática*, para definir a consciência da estrutura sintática da língua (ver Gombert, 1992, 1999;), e *consciência morfológica* para definir a consciência da estrutura morfológica (ver Casalis

& Louis-Alexandre, 2000). Nesse trabalhos, entretanto, não nos parece muito claro o que se define como estrutura morfológica e estrutura sintática da língua. Na medida em que existem discussões entre o que configura a morfologia e a sintaxe, bem como sobre a relação entre essas partes da gramática (Rosa, 2000), julgamos adequado precisar aqui em que circunstâncias consideramos que essas duas habilidades metalingüísticas, a consciência sintática e a consciência morfológica, são complementares e acionadas conjuntamente na produção da escrita ortográfica, configurando a consciência morfossintática.

Podemos dizer que nossa visão encontra respaldo entre os lingüistas que tratam a distinção entre morfologia e sintaxe como ilusória, considerando que, lingüisticamente, a morfologia não tem um objeto real e autônomo e, logo, não pode constituir uma disciplina distinta da sintaxe (Saussure, 1990). No entanto, de acordo com a hipótese lexicalista, poder-se-ia pensar que, para a sintaxe, não é importante que **refazer** seja formado a partir de **fazer** pela adjunção do prefixo **re-** Seria o mesmo que estar diante da forma primitiva **fazer**. A informação que importa é que a palavra é um verbo, uma vez que essa informação é relevante para fenômenos de concordância e regência. (Rosa, 2000). A hipótese lexicalista, então, reconhece que as construções morfológicas, a formação da palavra, os morfemas constituintes, são reguladas diferentemente da frase. Dessa forma, a estrutura interna da palavra seria opaca para a sintaxe. Entretanto, alguns defensores da morfologia baseada em lexemas (Matthews, 1991; Anderson, 1999), isto é, que não consideram o morfema como a unidade básica da morfologia e sim a palavra, ressaltam que a flexão representa a interação entre a morfologia e a sintaxe, ou morfossintaxe (Rosa, 2000). Cabe ressaltar, entretanto, que aqui a flexão diz respeito às categorias flexionais que presentes na palavra deverão ser levadas em conta pela sintaxe. Ou seja, existem afixos que implicam novos arranjos sintáticos: “*João comprou uma*

calça e eu comprei uma blusa”, enquanto outros não têm nenhuma consequência especial para a sintaxe: se alguém diz “*Eu não tenho parentes, eu tenho um parente.*” não é a natureza da frase, a estrutura da oração, que determina o emprego da forma singular ou plural do substantivo, mas sim a situação (Rosa, 2000).

De acordo com essa perspectiva, seria adequado restringimos o emprego do termo consciência morfossintática à habilidade metalingüística que consiste no controle e manipulação intencional das regras que orientam a flexão das palavras de diferentes categorias gramaticais de forma relevante para a sintaxe.

Entretanto, em especial na área aplicada, os avanços dos estudos lingüísticos vêm se voltando cada vez mais para o entendimento do texto como unidade da gramática. Na “gramática do texto”, a língua, código composto de unidades e leis que as ordenam e regulamentam, realiza-se mediante a interação e a perfeita harmonia entre todos os seus componentes (Sautchuk, 2004). Entende-se, assim, que, para exercer qualquer função significativa ou comunicativa, as unidades lingüísticas devem-se organizar pelo menos em duas unidades: por exemplo, é necessária a junção de um radical (**menin**) a uma desinência (**a**) para que se tenha um vocábulo autônomo (**menina**) e, desse modo, chegar a um sintagma nominal (**a menina**). Dessa forma, admite-se que, para a produção de qualquer enunciado, seja oralmente ou por escrito, o usuário da língua está sempre articulando duas atividades lingüísticas básicas: a de escolha de uma forma e a de relação dessa forma com outra. Assim, forma, função e sentido estão intimamente relacionados para a explicação de qualquer fenômeno lingüístico.

Nessa perspectiva, a organização das palavras da língua em grupos (classes gramaticais) assume um importante papel na organização do discurso, na medida em que constitui um modelo: as palavras têm características mórficas (estruturais) que permitem que essas assumam ou não determinadas funções sintáticas, promovendo diferentes

expressões de sentido. Cabe pensar, portanto, que não se pode separar o conhecimento morfológico do sintático: a base ou natureza de um sintagma determina ou autoriza sua função sintática (Sautchuk, 2004).

Dessa forma, numa perspectiva psicolinguística, é possível supor que a atividade de ortografar envolva uma interação entre os diferentes domínios do léxico mental. Suponha-se que uma pessoa não conheça a palavra **denegriu**. Logo, para escrever corretamente **denegriu** a pessoa pode considerar que esta palavra é um verbo na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo e, sendo assim, deve ser escrita com **iu**, terminação adequada a verbos, ao invés de **il**, terminação usada para substantivos e adjetivos como **barril** e **fértil**, por exemplo. A categorização dessa palavra como verbo, entretanto, só poderá ser feita dentro de um contexto sintático-semântico como em “**O rapaz denegriu aquele homem.**” Efetuando-se uma análise sintática desta oração a palavra **denegriu** pode ser facilmente identificada como uma ação (verbo) praticada pelo rapaz, o que não aconteceria se a frase estivesse estruturada de maneira diferente, como por exemplo: “**O denegriu rapaz aquele homem.**”

Essa situação se agrava quando a pessoa se depara com palavras homônimas homófonas. Por exemplo: como escolher entre **il** e **iu** para grafar a palavra **vil**? Só o contexto sintático associado ao conhecimento da morfologia pode determinar a grafia correta. Observe:

Manoel **viu** o que tinha perdido. (**viu** → verbo)

Ele é um homem **vil**. (**vil** → adjetivo)

A um dos participantes deste estudo, a pesquisadora apresentou duas frases:

Carlos comprou uma **balice**.

... se ele **balisse** o carro tudo se resolveria.

Em seguida, observou-se o seguinte diálogo:

- *O que é uma balice?*
- *Ah, eu não sei...*
- *Sim, mas você consegue ter alguma idéia do que é?*
- *Sei lá... Eu acho que é uma coisa.*
- *E na outra frase, é uma coisa também?*
- *É, mas é uma coisa que ele fez...*
- *Você já aprendeu as classes gramaticais?*
- *Algumas.*
- *Quais?*
- *Ah, substantivo próprio, substantivo comum...*
- *Qual a classe gramatical de balisse, na segunda frase?*
- *É verbo.*
- *Como você sabe?*
- *Porque é uma coisa que ele fez.*
- *E como você sabe que é uma coisa que ele fez?*
- *Porque tá dizendo, se ele balisse o carro. É assim como se ele pintasse o carro.*
- *Na primeira frase balisse também é verbo?*
- *Não.*
- *Por quê?*
- *Ah, olha pra frase, olha ... ele não tá fazendo nada... tá até escrito diferente.*
- *E a palavra malisse é verbo também?*

- *É.*
- *Como você sabe?*
- *Ah... sei lá...é parecido com balisse.*
- *É parecido em quê?*
- *No final é parecido.*
- *Você tem certeza que é verbo?*
- *Ah... sei lá.. diz aí uma frase com malisse....*

O diálogo acima parece indicar que, pelo menos em algumas circunstâncias, para a produção ortográfica, não se trata de recorrer a uma “consciência morfológica” ou a uma “consciência sintática” separadamente mas sim do acesso simultâneo a diferentes aspectos da língua. A consciência morfossintática, então, representa esse acesso simultâneo realizado de forma intencional. Não se trata portanto de refletir sobre e manipular conhecimentos morfológicos e sintáticos separadamente, mas sim de refletir sobre e manipular as possíveis interações entre esses conhecimentos.

Sendo assim, não cabe, simplesmente, relacionar a consciência morfossintática à aprendizagem das classes gramaticais ou de quaisquer outros conhecimentos. Embora as capacidades metalingüísticas resultem de aprendizagens explícitas, em geral, de natureza escolar (Gombert, 2003), não se deve pensar que a consciência morfossintática está atrelada a um simples armazenamento de conhecimentos declarativos ou a capacidade de explicitação verbal do conhecimento formal da língua. Embora seja possível supor que o nível de consciência morfossintática é determinado pelo domínio de regras gramaticais, essa habilidade parece estar muito mais relacionada com a capacidade de reflexão sobre a estrutura da língua do que, simplesmente, com o conhecimento de conteúdos isolados da gramática. como demonstramos em estudo anterior (Sá, 1999):

“Ao ser questionada sobre a razão pela qual escreveu a palavra partiu com il (partil), uma das crianças participantes desse estudo disse:

- *Ih é, partiu é ação, é com iu.*
- *Então quando a palavra é ação você escreve com iu?*
- *É.*

À outra criança perguntou-se sobre o motivo de sua escolha pela terminação am , e não pela terminação ão, para grafar o verbo cantaram.

- Porque cantaram é que eles já cantaram e cantarão com ão é que eles vão cantar.” (Sá, 1999, p. 3)

Nos exemplos, pode-se supor que a criança é capaz de corrigir o seu erro e apontar a grafia correta da palavra porque relaciona a ortografia do morfema à classe da palavra. É possível, então, que a consciência morfossintática esteja presente mesmo quando o aprendiz não se mostra capaz de justificar a escolha feita, na escrita de uma palavra, por um ou outro grafema de acordo com os termos técnicos relacionados à regra gramatical implicada na representação da palavra em questão. O aprendiz pode, em muitas situações, se mostrar capaz de verbalizar as articulações feitas com as informações que dispõe a respeito da estrutura da língua, absolutamente pertinentes ao princípio gerativo da escrita. Dessa forma, o que se quer ressaltar é que a atividade escolar parece relacionar-se com o desenvolvimento da consciência morfossintática somente quando promove a articulação entre conhecimentos dos diferentes domínios do léxico mental.

Por outro lado, como a explanação da ação está diretamente relacionada com as capacidades discursivas do sujeito, pode-se pensar que o fato de uma pessoa não ser capaz de verbalizar as articulações que fez para grafar corretamente uma palavra não, necessariamente, implica ausência de consciência morfossintática. Sendo assim, nos parece adequado definir a consciência morfossintática a partir do comportamento

associado a essa habilidade. A expressão consciência morfossintática pode ser, então, empregada para indicar a habilidade de executar tarefas que requerem particular atenção à interação dos aspectos morfológicos e sintáticos da língua.

Compartilhamos, portanto, da posição defendida por Nunes, Bryant e Bindman (2000) de que a escrita de morfemas parece depender da consciência das diferentes partes do discurso. Consideramos que algumas convenções ortográficas envolvem tanto aspectos sintáticos quanto morfológicos, pois pressupõem considerações sobre a separação das palavras em categorias gramaticais de acordo com a função que exercem, sobre como as palavras são formadas a partir de processos de derivação e composição e, também, sobre as posições que as palavras podem ocupar nas frases.

Partindo-se desse pressuposto, uma pergunta se coloca: como é possível inferir sobre o nível de consciência morfossintática das pessoas? Pesquisas sobre a emergência assim como estudos de avaliação dos possíveis níveis da consciência morfossintática não são freqüentes, encontrando-se na literatura, em geral, estudos que abordam a consciência sintática e a consciência morfológica separadamente. A análise de alguns desses estudos, no entanto, pode oferecer informações importantes acerca da possibilidade de mensuração da consciência morfossintática. Abaixo, descrevemos algumas das tarefas⁶ indicadas na literatura como instrumentos de avaliação de habilidades metalinguísticas que envolvem manipulação dos aspectos morfológicos e sintáticos da língua (Correa, 2005 para revisão).

A *tarefa de julgamento* visa avaliar a habilidade de detectar violações da gramaticalidade de sentenças corretas e incorretas (Rego, 1993). As incorreções gramaticais, em geral, encontram-se nos morfemas flexionais responsáveis por fenômenos de concordância e regência, como no exemplo: *Maria Laura dancei balé*. Na

⁶ As tarefas relacionadas são apresentadas de acordo com a atividade que propõem. As expressões que utilizamos para apresentação das tarefas nem sempre correspondem àquelas empregadas pelos autores citados.

aplicação da tarefa, é apresentada uma lista de frases à criança que deve julgar quais são aceitáveis gramaticalmente.

A *tarefa de correção* (Leal & Roazzi, 1999) constitui um desdobramento da tarefa de julgamento. Nessa tarefa espera-se que o participante, a partir da percepção da agramaticalidade da sentença, seja capaz de corrigir a elocução vocal, repetindo a sentença corretamente: *Maria Laura dançou balé*. A *tarefa de explanação* (Gaux & Gombert, 1999), também um desdobramento da tarefa de julgamento, por sua vez, consiste em pedir ao participante que explique a incorreção gramatical. (*Isso não pode porque ...*). O objetivo da tarefa é, portanto, avaliar a detecção e o conhecimento da natureza da incorreção.

As *tarefas de julgamento, correção e explanação* não parecem constituir instrumentos válidos de avaliação da consciência morfossintática (Correa, 2005). Primeiro porque o julgamento da agramaticalidade pode ser resultante da dissonância global dos enunciados e não de um sinal de reconhecimento de um erro gramatical. Logo pode-se pensar que a competência lingüística apresentada no julgamento implica apenas um conhecimento tácito e não significa a presença de uma consciência metalingüística. O fato do sujeito ser capaz de corrigir a sentença corretamente, por sua vez, pode apenas sinalizar uma tendência natural à adequação das sentenças e não revelar reflexão consciente sobre a gramática. Além disso, consideramos que é possível pensar que a correção elaborada pelo sujeito exprima uma *gramática cotidiana* e não, necessariamente, uma incapacidade de refletir sobre a estrutura da língua. O fato de um sujeito não reconhecer um erro na frase *Os menino toma a sopa*, não necessariamente indica ausência de consciência morfossintática, caso essa construção seja aceitável no seu ambiente cultural. As tarefas em questão, portanto, parecem pecar por não considerar que um critério de aceitabilidade pode interferir no uso de um critério de gramaticabilidade.

Dependendo do grupo social, alguns padrões de linguagem que contrariam a norma da gramática oficial são plenamente aceitáveis. A explanação oral de razões para o julgamento também não parece dar maior confiabilidade à tarefa de julgamento (Correa, 2005). Uma incapacidade de explicar motivos pode ser atribuída a fatores relacionados à capacidade discursiva do sujeito e, portanto, não, necessariamente, expressa ausência de consciência morfossintática.

Na *tarefa de localização* (Gaux & Gombert, 1999) o sujeito deve identificar a precisa localização do erro gramatical, indicando o morfema que produz o erro de concordância ou regência e as palavras envolvidas na incorreção. O objetivo da tarefa é verificar se o participante é capaz de apontar uma incorreção gramatical mesmo quando ele não conhece a natureza da incorreção, ou seja, mesmo quando ele não sabe dizer por que está errado. Gombert (1992), no entanto, alerta para o fato de algumas incorreções gramaticais constituírem também violações de ordem semântica, o que favoreceria a localização do erro exclusivamente pela dissonância produzida.

As tarefas descritas acima, hoje consideradas clássicas, vêm sendo, mais recentemente, substituídas por tarefas que permitem ao próprio aprendiz a produção dos aspectos morfossintáticos estudados (Correa, 2005). Dentre as tarefas de produção destacam-se as *tarefas de completamento*. Essas tarefas exigem do sujeito a capacidade de completar corretamente uma frase ou um texto com uma ou mais palavras adequadamente. As frases enunciadas pelo pesquisador devem apresentar, para tanto, um contexto tal que leve o participante ao completamento adequado. Sendo assim, é possível que o contexto semântico sobreponha-se aos conhecimentos morfossintáticos do sujeito permitindo o sucesso na tarefa exclusivamente pelo uso desse recurso, sem implicação de uma reflexão sobre aspectos morfológicos e sintáticos (Correa, 2005). São exemplos de tarefas de completamento:

a) *Tarefa de estrutura morfológica* (Carlisle, 2000)

Para completar a frase corretamente, o sujeito deve produzir uma modificação na palavra apresentada como modelo. Nesse teste, metade dos itens implica a habilidade de decompor a palavra e a outra metade a habilidade de produzir uma palavra derivada. É possível, então, que a resolução da tarefa nos itens de decomposição seja facilitada pela possibilidade de remoção da parte final da palavra derivada para obtenção da palavra primitiva. Nos itens de derivação, a partir da palavra primitiva, a criança pode gerar um eixo paradigmático de palavras de mesmo campo semântico tendo o contexto da sentença para ajudá-la a escolher a palavra apropriada (Correa, 2005). Assim, nessa tarefa é possível que o uso do contexto semântico possa ajudar o sujeito a modificar a palavra sem, necessariamente, refletir sobre os aspectos morfológicos e sintáticos da língua. Além disso, como aponta Correa (2005), a tarefa de estrutura morfológica parece depender mais da extensão do léxico do sujeito do que de seus conhecimentos morfossintáticos.

Ex: Charmosa. A moça tem _____. (charme) Beleza. O menino é _____.
(belo)

b) *Tarefa de morfologia produtiva* (Nunes, Bryant & Bindman, 1997)

Diante de uma gravura, um pequeno texto contendo uma pseudopalavra é apresentado ao sujeito que, em seguida, deve completar uma frase com a pseudopalavra flexionada de forma adequada. As palavras inventadas são usadas como tentativa de eliminação do recurso semântico. O uso de palavras inventadas, entretanto, não elimina por completo o uso exclusivo de recursos semânticos já que o contexto apresenta pistas suficientes para a modificação da palavra.

Ex: O menino ganhou um brigo. Depois ganhou outro.

Agora, o menino tem dois _____

c) *Tarefa de avaliação do contexto* (Sá, 1999)

A tarefa de avaliação do contexto distingue-se da tarefa de morfologia produtiva pelo uso exclusivo de verbos. Nessa tarefa uma frase é apresentada com um verbo. Uma segunda frase é apresentada e o sujeito deve modificar a estrutura morfológica dessa palavra em função do contexto sintático produzindo a concordância verbal. Embora essa tarefa envolva a interação entre conhecimentos morfológicos e sintáticos, é possível que a resposta correta ocorra em razão do contexto semântico.

Ex: Ela fica mais bonita quando emagrece .

Ela ficaria mais bonita se (emagrecesse) um pouco.

Entretanto em casos de uso de pseudopalavras essa possibilidade parece diminuir na medida em que o sujeito deverá, em função da posição da palavra na frase, reconhecê-la como um verbo e produzir uma terminação adequada a essa classe de palavras. No entanto, como alerta Correa (2005) em relação à tarefa de morfologia produtiva, o uso de pseudopalavras não elimina por completo a possibilidade de uso de um recurso semântico: o contexto oferece pistas semânticas suficientes para favorecer a modificação requerida na pseudopalavra.

Ex: Mamãe engorda quando cresce muito.

Mamãe engordaria se (crescesse) o dia todo.

Na atualidade, são encontradas na literatura outras alternativas para a mensuração da consciência morfossintática que permitem um maior controle da interferência semântica. Na *tarefa de analogia de morfológica* (Bryant, Bindman e Nunes,1997) o participante é apresentado a um par de palavras e, em seguida, a uma terceira palavra a partir da qual deve produzir uma quarta palavra. Por exemplo: **escritor** – **escreveu**; **leitor** _____ (**leu**). A *tarefa de analogia sintática* (Bryant, Bindman e Nunes,1997), é estruturada de forma semelhante à da *tarefa de analogia*

morfológica. De acordo com o esquema A está para B assim como C está para D, são apresentados ao sujeito dois elementos, em seguida um terceiro elemento e o sujeito deve produzir o quarto elemento.

Embora as tarefas de analogia requeram do sujeito o reconhecimento da relação gramatical entre o primeiro par de palavras ou sentenças e a sua aplicação intencional no segundo par, Correa (2005) alerta que existem restrições a essas tarefas. A primeira restrição diz respeito à exigência feita à memória de trabalho e a segunda ao fato da tarefa depender da capacidade do sujeito de fazer uso do raciocínio por analogia. Sendo assim, Correa (2005) aponta que essas tarefas envolveriam não só a competência metalingüística mas a habilidade em fazer uso do conhecimento morfossintático associada à capacidade de raciocinar por analogia.

Gaux e Gombert (1999) apontam a *tarefa de replicação* e a *tarefa de identificação de palavras* como os melhores instrumentos para a mensuração da consciência morfossintática. Na *tarefa de replicação*, o participante deve reproduzir em sentenças corretas como, por exemplo, “*Eu cortei o bolo*”, o erro morfossintático que acabou de corrigir em uma sentença incorreta como “*Nós trabalha longe.*”. Essa parece ser efetivamente uma medida mais adequada para a consciência morfossintática, posto que a reprodução do erro exige por parte do sujeito a produção de uma não concordância entre palavras da frase em função do morfema final de uma delas. Assim,, é necessário que ele seja capaz de manipular conscientemente a estrutura da frase correta de modo a introduzir o erro identificado sem alterar a gramaticalidade e a aceitabilidade da frase. A tarefa de replicação, no entanto, em sua versão oral, requer um alto nível de memória de trabalho o que pode comprometer a sua eficácia. Numa versão escrita da tarefa, por sua vez, o desempenho estaria intimamente relacionado com a habilidade de leitura do sujeito (Correa, 2001).

Na *tarefa de identificação de palavras* é solicitado ao sujeito que identifique a palavra que tem a mesma função e/ou a mesma categoria gramatical que aquela circulada no modelo apresentado. Esta tarefa permite avaliar não só o conhecimento da distribuição das palavras em categorias gramaticais, mas também o conhecimento da relação que existe entre essa distribuição e a posição que a palavra ocupa na frase. Para que o aluno seja capaz de identificar a palavra da sentença que tem a mesma função gramatical daquela apresentada no modelo é necessário, num primeiro momento, que ele identifique a classe gramatical da palavra do modelo, o que só pode ser feito considerando-se a posição que ela ocupa na frase. Em seguida, a localização da palavra na frase pressupõe as mesmas considerações. Dessa forma, não é possível recorrer exclusivamente a aspectos morfológicos e se faz necessário considerar também aspectos sintáticos da língua. Entretanto, não se trata de fazer analogias, já que uma mesma palavra pode ser inserida em diferentes categorias gramaticais e assumir diferentes funções sintáticas em razão da posição que ocupa na frase.

As *tarefas de replicação e identificação de palavras* se sobressaem na literatura por exigir efetivamente uma manipulação intencional de aspectos morfossintáticos da língua. Essas tarefas parecem, então, constituir, dentre os presentes na literatura, os melhores instrumentos para a avaliação da consciência morfossintática.

Comentário: Você precisa de um fechamento para este capítulo. O que você tem a dizer sobre as tarefas. Você não escolheu a tarefa de replicação por acaso. Não foi um sorteio realizado entre as tarefas descritas.

Comentário: Existe descrição de tarefas no próximo capítulo que deveriam estar aqui.

6 A CONSCIÊNCIA MORFOSSINTÁTICA E A ESCRITA ORTOGRÁFICA

Estudos que buscam aprofundar a compreensão sobre como se processa a aquisição da escrita ortográfica e qual a participação da consciência de aspectos morfológicos e sintáticos da língua nesse processo vêm sendo realizados, afora raras

exceções anteriores, desde a década 1980.

Esses estudos, de uma maneira geral, visam alcançar três objetivos: inter-relacionados: primeiro mostrar que erros ortográficos de natureza morfológica, cometidos por aprendizes na escrita, fazem parte do desenvolvimento normal do processo de aquisição da escrita ortográfica e não constituem sintomas de dificuldades de aprendizagem, segundo descrever o desenvolvimento da aquisição das normas ortográficas de natureza morfológica e por fim associar esse desenvolvimento ao desenvolvimento de uma consciência dos aspectos morfológicos e sintáticos da língua.

Carlisle (1996) investigou com que frequência e correção as crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita e sem dificuldades específicas de aprendizagem empregam, em sua escrita espontânea, palavras que têm a ortografia determinada por regras morfológicas, no caso palavras flexionadas. A identificação das crianças, como tendo ou não dificuldades, baseou-se na legislação do sistema escolar local. Todas as crianças freqüentavam a 2^a ou a 3^a série, pois, segundo a pesquisadora, nessa fase da escolaridade, as crianças parecem estar ampliando seus conhecimentos da morfologia através da exposição mais freqüente à leitura e à escrita. Duas hipóteses centrais nortearam o trabalho:

a) Durante a 2^a e a 3^a séries as crianças ampliam significativamente seu conhecimento da morfologia através do contato com a leitura e a escrita. A exposição à leitura e à escrita favorece a aprendizagem dos aspectos morfológicos da língua porque solidifica a compreensão dos limites das palavras, faz com que a criança aprenda convenções da língua e estimula a consciência morfológica pela redundância dos padrões ortográficos.

b) Nessas séries, 2^a e 3^a, as crianças estão consolidando o conhecimento de flexão e iniciando o processo de aprendizagem dos processos de derivação. Antes de

entrar para a escola, as crianças já mostram conhecimento de algumas formas de flexão. Entretanto, na 1ª série, ainda têm dificuldades com as formas mais complexas como plurais e possessivos que envolvem adição de sílabas. Além disso, poucas crianças empregam princípios de derivação. Na 4ª série, porém, já compreendem e manipulam a estrutura de várias formas de derivação o que sinaliza a ocorrência de uma mudança ao longo das duas séries anteriores.

Para testar tais hipóteses, Carlisle (1996) analisou o uso de marcas morfológicas em histórias escritas pelas crianças que fizeram parte da pesquisa. Foi utilizado “*The Picture Story Language Test*” (Myklebust 1965) que consiste em solicitar que a criança escreva uma história a partir de uma gravura de um garoto jogando futebol. Antes da tarefa de redação de história as crianças foram avaliadas em testes de vocabulário (Peabody Picture Vocabulary Test - Revised, Dunn & Dunn, 1981), ortografia (Wide Range Achievement Test – Revised, Spelling subtest, Jastak & Wilkinson, 1984) e consciência morfológica (Word Forms Test).

A análise da escrita espontânea, segundo Carlisle (1996), foi prejudicada pelo tamanho das histórias, principalmente as produzidas pelos alunos identificados como tendo dificuldades na leitura e na escrita. O reduzido número de palavras escritas acarretou pouca oportunidade de observação do uso de marcas morfológicas. Além disso, outros fatores, como por exemplo a caligrafia, também prejudicaram a análise. Os resultados obtidos, entretanto, mostram que existem diferenças significativas entre os grupos de crianças sem dificuldades específicas de 2ª e 3ª séries com relação ao uso de formas morfológicas: as crianças de 2ª série empregaram em seus textos um número menor de palavras morfológicamente complexas que as crianças de 3ª série. Notou-se também que o grupo de 3ª série apresentou um índice expressivamente maior de correção no uso dessas palavras. Comparando-se os resultados das crianças com dificuldades na

leitura e na escrita com os produzidos por aquelas ditas sem dificuldades, verificou-se diferença significativa apenas entre os grupos da 2ª série. Também foi observada correlação significativa entre a produção de formas morfológicas na escrita espontânea e o teste de consciência morfológica, assim como também foi observada correlação entre a escrita espontânea de formas morfológicas e o teste de ortografia.

Os resultados de Carlisle (1996) reforçam, então, a idéia da existência de um padrão de desenvolvimento no uso de formas morfológicas, sendo esse desenvolvimento favorecido pela própria escrita. Conforme vão avançando na aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças vão adquirindo uma compreensão das características das palavras que são específicas da linguagem escrita. Assim, os erros ortográficos de natureza morfológica podem ser encarados como parte de um processo de desenvolvimento normal. Carlisle (1996) considera que uma etapa desse desenvolvimento pode ser a generalização de um padrão ortográfico para representação de um morfema. O estudo de Bryant, Bindman e Nunes (1997) parece confirmar essa hipótese.

O ponto de partida de Bryant, Bindman e Nunes (1997) foi a idéia de que, num primeiro estágio da aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças utilizam estratégias predominantemente fonéticas, começando pelas mais simples até chegar as mais sofisticadas, e, só mais adiante passam a adotar também estratégias *gramaticais*. Essa hipótese levou-os a indagar sobre a natureza e tempo de duração dessa transição e quais as suas possíveis causas.

O estudo foi realizado com 363 crianças inglesas de 2ª , 3ª e 4ª séries. Foi analisado o emprego de **ED** como terminação dos verbos regulares no passado, porque o som do fonema /ed/ no final desses verbos é o mesmo dos fonemas /d/ e /t/ no final de palavras, como por exemplo **bold** e **list**, ou /id/ , como em **wanted** que é pronunciado **wantid**.

Esperava-se que, após a fase alfabética, o **ED** fosse empregado mesmo sem a compreensão da sua função, ou seja, que fosse utilizado pelas crianças somente porque elas já o tinham encontrado antes. E, à medida em que elas compreendessem a função deste morfema como um aspecto morfossintático da língua, restringissem seu uso em função da classe gramatical, aplicando-o somente em verbos no passado.

Foram realizadas tarefas de ditado e tarefas com o propósito de estabelecer correlações significativas entre os níveis de escrita e a consciência gramatical: uma tarefa visando à avaliação do uso gerativo de morfemas, uma tarefa de analogia morfológica e uma tarefa de analogia sintática.

Na tarefa visando à avaliação do uso gerativo de morfemas: As crianças deviam flexionar palavras inventadas ou gerar novas palavras inventadas por derivação. A tarefa de analogia morfológica foi estruturada de acordo com o esquema A está para B assim como C está para D. Os dois primeiros elementos (A e B) tinham a mesma raiz mas pertenciam a classes gramaticais diferentes. O primeiro e terceiro (A e C) elementos pertenciam a mesma classe gramatical mas tinham radicais diferentes. Esperava-se, nesta tarefa, que a criança gerasse como quarto elemento uma palavra da mesma categoria gramatical de B e mesmo radical que C. Na tarefa de analogia sintática, os elementos apresentados eram constituídos por sentenças com tempos verbais distintos. A e B eram a mesma sentença, A no presente e B no passado. Ao escutar a sentença C no presente, a criança deveria elaborar D no passado.

O estudo longitudinal foi realizado ao longo de três anos. A tarefa de ditado foi realizada em ocasiões diferentes ao longo desse período, com palavras que permitiam a observação não só do emprego do **ED** nos verbos regulares, como uma possível generalização do uso do **ED** em outras categorias gramaticais. As tarefas de consciência morfossintática foram apresentadas na primeira dessas ocasiões.

Comentário: A descrição destas tarefas pertencem ao capítulo anterior. Aqui cabe apenas mencionar o tipo de tarefa. Nada mais.

A análise dos ditados revelou níveis de desempenho, que indicam uma evolução bem marcada na aquisição desta regra. Os resultados sugerem um modelo do desenvolvimento da escrita ortográfica: num primeiro momento a criança adota uma estratégia puramente fonética, posteriormente, passa a perceber exceções, embora ainda não compreenda que estas têm bases morfológicas, em seguida, a criança compreende que algumas regras ortográficas que contrariam a concepção fonética de correspondência letra / som têm sua explicação na morfologia, por fim a criança reconhece as exceções nas regras fundamentadas na morfologia e na sintaxe.

As tarefas de avaliação da consciência morfossintática mostraram estreita relação com o desempenho ortográfico das crianças nas três etapas de avaliação. As crianças com os melhores escores em ortografia foram as que apresentaram melhores resultados nas tarefas de consciência morfossintática. As tarefas de analogia morfológica e analogia sintática mostraram-se boas preditoras do progresso das crianças na escrita ortográfica, indicando que o uso de estratégias morfológicas na ortografia é incrementado pelo desenvolvimento da consciência morfossintática.

Dessa forma, o estudo de Nunes, Bryant & Bindman (1997), embora não exclua a idéia de que a própria escrita favorece o desenvolvimento da consciência morfossintática, sugere que a consciência morfossintática está na base da ortografia. Assim sendo, parece adequado que se utilize de um modelo interativo para discutir as relações entre consciência morfossintática e ortografia. É provável que um certo nível de consciência morfossintática seja necessário para que o aprendiz possa começar a escrever ortograficamente e, através do contato com a leitura e a escrita essa consciência venha a ser gradativamente incrementada.

Os resultados de Sá (1999) também indicam uma correlação significativa e positiva entre a consciência morfossintática e a ortografia. Participaram dessa pesquisa

60 crianças, 30 crianças da 2ª série com média de idade 8 anos e 7 meses e 30 crianças da 3ª série sendo a média de idade 9 anos e 4 meses. Todas as crianças eram alunas de uma escola particular, situada em um bairro de classe média da zona sul do Rio de Janeiro.

Para testar a hipótese de que as crianças usam estratégias morfossintáticas na escrita foram realizadas tarefas para a avaliação da consciência morfossintática (categorização de palavras, analogia morfológica, avaliação do contexto sintático) e uma tarefa de ditado. A tarefa de categorização visando à avaliação da consciência morfológica foi realizada de acordo com o modelo adotado por Rego e Buarque (1997), a tarefa de analogia morfológica de acordo com o modelo proposto por Bryant, Bindman e Nunes (1997). Na tarefa de avaliação do contexto sintático foram apresentados às crianças, ao todo, 16 pares de frases. A primeira frase de cada par continha um verbo no presente do modo indicativo. A segunda, por sua vez, deveria ser completada pela criança com o verbo da primeira frase no pretérito perfeito do modo indicativo ou no pretérito imperfeito do modo subjuntivo. A criança deveria descobrir qual dos tempos utilizar a partir do contexto sintático da frase. Para que a criança compreendesse melhor a tarefa, o pesquisador leu um exemplo:

Eu ganho dinheiro quando *vendo* carros.

Eu ganharia dinheiro se *vendesse* carros.

O ditado de palavras foi elaborado de forma a conter palavras com as terminações homófonas que se pretendia estudar (**sse/ce; eu/el; iu/il**). Para que se pudesse avaliar se as crianças percebem as regras morfológicas que norteiam a escrita das terminações de verbos e não-verbos, as palavras e pseudopalavras foram inseridas em frases, o que permitia às crianças, através da avaliação do contexto sintático, inferir a classe gramatical da palavra desconhecida.

Comentário: Descrição de tipo de tarefa é no item anterior. Aqui é só mencionar o tipo de tarefa e que regras envolveu. Sucintamente.

As crianças da 3ª série obtiveram melhores resultados que as da 2ª série na tarefa de analogia morfológica, o que parece indicar que a habilidade de fazer analogias de natureza morfológica aumenta com a escolaridade. A capacidade de uso de estratégias sintáticas não se mostrou diferenciada nas duas séries. No entanto, a análise da relação entre o desempenho dos participantes nas duas tarefas de avaliação da consciência morfossintática e a escolaridade sugere que quanto maior o nível escolar, menor é a diferença encontrada no uso desses dois tipos de estratégias para a escrita de palavras.

Na tarefa de ditado os dois grupos avaliados, 2ª e 3ª séries, não apresentaram diferença significativa. Assim, cabe pensar que o trabalho sistematizado com as normas da língua, na escola, não é suficiente para explicar a escrita ortográfica. Os resultados das tarefas de consciência morfossintática mostraram-se relacionados com os resultados do ditado o que sugere que a produção de uma escrita ortográfica pelas crianças está intimamente relacionada com o nível de consciência morfossintática apresentado por elas. Sendo assim, o estudo de Sá (1999) corrobora com os resultados obtidos por Nunes, Bryant e Bindman (1995) e sugere que a aquisição da ortografia, assim como o seu desenvolvimento, não é resultante apenas de treino e memorização mas envolve um processo de reflexão sobre os diferentes aspectos da língua. Sá (1999) destaca que, como a tarefa de categorização foi considerada a melhor preditora da escrita ortográfica, cabe pensar, entretanto, que a escolaridade apesar de não ser responsável exclusiva pela competência ortográfica das crianças colabora para o seu incremento na medida em que, através da progressiva exploração das regras morfológicas que promove, pode favorecer o desenvolvimento da consciência morfológica.

Diferentemente dos morfemas flexionais e derivacionais explorados nos estudos relatados acima, alguns padrões ortográficos determinados pela morfologia não

são pronunciados. É o caso dos apóstrofos na Língua Inglesa. Nessa língua esses sinais gráficos são empregados para indicar posse, separando o **s** do resto da palavra (**boy's**). Como o apóstrofo não é pronunciado, o som da palavra é exatamente o mesmo que o ouvido na pronúncia da palavra em que o **s** é empregado para indicar o plural (**boys**).

Bryant, Nunes & Bindman (2000) investigaram a participação da consciência morfossintática no uso dos apóstrofos. O estudo longitudinal envolveu cento e cinquenta e duas crianças inglesas de três níveis da escola elementar, com médias de idade entre seis anos e três meses e oito anos e dois, e se estendeu por dois anos e três meses.

As crianças foram avaliadas em quatro momentos diferentes: sessões :A, B, C e D. No momento da primeira avaliação, sessão A, as crianças encontravam-se na segunda, na terceira e na quarta série. A segunda avaliação, sessão B, foi realizada onze meses depois. Na sessão A, as crianças realizaram uma tarefa de consciência morfossintática (analogia de palavras), duas tarefas sintáticas/semânticas: ordenação de frases desordenadas e completamento de sentenças. Na sessão B, foi utilizada a mesma tarefa morfossintática da sessão A e uma tarefa de consciência fonológica (adição de fonemas). O teste para averiguar a habilidade das crianças no uso de apóstrofos foi realizado na sessão D, quando as crianças já se encontravam na quarta, na quinta e na sexta série e estavam sendo formalmente ensinadas sobre o uso do apóstrofo. Nessa tarefa, as crianças eram solicitadas a completar frases com palavras ditadas: sete palavras foram inseridas em quatorze frases, em sete deveriam ser grafadas com apóstrofo indicando posse e em sete com **s** marcando o plural. (*The dog's tail is wagging. / The dogs are barking.*)

A escrita dos participantes foi analisada de três modos. Primeiramente as palavras foram corrigidas considerando-se o emprego correto do apóstrofo e do plural.

Em seguida, foram comparadas as escritas de cada uma das sete palavras, de modo que se pudesse verificar quando a criança diferenciava a escrita usando apóstrofo e plural e quando a escrita das palavras era a mesma nas duas frases. A terceira análise visou os tipos de erros cometidos pelas crianças: em palavras que deveriam ser grafadas com apóstrofo - omissão do apóstrofo, colocação inadequada do apóstrofo, palavras escritas sem s; e em palavras no plural – uso indevido de apóstrofo e ausência do s.

De uma maneira geral as crianças mostraram grande dificuldade na grafia dos apóstrofos e a primeira avaliação não indicou diferença significativa entre os desempenhos dos participantes dos diferentes grupos. A análise dos erros, por sua vez mostrou um número muito elevado de uso inadequado do apóstrofo em plurais assim como de omissões do apóstrofo em palavras que pressupunham o seu emprego. Bryant, Nunes & Bindman (2000) concluem, a partir desses resultados, que a dificuldade das crianças não parece residir em saber quando se deve usar o apóstrofo mas em saber quando não usá-lo. Também em relação aos erros cometidos, os três grupos não se diferenciaram. No entanto, quando se observa a escrita das palavras nas duas diferentes situações, verifica-se que as crianças mais velhas são mais eficientes em distinguir as grafias. Ou seja, observa-se um maior número de palavras escritas de forma diferente (**boy's / boys**), o que parece indicar um padrão de desenvolvimento no uso de apóstrofos.

Correlacionando os desempenhos dos participantes na grafia de plurais e palavras com apóstrofo, Bryant, Nunes & Bindman (2000) puderam concluir que o grupo de participantes mais novos usa apóstrofos ora em demasia ora em pouca quantidade, ou seja, ou os apóstrofos são empregados na maioria das palavras ou não são empregados em número expressivo. Os participantes mais velhos, por sua vez, parecem ser mais capazes de fazer distinção entre as duas grafias em questão. Assim

fica claro que embora a grafia correta do apóstrofo constitua uma grande dificuldade para as crianças, essa dificuldade parece diminuir com o aumento do nível escolar.

As tarefas morfossintáticas mostraram-se preditoras do desempenho das crianças enquanto a tarefa de consciência fonológica não. Os resultados de Bryant, Nunes & Bindman (2000) parecem, então, sustentar a hipótese de que a escrita de morfemas está relacionada à consciência morfossintática e não à consciência fonológica. No entanto, esses resultados podem estar relacionados ao fato do apóstrofo ser uma grafia que deve ser inferida a partir de um critério puramente morfossintático e não permitir em hipótese alguma o uso de recurso fonológico: o apóstrofo é apenas um morfema, não representa som algum. Rego e Buarque (1997), entretanto, encontraram resultados similares investigando a conexão entre consciência sintática, consciência fonológica e a aquisição de regras ortográficas de naturezas diferentes (regras que envolvem análises de natureza morfossintática e regras que envolvem a análise do contexto grafofônico).

Rego e Buarque (1997) avaliaram um grupo de 46 crianças, falantes da língua portuguesa, no início da 1ª série, no final da 1ª série e no final da 2ª série. Primeiramente, no início da 1ª série, foram realizadas tarefas para avaliação da consciência fonológica, da consciência *sintática*⁷ e da compreensão de texto. Na tarefa de consciência fonológica, cada criança deveria pronunciar 12 palavras (6 palavras e 6 palavras inventadas), eliminando o primeiro som inicial. Por exemplo, se fosse dito pelo experimentador **parroz**, a criança deveria dizer **arroz**. Para avaliação da consciência *sintática* foram utilizadas duas tarefas. Na tarefa de correção de frases desordenadas, as crianças deveriam formar uma frase com sentido com um grupo de palavras apresentadas de forma desordenada. Por exemplo: **compra - manga - sorvete - um - de**

⁷ Rego e Buarque (1997) empregam o termo “consciência sintática” para denominar o que, neste trabalho, chamamos consciência morfossintática.

- **Paulo** → **Paulo compra um sorvete de manga.** Na tarefa de categorização de palavras, uma cartela com três colunas era apresentada à criança. No alto de cada coluna estava escrita uma palavra: na primeira coluna um substantivo, na segunda um verbo e na terceira um adjetivo. Foram entregues às crianças 12 fichas com palavras (4 verbos, 4 adjetivos e 4 substantivos) e explicado que estas deveriam ser distribuídas nas colunas obedecendo da seguinte maneira: as ações deveriam ficar abaixo da ação, os nomes abaixo do substantivo e as qualidades abaixo do adjetivo. Não foram ditos às crianças, entretanto, durante a explicação, os termos ação, substantivo ou adjetivo e sim a palavra que encabeçava a coluna. Por exemplo, se o verbo que encabeçava a coluna era pulou, era dito que todas as ações deveriam ficar abaixo de pulou. Na tarefa de compreensão, a criança lia um texto e recontava a história lida ao experimentador.

Comentário: A descrição destas tarefas compete ao capítulo anterior. Aqui você só cita o tipo de tarefa usada para avaliar a consciência morfosintática.

O segundo momento da pesquisa ocorreu quando as crianças estavam terminando a 1ª série. Nessa ocasião, as crianças foram avaliadas quanto à ortografia. Foram realizados três ditados: ditado de palavras e pseudopalavras que envolviam regras ortográficas ligadas ao contexto grafo-fônico e ao contexto *gramatical*: ditado de palavras e pseudopalavras para completar um texto lido pelo experimentador e ditado de palavras para completar sentenças lidas pelo experimentador. Ao todo cada criança escreveu 48 palavras e 24 pseudopalavras.

O critério utilizado para avaliação do domínio, por parte das crianças, das diferentes regras ortográficas avaliadas foi estabelecido de acordo com a natureza da regra. Era considerado que a criança tinha entrado na fase de aquisição de uma regra de contexto quando não só acertava as palavras e pseudopalavras em que a regra se aplicava como também as palavras de controle, ou seja, aquelas em que as crianças tendem a fazer hipergeneralizações da regra. Por exemplo, para se admitir que uma criança havia entrado na fase de aquisição da regra de contexto que envolve o uso de **rr**,

a criança deveria acertar as palavras como **carro** e **macarrão** como também palavras como **honra** e **enrolado**. Para se considerar que uma criança dominava uma regra de natureza *gramatical*, por sua vez, era verificado se ela separava o contexto do verbo do contexto do substantivo. Assim, segundo esse critério, uma criança dominava uma regra dessa natureza quando não generalizava uma regra adequada a verbos para os substantivos. Por exemplo, se a terminação **iu** é adequada aos verbos, como em **partiu**, ela não poderia ser usada em **barril**.

As crianças foram divididas em dois grupos a partir do desempenho apresentado nos ditados em relação a cada um dos tipos de regras. Um grupo A reuniu as crianças que haviam dominado duas ou mais regras de contexto grafofônico, sendo um grupo B, conseqüentemente, formado pelas demais crianças. Em relação às regras de natureza *gramatical*, também foram incluídas num grupo A aquelas que mostravam domínio de duas ou mais regras. Desse modo, foram formados dois grupos A e dois grupos B, sendo que havia crianças que estavam no grupo A em relação a um tipo de regra e no grupo B em relação ao outro tipo.

Uma terceira seção foi realizada no final da 2ª série. Neste momento, foi realizada nova avaliação da ortografia, através de um teste elaborado pelas autoras para avaliar as mesmas regras observadas no final da 1ª série, e foi replicada a tarefa de categorização de palavras. O critério utilizado nessa etapa para incluir uma criança no grupo A foi mais rigoroso, devendo a criança acertar 80% das palavras usadas para avaliar cada um dos dois tipos de regras ortográficas.

A análise dos resultados reforçou a hipótese de que existe uma relação intrínseca e específica entre o desempenho em tarefas de consciência *sintática* e o desempenho ortográfico na escrita de regras que pressupõem uma análise *gramatical*. Também foi verificado se o papel desempenhado pela consciência *sintática* no desenvolvimento da

ortografia independe da consciência fonológica e vice-versa. Através de análises de covariância, Rego e Buarque (1997) chegaram a resultados que indicam que, mesmo com o efeito da consciência fonológica controlado, a consciência *sintática* mostrada pelas crianças pode ser apontada como fator facilitador na aquisição da ortografia baseada em analogias *gramaticais*. Assim, esses resultados sugerem que a consciência fonológica é determinante, especificamente, na aquisição de regras que implicam análise do contexto grafofônico.

Os trabalhos revisados são unânimes ao reforçar a hipótese de que, no universo infantil, a consciência de aspectos morfológicos e sintáticos da língua tem participação expressiva na aquisição de regras ortográficas que envolvem uma análise morfossintática. Raros, entretanto, são os estudos que fornecem informações sobre essa relação em adultos.

Worthy e Viise (1996), motivadas pela observação de uma dificuldade específica em adultos tardiamente escolarizados na grafia de morfemas finais de derivação e sufixação, (Viise, 1996) hipotetizaram que os erros na escrita desses afixos (omissão, substituição e adição) não são cometidos por crianças, pelo menos não em número significativo, e são uma característica da escrita de adultos pouco letrados.

Participaram da pesquisa 41 adultos com idade entre 23 e 61 anos, com pelo menos 4 anos de escolaridade, mas considerados maus leitores. Os alunos foram testados quanto à leitura e a escrita e selecionados por encontrarem-se entre o 1º e o 4º nível de aproveitamento em leitura e escrita. Os participantes crianças (54 meninos e 38 meninas) tinham média de idade de 8 anos e 11 meses e cursavam classes entre “K” (kindergarten) e 5ª série.

Todos os participantes foram avaliados em quatro tarefas de ditado. Foram selecionadas para compor os ditados palavras que possibilitavam a observação de dois

tipos de erros: erros apontados pelas autoras como “de desenvolvimento” porque tendem a diminuir a frequência conforme o nível de leitura aumenta e erros por modificações feitas em morfemas finais.

Os resultados sugerem que adultos e crianças não apresentam grandes diferenças na produção de erros de desenvolvimento. As poucas diferenças encontradas na análise desses tipos de erros foram atribuídas a uma habilidade ortográfica mais apurada que os adultos desenvolveriam para compensar seu déficit de consciência das relações fonográficas. Entretanto, essa habilidade desaparece quando se trata da escrita de morfemas finais: os adultos tendem a escrever o radical corretamente e omitir ou substituir o morfema final. Observou-se uma estratégia peculiar dos adultos na escrita, a qual Worthy e Viise (1996) denominaram “*looks like*”: os adultos parecem elaborar julgamentos sobre a escrita muito mais por um “*parece certo*” do que por uma avaliação fonética.

Na leitura, por sua vez, foi observado um comportamento similar ao da escrita: os adultos tendem a ler o princípio da palavra e desconsiderar os morfemas finais. Embora não se tenha avaliado o processamento fonológico, as autoras acreditam que este está na base dos problemas enfrentados pelos adultos na escrita, apesar de não descartarem um fraco conhecimento morfológico como co-responsável.

A conclusão das autoras baseia-se em estudos que apontam o baixo nível de consciência fonológica verificado entre adultos maus leitores (ver Stanovich, Nathan & Zolman, 1988; Gowswami, 2001). As tarefas realizadas no estudo de Worthy e Viise (1996), entretanto, não nos parecem ter sido suficientes para explicar a deficiência dos adultos na escrita de morfemas finais de derivação e flexão. A própria natureza dessa dificuldade ortográfica indica que ela, possivelmente, deva relacionar-se com a consciência morfossintática e não, exclusivamente, com uma dificuldade na

decodificação da leitura.

O estudo de Mota (1996) parece oferecer informações mais precisas sobre o uso de regras gramaticais por adultos na escrita. Participaram desse estudo 173 sujeitos, 71 crianças de uma escola particular, 55 crianças de uma escola pública e 49 adultos alunos de um programa de educação noturna. Os participantes cursavam o Ensino Fundamental inseridos em classes da 1ª à 4ª série.

Os participantes foram solicitados a escrever palavras cujas terminações apresentam a mesma pronúncia, mas não a mesma grafia. As terminações utilizadas na análise foram **am** / **ão** em verbos e não verbos, e **esa** / **eza** em palavras derivadas no feminino (**esa**) e substantivos abstratos (**eza**).

Também foram apresentadas duas tarefas visando a avaliação da consciência *sintática*. As tarefas realizadas com esse objetivo foram: uma tarefa de morfologia produtiva (**Este é um zug. Agora são dois _____**. (**zuges**)) e uma tarefa de analogia gramatical (**escritor – escreveu; leitor _____** (**leu**)).

Os resultados mostraram uma forte associação entre série e escrita entre as crianças. O mesmo não aconteceu em relação aos adultos. Nesse grupo os resultados sugerem não haver influência da escolaridade sobre o desempenho dos participantes. No que diz respeito a escrita das terminações **esa** / **eza** não foi verificada diferença significativa entre os desempenhos de adultos e crianças e o desempenho nas tarefas de consciência metalingüística mostrou-se um bom preditor da escrita de uma maneira geral. Para a escrita das terminações **am** / **ão** as tarefas de consciência metalingüística mostraram-se preditoras da escrita dos participantes quando os fatores idade cronológica e série foram controlados.

Revisando-se a literatura é possível concluir pela associação entre desempenho na escrita e consciência dos aspectos morfológicos e sintáticos da língua. No entanto, apesar

Comentário: Novamente, Joyce, não tem sentido descrever atividades aqui se você tem um capítulo em que você se propôs a isto. Mencione o tipo de tarefa e a regularidade avaliada por ela.

do crescente interesse pelo tema, raros são os estudos realizados com adultos, em especial com adultos brasileiros. Assim, ainda hoje, muitas questões sobre a consciência morfosintática e sua relação com a escrita ortográfica em adultos permanecem em aberto: Haveria uma correspondência entre os níveis de desenvolvimento da escrita ortográfica e os níveis de consciência morfosintática? A consciência morfosintática procede a partir da aquisição das normas da língua ou esta aquisição pressupõe a consciência morfosintática?

7 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Estudos realizados com crianças (Nunes, Bryant & Bindman, 1995; Rego &

Buarque, 1999, 2000; Sá, 1999) sugerem que a aquisição da escrita ortográfica deve ser compreendida como um processo que envolve, entre outras, habilidades metacognitivas como a consciência fonológica e a consciência morfossintática. Embora em menor número, também são encontrados na literatura estudos com adultos tardiamente escolarizados que analisam o processo de aprendizagem da escrita à luz dessa perspectiva teórica (Mota, 1996; Worthy & Viise, 1996). Entre esses últimos, entretanto, poucos são aqueles realizados com adultos brasileiros e, talvez, por esse motivo verifica-se que a suposição de que a produção de grafias de acordo com a norma ortográfica resulta da memorização passiva ainda respalda a prática pedagógica de muitos professores dos programas de educação de jovens e adultos no Brasil.

A partir da revisão da literatura (Rego & Buarque, 1997, Bryant, Nunes & Bindman, 2000) também se pode supor que a consciência fonológica, por sua vez, não parece ser a única e principal preditora do desenvolvimento da escrita, na medida em que a análise das correspondências grafofônicas não é suficiente para a compreensão de determinadas regularidades encontradas no sistema alfabético, em especial, as regularidades morfossintáticas. Também essa questão ainda permanece sem a sustentação de um estudo científico com adultos brasileiros.

Entretanto, é a pesquisa da relação entre consciência morfossintática e desenvolvimento da escrita ortográfica em adultos que nos interessa primordialmente, já que os estudos sobre o tema, no Brasil, concentram-se quase que completamente no universo infantil e, mesmo assim, muitas perguntas sobre essa relação permanecem sem resposta: existiria uma evolução da consciência morfossintática? Caso sim, haveria uma correspondência entre os níveis de desenvolvimento da escrita ortográfica e os níveis de consciência morfossintática? A consciência morfossintática procede a partir da aquisição das normas da língua ou esta aquisição pressupõe a consciência morfossintática?

Alguns trabalhos (Nunes, Bryant & Bindman, 1995, 1996, 1997) sugerem que a consciência morfossintática está na base da ortografia enquanto outros (Carlisle, 1996) sugerem que a própria escrita favorece o desenvolvimento da consciência morfossintática. Estas hipóteses, no entanto, não parecem ser excludentes na medida em que se utilize de um modelo interativo para discutir as relações entre consciência morfossintática e ortografia. Hipotetizamos, então, que é provável que um certo nível de consciência morfossintática seja necessário para que o aprendiz possa começar a escrever ortograficamente e, através do contato com a leitura e a escrita essa consciência venha a ser incrementada gradativamente.

Além disso, a dificuldade na escrita de morfemas de derivação e flexão vem sendo apontada pela literatura de língua inglesa como uma característica de adultos pouco escolarizados (Worthy & Viise, 1996; Viise, 1996; Post, 2004). E, na medida em que a maioria das regularidades morfossintáticas observadas na Língua Portuguesa são relativas à escrita desses morfemas, parece ser importante verificar se essa característica, caso confirmada entre falantes do português, reflete o nível de consciência morfossintática desses sujeitos.

Sendo assim, nosso estudo tem como objetivo final obter dados esclarecedores do desenvolvimento da escrita ortográfica em adultos tardiamente escolarizados, em especial sobre participação da consciência morfossintática nesse processo, que possam vir a contribuir para a eficácia do trabalho realizado em programas de educação de jovens e adultos.

Em virtude da escassez de dados encontrados na literatura sobre a aquisição da ortografia por adultos tardiamente escolarizados, pretendemos, através do estudo empírico apresentado nos próximos capítulos, buscar responder às questões arroladas a seguir acerca da relação entre consciência morfossintática e a aquisição da ortografia por

adultos brasileiros tardiamente escolarizados. As questões investigadas podem ser divididas em dois grupos: um referente à análise do desempenho ortográfico do aluno e da participação da instrução escolar neste desempenho; outro referente à influência da consciência morfossintática na escrita ortográfica de adultos tardiamente escolarizados quando analisada em conjunto com outros fatores tais como a consciência fonológica, habilidades verbais e a memória de trabalho. Desta forma, pretendemos:

Quanto ao desempenho ortográfico dos adultos tardiamente escolarizados:

1. Qual a participação da escolaridade no desenvolvimento da escrita ortográfica em adultos?
2. Qual o desempenho dos adultos na grafia de regularidades de natureza morfossintática? Qual a influência da escolaridade neste desempenho?
3. Existe uma hierarquia no domínio das regularidades de natureza morfossintática por adultos tardiamente escolarizados
4. Quais os tipos de erros ortográficos mais freqüentemente produzidos por adultos alunos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental?
5. Qual a influência da escolaridade na natureza e freqüência dos erro ortográficos produzidos por adultos alunos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental?

Comentário: Você tem como responder a esta pergunta?

Quanto à influência da consciência morfossintática no desempenho ortográfico de adultos tardiamente escolarizados

1. Qual a participação da escolaridade no desenvolvimento da consciência morfossintática em adultos?
2. Qual a relação da consciência morfossintática com a escrita ortográfica em

adultos? Mais especificamente: a consciência morfossintática é uma boa preditora da escrita ortográfica em adultos tardiamente escolarizados? Que outros fatores dentre as habilidades verbais, memória de trabalho e consciência fonológica também concorreriam com a consciência morfossintática para explicar o desempenho ortográfico dos adultos? A consciência morfossintática seria preditora do desempenho ortográfico dos adultos uma vez controlada a influência exercida sobre as habilidades verbais, memória de trabalho e consciência fonológica na escrita deste adulto?

8 MÉTODO

8.1 PARTICIPANTES

Foram inicialmente entrevistados 130 alunos da primeira fase do Ensino Fundamental dos Programas de Educação de Jovens e Adultos de duas escolas da Zona Sul do Rio de Janeiro, uma particular e outra da rede pública municipal. Em ambas as escolas os períodos letivos são semestrais e a metodologia de ensino e programas de curso são equivalentes. Os dados apresentados neste estudo, entretanto, referem-se apenas aos 114 adultos que cumpriram todas as etapas da pesquisa: 103 alunos da escola particular, distribuídos nas diferentes séries e 11 alunos da escola municipal, todos cursando a 4ª série.

Assim, participaram desse estudo 27 adultos da 1ª série, 9 homens e 18 mulheres, com idade média 32 anos e 5 meses (10.97), QI Verbal médio de 83.07 (7.70), Índice de Compreensão Verbal médio de 83.67 (7.94) e Índice de Memória Operacional médio de 85.22 (7.13); 27 adultos da 2ª série, 10 homens e 17 mulheres, com idade média 35 anos e 7 meses (10.39), QI Verbal médio de 84.52 (5.67), Índice de Compreensão Verbal médio de 84.56 (5.82) e Índice de Memória Operacional médio de 88.11 (6.64); 29 adultos da 3ª série, 11 homens e 18 mulheres, com idade média 33 anos e 3 meses (10.25), QI Verbal médio de 84.48 (4.52), Índice de Compreensão Verbal médio de 83.41 (4.21) e Índice de Memória Operacional médio de 90.28 (7.09) e 31 adultos da 4ª série, 11 da escola pública e 20 da escola particular, 12 homens e 19 mulheres, com idade média 29 anos e 5 meses (8.22), QI Verbal médio de 86.61 (6.90), Índice de Compreensão Verbal médio de 85.94 (7.75) e Índice de Memória Operacional médio de

89.00 (6.26). O maior número de participantes da escola particular se justifica porque na escola pública pesquisada uma grande parcela dos alunos não tinha a idade mínima, 21 anos, fixada como limite para a participação na pesquisa. O limite de idade foi estipulado para tentar evitar a participação de jovens recém saídos da escola regular.

Apurou-se que 93.9% dos participantes exercem atividades profissionais que implicam enorme esforço físico e, logo, freqüentam a escola após um estafante dia de trabalho. São sujeitos que assistem às aulas cansados, o que indiscutivelmente pode prejudicar o seu rendimento. Embora a assiduidade não tenha sido controlada, pudemos inferir durante a pesquisa de campo que o número excessivo de faltas às aulas também constitui um fator de prejuízo para esses sujeitos: não era raro não encontrar um determinado aluno na escola por vários dias. Alguns participantes, quando procurados para agendamento de uma tarefa, chegavam a dizer que não podiam marcar em determinado dia da semana porque nesse dia não costumavam comparecer à escola, em geral por questões de trabalho.

O fato de 78.9 % terem freqüentado a escola quando crianças e não terem sido bem sucedidos nessa experiência, por sua vez, parece fazer com que a relação desses adultos com a aprendizagem seja marcada por um sentimento de desconfiança da própria capacidade de aprender. Embora alguns adultos tenham se referido às escolas freqüentadas na infância como “muito fracas” ou “muito ruins”, ficou claro que a crença dominante entre essas pessoas é da própria incapacidade como justificativa do insucesso: não foram raros aqueles que, durante as entrevistas, classificaram a si mesmos como “burros”. Entretanto, foi observado entre os participantes um imenso desejo de aprender apesar da profunda desconfiança da própria competência para alcançar esse objetivo.

A organização dos programas de educação de jovens e adultos nas escolas pesquisadas, embora espelhada na educação regular, difere desta em aspectos

importantes para a promoção da aprendizagem. Primeiro, oferece um tempo menor de aulas por dia letivo: em uma das escolas pesquisadas (particular) 2 horas e 25 minutos e na outra (pública) 3 horas e 30 minutos. Cabe lembrar que a escola regular oferece, por determinação legal, oitocentas horas de aula por ano, distribuídas em duzentos dias letivos, o que perfaz quatro horas diárias de efetivo trabalho escolar. Segundo, de acordo com informações obtidas junto às equipes técnicas das escolas, essas adotam metodologias de ensino que utilizam como base teórica de referência conhecimentos obtidos a partir de pesquisas sobre a cognição de crianças. Um terceiro aspecto da organização desses programas merece destaque: o tempo de duração de cada etapa do curso. Enquanto na educação de crianças a estrutura do Ensino Fundamental compreende séries que correspondem a anos letivos, na Educação de Jovens e Adultos, como já foi mencionado, esse mesmo curso está organizado em séries ou módulos semestrais. Em outras palavras, o Ensino Fundamental cursado em oito anos letivos na escola regular pode ser terminado pelos adultos em apenas quatro.

O que nos parece mais relevante registrar, entretanto, é como é feita a alocação dos alunos nos diversos níveis de ensino. Nas escolas pesquisadas, ao solicitar a matrícula, o aluno informa a última série que cursou e é inserido na série posterior àquela informada, se esse for o seu desejo, ainda que a mesma tenha sido cursada muitos anos antes. Aqui cabe ressaltar que 77.2 % dos participantes são migrantes e no interior do Brasil, devido à falta de professores, é comum a existência de escolas nas quais as crianças não são distribuídas em turmas por série. Assim, um adulto que esteve na escola por quatro ou cinco anos pode não saber informar as séries que cursou: “...*eu fiz só a cartilha...*”, “...*era escola de sítio, não tinha série não...*” Além disso foi muito comum encontrar alunos que mesmo já tendo frequentado a escola, ao retornar, optaram por “*recomeçar do zero*” e inscreveram-se na 1ª série. Em uma das escolas, no

momento da solicitação da matrícula, alguns alunos são submetidos a um teste de verificação de leitura e escrita, mas esse não é um procedimento realizado obrigatoriamente. Na outra escola, não é realizada nenhuma testagem de conhecimentos. Em ambas as escolas não há nenhuma pesquisa sobre o passado escolar dos alunos. Dessa forma, podem ser alocados em um mesmo grupo adultos que cursaram as séries declaradas com aproveitamento, aqueles que apesar de terem freqüentado os mesmos níveis escolares não apresentam as mesmas competências e alunos que estão “recomeçando” com mais ou menos conhecimento que os demais. Por exemplo, investigando-se o passado escolar dos participantes foi possível verificar que 59.2 % dos alunos da 1ª série já haviam cursado níveis escolares mais avançados. A razão mais freqüentemente apontada para a interrupção da escolarização na infância foi a necessidade de trabalhar “*para ajudar em casa*”.

8.2 TAREFAS

8.2.1 TAREFA DE DETECÇÃO OU JULGAMENTO DE SONS INICIAIS

Para avaliar a participação da consciência fonológica na escrita ortográfica foi realizada uma tarefa de detecção ou julgamento de semelhança de sons.

Esta tarefa foi elaborada de modo a conter 4 itens de treinamento e 12 itens experimentais. Em cada item, o sujeito era solicitado a identificar, entre três palavras diferentes (palavras-teste), qual começava com o mesmo som que uma palavra-estímulo. Com o objetivo de não sobrecarregar a memória de trabalho dos participantes, para cada item foi confeccionado um cartaz com desenhos representando a palavra-estímulo, na parte de cima, e as palavras-teste, na parte de baixo. Todas as palavras utilizadas apresentam padrão silábico consoante-vogal (CV) sendo substantivos dissílabos paroxítonos.

Entre os 12 itens experimentais que compuseram a tarefa, 6 itens apresentavam contraste entre as palavras no nível da sílaba inicial e 6 itens contraste no nível do fonema inicial.

Nos 6 itens que envolviam julgamento de sílaba inicial, uma das palavras-teste apresentava a mesma sílaba inicial da palavra-estímulo (**ca**sa = **ca**lo, rabo, gata). Entre os 6 itens em que o contraste se apresentava em relação ao fonema inicial, uma das palavras-teste apresentava o mesmo fonema inicial da palavra-estímulo (**f**igo = vila, **f**ogo, pilha).

No momento da aplicação da tarefa, o mesmo procedimento foi utilizado em todos os itens. Mostrava-se ao participante um cartaz com os desenhos da palavra-estímulo e das três palavras-teste, pedia-se a ele que nomeasse todos os desenhos e perguntava-se qual a palavra-teste que começava com o mesmo som da palavra-estímulo, como no exemplo:

*Qual a palavra que começa com o mesmo som de **sino**?*

Em seguida, caso o aluno continuasse com dúvida, era dito, por exemplo:

*A palavra **sino** começa com /s/. Que outro nome começa com /s/? **Mala, pipa ou suco?***

Dois itens de treinamento foram apresentados antes dos itens experimentais com contraste no nível da sílaba inicial e outros dois itens de treinamento antes dos itens com contraste no nível do fonema inicial. Nos itens de treinamento, as respostas corretas foram reforçadas e as respostas incorretas, corrigidas. Nenhum *feedback* foi dado às respostas dos sujeitos nos itens experimentais. Metade dos alunos de cada nível escolar

iniciou a tarefa pela detecção de sons semelhantes no nível da sílaba e a outra metade no nível do fonema.

A tarefa foi realizada em entrevista individual, no início do semestre letivo.
(ANEXO 1)

8.2.2 TAREFAS PARA AVALIAR A CONSCIÊNCIA MORFOSSINTÁTICA

As duas tarefas de avaliação da consciência morfofossintática foram escolhidas por serem apontadas pela literatura (Gaux e Gombert, 1999) como aquelas que indicam, com maior credibilidade, a presença de uma reflexão consciente sobre os aspectos morfofossintáticos da língua. A Tarefa de Replicação permite a verificação da capacidade do participante de identificar um erro gramatical e perceber a natureza deste erro e a Tarefa de Identificação de Palavras possibilita a verificação do conhecimento do aluno das diferentes classes gramaticais que as palavras assumem dependendo da sua posição na sentença.

8.2.2.1 TAREFA DE REPLICAÇÃO

(Adaptação de modelo proposto por Gaux e Gombert, 1999)

Essa tarefa tem como objetivo verificar a capacidade de identificação, correção e reprodução de um erro de natureza morfofossintática. Assim, é esperado que o participante seja capaz de identificar e corrigir um erro dessa natureza em uma frase e mostrar essa capacidade reproduzindo esse erro em outra frase.

Para tanto foram escolhidas dois tipos de incorreções de natureza morfofossintática, as duas envolvendo morfemas finais:

- concordância nominal (desinência nominal de gênero)
- concordância verbal (desinência número pessoal e desinência modo temporal)

Em entrevista individual, apresentava-se, oralmente, uma frase incorreta ao aluno para que ele a corrigisse.

“A menino não é simpática.

Esta frase tem um erro. Por favor corrija este erro.”

Depois, solicitava-se ao aluno que repetisse o erro que ele acabara de corrigir em duas outras frases, uma oral e outra escrita.

“Agora, escute esta frase:

O professor ensinou a matéria.

Você poderia, por favor, repetir essa frase com o mesmo erro que você corrigiu naquela outra frase?”

Quando o aluno terminava de falar a frase, a pesquisadora apresentava uma outra frase correta escrita em uma folha de papel com uma linha embaixo onde o aluno deveria escrever acrescentando um erro à frase.

“Repare agora nesta frase:

O cantor é afinado.

Você, por favor, poderia escrevê-la acrescentando um erro como você acabou de fazer oralmente?”

Foram elaborados 19 itens, sendo 3 itens de treinamento e 16 itens experimentais. Entre os 16 itens experimentais, 8 continham erros de concordância nominal e os outros 8, erros de concordância verbal. Entre os itens de treinamento, 1 apresentava um erro de concordância nominal e 2 itens apresentavam erros de concordância verbal.

Os itens para identificação e produção de erros de concordância nominal

obedeciam ao seguinte esquema: **artigo + substantivo + verbo de ligação + adjetivo**. Nas frases apresentadas para identificação do erro, o artigo e o adjetivo não concordavam com o substantivo. Foram usados somente substantivos que admitiam serem flexionados, como por exemplo **cantor - cantora**.

Os itens para identificação e produção de erros de concordância verbal foram divididos em dois grupos: 4 itens com erros na desinência número pessoal e 4 itens com erros na desinência modo temporal. Os itens do primeiro grupo obedeciam ao esquema: **pronome + verbo + objeto ou adjunto adverbial**. Os do segundo grupo ao esquema: **adjunto adverbial de tempo + pronome + verbo + objeto ou adjunto adverbial**. Os 2 itens de treinamento contendo erros de concordância verbal foram elaborados segundo o mesmo critério, sendo 1 item com erro de concordância número pessoal e 1 item com erro de concordância modo temporal.

A grade abaixo foi montada para que se pudesse controlar o número de entradas de cada elemento do esquema.

Item 9: 1a pessoa do singular / presente (identificação do erro)

1a pessoa do plural / pretérito imperfeito (oral)

3a pessoa do plural / futuro do presente (escrita)

Item 10: 3a pessoa do singular / pretérito perfeito (identificação do erro)

3a pessoa do plural / futuro do presente (oral)

3a pessoa do singular / pretérito imperfeito (escrita)

Item 11: 3a pessoa do singular / futuro do presente (identificação do erro)

1a pessoa do singular / presente (oral)

3a pessoa do singular / pretérito perfeito (escrita)

Item 12: 3a pessoa do plural / pretérito imperfeito (identificação do erro)

3a pessoa do singular / pretérito perfeito (oral)

1a pessoa do singular / presente (escrita)

Item 13: Amanhã / 1a pessoa do singular / pretérito perfeito (identificação do erro)

Amanhã / 1a pessoa do plural / futuro do presente (oral)

Antigamente / 3a pessoa do plural / pretérito imperfeito (escrita)

Item 14: Ontem / 3a pessoa do singular / futuro do presente (identificação do erro)

Antigamente / 3a pessoa do plural / pretérito imperfeito (oral)

Amanhã / 1a pessoa do plural / futuro do presente (escrita)

Item 15: Amanhã / 1a pessoa do plural / pretérito imperfeito (identificação do erro)

Hoje / 1a pessoa do singular / presente (oral)

Ontem / 3a pessoa do singular / pretérito perfeito (escrita)

Item 16: Antigamente / 3a pessoa do plural / futuro do presente (ident. do erro)

Ontem / 3a pessoa do singular / pretérito perfeito (oral)

Hoje / 1a pessoa do singular / presente (escrita)

O adjunto adverbial **hoje** não foi usado em frases para identificação do erro por permitir o uso do verbo em vários tempos, por exemplo: **Hoje eu fui à praia.** / **Hoje eu vou à praia.** / **Hoje eu irei à praia.**

Um item de treinamento foi apresentado antes do grupo de itens experimentais com erro de concordância nominal, um item antes do grupo de itens experimentais com erro de concordância número pessoal e um item antes do grupo de itens experimentais com erro de concordância modo temporal. Nos itens de treinamento, as respostas corretas

foram reforçadas e as respostas incorretas, corrigidas. Quando o aluno não conseguia produzir resposta alguma, demonstrando não ter compreendido a tarefa, o pesquisador falava a resposta correta sem, entretanto, dar nenhuma explicação. Nenhum *feedback* foi dado às respostas dos sujeitos nos itens experimentais.

A tarefa foi realizada em entrevista individual, no início do semestre letivo (ANEXO 2).

8.2.2.2 TAREFA DE IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS

(Adaptação de modelo proposto por Gaux e Gombert, 1999)

Esta tarefa tem como objetivo verificar se o participante tem consciência da distribuição das palavras em categorias gramaticais. Foram elaborados três grupos de 8 itens a partir de três palavras de classes gramaticais diferentes: um substantivo, um adjetivo e um verbo. Para cada grupo de itens foi elaborado um item de treinamento.

Ao apresentar o item de treinamento o entrevistador procedia como no exemplo:

“Observe esta frase:”

Ele tomou uma sopa quente.

Em seguida, o entrevistador dizia:

“Você percebeu que eu coloquei a palavra sopa em vermelho. Eu fiz isso porque eu quero separar essa palavra para fazer um grupo de palavras com ela. (Nesse momento pega a palavra sopa e a coloca em destaque). Agora observe esta outra frase:”

Ela vestiu uma roupa linda.

“Que palavra desta frase você colocaria no grupo da palavra sopa ?”

Depois que o aluno fazia sua escolha, o entrevistador perguntava:

“Por que você escolheu essa palavra ?”

Caso o aluno não tenha escolhido a palavra **roupa**, o entrevistador pegava esta palavra e dizia:

*“A palavra **roupa** é a resposta correta. **Por que a palavra roupa deve ficar no grupo da palavra sopa?**”*

Qualquer que fosse a resposta do aluno, em seguida, o entrevistador começava a trabalhar com os itens experimentais dizendo:

“Agora eu vou lhe mostrar uma outra frase na qual há uma palavra em vermelho. Eu quero formar um grupo com essa palavra. Depois eu vou lhe mostrar outras frases e você vai escolher uma palavra de cada uma das frases para fazer parte do grupo da palavra em vermelho. Lembre-se que você deve ter um motivo para colocar essas palavras num mesmo grupo.”

Primeiramente era apresentada ao participante uma frase com um substantivo circulado. Em seguida entregava-se ao participante uma folha com oito frases e solicitava-se que ele circulasse, em cada uma das frases, após a leitura da frase pela pesquisadora, a palavra que poderia ser inserida no mesmo grupo daquela circulada na frase apresentada a ele. Não foi pedido aos participantes que justificassem a escolha feita nos itens experimentais.

Quando o participante terminava o entrevistador repetia a instrução antes de apresentar a outra frase-modelo, desta vez com um adjetivo marcado. O participante recebia então outra folha, com outras oito frases e era orientado da mesma maneira.

Na terceira etapa da tarefa, após a instrução, o adulto visualizava a última frase, agora com um verbo circulado. Mais uma folha com oito frases era entregue ao adulto.

Não foi usado nenhum esquema específico para a montagem das frases mas foi observada a condição de só se colocar uma única palavra da classe gramatical em questão em cada uma das frases. Também foram evitados verbos de ligação nas frases em que o participante deveria localizar o verbo.

Esta tarefa foi realizada individualmente e o participante pôde ficar o tempo que julgou necessário com as frases. Assim como a Tarefa de Replicação, essa tarefa também foi administrada no início do semestre letivo. (ANEXO 3)

8.2.3 TAREFA PARA AVALIAÇÃO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA

Os participantes foram solicitados, em dois momentos diferentes dentro de uma mesma semana, a escrever duas listas de palavras ditadas pela experimentadora. Foram usadas duas listas para que se pudesse ter acesso a um número expressivo de grafias sem cansar os participantes. As mesmas duas listas foram usadas com todos os alunos para que se pudesse avaliar diferenças entre as séries. Ao todo, as duas listas continham 80 palavras.

As listas foram pensadas de modo a conter palavras com regularidades ortográficas de natureza morfossintática mas que permitem, também, a observação de outras considerações que contrariam a regra alfabética básica.

Na medida em que nosso principal objetivo com essa tarefa era verificar a produção de erros ortográficos relacionados à falta de reflexão sobre o processo de

formação das palavras e sua inserção na frase, todas as palavras ditadas foram inseridas em sentenças.

Cada aluno recebeu uma folha para registro das palavras e em seguida a pesquisadora leu cada uma das frases, repetindo a palavra a ser escrita pelo aluno.

Ex: O rapaz _____ o ônibus. (perdeu)

“O rapaz perdeu o ônibus. Perdeu.”

Os ditados foram realizados em sala de aula, com todos os alunos do nível reunidos, ao final do período letivo. (ANEXO 4)

8.3 PROCEDIMENTO

A primeira etapa deste estudo ocorreu no início do primeiro semestre letivo do ano de 2003. Os objetivos e as etapas do estudo foram explicados aos candidatos participantes e àqueles que se dispuserem a colaborar com a pesquisa foi apresentado um Termo de Livre Consentimento, que, em caso de concordância, foi assinado pelo aluno. (ANEXO 5)

Num primeiro momento foram realizadas entrevistas para a seleção dos participantes em função da escolaridade anterior e da idade, já que não foram incluídos no estudo indivíduos recém saídos da escola regular e/ou mais novos que 21 anos. Foi elaborado um questionário a partir do instrumento indicado pelo Ministério da Educação no documento *“Elementos para uma avaliação diagnóstica de níveis e conteúdos de alfabetismo adulto: contribuições para a ação pedagógica”* (1998), o qual foi respondido oralmente pelo participante, em entrevista individual com a pesquisadora. O questionário em questão, com exemplos de possíveis respostas, encontra-se em anexo (ANEXO 6).

Em seguida foram administrados os subtestes de Vocabulário, Semelhanças, Aritmética, Dígitos, Informação, Compreensão e Seqüência de Números e Letras do Teste de Inteligência WAIS III – Adaptação para um contexto brasileiro. Após a realização dos subtestes de inteligência e memória, foram administradas as tarefas para avaliação da consciência morfossintática (Tarefa de Replicação e Tarefa de Identificação de Palavras) e da consciência fonológica (Tarefa de Detecção ou Julgamento de Semelhança de Sons Iniciais).

A segunda etapa da pesquisa ocorreu no final do período letivo correspondente à série, em junho de 2003, quando foi realizada a Tarefa de Ditado.

8.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dois principais objetivos desse trabalho foram a avaliação da escrita ortográfica de adultos tardiamente escolarizados e o exame da relação entre consciência morfossintática e ortografia nesses sujeitos. Assim sendo, a análise dos resultados foi conduzida de modo que permitisse a análise dos erros ortográficos cometidos pelos participantes e a avaliação da hipótese de que a consciência morfossintática seria preditora da competência ortográfica de adultos tardiamente escolarizados. Para tanto, iniciamos essa análise descrevendo o exame dos dados das tarefas de avaliação da consciência metalingüística, Detecção de Sons Iniciais, Identificação de Palavras e Replicação, e da tarefa de avaliação ortográfica (Ditado). Em seguida, examinamos a relação entre os resultados das tarefas de consciência metalingüística e os da tarefa de ortografia, considerando os fatores série, coeficiente de inteligência verbal, índice de compreensão verbal e índice de memória operacional.

8.4.1 ANÁLISE DAS TAREFAS DE CONSCIÊNCIA METALINGÜÍSTICA

8.4.1.1 TAREFA DE DETECÇÃO OU JULGAMENTO DE SONS INICIAIS

O escore máximo nessa tarefa corresponde a 12 pontos distribuídos em 2 grupos de 6 itens: fonemas e sílabas. A confiabilidade da tarefa (Alpha de Crombach) foi .67 (Standardized Alpha = .70). Conforme pode ser observado na Tabela 1, os participantes apresentaram altos índices de desempenho na tarefa de avaliação da consciência fonológica.

Tabela 1: Proporções médias de acertos na tarefa de consciência fonológica

	Consciência Fonológica
1 ^a série	.90 (.15)
2 ^a série	.91 (.13)
3 ^a série	.90 (.14)
4 ^a série	.94 (.08)

Obs. Entre parênteses encontra-se o desvio-padrão.

Tais resultados não foram surpreendentes porque, na atualidade, entre os autores que pesquisam o desenvolvimento da consciência fonológica, parece ser consensual a idéia de que enquanto alguns níveis dessa habilidade podem preceder a aquisição da linguagem escrita, outros parecem resultar dessa aquisição (Barrera, 2003; Correa, 2001; Gombert, 1990; Morais, Cary, Alegria e Bertelson, 1979; Morais Bertelson, Cary e Alegria, 1986; Read, Zhang, Nie e Ding, 1986). Assim, considerando-se os níveis pesquisados, já era esperado que a maioria dos sujeitos dominasse o

princípio alfabético e, portanto, fosse capaz de analisar a fala em seus segmentos fonológicos.

Apesar de serem escassos no Brasil estudos sobre consciência fonológica com escolares adultos dos níveis subsequentes à alfabetização, a ausência de diferença significativa entre séries observada na Análise de Variância encontra algum respaldo na literatura de crianças. O estudo realizado por Guimarães (2003) com 60 crianças de 1^a, 3^a e 4^a séries envolveu três tarefas de consciência fonológica e, embora não registre se foi encontrada ou não diferença significativa entre os grupos em se tratando do escore total das tarefas, apresenta esses escores totais de consciência fonológica como bastante semelhantes aos encontrados por nós: 90.33% para o grupo de 1^a série e 95.06% para o grupo formado por crianças de 3^a e 4^a séries sem dificuldades de leitura.

8.4.1.2 TAREFAS PARA AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA MORFOSSINTÁTICA

8.4.1.2.1 TAREFA DE IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS

O escore máximo nessa tarefa corresponde a 24 pontos, distribuídos em 3 grupos de 8 itens: substantivos, adjetivos e verbos. A confiabilidade da tarefa (Alpha de Crombach) foi .82 (Standardized Alpha = .82). A Tabela 2 permite visualizar as proporções médias de acertos por série e grupos de itens.

Tabela 2: Proporções médias por série e grupo de itens na Tarefa de Identificação de Palavras

	Substantivos	Verbos	Adjetivos	Total de acertos
1 ^a série	.53 (.33)	.57 (.32)	.44 (.27)	.51 (.25)
2 ^a série	.38 (.24)	.48 (.29)	.37 (.25)	.41 (.19)

3ª série	.39 (.28)	.48 (.28)	.45 (.26)	.44 (.16)
4ª série	.57 (.28)	.62 (.30)	.49 (.26)	.56 (.22)

Obs. Entre parênteses encontra-se o desvio-padrão.

Os escores obtidos pelos participantes na tarefa foram submetidos à Análise de Variância para delineamento misto, tendo medidas repetidas para Itens (substantivo, verbo e adjetivo) e medidas independentes para Série. Os resultados de tal análise indicaram diferença significativa entre séries ($F(3, 110) = 3.12; p = .03$) em relação ao número total de acertos na tarefa. Comparações *a posteriori* entre as médias (Bonferroni) mostraram que a 1ª, a 2ª e a 3ª séries não apresentaram diferença significativa entre si. A 2ª diferenciou-se significativamente da 4ª série, mas a 1ª série e a 3ª séries não.

Na medida em que se sabe que os adultos, em geral, diferentemente do que acontece com as crianças, chegam à escola trazendo uma bagagem escolar, é possível pensar que essa bagagem seja responsável por este resultado. Investigando-se o passado escolar dos participantes, verificou-se que em se tratando de nível escolar atingido ou anos passados na escola, todos os quatro grupos estudados apresentam dados muito semelhantes. Entretanto, como não há como se aferir a qualidade dessa experiência escolar anterior, assim como também não é possível saber qual o contato com a língua que esses adultos tiveram até então em suas práticas sociais, é possível supor uma diferença qualitativa entre os grupos no que se refere ao passado dos participantes. Ainda assim, nos parece que para a compreensão desse resultado seria necessária uma investigação mais apurada acerca do percurso escolar dos participantes.

Quanto à comparação do desempenho dos participantes em relação aos itens apresentados, observou-se que os escores na tarefa variaram significativamente em

função do tipo de palavra apresentado ($F(1, 110) = 4.42; p = .04$). Comparações entre os pares de médias (Bonferroni) mostraram que não houve diferença significativa no desempenho dos participantes nos grupos de itens de substantivos e nos de adjetivos. Porém, observou-se que somente a média de acertos em itens com verbos foi significativamente superior às médias de acertos nos itens com adjetivos. outros dois grupos de itens. A maior facilidade em identificar verbos demonstrada pelos participantes, de uma maneira geral, pode ser devida à função sintática invariável dessa categoria gramatical. Enquanto adjetivos podem assumir diferentes funções sintáticas na sentença, os verbos exercem sempre a mesma função na oração. Não foi verificada interação significativa entre série e grupo de itens ($F(3, 110) = .20; p = .90$).

8.4.1.2.2 TAREFA DE REPLICAÇÃO

O escore máximo na tarefa corresponde a 48 pontos distribuídos em 2 grupos de 8 itens: concordância nominal (gênero) e concordância verbal. O grupo de itens de concordância verbal é composto de 2 subgrupos de 4 itens: concordância número pessoal e concordância modo temporal. Cada um dos 16 itens da tarefa é composto de 3 sub-itens: correção, replicação oral e replicação escrita. A confiabilidade da tarefa (Alpha de Crombach) foi .79 (Standardized Alpha = .92). A Tabela 3 apresenta as proporções médias de acertos por série e grupos de itens.

Tabela 3: Proporções médias de acertos por série e grupos de itens (concordância nominal e concordância verbal) na Tarefa de Replicação.

	Concordância nominal	Concordância verbal	Total de acertos
1ª série	.73 (.30)	.41 (.25)	.57 (.24)
2ª série	.78 (.27)	.40 (.17)	.59 (.18)
3ª série	.78 (.29)	.48 (.17)	.63 (.21)

4ª série	.84 (.22)	.49 (.21)	.67 (.19)
----------	-----------	-----------	-----------

Obs. Entre parênteses encontra-se o desvio-padrão.

Os escores obtidos pelos participantes na tarefa foram submetidos à Análise de Variância para delineamento misto, tendo medidas repetidas para Itens (concordância nominal X concordância verbal) e medidas independentes para Série. A Análise de Variância não revelou diferença significativa entre séries ($F(3, 110) = 1.40; p = .25$) indicando não haver influência da escolaridade sobre o desempenho dos adultos na tarefa. De uma maneira geral, os participantes obtiveram mais acertos nos itens envolvendo concordância nominal que nos itens de concordância verbal ($F(1, 110) = 227.40; p < .001$). Não foi verificada interação significativa entre a série e o tipo de item apresentado.

A implicação semântica observada na oposição masculino - feminino extrapola o trabalho escolar e pode ser considerada como parte da gramática natural adquirida através do uso cotidiano da língua falada. Já a carga semântica contida nas desinências verbais tem sua apropriação intimamente vinculada às metodologias de ensino praticadas na escola. É possível, então, ser mais fácil distinguir as palavras em femininas ou masculinas por suas qualidades semânticas independentemente do trabalho escolar de segmentação das palavras em unidades mínimas de significação. Contrastando, agora, o desempenho dos adultos nos dois tipos de itens de concordância verbal: concordância número-pessoal e concordância modo-temporal, verifica-se um melhor aproveitamento nos itens de concordância número-pessoal em todas as séries. A Tabela 4 informa as proporções médias de acertos nos dois grupos de itens.

Tabela 4: Proporções médias por série e grupo de itens (concordância número-pessoal e concordância modo-temporal) na Tarefa de Replicação

	Concordância	Concordância	Concordância verbal
--	--------------	--------------	---------------------

	número-pessoal	modo-temporal	
1 ^a série	.46 (.29)	.35 (.26)	.41 (.25)
2 ^a série	.49 (.20)	.31 (.19)	.40 (.17)
3 ^a série	.57 (.21)	.38 (.20)	.48 (.17)
4 ^a série	.63 (.26)	.35 (.25)	.49 (.21)

Obs. Entre parênteses encontra-se o desvio-padrão.

Os escores obtidos pelos participantes na tarefa foram submetidos à Análise de Variância para delineamento misto, tendo medidas repetidas para Itens (concordância nominal X concordância verbal) e medidas independentes para Série. A Análise de Variância não mostrou diferença significativa entre as séries ($F(3, 110) = 1.62$; $p = .19$), indicando ausência de influência da escolaridade. Os participantes mostraram mais facilidade nos itens que envolviam concordância número pessoal, sendo o número de acertos nesse grupo de itens significativamente superior ao número de acertos no grupo de itens de concordância modo-temporal ($F(1, 110) = 83.57$; $p < .001$). Observou-se na análise interação entre série e grupo de itens ($F(3, 110) = 2.66$; $p = .05$). Comparação entre os pares de médias (Bonferroni) mostrou que as quatro séries não se diferenciam entre si nos itens de concordância modo-temporal, mas nos itens de concordância número-pessoal. Nos itens de concordância número-pessoal, a 1^a série apresenta um desempenho significativamente menor que a 4^a série.

Talvez a maior dificuldade em empregar corretamente desinências modo-temporais reflita a linguagem coloquial que frequentemente desconsidera concordâncias dessa natureza ou privilegia o uso de *valores afetivos* (Cunha, 1974) nas conjugações verbais. Não é incomum na linguagem cotidiana o uso de expressões como *Amanhã nós fazemos este trabalho* ou *Amanhã a gente faz este trabalho*.

Por fim, analisamos o desempenho dos alunos nos sub-itens de correção, replicação oral e replicação escrita. A Tabela 5 apresenta as proporções médias de acertos em cada um desses grupos.

Tabela 5 : Proporções médias por série e grupo de itens (correção, replicação oral e replicação escrita) na Tarefa de Replicação

	Correção	Replicação oral	Replicação escrita	Total de acertos
1 ^a série	.78 (.18)	.49 (.31)	.44 (.33)	.57 (.24)
2 ^a série	.81 (.11)	.52 (.28)	.43 (.26)	.59 (.18)
3 ^a série	.82 (.14)	.59 (.29)	.48 (.32)	.63 (.21)
4 ^a série	.84 (.10)	.62 (.26)	.54 (.26)	.67 (.19)

Obs. Entre parênteses encontra-se o desvio-padrão.

Os escores obtidos pelos participantes na tarefa foram submetidos à Análise de Variância para delineamento misto, tendo medidas repetidas para os Sub-itens (correção X replicação oral X replicação escrita) e medidas independentes para Série. A Análise de Variância não revelou influência da escolaridade sobre o desempenho dos adultos ($F(3, 110) = 1.41; p = .25$) mas acusou diferença significativa entre os três grupos de sub-itens ($F(1, 110) = 156.68; p < .001$). Comparação entre os pares de média (Bonferroni) mostram que os participantes, de uma maneira geral, mostraram mais facilidade nos sub-itens de correção do que nos de replicação oral e replicação escrita, apresentando entre esses últimos mais dificuldade nos itens de replicação escrita que nos itens de replicação oral. Não foi verificada interação entre série e grupo de sub-itens ($F(3, 110) = .39; p = .76$).

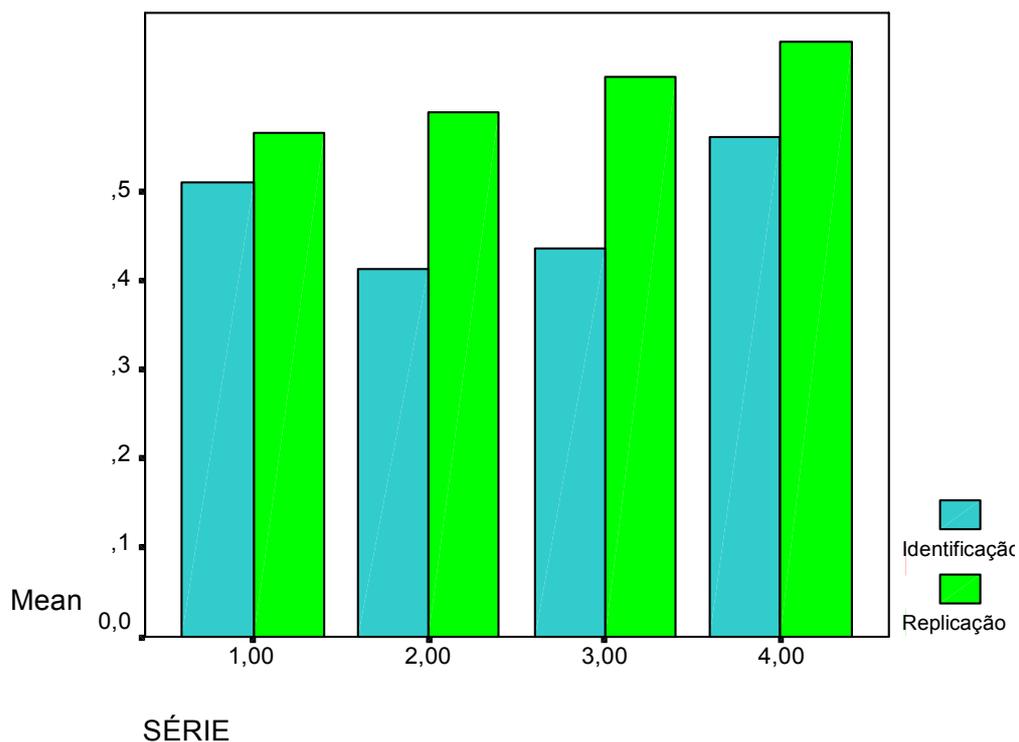
Os resultados observados na análise dos sub-itens de correção, replicação oral e replicação escrita não foram surpreendentes. A consciência dos erros, demonstrada na correção de uma sentença gramaticalmente incorreta, apenas reflete um conhecimento tácito da gramática e, portanto, implica uma tarefa cognitiva bem menos complexa que

a exigida na replicação. Esta, por sua vez, envolve a consciência da não aplicação de uma determinada regra gramatical e o controle intencional da produção linguística através da aplicação dessa regra, consistindo, portanto, uma tarefa metacognitiva (Tunmer e Herriman, 1984, Gombert, 1992). A maior dificuldade nos itens de replicação escrita justifica-se pela própria dificuldade que a escrita apresenta para esses adultos.

8.4.2 ANÁLISE DA DIFICULDADE RELATIVA ENTRE AS TAREFAS DE AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA MORFOSSINTÁTICA

A Figura 1 apresenta as proporções médias de acertos por série nas Tarefas de Identificação de Palavras e Replicação.

Figura 1: Proporções médias de acertos por série nas Tarefas de Identificação de Palavras e Replicação



Os escores obtidos pelos participantes na tarefa foram submetidos à Análise de Variância para delineamento misto, tendo medidas repetidas para as Tarefas (Identificação X Replicação) e medidas independentes para Série. A Análise de Variância indicou diferença significativa entre as diferentes séries ($F(3, 110) = 2.79; p = .04$). A comparação entre os pares de médias (Bonferroni) mostrou que somente a 2ª série apresentou um rendimento significativamente inferior a 4ª série. Observou-se diferença significativa entre os desempenhos dos adultos nas duas tarefas ($F(1, 110) = 27.86; p < .01$). Não foi observada interação entre série e tarefa ($F(3, 110) = 1.55; p = .21$): os adultos, independentemente da série cursada, apresentaram mais facilidade na Tarefa de Replicação que na Tarefa de Identificação de Palavras. É possível que a maior dificuldade apresentada na Tarefa de Identificação de Palavras esteja relacionada com o conhecimento mais explícito das classes gramaticais que essa tarefa parece exigir.

8.4.3 ANÁLISE DA TAREFA PARA AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA

8.4.3.1 TAREFA DE DITADO

A cada palavra escrita de forma correta na Tarefa de Ditado foi atribuído 1 ponto. Assim o escore máximo nessa tarefa é 80 pontos. A confiabilidade da tarefa (Alpha de Crombach) foi .93 (Standardized Alpha = .93). A Tabela 6 apresenta os índices de acerto na tarefa.

Comentário: Como foi feita a contagem dos erros?

Tabela 6: Proporções médias de acertos na Tarefa de Ditado

	Ortografia
1 ^a série	.31 (.20)
2 ^a série	.29 (.12)
3 ^a série	.31 (.16)
4 ^a série	.34 (.16)

Obs. Entre parênteses encontra-se o desvio-padrão.

Como mostra a Tabela 8, os índices de acertos na tarefa foram muito baixos indicando que o desempenho ortográfico dos adultos, de uma maneira geral, é insatisfatório. A ANOVA não indica diferença significativa entre as quatro séries, o que sugere que a escolaridade não está produzindo qualquer impacto sobre o desempenho dos adultos participantes.

8.4.3.1.1 O Desempenho dos Adultos Tardiamente Escolarizados na Escrita Segundo as Regularidades de Natureza Morfossintática

Passamos agora à análise do desempenho dos adultos na escrita de regularidades de natureza morfossintática. Para essa análise, as palavras da Tarefa de Ditado que apresentavam possibilidade de erro dessa natureza foram distribuídas em dois grupos, sendo que três dessas palavras foram inseridas em mais de um grupo por permitirem a avaliação de duas normas ortográficas:

1º grupo: regularidades ortográficas de natureza morfossintática nas quais duas ou mais letras são adequadas para a representação de um mesmo som.

Neste grupo foram avaliadas sessenta palavras distribuídas em seis sub-grupos de acordo com o tipo de regularidade ortográfica: grafia do ditongo */iw/* em verbos (oito palavras), adjetivos e substantivos, grafia do ditongo */ew/* em verbos e substantivos (oito palavras), grafia dos morfemas **ce** e **sse** em verbos e substantivos (oito palavras), grafia dos morfemas **am** ou **ão** (oito palavras), grafia da terminação **esa** ou **eza** em adjetivos e substantivos (oito palavras), grafia da terminação **es** ou **ez** em adjetivos e substantivos (oito palavras) e grafia do fonema */z/* em sufixos de palavras derivadas (doze palavras).

2º grupo: regularidades ortográficas de natureza morfossintática presentes em flexões verbais que não são pronunciadas na linguagem verbal.

Neste grupo foram avaliadas quatorze palavras distribuídas em dois sub-grupos de acordo com o tipo de regularidade ortográfica: grafia do **r** final em verbos no infinitivo (oito palavras) e grafia da terminação **ou** em verbos da 1ª conjugação na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito (seis palavras).

Abaixo descrevemos o desempenho dos adultos na escrita de cada uma das regularidades ortográficas de natureza morfossintática selecionadas para análise.

1º grupo: Regularidades ortográficas de natureza morfossintática nas quais duas ou mais letras são adequadas para a representação de um mesmo som.

a) Grafia do ditongo /iw/ em verbos, adjetivos e substantivos

O ditongo /iw/ embora seja pronunciado exatamente da mesma maneira em palavras como **partiu** e **cantil** é grafado de forma diferente em razão da classe gramatical da palavra: **iu** é uma terminação adequada aos verbos da 3ª conjugação na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito e a terminação **il** é admitida em substantivos e adjetivos. Embora o ditongo /iw/ também admita a grafia **io** em substantivos, como em **navio**, optou-se por restringir essa investigação às grafias **iu** e **il**. Para tanto, foram selecionados dois grupos de 4 palavras sendo o primeiro grupo formado por 4 verbos, **dormiu**, **viu**, **abriu** e **agiu**, e o segundo grupo por 1 substantivo e 3 adjetivos, **fácil**, **vil**, **abril** e **ágil**. Atribuiu-se um ponto à palavra escrita com a terminação correta, desconsiderando-se outros erros. A Tabela 7 apresenta as proporções médias de acertos.

Tabela 7: Proporções médias de acertos em palavras com terminação **iu** e **il**

	Acertos em verbos	Acertos em substantivos E adjetivos
1 ^a série	.67 (.29)	.56 (.35)
2 ^a série	.47 (.32)	.55 (.27)
3 ^a série	.68 (.34)	.53 (.34)
4 ^a série	.72 (.25)	.59 (.30)

Obs. Entre parênteses encontra-se o desvio-padrão.

A Análise de Variância não indicou influência do nível escolar sobre o desempenho dos alunos. Contudo, a influência do tipo de item foi significativa para o desempenho dos adultos ($F(1, 110) = 5.41; p = .02$). Inspeção das médias (Tabela 7) mostra que, de uma maneira geral, os adultos mostraram um índice maior de acertos na grafia da terminação verbal que na escrita da terminação de adjetivos e substantivos. Não foi observada interação entre a série e os grupos de itens. O maior índice de acertos em verbos, entretanto, não oferece garantia do conhecimento da regra que orienta essa ortografia específica: o fato do aluno empregar **iu** na grafia dos verbos não necessariamente indica que ele está consciente de que esta é a grafia adequada aos verbos. É possível supor que o aluno esteja usando essa grafia apenas por considerá-la a representação apropriada do ditongo /*iw*/ e, nesse caso, estenda o emprego desse grupo de letras às outras categorias gramaticais.

Uma forma de analisarmos se o desempenho ortográfico dos adultos ao grafar o ditongo /*iw*/ resulta de sua habilidade em lidar com regularidades de natureza morfossintática ou se ao contrário indica ausência de domínio da regra ortográfica que orienta a representação do ditongo /*iw*/, na medida em que se pode supor uma tendência dos alunos em usar a mesma grafia para todas as categorias gramaticais é através da

análise da escrita das palavras **vil**, **viu**, **abril** e **abriu**, homônimas homófonas. A Tabela 8 apresenta a frequência das terminações **il** e **iu** nas palavras **vil**, **viu**, **abril** e **abriu**.

Tabela 8: Escores de frequência de terminações **iu** e **il** nas palavras homônimas homófonas

		Viu	Vil	Abriu	Abril
1ª série	Terminação iu	25	10	14	2
	Terminação il	1	15	10	21
	Outras terminações	1	2	3	4
2ª série	Terminação iu	16	11	10	3
	Terminação il	3	6	14	22
	Outras terminações	8	10	3	2
3ª série	Terminação iu	21	13	21	5
	Terminação il	4	13	6	23
	Outras terminações	4	3	2	1
4ª série	Terminação iu	27	9	22	5
	Terminação il	2	17	7	26
	Outras terminações	2	5	2	0
Total	Terminação iu	89	43	67	15
	Terminação il	10	51	37	92
	Outras terminações	15	20	10	7

Conforme pode ser observado, 78.1% dos adultos escreveram corretamente a terminação da palavra **viu**, 44.7% dos adultos escreveram corretamente a terminação da palavra **vil**, 58.8% dos adultos escreveram corretamente a terminação da palavra **abriu** e 80.7% dos adultos escreveram corretamente a terminação da palavra **abril**. O maior índice de acertos só não foi observado na 2ª série na escrita das palavras **vil** e **abriu**. O menor índice de acertos na palavra **vil** já era esperado na medida em que esta é uma palavra pouco freqüente no vocabulário dos adultos e, por este mesmo motivo consideramos surpreendente a porcentagem de acertos nessa palavra. Embora não

conclusivos, os resultados obtidos na análise das palavras homônimas homófonas sugerem a participação da consciência morfossintática na ortografia dessa regularidade ortográfica.

b) Grafia do ditongo /ew/ em verbos e substantivos

A exemplo da representação do ditongo /iw/, o ditongo /ew/ também é grafado de forma diferente em função da categoria gramatical da palavra. Embora as terminações **eu** e **el** sejam pronunciadas da mesma maneira, a terminação **eu** é apropriada em verbos enquanto a terminação **el** é adequada em adjetivos.

Para a análise do desempenho dos adultos na escrita dessa regularidade ortográfica foram selecionadas as seguintes palavras: **perdeu, devolveu, resolveu e encolheu** (verbos) e **agradável, dobrável, horrível e imóvel** (adjetivos). Foi atribuído um ponto à palavra escrita com a terminação correta, desconsiderando-se outros erros. A Tabela 9 mostra as proporções médias de acerto em cada um dos grupos de itens.

Tabela 9: Proporção média de acertos em palavras com terminação **eu** e **el**

	Acertos em verbos	Acertos em adjetivos
1ª série	.77 (.29)	.74 (.34)
2ª série	.70 (.30)	.85 (.32)
3ª série	.75 (.33)	.79 (.30)
4ª série	.73 (.29)	.81 (.35)

Obs. Entre parênteses encontra-se o desvio-padrão.

De maneira geral, os adultos mostraram bom desempenho na ortografia do ditongo /ew/. A Análise de Variância não revelou influência do nível escolar. Tampouco

foi significativa a diferença entre o desempenho dos adultos nos dois grupos de itens. Independente da série cursada, os índices de acertos foram bastante elevados tanto para a grafia dos verbos como para a dos adjetivos. Também não foi observada interação entre série e grupo de itens. Esses resultados tornam possível supor um importante padrão de domínio da regra, na medida em que parecem revelar que os alunos fazem uso das duas representações do ditongo /ew/ adequadamente.

c) Uso dos morfemas **ce** e **sse** em verbos e substantivos

Os morfemas **sse** e **ce** são pronunciados exatamente da mesma maneira embora sejam grafados de forma diferente em verbos do pretérito imperfeito do subjuntivo e substantivos. Os verbos devem ser grafados com a terminação **sse** e os substantivos com a terminação **ce**.

As palavras selecionadas para avaliação dessa regularidade ortográfica foram as seguintes: **garantisse, mentisse, repartisse, fugisse** (verbos); **chatice, meiguice, velhice e maluquice** (substantivos). Atribuiu-se um ponto à palavra escrita com a terminação adequada desconsiderando-se outro erros. Observando-se a Tabela 10 é possível supor que a ortografia do morfema **sse** em verbos é praticamente desconhecida para os adultos.

Tabela 10: Proporção média de acertos em palavras com terminação **sse** e **ce**

	Acertos em verbos	Acertos em substantivos
1ª série	.06 (.16)	.51 (.39)
2ª série	.14 (.26)	.57 (.34)
3ª série	.14 (.29)	.49 (.29)
4ª série	.10 (.24)	.49 (.38)

Obs. Entre parênteses encontra-se o desvio-padrão.

A Análise de Variância não revela influência da escolaridade no desempenho dos alunos sobre o desempenho dos adultos. Verificou-se uma maior dificuldade na escrita da terminação dos verbos ($F(1, 110) = 84.00; p < .01$). Não foi observada interação entre série e grupos de itens [Inserir o F]. Esses resultados podem ser explicados pelo fato dos verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo exigirem, para seu emprego, uma construção de enunciados menos coloquial.

d) Uso dos morfemas **am** ou **ão**

Em verbos terminados em **am** e **ão** os sons produzidos são os mesmos: em **passaram** e **passarão** a terminação tende a ser pronunciada como **ãu**. A diferença portanto não provém dos sons pronunciados e sim da tonicidade que incide sobre a palavra: em **passaram** o acento tônico recai sobre a penúltima sílaba e em **passarão** sobre a última. Em formas verbais oxítonas, o ditongo /**ãw**/ é tônico e deve ser grafado **ão**, o que acontece na 3ª pessoa do plural do futuro do presente; em formas verbais anoxítonas, o ditongo é átono e deve ser representado **am**, o que ocorre como nas terminações de verbos na 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito. Assim, o emprego dos morfemas **am** e **ão** para representação do ditongo nasal decrescente /**ãw**/ em verbos constitui uma dificuldade de natureza morfossintática pois pressupõe a observância do contexto semântico e das normas de conjugação verbal.

Os verbos usados para investigação dessa regularidade ortográfica foram inseridos em frases que continham um adjunto adverbial de tempo que permitia ao aluno inferir a desinência verbal adequada. As frases utilizadas foram:

Ontem todos **chegaram** em casa cedo.

Vocês **cantarão** no coro no ano que vem?

Já **bombearam** a água toda?

Amanhã eles **conversarão**.

Eles se **casaram** no mês passado.

Amanhã **sobrarão** muitos doces.

Ontem eles **quiseram** assistir ao filme.

Amanhã os professores **marcarão** as provas

Atribuiu-se um ponto à palavra escrita com a terminação adequada desconsiderando-se outro erros. A Tabela 11 informa as proporções médias de acertos nos dois grupos de itens por série.

Tabela 11: Proporção média de acertos em palavras com terminação **am** e **ão**

	Acertos em verbos terminados em am	Acertos em verbos terminados em ão
1 ^a série	.31 (.39)	.77 (.35)
2 ^a série	.52 (.44)	.57 (.45)
3 ^a série	.48 (.42)	.65 (.43)
4 ^a série	.55 (.34)	.65 (.36)

Obs. Entre parênteses encontra-se o desvio-padrão.

Os resultados da Análise de Variância não revelou influência do nível escolar sobre o desempenho do alunos. Por outro lado, a análise mostrou que o índice de acertos em verbos com desinência **ão** foi significativamente superior ao índice de acertos em verbos com desinência **am** ($F(1, 110) = 8.72; p < .01$). Esses resultados estão de acordo com os estudos realizados com crianças: Zorzi (1998), em pesquisa realizada com alunos da 1^a à 4^a série observou uma tendência de substituição da terminação **am** pela terminação **ão**. Nunes (1992) também investigou o uso gerativo dessas terminações chegando a resultados semelhantes. Não foi observada interação entre série e grupo de itens.

e) Grafia da terminação **esa** ou **eza** em adjetivos e substantivos

A grafia das palavras **consulesa** e **beleza** é determinada por uma norma morfossintática. Enquanto **consulesa** é escrita com **s** por ser um adjetivo, **beleza** é grafada com **z** por ser substantivo. Dessa forma, como nas regularidades ortográficas já discutidas, é necessária a observação do contexto morfossintático para a grafia correta.

Foram selecionadas para análise as seguintes palavras:

Substantivos: **grandeza, delicadeza, pobreza e franqueza**

Adjetivos: **francesa, princesa, marquesa e tailandesa**

Foi atribuído um ponto para cada palavra escrita com a terminação adequada, desconsiderando-se erros de outras naturezas. A Tabela 12 informa as proporções médias de acertos.

Tabela 12: Proporção média de acertos em palavras com terminação **esa** e **eza**

	Acertos em adjetivos	Acertos em substantivos
1ª série	.37 (.29)	.73 (.33)
2ª série	.60 (.38)	.43 (.39)
3ª série	.31 (.32)	.79 (.27)
4ª série	.53 (.36)	.56 (.36)

Obs. Entre parênteses encontra-se o desvio-padrão.

A Análise de Variância não revelou diferença significativa entre séries ($F(3, 110) = .36; p=.78$), indicando que de maneira geral não houve influência do nível de escolaridade sobre o desempenho dos adultos. De uma maneira geral, o índice de acertos em substantivos foi significativamente superior ao índice de acertos em

adjetivos ($F(1, 110) = 9.26; p < .01$), o que permite pensar uma tendência para a representação do fonema /z/ com a letra z. Estes resultados parecem revelar um padrão de ortografia elementar na medida em que a opção pela letra z pode estar relacionada ao nome desta letra. A análise da interação entre série e grupo de itens ($F(3, 110) = 6.99; p < .01$). A comparação entre os pares de média (Bonferroni) mostrou que para a grafia dos adjetivos, a 3ª. série teve um número significativamente menor de acertos somente em relação à 3ª. Série. Na grafia dos substantivos, a 3ª. série teve um desempenho significativamente melhor do que a 2ª. ou 4ª. séries; o desempenho da 1ª. série foi significativamente superior ao da 2ª. série.

f) Grafia da terminação **es** ou **ez** em adjetivos e substantivos

As terminações **ez** e **es** são pronunciadas em **maciez** e **francês** exatamente da mesma maneira mas são grafadas de maneira diferente porque essas palavras pertencem a classes gramaticais diferentes. Enquanto a terminação **ez** é empregada na grafia de substantivos, a terminação **es** é usada em adjetivos. Para avaliação dessa regra ortográfica foram escolhidos quatro substantivos: **maciez**, **flacidez**, **aridez** e **embriaguez** e quatro adjetivos: **camponês**, **polonês**, **francês** e **irlandês**. O critério de avaliação foi o mesmo utilizado para as regularidades ortográficas já descritas. A Tabela 13 informa as proporções médias de acertos nos dois grupos de palavras.

Tabela 13: Proporção média de acertos em palavras com terminação **es** ou **ez**

	Acertos em adjetivos	Acertos em substantivos
1ª série	.59 (.39)	.24 (.29)
2ª série	.72 (.37)	.13 (.24)

3ª série	.59 (.38)	.28 (.29)
4ª série	.71 (.31)	.18 (.23)

Obs. Entre parênteses encontra-se o desvio-padrão.

A Análise de Variância não revelou influência significativa da escolaridade sobre o desempenho dos adultos. Por outro lado, a Análise de Variância confirma a existência de uma diferença significativa entre os dois grupos de palavras ($F(1, 110) = 95.48; p < .01$) e a ausência de interação entre série e grupo de itens. Os alunos, independentemente da série, mostraram mais facilidade na escrita dos adjetivos, o que reflete, possivelmente, o fato da letra **s** ser mais freqüente no final de palavras da Língua Portuguesa que a letra **z**.

g) Uso do **z** ou do **s** para marcar o fonema /z/ em sufixos de palavras derivadas

O uso da letra **z** e da letra **s** na Língua Portuguesa nem sempre constitui uma regularidade ortográfica. Em muitas palavras, para fazer a escolha entre uma ou outra letra, o aprendiz não dispõe de um recurso fonológico ou morfossintático. Por exemplo, para grafar a palavra **azaléa** o aprendiz não poderá recorrer ao contexto fonológico nem tampouco à classe gramatical da palavra na medida em que esta, nesse caso, não justifica a grafia da palavra. Entretanto, a ortografia de palavras derivadas como **narizinho**, embora também não possam ser inferidas a partir de recursos fonológicos, apresentam uma alternativa: o recurso à palavra primitiva. Ou seja, nesse caso, para optar pelo uso do **s** o sujeito deverá recorrer às regras de formação de palavras considerando como base para a sua ortografia a palavra **nariz**.

Sendo assim, em se tratando de palavras derivadas, os erros na escolha do **s** ou do **z** envolvem considerações de natureza morfossintática: a determinação da grafia de uma palavra derivada a partir de uma palavra primitiva envolve considerações sobre processos de derivação e composição, morfológicas por natureza. Dessa forma, quando o aluno escreve **mezinha**, por exemplo, por acreditar que a grafia da palavra primitiva é **meza**, pode-se supor o uso de um conhecimento morfológico, o qual não pode ser inferido quando o aluno escreve **meça**.

Para avaliar o uso que os adultos podem fazer do recurso à palavra primitiva na escrita de palavras derivadas foram selecionadas, entre as inseridas no ditado, as seguintes palavras: **mesa** e **mesinha**, **nariz** e **narizinho**, **chinês** e **chinesinho**, **aviso** e **avisar**, **paralisação** e **paralisar**, **utilização** e **utilizar**. A ortografia dos três primeiros pares de palavras obedece à norma da Língua que rege a formação de palavras por derivação sufixal. Os dois últimos pares, por sua vez, constituem exemplos de derivação deverbal: um verbo primitivo dá origem a um substantivo derivado.

A análise das palavras selecionadas obedeceu ao seguinte critério: atribuiu-se um ponto a cada vez que o aluno escrevia as duas palavras do par com a mesma letra, **s** ou **z** independentemente das grafias das palavras estarem corretas ou não.

A observação da utilização que os adultos fazem dos critérios de formação de palavras como princípio gerativo de natureza morfológica para a ortografia é pertinente nesse trabalho porque permite inferir um nível de consciência acerca da estrutura das palavras e, conseqüentemente, denota importante padrão de consciência morfossintática. A Tabela 14 apresenta as proporções médias de palavras escritas com a mesma letra.

Tabela 14: Proporções médias de escrita com a mesma letra.

<u>s/s ou z/z</u>	
<u>1ª série</u>	<u>.64 (.26)</u>

2 ^a série	.65 (.22)
3 ^a série	.66 (.25)
4 ^a série	.65 (.26)

Obs. Entre parênteses encontram-se os índices de desvio-padrão.

A Análise de Variância não revelou diferença significativa entre séries, indicando ausência de influência da escolaridade. De maneira geral, os adultos apresentaram uma tendência a escrever as duas palavras dos pares com a mesma letra independentemente da série cursada.

Na medida em que esses resultados poderiam estar apenas apontando que os adultos tendem a registrar o fonema em questão sempre com a mesma letra, julgou-se apropriado investigar essa tendência na escrita das palavras primitivas. Avaliando-se a escrita das palavras primitivas **mesa**, **nariz**, **chinês**, **aviso**, **paralisar** e **utilizar**, verificou-se que apenas 7 alunos escreveram as 6 palavras com a mesma letra. Ou seja, entre 114 participantes apenas 7 parecem não reconhecer a existência de mais de uma possibilidade de representação do fonema. A Tabela 15 informa a frequência com que os alunos escreveram as palavras com **s** e **z**.

Tabela 15: Frequência de grafias com as letras z e s nas palavras primitivas

Número de palavras	Palavras escritas	
	com s	com z
0	8	4
1	20	9
2	39	17
3	32	37
4	6	34
5	5	10
6	4	3

Os resultados da análise das palavras primitivas deixam claro que os participantes deste estudo não usam exclusivamente o **s** ou **z** para grafar o fonema /z/, e sendo assim, é possível pensar que os adultos utilizam os critérios de formação de palavras como princípio gerativo de natureza morfológica para a escrita ortográfica, o que denota importante padrão de consciência morfossintática.

2. Regularidades de natureza morfossintática presentes em flexões verbais que não são pronunciadas na linguagem verbal

a) Uso do **r** final em verbos no infinitivo

Na Língua Portuguesa, os verbos no infinitivo são sempre grafados com **r** final, entretanto, como o som marcado por essa letra não é pronunciado em diversas regiões do Brasil, essa regularidade ortográfica passa a constituir uma dificuldade para aqueles que estão aprendendo a escrever ortograficamente.

Os verbos selecionados para avaliação dessa norma ortográfica foram: **compreender, transportar, raptar, perceber, avisar, canalizar, paralisar e utilizar**. Foi atribuído um ponto para cada verbo grafado com **r** final.

Os adultos, de uma maneira geral, apresentaram bom desempenho, como informa a Tabela 16. A Análise de Variância não acusou diferença significativa entre as séries.

Tabela 16: Proporções médias de acertos em verbos no infinitivo

	Total de acertos
1 ^a série	.60 (.40)
2 ^a série	.64 (.27)
3 ^a série	.66 (.30)
4 ^a série	.69 (.37)

Obs. Entre parênteses encontra-se o desvio-padrão.

b) Grafia da terminação **ou** em verbos da 1^a conjugação na 3^a pessoa do singular do pretérito perfeito

Assim como o **r** final nos infinitivos, a desinência **ou** que marca os verbos da 3^a pessoa do singular da 1^a conjugação no pretérito perfeito não é pronunciada na linguagem oral. Verbos como **andou**, por exemplo, são pronunciados “**andô**”, sem o **u** final, o que torna a escrita dos mesmos mais complicada para o aprendiz.

Os verbos escolhidos para avaliação dessa dificuldade ortográfica foram: **quebrou, enrolou, habitou, cumprimentou, comandou e irritou**. Atribuiu-se um ponto à palavra escrita com a terminação adequada desconsiderando-se outro erros.

De uma maneira geral os adultos mostram bom desempenho na escrita dos verbos selecionados, como mostra a Tabela 17. A Análise de Variância não acusou diferença significativa entre as séries.

Tabela 17: Proporções médias de acertos em verbos com terminação **ou**

	Total de acertos
1 ^a série	.64 (.40)
2 ^a série	.73 (.31)
3 ^a série	.76 (.36)

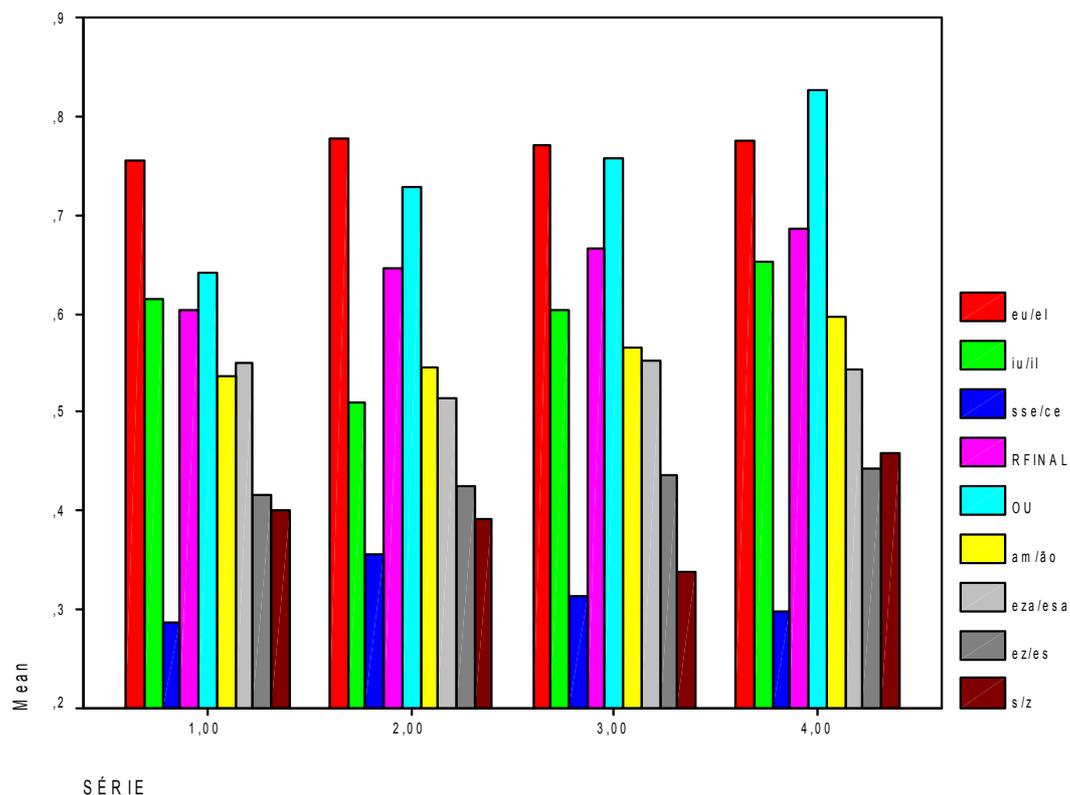
4ª série	.83 (.25)
----------	-----------

Obs. Entre parênteses encontra-se o desvio-padrão.

8.4.3.1.2 Dificuldade Relativa das Diversas Regularidades Morfossintáticas

Analisadas todas as regras morfossintáticas propostas separadamente, cabe agora examinarmos a sua dificuldade relativa. A Figura 2 apresenta a frequência média de acertos nas diferentes representações ortográficas avaliadas.

Figura 2: Proporções médias de acertos no Ditado em função do grupo de itens apresentado

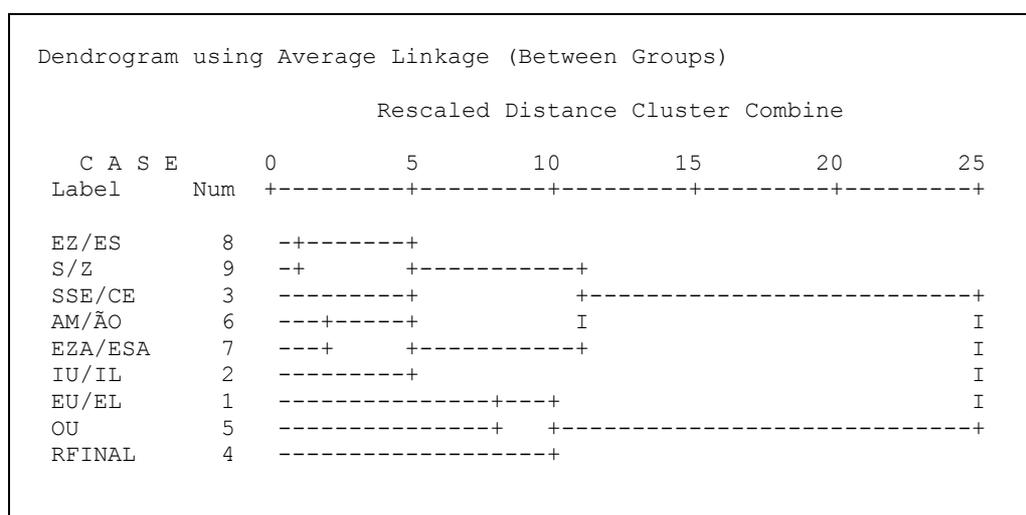


Como as análises anteriores já apontaram, a distribuição das repostas por série é bastante semelhante não havendo diferenças expressivas no desempenho dos adultos em função da escolaridade. Observa-se, pela inspeção das médias que a grafia dos morfemas ce e sse é a regularidade morfofossintática de mais difícil domínio em todas as séries. Por outro lado, independente da série cursada, as grafias do ditongo /ew/, do r final em verbos e da terminação ou em verbos são as regularidades morfofossintáticas de mais fácil domínio pelos adultos tardiamente escolarizados.

Foi realizada, então, uma Análise de Agrupamento Hierárquica com o objetivo de examinar as diferenças e similaridades entre as regularidades morfofossintáticas. Por meio da Análise de Agrupamento Hierárquica é possível identificar grupos cujos elementos guardam maior grau de semelhança entre si. A Figura 3 mostra o

dendrograma, ou seja a representação visual de cada estágio de aglomeração, para as regularidades morfossintáticas. A análise do dendrograma mostra que o melhor agrupamento que se pode obter dos dados é o de três grupos: um reunindo as regras referentes às grafias EZ/ES, S/Z e SSE/CE; outro com as regras referentes às grafias AM/AÃO, EZA/ESA, ditongos IU/IL; e, um último, contendo as regras referentes às grafias de ditongos EU/EL; grafia da terminação OU em verbos e grafia do R final em verbos.

Figura 3: Dendrograma das categorias morfossintáticas



A análise dos agrupamentos, aliada à inspeção das médias de acerto obtidas pelos participantes em cada uma destas regularidades (Figura 3), sugere que os três agrupamentos expressam a dificuldade relativa no domínio das regularidades morfossintáticas pelos adultos. No primeiro agrupamento estão as regularidades de mais difícil domínio pelos adultos; no segundo agrupamento encontramos aquelas regularidades de dificuldade mediana e por fim, no último agrupamento temos as regularidades consideradas de mais fácil domínio, tendo em vista a média de grafias produzidas de acordo com a norma ortográfica.

8.4.3.1.3 A Natureza dos Erros Ortográficos

Na análise qualitativa dos erros cometidos pelos adultos, identificou-se tipos de erros correspondentes aos descritos por Meireles (2004) em estudo realizado com crianças. Os erros identificados foram, então, classificados de acordo com as categorias descritas por essa autora.

Comentário: Estas categorias de erros não apareceram antes na literatura? Pela maneira como você escreveu, elas parecem ter sido criação sua. Por favor, ponha os créditos devidos.

1. Reprodução correta do som da palavra. O aluno reproduz corretamente o som da palavra. A escolha da letra, entretanto é inadequada: o aluno usa letras que em outros contextos poderiam representar aquele som.

- erro por dificuldade com as grafias das palavras irregulares: considera-se aquelas situações em que a grafia constitui uma irregularidade ortográfica e, logo não pode ser inferida pelas regras da língua.

Exemplos: **abitou** (habitou), **xegaram** (chegaram), **fransesa** (francesa),

- erro por desconhecimento de regras morfossintáticas da língua: nesse caso, para a escolha da letra não existe uma explicação outra que não uma regra morfossintática. Por exemplo, o uso do **s** em **avisar** constitui uma irregularidade ortográfica, já em **canalizar**, o uso da letra **z** pode ser inferido pela regra que determina que verbos terminados com o sufixo **izar** devem ser grafados com **z** quando a palavra primitiva não contiver **s**.

Considera-se aqui, então, os erros que infringem regras ortográficas que normatizam o emprego de sufixos de derivação e flexão por critérios morfossintáticos, ou seja, pela classe gramatical em que a palavra se insere, pelas regras de formação de palavras e pela função que a palavra exerce na frase.

Para que se pudesse ter um controle maior da natureza do erro, foram considerados erros morfossintáticos as escritas que reproduziam o som da palavra embora estivessem morfologicamente incorretas. Por exemplo: a palavra **chatice** escrita com **ss**, **chatisse**.

Nesse estudo, os erros dessa natureza observados contrariavam as seguintes regras:

a) Verbos da 3ª conjugação na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo são grafados com **iu** no final. Palavras de outras categorias gramaticais são grafadas com terminação **il**, embora apresentem a mesma pronúncia.

Ex: **riu – ril** / **fácil - fáciu**

b) Verbos da 2ª conjugação na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo são grafados com **eu** no final. Palavras de outras categorias gramaticais são grafadas com terminação **el**, embora apresentem a mesma pronúncia.

Ex: **perdeu – perdel** / **agradável - agradáveu**

c) Verbos da 3ª conjugação, no pretérito imperfeito do modo subjuntivo, na 3ª pessoa do singular, são grafados com **isse**, enquanto que palavras de outras categorias gramaticais são finalizadas com **ice**, embora as terminações tenham a mesma sonoridade.

Ex: **repartisse - repartice** / **tolice - tolisse**

- d) Verbos conjugados na 3ª pessoa do plural, no futuro do presente são sempre registrados com **ão**, enquanto que todas as outras formas verbais, na 3ª pessoa do plural, se escrevem com **am** no final.

Ex: **cantarão – cantaram / chegaram - chegarão**

- e) Os substantivos abstratos que indicam qualidade, estado e condição, quando derivados de adjetivos e terminados em **-eza**, escrevem-se com **z** enquanto que as formas no feminino dos substantivos terminados em **ês** assim como títulos femininos de nobreza são escritos com **s**.

Ex: **esperteza - espertesa / marquesa - marquesa**

- f) Os substantivos derivados de adjetivos são escritos com **z** quando terminados em **-ez** enquanto que adjetivos e substantivos concretos são escritos com **s** quando terminados em **ês**.

Ex: **estupidez - estupidés / camponês - camponez**

- g) Verbos no infinitivo são sempre grafados com **r** no final, embora o **r** não seja pronunciado em algumas regiões.

Ex: **escrever - escreve**

- h) Verbos da 1ª conjugação, no pretérito perfeito, na 3ª pessoa do singular sempre são escritos com **ou**, embora o **u** não seja pronunciado na linguagem cotidiana.

Ex: **quebrou - quebro**

i) Em palavras derivadas, a escrita do **z** e do **s** em sufixos é orientada pela ortografia da palavra primitiva.

Ex: **aviso – avisar; raiz - raizinha**

j) Adjetivos com o sufixo **-íssimo**, formador do grau superlativo absoluto sintético, que é sempre grafado com **ss** embora apresente sonoridade semelhante à **ci** em algumas palavras como **acima**.

Ex: **cansadíssima - cansadícima**

- erros por desconsideração de regras de contexto: a posição que a letra ocupa na palavra determina o som produzido. Assim, para a escolha do grafema correto é necessária a observação das letras antecessoras e/ou subsequentes.

Exemplos: **fácil** (fácil), **enrolou** (enrolou)

- erros por dificuldade na marcação da nasalização: em final de sílaba, as letras **m** e **n** não representam fonemas consonantais, pois indicam apenas que a vogal anterior é nasal, equivalendo a um único fonema e caracterizado como dígrafo vocálico. Pode-se entender, portanto, que a grafia de palavras como **mentisse**, por exemplo, quando é feita sem o **m** (**mentisse**) indica a tentativa de representação do fonema com uma só letra. No fim de palavras, entretanto, **em** não é dígrafo pois foneticamente representa dois fonemas, formando um ditongo nasal (**também, pediram**).

Exemplos: **mentisse** (mentisse), **garatisse** (garantisse)

- erros por transcrição de fala: nesses casos, percebe-se que a troca de letra deve-se a uma tentativa de reprodução da fala, a qual é diferente do que deveria ser: a pronúncia adequada à escrita seria chatice mas é usual a pronúncia chatici.

Exemplos: **chatici** (chatice), **chatíssimu** (chatíssimo)

2. Reprodução incorreta do som da palavra: uso de letras que em momento algum podem representar o som pretendido. Nesses casos, percebe-se que o sujeito ainda não domina a representação do fonema. Não se trata, apenas, do desconhecimento de regras contextuais ou de regras morfossintáticas.

- Troca de letras entre sons foneticamente semelhantes: algumas grafias apresentam similaridade fonética (Silva, 2002), o que pode levar a uma representação incorreta.

Exemplos: **jegaram** (chegaram), **aviso** (aviso)

- troca de letras por semelhança na grafia: trata-se aqui da substituição do grafema correto por outro de forma similar. São freqüentes, por exemplo, a troca de **a** por **o** na letra cursiva. Em alguns momentos, os erros de semelhança na grafia podem ser confundidos com erros por semelhança fonética, como no caso de **q** e **g**. Nesse trabalho, a distinção entre os dois tipos de erros, nesses casos, requereu a observância do uso da letra em questão no ditado como um todo.

Exemplos: **encalheu** (encolheu), **chalice** (chatice)

- Trocas inusitadas: considera-se a troca de letras que não pode ser explicada por nenhum dos critérios descritos acima.

Exemplos: **chegapam** (chegaram), **quevrou** (quebrou)

3. Segmentação: o sujeito agrupa palavras como se formassem um único segmento. Considerou-se esse tipo de erro porque nessa tarefa as palavras foram ditadas inseridas em frases.

Exemplos: **amesinha** (a mesinha)

4. Omissão / adição de letras ou sílabas: a representação da palavra é feita com exclusão ou acréscimo de letras ou sílabas.

Exemplos: **carinhosima** (carinhosíssima), **delicaza** (delicadeza)

5. Deslocamento de letras: troca de lugar da letra na palavra.

Exemplos: **agardável** (agradável)

6. Dificuldades na escrita de sílabas complexas: a escrita é realizada buscando-se um padrão silábico mais simples (CV). Compreende-se como sílabas complexas todas aquelas que contrariam o padrão consoante – vogal, que constitui a configuração mais básica da Língua Portuguesa.

Exemplos: **tranportaram** (transportaram), **gandeza** (grandeza)

7. Omissão ou acréscimo de sinais gráficos de acentuação: omissão ou uso inadequado de acentos.

Exemplos: **cafézinho** (cafezinho), **facil** (fácil)

8. Hipercorreção: tentativa de correção dos erros de transcrição de fala ou tentativa de fazer generalizações indevidamente.

Exemplos: **agradaveo** (agradável), **havisou** (avisou)

Para efeito de análise estatística, os erros cometidos pelos adultos foram distribuídos em 15 categorias de acordo a natureza da regra ortográfica que contrariavam. As 15 categorias de erros encontram-se descritas a seguir:

1. Trocas inusitadas.
2. Hipercorreção.
3. Formação de outras palavras
4. Deslocamento de letras
5. Omissão de letras ou sílabas
6. Dificuldades na escrita de sílabas complexas.
7. Dificuldade na marcação da nasalização.
8. Adição de letras ou sílabas.
9. Troca de letras por semelhança na grafia.
10. Troca de letras por semelhança fonética.
11. Omissão ou acréscimo de sinais gráficos de acentuação.
12. Erros de transcrição de fala.
13. Dificuldade na representação de regras contextuais.
14. Dificuldade na representação de irregularidades ortográficas.
15. Dificuldade na representação de regularidades de natureza morfossintática.

Os erros ortográficos encontrados no Ditado foram categorizados por dois juízes independentes. O coeficiente de concordância entre os juízes (Kappa) foi de .78. Para os resultados discrepantes foi tomada para a análise a classificação feita pelo primeiro juiz. Uma vez que a seleção das palavras para o ditado foi feita de forma que todas incluam regularidades de natureza morfossintática, há maior probabilidade de erros ortográficos dessa natureza, o que comprometeria a análise feita a partir da apresentação da porcentagem de cada tipo de erro calculada em função do total de erros produzidos em cada uma das séries. De forma a examinar o impacto dos diversos tipos de erros na ortografia dos adultos tendo em vista a maior probabilidade de erros de natureza morfossintática, optou-se pelo cálculo da proporção média relativa de erros por série. Para este cálculo, os erros de cada categoria foram divididos pelo valor mais freqüente (moda) na categoria de erro na série considerada, uma vez que não há um valor máximo de erros possível em cada categoria. Os erros de segmentação de palavras foram excluídos da análise porque não foram encontrados em número expressivo: apenas 3 erros dessa natureza foram observados em todo o universo da pesquisa.

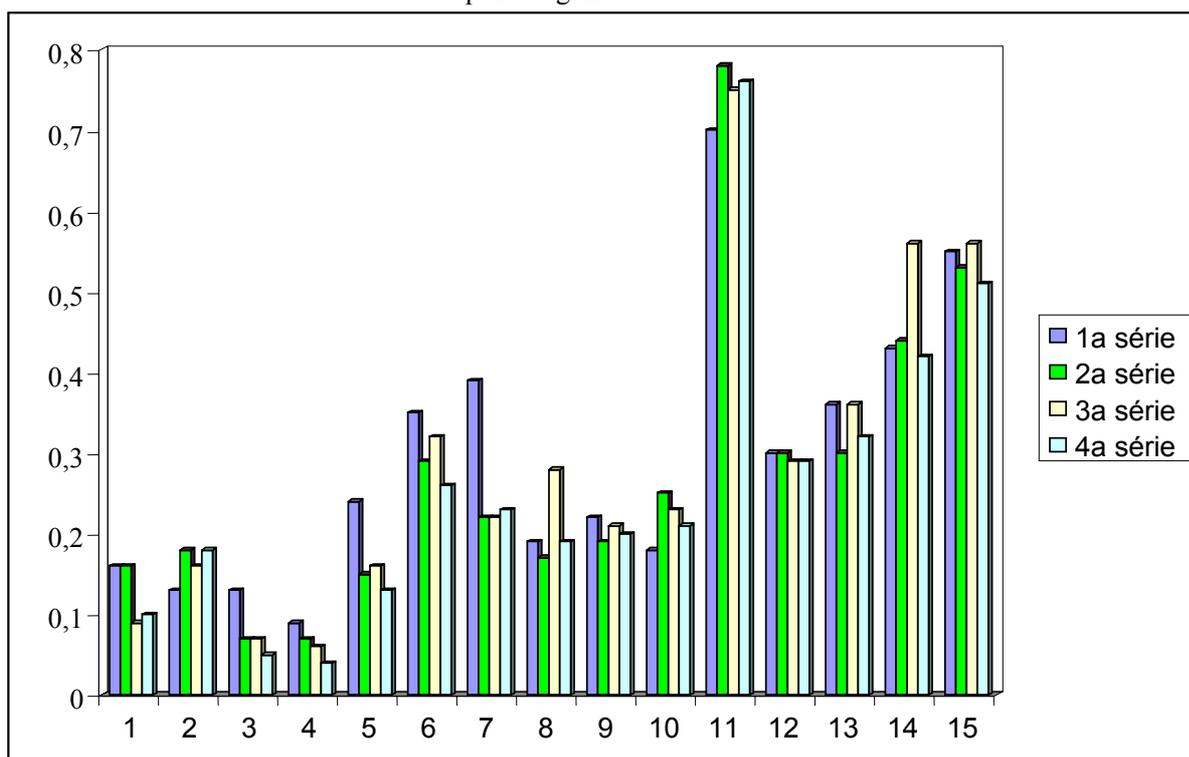
Conforme pode ser observado na Figura 4, os erros de acentuação ocorreram em número expressivamente maior que todos os outros tipos de erros. O índice de erros de natureza morfossintática também foi mais elevado em comparação com os outros tipos de erros. O mesmo foi observado em relação à escrita de irregularidades ortográficas. A quantidade de erros na representação de regras contextuais, na transcrição da fala e na escrita de sílabas complexas foi semelhante. Em menor quantidade foram observados erros por semelhança na grafia, semelhança fonética, adição de letras ou sílabas, dificuldade na marcação da nasalização. Em menor quantidade observa-se erros por omissão de letras ou sílabas; por hipercorreção e por trocas inusitadas. O número de

erros por deslocamento de letras e por formação de outras palavras foi pouco expressivo.

O desempenho dos adultos foi muito semelhante em todas as séries, cabe ressaltar, no entanto, a quantidade de erros por dificuldade na marcação da nasalização observado na 1ª série.

Apesar da semelhança no desempenho ortográfico observada entre as séries, a análise qualitativa dos erros cometidos pelos adultos permite inferir um padrão de desenvolvimento da ortografia. Essa análise parece reforçar a hipótese de que as regularidades relacionadas ao contexto fonológico são aprendidas mais cedo que as regularidades de natureza morfossintática.

Figura 4: Proporções médias relativas de erros na tarefa de ditado por série e por categoria.



1.Trocas inusitadas 2.Hipercorreção 3.Formação de outras palavras 4.Deslocamento de letras 5.Omissão de letras ou sílabas 6.Dificuldades na escrita de sílabas complexas 7.Dificuldade na marcação da

nasalização 8. Adição de letras ou sílabas 9. Troca de letras por semelhança na grafia 10. Troca de letras por semelhança fonética 11. Omissão ou acréscimo de sinais gráficos de acentuação 12. Erros de transcrição de fala 13. Dificuldade na representação de regras contextuais 14. Dificuldade na representação de irregularidades ortográficas 15. Dificuldade na representação de regularidades de natureza morfofossintática

8.4.4 RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA MORFOSSINTÁTICA E CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO DOS ADULTOS TARDIAMENTE ESCOLARIZADOS

De acordo com a perspectiva teórica adotada neste estudo, é possível o aprendiz inferir princípios gerativos para a ortografia a partir de regras da morfologia e da sintaxe. Assim, o desenvolvimento da escrita ortográfica deve estar relacionado à consciência dos aspectos morfofossintáticos da Língua. Esperamos, portanto, encontrar correlação positiva e significativa entre as medidas de consciência morfofossintática utilizadas (Identificação de Palavras e Replicação) e o desempenho dos adultos participantes no ditado.

A tabela 18 apresenta correlações para as diferentes medidas de consciência metalingüística, o Teste de Inteligência Verbal e o Ditado (primeira e segunda avaliações).

Tabela 18: Correlações (PEARSON) entre as Tarefas de Replicação, a Tarefa de Identificação de Palavras, a Tarefa de Detecção de Sons Iniciais, o Ditado, a série, o Índice de Compreensão Verbal, o Índice de Memória Operacional e o Coeficiente de Inteligência Verbal

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Série		.090	.110	.102	.190*	.213*	.100	.190*
2. Ditado			.306**	.197*	.492**	.303**	.346**	.297**
3. Detecção de sons iniciais				.299**	.253**	.133	.065	.090
4. Identificação de palavras					.172	.029	.160	.116

Comentário: Refazer estas correlações usando 2-tailed. Você não tem hipóteses em suas questões de trabalho que justifiquem o uso de 1-tailed.

5. Replicação	.281**	.307**	.283**
6. Memória operacional		.335**	.634**
7. Compreensão verbal			.846**
8. QI verbal			

**p < .01 *p < .05

Como pode ser observado na tabela acima, as duas medidas de consciência morfossintática correlacionam-se significativamente com a medida de ortografia (Ditado). Assim sendo, quanto maior o escore obtido pelos adultos nessas tarefas maior será também o seu escore no Ditado. Correlacionam-se ainda positiva e significativamente com a tarefa de ditado os escores em Consciência Fonológica, o Coeficiente de Inteligência Verbal e os Índices de Compreensão Verbal e Memória Operacional, indicando que o desempenho ortográfico dos adultos é melhor na medida em que esses fatores também são mais elevados.

Com o objetivo de verificar a proporção em que as diferentes medidas de consciência metalingüística e os fatores de inteligência verbal influenciam a escrita ortográfica dos adultos, avaliada através do Ditado, foi realizada uma Análise de Regressão Múltipla.

Num primeiro momento, buscamos verificar quais os melhores preditores dentre os fatores que se correlacionaram significativamente com o desempenho dos adultos no Ditado: as Tarefas de Consciência Fonológica, Identificação e Replicação, o Coeficiente de Inteligência Verbal, o Índice de Compreensão Verbal e o Índice de Memória Operacional. Os resultados dessa análise (*Stepwise*) encontram-se descritos nas Tabelas 19 e 20.

Tabela 19: Análise de Regressão Múltipla. Fatores preditores para a ortografia (Ditado) no final da série: seleção de um modelo

Variáveis	R	R2	Mudança em R2	F
1. Tarefa de Replicação	.49	.24	.24	35.68**
2. Índice de Compreensão Verbal	.53	.28	.04	21.98*
3. Tarefa de Consciência Fonológica	.56	.32	.04	17.26*

*p < .05; ** p < .01

1. Preditores: (constante), R1

2. Preditores: (constante), R1, ICV

3. Preditores: (constante), R1, ICV, CF

Tabela 20: Análise de Regressão Múltipla. Coeficientes dos melhores fatores preditores para a ortografia no final da série (Ditado)

Variáveis	B	Std. Error	Beta	P
1. Tarefa de Replicação	.38	.06	.49	.00
2. Índice de Compreensão Verbal	.01	.00	.22	.01
3. Tarefa de Consciência Fonológica	.25	.10	.20	.02

R2 Tarefa de Replicação = .24; R2 Índice de Compreensão Verbal = .04; R2 Tarefa de Consciência Fonológica = .04

Como pode ser observado, a Tarefa de Replicação, o Índice de Compreensão Verbal e a Tarefa de Consciência Fonológica revelaram-se os melhores preditores da ortografia dos adultos. O modelo sugere que a combinação desses três fatores explica 32% de variação da escrita ortográfica (Ditado) dos participantes. A contribuição adicional da variância explicada pelo Índice de Compreensão Verbal (R2 = .04) é igual à contribuição da Tarefa de Consciência Fonológica (R2 = .04). Porém a maior contribuição parece ser a da Tarefa de Replicação (R2 = .24). Segundo este modelo, portanto, a Tarefa de Replicação parece ser o fator que melhor prediz a escrita ortográfica dos adultos.

Para se avaliar se os fatores apresentados no modelo acima permaneceriam bons preditores da escrita ortográfica após o controle das variações em outros fatores

que se correlacionaram significativamente com a tarefa de Ditado como QI Verbal e Índice de Memória Operacional, Tarefa de Identificação de Palavras, foi realizada uma análise de regressão de ordem fixa. A Tabela 21 apresenta os resultados dessa análise com as seguintes etapas: 1º) QI Verbal; 2º) Índice de Memória Operacional; 3º) Tarefa de Identificação; 4º) Tarefa de Consciência Fonológica; 5º) Índice de Compreensão Verbal; 6º) Tarefa de Replicação.

Tabela 21: Análise de Regressão múltipla. A contribuição dos preditores para a ortografia (Ditado) após o controle de variações em outras medidas.

Variável dependente: Ditado					
Etapas	Variáveis	R	R2	Mudança em R2	F
1	QI Verbal	.30	.09	.09	10.81**
2	Índice de Memória Operacional	.33	.11	.02	2,78
3	Tarefa de Identificação	.37	.14	.03	3,82*
4	Tarefa de Consciência Fonológica	.44	.19	.05	6.86**
5	Índice de Compreensão Verbal	.52	.27	.07	10,91**
6	Tarefa de Replicação	.59	.35	.09	14,45**

*p < .05; ** p < .01

Como pode ser observado, os três fatores apontados pelo modelo continuam contribuindo significativamente para explicar o desempenho dos adultos na Tarefa de Ditado, mesmo após o controle de outros fatores correlacionados significativamente ao desempenho ortográfico. A contribuição da tarefa de replicação para a escrita ortográfica é significativa mesmo tendo sido controlada a variabilidade devida a aos escores dos participantes na tarefa de Consciência Fonológica e ao Índice de Compreensão Verbal. Esta análise também revelou contribuição significativa do Coeficiente de Inteligência Verbal e da tarefa de Identificação para a escrita ortográfica.

Sendo assim, outra Análise de Regressão foi realizada para que se pudesse verificar se, controlados os efeitos da Tarefa de Replicação, do Índice de Compreensão Verbal e da Tarefa de Consciência Fonológica, esses fatores permaneceriam contribuindo para o modelo significativamente. Na análise realizada, os escores na Tarefa de Identificação e o Coeficiente de Inteligência Verbal foram introduzidos no modelo após o controle para os fatores restantes na seguinte ordem: Tarefa de Replicação, Índice de Compreensão Verbal e Tarefa de Consciência Fonológica e Índice de Memória Operacional. A Tabela 22 apresenta os resultados dessa análise.

Tabela 22: Análise de Regressão Múltipla. Controle dos efeitos da contribuição do da Tarefa de Identificação e do Coeficiente de Inteligência Verbal para a ortografia (Ditado) após controlados a Tarefa de Consciência Fonológica, o Índice de Compreensão Verbal e a Tarefa de Replicação e o Índice de Memória Operacional

Variável dependente: Ditado					
Etapas	Variáveis	R	R2	Mudança em R2	F
1	Tarefa de Consciência Fonológica	.31	.09	.09	11.58**
2	Índice de Compreensão Verbal	.45	.20	.11	14.87*
3	Tarefa de Replicação	.57	.32	.12	19.31*
4	Índice de Memória Operacional	.57	.33	.01	1.88
5	Tarefa de Identificação	.57	.33	.00	.39
6	QI Verbal	.59	.35	.02	3.09

* $p < .05$; ** $p < .01$

Verifica-se com essa análise que tanto a Tarefa de Identificação quanto o Coeficiente de Inteligência Verbal deixam de apresentar contribuição significativa quando controlados os efeitos dos outros fatores significativamente correlacionados aos escores dos adultos no Ditado. Dessa forma, confirma-se o valor preditivo da Tarefa de Replicação, do Índice de Compreensão Verbal e da Tarefa de Consciência Fonológica para a ortografia dos adultos tardiamente escolarizados.

Dado que a tarefa de replicação é composta de um grupo de itens escritos é possível que essa tarefa tenha sido uma boa preditora do conhecimento ortográfico dos adultos justamente porque encerra este grupo de itens enquanto todas as outras tarefas são de natureza oral. Dessa forma, visando verificar se a presença de itens de replicação escrita poderia ser responsável pelo valor preditivo da Tarefa de Replicação para a ortografia, foi realizada uma Análise de Regressão Múltipla (*Stepwise*) utilizando-se apenas os escores de replicação oral da Tarefa de Replicação juntamente com outros fatores que se correlacionaram significativamente com a escrita ortográfica dos adultos, quais sejam: as Tarefas de Consciência Fonológica, Identificação e Replicação Oral, o Coeficiente de Inteligência Verbal, o Índice de Compreensão Verbal e o Índice de Memória Operacional. Os resultados dessa Análise (*Stepwise*) encontram-se descritos nas Tabelas 23 e 24.

Tabela 23: Análise de Regressão Múltipla. Fatores preditores para a ortografia (Ditado) no final da série: seleção de um modelo.

Variáveis	R	R2	Mudança em R2	F
Tarefa de Replicação Oral	.42	.18	.18	24.57**
Índice de Compreensão Verbal	.49	.24	.06	17.62**
Tarefa de Consciência Fonológica	.53	.29	.04	14.64*

*p < .05; ** p < .01

1. Preditores: (constante), R1RO

2. Preditores: (constante), R1RO, ICV

3. Preditores: (constante), R1RO, ICV, CF

Tabela 24: Análise de Regressão Múltipla. Coeficientes dos melhores fatores preditores para a ortografia (Ditado) no final da série.

Variáveis	B	Std. Error	Beta	P
Tarefa de Replicação Oral	.17	.05	.31	.00
Índice de Compreensão Verbal	.01	.00	.25	.00
Tarefa de Consciência Fonológica	.28	.11	.22	.01

R2 Tarefa de Replicação Oral = .18; R2 Índice de Compreensão Verbal = .06; R2 Tarefa de Consciência Fonológica = .05

Como informam as tabelas acima, a Tarefa de Replicação Oral, o Índice de Compreensão Verbal e a Tarefa de Consciência Fonológica mostram-se como os melhores preditores do conhecimento ortográfico dos adultos, sendo a Tarefa de Replicação Oral indicada como o melhor fator preditor, explicando 18% da variabilidade. A contribuição adicional da variância explicada pelo Índice de Compreensão Verbal (R2 = .06) é maior que a contribuição da Tarefa de Consciência Fonológica (R2 = .05). O modelo sugere ainda que a combinação desses três fatores explica 29% de variabilidade dos escores dos adultos na tarefa de Ditado.

9 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esse trabalho teve como objetivo investigar o desenvolvimento da escrita ortográfica em adultos tardiamente escolarizados e sua relação com a consciência

morfossintática. Nossa preocupação com o tema surgiu a partir de duas questões principais: a primeira diz respeito à necessidade apontada pela literatura de aprofundamento na investigação da relação entre a consciência de aspectos morfológicos e sintáticos da língua e a escrita ortográfica (Bryant, Nunes & Bindman, 1997, 2000; Carlisle, 2003; Rego, 1999; Treiman, 2000), a segunda envolve a constatação de que a maioria dos estudos sobre a aquisição da escrita explora esse processo em crianças, o que destitui os profissionais que atuam na educação de jovens e adultos de respaldo teórico específico para a sua prática.

A idéia de que a aprendizagem da língua escrita não é simplesmente uma aprendizagem de procedimentos, mas uma aprendizagem conceitual que envolve habilidades de natureza cognitiva (Correa, 2001) orientou o estudo empírico longitudinal realizado. Dessa forma, buscamos compreender o desenvolvimento da escrita ortográfica dos adultos como um processo intimamente relacionado com habilidades metalingüísticas. Entre essas habilidades, destacamos para estudo a consciência morfossintática, a qual segundo a nossa hipótese seria preditora da escrita ortográfica. Com base na literatura especializada (Oliveira, 1999; Ribeiro, 1999, 2001; Fonseca, 2001; Perfetti & Marron, 1995; Paris & Parecki, 1993), a pesquisa foi pensada de modo a considerar as características específicas dos alunos adultos tardiamente escolarizados. Abaixo discutimos as principais informações advindas desse estudo.

A participação da escolaridade no desenvolvimento da escrita ortográfica em adultos tardiamente escolarizados

A avaliação da escrita ortográfica dos adultos não mostrou diferença entre os quatro níveis escolares pesquisados e, de uma maneira geral, os participantes apresentaram um mesmo padrão de dificuldade. Essa constatação nos causou imenso

Comentário: Creio que você tenha querido me apresentar logo a resposta às perguntas, pois falta uma introdução que leve você a elencar cada pergunta e ao final da resposta às suas perguntas as considerações finais.

desconforto porque sugere que a atividade escolar, em se tratando da aprendizagem da escrita, não traz qualquer benefício para esses alunos.

A análise da organização das escolas pesquisadas bem como a entrevista realizada com os participantes apontam vários fatores importantes para a interpretação desse resultado. Na entrevista, apurou-se que nos diferentes níveis havia sujeitos com experiências escolares anteriores bastantes diversas, o que tornava os grupos muito similares quanto à bagagem escolar de seus membros. Por exemplo, mesmo considerando-se o fato de que muitos alunos não foram capazes de oferecer informações precisas sobre as séries cursadas na infância, apurou-se que em todas as séries investigadas havia alunos que declaravam já ter cursado a 4ª série. Também foi verificada uma variedade muito grande no tipo de escola freqüentada pelos adultos durante a infância: alguns declararam ter cursado escolas públicas em pequenas cidades do interior enquanto outros relataram ter freqüentado “*escolas de sítio*”, descritas como grupos escolares em fazendas, com uma única professora para todos os alunos sem distinção de série. Dessa forma, embora os dados pessoais dos sujeitos não tenham sido objeto de análise estatística, é possível pensar que a bagagem escolar dos participantes tenha colaborado para a ausência de diferença observada entre as séries.

Outro fator relevante para a interpretação desse resultado parece ser o uso que os adultos fazem da leitura e da escrita em seu cotidiano. Nas entrevistas com os participantes verificou-se que em todos os níveis encontram-se adultos que utilizam a leitura e a escrita em sua atividade profissional: são empregadas domésticas que anotam recados e escrevem listas de compras e receitas, porteiros que controlam a correspondência dos prédios em que trabalham, balconistas que anotam pedidos. Muitos participantes, entretanto, declararam não ter nenhum contato com a leitura e a escrita fora do espaço escolar. É possível, então, que os participantes que têm mais

oportunidades de uso da língua sejam favorecidos no desenvolvimento da escrita ortográfica, independentemente da série cursada.

Os fatores descritos acima, entretanto, apesar de serem expressivos para a compreensão dos resultados encontrados, não justificam por completo a ausência da influência da atividade escolar no desempenho ortográfico dos participantes. Seria esperado que essa atividade nas séries mais avançadas, por envolver aspectos mais elaborados da língua, promovesse um nível de escrita ortográfica mais sofisticado que o observado nas séries iniciais.

A análise da atividade escolar oferecida aos participantes, então, pode esclarecer um pouco mais essa questão. Verificou-se que nas escolas pesquisadas o tempo de duração das aulas por dia letivo é muito curto: apenas 2 horas e 25 minutos em uma das escolas pesquisadas e 3 horas e 30 minutos na outra. Como já foi observado em capítulo anterior, a escola regular oferece, por determinação legal, 800 horas de aula por ano, distribuídas em 200 dias letivos, o que perfaz 4 horas diárias de efetivo trabalho escolar. Além disso, nas escolas pesquisadas, os períodos letivos são semestrais o que pode constituir um tempo muito curto para que se observe mudanças no desempenho dos adultos. Aqui cabe lembrar que as pesquisas transversais que relatam comparações entre séries, em geral, são realizadas na escola regular onde os períodos letivos são anuais.

Também nos parece importante para o entendimento dessa questão, considerar o fato de todas as professoras dos participantes serem também professoras de crianças no turno diurno. Essas professoras, embora tenham manifestado preocupação em atender demandas específicas dos alunos adultos (*“Eu procuro escolher textos “adultos” para eles.”*), admitiram conduzir o seu trabalho pedagógico da mesma maneira que fazem com as crianças (*“Eu não uso o mesmo programa porque fica muito difícil para*

eles, o programa é mais fraco, mas eu ensino da mesma maneira sim. De que outro jeito eu poderia ensinar? Eu ensino da maneira que eu sei ensinar.”).

A ausência de pesquisas sobre o desenvolvimento da ortografia em adultos brasileiros, tardiamente escolarizados, com metodologia semelhante à utilizada nesse estudo, no entanto, torna as considerações acima insuficientes para uma interpretação confiável desse resultado.

O desempenho dos adultos tardiamente escolarizados na grafia de regularidades de natureza morfossintática

Apesar de não termos verificado um padrão de desenvolvimento na escrita das regularidades morfossintáticas com base no desempenho dos alunos das diferentes séries, foi possível colher dados esclarecedores a respeito da aquisição da ortografia dessas regularidades. A análise do desempenho dos adultos revelou que não há simultaneidade na aquisição das regularidades morfossintáticas. Esse é um dado interessante porque implica a idéia de que regras ortográficas de uma mesma natureza que, em princípio, pressupõem uma mesma atividade metalingüística, não são necessariamente adquiridas ao mesmo tempo, ainda que sejam muito semelhantes, como no caso da grafia dos ditongos /iw/ e /ew/ em verbos. Dados de estudos com crianças informam resultados similares (Rego & Buarque, 2000; Nunes, 1992) o que nos faz pensar que esse não é um fenômeno exclusivo da ortografia de adultos tardiamente escolarizados. Dessa forma, é possível supor que características específicas de cada regularidade, como frequência na língua e possibilidade de recurso a pistas semânticas, estejam implicadas na aquisição das normas ortográficas em questão. No entanto, dado que a natureza das regras ortográficas é gerativa, seria esperado que o aprendiz que fosse capaz de compreender que a grafia de determinada regra é previsível a partir de um contexto morfossintático fosse capaz de estender esse conhecimento para

Comentário: Tudo bem até aqui, mas o que e em que esta realidade encontrada tem a ver com outra no estado ou no país? Isto uma particularidade do seu estudo? O que é descrito por outros autores?

outras regras da mesma natureza. Rego e Buarque (2000), a partir de resultados semelhantes, argumentam, então, que a aprendizagem da língua de forma gerativa não constitui uma tarefa simples que o aprendiz pode resolver mediante a simples exposição à escrita, já que nem sempre o universo de palavras com as quais o aprendiz tem contato permite a abstração de todos os princípios ortográficos adequadamente. Essas considerações parecem ser relevantes, porque denotam a importância de um trabalho pedagógico que favoreça o desenvolvimento de habilidades metalingüísticas, possibilitando aos aprendizes a discussão e a reflexão sobre a natureza das diferentes regras ortográficas. No caso de regularidades de natureza morfossintática, é possível que a atividade escolar direcionada para a reflexão sobre as possibilidades de conexão entre a forma como são escritas determinadas partes da palavra e a classe gramatical que, por sua vez, tem relação com a posição da palavra na frase, possa promover o desenvolvimento da consciência morfossintática e favorecer, assim, a escrita ortográfica dessas regularidades.

Em se tratando dos participantes desse estudo, observou-se que o desempenho na escrita das diferentes regularidades morfossintáticas ainda é muito marcado pela interferência de fatores como frequência, uso de pistas semânticas e até por recursos característicos de uma fase muito inicial da aquisição da escrita como o uso do nome da letra. O desempenho dos adultos na escrita de determinadas regularidades, entretanto, permite inferir a participação de algum nível de consciência morfossintática.

Abaixo comentamos os resultados desse estudo que levaram às considerações feitas acima.

Com relação à representação do ditongo /iw/, observou-se que os adultos, de uma maneira geral, mostraram melhor desempenho em verbos do que em adjetivos e substantivos. Rego e Buarque (2000) observaram um padrão de evolução na

representação desse ditongo. Num primeiro momento, a criança usa **iu** tanto para o substantivo quanto para o verbo, em seguida passa a adotar diferentes grafias (**io**, **il**, **iu**) sem restrição contextual, depois restringe o uso de **io** e **il** para o substantivo mas, estende essas representações para o verbo. Nesse momento, Rego e Buarque (2000) ressaltam que a criança elimina a representação **iu** apenas do contexto do substantivo, o que parece indicar que a restrição contextual da grafia **il** em adjetivos ocorre antes da restrição do uso de **iu** em verbos. Nossos resultados, por sua vez, permitem a elaboração de, pelo menos, duas hipóteses. A primeira seria considerar que os adultos já apresentam algum domínio da regra que restringe a representação **iu** a verbos, o que indicaria que a grafia correta do ditongo seria alcançada primeiro em verbos e depois em substantivos e adjetivos. A segunda hipótese seria considerar que os participantes estendem a representação **iu** a todas as terminações com som /iw/, sem fazer considerações sobre a classe gramatical da palavra e, logo, encontram-se no primeiro nível do modelo estabelecido por Rego e Buarque (2000). A análise da escrita dos pares de palavras homófonas **abriu** / **abril** e **vil** / **viu**, no entanto, mais que privilegiar a primeira dessas hipóteses sugere que os adultos fazem considerações de natureza morfossintática na escrita do ditongo em questão. Em nenhuma dessas palavras o número de escolhas inadequadas entre **il** e **iu** foi maior que o número de escolhas acertadas. Também observou-se que mesmo diante de uma palavra pouco freqüente como **vil**, um número expressivo dos adultos (44,7%) foi capaz de grafar corretamente a terminação **il**. Dado que Guimarães e Roazzi (2000), também encontraram indícios de uma relação entre ortografia e consciência morfossintática através de estudo com palavras homófonas, julgamos ser possível inferir a participação dessa habilidade metalingüística no desempenho dos adultos na escrita dessa regularidade ortográfica.

O mesmo parece ser possível em relação ao desempenho dos adultos na representação do ditongo ditongo /ew/. O bom desempenho dos adultos, tanto na escrita de verbos quanto na escrita de substantivos e adjetivos, indica domínio da regra que orienta a representação do ditongo nas diferentes categorias gramaticais. Como a opção correta pelo uso de **eu** ou **el** não pode ser realizada com base em um contexto fonológico e, pressupõe a observância de um contexto morfossintático, também em relação a essa regularidade ortográfica, é possível o supor uso de pistas morfossintática para a ortografia.

Comentário: Uma vez que trate da diferença entre classes gramaticais é impossível excluir a semântica completamente

Entretanto, a maior facilidade demonstrada pelos participantes na escrita da terminação /ew/, nos indica que as grafias dos participantes ainda são marcadas pelo fator frequência, posto que verbos da 2ª conjugação parecem ser mais frequentes que verbos da 3ª conjugação. Essa influência pode ser observada também no desempenho dos adultos na grafia do ditongo **ou**. A grafia dessa terminação, apropriada nos verbos da 1ª conjugação, muito frequentes na Língua Portuguesa, também não constituiu dificuldade para os adultos. O desempenho dos participantes na grafia do **ou** em verbos, por constituir uma representação que não corresponde à linguagem falada, assim como o **r** final em verbos no infinitivo, permitem outras considerações interessantes.

Desinências verbais que não são pronunciadas na linguagem oral, **ou** em verbos da 1ª conjugação no pretérito perfeito e **r** no infinitivo de verbos, não parecem constituir grande dificuldade para os adultos. Essa constatação é interessante na medida em que erros dessa natureza, frequentemente, são atribuídos a uma transcrição literal da fala (Rego, 2000; Nunes, 1995), e, portanto, seriam indicativos de um fase inicial da aquisição da escrita. No caso dos adultos participantes, cuja linguagem oral é marcada pela omissão dessas terminações e pronúncias como **chego** para **chegou** e **cantá** para **cantar** são muito comuns, os resultados encontrados, apesar da influência do fator

freqüência, parecem indicar um importante padrão de consciência da conexão entre ortografia e regras da gramática, em especial das regras que orientam a escrita dessas flexões verbais, as regras morfossintáticas.

No que diz respeito à grafia do ditongo /*aw*/ em verbos, Nunes (1990) adverte que ao uso da regra que rege a grafia das terminações **am/ão**, contextual por natureza, pode-se sobrepor outra de natureza semântica. Consideramos que a presença no ditado apenas de verbos, e não de palavras de outras categorias gramaticais terminadas em **am/ão**, prejudicou a nossa avaliação do uso de um recurso semântico. Como a escolha da grafia em verbos permite sempre supor o uso desse recurso (*am é para hoje, ão é para amanhã*), não foi possível obter uma informação segura a esse respeito. No entanto, como os adultos mostraram uma preferência pela representação **ão** na escrita dos verbos pode-se, a exemplo de Nunes (1990) e Zorzi (1998), supor que a grafia dos adultos nessas terminações sofre influência negativa da regra alfabética básica: a seqüência de letras **am** em outras posições na palavra que não a final (**amparo**, **acampar**) representa a vogal nasalizada /*ã*/ e não o encontro vocálico /*ãu*/.

Assim como ocorre com as crianças (Sá, 1999) as grafias dos morfemas **sse** e **ce** parecem representar grandes dificuldades para os adultos. Como a dificuldade em grafar corretamente verbos (**sse**) se mostra maior que a dificuldade em grafar substantivos (**ce**), é possível que essa dificuldade esteja relacionada ao uso pouco freqüente de verbos no subjuntivo. No entanto, essa avaliação seria plenamente adequada se os participantes desse estudo tivessem mostrado uma tendência a grafar corretamente a terminação **ce**, o que não aconteceu. A dificuldade observada na representação do som não se restringiu à grafia **sse** em verbos. É possível, então, que a dificuldade observada esteja relacionada à diversidade de representações possíveis para o fonema /*s*/ na Língua Portuguesa: **s** (seda), **ss** (assanhado), **ç** (sumiço), **c** (cebola), **sc** (piscina), **x** (aproximar), **xc** (exceto).

A grafia das terminações **ez** empregada na grafia de substantivos e **es** usada em adjetivos, por sua vez, também parece apresentar uma maior dificuldade para os adultos. Na escrita dessa regularidade, o desempenho dos participantes também parece influenciado pelo fator frequência já que observou-se uma tendência expressiva ao uso do **s**, letra mais freqüente no final de palavras na Língua Portuguesa. Também é possível supor que o uso da letra **z** seja associado ao fonema expresso pelo nome da letra, /z/. Essa observação parece ser adequada na medida em que se observa uma preferência pelo uso do **z** em outro contexto.

A análise da grafia das terminações **esa** e **eza** em adjetivos e substantivos revela forte tendência entre os participantes pelo uso da letra **z** para representar o fonema /z/. É possível, então, associar o desempenho dos adultos ao nome da letra. No entanto, quando se observa o emprego de **s** ou **z** para marcar o fonema /z/ em sufixos de palavras derivadas, torna-se possível pensar que a escolha da letra **z** para representação do fonema /z/ extrapola considerações acerca do nome da letra. Observando-se a escrita de palavras primitivas e derivadas foi possível verificar que os alunos tendem a escrever palavras derivadas com a mesma letra usada na escrita da palavra primitiva: os alunos tendem a escrever **mezinha** e **meza** com a mesma letra, por exemplo o que denotaria importante padrão de consciência das regras de derivação da língua. Essa constatação, no entanto, poderia apenas apontar para uma tendência ao uso de uma única letra para representar o som /z/. Porém, a análise do desempenho dos alunos na grafia de palavras primitivas mostrou que no caso dos participantes essa tendência não existe, o que nos leva a concluir que a ortografia de palavras derivadas envolve considerações sobre a morfologia da palavra.

Em acordo com os resultados observados na avaliação do desempenho dos adultos na escrita das diferentes regularidades, a análise da dificuldade relativa entre as diferentes

regras morfossintáticas mostrou que as regras que apresentam maior dificuldade para os adultos são as que orientam as grafias das terminações **sse/ce**, **ez/es** e a grafia das letras **s/z** em palavras derivadas. Os adultos encontram menos dificuldade na grafia das terminações **esa/eza**, **am/ão** e **iu/il**. Por fim, as grafias das terminações **el/eu**, **ou** e **r** em infinitivos parecem constituir as regras morfossintáticas mais fáceis para os adultos.

A avaliação do desempenho dos adultos na grafia de regularidades morfossintáticas permitiu a obtenção de informações importantes para a compreensão da participação da consciência morfossintática no desenvolvimento da ortografia, mas não esgota todas as questões referentes a esse desenvolvimento. A avaliação de padrões ortográficos de outras naturezas, então, se mostrou necessária para uma melhor compreensão da ortografia dos participantes. |

Comentário: Como seriam explicados os três grupos de erros encontrados em seus resultados? Você não fala das regras tomadas por grupos, umas em oposição a outras.

A natureza dos erros ortográficos produzidos por adultos alunos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental

Os erros ortográficos já foram objeto de inúmeras pesquisas com crianças (Meireles, 2004; Carraher, 1985). Investigações dessa natureza com adultos, no entanto são raríssimas, em especial com adultos tardiamente escolarizados. Essas pesquisas, sem exceção, demonstram ser possível distribuir os erros cometidos pelos aprendizes em categorias de acordo com a norma que contrariam.

Nesse estudo, a análise dos erros ortográficos cometidos pelos adultos mostrou uma correspondência estreita com as categorias de erros descritas por Meireles (2004) em estudo realizado com crianças. Esse dado nos parece importante porque demonstra que os adultos tardiamente escolarizados apresentam os mesmos tipos de dificuldades que as crianças no que tange à aprendizagem da ortografia.

A avaliação realizada permitiu averiguar que os erros de natureza

morfossintática só ocorrem em menor quantidade que os erros de acentuação. Os erros desse tipo ocorrem com frequência relativamente maior que todos os outros tipos de erros. Esse resultado não nos surpreendeu porque o uso de sinais gráficos de acentuação, na Língua Portuguesa, envolve regras complexas que não podem ser inferidas com base em recursos fonológicos ou morfossintáticos: por exemplo, a vogal tônica **u** é acentuada em **baú**, já em **caju** e **urubu** não. Além disso, segundo apurou-se junto aos professores, as regras de acentuação não são trabalhadas nos níveis escolares pesquisados.

O índice de erros na escrita de irregularidades ortográficas, também alto, sugere que os aspectos da língua mais relacionados à etimologia da palavra constituem dificuldades que não são superadas cedo no processo de aquisição da escrita. A quantidade de erros na representação de regras contextuais, na transcrição da fala, na escrita de sílabas complexas e na marcação da nasalização foi semelhante e em menor quantidade que os erros já mencionados. Em menor quantidade ainda foram observados erros por semelhança na grafia, semelhança fonética, adição de letras ou sílabas, erros por omissão de letras ou sílabas, por hipercorreção e por trocas inusitadas. Por fim, o número de erros por deslocamento de letras e por formação de outras palavras foi expressivamente menor que dos outros tipos de erros avaliados.

Cabe observar que os erros mais relacionados à correspondência grafofônica ocorrem em menor número que aqueles relacionados a aspectos morfossintáticos da língua. Nossos resultados parecem, então, pressupor um modelo de desenvolvimento da ortografia, a despeito da ausência de participação da escolaridade. A análise da frequência dos erros ortográficos cometidos pelos adultos parece indicar um padrão de evolução da ortografia que está de acordo com o modelo apresentado por Nunes, Buarque e Bryant (1997), o qual compreende a aquisição da escrita como um processo que ocorre de forma gradual, seguindo uma seqüência evolutiva. Assim, nesse processo,

uma escrita fonética precederia uma escrita ortográfica, quando aspectos relacionados à morfologia e à sintaxe da língua seriam considerados.

Dessa forma, o fato de se ter observado um número maior de erros de natureza morfossintática permite pensar que considerações sobre aspectos morfológicos e sintáticos da língua passam a ser realizadas quando o aprendiz já apresenta algum domínio das correspondências grafofônicas. Entretanto, é possível que a lista de palavras selecionadas para o ditado, por apresentar um maior número de palavras com regularidades morfossintáticas possa ter interferido nos resultados encontrados.

A influência da consciência morfossintática no desempenho ortográfico de adultos tardiamente escolarizados

Correlacionados os resultados das tarefas de consciência morfossintática com os resultados do ditado verificou-se que a produção de uma escrita ortográfica pelos adultos está relacionada com o nível de consciência morfossintática apresentado por eles. A Tarefa de Replicação mostrou-se boa preditora da escrita ortográfica dos adultos, mesmo quando controlados o QI verbal, o nível de compreensão verbal e o índice de memória operacional e os escores em consciência fonológica, fatores também correlacionados com a produção ortográfica.

Nossos resultados sugerem que o desenvolvimento da escrita ortográfica em adultos tardiamente escolarizados, assim como em crianças (Sá, 1999, Bryant, Nunes & Bindman, 2002), está relacionado ao desenvolvimento da consciência morfossintática. Outras investigações sobre o tema, no entanto, parecem ser necessárias para uma maior compreensão da contribuição dessa habilidade metalingüística para o desenvolvimento da escrita ortográfica dos adultos.

A participação da escolaridade no desenvolvimento da consciência morfossintática em adultos

Comentário: Se isto se aplica, isto significa que a tarefa de replicação é de natureza epilinguística e não metalinguística.

Duas hipóteses podem ser levantadas como possível explicação para a ausência de participação da atividade escolar no desempenho dos adultos nas tarefas de consciência morfossintática: pode-se supor que a escolaridade não se relaciona com o desenvolvimento da consciência morfossintática como também pode-se pensar que a qualidade da escolaridade oferecida aos adultos não causa qualquer impacto nos seus níveis de consciência morfossintática. Alguns fatores colaboram para que se privilegie a segunda hipótese. Em primeiro lugar, existem estudos com crianças e jovens que sugerem que o desempenho em tarefas de consciência morfossintática relaciona-se positiva e significativamente com o nível escolar (Rego e Buarque, 1997; Sá, 1999; Gaux e Gombert, 1999), o que nos leva a pensar que o mesmo possa ocorrer com adultos que tenham recebido uma escolarização eficiente. Em segundo lugar, é possível que o referencial teórico-metodológico adotado pelas escolas, por ser baseado em estudos com crianças, possa não ser a melhor opção para o trabalho escolar com adultos com características tão específicas. Além disso, como já foi observado acima, nas escolas pesquisadas os períodos letivos são semestrais e, portanto, o intervalo de tempo entre uma série e outra, por ser muito curto, pode não ser suficiente para promover avanços significativos em termos cognitivos. Convém lembrar, também, que o número de horas/aula diárias oferecidas aos participantes é reduzido em comparação ao da escola regular, o que poderia justificar uma maior lentidão no desenvolvimento de habilidades metacognitivas associada à atividade escolar. No entanto, como o intervalo entre o início da 1ª série e o início da 4ª série é de um ano e meio, seria possível supor que, pelo menos entre esses dois níveis, fosse observada alguma diferença no

desempenho dos adultos Sendo assim, nos parece que, mesmo considerando-se a organização semestral do curso, pode-se pensar que a qualidade da atividade escolar oferecida aos participantes não está promovendo o desenvolvimento da consciência morfosintática.

10 CONCLUSÃO

Nos últimos anos, estudos descritos na literatura especializada vêm buscando demonstrar a importância de habilidades metalingüísticas no processo de aquisição da escrita ortográfica (Bryant, Nunes & Bindman, 1997, 2000; Bourassa, Kessler & Treiman, *submetido*; Gombert, 1992, Mota, 1996). Isso se justifica porque a aprendizagem da escrita ortográfica pressupõe, por parte do aprendiz, conhecimento do sistema de escrita, de como ele se organiza e de como as leis de composição desse sistema articulam-se entre si. Envolve, portanto, não um simples conhecimento implícito, intuitivo e funcional, mas sim um comportamento indicativo de reflexão e controle intencional, um monitoramento consciente da estrutura da língua. Os resultados desse estudo parecem confirmar essa perspectiva na medida em que sustentam a hipótese de

uma relação causal entre consciência morfossintática e escrita ortográfica em adultos tardiamente escolarizados.

A consideração do papel que as habilidades metalingüísticas, e aqui destacamos a consciência morfossintática, assumem na aprendizagem da língua, torna-se relevante na medida em que implica a compreensão de que essa aprendizagem não constitui um processo natural, que ocorre de forma espontânea. Não se trata aqui de desconsiderar o papel da aprendizagem implícita no domínio da escrita. A exposição sistemática às regularidades da língua certamente colabora para o desenvolvimento de um conhecimento implícito acerca da estrutura e da organização da língua (Capovilla, 2005). No entanto, em especial no caso da escrita ortográfica, a aprendizagem implícita não se mostra suficiente a ponto de se poder dispor de uma aprendizagem consciente e mais formalizada das relações entre ortografia e aspectos morfossintáticos da língua. Assim, o ensino tem papel fundamental na aprendizagem da escrita: além de acelerar a aprendizagem implícita, favorece o uso intencional das diferentes regras da gramática.

Em se tratando da educação de adultos no Brasil tais considerações nos parecem muito apropriadas dada a realidade que se observa nas instituições de ensino especializadas. A escola dirigida aos adultos, talvez pela preocupação em atender a urgência que o adulto tem da escolarização, organiza o trabalho pedagógico de forma tal que não oferece condições para o desenvolvimento de competências fundamentais para uma aprendizagem plena.

As diferenças observadas na organização do ensino de adultos em comparação com o ensino de crianças – tempo de duração das aulas, tempo de duração dos cursos, programas mais fracos – não se justificam, posto que os adultos parecem ter necessidades muito semelhantes às das crianças, pelo menos no que toca ao desenvolvimento de competências relacionadas à aprendizagem da escrita ortográfica. Não se trata aqui de

defender a idéia de que a educação de adultos não deve guardar diferenças em relação à educação de crianças, mas sim de ressaltar que as diferenças praticadas, aquelas acima mencionadas, embora não possam ser consideradas responsáveis pelo fracasso, não parecem favorecer a aprendizagem dos adultos em questão. Em contrapartida, alguns aspectos da organização do trabalho pedagógico que efetivamente poderiam contribuir para o sucesso dessas pessoas na aprendizagem, de uma maneira geral, não são observados pela escola: os programas de curso são “mais fracos” e não adequados levando-se em conta os conhecimentos prévios dos alunos, a bagagem escolar dos alunos não é observada na organização das turmas, a metodologia de ensino não favorece o desenvolvimento de competências metalingüísticas, com raras exceções os professores não têm formação especializada.

Mudanças na atividade escolar oferecida a adultos nos níveis elementares parecem ser, então, recomendáveis. Esse estudo visou contribuir para mostrar a necessidade de mudanças em especial no que tange ao ensino da ortografia. Nossos resultados mostram que é importante que a ortografia seja tratada como objeto de reflexão pelos que lidam com ela na escola, professores e alunos. Compreender a influência da consciência morfossintática no desenvolvimento da escrita ortográfica pode colaborar para uma nova prática pedagógica que favoreça uma maior competência ortográfica. Entretanto, outros estudos parecem ser necessários para que se possa esclarecer melhor o desenvolvimento da aquisição da escrita ortográfica em adultos tardiamente escolarizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. (1999). *Pequeno vocabulário ortográfico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: A Academia.

ADAMS, M. J. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press, 1990

ANDERSON, S. R. (1999). A Formalist's Reading of Some Functionalist Work in Syntax. Em: M. Darnell, E. Moravcsik, F. Newmeyer, M. Noonan, and K. Wheatley, (Eds.). *Functionalism and Formalism in Linguistics*, vol. 1, 111-135. Disponível no site <ftp://bloch.ling.yale.edu/Public/Milwaukee.ps>

ANDRÉ, H. A. (1979). *Gramática ilustrada*. São Paulo: Moderna.

- BEAR, D. R., TRUEX, P. & BARONE, D. (1989). In search of meaningful diagnosis: spelling-by-stage assessment of literacy proficiency. *Adult Literacy and Basic Education*, 13, 165-185.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. (1998) *Elementos para uma avaliação diagnóstica de níveis e conteúdos de alfabetismo adulto: contribuições para a ação pedagógica*.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. (2005). *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Disponível no site <http://www.inep.gov.br>.
- BRASIL. (2000). PARECER CNE / CEB nº 11 / 2000. *Diário Oficial da União de 9 junho de 2000*, seção 1: 15.
- BRASIL. (2000). RESOLUÇÃO CNE / CEB nº 1 de 5 de Julho de 2000. *Diário Oficial da União de 19 de Julho de 2000*, seção 1: 18
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: DP&A.
- BRYANT, P., NUNES, T. & BINDMAN, M. (1999). Morphemes and spelling. Em T. NUNES (Org.), *Learning to read* (pp. 15-41). Netherlands: Kluwer.
- BRYANT, P, NUNES,T. & AIDINIS, A. (1999). Different morphemes, same spelling problems: cross-linguistic developmental studies. Em M. HARRIS & G. HATANO. *Learning to read and writing: a cross-linguistic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRYANT, P, NUNES,T. & BINDMAN, M. (2000). The relations between children's linguistic awareness and spelling: The case of apostrophe. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 12, 253-276.
- BOURASSA, D., TREIMAN, R. & KESSLER, B. (Submetido). Use of morphology in spelling by children with dyslexia and typically developing children. Disponível no site <http://www.artsci.wustl.edu/~rtreiman>. Acesso em 1 de novembro de 2005.
- BURT, J. S. & FURY, M. B. (2000). Spelling in adults: the role of reading skills and experience. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 13, 1-30.
- CAPOVILLA, F. C. (org) (2005). *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. São Paulo: Memnon.
- CARLISLE, J. (1996). An exploratory study of morphological errors in children's written stories. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 8, 61-72.
- CARLISLE, J. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 12, 169-190.
- CARLISLE, J. & FLEMING, J. (2003). Lexical processing of morphologically complex

words in the elementary years. *Scientific studies of reading*, 7 (3), 239-253.

CARRAHER, T. N. (1985). Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, V. 1, n° 3, 269-285.

CASALIS, S. & LOUIS-ALEXANDRE, M. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 12, 303-335.

COLE, M. (2003). The developmental consequences of formal education. *Interdisciplinary Journal on Human Development, Culture and Education, CEPAOS Review*, No. 4, Vol. 1. Disponível no site <http://cepaosreview.tripod.com>

COLE, M., GAY, J., GLICK, J. A. & SHARP, D. W. (1971). *The cultural context of learning and thinking*. New York: Basic Books.

CORREA, J. (2001). Aquisição do sistema de escrita por crianças. Em J. CORREA, A. SPINILLO & S. LEITÃO. *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: NAU Editora.

CORREA, J. (2005). A avaliação da consciência morfossintática na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, V. 18, N. 1, 91-97.

CUNHA, C. (1974). *Gramática da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar.

DANYLUK, O. S. (org) (2001). *Educação de adultos: Ampliando horizontes de conhecimento*. Porto Alegre: Sulina.

DEACON, S. H. & BRYANT, P. (2005). What young children do and not know about spelling of inflections and derivations. *Development Science*, 8:6, 583-594.

DIAS, M. G. B. B. (1984). *Da lógica do analfabeto à lógica do universitário: há progresso?*. Dissertação de Mestrado não publicada. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

EHRI, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. Em: P. B. GOUGH, L. C. EHRI & R. TREIMAN (Eds.). *Reading acquisition*. Hilldale, N.J.: Erlbaum.

EHRI, L. C. (1999). Phases of development in learning to read words. Em J. OAKHILL. & R. BEARD (Eds.). *Reading development and the teaching of reading*. Oxford: Blackwells.

ELLIS, N. & LARGER, B. (1988). The early stages of reading: a longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 2: 47-76.

FARACO, C. A. (2000). *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto.

- FARACO, C. E. & MOURA, F. M. (1987) *Gramática. Fonética e Fonologia. Morfologia. Sintaxe*. Rio de Janeiro: Ática.
- FERREIRA, A. B. H. (1986). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FERREIRO, E. (1983). Los adultos no-alfabetizados y sus conceitualizaciones del sistema de escritura. *Cuadernos de Investigaciones Educativas, n° 10*. Mexico, D.F.: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I. P. N.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERREIRO, E. (1990). Literacy development: Psychogenesis. Em: Y. GOODMAN (Ed.). *How children construct literacy: Piagetian perspectives*. Newark, DE: International Reading Association.
- FERREIRO, E. (1992). *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez.
- FERREIRO, E. (1995). *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Vozes.
- FERREIRO, E. (2003). Alfabetização e cultura escrita .Em: *Revista Nova Escola, maio de 2003*. São Paulo: Editora Abril.
- FOWLER, A. E. & SCARBOROUGH, H. S. (1993). *Should reading disabled adults be distinguished from other adults seeking literacy instruction? A review of theory and research*. National Center on Adult Literacy, Technical Report TR 93-7. Disponível no site <http://www.literacyonline.org/ncal.html>. Acesso em 3 de março de 2005.
- FRITH, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Em: K. PATTERSON, M. COLTHEART & J. MARSHALL (Eds.). *Surface dyslexia*. London: Erlbaum.
- GAUX, C. & GOMBERT, J. É. (1999). Implicit and explicit syntactic knowledge and reading in pre-adolescents. *British Journal of Developmental Psychology, 17*, 169-188.
- GOMBERT, J. É. (1992). *Metalinguistic Development*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- GOMBERT, J. É. (2003). Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. Em: M. R. MALUF (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- GOUGH, P. B., LARSON, K. C. & YOPP, H. (1995). A estrutura da consciência fonológica. Em C. CARDOSO-MARTINS (org.). *Consciência Fonológica e Alfabetização*. (pp. 13-35). Petrópolis: Vozes.
- HOLMES, V. M. & MALONE, N. (2004). Adult spelling strategies. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal, 17*, 537-566.

- JAEGER, A., SCHOSSLER, T. & WAINER, R. (1998). Estudo comparativo a aquisição da escrita em crianças e em adultos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, V. 11, N. 3, 551-558.
- LEAL, T. F. & ROAZZI, A. (1999). Uso de pistas lingüísticas na leitura: análise do efeito da consciência sintático-semântica sobre a compreensão de textos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (2), 77-104.
- LEMLE, M. (2000). *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática.
- LIBERMAN, I. Y., RUBIN, H., DUQUES, S. & CARLISLE, J. (1985) Linguistic abilities and spelling proficiency in kindergarteners and adult poor spellers. Em: D. B. GRAY & J. F. KAVANAGH (Eds.). *Biobehavioral measures of dyslexia*. Parkton, MD: York Press.
- LIMA, C. H. R. (1999). *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olímpio.
- LURIA, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos sociais e culturais*. São Paulo: Ícone.
- MARSH, G. & DESBERG, P. (1983). The development of strategies in the acquisition of symbolic skills. Em D. R. ROGERS & J. A. SLOBODA (Eds.). *The acquisition of symbolic skills*. New York: Plenum Press.
- MATTHEWS, P. H. (1991). *Morphology. An introduction to the theory of word-structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEIRELES, E. (2004). *A Tarefa de Erro Intencional Prediz a Competência Ortográfica da Criança? Investigações Acerca de Aspectos Morfosintáticos e Contextuais Da Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- MESQUITA, R. M. (1995). *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Saraiva.
- MORAIS, A. G. (1996). Escrever como deve ser. Em A. TEBEROSKY & L. TOLCHINSKY (Orgs). *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual, e matemática*. Rio de Janeiro: Editora Ática.
- MORAIS, A. G. (1998). *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Editora Ática.
- MORAIS, A. G. (2000). Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. Em A. G. MORAIS, (Org). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MORAIS, A. G. & ALBUQUERQUE, E. B. C. (2004). Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? Em: E. B. C. ALBUQUERQUE & T. F. LEAL (Orgs.) *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica.

- MORAIS, J., BERTELSON, P., CARY, L. & ALEGRIA, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24: 45-64.
- MORAIS, J. & KOLINSKY, R. (2000). Biology and culture in the literate mind. *Brain and Cognition*, 42, 47-49.
- MORAIS, J. & KOLINSKY, R. (2003). The linguistic consequences of literacy. Em T. NUNES & P. BRYANT (Eds.) *Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- MOTA, M. M. P. L. (1996). *The role of gramatical knowledge in spelling*. Tese de Doutorado não publicada. Departamento de Psicologia Experimental, Universidade de Oxford.
- MOURA, M. P. (1999). A Organização Conceitual em Adultos pouco Escolarizados. Em M. B. OLIVEIRA & M. K. OLIVEIRA (Org). *Investigações cognitivas: Conceitos, Linguagem e Cultura*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- NUNES, T. (1995). Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. Em E. S. de ALENCAR (Org.). *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem*. (pp. 14-50). São Paulo: Cortez.
- NUNES, T., BINDMAN, M. & BRYANT, P. (1997). Morphological Spelling Strategies: Developmental Stages and Processes. *Developmental Psychology*, 33, 637-649.
- NUNES, T., BRYANT, P. & BINDMAN, M. (1995). E quem se preocupa com ortografia?. Em C. CARDOSO-MARTINS (Org.). *Consciência Fonológica e Alfabetização*. (pp.130-158). Petrópolis: Vozes.
- NUNES, T., BRYANT, P. & BINDMAN, M. (1997). Learning to spell regular and irregular verbs. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 9, 427-449.
- NUNES, T. & BRYANT, P. (1997). *Crianças fazendo Matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- NUNES, T., BUARQUE, L. & BRYANT, P. (1997). *Dificuldades na aprendizagem da leitura: Teoria e Prática*. São Paulo: Cortez.
- OLIVEIRA, M. K. (1999). *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Trabalho encomendado pelo GT "Educação de pessoas jovens e adultas" e apresentado na 22a Reunião Anual da ANPEd - 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu.
- OLIVEIRA, M. K. (1999). Organização Conceitual e Escolarização. Em M. B. OLIVEIRA & M. K. OLIVEIRA (Org). *Investigações cognitivas: Conceitos, Linguagem e Cultura*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PACTON, S., FAYOL, M. & PERRUCHET, P. (2005). Children's implicit learning of graphotactic and morphological regularities. *Child Development*, V. 76, N. 2, 324-339.

- PARIS, S. & PARECKI, A. (1993). *Metacognitive aspects of adult literacy*. National Center on Adult Literacy, Technical Report TR 93-9. Disponível no site <http://www.literacyonline.org/ncal.html>. Acesso em 3 de março de 2005.
- PASCHOALIN, M. A., SPADOTO, N. T. (1996). *Gramática: teoria e exercícios*. São Paulo: FTD.
- PERFETTI, C. A. & MARRON, M. A. (1995). *Learning to read: literacy acquisition by children and adults*. National Center on Adult Literacy, Technical Report TR 95-07. Disponível no site <http://www.literacyonline.org/ncal.html>. Acesso em 3 de março de 2005.
- POLLO, T. C., KESSLER, B. & TREIMAN, R. (2005). Vowels, syllables, and letter names: Differences between young children's spelling in English and Portuguese. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 161-181.
- POLLO, T. C., TREIMAN, R. & KESSLER, B. (No prelo). Three perspectives on spelling development. Em: E. GRIGORENKO & A. NAPLES (Eds.) *Single word reading biological and behavioral perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum. Disponível no site <http://www.artsci.wustl.edu/~rtreiman>. Acesso em 1 de novembro de 2005.
- PONTECORVO, C. & ZUCCHERMAGLIO, C. (1988). Modes of differentiation in children's writing construction. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 371-374.
- POST, Y. (2000). *Patterns of global, vowel, and consonant spelling development in adult literacy students*. Houston, TX: Neuhaus Education Center.
- REGO, L. L. B. (1993). O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. *Temas em Psicologia*, 1, 79-111.
- REGO, L. L. B. (1995). Diferenças Individuais na Aprendizagem Inicial da Leitura: Papel Desempenhado por Fatores Metalinguísticos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 11, 1, 051-060.
- REGO, L. L. B. & BUARQUE, L. L. (1997). Consciência Sintática, Consciência Fonológica e Aquisição de Regras Ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 199-217.
- REGO, L. L. B. & BUARQUE, L. L. (2000). Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem das regras ortográficas. Em A. G. MORAIS (Org). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- RIBEIRO, V. M. (1997). Alfabetismo Funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Campinas: Educação e Sociedade*, vol. 18, n° 60, 144-158.
- RIBEIRO, V. M. (1999). *Alfabetismo e Atitudes*. São Paulo: Papirus.
- RIBEIRO, V. M. M. (1998). *Educação para jovens e adultos: proposta curricular - 1º*

segmento. São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC.

- ROGOFF, B. & CHAVAJAY, P. (1995). What's become of research on the cultural basis of cognitive development?. *American Psychologist*, Vol. 50, N. 10, 859- 877.
- ROSA, M. C. (2000). *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto.
- SÁ, J. L. N. (1999). *A Relação entre a consciência morfofônica e a escrita ortográfica*. Dissertação de Mestrado não publicada. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SAUSSURE, F. (1990). *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix.
- SAUTCHUK, I. (2004). *Prática de morfofônica: como e por que se aprende análise (morfo)fônica*. Barueri, SP: Manol.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. (1978). Literacy without schooling: testing for intellectual effects. *Harvard Educational Review*, Vol. 48, No. 4, 448-461.
- SILVA, C. & ALVES-MARTINS, M. (2002). Phonological skills and writing of pre-syllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37, 466-483.
- SOARES, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SOARES, M. (2003). Letramento e escolarização. Em: V. M. RIBEIRO (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global.
- STANOVICH, K. E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, v. 21, 360-406.
- TREIMAN, R. & BOURASSA, D. (2000). The development of spelling skill. *Topics in Language Disorders*, 20, 1-18.
- VERGNAUD, G. (1989). Questions vives de la psychologie du développement. *Bulletin de Psychologie*, XLII, n° 390, 450 - 457.
- VIISE, N. (1996). A study of the spelling of adult literacy learners compared with that classroom children. *Journal of Literacy Research*, Vol. 28, N. 4, 561-587.
- VIISE, N. & AUSTIN, O. F. (2005). Can adult low-skilled literacy learners assess and discuss their own spelling knowledge?. *Journal of adolescent & adult literacy*, 48:5, 402-414.
- WORTHY, J. & VIISE, N. (1996). Morphological, phonological, and orthographic differences between the spelling of normally achieving children and basic literacy adults. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 8, 139-159.

ANEXO 1
TAREFA DE DETECÇÃO OU JULGAMENTO DE SEMELHANÇA DE
SONS INICIAIS

Itens de treinamento:

- | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|
| 1. fita - milho, vila, figo | 5. pato – casa, bala, pipa |
| 2. capa - sino, gorro, carro | 6. time – tubo, foto, dado |
| 3. roda – rosa, pipa, luva | 7. chave – gelo, Xuxa, pipa |
| 4. gota – fogo, gorro, boca | 8. mapa – moto, sapo, carro |

Itens experimentais:

1. **bico** - pipa, bife, fita
2. **chuva** - luta, Xuxa, tubo
3. **casa** - calo, bala, gat
4. **pilha** - coxa, pipa, mala
5. **time** - bule , tina, dado
6. **vaca** - vaso, galo, pato
7. **sino** – boca, sala, luta
8. **boca** – bala, pêra, milho
9. **mala** - gato, mico, vaca,
10. **telha** - dedo, taça, mesa
11. **dado** – lixo, rosa, dedo
12. **roda** - mola, rato, foto

ANEXO 2

TAREFA DE REPLICAÇÃO

Modelo: O menino é bonito. → A menina é bonita.

O garoto é bonito. → A garota é bonita.

Eu pegaram gripe. → Eu peguei gripe.

Ontem pegarei gripe → Ontem peguei gripe.

- | | |
|---|--|
| 1. O trabalhador é esperançoso.
A doutora é maravilhosa.
O rapaz é charmoso. | 9. Eu quebra o prato.
Nós gostávamos de pipoca.
Eles sobreviverão ao acidente. |
| 2. O professora é justo.
O vendedor é ótimo.
A japonesa é bela. | 10. Ele jogaram futebol.
Eles viajarão outra vez.
Nós estávamos contentes. |
| 3. A freguês é nova.
A avó é bondosa.
O vizinho é simpático. | 11. Nós andarei de barco.
Eu lavo roupa à tarde.
Ele dormiu cedo. |
| 4. A português é rica.
O juiz está aborrecido.
A patroa é famosa. | 12. Eles tocava piano.
Ela alisou o cabelo.
Eu gosto de música. |
| 5. O prima é gordo.
A galinha está limpa.
O funcionário é brigão. | 13. Amanhã eu encontrei a solução.
Amanhã nós começaremos a dieta.
Antigamente eles moravam longe. |
| 6. O esposa é sofredor.
O faxineiro é moreno.
A moça é malvada. | 14. Ontem ele caminhará na praia.
Antigamente eles ajudavam.
Amanhã nós aprenderemos a matéria. |
| 7. A secretário é religioso.
A mestra é amiga.
O ministro é famoso. | 15. Amanhã nós fazíamos este trabalho.
Hoje eu escuto música todos os dias.
Ontem ele caiu no chão. |
| 8. A vereador é honesto.
O senhor é carinhoso.
A capitã é maluca. | 16. Antigamente eles dormirão até tarde.
Ontem ele machucou o braço.
Hoje eu estudo Matemática. |

ANEXO 3

TAREFA DE IDENTIFICAÇÃO DA FUNÇÃO DE UMA PALAVRA DESTACADA NUMA SENTENÇA

ELE COMPROU UM CACHORRO LINDO.

1. O tomate está maduro.
2. O sapato vermelho está sujo.
3. Você pegará o embrulho pesado.
4. Eu bati uma deliciosa vitamina.
5. Este assunto é desagradável.
6. Ela preparou um almoço gostosíssimo.
7. A menina pequena já dormiu.
8. Os animais são bravos !

ELE É UM RAPAZ ESTUDIOSO.

1. O vinho doce está no barril.
2. A triste notícia já se espalhou.
3. Você é um homem exageradíssimo!
4. O carro que ele comprou é o mais veloz.
5. Ele queria acabar com aquela situação insuportável.
6. Estou com uma vontade enorme de dormir.
7. Ele parece ser um político honesto.
8. Que linda moça ela é!

ELA VENDEU O VELHO SOFÁ DA SALA.

1. Eles construíram aquele prédio.
2. A máquina lava a louça.
3. O cantor se apresentou no palco.
4. A professora chegará mais tarde.
5. Ele gosta de churrasco.
6. Eu sempre caminhava na praia com ela.
7. Os alunos terminarão a tarefa mais tarde.
8. Eu recebia cartas dele todos os meses.

ANEXO 4
TAREFA DE DITADO

Lista A

1. A mesinha fica ali naquele lado.
2. A outra mesa fica perto da janela.
3. O narizinho dela é lindo!
4. O nariz dele é feio.
5. Ela perdeu a chave.
6. Joana é muito agradável.
7. Julia já devolveu o livro.
8. Esta é uma cadeira dobrável.
9. Ele já dormiu.
10. Eu achei o dever muito fácil.
11. Ele viu o papel sobre a mesa.
12. Ele é um homem vil.
13. ...se ele me garantissem segurança, eu iria.
14. Mas que chatice!
15. Eu prometi que se ele mentisse, ficaria de castigo.
16. Como é doce esta menina, que meiguice!
17. Ele estudou para compreender a matéria.
18. Acabamos de transportar a mudança.
19. Antonio quebrou o copo novamente.
20. Ele enrolou e não disse nada.
21. Carlos habitou aquela casa até dois meses atrás.
22. Ela é preguiçosíssima.
23. Mamãe está irritadíssima !
24. Este programa está chatíssimo !
25. Ontem todos chegaram em casa cedo.
26. Vocês cantarão no coro no ano que vem?
27. Já bombearam a água toda?
28. Amanhã eles conversarão.
29. Agora, eu só quero avisar a eles sobre o perigo.

30. Deveriam canalizar a água.
31. O aviso está no mural.
32. O canal da água já foi feito.
33. Só eu sei a grandeza deste amor.
34. Lucile é francesa, nasceu em Paris.
35. Com delicadeza tudo se consegue.
36. Todos conhecem a princesa.
37. Repare na maciez deste tecido.
38. O camponês é o dono da terra.
39. Isso é flacidez.
40. O Papa é polonês.

Lista B

1. Que chinesinho bonitinho!
2. Você quer um cafezinho ?
3. O chinês é dono da loja.
4. O café está quente.
5. Carlos resolveu aquele problema.
6. Que coisa horrível!
7. A camisa encolheu depois da lavagem.
8. Ela não se mexe, está imóvel.
9. Lúcia abriu a gaveta.
10. No mês de abril nós vamos viajar.
11. Você agiu muito bem.
12. Ela é muito ágil.
13. A velhice traz sabedoria.
14. ... se ele repartisse o que tem, nada faltaria.
15. Isso é maluquice!
16. ... se ela fugisse seria capturada.
17. Os bandidos conseguiram raptar a criança.
18. Deu para perceber que ela é simpática.
19. Ele já lhe cumprimentou ?
20. O pastor comandou o culto.

21. Chega, você já me irritou o suficiente.
22. Tenho confiança nele, sei que é honestíssimo.
23. Carmen é simpaticíssima !
24. Minha tia é carinhosíssima.
25. Eles se casaram no mês passado.
26. Amanhã sobrarão muitos doces.
27. Ontem eles quiseram assistir ao filme.
28. Amanhã os professores marcarão as provas.
29. Os funcionários vão paralisar a fábrica.
30. Para utilizar a máquina leia o manual.
31. A paralisação já dura dois meses.
32. O manual é um guia para a utilização.
33. Lá, a pobreza é imensa !
34. Venha ver a marquesa.
35. Sua franqueza me assusta.
36. Eu não gosto de comida tailandesa.
37. Não há vegetação, só aridez !
38. Comprei pão francês para o lanche.
39. John é irlandês, mas é carioca de coração.
40. A embriaguez do motorista causou o acidente.

ANEXO 5
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado Senhor (a),

A aluna do Doutorado em Psicologia da UFRJ, Joyce Lys Saback Nogueira de Sá, está fazendo uma pesquisa com alunos adultos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental que tem como título “O desenvolvimento da escrita ortográfica em adultos”.

O objetivo deste trabalho é analisar como adultos aprendem a escrever corretamente, e seus resultados poderão ajudar professores a desenvolver atividades que facilitem o aprendizado.

A pesquisa será realizada entre os meses de abril a dezembro de 2003 e constará de: entrevista individual, testes de inteligência verbal e memória (realizados individualmente), tarefas de consciência morfosintática e fonológica (exercícios para pesquisar se o aluno sabe que a escrita da palavra tem relação com a classe da palavra, por exemplo, se o aluno sabe que partisse é escrito com ss porque é uma palavra que representa uma ação), ditados e a redação de um bilhete.

Frisamos que os alunos que não desejarem participar da pesquisa não sofrerão nenhum tipo de represália, e aqueles que por ventura decidirem participar poderão desistir a qualquer momento que desejarem. Além disso, informamos que em nenhuma ocasião os nomes dos participantes da pesquisa serão divulgados.

Colocamo-nos à disposição para qualquer outro esclarecimento que se faça necessário. (Joyce Sá - Telefone 38735328)

Caso o (a) senhor (a) concorde em participar da pesquisa, pedimos que preencha o termo de consentimento abaixo.

Agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Pesquisador Responsável

Eu, _____,
concordo em participar das atividades de pesquisa sobre o desenvolvimento da escrita ortográfica em adultos.

_____/_____/_____

Data

Assinatura

