

# *Ortografia: o que temos descoberto sobre esse objeto de conhecimento?*

## *O que é preciso ainda investigar?*

Artur Gomes de Morais

Professor do Depto. de Psicologia  
e Orientação Educacionais  
Centro de Educação da UFPE

Tema querido de poucos, a ortografia continua ocupando um lugar controvertido no debate pedagógico. Sabemos que sua cobrança e valorização excessivas continuam geralmente associadas a um ensino que didatiza de forma inadequada a língua (Soares, 1999) e que exclui anualmente da escola muitíssimos estudantes, sob o argumento de que não sabem "escrever certo".

Neste texto enfocarei as investigações que vimos desenvolvendo há uma década sobre o aprendizado da ortografia e seu ensino, sintetizando as principais evidências obtidas e refletindo sobre o que nos informam e sobre o

que ainda é preciso estudar acerca daquele mesmo tema.

Farei inicialmente uma breve revisão do enfoque que temos dado à ortografia vista como um objeto (de conhecimento, da língua etc.). As peculiaridades que delineiam essa forma de conceber a ortografia têm a ver com a perspectiva psicolinguística que norteia nosso trabalho: uma visão construtivista de domínio cognitivo específico (cf. Karmiloff-Smith, 1992), segundo a qual os processos de aprendizagem são marcados pelas especificidades/propriedades dos objetos com os quais o aprendiz interage e cuja apropriação

pressupõe um trabalho individual/endógeno de reelaboração das informações que o sujeito recebe sobre o objeto/domínio de conhecimento em questão. No caso da área de linguagem, a ortografia constituiria em si um microdomínio de conhecimento. Portanto, aprender a escrever ortograficamente envolveria processos específicos, distintos daqueles necessários para, por exemplo, se aprender a produzir uma narrativa ou resumir um texto informativo.

Nos momentos seguintes, apresentarei e discutirei as principais evidências de nossas pesquisas, agrupando-as em alguns tópicos: o desempenho ortográfico observado quando analisamos os produtos externos escritos por alunos de diferentes meios sociais; as variações qualitativas encontradas no aprendizado de distintas dificuldades ortográficas; as relações entre o rendimento ortográfico e o nível de explicitação dos conhecimentos infantis sobre a norma; concepções e práticas docentes tradicionais sobre o ensino-aprendizagem de ortografia; e, por fim, conseqüências de um ensino que leva o aprendiz a explicitar seus conhecimentos sobre a norma ortográfica. A título de conclusão, farei alguns comentários sobre aspectos

que me parece importante priorizar em futuras pesquisas, assim como questões metodológicas pendentes, quando se trata de investigar a aquisição da ortografia.

***Ortografia: norma que se distingue do sistema de notação alfabética.***

Entre a população não versada no tema de que nos ocupamos, é comum pensar-se que o aprendizado da ortografia envolve apenas processos memorísticos. Entre psicólogos e outros estudiosos da linguagem também encontramos, às vezes, esse tipo de visão reducionista (cf., por exemplo, Pozo, 1993). Esta crença talvez esteja relacionada à ausência de um olhar evolutivo (que investigue a psicogênese dos conhecimentos relativos à ortografia) e uma desconsideração da rede de saberes (não só de tipo fonológico, mas também morfológico, sintático e semântico) que historicamente foram constituindo o substrato definidor das propriedades de uma ortografia como a nossa (Morais, 1999 a) .

Em distintos trabalhos (cf. Moraes, 1995, 1998a, 1999a), temos investido na direção de tentar conceitualizar mais adequadamente a ortografia. As opções

adotadas envolvem alguns princípios como: distinguir “sistema de notação alfabética” de “norma ortográfica”; diferenciar a perspectiva do adulto da vivida pelo aprendiz quando se trata de identificar que aspectos da ortografia podem ser aprendidos através da compreensão e quais envolvem memorização; assumir o aparente conflito entre o caráter reprodutivo/normativo da ortografia e o caráter construtivo de seu aprendizado.

Opto por não usar a expressão “sistema ortográfico”, que me parece inadequada e que substituo por “norma ortográfica”. Ao mesmo tempo, nunca uso “normas ortográficas” como sinônimo de “regras de ortografia”. O que poderia parecer mera querela por rótulos, tem a ver com um esforço de precisão conceitual. Entendo que, ao começar seu aprendizado da escrita, a criança, de fato, apropria-se inicialmente de um *sistema*: um sistema notacional, o sistema de notação alfabética, que contém princípios de funcionamento próprios, baseados em restrições específicas. Aqui há um aspecto a enfatizar: embora constitua um sistema notacional (com restrições, princípios gerativos etc.), a escrita alfabética não cumpre – nem poderia cumprir – as

propriedades de um sistema verdadeiramente notacional, tal como definido por Goodman (1978). Diferentemente de outros estudiosos (cf. Tolchinsky, 1995) e com base nas análises de Goodman (ibid.) e Harris (1992), entendo que a inevitável variedade/instabilidade do objeto a ser notado (os significantes orais) nunca permitiria à notação alfabética “descrever fielmente” as palavras faladas, sob pena de termos ao final uma escrita que seria de fato transcrição fonética, variável conforme as pronúncias dos falantes, e que, portanto, não seria unificada.

A criação histórica de normas ortográficas para cada língua deixa, portanto, de ser vista como um mero “acidente cultural” e passa a ser interpretada como uma solução (necessária!!!) para dar conta das limitações da notação alfabética, normalmente só reverenciada por sua “economia” em relação a outras formas de notação da língua oral. Constatamos que aquela economia advém de propriedades/restrições estabelecidas pelo princípio de notação alfabética (ideal de correspondências biunívocas entre som e grafia), que a criança reconstrói quando “se alfabetiza”, no sentido que tradicionalmente se dava a esse termo. Mas vemos que em função

das limitações da notação alfabética, impõe-se para o aprendiz uma outra tarefa: a apropriação das restrições – regulares e irregulares – socialmente convencionalizadas por meio da norma ortográfica<sup>1</sup>.

Por outro lado, concebo que a criança, quando aprende a escrever, não interpreta as questões ortográficas tal como o adulto, o que implica adotar sempre uma perspectiva psicolinguística para poder analisar os processos de aprendizado da norma ortográfica. Ao fazê-lo, considero que as crianças falantes do português processam de início a leitura e a escrita alfabética basicamente através de processos fonológicos seqüenciais (Morais, 1986). Partindo deste dado, ao examinar o trabalho cognitivo que aqueles aprendizes realizam, me pergunto: com base num conhecimento dos valores sonoros convencionalizados para cada grafema (no sistema alfabético da língua), que princípios gerativos (regras) ela, a criança, poderá elaborar com vistas a escrever ortograficamente? Que tipo de reflexão (fonológica? morfo-sintática? semântica?) está por trás da apropriação de distintas propriedades regulares da ortografia do português? O que não pode ser gerado a partir da compreensão de

restrições regulares e precisará ser memorizado?<sup>2</sup>

Apoiados nessa perspectiva, obtivemos, nos últimos anos, as evidências empíricas que resumirei e discutirei nas seções seguintes<sup>3</sup>.

### ***O rendimento ortográfico de alunos de diferentes meios sociais***

A capacidade de escrever segundo a norma é sem dúvida fruto de uma

<sup>1</sup> *Numa perspectiva sincrônica, podemos dizer que as restrições da norma ortográfica operam sobre as restrições já definidas no âmbito do sistema. Isto é, as restrições regulares ou irregulares da norma definem qual grafema será o correto na notação de uma palavra, respeitando os valores sonoros que os grafemas podem notar segundo o sistema alfabético.*

<sup>2</sup> *A distinção entre regularidades e irregularidades na ortografia, tal como a enfocamos, pressupõe necessariamente a adoção de um dialeto oral como referência, mesmo quando os princípios gerativos que permitem escrever segundo a norma extrapolam o âmbito fonológico. Por outro lado, uma distinção entre restrições ortográficas regulares e irregulares deve sempre ter em conta que, no caso da maioria das línguas romance, há mais regularidade nas relações som-grafia envolvidas no processamento da leitura que na notação escrita.*

<sup>3</sup> *Lembro que, além de aspectos relativos ao emprego de grafemas e diacríticos, a norma ortográfica também envolve a segmentação das palavras no texto. Assumindo um enfoque mais flexível, entendo que também o emprego das marcas de concordância verbo-nominal poderia ser visto como parte da norma ortográfica, já que socialmente, em nosso país, tende a ser cobrado de forma sistemática na notação escrita, mas não na linguagem oral.*

complexa interação de fatores vinculados a características das palavras da língua, oportunidades sociais e conhecimentos/características/attitudes do aprendiz. Os estudos que desenvolvemos inicialmente com crianças brasileiras (cf. Morais, 1995; Morais & Teberosky, 1994, 1996) e espanholas (cf. Morais, 1996; Morais & Teberosky, 1993) confirmaram para aquelas duas línguas evidências obtidas em pesquisas feitas com indivíduos falantes de outros idiomas. Assim, os sujeitos investigados – crianças com escolarização formal variando entre 2 e 5 anos – demonstraram ter seu rendimento ortográfico afetado pela regularidade das relações grafema-fonema e pela freqüência de uso das palavras na língua escrita impressa.

Nossos dados apóiam a idéia de que essas propriedades das palavras exercem efeitos específicos conforme a língua em questão. Observamos que, se tanto em português como em espanhol, as crianças cometeram mais erros em palavras que continham correspondências fonográficas irregulares, o fizeram mais em português, uma língua com ortografia menos regular que o espanhol. As crianças brasileiras também demonstraram ter êxito variável ao escrever corretamente correspondências regulares

de tipos distintos: erravam pouco ao notar regularidades “diretas”, e mais ao notar as de tipo “contextual” e “morfológico”<sup>4</sup>. É importante assinalar ainda que os erros cometidos pelos aprendizes revelavam, em ambas as línguas, uma tendência a enganar-se mais com a notação de consoantes (que com vogais ou dígrafos) e a adotar um processamento seqüencial na hora de escrever: eram muito mais freqüentes os erros causados por substituição de grafemas que aqueles decorrentes de omissões, deslocamentos ou adições de letras e dígrafos.

Além dessa interferência de propriedades do objeto de conhecimento (norma ortográfica) em si, nossos estudos confirmaram a influência de oportunidades sociais sobre o rendimento ortográfico. Por um lado, nas primeiras pesquisas há pouco citadas (Morais, 1995, 1996; Morais &

---

<sup>4</sup> *As relações regulares diretas são aquelas em que um só grafema da língua pode notar determinado fonema. As contextuais referem-se aos casos onde o sistema alfabético permite que dois ou mais grafemas notem um mesmo fonema ou seqüência sonora, mas regras da norma ortográfica definem em que contextos poderão ocorrer. Finalmente, as regularidades morfológicas aparecem em paradigmas de flexão (verbo-nominal) e de derivação lexical definidos pela categoria gramatical. Para mais detalhes sobre esta classificação, consultar Morais, 1998.*

Teberosky, 1993, 1996), verificamos como tendência global um efeito do tempo de escolarização, de modo que as crianças com mais tempo de instrução escreviam mais corretamente. Esse efeito, no entanto, deve ser interpretado com cautela, pois então já constatávamos grande heterogeneidade no desempenho de sujeitos de uma mesma série escolar. Confirmando que a "frequência à escola" não garante necessariamente uma contínua apropriação da norma ortográfica, num estudo recente (Morais, 1999c), no qual acompanhamos durante um ano alunos de classes populares de 3ª e 4ª séries (freqüentadores de três escolas públicas de Recife), não constatamos nenhuma diferença significativa, quer no início, quer no final do ano letivo, ao compararmos seus rendimentos na notação de correspondências fonográficas contextuais.

O grupo sociocultural de origem, de fato, tem-se revelado um fator responsável por diferenças nos estudos comparativos que conduzimos. Em português, observamos (cf. Moraes, 1995) que os alunos de meio popular apresentavam um rendimento significativamente inferior ao de seus pares de classe média, em todos os subdomínios ortográficos que inves-

tigamos (correspondências fonográficas, acentuação, segmentação das palavras no texto e notação da concordância gramatical).

Ao analisar detidamente seus desempenhos no âmbito das correspondências fonográficas, confirmamos que os sujeitos socialmente privilegiados demonstravam internalizar mais cedo as restrições de tipo regular direto e contextual, concentrando seus erros sobretudo nos casos de relações irregulares, isto é, aquelas cuja apropriação depende da memória. Na mesma linha, enfocando detidamente tipos específicos de correspondências fonográficas, vimos (Melo & Moraes, 1999) que, no caso do aprendizado de regras morfológicas, o efeito positivo da escolarização era muito mais evidente entre alunos de nível sociocultural médio.

As diferenças ligadas ao meio sociocultural de origem têm recebido explicações vinculadas sobretudo às oportunidades (ou ausência de oportunidades) que os aprendizes têm de conviver com a língua escrita impressa, a qual funcionaria como modelo (exposição à norma). Se do ponto de vista empírico já existem evidências que apóiam tal interpretação

(cf., por exemplo, Stanovich & West, 1989), creio que o tema ainda merece verificação empírica mais refinada.

***Variações qualitativas encontradas no aprendizado de distintas dificuldades ortográficas***

Em consonância com o que propunha originalmente Carraher (1990), os estudos brasileiros parecem concordar hoje que o aprendizado da ortografia não assumiria a forma de “estágios”, o que o diferenciaria da etapa de apropriação do sistema de notação alfabética. Essa interpretação é apoiada por alguns trabalhos em que analisamos qualitativamente as variações observadas nos erros infantis quando notam regularidades de tipo contextual (Morais et al., 1999) e morfológico (Melo & Moraes, 1999).

Dentro do que poderia ser visto aparentemente como “um bloco de restrições ortográficas semelhantes” que o aprendiz tem por assimilar, encontramos variações curiosas. No âmbito das regras contextuais, observamos, por exemplo, que entre os diversos contextos de notação dos fonemas /X/ e /t/ (“rei”, “braço”, “carro”, “careca”, “porta” e “honra”), alguns eram

rapidamente dominados pelos alunos, enquanto outros permaneciam como fonte de dificuldade até para alunos com 4 anos de escolarização e bom desempenho em ortografia. Ainda analisando outros casos de regras contextuais “parecidas” (“g”- “gu”- “c”- “qu”; “e”- “i”- “o” – “u” em posição átona final de sílaba”), encontramos variações semelhantes no ritmo de aprendizagem, que interpretamos como vinculadas a propriedades das palavras da língua em que aparecem: sua freqüência de uso, a presença ou não de pistas outras como marcadores de gênero, a quantidade de valores sonoros que o grafema assume no sistema alfabético do português etc. É importante assinalar que, embora a progressão escolar promovesse em geral uma superação daqueles erros, em cada regra o tipo de erro variava com o desempenho ortográfico relativo (“bom”, “médio”, “baixo”) do sujeito. Assim, sujeitos com baixo desempenho geral saíam-se mal em determinadas regras, cometendo erros que não observávamos nos subgrupos de crianças com rendimento superior.

Quando analisamos os conhecimentos infantis (crianças com 2, 3 e 4 anos de instrução formal) sobre regras ortográficas de tipo morfológico

(Melo & Moraes, *ibid.*), verificamos que a notação de sufixos de flexão verbal causava em geral menos dificuldades que a notação de sufixos de derivação lexical. Porém, encontramos variações de nível de rendimento dentro de cada uma daquelas categorias. Vimos, por exemplo, que a notação da desinência dos infinitivos dos verbos (R), dos pretéritos (AM) e dos gerúndios (NDO) tendia a ser corretamente apropriada por alunos tanto de meio popular como de classe média ao final de 4 anos de escolaridade, mas a notação dos imperfeitos do subjuntivo (SSE) permanecia produzindo altas frequências de erros para todas as crianças estudadas.

As análises de erros infantis também demonstram a não-aleatoriedade dos mesmos. Temos observado sempre (cf. ainda Moura & Moraes, 1999), um estudo que enfocou a notação das marcas de nasalização) que aprendizes com níveis de conhecimento semelhantes tendem a cometer erros idênticos. O levantamento e a análise dessas regularidades – no modo como os alunos se desviam da norma – nos parecem importantes também para o delineamento de situações de ensino-aprendizagem, um tema que trataremos em seção posterior.

### ***Relações entre o rendimento ortográfico e o nível de explicitação dos conhecimentos infantis sobre a norma***

Nossas pesquisas têm insistido em não apenas analisar o rendimento externamente observável dos aprendizes de ortografia, mas em examinar como o êxito ou fracasso, na hora de notar a língua, estaria relacionado ao nível de elaboração mental que o sujeito conseguiu formular sobre as restrições (regulares e irregulares) da norma ortográfica. Para tanto nós temos apoiado no modelo de Redescrição Representacional de Karmiloff-Smith (1992), segundo o qual o avanço numa determinada área de conhecimento seria uma decorrência de um processo contínuo de explicitação das representações que o sujeito possui naquele domínio de saber <sup>5</sup>.

<sup>5</sup> *Tais representações, que inicialmente teriam um formato "implícito", no qual o sujeito age de forma rotineira, mecânica, poderiam progressivamente alcançar um nível "explícito consciente" (em que o indivíduo monitora conscientemente os princípios ou restrições do objeto de conhecimento em questão) e, finalmente, atingir um nível "explícito consciente verbal", em que o sujeito seria capaz de verbalizar aqueles princípios ou restrições; (cf. Karmiloff-Smith, 1992).*

Partindo da premissa de que para transgredir intencionalmente uma regra ou princípio o indivíduo precisa ter consciência das propriedades do objeto que está violando (Tolchinsky & Teberosky, 1992), temos investigado, paralelamente ao rendimento ortográfico, o nível de explicitação dos conhecimentos ortográficos dos aprendizes, pedindo-lhes que reescrevam textos cometendo erros propositais e solicitando-lhes, depois, que expliquem os erros criados.

As evidências obtidas indicam que diferenças no rendimento externamente observável estão associadas a diferenças no nível de explicitação verbal dos aprendizes. Desse modo, tanto entre crianças brasileiras como entre as espanholas, os alunos "bons em ortografia" conseguiam em geral praticar muito mais transgressões intencionais que seus colegas com pior desempenho e tendiam a demonstrar mais conhecimento da norma por elaborarem transgressões mais sofisticadas (cf. Morais, 1995; 1998b, 1999c; Morais & Teberosky, 1996). Esses alunos com bom desempenho ortográfico demonstravam ter mais conhecimento explícito da norma por investirem significativamente em produzir erros intencionais en-

volvendo grafemas que no sistema alfabético da língua competem na notação de um mesmo som (por exemplo, transformando a palavra "famoso" em *famozo*). Contrariamente, os alunos com baixo rendimento, além de poderem praticar poucas transgressões intencionais e de operá-las proporcionalmente mais sobre grafemas "não problemáticos", também optavam significativamente mais por transgredir sobre palavras que tinham escrito de forma errada em suas produções originais. Eles pareciam, portanto, não ter consciência de que desobedeciam à norma.

Essas primeiras evidências, colhidas tanto em português como em espanhol, tornavam-se mais gritantes ao contrastarmos sujeitos com desempenhos ortográficos bem distintos, o que no caso do primeiro estudo com crianças brasileiras (Morais, 1995; Morais & Teberosky, 1996) correspondia também a crianças de meios socioculturais diferentes.

No que se refere à relação entre conhecimentos sobre a norma explicitados no nível verbal e rendimento ortográfico observável, aquelas comparações também confirmaram nossas hipóteses (cf. Morais, 1999b;

Morais, 1995). Os aprendizes com baixo desempenho, todos alunos de meio popular, tiveram muita dificuldade em verbalizar seus conhecimentos ortográficos em diferentes situações que envolviam: *a)* definir o que é erro e dar exemplos de erros ortográficos; *b)* identificar se havia uma regra ou não por trás das transgressões que efetuaram; e *c)* verbalizar as regras que haviam transgredido. O inverso foi encontrado entre os sujeitos de nível sociocultural médio que, coincidentemente, constituíam o subgrupo pesquisado com melhor rendimento ortográfico.

A análise das verbalizações naqueles primeiros estudos, sobretudo os que envolviam crianças brasileiras, também indicaram que nem todas as restrições da norma (inclusive as regulares) parecem igualmente acessíveis à consciência e menos ainda à verbalização. Vimos então que a segmentação das palavras do texto parecia algo a que as crianças geralmente não conseguiam aceder como objeto passível de transgressão. Por outro lado, na hora de verbalizar regras, os sujeitos demonstravam mais dificuldade em expressar aquelas que envolviam conhecimentos morfo-sintáticos que regras definidas contextualmente.

Em estudos posteriores (Morais, 1999c; Biruel & Moraes, 1999), nos quais focalizamos os conhecimentos de crianças de 3ª e 4ª séries de um mesmo nível sociocultural (popular), ficaram menos evidentes as diferenciações entre alunos que, numa mesma turma, tinham rendimentos ortográficos distintos (mas não tão distanciados como nos estudos tratados acima, quando contrastamos aprendizes com origem sociocultural muito discrepante). A relação entre conhecimentos explícitos sobre as regularidades contextuais da norma (revelados a partir da capacidade de transgredí-las) e a conduta ortográfica externa não apresentava correlações tão lineares e diretas, embora não houvesse diferença significativa entre os níveis de conhecimento explícito detectados, ao compararmos sujeitos com “quantidades de acertos” semelhantes. Quanto à capacidade de explicitação verbal, análises qualitativas mais finas (cf. Biruel & Moraes, 1999), confirmaram que algumas regras eram menos acessíveis à verbalização que outras e que o tipo de verbalização usado pelas crianças era influenciado pelos grafemas em jogo.

### ***Concepções e práticas docentes tradicionais sobre o ensino-aprendizagem de ortografia***

Apesar do baixo rendimento ortográfico constituir, no Brasil, uma importante fonte de exclusão escolar, dispomos de poucos estudos que examinem como aquele domínio da língua vem sendo ensinado e que efeitos as práticas docentes correntemente praticadas têm sobre a aprendizagem dos estudantes. Numa pesquisa que desenvolvemos recentemente (Morais & Biruel, 1998), investigamos as práticas e representações relativas ao tema apresentadas por 65 mestras de 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> série da rede pública municipal de Recife.

Confirmamos que a ortografia é tratada na instituição escolar mais como objeto de verificação de conhecimentos (verificar se o aluno sabe “escrever sem errar”) que de ensino propriamente dito. Na maioria das escolas onde as professoras atuavam não existiam metas a respeito do desempenho ortográfico que os aprendizes deveriam alcançar ao longo da escolaridade, o que nos parece ser algo comum em todo o país. Ao mesmo tempo, vimos que as mestras expressavam desconforto com esse estado de não-planejamento (e de

fracasso dos alunos), defendendo a necessidade de ter metas ao ensinar a norma.

As intervenções praticadas em sala, com a intenção de “ensinar ortografia”, consistiam basicamente em ditados (de palavras isoladas e fragmentos de textos), que cerca de  $\frac{3}{4}$  das professoras diziam realizar ao menos uma vez por semana. Paralelamente, faziam também com as crianças “exercícios de treino ortográfico”, mas só quando estes eram prescritos pelos autores dos livros didáticos que estavam sendo adotados. Como discutimos em outro lugar (Morais, 1998b), esses encaminhamentos traduzem a ausência de estratégias que se ajustem às reais necessidades dos grupos-classe e que considerem que diferentes restrições (regulares e irregulares) da norma precisam ser trabalhadas com o aprendiz utilizando-se encaminhamentos didáticos distintos. Ao mesmo tempo, o circuito “escrever-corriger-copiar a forma correta do que errou” sugere uma visão empirista de aprendizagem de ortografia, baseada fundamentalmente na memória e uma aversão aos erros do aluno, que não são tomados como objetos de reflexão.

Salientamos que no mesmo estudo (Morais & Biruel, *ibid.*), observou-se

que as crianças não viviam na escola – através da leitura de outros materiais impressos que não o livro didático - uma exposição mais contínua à norma ortográfica. Tampouco eram freqüentes práticas de reescrita dos textos que os alunos produziam e em metade das turmas não havia dicionários disponíveis para consulta.

Quanto aos efeitos deste tipo de “ensino”, uma pesquisa que desenvolvemos posteriormente (Morais, 1999c) atestou um quadro preocupante. Nesse estudo, ao compararmos no início e no final de um ano letivo, o desempenho apresentado por alunos de 3ª e 4ª série da mesma rede pública, não encontramos qualquer avanço significativo quanto à notação de regularidades contextuais. Em algumas turmas, o rendimento observado ao final do ano era inclusive, quantitativamente inferior ao registrado no começo do ano.

***Conseqüências de um ensino que leva o aprendiz a explicitar seus conhecimentos sobre a norma ortográfica***

Com o intuito de verificar se o rendimento ortográfico de estudantes de classe popular pode ser incrementado a

partir de um ensino que promova a explicitação dos conhecimentos infantis sobre a norma, desenvolvemos uma pesquisa com alunos de 2º ciclo da rede pública municipal de Recife (Morais, 1999c). Participaram 165 crianças de três escolas, que viveram, durante um ano, diferentes tratamentos didáticos no ensino-aprendizado de regras contextuais. Dois grupos-controle (C) viveram o ensino corrente, descrito na seção anterior; dois grupos experimentais de ensino “tradicional” (ET) vivenciaram sistematicamente práticas tradicionais (ditados, exercícios de completção de lacunas, etc.) e dois grupos experimentais “explicitadores” (EE) também viveram um ensino sistemático no âmbito de regras contextuais, mas os encaminhamentos didáticos a que foram submetidos visavam à tomada de consciência (explicitação, explicitação verbal) das restrições regulares enfocadas. As atividades didáticas inovadoras introduzidas nesses últimos grupos (EE) são detalhadamente descritas noutro texto (Morais, 1998b).

Os resultados obtidos demonstraram que é possível promover um aprendizado da norma ortográfica onde esta é tomada como objeto de reflexão. As crianças dos grupos EE apresentaram, ao

final do ano letivo, não só um rendimento ortográfico significativamente superior ao dos demais grupos, mas também revelavam (nas tarefas de transgressão que usamos) ter elaborado mais conhecimentos explícitos sobre as restrições regulares que estiveram estudando. Este tipo de evidência apóia de maneira mais cabal a hipótese derivada de estudos que tínhamos realizado previamente: parece existir realmente uma relação causal entre a conduta ortográfica externamente observável e o nível de explicitação no qual o sujeito conseguiu redescrever/elaborar suas representações sobre a norma. Esta relação foi corroborada noutro estudo posterior (Moura & Morais, 1999), que adotou o mesmo desenho experimental da pesquisa descrita anteriormente e no qual focalizamos especificamente o ensino de regras contextuais que marcam a nasalização em português.

Na primeira das investigações agora tratadas (Morais, 1999c), constatamos também que os alunos de 3ª série se beneficiaram mais com um ensino promotor de explicitação que seus pares de 4ª série, o que confirma a necessidade de não adiarmos, na escola, o tratamento sistemático das questões ortográficas. Por

outro lado, observamos também que os avanços demonstrados pelos grupos EE na notação de palavras reais não se generalizaram significativamente para a notação de "palavras inventadas" que contivessem as mesmas regularidades contextuais. Este último dado sugere que precisamos examinar mais acuradamente o modo como aquele recurso (a notação de palavras inventadas) tem sido empregado em pesquisas para avaliar conhecimentos ortográficos.

### **Comentários Finais**

Farei aqui comentários sobre algumas das principais questões que me parecem constituir, hoje, objeto de verificação empírica e que requerem um maior refinamento teórico-metodológico quando falamos de ortografia. Embora pense que a perspectiva psicolinguística que temos adotado venha mostrando-se consistente para desvelarmos como se dá o aprendizado da norma ortográfica, creio que é preciso avançar no exame das relações entre rendimento ortográfico observável e nível de explicitação mental. Evidências de que existem limitações num ensino promotor de explicitação sobre a capacidade das crianças de verbalizarem seus conheci-

mentos ortográficos (cf. Biruel & Morais, 1999), embora não contrariem o modelo de Redescritção Representacional de Karmiloff-Smith (1992), sugerem que precisamos mapear melhor os limites e possibilidades dentro dos quais o sujeito tem acesso às diferentes propriedades desse objeto de conhecimento, que é a norma ortográfica, e as elabora. Entendo que os dados há pouco comentados sobre a persistência de dificuldades na notação de palavras inventadas (palavras estritamente regulares) apontam na mesma direção e nos fazem lembrar o que coloquei ao começar a resenhar/discutir as pesquisas aqui tratadas: a capacidade de escrever segundo a norma resulta de uma complexa interação de fatores diversos e que não dizem respeito apenas ao funcionamento cognitivo do aprendiz. Mesmo neste âmbito, entendo que a pesquisa psicolinguística ainda tem muito por avançar, desvendando, por exemplo, as relações entre consciência metalinguística (consciências fonológica e morfo-sintática) e desempenho ortográfico.

Já tratando de outro tipo de determinantes, acredito que é necessário investirmos na compreensão do efeito do meio sociocultural do aprendiz. Um primeiro caso particular é o das

evidências, hoje disponíveis, apontando que a exposição à escrita impressa promove o desempenho ortográfico. Essas evidências são correlacionais e poderão ser refinadas por estudos longitudinais de intervenção (nos quais se promova aquela exposição à língua escrita) a fim de situar sua real margem de influência sobre o aprendizado da norma.

Ainda com respeito ao efeito de oportunidades sociais, penso que precisamos compreender melhor os efeitos das estratégias didáticas sobre os progressos do aprendiz. Apesar dos estudos inovadores que desenvolvemos (Morais, 1999c; Moura & Morais, 1999) terem sido realizados em salas de aula da rede pública – sem nenhum recurso especial, o que lhes dá certa “validade ecológica” –, constituíram situações experimentais, nas quais se focalizavam sistematicamente determinadas questões ortográficas, sem “mexer” no restante das atividades de ensino-aprendizagem de língua portuguesa vividas pelos sujeitos participantes. Ao mesmo tempo, as análises realizadas naqueles estudos foram “globais”: comparamos grupos-classe, sem considerar estilos individuais das crianças, ou o efeito de variações ligadas às atitudes que tinham para com

“a questão de ter que escrever certo”.

Estes são apenas alguns aspectos que requerem aprofundamento. Há muito mais o que pesquisar. Gostaria de concluir reafirmando a necessidade de ampliar-se em nosso país a investigação e o debate sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia. As evidências e questões aqui levantadas parecem sugerir que precisamos fazê-lo não só pelas inquestionáveis conseqüências sociais que o quadro atual de ensino desta faceta da língua encerra, mas porque muitos estudiosos da linguagem ainda parecem não tratar a norma ortográfica como um verdadeiro domínio lingüístico, um objeto de conhecimento que o aprendiz tem de reconstruir.

### **Referências Bibliográficas**

- BIRUEL, A . M. S. & MORAIS, A . G. Conhecimentos verbais sobre regras contextuais. *Anais do VI CONIC da UFPE*. Recife, p. 562, 1999.
- CARRAHER, T. N. Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. *Educação em Revista*, 12, p.14-20, 1990.
- GOODMAN, N. *Los estadios del arte*. Barcelona: Seix Barral, 1996.
- HARRIS, R. "Écriture et notation". *Proceedings of the Workshop "Orality versus Literacy": concepts, methods and data*. Siena, 1992.
- KARMILOFF-SMITH, A. *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MIT Press/Bradford Books, 1992.
- MELO, J. P. & MORAIS, A G. A aquisição das regras ortográficas de tipo morfológico: um estudo em didática da língua portuguesa . *Anais do XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste*, (CD rom). Natal, 1999.
- MORAIS, A G. M. *O emprego de estratégias visuais e fonológicas na leitura e escrita em português*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Pernambuco, 1996.
- MORAIS, A.G. *Representaciones infantiles sobre la ortografía del portugués*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona, 1995.

- MORAIS, A. G. Escrever como deve ser. In TEBEROSKY, A. & TOLCHINSKY, L. (orgs.) *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Ed. Ática, 1996.
- MORAIS, A. Ortografía en la escuela: representaciones del aprendiz y acción didáctica. *Textos en contexto-Revista de la Asociación Latinoamericana de Lectura*. 4 :35-58, 1998a.
- MORAIS, A.G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo, Ática, 1998b.
- MORAIS, A. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In MORAIS, A. G. (org.) *O Aprendizado da Ortografia*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 1999a.
- MORAIS, A. Por que "gozado" não se escreve com U? os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia". In MORAIS, A. G. (org.) *Aprendizado da Ortografia*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 1999b.
- MORAIS, A G. Ortografia como objeto de reflexão: quando o ensino ajuda a o aprendiz a explicitar seus conhecimentos sobre a norma". *Anais da 21ª Reunião Anual da ANPED* (CD rom). Caxambu, 1999c.
- MORAIS, A.G. & BIRUEL, A.M. Como os professores das séries iniciais concebem e praticam o ensino e a aprendizagem da ortografia. *Anais do IX ENDIPE* (divulgação em disquete). Águas de Lindóia, São Paulo, 1998.
- MORAIS, A. G. et alii. Aprendizado de regras contextuais na ortografia: análise qualitativa dos erros dos aprendizes. *Anais do XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste*, (CD rom), Natal, 1999.
- MORAIS, A. & TEBEROSKY, A. Escribir con o sin errores de ortografía. *Cuadernos de Pedagogía*, 216:57-59, 1993.
- MORAIS, A. & TEBEROSKY, A. Erros e transgressões infantis na ortografia do português. *Discursos*, 8:15-51, 1994.
- MORAIS, A. & TEBEROSKY, A. Beginners explicit knowledge of portuguese spelling. In RIJLAARSDAM, G.; BERGH, H. & COUZJIN, M. (orgs.) *Theories, models and methodology - current trends in research on writing*.

- Amsterdam: Amsterdam University Press, 1996.
- MOURA, E. & MORAIS, A G. Repensando o ensino e a aprendizagem da ortografia. *Anais do XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste*, (CD rom), Natal, 1999.
- POZO, I. El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. In COLL, C. et al. *Los contenidos de la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana, 1992.
- SOARES, M. B. A escolarização da literatura infanti. In EVANGELISTA, A. BRANDÃO, H. & MACHADO, M.Z. *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.
- STANOVICH, K. & WEST, R. Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, XXI:360-407.
- TOLCHINSKY, L. & TEBEROSKY, A. Al pie de la letra. *Infancia y Aprendizaje*, p. 59-60, 101-130, 1992.
- TOLCHINSKY, L. *Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas*. São Paulo: Ática, 1995.

