

Consciência metalinguística e estratégias de representação ortográfica por parte de alunos do Ensino Fundamental II

Metalinguistic awareness and orthographic representation strategies on the part of Secondary School students

Marcelo de Castro¹

Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães²

Resumo: Esta pesquisa, ao correlacionar, principalmente, consciência metalinguística e representação ortográfica, objetiva avaliar as estratégias conscientes utilizadas na escrita ortográfica por alunos do Ensino Fundamental II. Para tanto, embasamos a discussão na teoria denominada Integração de Múltiplos Padrões (TREIMAN; KESSLER, 2014; TREIMAN, 2018) e na noção conceitual de consciência metalinguística (SOARES, 2018). Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de abordagem quali-quantitativa cujos dados foram gerados a partir de um questionário aberto respondido por estudantes do 6º ao 9º ano de uma escola privada de Belo Horizonte (Minas Gerais). Entre os resultados, identificamos e discutimos diferentes estratégias conscientes (categorizadas como externas e internas), utilizadas pelos alunos para representar ortograficamente palavras sobre as quais têm dúvidas, isto é, que não estão armazenadas por completo no léxico mental deles. Além disso, constatamos que, com o decorrer da escolarização, a tendência é que haja uma ampliação das estratégias conscientes e que algumas destas (como se basear em palavras já conhecidas) devem ser debatidas e incentivadas na aprendizagem da ortografia, pois evidenciam o acionamento de conhecimento ortográfico no nível sublexical, embasado em padrões gráficos e linguísticos interligados.

Palavras-chave: consciência metalinguística; representação ortográfica; Ensino Fundamental II.

Abstract: This research, by correlating mainly metalinguistic awareness and orthographic representation, aimed to evaluate the conscious strategies used in orthographic writing by Secondary School students. To this end, we base the discussion on the theory called Multiple Pattern Integration (TREIMAN; KESSLER, 2014; TREIMAN, 2018) and on the conceptual notion of metalinguistic awareness (SOARES, 2018). From the methodological point of view, this is a study with a quali-quantitative approach whose data were generated from an open questionnaire answered by students from the 6th to the 9th grade of a private school in Belo Horizonte (Minas Gerais). Among the results, we identified and discussed different conscious strategies (categorized as external and internal) used by students to orthographically represent words about which they have doubts, that is, which are not completely stored in their mental lexicon. In addition, we found that, over the course of schooling, the tendency is for there to be an expansion of conscious strategies and that some of these (such as relying on words already

¹ Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, MG, Brasil. Endereço eletrônico: marcelocastromc@hotmail.com.

² Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, MG, Brasil. Endereço eletrônico: daniolive@yahoo.com.

known) should be discussed and encouraged in spelling learning, as they show the activation of spelling knowledge at the sublexical level, based on interconnected graphic and linguistic patterns.

Keywords: metalinguistic awareness; orthographic representation; Secondary School.

Introdução

Pesquisas sobre ortografia no português brasileiro têm focado na identificação e na categorização dos erros ortográficos, assim como revelado a permanência destes na escrita formal de estudantes, por exemplo, no Ensino Fundamental II (cf. COSTA, 2016; FIEL, 2018; FREITAS, 2016; LOPES, 2015; MOURA, 2019 etc.). Entretanto pouco se tem feito para saber de fato como funciona a representação e a memória ortográfica do aluno. Afinal, quais conhecimentos são ativados quando escrevemos uma palavra? O que fazemos enquanto estratégia consciente para ativar, na memória, a representação ortográfica das palavras?

Se pararmos para pensar, todos nós, ao longo da vida, temos palavras que nos suscitam dúvidas na hora de escrever. O que fazemos para lembrar e/ou registrar por escrito a forma ortográfica dessas palavras sobre as quais temos dúvida? Quais mecanismos utilizamos para ativar a representação de itens (sub)lexicais específicos? Refletir sobre tais questões tem impacto relevante na forma como vamos compreender dois aspectos centrais no aprendizado da escrita ortográfica: a) a representação da ortografia e b) os mecanismos utilizados para o aprendizado dessa representação. Os dois aspectos supracitados conduzem a um outro, bastante discutido atualmente, que diz respeito à consciência metalinguística, pois esta envolve, sobretudo, o ato de pensar, analisar, refletir sobre a língua (MORAIS, 2019; SOARES, 2018).

Considerando os três eixos (representação ortográfica, aprendizado da ortografia e consciência metalinguística), este estudo objetiva avaliar as estratégias conscientes utilizadas na escrita ortográfica por alunos do Ensino Fundamental II. Para tanto, são adotados fundamentos teóricos relativos à consciência metalinguística (SOARES, 2018) e à aprendizagem da ortografia, numa perspectiva intitulada Integração de Múltiplos Padrões – IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014; TREIMAN, 2018). Metodologicamente, trata-se de uma investigação de abordagem quali-quantitativa (PAIVA, 2019) cujo instrumento, para geração dos dados, foi um questionário aberto respondido por estudantes do 6º ao 9º ano, matriculados em uma escola privada de Belo Horizonte (Minas Gerais).

Consciência metalinguística

Segundo Soares (2018), a aprendizagem da escrita alfabética exige: i) a tomada de consciência relativa aos segmentos linguísticos, da palavra ao fonema³, de modo a se alcançar o entendimento do *processo de representação simbólica (ou notação)* (MORAIS, 2012, p. 50); e ii) o desenvolvimento ortográfico cuja compreensão, por parte do aprendiz, dependerá do nível de transparência da língua (SOARES, 2018). No caso específico do português brasileiro, a relação fonográfica é de relativa transparência e de estrutura silábica simples (SOARES, 2018). Isso significa que há correspondências fonema-grafema⁴ consistentes, como o fonema /l/ em *lua*; mas também inconsistentes, por exemplo, o /z/ que é grafado com <g> em *gêmeos*, ou com <j> em *jeito*. Além disso, quanto ao padrão silábico, o mais comum é aquele formado por consoante-vogal (CV), denominado de sílaba canônica, como em *cola* (CV+CV) (MARTINS, 2014). Essa relativa (e não total) transparência fonográfica e a existência de sílabas mais complexas (como CVCC em *perspectiva*) – junto ao fracasso em alfabetização no Brasil (SOARES, 2018) – são alguns dos fatores que levam à constatação da dificuldade com a escrita, em especial a ortográfica, por parte de muitos alunos.

No início da alfabetização, a escrita é um processo que exige menor esforço do que a leitura, mas, à medida que o sujeito vai se alfabetizando e compreende o princípio alfabético, essa situação se altera (SOARES, 2018). Para Soares (2018), há, pelo menos, duas razões que podem corroborar essa ideia: a primeira refere-se ao fato de que, no começo da aprendizagem da escrita, esta é materialização da palavra presente na fala ou na mente; já a leitura, nesse mesmo período, é uma investida de decifrar uma palavra que, geralmente, é soletrada ou silabada e desprovida de significado. O segundo fator que interfere nisso é a memória. No primórdio da alfabetização, a correspondência fonema-grafema instaura-se na memória do aprendiz no intervalo de tempo no qual ele escreve a palavra; enquanto, no contexto da leitura, essa consciência grafofonêmica se estende mais na memória, porque, paulatinamente, é preciso conectar um segmento a outro até a produção da palavra por completo (SOARES, 2018). Em síntese, essa consideração é pertinente, pois, por meio dela, reitera-se a relevância da consciência metalinguística na aprendizagem da escrita, principalmente quando se pensa numa situação de ensino-aprendizagem em que os sujeitos já compreenderam o sistema alfabético e apresentam, assim, mais dificuldades na escrita do que na leitura.

³ “Unidade sonora vocálica ou consonantal que se distingue funcionalmente de outras unidades sonoras da língua” (CRISTÓFARO SILVA, 2017, p. 109).

⁴ “Unidade representacional de um sistema de escrita” (CRISTÓFARO SILVA, 2017, p. 129).

Roberto (2016) também chama atenção para o fato de se compreender a noção de aprendizagem da escrita como um processo sistematizado para tomada de consciência metalinguística. Conforme Soares (2018), no sistema alfabético, essa consciência requer atenção não só com relação aos sons da fala, mas também ao que diz respeito às relações entre estes e as representações gráficas. Ademais, a consciência metalinguística abarca a “capacidade de *refletir* sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais” (SOARES, 2018, p. 14, grifo da autora).

Ainda com embasamento em Soares (2018), podemos dizer que a consciência metalinguística focaliza, de forma analítica e reflexiva, a língua; é uma aprendizagem consciente e explícita que envolve processos linguísticos e cognitivos; e, por consequência, deve ser desenvolvida durante toda a escolarização. De acordo com Barrera e Maluf (2003, p. 491), a relação entre habilidades metalinguísticas e a aprendizagem da escrita ainda não foi estudada o bastante, porém é consensual que “o desenvolvimento metalinguístico se reveste de importância primordial para o acesso à escrita”. Enquanto termo genérico, a consciência metalinguística demanda conhecimento consciente, por exemplo, sobre os níveis de descrição gramatical: o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático.

Leal e Roazzi (2007) também pensam que a consciência metalinguística (não obrigatoriamente articulada a um padrão de nomenclatura padronizada em gramáticas tradicionais), sobre aspectos morfológicos e semânticos da língua, por exemplo, pode ajudar muito o aprendiz a refletir de forma consciente e a tomar decisões na hora de usar o sistema linguístico. Treiman e Kessler (2014), a partir de estudos com crianças aprendizes das línguas francesa e inglesa, reforçam a constatação de Leal e Roazzi (2007) ao afirmarem que, nas escolhas entre as opções ortográficas, as crianças não o fazem aleatoriamente, visto que, no sistema de escrita, há diferentes fontes de informação que podem potencializar a chance de se fazer uma escolha mais acertada. Entre essas fontes, há a possibilidade de se considerar, por exemplo, a morfologia da palavra (ou de vocábulos relacionados morfológicamente) e o contexto dentro de uma palavra, em que determinado segmento possa colaborar na opção a ser representada ortograficamente (TREIMAN; KESSLER, 2014).

Soares (2018) detalha que esse tipo de consciência tem diferentes dimensões, entre as quais se destacam: a) a fonológica que diz respeito à “capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que a constituem” (SOARES, 2018, p. 166); b) a morfológica que recobre o “refletir sobre, analisar e manipular os elementos mórficos nas palavras” (CARLISLE, 2010, p. 466 *apud* SOARES, 2018, p. 150); c) a sintática que compreende a “identificação de violações à gramaticalidade de

frases e de correção dessas violações” (SOARES, 2018, p. 143), assim como permite, pelo contexto linguístico, a leitura e a compreensão adequadas de palavras; d) a metatextual que enfoca o texto e envolve, nesse sentido, habilidades de diferenciar e reconhecer gêneros textuais, de refletir sobre o conteúdo temático, de identificar se há coerência e coesão, de elencar quais são as ideias principais de um texto etc.; e) a pragmática que abrange a capacidade de compreender e produzir textos em consideração a fatores externos à língua (SOARES, 2018).

Ortografia: Integração de Múltiplos Padrões

A ortografia é uma convenção social negociada historicamente que visa à facilitação da comunicação escrita, tendo em vista a variedade de falares (CAGLIARI, 2015). Como a correspondência fonema-grafema não é de total transparência, é imprescindível haver uma norma ortográfica (SOARES, 2018).

No Brasil, a tradição de estudos nessa área colaborou bastante na sistematização do nosso sistema ortográfico, a partir, principalmente, de Cagliari (1992), Lemle (2002), Morais (2002, 2007a), entre outros. De modo geral, entende-se que os grafemas que representam as vogais e as consoantes podem ser divididos em regularidades (diretas, contextuais e morfossintáticas) e irregularidades. Além disso, a norma ortográfica também regula outras questões, como o emprego de diacríticos e de letra maiúscula.

De acordo com Castro e Souto (2021), não é mais suficiente compreender a ortografia levando em consideração apenas a relação fonema-grafema, pois diferentes padrões linguísticos devem ser analisados nesse processo. Por essa razão, a teorização nomeada como Integração de Múltiplos Padrões (IMP) é apropriada, pois presume que a aprendizagem da ortografia (importante parte da escrita) acontece por intermédio de diferentes padrões linguísticos (fonológicos, morfológicos, etimológicos etc.), sem perder de vista a relação entre grafia e sentido (TREIMAN; KESSLER, 2014).

Para Treiman e Kessler (2014), tais padrões – que estão conectados e não fragmentados – podem ser apropriados, durante toda a vida, na cognição do sujeito via duas aprendizagens: a implícita e a explícita. A primeira, também chamada de estatística, é viabilizada desde os primeiros contatos com a cultura escrita, de modo que a criança, paulatina e inconscientemente, apropria-se de padrões ortográficos, por exemplo, na identificação de que *pão* é uma combinação de grafemas plausível do português, enquanto *ppp* não é (TREIMAN; KESSLER, 2014). Como esse processo é moroso, o segundo tipo de aprendizagem, conhecido como instrução explícita, é importante, porque, com a ajuda de um professor, por exemplo, o aprendiz pode ser orientado formalmente sobre a correspondência fonema-grafema via fonética, mas

também ser levado à identificação, reflexão, análise e aplicação de múltiplos padrões gráficos e linguísticos na hora de grafar uma palavra (TREIMAN, 2018).

Ademais, a IMP também defende a necessidade de o estudante receber *feedbacks* relativos a erros ortográficos e à explicação para estes, a fim de haver a confirmação ou reformulação de hipóteses no contínuo movimento intelectual consciente de consolidação de generalizações ortográficas (TREIMAN; KESSLER, 2014). No intuito de ampliar o domínio em torno das especificidades do sistema de escrita, o docente ainda pode fomentar oportunidades de aprendizagem nas quais os discentes enxerguem a ortografia como um objeto de constante investigação; concepção muito frequente na área de ciências biológicas, físicas e químicas, por exemplo (TREIMAN, 2018).

Castro e Couto (2021) apontam que essa concepção da IMP, na qual o aluno é um sujeito ativo no processo de aprendizagem de padrões linguísticos, é válida mesmo em casos de palavras com irregularidade. Tais autores citam o caso do verbo *casar* que poderia ser grafado erroneamente, por um estudante do Ensino Fundamental, com <z> e não <s>, uma vez que o fonema /z/, entre vogais, pode ser representado pelos dois grafemas supracitados. Embora seja um caso arbitrário do sistema ortográfico, o professor pode estimular os aprendizes a pensar em outras palavras frequentes que eles possivelmente conhecem cujo sentido esteja interligado a *casar*, como *casa* e *casamento*. Nessa direção, a partir da fundamentação da IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014), reduz-se o apelo à memorização; articula-se grafia e sentido; explora-se, de modo integrado, os padrões: fonológico (fonema /z/ que poder ser grafado por mais de um grafema), morfológico (*casar* e *casamento* derivam de *casa*) e etimológico (significado histórico preservado na raiz –cas presente nas palavras em questão) (CASTRO; COUTO, 2021).

Nessa perspectiva, para escrever as palavras corretamente, o indivíduo precisa ter um conhecimento ortográfico que se refere à compreensão de como a fala é representada por escrito e que se divide em dois níveis: um lexical e outro sublexical (APEL; HENBEST; MASTERSON, 2018). O lexical “envolve o armazenamento de representações mentais de palavras conhecidas ou de partes de palavras (por exemplo, afixos)⁵” (APEL; HENBEST; MASTERSON, 2018, p. 873, tradução nossa), e o sublexical – que não é uma parte do anterior, mas um aspecto distinto do conhecimento ortográfico – abarca conhecimentos a respeito de regras ortográficas/fonográficas e de padrões gráficos e linguísticos. Enquanto o primeiro está associado ao léxico mental que, para Fayol (2014, p. 16), é uma *espécie de dicionário* no qual está armazenado um rol de formas abstratas que são de contato frequente e contém informações

⁵ “involves the stored mental representations of known words or word parts (e.g., affixes)”.

de som, sentido e grafia; o segundo passa pelo acesso a regras, padrões e conhecimentos fonológicos para conversão fonema-grafema de palavras para as quais o sujeito ainda não tem uma representação lexical totalmente memorizada (APEL; HENBEST; MASTERSON, 2018).

Metodologia

Quanto à abordagem metodológica, esta pesquisa é quali-quantitativa, pois se interessa tanto pela interpretação de aspectos mais subjetivos inerentes a um fenômeno social quanto pela análise de dados numéricos (PAIVA, 2019). A fim de gerar os dados, foi aplicado, em dezembro de 2019, um questionário aberto a 92 estudantes de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental regular (20 do 6º, 16 do 7º, 26 do 8º, 30 do 9º), matriculados em uma escola particular, localizada na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais⁶. A questão específica cujas respostas foram analisadas foi: “Quando você deseja redigir uma palavra, mas não tem certeza da grafia correta dela, o que você faz para escrevê-la de forma certa?”.

Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário é um instrumento escrito que objetiva “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Neste estudo, tal instrumento permitiu levantar (para posterior avaliação) as estratégias conscientes utilizadas, por alunos do Ensino Fundamental II, em situações de dúvida sobre representações ortográficas. Após a aplicação, os dados foram tabulados e organizados em gráficos que serão apresentados adiante junto a alguns exemplos que reproduzem as respostas. A análise fundamentou-se, em especial, na noção de consciência metalinguística (SOARES, 2018) e na teoria da IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014; TREIMAN, 2018), explanadas anteriormente.

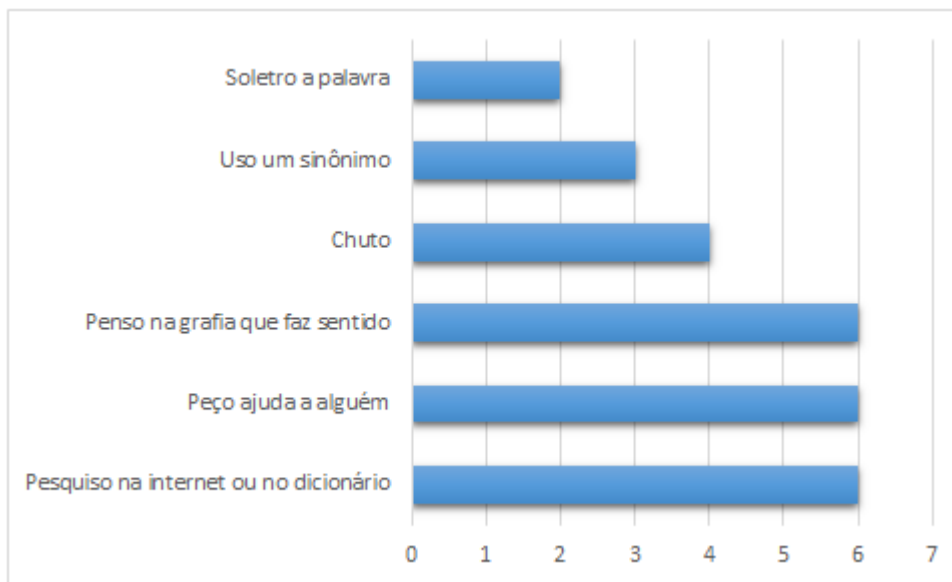
Descrição e análise dos dados

A partir da pergunta do questionário, foi possível elencar quais estratégias os discentes dizem tomar para acertar a grafia de uma palavra que não faria parte do seu conhecimento ortográfico no nível lexical (APEL; HENBEST; MASTERSON, 2018). Os gráficos 1, 2, 3 e 4, expostos a seguir, indicam as respostas dadas pelo 6º, 7º, 8º e 9º ano. Os itens componentes de cada gráfico são variáveis e mantêm o vocabulário próximo ao utilizado pelos alunos, uma vez

⁶ Cabe pontuar que este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado cujos objetivos foram bem mais amplos do que o mencionado. A geração dos dados, como os do questionário, ocorreu dentro da instituição de ensino, durante as aulas de Redação, ministradas pelo professor-pesquisador, sem que houvesse a interferência dele na construção das respostas dos alunos. Estes foram autorizados pelos seus responsáveis a participar da investigação que foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (COEP), da Universidade Federal de Minas Gerais, segundo parecer número 3.691.691.

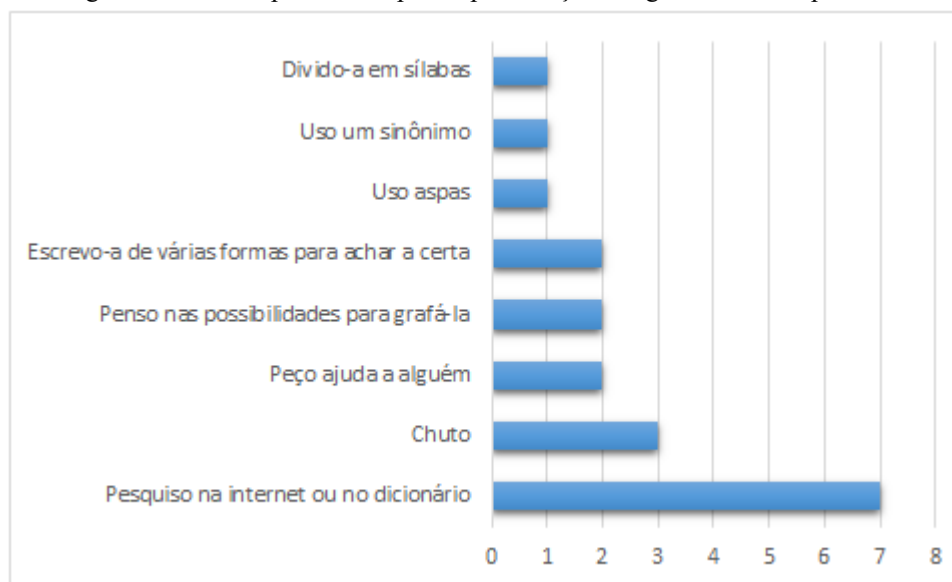
que o questionamento exigia uma resposta aberta, isto é, não continha opções a serem assinaladas. Além disso, era permitido apontar mais de uma ação adotada a favor da ortografia, fato que leva a um número de respostas superior ao de informantes por turma.

Gráfico 1 – Estratégias mobilizadas pelo 6º ano para representação ortográfica de uma palavra



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 2 – Estratégias mobilizadas pelo 7º ano para representação ortográfica de uma palavra



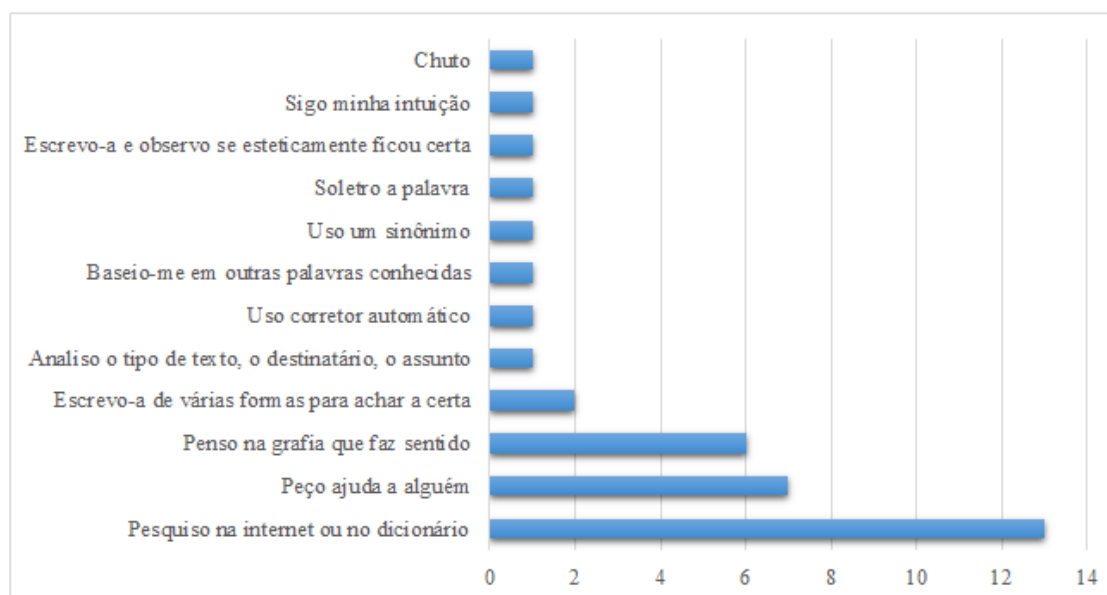
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 3 – Estratégias mobilizadas pelo 8º ano para representação ortográfica uma palavra



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 4 – Estratégias mobilizadas pelo 9º ano para representação ortográfica de uma palavra



Fonte: Elaboração própria.

Em primeiro lugar, notamos que os estudantes foram capazes de indicar, em um nível explícito de consciência verbal, diferentes estratégias que utilizam em busca de grafar uma palavra corretamente. Isso significa que as respostas dadas são uma demonstração da consciência metalinguística, isto é, resultado da ação de pensar, analisar, refletir sobre a língua (MORAIS, 2019; SOARES, 2018).

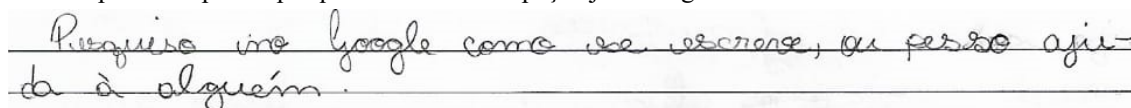
No Ensino Fundamental II, o conhecimento ortográfico tem sido, em menor proporção, explorado a partir da consciência metalinguística. Os estudos mais conhecidos, nessa perspectiva teórica, estão restritos ao contexto de aprendizagem inicial da escrita (cf. BARRERA; MALUF, 2003; MORAIS; TEBEROSKY, 1994; MORAIS, 2007b), mas, sem dúvidas, nos anos finais do Ensino Fundamental, o trabalho pedagógico eficiente com a ortografia também precisa “considerar **a conscientização e a compreensão da norma ortográfica** pelo aprendiz como aspecto fundamental a ser alcançado (MELO, 2007, p. 78, grifos nossos). Ademais, acreditamos que tomar conhecimento da verbalização dos aprendizes em torno de estratégias empregadas por eles para representações ortográficas, é um relevante meio para se (re)pensar estratégias de ensino e aprendizagem em torno dessa faceta linguística.

A turma do 6º ano citou, no total, 6 estratégias; do 7º, 8; do 8º, 8; do 9º, 12. Parece, então, que os educandos, à medida que avançam no processo de escolarização, tendem a reconhecer e a conscientizar-se de mais estratégias para representação ortográfica, principalmente ao se comparar o ano inicial do Ensino Fundamental II (6º) ao final (9º). De modo a avaliar cada estratégia consciente, optamos por dividi-las em duas categorias: i) externas e ii) internas, que serão discutidas nas subseções seguintes. As primeiras referem-se às ações verbalizadas pelos discentes que partem para uma ajuda exterior, por exemplo, de uma outra pessoa ou de uma tecnologia (como um livro ou um aparelho celular). As segundas, por sua vez, direcionam-se mais à consciência metalinguística, sendo que o aluno busca uma solução própria, sem o apoio de terceiros.

Estratégias externas para representação ortográfica de uma palavra

No *ranking* das ações externas mais citadas pelas quatro turmas, apareceram: “pesquisar na internet ou no dicionário” (sem especificação se impresso ou virtual) e “pedir ajuda a alguém”. Esta última atitude é muito comum na sala de aula, pois, na escrita de textos, os alunos costumam perguntar ao professor ou a um colega como determinada palavra é escrita. As Figuras 1 e 2 mostram exemplos dessas verbalizações:

Figura 1⁷ – Exemplo de resposta “pesquisei internet” ou “peço ajuda a alguém”

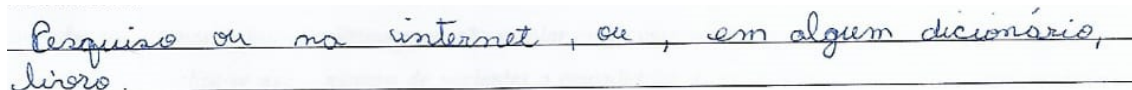


Pesquisa no google como se escreve, ou peço ajuda a alguém.

Fonte: Dados da pesquisa – 6º ano.

⁷ Os pesquisadores possuem a autorização dos participantes da investigação para reprodução e divulgação dos dados que constam nas Figuras 1 a 17.

Figura 2 – Exemplo de resposta “pesquisa internet ou no dicionário”



Pesquisa ou no internet, ou, em algum dicionário, livro.

Fonte: Dados da pesquisa – 8º ano.

Esse pedido de ajuda a outrem e a consulta à internet ou ao dicionário (no caso, o virtual) são ações que não implicam grande esforço cognitivo, pois a tendência, nessas situações, é encontrar uma representação ortográfica *pronta*. A ação “Uso corretor automático”, indicada, exclusivamente, por uma discente do 8º ano e outra do 9º (conforme Figura 3), também pode ser entendida como de pouca reflexão linguística se o corretor marca a forma errada e também indica a correta.

Figura 3 – Exemplo de resposta “uso corretor automático”



Vou no corretor automático

Fonte: Dados da pesquisa – 8º ano.

No caso da versão impressa do dicionário, por mais que a grafia já esteja disponível, sem que o indivíduo precise refletir muito a respeito, consideramos que seja uma estratégia externa mais válida, visto que demanda outras habilidades (não necessariamente no âmbito ortográfico), por exemplo, sobre a forma como um dicionário se organiza alfabeticamente e sobre a ausência de flexão nas entradas. Corroboramos a ideia de Morais (2002) de que a consulta ao dicionário revela uma dúvida por parte do indivíduo, contudo acreditamos que nem sempre esse tipo de questionamento está associado a uma reflexão sobre as possíveis representações ortográficas de determinada palavra. Nas palavras do autor citado:

Quem procura a forma correta de uma palavra no dicionário precisa adotar uma atitude de dúvida e de antecipação. Não se trata de uma dúvida ‘cega’, mas deve vir acompanhada do levantamento de alternativas para a antecipação de soluções. Isto é, a dúvida sobre a forma ortográfica tem que vir acompanhada da formulação de perguntas como ‘Se /umilde/ não começa com U, com que letra começará?’ (MORAIS, 2002, p. 113-114).

Um verbo e uma locução verbal nessa citação – *precisa e deve vir* – precisam ser adequadamente interpretados, pois, para Morais (2002), é imperativo que o sujeito, ao ter uma dúvida ortográfica e decidir consultar o dicionário, precisa assumir uma postura investigativa, por meio de questionamentos e hipóteses, por exemplo, quanto às representações ortográficas.

Apesar de reconhecermos que recorrer ao dicionário é algo normal e que, inclusive, deve ser alvo de discussão nas escolas, para que os estudantes saibam empregá-lo de forma produtiva, não acreditamos – talvez até por falta de instrução a respeito – que todos os nossos informantes, de fato, adotem essa postura.

Sendo assim, entendemos que a consulta ao dicionário, em especial o impresso, tenha um lado proveitoso e seja necessária em alguns momentos, assim como visualizar a palavra escrita corretamente possa contribuir no armazenamento dela no léxico mental. Todavia tanto o conhecimento ortográfico lexical quanto o sublexical são indispensáveis à escrita ortográfica (APEL; HENBEST; MASTERSON, 2018), por isso o discente também precisa ter consciência de outras soluções internas para representação ortográfica, tendo em vista que nem sempre poderá se valer dessa estratégia externa e das demais citadas (como o pedido de ajuda a outra pessoa e o emprego do corretor automático). Além do mais, interpretamos que todas as estratégias externas – desprovidas de antecipação de alternativas e de perguntas investigativas sobre representações ortográficas, como aponta Morais (2002) – são recusas, conscientes ou não, ao acionamento do conhecimento ortográfico sublexical (APEL; HENBEST; MASTERSON, 2018) e, por consequência, da consciência metalinguística (SOARES, 2018).

Estratégias internas para representação ortográfica de uma palavra


Na categoria das estratégias internas, *chutar* e *pensar na grafia que faz sentido* aparecem na sequência como práticas mais comuns (Figuras 4 e 5):

Figura 4 – Exemplo de resposta “chuto”

A photograph of a handwritten word 'Chuto.' on a lined background. The word is written in a simple, slightly slanted cursive script. The background shows faint lines and some ghosting of text from the reverse side of the paper.

Fonte: Dados da pesquisa – 6º ano.

Figura 5 – Exemplo de resposta “penso na grafia que faz sentido”

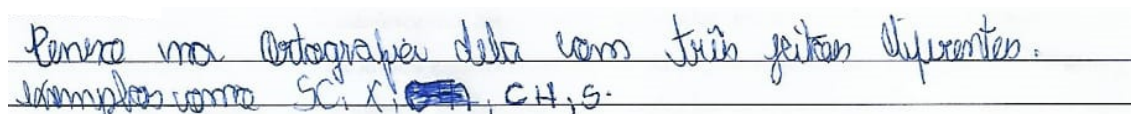
A photograph of a handwritten sentence 'Eu penso no que mais faz sentido' on a lined background. The sentence is written in a cursive script. The background shows faint lines and some ghosting of text from the reverse side of the paper.

Fonte: Dados da pesquisa – 6º ano.

Embora ambas presumam mais empenho intelectual do que ter uma resposta pronta em um livro ou site e até possam ser entendidas como equivalentes, o *chute* traz mais uma ideia de arriscar e o *pensamento na grafia que faz sentido* soa como uma tentativa mais consciente e analítica de tentar uma resposta certa, com base na ideia de que há representações ortográficas que fazem mais sentido, ou seja, mais factíveis do que outras. Melhor dizendo, no primeiro

caso, o ato seria mais imediato, abrupto⁸, mesmo que pautado em algum conhecimento ortográfico no nível sublexical (APEL; HENBEST; MASTERSON, 2018); e, no segundo, mais planejado, refletido e provavelmente pautado numa consciência metalinguística sobre padrões fonotáticos/grafotáticos e linguísticos, resultado de uma aprendizagem estatística ou de uma instrução explícita (TREIMAN; KESSLER, 2014). Essa argumentação pode ser fundamentada a partir de mais um exemplo (Figura 6) por meio do qual o aluno deixa claro que o pensar na ortografia leva em consideração os grafemas (<sc>, <x>, <ch>, <s>) cujos usos (não por acaso) são muitas vezes irregulares no português brasileiro:

Figura 6 – Exemplo de resposta “penso na grafia que faz sentido”

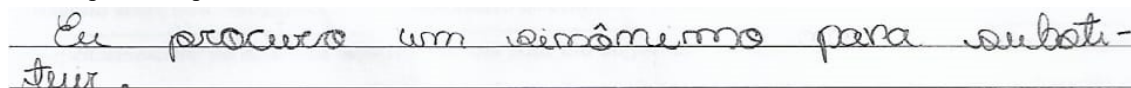


Penso na ortografia dela com três jeitos diferentes:
exemplos como SC, X, CH, S.

Fonte: Dados da pesquisa – 7º ano.

As demais estratégias não foram demasiadamente mencionadas, todavia algumas são bastante interessantes. Uma delas é concernente ao *uso de sinônimos* que foi referenciada dessa forma (Figura 7), mas também sem emprego de metalinguagem (Figura 8):

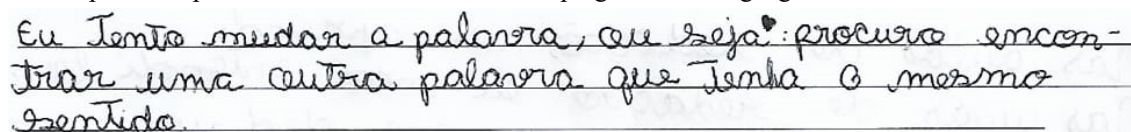
Figura 7 – Exemplo de resposta “uso de sinônimos”



Eu procuro um sinônimo para substituir.

Fonte: Dados da pesquisa – 9º ano.

Figura 8 – Exemplo de resposta “uso de sinônimos”, sem emprego de metalinguagem



Eu tento mudar a palavra, ou seja: procuro encontrar uma outra palavra que tenha o mesmo sentido.

Fonte: Dados da pesquisa – 6º ano.

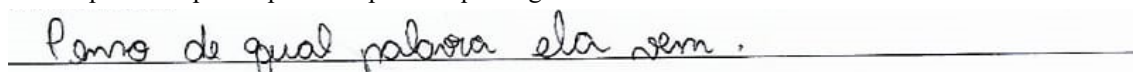
Essa estratégia, que conta nas 4 turmas, pode ser analisada de forma paradoxal: por um lado, a substituição vocabular, em situação de dúvida ortográfica, traz consigo a flexibilidade na expressão linguística (ANTUNES, 2003), contudo, por outro, a ausência de reformulação e de confronto de hipóteses ortográficas é uma capacidade linguística relevante que deve ser

⁸ A resposta “Sigo minha intuição”, apontada por um estudante do 8º e por um do 9º, parece estar dentro dessa lógica do *chute*, da tentativa pouco acrescida de ponderação, avaliação, investigação por parte do aprendiz.

estimulada (TREIMAN; KESSLER, 2014). Desse modo, a busca por sinônimos, em certa medida, é uma estratégia de esquiva no que se refere à reflexão sobre a ortografia, pois o aprendiz prefere uma representação que, provavelmente, já está estável em seu léxico mental (FAYOL, 2014), isto é, que internalizou e, portanto, crer dominar.

Ademais, as respostas “Penso na palavra que a originou” e “Baseio-me em outras palavras conhecidas”, ditas, respectivamente, por um aluno do 9º e outro do 8º, também merecem destaque (Figuras 9 e 10, respectivamente):

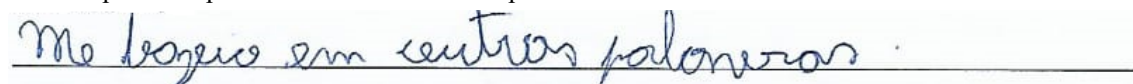
Figura 9 – Exemplo de resposta “penso na palavra que originou”



Penso de qual palavra ela vem.

Fonte: Dados da pesquisa – 9º ano.

Figura 10 – Exemplo de resposta “baseio-me em outras palavras conhecidas”



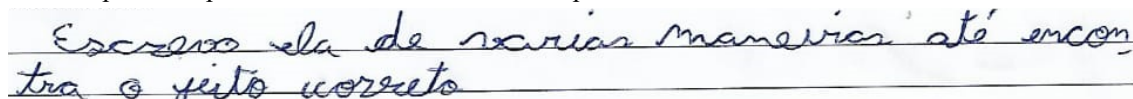
Me baseio em outras palavras.

Fonte: Dados da pesquisa – 9º ano.

Algumas dificuldades sobre a grafia podem ser solucionadas por intermédio de uma análise comparativa de uma rede de palavras, como foi mencionado na fundamentação teórica a partir da palavra *casar* que deriva de *casa* (CASTRO; COUTO, 2021). Logo há uma produtividade no escopo desse tipo de associação linguística e gráfica, inclusive porque elas estão intimamente ligadas à IMP que pressupõem uma aprendizagem – implícita ou explícita – que correlacione palavras em uma rede (TREIMAN; KESSLER, 2014). Além disso, a escrita de uma palavra que envolve o pensar em outras já conhecidas, certamente, abarca padrões fonológicos, contextuais, morfológicos, etimológicos etc. que estão interligados, conforme defendido pela IMP (TREIMAN, 2018).

Em prol da ortografia, foram identificadas respostas nas quais há um apoio numa análise mais visual/estética: “Escrevo-a de várias formas para achar a certa” (7º e 9º) e “Escrevo-a e observo se esteticamente ficou certa” (9º) e (Figuras 11 e 12, respectivamente):

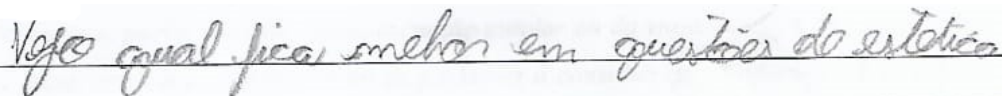
Figura 11 – Exemplo de resposta “escrevo-a de várias formas para achar a certa”



Escrevo-a de varias maneiras até encontra o jeito correto.

Fonte: Dados da pesquisa – 7º ano.

Figura 12 – Exemplo de resposta “escrevo-a e observo se esteticamente ficou certa”



Fonte: Dados da pesquisa – 9º ano.

Isso pode ser útil em relação à ativação visual da palavra caso ela esteja presente no léxico mental do escritor – conhecimento ortográfico lexical (APEL; HENBEST; MASTERSON, 2018) – ou às dimensões fonotáticas e/ou fonográficas que, mais uma vez, podem ter estreita relação com a aprendizagem estatística de padrões (TREIMAN; KESSLER, 2014) e estão englobadas no conhecimento ortográfico sublexical (APEL; HENBEST; MASTERSON, 2018). Provavelmente, essa necessidade de escrever a palavra e vê-la por escrito ainda pode ter nexos com a ideia de que a escrita manual favorece o reconhecimento e a memorização da ortografia de uma palavra (FAYOL, 2014).

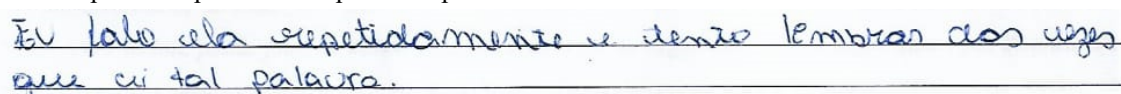
Alguns alunos ainda expressaram estratégias internas de representação ortográfica com apoio na dimensão mais fonológica da consciência metalinguística: “Soletro a palavra” (6º e 9º) (Figura 13) e “Falo a palavra repetidamente” (8º) (Figura 14):

Figura 13 – Exemplo de resposta “soletro a palavra”



Fonte: Dados da pesquisa – 6º ano.

Figura 14 – Exemplo de resposta “falo a palavra repetidamente”



Fonte: Dados da pesquisa – 8º ano.

É sabido que o português brasileiro é considerado uma língua de relativa transparência (SOARES, 2018), sendo assim, esse tipo de ação só terá, de fato, assertividade no caso de correspondências regulares diretas, o que não é o mais costumeiro quando se tem uma dúvida ortográfica (NÓBREGA, 2013). Há de se questionar ainda se a equivocada concepção de que a escrita é *espelho* – no sentido de total transparência, sem opacidade – da fala não estaria subjacente nessas duas estratégias em discussão. Desse modo, por mais que a habilidade de soletração, abarcada pela consciência metalinguística no nível fonológico, seja relevante no processo de alfabetização (SOARES, 2018), não se garante que formas ortográficas sejam escritas corretamente por essa via. De toda forma, mesmo que não sejam totalmente eficazes,

tanto a repetição oral da palavra quanto a soletração demonstram o exercício do aluno que, com base em outros saberes linguísticos, inclusive sobre os grafemas representarem fonemas, procura por uma representação ortográfica.

Por fim, foram registradas estratégias que podem ser interpretadas como improdutivas para a redação de grafias corretas: “Divido-a em sílabas” (7º), “Uso aspas” (7º) e “Analiso o tipo de texto, o destinatário, o assunto” (9º) (Figuras 15, 16 e 17, respectivamente):

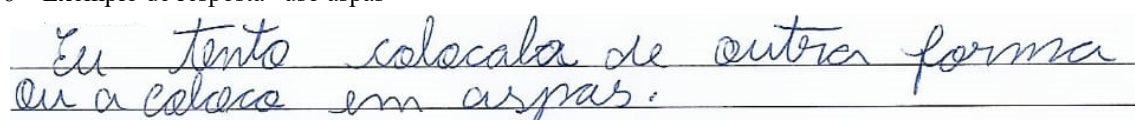
Figura 15 – Exemplo de resposta “divido-a em sílabas”



Divido em sílabas, ou olho no dicionário.

Fonte: Dados da pesquisa – 7º ano.

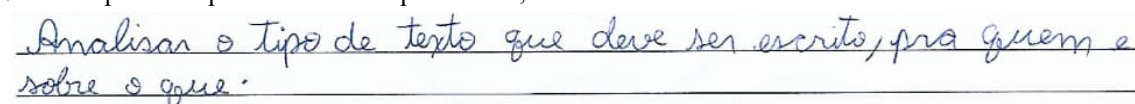
Figura 16 – Exemplo de resposta “uso aspas”



Eu tento colocá-la de outra forma ou a coloco em aspas.

Fonte: Dados da pesquisa – 7º ano.

Figura 17 – Exemplo de resposta “analiso o tipo de texto, o destinatário e o assunto”



Analisar o tipo de texto que deve ser escrito, pra quem e sobre o que.

Fonte: Dados da pesquisa – 9º ano.

Sobre o primeiro caso, pode-se dizer que a consciência silábica, componente da consciência fonológica (SOARES, 2018), não garante uma representação ortográfica. Em outras palavras, um estudante pode ter a habilidade de dividir uma palavra em uma unidade menor, como a sílaba, oralmente e/ou por escrito, sem ser capaz de acertar a grafia. A respeito do segundo, as aspas são um sinal de pontuação indicador de que a palavra não está dicionarizada ou é um neologismo, mas essa sinalização não a tornará correta nem levará o aprendiz a um possível acerto. Quanto à terceira resposta em discussão, considerar o tipo de texto, o público-alvo e o assunto também não é garantia de representação ortográfica adequada, isto é, essa demonstração de consciência metalinguística mais situada na dimensão pragmática (SOARES, 2018) não é segurança de grafia certa. Pelo contrário, a depender das condições de produção e do gênero textual, a transgressão ortográfica poderia ser até adequada e implicaria diferentes sentidos.

Por meio da análise dos gráficos apresentados nesta seção, comprovamos, portanto, que são muitas as estratégias conscientes, utilizadas pelos discentes para a representação ortográfica

de palavras. Sobretudo pelo viés qualitativo, compreendemos que as ações tomadas e verbalizadas no questionário vão desde uma ausência de conexão real com a possibilidade de se seguir a norma ortográfica a uma significativa estratégia para representação ortográfica adequada.

Considerações finais

Por meio deste estudo, identificamos que os estudantes do Ensino Fundamental II utilizam diferentes estratégias – que nem sempre lhes foram ensinadas – em busca de acertar uma representação ortográfica sobre a qual eles têm dúvidas, isto é, que não estão armazenadas em completude no léxico mental (FAYOL, 2014). Considerando a evidência obtida a partir dos dados analisados, constatamos que a variedade de estratégias tende a aumentar com o passar dos anos de escolarização, isto é, os alunos do 9º ano foram capazes de verbalizar um número maior de soluções do que os do 6º. Ademais, em muitas respostas, está implícito que, para a maioria dos informantes, a relação fonográfica do português brasileiro é de relativa transparência ortográfica e que, por isso, a escrita não é uma simples representação da fala (SOARES, 2018).

Também percebemos que algumas ações, como a consulta ao dicionário e o pedido de ajuda a alguém, foram as mais recorrentes e as avaliamos como estratégias conscientes externas. Por mais que possam ser válidas em alguma medida e façam parte de práticas especializadas de letramento, afastam-se da mobilização do conhecimento ortográfico no nível sublexical para representação ortográfica (APEL; HENBEST; MASTERSON, 2018) e vão, desse modo, de encontro a uma consciência metalinguística (SOARES, 2018). Outras estratégias (como “chuto”, “soletro a palavra”, “uso aspas”, “escrevo-a e observo se esteticamente ficou certa”, “uso um sinônimo” etc.) foram interpretadas como internas, uma vez que o indivíduo depende apenas de seus conhecimentos pessoais para lidar com a dificuldade ortográfica. Entre elas, destacamos “penso na grafia que faz sentido”, “penso na palavra que a originou” e “baseio-me em outras palavras conhecidas” que evidenciam o conhecimento ortográfico sublexical em ação, embasado em padrões gráficos e linguísticos que estão integrados e que procedem tanto de uma aprendizagem estatística quanto de uma instrução explícita (TREIMAN; KESSLER, 2014).

Nesse ínterim, assim como Treiman e Kessler (2014), defendemos que a escola tem papel crucial na criação de oportunidades de aprendizado e reflexão sobre a ortografia por intermédio do reconhecimento e da ampliação de múltiplos padrões. Por essa razão, esta pesquisa trouxe elucidacões sobre a consciência metalinguística (SOARES, 2018),

especificamente a respeito de estratégias conscientes de representações ortográficas que devem ser desenvolvidas, debatidas, praticadas e ampliadas no ensino-aprendizagem da língua portuguesa (e outras que podem ser questionadas e/ou evitadas), de modo que os persistentes e diversificados erros ortográficos, presentes na escrita formal estudantil, diminuam com o passar da escolaridade.

Por fim, ponderamos que estudos futuros podem ser empreendidos nessa mesma direção para analisar, por exemplo, estratégias conscientes de aprendizes em outras etapas de escolarização, como no Ensino Fundamental I, em que talvez haja um apelo expressivo à fonética para representação ortográfica. Além do mais, outras investigações poderiam focar na comparação entre as estratégias verbalizadas no nível da consciência àquelas que são adotadas no ato de produzir um texto.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

APEL, K.; HENBEST, V. C.; MASTERSON, J. Orthographic knowledge: clarifications, challenges, and future directions. **Reading and Writing**, v. 32, p. 873-889, 2018.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(3), p. 491-502, 2003.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1992.

CAGLIARI, L. C. Aspectos teóricos da ortografia. In: SILVA, M. (Org.). **Ortografia da Língua Portuguesa: história, discurso, representações**. São Paulo: Editora Contexto, 2015. p. 17-52.

CASTRO, M.; COUTO, A. L. S. A Integração de Múltiplos Padrões como uma perspectiva teórica diferenciada à aprendizagem e ao ensino da ortografia. In: **CONGRESSO NORDESTINO DE LINGUÍSTICA APLICADA**, 2021, 1, Aracaju. **Anais...** Aracaju: Ed. dos Autores, 2021. p. 1334-1346. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1YRg5GxH9Tkb6_WEb0Hp15HvDRBkrhivc/view. Acesso em: 9 jul. 2021.

COSTA, A. J. S. **Escrita ortográfica: proposta de intervenção para o Ensino Fundamental II**. 2016. 171f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CRISTÓFARO SILVA, T. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FAYOL, M. **Aquisição da escrita**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FIEL, R. B. **Estudo longitudinal de hipossegmentações em textos do Ensino Fundamental II**. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2018.

FREITAS, L. C. M. **Oralidade em redações escolares: proposta de intervenção para os erros de ortografia**. 2016. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEAL, T. F.; ROAZZI, A. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 99-120.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LOPES, S. C. **Apagamento do rótico em posição de coda silábica na escrita de alunas do 7º e 8º anos do ensino fundamental**. 2015. 111f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2015.

MELO, K. L. R. Refletindo sobre a ortografia na sala de aula. In: SILVA, A. et al. (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 77-94.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MORAIS, A. G. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada?. In: SILVA, A. et al. (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 11-28.

MORAIS, A. G. “Por que gozado não se escreve com U no final?” – os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. In: MORAIS, A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. p. 77-98.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, A. G.; TEBEROSKY, A. Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. **Discursos**, n. 8, 1994, p. 15-51.

MOURA, M. A. A. **Processos de monotongação e ditongação na escrita dos alunos do 7º ano do ensino fundamental**. 2019. 92f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.

NÓBREGA, M. J. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROBERTO, M. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial: 2016.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

TREIMAN, R.; KESSLER, B. **How children learn to write words**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

TREIMAN, R. Statistical learning and spelling. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v. 49, p. 644-652, ago. 2018.

Sobre os autores

Marcelo de Castro (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1056-1288>)

Graduado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e doutor em Estudos Linguísticos pela UFMG.

Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2016-6502>)

Graduada em Letras, mestre e doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde também atua como docente.

Recebido em janeiro de 2023.

Aprovado em abril de 2023.