



UM ESTUDO SOBRE OS ERROS ORTOGRÁFICOS DE ALUNOS DO IFSUL (CÂMPUS CAVG), À LUZ DO MODELO DE REDESCRIÇÃO REPRESENTACIONAL (MRR) DE KARMILOFFSMITH E SUA REPERCUSSÃO NO ENSINO DE ORTOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

CRISTIANE DOS SANTOS SILVEIRA



RESUMO

Este estudo apresenta como temática de pesquisa os erros ortográficos presentes em textos narrativos de alunos do ensino médio oriundos de quatro cursos do IFSUL – Campus Pelotas Visconde da Graça (CAVG). O objetivo geral desta pesquisa foi verificar quais eram os tipos de erros ortográficos mais abundantes em tais textos nessa etapa da educação básica e ainda, o motivo deles ocorrerem. Apoiados no Modelo de Redescrição Representacional (MRR) de Karmiloff-Smith (1986, 1994), Morais (1995), Miranda et alli (2005) e Guimarães (2005) buscou-se verificar a relação entre quantidade de erros ortográficos presentes nos textos analisados e os níveis de redescrição do conhecimento ortográfico dos sujeitos estudados. A pesquisa caracterizou-se como quanti-qualitativa, sendo que analisou-se dois grupos durante o estudo - um transversal, composto por 273 alunos para se verificar, primeiramente, quais eram os principais erros ortográficos presentes nos alunos do ensino médio do meio estudado e outro longitudinal, composto por 15 alunos acompanhados durante todo o ensino médio, com o intuito de verificar se aqueles erros ortográficos encontrados junto ao grupo transversal se mantinham e, para investigar, através de entrevistas, qual o nível de redescrição representacional em que os sujeitos do segundo grupo se encontravam, relativamente ao conhecimento ortográfico do português. A análise dos dados do grupo transversal mostrou que os tipos de erros ortográficos encontrados nas coletas junto a ambos os grupos – Transversal e Longitudinal eram análogos: em primeiro lugar, erros advindos das chamadas irregularidades do sistema ortográfico (p.ex: sinema>cinema), em especial os casos de representação do fonema/s/ e do fonema/z/, seguidos dos erros ortográficos relacionados à motivação fonética da língua (p.ex: andá>andar) e dos erros ortográficos relacionados à segmentação não-convencional da escrita (hipo e hipersegmentação – p.ex: derrepente>de repente e a visou>avisou), sendo a hipossegmentação mais numerosa nos dados do que a hipersegmentação. Tais erros ortográficos correspondem a cerca de 75% dos dados totais desta pesquisa. O estudo verificou, ainda, junto ao grupo longitudinal, que os alunos com menor número de erros ortográficos apresentaram durante a entrevista maior número de momentos característicos de níveis E3, o maior do MRR, ou seja, eram capazes de verbalizar as regras ortográficas ou transgressões realizadas conscientemente, os com mediano número de erros ortográficos apresentou menos momentos de E3 e mais de E2 e os com maior número de erros apresentavam poucos momentos da entrevista caracterizados como de E2 e poucos momentos de E3. Tais constatações corroboram a ideia de que o ensino de ortografia precisa ser revisto e retomado, mesmo nas séries que compõem o ensino médio.

Palavras chave: ortografia, erros ortográficos, MRR, ensino médio.

INTRODUÇÃO

Este estudo é resultado de uma investigação feita a partir da análise de produções escritas espontâneas, controladas e de entrevistas realizadas junto a dois grupos de alunos do ensino médio do IFSUL – Câmpus Pelotas Visconde da Graça (CaVG): Grupo Transversal e Grupo Longitudinal.

O objetivo geral deste estudo foi o de mapear, descrever e analisar os tipos de erros ortográficos dos alunos do ensino médio integrado ao técnico do IFSUL Câmpus Pelotas Visconde da Graça (CaVG), detectados em suas produções escritas (espontâneas e controladas) e, utilizando-se do Modelo de Redescrição Representacional (MRR) de KARMILOFF-SMITH (1986,1994), compreender, ao



analisar junto ao Grupo Longitudinal, o que tais erros ortográficos revelam acerca do conhecimento ortográfico destes alunos sobre a norma ortográfica do português, a fim de verificar em que medida o quantitativo maior ou menor de erros ortográficos tem relação com o nível de conhecimento que os alunos pesquisados elaboraram em um nível consciente verbal explícito sobre a norma ortográfica do nosso idioma.

Já os objetivos específicos desta pesquisa foram os seguintes: a) averiguar os tipos de erros ortográficos presentes nas produções escritas espontâneas e controladas dos alunos do ensino médio (Grupo Transversal e Longitudinal); b) apurar o que tais tipos de erros revelam acerca do conhecimento da norma ortográfica do português dos sujeitos envolvidos na pesquisa (Grupo Longitudinal); c) verificar se os tipos de erros ortográficos encontrados na escrita desses alunos são os mesmos encontrados em dados de escrita de crianças da primeira etapa do ensino fundamental, já estudados no âmbito do GEALE² (Grupo Transversal e Longitudinal); d) analisar, a partir do quantitativo de erros ortográficos encontrados junto ao Grupo Longitudinal, uma possível relação entre o maior ou menor quantitativo de erros ortográficos e o nível de conhecimento que os alunos elaboraram, internamente, sobre a norma ortográfica do português.

A tese norteadora desse estudo é a de que haveria relação entre o quantitativo de erros ortográficos encontrados e o formato do conhecimento ortográfico, segundo o Modelo de Redescrição Representacional (MRR) de KARMILOFF-SMITH (1986, 1994). Isso quer dizer que se supõe que quanto maior o nível de redescrição representacional do MRR dos informantes, menor o número de erros ortográficos eles apresentariam em suas produções escritas e vice-versa.

REFERENCIAL TEÓRICO

ENSINO DE ORTOGRAFIA

Posições controvertidas em relação ao ensino e à aprendizagem de ortografia fazem parte do panorama educacional e podem ser divididas em duas vertentes principais: a) a primeira compreende o ensino e a aprendizagem de ortografia como relacionados à memorização; b) a segunda entende a aprendizagem de ortografia como estritamente ligada à interação com o material escrito e com a leitura, não exigindo ensino sistematizado do conteúdo. No entanto, na sua totalidade, os estudos referidos indicam uma terceira possibilidade, segundo a qual tanto o ensino como a aprendizagem da ortografia precisam ser vistos como um processo desenvolvido a partir de atividades que propiciem aos aprendizes a formulação e a explicitação de suas hipóteses acerca do conhecimento ortográfico. Este estudo filia-se à última vertente.

Neste contexto MOOJEN ([1985] 2009) afirma que escrever ortograficamente deve ser um

² Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita, liderado pela Profa. Dra. Ana Ruth Moresco Miranda do PPGE da Faculdade de Educação da UFPEL. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/geale/>
Acesso em 11/08/2016.



objetivo relevante para a maioria das sociedades contemporâneas, em virtude de ser a notação ortográfica um dos requisitos mais importantes para a ascensão social e profissional. No entanto, esta é cobrada, mas não ensinada.

Já MORAIS (1995), preocupado com a negligência com que é tratado o ensino de ortografia na escola, explica que se por um lado as pesquisas psicogenéticas auxiliaram para uma melhor compreensão acerca dos erros infantis, estas acabaram, também, por desencadear uma atitude de sonegação de informação. Tal conduta, segundo ele, propiciou a persistência dos erros ortográficos nas produções escritas dos alunos. Defende, pois, a visão segundo a qual a ortografia precisa ser ensinada e tratada como objeto de conhecimento

MORAIS (2001) explica que a ortografia funciona como um recurso que pode “cristalizar” na forma escrita os diferentes falares dos usuários de uma mesma língua, isso porque ao escrever de forma unificada nós, os seus usuários, poderemos nos comunicar de forma mais fácil na escrita, embora se possa seguir pronunciando um texto escrito no próprio dialeto, por exemplo, quando este for lido em voz alta.

SOBRE A NOÇÃO DE ERRO

Sobre o conceito de erro o seu papel na construção do conhecimento DE LA TORRE (2007) explica que existem muitos conceitos do que seja erro, tanto em relação à vida comum, como em relação à aprendizagem escolar. Nesse sentido, o erro pode ser visto como falta da verdade; como incorreção por falta de clareza; como equívoco; como desajuste conceitual ou moral, ou ainda como sensor de problemas.

Na visão do erro *como falta da verdade* há, na base do conceito, a ideia de que este é contrário à verdade, pois reside no julgamento do indivíduo. Estar errado, nessa concepção, significa ter um conceito falso ou equivocado sobre algo. Como exemplos de erros baseados neste conceito estão aqueles relativos a julgamentos baseados em sentimentos e interesses, na precipitação ao julgar, na má percepção e nas falácias.

Em relação ao erro como incorreção *por falta de conhecimento ou de clareza* temos na base de aceção do conceito a ideia de que se erra por falta de clareza ou, na vida cotidiana, pelo desconhecimento de certas regras ou pautas culturalmente estabelecidas. Este conceito de erro é habitualmente aplicado na escola pelos professores quando da correção de provas e trabalhos, em relação à ortografia, entre outros, por estar ligado estreitamente aos significados dados por materiais didáticos ou, por conceitos desenvolvidos pelo próprio professor e aluno, devido à comunidade linguística do qual fazem parte.

Ao pensar *no erro como equívoco* se tem as incorreções provocadas por razões não atribuíveis à falta de conhecimento, mas sim devido ao cansaço, à negligência, à falta de atenção. Na vida



cotidiana são os chamados “atos falhos”. Na escola, são aqueles erros cometidos pelos alunos em testes ou exames que se devem não à ignorância do conteúdo, mas sim ao nervosismo, à falta de tempo, à dificuldade de concentração.

Ao referir o erro *como desajuste conceitual ou moral* subjaz, no fundamento do conceito, sempre a discordância referente a alguma norma de conduta pessoal ou, também, teórica. O conceito desvela-se através da inadequação entre aquilo que é esperado e aquilo que é obtido, prescindindo-se da causa. Esse tipo de erro pode ser exemplificado de duas formas – a) sob a forma de comportamentos inadaptativos do sujeito na sociedade ou na escola, que podem ou não serem superados e b) em relação a modelos teóricos - as teorias que vão sendo testadas, mas no decorrer do processo são deixadas de lado por não apresentarem o resultado esperado. Tal erro está na base tanto do processo de socialização dos sujeitos como no âmago das descobertas científicas.

E, finalmente, há na base do conceito o *erro como sensor de problemas* que traz a conotação profunda de desacerto e rejeição. Nesta concepção, o erro como resposta incorreta ou produto final de um processo é sempre negativo, é sensor de que algo não funcionou como esperado, ou seja, de problemas não resolvidos de forma satisfatória, de aprendizagens não alcançadas, mal conduzidas ou mal apreendidas, de estratégias cognitivas não adequadas à situação aplicada. Essa acepção do conceito perpassa o conceito de erro normalmente compreendido pelo senso comum, relativo tanto às questões do cotidiano como referentes à aprendizagem.

Analisando todos os possíveis conceitos de erro acima apresentados e buscando chegar numa apreciação que possa abarcar uma acepção mais positiva, DE LA TORRE (2007) parte da premissa de que “o erro é filho da mudança” (2007, p.49) e que, desse modo, ele não poderá ser uma meta a ser perseguida ou um resultado condenável, antes que se possa avaliar o processo que o produz. Na realidade o erro, para este autor, precisa ser compreendido a lume de processos cognitivos e desenvolvimentais do pensamento humano. Tal concepção leva em consideração qualquer processo de mudança, de desenvolvimento e traz consigo também variantes, desvios e resultados não esperados.

Para o autor, todo o crescimento ou processo de mudança comportará níveis de diversificação que serão suscetíveis, dependendo do nível de complexidade que comportam, a erros ou a desvios e, ao se pensar no pensamento humano e na aprendizagem se poderá, também, aplicar a esses dois domínios a concepção anteriormente referida – a mudança conceitual tanto do pensamento como na aprendizagem prevêem diversificação e, por consequência, erros.

MIRANDA (2010), referindo-se ao termo ‘erro’ em estado de dicionário, traz as diferentes acepções sobre o termo, entre as quais estão as de juízo falso, o de desacerto, de inexatidão, de desvio do bom caminho, de falta, entre outras, todas carregadas de conotação negativa, em que o erro corresponde a algo que não foi plenamente alcançado.

Em virtude disso, explica que muitos estudos acerca da aquisição da escrita acabam por uti-



lizar eufemismos para tratar do erro: desvio, equívoco, dificuldade e são essas algumas das formas de se fazer referência aos erros ortográficos. Para a autora, no entanto, tais termos já trazem consigo sentidos que lembram “afastamento da direção ou da posição normal; engano; desvio do bom caminho; e obstáculo, respectivamente.” (MIRANDA 2010, p.03)

Explica que tais discussões, tanto sobre a nomenclatura como sobre o significado do que seja ‘erro’ são comuns nos estudos que tratam da aquisição da escrita, isso porque para alguns autores, os erros significam não-acertos e são reflexo de não-aprendizagem.

CATEGORIZAÇÃO DOS ERROS ORTOGRÁFICOS

Em relação à categorização dos erros ortográficos tal estudo baseou-se em GUIMARÃES (2005) e MIRANDA ET ALLI (2005). GUIMARÃES (2005) propôs, a partir da análise dos trabalhos de diversos autores tais como LEMLE ([1982] 2007), MORAIS (1995), CARRAHER (1986), CAGLIARI (1982), ZORZI (1998) e MOOJEN ([1985], 2009), a organização de duas grandes categorias para análise e compreensão dos erros ortográficos cometidos pelos aprendizes, que levavam em consideração aspectos fonéticos e/ou fonológicos do sistema gráfico, a saber – erros de natureza fonéticos/e ou fonológicos, bem como, no sistema ortográfico, aqueles erros que estão relacionados com os casos em que uma determinada grafia se impuser, impedindo assim, que outras possíveis possam também ocorrer.

Em relação ao sistema gráfico e considerando os aspectos fonéticos e/ou fonológicos a autora classificou os tipos de erros da seguinte forma: motivação fonética (p.ex: busco>buscou); motivação fonológica - segmento e sílaba (p.ex:vazer>fazer; frustada>frustrada) e supergeneralização (p.ex: caio>caiu). Em relação ao sistema ortográfico GUIMARÃES (2005) propôs a seguinte classificação: correspondência regular contextual - erro contextual (p.ex: imveja>inveja) e correspondência irregular arbitrária - erro arbitrário (p.ex: sidade>cidade; onra>honra etc.). Em relação aos erros de motivação fonético-fonológica pode-se dizer que estes se relacionam ao sistema gráfico e que dizem respeito às formas como uma língua consegue exprimir os sons que seus usuários produzem. O grupo referido abarca dois subtipos de erros – os que são provenientes do estabelecimento de relações diretas entre as letras do alfabeto e os sons articulados na fala, chamados erros de motivação fonética e os erros que apresentam problemas de representação ligados aos fonemas e estruturas silábicas denominados de erros de motivação fonológica (segmento e sílaba).

Os erros relacionados ao sistema ortográfico também abarcam dois subtipos de erros, a saber – erros que ocorrem devido a não observação de regras ortográficas específicas, denominados erros contextuais ou de correspondência regular contextual e os erros que ocorrem devido às arbitrariedades do sistema ortográfico ou de correspondência irregular arbitrária.



MIRANDA ET ALLI (2005), após uma breve explanação sobre o sistema ortográfico do português, sua natureza e principais características procede a descrição e a análise dos erros ortográficos encontrados em textos produzidos por crianças que cursam as séries iniciais em duas escolas da Rede de Ensino da cidade de Pelotas. Analisa, logo após, dois tipos de erros: um que é decorrente da arbitrariedade do próprio sistema e outro que é motivado pela não observância de regras contextuais. Com a apresentação e a discussão dos resultados oferece subsídios para o desenvolvimento de propostas para o ensino da ortografia.

O MODELO DE REDESCRIÇÃO REPRESENTACIONAL

O Modelo de Redescrição Representacional (MRR) de KARMILOFF-SMITH (1986,1994) diferencia-se dos demais porque parte do pressuposto que somente uma abordagem desenvolvimental é capaz de explicar como ocorre o desenvolvimento cognitivo. Além disso, distancia-se de abordagens inatistas de modularidade, tais como a de Fodor (1983) que prevêem módulos encapsulados - para postular a ideia de que haja um processo de modularização gradual da mente. O MRR também se opõe à dicotomia implícito/explicito para propor quatro níveis – um implícito e três explícitos em que o conhecimento será representado e re-representado.

O MRR foi escolhido para servir de base teórica para análise dos dados desse estudo pelo fato de que entende-se que ele possa explicar de uma forma bastante efetiva o processo pelo qual se dá a aquisição do conhecimento pelo ser humano através da denominada Redescrição Representacional. Neste processo, uma determinada informação irá passando por redescritões até que possa estar acessível de forma consciente ao sistema, culminando, então, com a verbalização de determinado conhecimento.

Os níveis do MRR podem ser caracterizados da seguinte maneira: 1º nível - Implícito (I): Neste primeiro nível o conhecimento Implícito (I) não está definido representacionalmente, ou seja, o fato de procedimentos diferentes apresentarem componentes em comum não está representado internamente na sua forma explícita, estando o conhecimento ligado implicitamente aos procedimentos. 2º nível – Explícito 1 (E1) - No nível E1 as representações não estão disponíveis nem ao acesso consciente nem ao relato verbal, entretanto, os aprendizes parecem analisar as informações do nível I, agora em outro formato, buscando a extração de informações que elas contêm. Conforme as representações do conhecimento vão sendo redescritas no formato E1 começa a haver a construção de um sistema mais flexível sobre o qual serão assentados novos conceitos. 3º nível- Explícito 2 (E2): novamente no nível E2 as representações resultantes serão redescritas segundo o mesmo código no qual qualquer conhecimento específico tenha havido sido codificado no nível E1.

As representações resultantes deste nível estarão disponibilizadas ao acesso consciente, mas ainda não para o relato verbal. Neste nível E2 as interrelações entre os sistemas começam a aconte-



cer, uma vez que a representação do conhecimento está acessível à consciência, muito embora não estejam ao relato verbal; 4º nível -Explícito 3 (E3): no nível E3 o organismo lança mão da redescrição representacional para traduzir as representações E2 de um código para outro. Muito embora diferentes códigos estejam interagindo nesse processo de tradução aquele que irá prevalecer na redescrição do nível E3 é abstrato, não sofrendo limite de espaço, de tempo ou de causa, inerentes à maioria dos demais códigos representacionais e, por esse motivo, prestando-se ao formato verbalizável.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com dois grupos, um denominado de Grupo Transversal – composto por 273 alunos de primeiros, segundos e terceiros anos no total e que realizaram a produção escrita de 273 textos narrativos a partir de oficinas compostas somente por imagens coletados em 2010 e que permitiu o mapeamento dos principais tipos de erros ortográficos produzidos, orientando as coletas posteriores realizadas junto ao Grupo Longitudinal, composto por 15 sujeitos acompanhados de 2011 a 2014.

Em relação aos erros ortográficos levantados junto ao Grupo Transversal verificou-se que os principais encontrados, por ordem quantitativa, foram: “Outros” ou seja, idiosincrasias encontradas nos textos analisados, Irregularidades do sistema ortográfico (erros advindos das irregularidades do sistema); Segmentação não-convencional da escrita (hipo e hipersegmentação da escrita); Motivação fonética (advindos de aspectos fonético-fonológicos); Supergeneralização de regras ((advindos de aspectos fonético-fonológicos); Motivação fonológica ((advindos de aspectos fonético-fonológicos); Não observância de regras morfológicas; Não observância de regras contextuais (advindos das irregularidades do sistema).

O gráfico 1, a seguir, traz os percentuais encontrados de cada um destes tipos de erros ortográficos junto ao Grupo Transversal.



UM ESTUDO SOBRE OS ERROS ORTOGRÁFICOS DE ALUNOS DO IFSUL (CÂMPUS CAVG), À LUZ DO MODELO DE REDESCRIÇÃO REPRESENTACIONAL (MRR) DE KARMILOFFSMITH E SUA REPERCUSSÃO NO ENSINO DE ORTOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

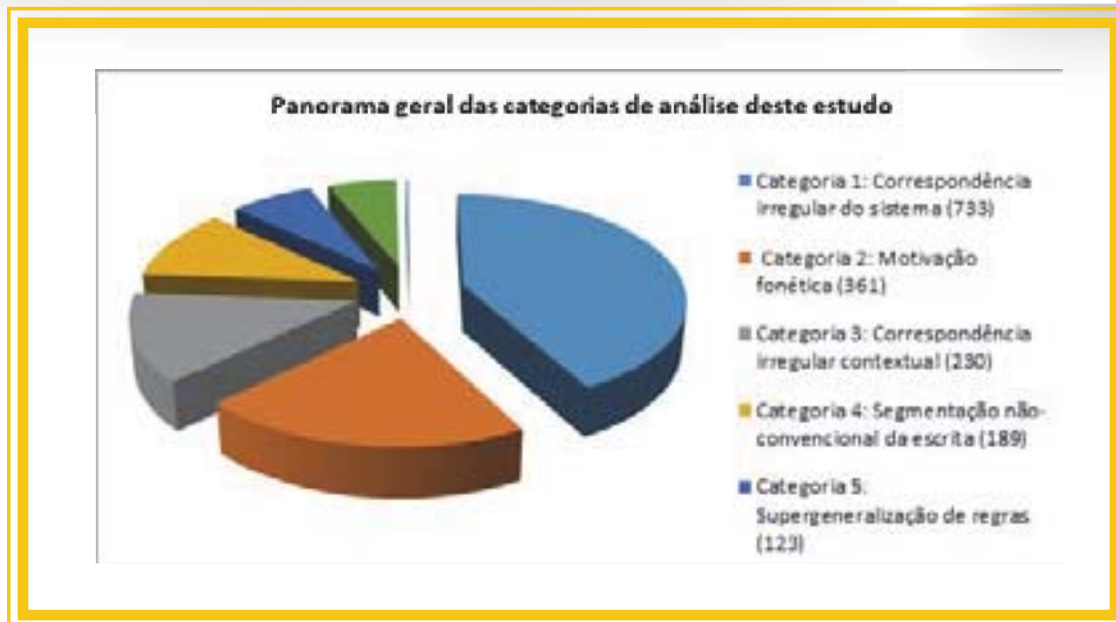


GRÁFICO 1: ERROS ORTOGRÁFICOS PRESENTES NA COLETA DO GRUPO TRANSVERSAL

Fonte: dados desta pesquisa de doutorado.

Pode-se verificar que os erros ortográficos que apresentam maior concentração de ocorrência são aqueles agrupados na categoria 1: correspondência irregular do sistema (p.ex: *sinema*>*cinema*), seguidos dos erros ortográficos de motivação fonética (p.ex: *sempri*>*sempre*), dos erros ortográficos de correspondência irregular contextual (p.ex: *também*>*também*), Segmentação não convencional da escrita (p.ex: *derrepente*>*de repente*) e supergeneralização de regras (

Em relação ao Grupo Longitudinal foram realizadas três coletas de escrita espontânea oriundas de oficinas compostas somente por imagens; três coletas de escrita controlada (Ditado Balanceado, Ditado Bacharel e sua transgressão) e uma entrevista.

Com o somatório dos erros ortográficos encontrados junto aos instrumentos de escrita espontânea e controlada os informantes do Grupo Longitudinal foram divididos em três grupos, a saber: Grupo 1 (fortes), Grupo 2 (medianos) e Grupo 3 (fracos) em questões ortográficas. Finalmente, com a entrevista, esperava-se analisar, a partir das respostas dadas pelos informantes acerca dos erros cometidos na transgressão do ditado Bacharel, o nível de redescrição do MRR em que estes se encontravam.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da investigação mostraram que os tipos de erros ortográficos encontrados nas coletas junto a ambos os grupos – Transversal e Longitudinal eram análogos. Verificou-se, assim, que os tipos de erros ortográficos mais recorrentes e numerosos nas produções textuais dos infor-



mantes de ambos os grupos pesquisados eram, em primeiro lugar, advindos das chamadas irregularidades do sistema ortográfico (p.ex: sinema>cinema), em especial os casos de representação do fonema/s/ e do fonema/z/, seguidos dos erros ortográficos relacionados à motivação fonética da língua (p.ex: andá>andar) e dos erros ortográficos relacionados à segmentação não-convencional da escrita (hipo e hipersegmentação – p.ex: derrepente>de repente e a visou>avisou), sendo a hipossegmentação mais numerosa nos dados do que a hipersegmentação. Tais erros ortográficos correspondem a cerca de 75% dos dados totais desta pesquisa.

Em relação aos níveis do MRR verificou-se que a hipótese levantada foi corroborada, uma vez que houve correspondência entre os três grupos (fortes, medianos e fracos em questões ortográficas) e os níveis de representação do conhecimento ortográfico entre Explícito 2 (E2) e Explícito 3 Consciente Verbal (E3). Verificou-se que os informantes com menor quantidade de erros ortográficos (Grupo 1) apresentaram quase que a totalidade dos momentos da entrevista categorizados segundo o nível do MRR Explícito 3 Consciente Verbal (E3); já os informantes do Grupo 2 (medianos) embora apresentassem vários momentos da entrevista caracterizados como de E3 tiveram, na sua maioria, momentos da entrevista categorizados como de E2, ou seja, no nível do MRR caracterizado como sendo aquele em que já existe análise acerca do conhecimento, embora este ainda não possa ser verbalizado. Finalmente, os informantes do Grupo 3 (fracos) praticamente não apresentaram momentos categorizados como sendo de E3, tendo tido os momentos de sua entrevista quase todos categorizados como E2. Em relação às estratégias utilizadas pelos sujeitos para orientar suas escolhas ortográficas constatou-se que os informantes dos Grupos 1 e 2, respectivamente fortes e medianos em questões ortográficas, utilizaram estratégias tais como o acesso à memória visual ou seguiram procedimentos analógicos da língua para chegar à grafia correta das palavras. Já os informantes do Grupo 3 utilizaram esporadicamente a memória visual e os processos analógicos e, preferencialmente, utilizaram a fala como estratégia para orientar suas grafias. Observou-se, ainda, correlação positiva entre o nível E3 do MRR dos informantes com o uso de estratégias tais como 'memória visual' e 'processos analógicos' e o nível E2 do MRR dos informantes com o uso da estratégia 'escrita apoiada na oralidade'.

CONCLUSÕES

Considerando todos os resultados obtidos nesta pesquisa entende-se ser necessário e urgente considerar o fato de que o ensino de ortografia tanto no ensino fundamental como no ensino médio precisa ser revisto. Não se pode e não se deve aceitar que alunos do ensino médio, às portas da universidade, ainda na sua grande maioria, utilizem quase como forma única para escrever o apoio na oralidade. Tal prática faz com que permaneçam arraigados a uma hipótese de escrita característica da fase inicial de alfabetização, em que o aprendiz acredita ser a escrita transcrição direta



da fala. Manter tais indivíduos nessa etapa de compreensão do que seja a escrita é sonegar a eles a oportunidade de evoluírem tanto intelectual como socialmente. Vale ressaltar que os dados deste estudo mostraram que aqueles informantes que estão num nível do MRR Explícito Consciente Verbal 3 (E3) para questões ortográficas também são aqueles que utilizam as estratégias para escrever os vocábulos da língua mais sofisticadas, tais como o uso da memória visual e de processos analógicos. Pode-se dizer, então, que a qualidade do seu pensamento é superior em relação a este aspecto e não deverá, certamente, resumir-se unicamente à questão ortográfica, deve transcender a outros campos do conhecimento. Além disso, se faz necessário que o professor, mesmo no ensino médio e ao contrário do que se imagina, lance mão de estratégias capazes de desenvolver e consolidar o conhecimento ortográfico dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Elementos de fonética do Português brasileiro**. Tese de Livre Docência, IEL, DL. Campinas, UNICAMP, 1982.

CARRAHER, T. **Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia do Português. Série: Isto se aprende com o Ciclo Básico. Projeto Ipê. Secretaria da Educação. São Paulo: SE/CENP, 1986.**

FODOR, J. A. **Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology**. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1983. ISBN 0-262-56025-9

GUIMARÃES, M. R. **Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFpel, Pelotas, 2005.

KARMILOFF-SMITH, A. **From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data**. *Cognition*, n.23, p95-147, 1986

KARMILOFF-SMITH, A. **Más allá de la modularidad**. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, [1983]2007.

IRANDA, A, SILVA, M. e MEDINA, S. **O sistema ortográfico do português e sua aquisição**. *Linguagem e Cidadania (Revista Eletrônica UFSM)*, Santa Maria, v. 16, 2005.

MIRANDA, Ana Ruth. **Um estudo sobre a aquisição ortográfica das vogais do português**. *Anais da ANPESul*. Santa Maria, UFSM, 2006.

MORAIS, A. G. **Representaciones infantiles sobre la ortografía del Português**. Tese (Doutorado em Psicologia). Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona. Barcelona, 1995.

_____. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2001.

_____. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOOJEN, S. **A escrita ortográfica na escola e na clínica – teoria, avaliação e tratamento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, [1985] 2009.

> UM ESTUDO SOBRE OS ERROS ORTOGRÁFICOS DE ALUNOS DO IFSUL (CÂMPUS CAVG), À LUZ DO MODELO DE REDESCRIÇÃO REPRESENTACIONAL (MRR) DE KARMILOFFSMITH E SUA REPERCUSSÃO NO ENSINO DE ORTOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO



ZORZI, J. L. **Aprender a escrever – a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: ART-MED, 1998.