



Estudos de Psicologia

ISSN: 1413-294X

revpsi@cchla.ufrn.br

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Brasil

de Sousa Meireles, Elisabet; Correa, Jane  
A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os  
aspectos morfosintáticos e contextuais da língua portuguesa  
Estudos de Psicologia, vol. 11, núm. 1, janeiro-abril, 2006, pp. 35-43  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Natal, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26111105>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfofossintáticos e contextuais da língua portuguesa<sup>1</sup>

**Elisabet Meireles**

**Jane Correa**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

## Resumo

Este estudo examina a eficácia da tarefa de erro intencional em prever o desempenho ortográfico de crianças cursando a 2ª e 4ª séries do ensino fundamental. A tarefa de erro intencional consiste na transgressão proposital que a criança faz sobre sua produção escrita. Com isto seria possível avaliar o nível de conhecimento ortográfico da criança uma vez que para cometer intencionalmente um erro ortográfico seria necessário certo domínio da norma. Três regras ortográficas em Português foram investigadas: uma regra morfofossintática (emprego dos sufixos *oso*, *esa* e *eza*) e duas regras de contexto (uso do *R* e do *RR*; nasalização diante de consoantes). Os resultados indicaram que a escolaridade está relacionada tanto ao desempenho ortográfico das crianças quanto à sua competência em transgredir intencionalmente a norma. A tarefa de erro intencional, por sua vez, fornece informação sobre o nível de conhecimento ortográfico que as crianças possuem nos contextos ortográficos que estas consideram como problemáticos.

Palavras-chave: erro intencional; ortografia; escrita

## Abstract

*The relationship between the intentional misspelling task and children's spelling skills considering the morphosyntactic and contextual rules in Brazilian Portuguese.* This study examines the effectiveness of the intentional misspelling task in predicting 2<sup>nd</sup> and 4<sup>th</sup> graders' orthographic knowledge. The intentional misspelling task consists in the intentional spelling mistakes made by children in their written production. Therefore it is possible to evaluate children's orthographic knowledge since some knowledge of the orthographic rules is necessary to make intentional spelling mistakes. Three spelling rules in Brazilian Portuguese were investigated: a morphosyntactic rule (the use of the suffixes *esa*, *oso* and *eza*) and two contextual rules (the use of *R* and *RR*; the nasalization before consonants). The results indicated that schooling is related both to children's spelling skills and to their competence in making intentional spelling errors. On the other hand, the intentional misspelling task gives us useful information about children's orthographic knowledge in the orthographic contexts they consider to be problematic.

Keywords: intentional misspelling; orthography; writing

Aprendizagem da ortografia é muito mais do que a simples memorização de regras (Treiman, 2004). Implica a compreensão e domínio de princípios gerativos, ou seja, regras que vão determinar a grafia das palavras. A ortografia da Língua Portuguesa, por exemplo, possui diversas facetas que devem ser levadas em conta, já que suas regras não são de uma mesma natureza e envolvem diferentes competências para sua aquisição. Aspectos fonológicos (Guimarães, 2003; Rego & Buarque, 1997), morfológicos (Mota, Moussatchè, Castro, Moura, & D'Angelis, 2000; Nunes, 1992), sintáticos e semânticos (Rego

& Buarque, 1997) devem ser considerados pelo estudante, implicando a elaboração de conhecimentos lingüísticos variados (Moraes, 1999). Para a reprodução da grafia convencional das palavras é necessário um trabalho cognitivo complexo por parte do aprendiz.

A criança possui um papel ativo no processo de aprendizado da língua escrita. Os erros cometidos pelas crianças não devem ser encarados como cópias imperfeitas, mas tentativas válidas de estabelecer a grafia das palavras baseadas em suas idéias sobre a escrita (Ferreiro & Teberosky, 1986; Read, 1986). As produções infantis refletem, desta maneira, o nível

de elaboração alcançado pela criança sobre o conhecimento ortográfico (Alvarenga, 1995; Correa, 2001; Lemle, 2004).

Saber grafar corretamente uma palavra pode implicar diferentes níveis de conhecimento: desde a realização competente da tarefa à capacidade de verbalização da norma ortográfica ou, até mesmo, da sua inexistência. Estudos acerca do desenvolvimento do conhecimento ortográfico da criança (Monteiro, 2000; Nunes, 1992; Nunes, Bryant, & Bindman, 1997; Rego e Buarque, 1999) indicam um percurso comum neste desenvolvimento no qual as crianças iriam paulatinamente adquirindo um maior conhecimento a respeito da norma ortográfica até atingirem um nível de elaboração que lhes permitiria explicitar o seu emprego.

Investigando a aquisição da norma ortográfica por crianças, Morais (1996, 1998, 1999) utilizou como instrumento metodológico, a brincadeira de *escrever errado de propósito*, também denominada por Cavalcante (2000) e Cavalcante e Rego (2001) como *tarefa de erro intencional*. Nesta tarefa, a criança deve transgredir intencionalmente a norma ortográfica incluindo erros propositais em um texto que tenha anteriormente escrito. A tarefa está baseada na concepção de que para cometer erros propositadamente a criança precisaria ter domínio explícito da regra ou princípio gerador da grafia das palavras. Desta forma, seguindo o modelo da redescritção representacional (Karmiloff-Smith, 1986, 1992, 1994), a aprendizagem da ortografia pela criança envolveria, inicialmente, um nível implícito de conhecimento que permitiria o seu uso em determinados contextos. Posteriormente haveria um maior domínio e compreensão dos princípios subjacentes à ortografia acarretando um nível mais explícito de elaboração do conhecimento, onde o indivíduo saberia não só aplicar seu conhecimento, como, também, explicar o conhecimento utilizado. Haveria, portanto, uma clara relação entre o nível de explicitação dos conhecimentos elaborados pelo sujeito e seu progresso na utilização destes mesmos conhecimentos (Morais, 1996).

Morais (1996, 1998, 1999) investigou a relação entre desempenho ortográfico e o nível de conhecimento elaborado sobre a ortografia por crianças brasileiras alfabetizadas de 2<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Sua hipótese era a de que a criança que apresentasse um nível elevado de explicitação das regras ortográficas apresentaria também melhor performance em ortografia. Foram realizadas três atividades para avaliar os diferentes níveis de explicitação de conhecimento: o ditado de um texto, a tarefa de erro (ou transgressão) intencional e uma entrevista individual. No ditado foram usadas palavras freqüentes e outras menos usuais contendo a maioria das correspondências regulares e irregulares entre letra e som existentes na língua.

Num segundo momento, utilizando o texto escrito pelas próprias crianças no ditado, foi feita a atividade de *escrever errado de propósito*, em que as crianças deveriam transgredir as normas ortográficas reescrevendo o texto com a inclusão de erros propositais, inventados por elas próprias. Finalmente, foram realizadas entrevistas individuais com os alunos com o objetivo de avaliar o que a criança saberia explicar sobre as normas ortográficas relacionadas aos erros propositadamente incluídos no texto. De maneira geral, o desempe-

nho das crianças variou conforme a escolaridade, sendo, no entanto, observada grande heterogeneidade entre os alunos, mesmo quando se encontravam no mesmo ano escolar. As palavras menos freqüentes no vocabulário infantil e as que continham relações irregulares entre fonema e grafema apresentaram maior dificuldade na escrita.

Comparada a escrita do texto nas duas tarefas, no ditado e na tarefa de erro intencional, Morais (1996, 1998, 1999) observou que as crianças com melhor desempenho no ditado apresentaram não só um maior número de transgressões, como também as transgressões realizadas envolveram aspectos mais elaborados da ortografia da Língua Portuguesa. Os pontos críticos da grafia das palavras foram o alvo principal destas crianças. Verificou-se também que estes alunos conseguiam verbalizar as regras que haviam transgredido com relativa facilidade. Por outro lado, os alunos com desempenho ortográfico mais baixo na tarefa de ditado apresentaram justificativas não diretamente relacionadas à estrutura da palavra. As crianças com pior rendimento ortográfico cometiam muitos erros envolvendo o uso impróprio de letras maiúsculas e sinais de pontuação ou omissão de letra como, por exemplo, a retirada da letra *v* na palavra *cavalo* (*caalo*).

Com base no trabalho de Morais (1996, 1998, 1999), Cavalcante (2000) investigou a relação entre o desempenho ortográfico de crianças cursando a 2<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e seu sucesso na tarefa de erro intencional, desta feita, em contextos ortográficos específicos: a utilização do *r* ou *rr* e a nasalização diante de consoantes (como em *venda*) e diante do *p* (como em *rampa*) e *b* (como em *samba*). No caso do *r* e *rr*, foram examinados quatro contextos: /R/ intervocálico (como em *barriga*), /r/ intervocálico (como em *fera*), /R/ inicial (como em *rotina*) e /R/ entre consoante e vogal (como em *honra*).

Inicialmente, foi feito um ditado de palavras e pseudopalavras que continha os contextos ortográficos alvos da investigação. As crianças receberam dois protocolos contendo frases com lacunas, sendo que em um deles deveriam completá-las com as palavras e no outro com as pseudopalavras. Na sessão seguinte foi realizada a tarefa de erro intencional, na qual os alunos produziram erros propositais sobre as mesmas palavras que haviam escrito anteriormente no ditado. Para isto, as crianças receberam de volta o protocolo utilizado no ditado, que continha espaços em branco logo abaixo das palavras e pseudopalavras ditadas. Para realização da tarefa foi utilizada uma brincadeira de *faz-de-conta* visando facilitar a compreensão da criança sobre a atividade. As crianças tinham que escrever como um menino estrangeiro, que, apesar de conhecer a Língua Portuguesa, cometia ainda muitos erros em sua escrita.

Quando investigados os contextos de uso do *r* e *rr*, a escolaridade não teve influência na escrita das crianças. Observou-se que tanto as crianças da 2<sup>a</sup> quanto as da 4<sup>a</sup> série apresentaram alto índice de acertos, com exceção da representação do /R/ entre consoante e vogal. Este poderia ser considerado, portanto, o ponto crítico da aprendizagem do uso do *r* e *rr*, sugerindo a existência de dificuldades específicas na aquisição dos diferentes contextos ortográficos.

Nos contextos de nasalização, as crianças também obtiveram um alto percentual de acertos. No entanto, houve diferença significativa entre a 2ª e a 4ª série nas palavras e pseudopalavras envolvidas na representação da nasalização diante de *p* e *b* e apenas nas pseudopalavras quando se tratou da nasalização frente às demais consoantes. Os resultados obtidos sugerem que inicialmente as crianças perceberiam a necessidade de marcar a nasalização presente na palavra e só, posteriormente, considerariam os diferentes contextos para utilização adequada dos marcadores de nasalização.

Na tarefa de erro intencional, a escolaridade foi um fator determinante na performance das crianças. Em todos os contextos investigados, tanto nas palavras como nas pseudopalavras, as crianças da 4ª série realizaram um número significativamente maior de erros intencionais sobre as dificuldades ortográficas abordadas do que as crianças de 2ª série. Diferindo de Moraes (1996, 1998, 1999), Cavalcante (2000), no entanto, não observou a existência de relação entre a escrita do ditado e a capacidade de transgredir nos contextos ortográficos investigados. Apesar de as crianças terem um alto percentual de acertos na tarefa do ditado, o número de erros intencionais se manteve muito reduzido, especialmente na 2ª série.

De acordo com Cavalcante (2000), a tarefa de erro intencional não poderia ser considerada uma medida fidedigna para acessar o desempenho ortográfico da criança e, consequentemente, não seria um bom preditor para a competência ortográfica. A tarefa de erro intencional seria uma atividade complexa de natureza metacognitiva, o que exigiria concepções mais elaboradas sobre a ortografia. Além disso, dado o caráter opcional e livre que a situação implica, a criança poderia não fazer uma transgressão em um contexto em que teria conhecimento para fazê-lo, o que subestimaria o desempenho ortográfico da criança.

Os resultados encontrados por Cavalcante (2000) apontam para a imprecisão da tarefa de erro intencional em prever o desempenho ortográfico da criança sobre regras contextuais específicas. No entanto, o fato da tarefa de erro intencional não ter discriminado o bom desempenho ortográfico das crianças pode estar relacionado à natureza da regra utilizada por Cavalcante (2000).

Rego e Buarque (1997) mostram que competências metalinguísticas específicas estariam relacionadas à aquisição de diferentes regras ortográficas. No início da alfabetização e, um ano após, no início da 1ª série, as crianças foram avaliadas quanto à consciência fonológica e à consciência sintática. Ao final da 1ª e da 2ª séries, o desempenho ortográfico das crianças foi medido através de ditado de palavras e pseudopalavras que continha regularidades contextuais (uso da nasalização diante de *p* e *b* e dos dígrafos *rr*, *ss*, *gu* e *qu*) e regularidades morfossintáticas (representação dos ditongos /ow/ /iw/ e /ãw/ em verbos e substantivos). Os resultados indicaram relação entre consciência sintática e a aquisição de regras que implicam análise gramatical. O conhecimento sobre os morfemas indicadores do tempo passado, por exemplo, seria facilitado pela consciência sintática, não dependendo da capacidade de leitura ou da compreensão de textos.

Por outro lado, a consciência sintática não teria maior importância como determinante na aquisição de regras de contexto, que seriam influenciadas pela consciência fonológica. Em suma, a aquisição de regras de contexto seria facilitada pelo desenvolvimento da consciência fonológica, enquanto que aspectos ortográficos ligados à morfologia e à sintaxe estariam relacionados à consciência sintática.

Pode ser que, conforme argumenta Cavalcante (2000), a tarefa de erro intencional não seja um bom preditor para o desempenho ortográfico da criança por ser uma tarefa complexa do ponto de vista cognitivo. Por outro lado, a tarefa de erro intencional poderia prever o desempenho ortográfico da criança se fossem investigados outros aspectos da ortografia que não aqueles relacionados às regras contextuais. Pode ser que a tarefa de erro intencional possa relacionar-se ao desempenho ortográfico da criança quando este se faça sobre aspectos referentes à morfologia e à sintaxe. Desta forma, este estudo se propôs a investigar a relação entre a transgressão intencional da norma e o desempenho ortográfico considerando não apenas regras contextuais como também regras ortográficas de natureza morfossintática da Língua Portuguesa.

## Método

### Participantes

Participaram deste estudo 52 crianças cursando o ensino fundamental de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Foram 24 crianças de 2ª série, com média de idade de 9 anos, e 28 de 4ª série, com média de idade de 11 anos e 1 mês.

### Tarefas e Procedimentos

**Ditado:** os alunos receberam um protocolo contendo 49 sentenças com lacunas que seriam completadas com as palavras ditadas pelas professoras. Foi dito aos alunos que seria realizado um ditado, no qual eles deveriam, ao ouvir a frase, prestar atenção na palavra que estaria faltando, para escrevê-la no local correspondente (exemplo: “Um atleta não tem \_\_\_\_\_.” – moleza).

As sentenças foram lidas integralmente e, em seguida, a palavra que estava faltando foi repetida isoladamente para que a criança pudesse escrevê-la. As palavras foram repetidas por até três vezes. As professoras foram instruídas a ler as frases e as palavras de forma corrente, sem artificialização da pronúncia. Devido à grande quantidade de palavras, o ditado foi dividido e realizado em duas sessões. As palavras utilizadas foram as mesmas para ambas as séries. Foram estudadas as regularidades morfossintáticas presentes no sufixo *eza*, que é empregado na formação de nomes abstratos derivados de adjetivos, como é o caso das palavras *delicadeza* e *moleza*; no sufixo *esa*, relacionado a nomes que indicam profissão, título ou posição social e o local de origem do sujeito, como nas palavras *camponesa* e *japonesa*; e no sufixo *oso*, referente a adjetivos como *famoso* e *populoso*.

No caso das regras de contexto foram empregadas as mesmas regras estudadas por Cavalcante (2000): o uso do *r* e

*rr* e o do *m* e *n* como marcadores de nasalização diante de consoantes. Foi examinado o emprego do *r* e *rr* nos seguintes contextos: /R/ intervocálico (*beterraba*), /r/ intervocálico (*maratona*), /R/ inicial (*rotina*), /R/ precedido de vogal nasal (*genro*) e /R/ precedido de consoante (*desrespeito*). Estes dois últimos contextos ortográficos confundiam-se no estudo de Cavalcante (2000) sob a classificação /R/ entre consoante e vogal. Para verificar possíveis diferenças no desempenho das crianças, optamos pela classificação feita por Faraco (1992), que, diferentemente de Cavalcante (2000), considera separadamente os dois contextos ortográficos. Avaliamos também a nasalização diante de *p* e *b* (*empada* e *pomba*) e a nasalização diante das demais consoantes (*lenda*).

O ditado reuniu palavras reais e com baixa frequência de ocorrência para as duas séries investigadas (Pinheiro, 1996), minimizando assim a possibilidade de escrita da palavra baseada apenas na exposição contínua a sua grafia. Na seleção das palavras, foram evitadas aquelas que apresentavam mais de um tipo de restrição ortográfica. Com isto, na tarefa de erro intencional, pretendia-se aumentar a probabilidade das crianças transgredirem apenas nos contextos ortográficos investigados. Todavia, nem sempre foi possível escolher palavras com apenas uma restrição ortográfica, dada a limitação imposta pelo uso de palavras infrequentes. Tais casos, no entanto, restringiram-se a apenas alguns poucos itens.

Para a maioria dos contextos estudados foram selecionadas cinco palavras. Nos casos de nasalização, conforme Cavalcante (2000), foram escolhidas doze palavras, sendo três delas para nasalização antes de *p*, três para antes de *b*, e seis, diante das demais consoantes. A listagem de palavras infrequentes para todas as séries do ensino fundamental possuía um número restrito de palavras com a representação /R/ precedido de consoante. Por isto, só foi possível a inclusão de duas palavras deste contexto no ditado.

*Tarefa de Erro Intencional:* a tarefa utilizada foi análoga àquela realizada por Cavalcante (2000). As crianças receberam de volta o protocolo com as palavras escritas no ditado, sendo que abaixo das palavras escritas pelas crianças havia uma lacuna na qual deveriam produzir o erro intencionalmente.

As crianças foram solicitadas a cometer transgressões propositalmente apenas nas palavras anteriormente ditas, tendo como base sua própria escrita. Esta atividade foi feita dentro de um contexto de faz-de-conta, em que foi passada para as crianças a idéia de que estas deveriam imitar um menino estrangeiro que sabia falar português, mas que não sabia ainda escrever as palavras corretamente (Cavalcante, 2000; Moraes, 1996, 1998, 1999).

## Resultados e Discussão

Inicialmente foi feita uma análise do desempenho ortográfico das crianças de 2<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries no ditado de palavras. A Tabela 1 apresenta a proporção média de acertos nos contextos ortográficos investigados. Isto significa que foram computados apenas os acertos das crianças nos contextos específicos referentes às regras de contexto (/R/ intervocálico, /r/

intervocálico, /R/ inicial, /R/ precedido de vogal nasal, /R/ precedido de consoante, nasalização diante de *p* e *b* e nasalização diante das demais consoantes) e às regras morfossintáticas (sufixos *oso*, *eza* e *esa*). Ao escrever, por exemplo, *cerenata* ao invés de *serenata*, apesar da palavra conter um erro de ortografia, a criança receberia pontuação pelo acerto, pois, neste momento, apenas o contexto /r/ intervocálico seria investigado. Foram, então, comparados os desempenhos obtidos nos contextos ortográficos específicos no ditado de palavras, avaliando-se também a influência da escolaridade na performance das crianças.

Tabela 1

*Proporção média de acertos para os diversos contextos ortográficos por série*

Contextos	Séries	
	2 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>
/R/ depois de consoante	0,44 (0,43)	0,64 (0,43)
/R/ depois de vogal nasal	0,51 (0,35)	0,64 (0,38)
/R/ intervocálico	0,78 (0,31)	0,89 (0,25)
/r/ intervocálico	0,94 (0,12)	1,00 (0,00)
/R/ inicial	0,99 (0,04)	1,00 (0,00)
Nasalização com m	0,69 (0,41)	0,97 (0,07)
Nasalização com n	0,97 (0,07)	0,99 (0,04)
Sufixo eza	0,30 (0,34)	0,66 (0,32)
Sufixo esa	0,72 (0,27)	0,87 (0,20)
Sufixo oso	0,88 (0,24)	0,99 (0,04)

Nota: valores entre parênteses indicam o desvio padrão.

A partir do desempenho das crianças de 2<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries na tarefa de erro intencional, foi analisada a capacidade das crianças de transgredir propositalmente a norma ortográfica. Na tarefa de erro intencional feita sobre as palavras do ditado foi calculada a proporção média de erros intencionais para os contextos ortográficos em cada série, conforme apresentado na Tabela 2. Aqui foram contabilizados apenas os erros realizados nos contextos investigados neste estudo: regras de contexto e regras morfossintáticas, os mesmos contextos considerados para o desempenho ortográfico.

Tabela 2

*Proporção média de erros intencionais para os diversos contextos ortográficos por série*

Contextos	Séries	
	2 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>
/R/ depois de consoante	0,33 (0,41)	0,63 (0,38)
/R/ depois de vogal nasal	0,34 (0,34)	0,65 (0,32)
/R/ intervocálico	0,53 (0,40)	0,85 (0,24)
/r/ intervocálico	0,28 (0,35)	0,60 (0,36)
/R/ inicial	0,20 (0,32)	0,56 (0,39)
Nasalização com m	0,46 (0,39)	0,81 (0,33)
Nasalização com n	0,33 (0,37)	0,64 (0,37)
Sufixo eza	0,28 (0,37)	0,59 (0,41)
Sufixo esa	0,27 (0,30)	0,59 (0,37)
Sufixo oso	0,27 (0,34)	0,60 (0,39)

Nota: valores entre parênteses indicam o desvio padrão.

Como erro intencional foi considerada a transgressão cometida pela criança no contexto específico que envolvesse uma outra escrita ortográfica possível para aquele contexto, mas descartada em função da convenção ortográfica que a ele se aplica. Considerando, por exemplo, o contexto /R/ intervocálico, uma transgressão possível para a palavra *beteraba* seria *beteraba*; caso a criança, ao invés disto, escrevesse *betecaba*, este erro já não seria considerado. Isto porque ao escrever *betecaba*, o erro, apesar de feito em um ponto ortográfico crítico, não estaria relacionado ao conhecimento da dificuldade ortográfica apresentada. Também foram considerados como erro os casos de transgressão paradoxal (Morais, 1996, 1998), quando a criança escreve a palavra incorretamente achando que é a forma certa e faz o erro intencionalmente colocando a palavra correta. Este é o caso da criança que no ditado escreve *belesa* e, ao cometer a transgressão, escreve *beleza*.

Assim como para a análise do desempenho ortográfico, foi examinada a influência da escolaridade na realização das tarefas de erro intencional, além de comparados os desempenhos das crianças nestas tarefas. Finalmente, foi analisada a relação entre o desempenho na tarefa de erro intencional com o escore no ditado para a 2ª e 4ª série. Desta forma, examinou-se a relação entre o desempenho na tarefa de erro intencional e o desempenho ortográfico tomando-se separadamente cada contexto crítico investigado.

### Desempenho ortográfico das crianças

#### Uso do *r* e *rr*

Foi realizada uma análise de variância de delineamento misto com medidas repetidas para o fator regra (/R/ intervocálico X /R/ depois de consoante X /R/ depois de vogal nasal). Os contextos /R/ inicial e /r/ intervocálico não foram considerados na execução da análise de variância devido ao efeito de teto que apresentaram. Os resultados da análise de variância revelam que há diferença significativa no desempenho das crianças determinada pela escolaridade,  $F_{1,50} = 5,87$ ;  $p = 0,019$ . De maneira geral, as crianças da 4ª série obtêm melhor desempenho do que as da 2ª série.

Observa-se que algumas regras dentro deste contexto são mais fáceis para as crianças que outras,  $F_{2,100} = 11,07$ ;  $p < 0,001$ . Os resultados do teste *post-hoc* (Neuman-Keuls) mostram que são significativas as diferenças entre o contexto /R/ intervocálico e os demais contextos. Contudo, não há diferença significativa no desempenho das crianças nos contextos /R/ depois de consoante e /R/ depois de vogal nasal. A partir desta análise é possível dispor os contextos ortográficos do uso do *r* e *rr* em dois grupos. Um grupo conteria a representação /R/ intervocálico; e o outro, as representações /R/ depois de consoante e /R/ depois de vogal nasal. As representações /R/ depois de consoante e /R/ depois de vogal nasal parecem ser a grande fonte de dificuldade para as crianças devido à considerável diminuição do número de acertos apresentados nesses contextos.

Estes resultados confirmam o que foi constatado por Cavalcante (2000) em termos de uma hierarquia na aprendiza-

gem das regras envolvidas na utilização do *r* e *rr*. As representações /R/ inicial e /r/ intervocálico seriam compreendidas mais rapidamente. As crianças já utilizariam tais representações do *r* e *rr* de acordo com a norma ortográfica vigente já na 2ª série. O /R/ intervocálico se encontraria em uma fase intermediária, estando as crianças em processo de superação dos obstáculos relacionados a este tipo de representação na sua escrita e, portanto, sua utilização ainda não estaria completamente consolidada, mesmo na 4ª série. A principal dificuldade para as crianças de 2ª e 4ª séries, entretanto, estaria nas representações /R/ depois de consoante e /R/ depois de vogal nasal. Isto pode estar relacionado ao próprio ensino da ortografia nas escolas, que não inclui estes contextos aos usos de *r* e *rr* mesmo em séries mais avançadas.

Cavalcante (2000) não observou influência da escolaridade na performance das crianças. Isto contraria os dados obtidos em nosso estudo, no qual a 4ª série apresenta melhor desempenho nos contextos do uso do *r* e *rr*, com exceção do /R/ inicial e /r/ intervocálico, cuja aprendizagem se encontraria em um patamar mais avançado desde a 2ª série.

#### Uso do *m* e *n* como marcadores de nasalização diante de consoantes

Os dados das regras de contexto referentes à nasalização foram submetidos a uma análise de variância para delineamento misto com medidas repetidas para o fator regra (nasalização com *n* X nasalização com *m*). Os resultados da análise mostraram um efeito significativo para escolaridade,  $F_{1,50} = 12,40$ ;  $p < 0,01$ . A produção escrita das crianças de 4ª série apresenta um maior número de acertos referentes ao contexto da nasalização do que a das crianças de 2ª série. O desempenho no contexto da nasalização varia segundo a regra,  $F_{1,50} = 15,64$ ;  $p < 0,01$ . A utilização do *n* como marcador de nasalidade é mais fácil para as crianças do que o *m*.

A interação regra X escolaridade foi significativa,  $F_{1,50} = 12,09$ ;  $p < 0,01$ . O teste *post-hoc* (Neuman-Keuls) demonstrou que a diferença entre as séries está relacionada apenas ao contexto do uso do *m* antes de *p* e *b*. As crianças da 4ª série já utilizam a regra de nasalização relacionada aos dois contextos com facilidade, mas a 2ª série apresenta uma aprendizagem da regra ainda parcial com alto índice de acertos apenas no uso do *n* como marcador de nasalização, resultados estes que corroboram aqueles obtidos por Cavalcante (2000).

#### Regras morfofossintáticas

Os dados relacionados às regras morfofossintáticas foram submetidos a uma análise de variância para delineamento misto com medidas repetidas para o fator regra (sufixos: *oso* X *eza* X *esa*). A análise de variância aplicada às regras morfofossintáticas mostra a influência da escolaridade na produção das crianças,  $F_{1,50} = 38,82$ ;  $p < 0,01$ . As crianças de 4ª série acertaram mais nos contextos investigados.

Quanto às regras, há diferença significativa nos contextos morfofossintáticos relacionados aos sufixos *oso*, *esa* e *eza*,  $F_{2,100} = 38,96$ ;  $p < 0,01$ . O teste *post-hoc* (Neuman-Keuls) revela que são significativas as diferenças entre o sufixo *eza*

e os sufixos *esa* e *oso* e entre os sufixos *esa* e *oso*. As crianças apresentaram maior número de acertos nas representações do sufixo *esa* e *oso* do que na representação do sufixo *eza*. A predominância de utilização da letra *s* para marcação destes sufixos parece sugerir que as crianças, em vez de estarem se reportando a regras morfossintáticas, tenderiam a usar o grafema *s* para marcar o fonema /z/ baseando-se em uma regra contextual: a letra *s*, quando se encontra entre vogais, apresenta som /z/. Quanto à diferença observada entre os sufixos *esa* e *oso*, o *oso* é mais fácil para as crianças do que o sufixo *esa*. Isto pode estar relacionado ao fato de o sufixo *oso* não possuir grafia alternativa como ocorre com o sufixo *esa*.

A interação regra X escolaridade foi significativa,  $F_{2,100} = 3,07$ ;  $p = 0,05$ . O teste *post-hoc* (Neuman-Keuls) indicou que a diferença no desempenho ortográfico das crianças de 2ª e 4ª séries foi observada para os sufixos *eza* e *esa*, mas não para o sufixo *oso*. Além disso, não foi encontrada diferença significativa entre os sufixos *esa* e *oso* para as crianças de 4ª série.

#### *Desempenho das crianças na tarefa de transgressão intencional*

##### *Uso do r e rr*

Foi realizada análise de variância de delineamento misto para proporção média de erros intencionais cometidos pelas crianças de 2ª e 4ª séries no ditado de palavras para a regra de contexto do uso do *r* e *rr* com medidas repetidas para o fator regra (/r/ intervocálico X /R/ inicial X /R/ depois de consoante X /R/ depois de vogal nasal X /R/ intervocálico). Os resultados desta análise mostram que a escolaridade foi um fator que influenciou no desempenho apresentado pelas crianças,  $F_{1,50} = 17,92$ ;  $p < 0,01$ . As crianças de 4ª série cometeram um número maior de transgressões do que as crianças de 2ª série.

Há um efeito significativo relacionado às regras,  $F_{4,200} = 11,11$ ;  $p < 0,01$ . Com a utilização de teste *post-hoc* (Neuman-Keuls), pode-se constatar que há uma diferença significativa da representação do /R/ intervocálico em relação a todos os demais contextos. As crianças cometeram um maior número de transgressões intencionais no contexto /R/ intervocálico do que nas outras representações. Isto parece indicar que as crianças tendem a fazer um número maior de erros intencionais sobre o contexto ortográfico que, apesar de quase superado como obstáculo para a escrita convencional, é identificado por elas como uma dificuldade ortográfica.

Também foi observada uma diferença significativa da representação /R/ depois de vogal nasal e a representação /R/ inicial, mas não em relação aos outros contextos. As crianças realizam um maior número de transgressões no /R/ depois de vogal nasal possivelmente por este se constituir como dificuldade na escrita, ao contrário do /R/ inicial que é uma representação já aprendida pelas crianças.

Assim como encontrado no presente estudo, Cavalcante (2000) também constatou que a escolaridade interfere no desempenho das crianças ao cometerem as transgressões intencionalmente. As crianças de série mais avançada fizeram mais erros propositais nos contextos ortográficos investiga-

dos do que as de série anterior. A representação /R/ intervocálico foi o contexto no qual as crianças cariocas e as de Recife cometeram o maior número de violações. No entanto, as representações /R/ depois de consoante e /R/ depois de vogal nasal, em que as crianças de nosso estudo realizaram grande número de erros propositadamente, foram exatamente os contextos ortográficos em que as crianças de Recife menos realizaram suas transgressões.

#### *Utilização de m e n como marcadores de nasalização diante de consoantes*

Os dados foram submetidos a uma análise de variância para delineamento misto com medidas repetidas para o fator regra (nasalização com *m* X nasalização com *n*). A escolaridade mostrou-se como fator determinante no desempenho apresentado pelas crianças,  $F_{1,50} = 12,23$ ;  $p < 0,01$ . As crianças de 4ª série fizeram um maior número de transgressões do que as de 2ª série.

Em relação às regras de nasalização, há diferença significativa entre elas,  $F_{1,50} = 17,84$ ;  $p < 0,01$ . As crianças cometeram mais erros intencionais sobre o *m*. Novamente a incidência de erro intencional recai sobre o contexto ortográfico que se apresenta como obstáculo na escrita infantil.

No estudo realizado por Cavalcante (2000), a escolaridade também apresentou-se como fator determinante na performance das crianças. Entretanto, Cavalcante (2000) não encontrou diferença entre o *m* e o *n* na nasalização diante de consoantes, o que vai de encontro à preferência das crianças deste estudo em realizar um maior número de erros intencionais na nasalização do *m* diante de *p* e *b*.

#### *Regras morfossintáticas*

Foi realizada uma análise de variância para delineamento misto com medidas repetidas para o fator regra (sufixos *oso* X *esa* X *eza*). Houve influência significativa da escolaridade,  $F_{1,50} = 12,28$ ;  $p < 0,01$ . As crianças de 4ª série tiveram uma performance melhor do que as de 2ª série. Não houve diferença significativa entre as regras.

#### *Relação entre desempenho na tarefa de erro intencional e escores nas tarefas de avaliação da ortografia*

Finalmente, foi analisada a relação entre os desempenhos das crianças nas atividades realizadas – ditado e tarefa de erro intencional. Foram examinadas as correlações entre a tarefa de erro intencional e a avaliação da competência ortográfica para cada contexto ortográfico estudado. Os contextos /R/ inicial e /r/ intervocálico não foram incluídos na correlação pelo efeito de teto que apresentaram.

A correlação entre as tarefas de erro intencional e a avaliação do desempenho ortográfico se mostrou significativa para /R/ intervocálico ( $r = 0,454$ ;  $p < 0,01$ ), /R/ depois de consoante ( $r = -0,297$ ;  $p < 0,05$ ), /R/ depois de vogal nasal ( $r = -0,328$ ;  $p < 0,05$ ), sufixo *eza* ( $r = 0,309$ ;  $p < 0,05$ ) e nasalização com *m* diante de *p* e *b* ( $r = 0,411$ ;  $p < 0,01$ ). Por outro lado, a correlação entre a tarefa intencional e os escores no ditado para a nasalização com *n* diante de consoantes não foi signifi-

ficativa pelo efeito de teto apresentado. Os escores obtidos pelas crianças nas tarefas para os sufixos *esa* e *oso* também não apresentaram correlação significativa.

Os resultados acima mostram que a tarefa de erro intencional está relacionada à maioria dos contextos específicos investigados. Nos contextos /R/ intervocálico, sufixo *eza* e nasalização com *m*, as correlações entre as tarefas foram positivas. Isto significa que quanto melhor o desempenho ortográfico maior o número de erros intencionais feitos pela criança.

Entretanto, as correlações para o /R/ depois de consoante e /R/ depois de vogal nasal foram negativas. As correlações negativas indicam que quanto mais baixo o desempenho ortográfico em relação ao contexto ortográfico em questão, maior foi o número de transgressões intencionais que as crianças cometeram neste contexto. Isto sugere que o erro intencional não indica necessariamente o bom desempenho ortográfico da criança.

O fato de as crianças realizarem erros intencionais sobre contextos nos quais não apresentaram um bom desempenho ortográfico parece estar indicando que as crianças transgridem propositalmente sobre os contextos que elas identificam como problemáticos. Portanto, mesmo grafando determinado contexto incorretamente, ela pode vir a realizar a transgressão sobre ele se o perceber como difícil.

Os contextos nos quais as crianças tiveram ótimo desempenho na escrita, mas realizaram poucas transgressões, tais como /R/ inicial e /r/ intervocálico, e aqueles em que não houve relação entre a tarefa de erro intencional e o desempenho ortográfico – sufixos *esa* e *oso* – também confirmam que a tarefa de erro intencional não reflete sempre o bom desempenho ortográfico da criança. Por um lado, parece haver uma certa despreocupação das crianças em cometer erros intencionalmente sobre o óbvio, isto é, sobre os contextos já adquiridos e que, por não representarem dificuldade para as crianças, estariam em um “nível automatizado de utilização”. Por outro lado, a tarefa de erro intencional pode não ser realizada de maneira sistemática em determinado contexto ortográfico, caso a criança não o identifique como problemático.

No estudo de Cavalcante (2000), apesar de as crianças de 2ª série terem obtido um bom desempenho na maioria dos contextos do *r* e *rr* e nasalização diante de consoantes, praticamente não realizaram também transgressões intencionais sobre estes contextos. Com isto, Cavalcante (2000) concluiu que a tarefa de erro intencional não acessa o conhecimento da criança acerca das regras ortográficas. Este resultado, no entanto, pode estar apontando para uma não-preocupação das crianças especificamente com estes contextos ortográficos, uma vez que as crianças realizam transgressões sobre os contextos que são focos de sua atenção na escrita. A tarefa de erro intencional pode, em alguns contextos, não estar relacionada a um bom desempenho ortográfico, na medida em que, como apontado por Gombert (1992), o uso automatizado de uma regra pelo seu domínio e uso eficaz não requereria sua consciência imediata, aspecto que é essencial para realização da tarefa de erro intencional.

Com o objetivo de examinar se, mesmo considerando a influência da escolaridade, os escores nas tarefas de erro

intencional continuariam relacionados significativamente ao desempenho ortográfico das crianças nos contextos em que a correlação entre ambas as tarefas foi significativa, utilizou-se a análise de regressão múltipla em que os fatores foram introduzidos em ordem fixa. O fator série foi introduzido primeiramente para verificar se a tarefa de erro intencional ainda assim estaria relacionada ao desempenho ortográfico da criança, mesmo após considerada a variabilidade relacionada à escolaridade.

As análises de regressão dos contextos /R/ intervocálico, *m* diante de consoantes e sufixo *eza* indicaram que a tarefa de erro intencional está significativamente relacionada com o desempenho ortográfico das crianças, mesmo tendo sido consideradas diferenças em relação à escolaridade (Tabela 3). No entanto, uma vez introduzida a escolaridade, as análises de regressão realizadas para os contextos /R/ depois de consoante e /R/ depois de vogal nasal não apontaram a tarefa de erro intencional como relacionada significativamente com o desempenho ortográfico. Portanto, nos contextos /R/ depois de consoante e /R/ depois de vogal nasal é a escolaridade que melhor prediz o desempenho das crianças na escrita. As crianças de 4ª série possuem mais conhecimento sobre estes contextos e, por isso, cometem um número de erros ortográficos menor do que as de 2ª série.

Tabela 3  
Regressão múltipla hierárquica para os diversos contextos ortográficos

	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>B</i>	SE <i>B</i>	Beta
R/ intervocálico				
1. Série	0,83	0,5	0,116	0,041
2. Tarefa	0,83	0,992	0,108	0,878**
/R/ depois de consoante				
1. Série	0,458	0,643	0,142	0,677**
2. Tarefa	0,458	0,000	0,163	0,000
/R/ depois de vogal nasal				
1. Série	0,477	0,523	0,148	0,562**
2. Tarefa	0,477	0,173	0,175	0,158
Nasalização com M				
1. Série	0,796	0,344	0,126	0,282**
2. Tarefa	0,796	0,773	0,121	0,654**
Sufixo eza				
1. Série	0,662	0,471	0,099	0,561**
2. Tarefa	0,662	0,315	0,119	0,312**

\*\* *p* = 0,01

## Considerações Finais

O objetivo principal desta investigação foi o de examinar se a tarefa de erro intencional estaria relacionada ao desempenho ortográfico das crianças em idade escolar considerando as regras de contexto e as regras morfossintáticas. A escolaridade influenciou o desempenho ortográfico das crianças nas regras de contexto (uso do *r* e *rr* e nasalização diante de consoantes) e nas regras morfossintáticas (sufixo *esa*, *oso* e *eza*) no ditado. De forma geral, as crianças da 4ª série apre-



sentaram um maior número de acertos nos contextos investigados do que as de 2ª série. A escolaridade também interferiu no desempenho das crianças ao cometerem as transgressões intencionalmente sobre as regras de contexto e as regras morfosintáticas. As crianças de 4ª série fizeram mais erros propositais do que as de 2ª série.

A correlação realizada entre o desempenho ortográfico e a tarefa de erro intencional indicou que, em alguns contextos (/R/ intervocálico, nasalização com *m*, sufixo *eza*), a competência ortográfica da criança e a capacidade de transgredir intencionalmente variam de forma direta, ou seja, quanto melhor a performance na escrita destes contextos específicos, maior é o número de erros intencionais realizados pela criança. Nos contextos /R/ depois de consoante e /R/ depois de vogal nasal, o desempenho ortográfico e a tarefa de erro intencional variam de forma inversa, e, portanto, quanto pior o desempenho ortográfico, maior a quantidade de transgressões propositais feitas pelas crianças.

Ao considerar o papel da escolaridade no comportamento demonstrado pelas crianças a partir da análise de regressão múltipla, a tarefa de erro intencional permaneceu relacionada ao desempenho ortográfico nos contextos /R/ intervocálico, *m* diante de consoantes e sufixo *eza*. Em relação ao emprego do /R/ depois de consoante e do /R/ depois de vogal nasal, a escolaridade seria o melhor preditor do desempenho ortográfico.

A tarefa de erro intencional, portanto, nem sempre reflete o bom desempenho ortográfico. Alguns dos contextos nos quais as crianças tiveram melhor performance na escrita, como o /R/ inicial e o /r/ intervocálico, foram pouco escolhidos para realização das transgressões ou, como os sufixos *oso* e *esa*, não apresentaram relação com a tarefa de erro intencional.

Os resultados sugerem que as crianças não realizam transgressões nos contextos mais óbvios, isto é, aqueles em que não haveria mais dúvidas quanto à grafia correta, nem naqueles que elas ainda não consideram como problemáticos. Portanto, sob esta perspectiva, a tarefa de erro intencional apenas estaria relacionada ao desempenho ortográfico nos contextos identificados pelas crianças como obstáculos para sua produção escrita. Assim sendo, a tarefa de erro intencional apenas prediz o desempenho ortográfico quando a criança identifica aquele contexto em particular como problemático, ou seja, a criança realiza violações propositais sobre aspectos ortográficos de cuja dificuldade inerente ela tem consciência. Aqueles contextos já adquiridos ou aqueles em que a criança ainda não tem compreensão do grau de complexidade envolvido ficam excluídos das transgressões intencionalmente cometidas.

No estudo realizado por Cavalcante (2000), as crianças de 2ª série obtiveram um bom desempenho ortográfico nos contextos investigados, porém fizeram poucas transgressões nestes mesmos contextos. Com isto, Cavalcante (2000) concluiu que não há relação entre a tarefa de erro ortográfico e a tarefa de erro intencional. Entretanto, este resultado pode estar indicando uma não preocupação das crianças com estes contextos, ou seja, as crianças não vêem estes contextos

específicos como problemáticos, o que seria essencial para a realização do erro intencional.

Os resultados de nossa investigação mostram que o desempenho das crianças na tarefa de erro intencional relaciona-se ao desempenho ortográfico das crianças nos contextos nos quais elas têm consciência de suas dificuldades ou que ainda lhes demanda atenção para grafar corretamente. Paradoxalmente, o entendimento da regra pode levar a um baixo desempenho na tarefa de erro intencional uma vez que a criança não vê grande valia em errar sobre o óbvio. Desta forma, em certos casos, não é possível a partir da tarefa de erro intencional discriminar o desempenho de crianças que compreenderam determinada regra ortográfica daquelas que possuem desempenho ortográfico muito ruim. Nestes casos, ambos os grupos teriam desempenho semelhante na tarefa de erro intencional. Um, porque a regra foi automatizada, outro porque não possui qualquer conhecimento da regra, e, portanto, não problematiza a grafia do vocábulo que deve escrever.

Desta feita, quando analisamos a relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico nos contextos específicos, a tarefa de erro intencional nos dá informação sobre o processo de aquisição da ortografia mais do que discrimina as crianças que têm bom e mau desempenho ortográfico. Ao avaliar o desempenho ortográfico da criança através do ditado, a grafia convencional da palavra não indica necessariamente o nível de conhecimento que a criança tem da regra ortográfica da qual tal grafia decorre, uma vez que o acerto poderia estar relacionado apenas a um nível mais básico de conhecimento (familiaridade com a grafia da palavra em especial) e não a uma maior elaboração da regra. Por outro lado, a criança que escreve *marratona*, por exemplo, está indicando uma generalização indevida por não saber ainda onde deve aplicar esta ou aquela grafia, decorrência das hipóteses acerca da escrita do *r* e *rr*.

A tarefa de erro intencional, juntamente com a avaliação do desempenho ortográfico pelo ditado, nos permite avaliar o nível de conhecimento ortográfico da criança de uma forma mais clara e precisa. Por exemplo, a criança, ao trocar, na tarefa de erro intencional, a letra *r* pela *c*, formando *macatona*, indica que ainda não tem consciência sobre os aspectos ortográficos envolvidos. Esta é uma troca de letras bastante elementar, não envolvendo sequer similaridade fonética ou gráfica entre as letras. Já a criança que faz uma transgressão escrevendo *marratona*, evidencia um nível mais elaborado de conhecimento sobre aquele contexto ortográfico específico. Desta forma, fica evidente o conhecimento que a criança possui acerca de grafias alternativas e de qual seria a grafia correta para aquele contexto em questão. A criança experimenta diferentes possibilidades de escrita na aprendizagem de determinada palavra, sendo esta experimentação um reflexo de sua atividade cognitiva.

A tarefa de erro intencional pode ser, portanto, um importante instrumento para o professor em sala de aula. Esta tarefa fornece elementos para o professor discutir com as crianças sobre as regularidades e irregularidades da língua,

promovendo a reflexão e compreensão sobre o uso das regras implicadas na grafia das palavras (Morais, 1998). Através desta atividade é possível realizar um trabalho com a ortografia de uma forma geral ou com aspectos ortográficos específicos, visando maior desenvolvimento do contexto em questão. A tarefa de erro intencional também favorece a atividade de revisão da criança sobre seu texto, o que a torna mais atenta e promove uma atitude mais crítica quanto à sua própria produção.

É imprescindível que o professor compreenda melhor como ocorre a aquisição de aspectos ortográficos e os níveis de conhecimento que a criança constrói acerca da língua escrita. Isto pode auxiliá-lo na elaboração de situações pedagógicas que promovam a aquisição da ortografia pela criança, tornando a sala de aula um espaço de discussão e elaboração deste conhecimento.

### Agradecimentos

Agradecemos a CAPES e CNPq pelo apoio, em diferentes momentos; aos revisores anônimos, pelas contribuições; à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, à escola e a seus professores pela acolhida, e, em especial, às crianças por sua valiosa participação.

### Referências

- Alvarenga, D. (1995). Análise de variações ortográficas. *Presença Pedagógica*, 2, 24-35.
- Cavalcante, T. C. F. (2000). *Acessando o conhecimento de regras ortográficas em crianças: um estudo comparativo de diferentes metodologias*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Cavalcante, T. C. F., & Rego, L. L. B. (2001). Qual o nível de conhecimento ortográfico acessado pela tarefa de erro intencional? [Resumo]. In Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *XXXI Reunião Anual de Psicologia. Resumos* (p. 160). Rio de Janeiro: Autor.
- Correa, J. (2001). A aquisição do sistema de escrita por crianças. In J. Correa, A. Spinillo, & S. Leitão (Orgs.), *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade* (pp. 19-70). Rio de Janeiro: Faperj/Nau.
- Faraco, C. A. (1992). *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Guimarães, S. R. K. (2003). O aperfeiçoamento da concepção alfabética de escrita: relação entre consciência fonológica e representações ortográficas. In M. R. Maluf (Org.), *Consciência metalingüística e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização* (pp. 149-184). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lemle, M. (2004). *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95-147.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). Precursor of beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science. *Behavioral and Brain Science*, 17, 693-745.
- Monteiro, A. M. L. (2000). "Sebra – ssono – pessado – asado". O uso do "S" sob a ótica daquele que aprende. In A. G. de Moraes (Org.), *O aprendizado da ortografia* (pp. 43-60). Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, A. G. (1996). Escrever como deve ser. In A. Teberosky & L. Tolchinsky (Orgs.), *Além da alfabetização* (pp. 61-83). São Paulo: Ática.
- Morais, A. G. (1998). *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática.
- Morais, A. G. (1999). Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In A. G. de Moraes (Org.), *O aprendizado da ortografia* (pp. 7-19). Belo Horizonte: Autêntica.
- Mota, M., Moussatché, A., Castro, C., Moura, M., & D'Angelis T. (2000). Erros de escrita no contexto: uma análise na abordagem do processamento da informação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 47-66.
- Nunes, T. (1992). Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. In E. S. de Alencar (Org.), *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem* (pp. 13-50). São Paulo: Cortez.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Morphological spelling strategies: developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33, 637-649.
- Pinheiro, A. M. V. (1996). *Contagem de frequência de ocorrência de palavras expostas a crianças na faixa pré-escolar e séries iniciais do 1º grau* [Software]. São Paulo: Associação Brasileira de Dislexia.
- Read, C. (1986). *Children's creative spelling*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Rego, L. L. B., & Buarque, L. L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(2), 199-217.
- Rego, L. L. B. & Buarque, L. L. (1999). Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In A. G. de Moraes (Org.), *O aprendizado da ortografia* (pp. 21-41). Belo Horizonte: Autêntica.
- Treiman, R. (2004). Phonology and spelling. In P. Bryant & T. Nunes (Orgs.), *Handbook of children's literacy* (pp. 31-42). Dordrecht, Holanda: Kluwer.

### Nota

<sup>1</sup> Este artigo é baseado em parte da Dissertação de Mestrado da primeira autora, sob orientação da segunda autora, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ.

Elisabet de Sousa Meireles é mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Jane Correa, doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Oxford (Reino Unido), é professora adjunta no Departamento de Psicologia Geral e Experimental, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Avenida Pasteur, 250, Urca; Rio de Janeiro, RJ; CEP 22290-240. E-mail: janecorrea@rjnet.com.br