

# ORTOGRAFIA: CONTRADIÇÃO ENTRE CONCEITOS E PROCEDIMENTOS

**Kelly Priscilla Lóddo Cezar\***

**Geiva Carolina Calsa\*\***

**Edson Carlos Romualdo\*\*\***

**RESUMO:** O presente estudo tem por objetivo verificar a ocorrência de erros e acertos em acentuação gráfica de vocábulos isolados em trabalhos escritos de 30 alunos de 5ª série de uma escola pública do município de Maringá - PR. Para tanto, foi aplicado um teste de acentuação gráfica com dez palavras: duas oxítonas acentuadas, duas oxítonas não acentuadas, duas paroxítonas acentuadas, duas paroxítonas não acentuadas e duas proparoxítonas. O teste foi aplicado em dois momentos: o primeiro, em um balão de palavras no qual foram escritas palavras sem nenhum acento gráfico, solicitando-se aos alunos que colocassem ou não o acento. No segundo, as mesmas palavras foram ditadas no contexto de frases. Os resultados revelaram que os alunos acentuam de formas distintas as mesmas palavras apresentadas em exercícios diferentes. Essa contradição evidencia a confusão conceitual e procedimental dos alunos em relação à língua oral e escrita e significa que os alunos não compreendem o processo de acentuação gráfica como uma norma ortográfica. Os dados destacam a importância de investigar a natureza e as características do processo de ensino e aprendizagem de ortografia, pois a escola parece não estar favorecendo a diferenciação entre oralidade e escrita presente nos conteúdos investigados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Ortografia; Acentuação gráfica.

## ORTHOGRAPHY: CONTRADICTION BETWEEN CONCEPTS AND PROCEDURES

**ABSTRACT:** The present study has as purpose to verify the occurrence of mistakes and rights in graphic accentuation of isolate words in written

---

\*Discente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá – UEM. E-mail: kellylodd@hotmail.com

\*\*Docente Doutora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá – UEM. E-mail: gccalsa@uol.com.br.

\*\*\*Professor Doutor do Departamento de Letras (DLE) da Universidade Estadual de Maringá - UEM. E-mail: ecrromualdo@hotmail.com

papers from 30 fifth grade students of a public school in Maringá city. In order to do that, a graphic accentuation test with ten words was applied: two accented oxytones, two not accented oxytones, two accented paroxytones, two not accented paroxytones and two proparoxytone. The test was applied in two moments: first in a balloon of words whose words were written without any graphic accent, asking the students to put or not the accent. On the second, the same words were dictated on the phrase's context. The results showed that the students accent in a distinct form the same words presented in different exercises. This contradiction emphasizes the conceptual and procedural confusion of the students in relation to the oral and written language, and it shows that students do not understand the graphic accentuation process as an orthographic norm. These data emphasize the importance of investigate the nature and features of the orthography learning and teaching process, because the school seems not to be benefiting the differentiation between orality and written language in the investigated contents.

**KEYWORDS:** Education; Orthography; Graphic accentuation.

## INTRODUÇÃO

Atualmente os dados oficiais vêm evidenciando que o ensino de Língua Portuguesa apresenta resultados insatisfatórios para os alunos do ensino fundamental e médio.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), a primeira edição da Prova Brasil avaliou 3.306.317 estudantes brasileiros quanto ao desempenho em Língua Portuguesa e Matemática em escolas da rede pública da educação básica. As provas foram aplicadas em cerca de 160 mil turmas de 41 mil escolas, em 5.398 municípios, a alunos dos primeiros finais de ciclo (4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries). A avaliação foi realizada em novembro de 2005, em todos os estados e no Distrito Federal. O desempenho dos alunos no conhecimento de Língua Portuguesa evidenciou que eles apresentam defasagem entre a série em que se encontram e os conhecimentos que possuem. Esses dados mostram que o desempenho dos alunos nessa disciplina vem se agravando a cada pesquisa. Os dados oficiais medem o desempenho dos alunos na escrita-padrão da língua.

Por outro lado, ensinar Língua Portuguesa aos próprios falantes parece uma contradição, pois se acredita que quem domina a forma oral de

determinada língua tende a dominar a correspondente forma escrita. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o motivo real do ensino da gramática tradicional - o porquê, o para quê e o como - apresenta lacunas teóricas e práticas que merecem reflexão por parte dos professores. O baixo desempenho dos alunos pode ser explicado pela ineficácia das metodologias de ensino desta disciplina, em especial, quando se refere à língua falada e às regras gramaticais (BRASIL, 1998; BATISTA, 1997; TRAVAGLIA, 1996).

Segundo Travaglia (1996), a falta de compreensão dos alunos no aprendizado de Língua Portuguesa deve-se ao fato de as metodologias de ensino serem baseadas unicamente no método tradicional, ou seja, na regra pela regra: o professor acaba por não ceder espaço à atividade de reflexão do aluno em decorrência da ênfase nessa abordagem metodológica. Para Catelão e Calsa (2007), o ensino da língua materna é visto unicamente como um conjunto de regras a serem seguidas, sem uma compreensão adequada das funções e relações existentes entre os conceitos.

Calsa (2002) assinala que o ensino repetitivo e fragmentado não traz resultados satisfatórios para os alunos, pois a partir deste método estes deixam de ativar os conhecimentos e procedimentos de solução de tarefas e passam a utilizar somente informações memorizadas e nem sempre compreendidas conceitualmente, o que muitas vezes leva ao erro.

Esta falta de compreensão, por parte dos alunos e professores, sobre o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa faz com que aqueles não consigam explicar e justificar seus conceitos e procedimentos ao resolverem as tarefas escolares.

Segundo Morais (2002), a identificação da tonicidade das palavras e sua acentuação gráfica dependem da memorização das regras e do conhecimento fonológico. A acentuação é considerada um dos conteúdos mais importantes para a escrita-padrão dos vocábulos e seu ensino é preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) para todas as séries do ensino fundamental e médio. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998) e a literatura (CAGLIARI, 2002; SANTOS; NAVAS, 2002), a acentuação gráfica deve ser abordada, em primeiro momento, integrada ao conceito de tonicidade, para que não se constitua em um conjunto de normas a serem seguidas pelos alunos, e posteriormente o conteúdo de acentuação gráfica deve ser desvinculado da oralidade, uma vez que a ortografia não é a transposição da fala. No entanto, a instituição escolar (professores e livros didáticos) privilegia

unicamente o ensino de sílaba tônica e acentuação, sem apresentar as diferenças e similaridades entre a oralidade e a escrita.

Levando em conta as dificuldades da escola na aplicação de um novo modelo de ensino de gramática, este artigo visa contribuir para um melhor entendimento da forma como esses conteúdos estão sendo compreendidos pelos alunos.

Neste estudo, teve-se como objetivo investigar se há ocorrência de contradição entre os conceitos e procedimentos utilizados por alunos de 5ª série do ensino fundamental de uma escola pública do município de Maringá - PR no conteúdo de acentuação gráfica.

## 2 ORTOGRAFIA

O objetivo da ortografia das línguas é neutralizar as variantes lingüísticas e evitar que cada sujeito escreva da forma que fala e vice-versa. Ao universalizar e padronizar o conhecimento da escrita, a ortografia evita o preconceito lingüístico e abre “caminho para a leitura em qualquer variedade dialetal” (CAGLIARI, 1994, p. 558). Na história da civilização, o uso da leitura tinha uma função social maior do que o da escrita, que era restrita a poucas pessoas. Como a escrita foi sendo adaptada de tempos em tempos e em diferentes regiões, adquiriu formas diferentes, adequando-se às variações lingüísticas e obrigando os leitores a lidarem com a variação na representação gráfica das palavras.

De acordo com uma breve revisão da história, a escrita começou representando palavras e passou logo a representar sílabas, como no sistema sumério e derivados. Os egípcios reduziram o sistema silábico a um sistema consonantal (WILLIAMS, 1973). Cagliari (2001, p. 174) enfatiza que a escrita esteve sempre vinculada à fala e, em razão das variações dialetais da fala, a escrita alfabética poderia se perder se tentasse representar a fala de cada usuário. Para evitar esse provável caos, o sistema de escrita alfabético transformou-se em alfabético-ortográfico.

Com a ortografia, a presença das variantes da fala na escrita foi reduzida e as relações entre letras e sons passaram a ser definidas pela ortografia, e não pelo princípio alfabético ou acrofônico. Ao fixar a grafia das palavras o sistema favoreceu aos leitores e escritores, mas escondeu a fala em muitos de seus aspectos. Embora as variantes gráficas ainda sirvam de base para se formularem hipóteses sobre variantes de fala, tais hipóteses são, em geral, precárias. Por outro lado, o que não é objeto de variação gráfica nem sempre deixa de apresentar variação na linguagem oral. Esses

fatos são evidenciados, de certo modo, no processo de alfabetização. Mori (2005, p. 150) destaca que, com a ortografia, os sistemas de escrita deixaram de acompanhar “o desenvolvimento dinâmico da língua oral, daí a defasagem entre a fala e sua representação gráfica”, que gera “como resultado os problemas ortográficos no momento de se escrever”. Estudos mostram que é das diferentes formas de enunciar uma palavra, originada pela variação linguística, que surgiu a necessidade da forma ortográfica da escrita (MORAIS, 2002). A ortografia, contudo, apesar de fixar a forma de escrever as palavras, não estabelece uma única maneira de lê-la.

Segundo Williams (1973), na língua portuguesa a história da ortografia tem sido dividida em três períodos: 1) o arcaico (do século XII ao século XV); 2) o período etimológico (do século XVI ao século XIX) e 3) o período reformado (século XX). Essa tipologia não reflete bem o que aconteceu na história da ortografia da língua portuguesa. O período arcaico tem características distintas, desde a escrita cartorial até as produções do século XV. O período etimológico é também “sônico”, isto é, alguns ortografistas achavam que a melhor representação da língua era buscar a grafia do grego e do latim e representá-la de modo adaptado à escrita do português. Entretanto, outros autores consideravam que o ideal ortográfico era uma espécie de transcrição fonética, e que a ortografia deveria representar a fala do modo mais direto possível. O período reformado sofreu vários ajustes, além da oposição de alguns escritores e até de gramáticos e dicionaristas.

Além dessa visão histórica, definida por períodos, é preciso levar em conta certas obras que serviram de modelo pela sua importância histórica, como, por exemplo, *Os Lusíadas* (1572) de Luís de Camões. Tal obra apresentava um sistema ortográfico simplificado (para a época), o qual depois serviu de modelo para Gonçalves Viana (1903) propor o sistema reformado moderno de ortografia da língua portuguesa (WILLIAMS, 1973).

O Brasil passou por três acordos ortográficos e no momento atual passa pela implantação da unificação ortográfica. Esse novo acordo ortográfico, diferentemente dos outros, é um tratado internacional que preza a unificação escrita de todos os países que têm o português como língua oficial (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, Timor Leste e São Tomé e Príncipe). O Brasil, diferentemente dos outros países, terá uma mudança ortográfica menor, que equivalerá a 0,5% de alterações na forma escrita das palavras. As principais alterações estão relacionadas à acentuação gráfica e às regras de hífenização (MACHADO, 2004).

### 3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Para atingir os objetivos do presente estudo, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa de caráter qualitativo. De acordo com Lüdke e André (1986), esse método oferece melhores condições para a compreensão da dinâmica presente no ambiente escolar. Este tipo de pesquisa foi escolhido por não admitir regras que se apliquem a todos os casos, o que alerta para um planejamento preciso por parte dos pesquisadores que se proponham a utilizá-la.

Para Bogdan e Biklen (1999), a investigação qualitativa apresenta cinco características, sem que, no entanto, todos os estudos considerados qualitativos devam abarcá-las por completo. São elas:

- 1) busca sua fonte de dados no ambiente onde se encontram os sujeitos;
- 2) apresenta caráter descritivo;
- 3) tem interesse nos processos, e não somente no resultado do produto;
- 4) analisa os dados de forma indutiva, ou seja, constrói as abstrações à medida que os dados coletados vão sendo agrupados;
- 5) atribui importância ao significado e mostra o interesse do pesquisador no sentido dado pelos pesquisados ao modo como experimentam, interpretam e estruturam o mundo em que vivem.

O presente estudo contempla as quatro últimas características, pois a primeira não foi atendida, visto que no momento da entrevista os sujeitos foram retirados da sala de aula para vivenciar uma situação excepcional, na qual o espaço físico era conhecido, mas não o era a tarefa por eles desempenhada.

Essas características foram desenvolvidas por meio de um trabalho de campo. Por essa razão a pesquisadora se deslocou ao ambiente freqüentado pelos sujeitos da pesquisa, uma escola pública de nível fundamental. Bogdan e Biklen (1999) dizem que o estudo de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito de forma a ganhar sua aceitação e evitar interferências externas ao objeto pesquisado.

#### 3.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

##### 3.1.1 Sujeitos

A amostra da pesquisa foi constituída por 30 alunos de 5ª série do ensino fundamental de uma escola pública de Maringá - PR. A série foi

selecionada para a investigação por representar o início do segundo ciclo. A escolha da série justifica-se por ser preconizada pelos PCNs (1998), ante o fato de o conteúdo de acentuação gráfica ser iniciado na 3ª série do ensino fundamental e finalizado na 4ª série, enquanto a 5ª série funcionaria como uma retomada do conteúdo e início para o ensino de elementos morfológicos e sintáticos. Neste caso, a 5ª série foi selecionada a fim de confirmar os dados das séries iniciais.

### 3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Levando em conta os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, a análise foi realizada a partir da organização estatística dos dados e da elaboração de categorias conceituais. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um teste sobre tonicidade e acentuação gráfica. O teste foi realizado em aula com a presença do professor de Língua Portuguesa em duas etapas: a primeira contemplou a resolução de um teste de acentuação gráfica e tonicidade; a segunda, um ditado de palavras organizado pela pesquisadora.

Para que a aplicação do teste de acentuação gráfica e tonicidade se desse sem que o nível de escolarização interferisse na coleta de dados, foi aplicado o teste de *Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita* – ADAPE<sup>1</sup> (SISTO, 2002).

Esse instrumento de avaliação tem o intuito de investigar as dificuldades mais comuns na escrita das crianças. Consiste em escrever um texto ditado, que foi denominado “Uma tarde no campo”, constituído de 114 palavras. O texto deve obedecer a três critérios principais: as palavras devem ser usuais do cotidiano escolar das crianças; uma mesma palavra pode conter mais de uma dificuldade; e deve haver pelo menos um terço de palavras trissílabas e/ou polissílabas. Das 114 palavras selecionadas, 60 apresentam algum tipo de dificuldade (encontro consonantal, dígrafo, sílaba composta) e 54 não, sendo cada palavra considerada como uma unidade de medida para a realização da pesquisa. As dificuldades serão identificadas de acordo com o número de acertos e erros de acentuação gráfica na realização do teste e classificadas conforme a tabela abaixo, a qual foi formulada para alunos de 3ª série, mas pode ser aplicada a alunos da 4ª e 5ª séries, visto que a 4ª série corresponde ao primeiro final de ciclo do ensino fundamental e a 5ª ao início do segundo ciclo,

---

<sup>1</sup> O ADAPE é um instrumento de avaliação de dificuldade de aprendizagem em escrita elaborada pelo professor Fermino Fernandes Sisto (2002).

possibilitando a observação da dificuldade de aprendizagem no decorrer das séries anteriores.

### **3.2.1 Quanto aos procedimentos: Teste de Acentuação Gráfica**

O primeiro exercício solicitou aos alunos que observassem um balão com dez vocábulos e acentuassem-nos, se o julgassem necessário. O exercício pretendeu verificar como os alunos acentuam palavras isoladas e quais os critérios (sílabas tônicas, regras gramáticas ou lembrança de leitura) utilizados para resolução deste tipo de atividade.

Na segunda etapa do teste foi realizado um ditado com as mesmas dez palavras da atividade do balão. Solicitou-se que os alunos escrevessem a palavra ditada isoladamente, embora fosse acompanhada em seguida pela apresentação de uma frase que a contemplava. O modelo de execução do ditado foi adaptado do *Teste de Dificuldades Escolares (TDE)*. Considerou-se este modelo de instrumento de coleta de dados o mais adequado aos objetivos da pesquisa, pois permite a verificação de dificuldades quanto à prosódia. De acordo com a literatura especializada, a tonicidade das palavras, quando ditadas isoladamente, não mantém o mesmo ápice silábico quando estão inseridas em um contexto frasal.

### **3.2.2 Quanto aos conceitos: Entrevistas Individuais**

Para as entrevistas individuais, escolheu-se o método clínico piagetiano, de acordo com Visca (1995). Este método é considerado o mais adequado, pela obtenção da descrição dos procedimentos de resolução e pela explicação e justificativa desses procedimentos nas tarefas de acentuação gráfica propostas no teste. Nelas objetivou-se identificar o domínio de conceitos e procedimentos envolvidos na atividade de acentuação gráfica do teste em questão.

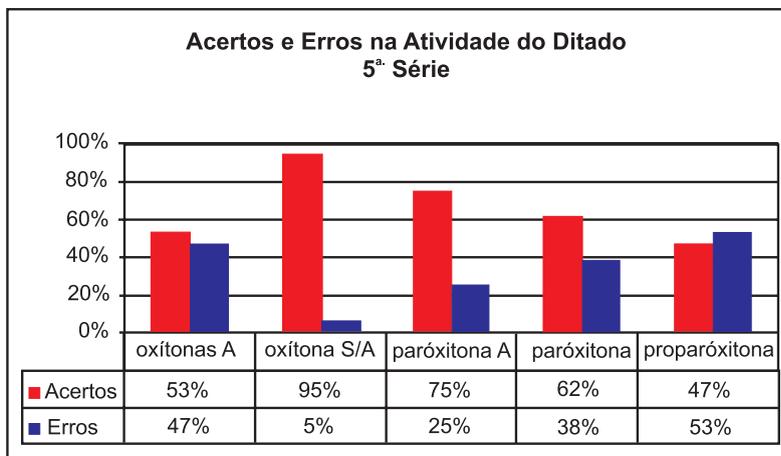
## **4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Os resultados obtidos nas duas atividades sobre acentuação gráfica em vocábulos isolados confirmaram a hipótese inicial deste estudo sobre o estabelecimento de um vínculo entre oralidade e escrita no ensino deste conteúdo por parte da escola.

Na atividade do ditado de palavras os alunos tiveram o seguinte desempenho (Gráfico 1): nas palavras oxítonas acentuadas – Boné e

Camponês - obtiveram 53% (32) de acertos e 47% (28) de erros; nas oxítonas não acentuadas – Acordar e Caçador – foram 95% (57) de acertos e 5% (3) de erros; nas paroxítonas acentuadas – Palácio e História – o desempenho foi de 75% (45) de acertos e 25% (15) de erros; nas paroxítonas não acentuadas – Madrasta e Castelo – obtiveram 62% (37) de acertos e 38% (23) de erros; já nas proparoxítonas – Súditos e Mágico – o desempenho ficou em 47% (28) de acertos e 53% (32) de erros.

**Gráfico 1.** Acertos e erros na atividade do ditado

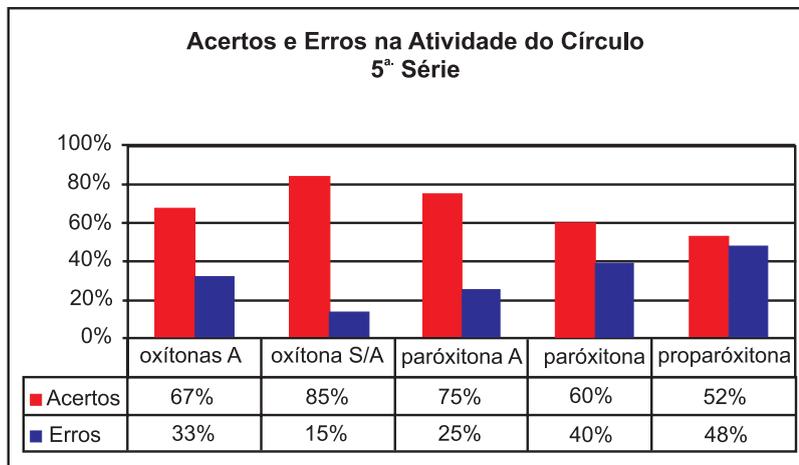


Nessa atividade, percebe-se que o desempenho em acentuação gráfica se deu de forma similar nas oxítonas acentuadas, com 53% (32) de acertos e 47% (28) de erros, e nas proparoxítonas, com 47% (28) de acertos e 53% (32) de erros. Nestes dois tipos de palavras as quantidades de erros e acertos foram quase equivalentes. Nas paroxítonas acentuadas e nas paroxítonas não acentuadas o índice de acertos foi maior do que o de erros, enquanto nas oxítonas não acentuadas observou-se o melhor desempenho em acentuação gráfica, ou seja, acerto de 95% (57) das palavras.

Na atividade do ditado de palavras os alunos mostraram o seguinte desempenho (Gráfico 2): nas palavras oxítonas acentuadas – Boné e Camponês - obtiveram 67% (40) de acertos e 33% (20) de erros; nas oxítonas não acentuadas – Acordar e Caçador – houve 85% (51) de acertos e 15% (9) de erros; nas paroxítonas acentuadas – Palácio e História – o desempenho foi de 75% (45) de acertos e 25% (15) de erros; nas paroxítonas não acentuadas – Madrasta e Castelo – os alunos obtiveram 60% de

acertos (36) e 40% (24) de erros; já nas proparoxítonas – Súditos e Mágico – o desempenho ficou em 52% (31) de acertos e 48% (29) de erros.

**Gráfico 2.** Acertos e Erros na atividade do Círculo



Nessa atividade, percebe-se que as quantidades de acertos e erros foram similares somente nas proparoxítonas, com 52% (31) de acertos e 48% (29) de erros. Nas oxítonas acentuadas e nas paroxítonas não acentuadas o desempenho foi semelhante, isto é, os acertos ficaram em torno de 60% (40) e os erros em 40% (20). Já nas oxítonas não acentuadas e nas paroxítonas acentuadas o desempenho foi melhor do que nos demais tipos de palavras, a saber, o índice de acertos ultrapassou 75% (45), o que não ocorreu nas outras categorias.

#### 4.1 CONCEITUAÇÃO DOS ALUNOS

Nas entrevistas individuais com os alunos foi solicitado o porquê da acentuação ou não dos vocábulos. Observou-se que as respostas apresentaram um maior número de erros nos seguintes vocábulos: *acordar, palácio, madrastra, castelo e súditos*. Os erros cometidos pelos alunos confirmam a percepção de forte vinculação entre acentuação gráfica da palavra e sílaba tônica, manifestada pelos alunos em suas verbalizações sobre o que é sílaba tônica e acentuação gráfica.

***E- O que é sílaba tônica para você?***

***A4 - é a sílaba fraca que tem que acentuar.***

*A13 - Não sei ... eu penso que é o acento da palavra.*

*A24 - é a sílaba mais forte da palavra que leva acento.*

***E- O que é acentuação gráfica para você?***

*A4 - quando tem uma letra forte para acentuar.*

*A13 - para a gente falar mais forte para não ficar fraco.*

*A24)- quando tem uma força na palavra como no téeee...*

A vinculação entre tonicidade e acentuação gráfica manifestada pelos alunos demonstra a existência de confusão conceitual entre aspectos da fala e da escrita. A maioria dos erros cometidos pelos alunos ocorreu em decorrência da transposição da fala para a escrita. Segundo Borba (1975), a sílaba tônica constitui-se em um aspecto da fala que depende de vários fatores, como as variantes lingüísticas (regionais) e o caráter coletivo e espontâneo das situações. A linguagem escrita, diferentemente da oral, apresenta certas peculiaridades, como o caráter individual de sua produção e a predominância de elementos lógico-gramaticais - portanto se distancia fortemente da segunda.

As verbalizações deixaram clara a existência de confusão conceitual entre sílaba tônica e acento gráfico fortemente marcado pela tonicidade da palavra. Essa confusão é evidenciada nos vocábulos *castelo* e *madrasta* – os de maior freqüência de erros de acentuação - cuja acentuação gráfica erroneamente colocada por muitos alunos foi por estes justificada pela tonicidade.

Essa confusão conceitual entre sílaba tônica e acentuação gráfica evidenciada pelos alunos investigados, segundo a literatura (BORBA, 1975; CAGLIARI, 2002; MORAIS, 2002), promove uma aprendizagem algorítmica<sup>2</sup> desses conceitos e procedimentos.

## **5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A partir dos resultados das duas atividades (círculo e ditado de palavras) percebe-se contradição dos alunos investigados no processo de acentuação gráfica da maioria das palavras. Na tarefa do ditado eles apresentaram 53% (32) de acertos nas oxítonas acentuadas, enquanto na atividade do círculo em relação às mesmas palavras acertaram um percentual maior,

---

<sup>2</sup> Segundo Catelão e Calsa (2007), a aprendizagem algorítmica significa reproduzir conceitos e procedimentos ensinados na escola independente de sua compreensão e integração no sistema cognitivo como novos esquemas assimiladores.

67% (40); nas oxítonas não acentuadas acertaram 95% (57) e na atividade do círculo com as mesmas palavras, 85% (51). Nas paroxítonas que não são acentuadas retorna a contradição de acentuação, pois no ditado os alunos apresentaram um índice de acerto de 62% (37) e na atividade do círculo apresentaram 60% (36) de acerto. O mesmo ocorreu nas palavras proparoxítonas, nas quais, no ditado, o índice de acertos era de 47% (28) e na atividade do círculo subiu para 52% (31). Em contrapartida, na acentuação das paroxítonas acentuadas apresentaram maior consistência do processo de acentuação entre a tarefa do ditado e a do círculo, ficando com 75% (45) de acertos nas duas atividades.

A contradição na acentuação das mesmas palavras em atividades distintas parece ser originada do uso predominante da oralidade na tomada de decisão quanto ao uso ou não de acento gráfico em uma das tarefas e predominância do conhecimento da escrita na outra. Na atividade do círculo os alunos parecem ter resolvido o exercício sem auxílio da pronúncia, enquanto no ditado esse auxílio parece ter sido marcado.

A hipótese de resolução dessas atividades mostra que no momento da atividade do círculo os alunos tenderam a resolver a questão proposta pelo seu conhecimento das palavras, ou seja, pela memória; já na atividade do ditado os alunos buscaram acentuar as palavras pelo acento tônico, e não pelo gráfico, como se observa nas seguintes palavras do círculo: acordar (sem acento); sudítos (acentuação incorreta); madrasta (sem acento) e magica (sem acento). As mesmas palavras foram encontradas acentuadas da seguinte forma: acordár (acentuação incorreta); suditos (sem acento); madrásta (acentuação incorreta) e mágica (acentuada). A confusão entre fala e escrita nesses exemplos mais comuns evidencia que os alunos não possuem clareza entre as duas formas de linguagem e suas particularidades. Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), o conteúdo de acentuação gráfica é iniciado na 3ª série do ensino fundamental e deveria ser finalizado na 4ª série, e a 5ª série funcionaria como uma retomada do conteúdo e início para o ensino de elementos morfológicos e sintáticos.

Os alunos apresentaram confusão conceitual entre escrita e oralidade, justificando assim as contradições constatadas no decorrer da pesquisa. Essa forma de resolução de tarefas de acentuação mostra a importância de a instituição escolar não vincular esses dois tipos de linguagem, pois segundo Borba (1975), o ato da fala é diferente do ato da escrita, visto que não se fala da mesma forma como se escreve, e vice-versa.

Os resultados desta pesquisa vão ao encontro dos resultados de pesquisas anteriores (CEZAR; CALSA; ROMUALDO, 2005), as quais

evidenciaram que o ensino de Língua Portuguesa praticado pelos professores ao tratarem do conteúdo de sílaba tônica e acentuação gráfica acaba reproduzindo a confusão conceitual entre fala e escrita presente nos livros didáticos que utilizavam. Pode-se dizer que as contradições encontradas nesta pesquisa são decorrentes desse vínculo apresentado pelos manuais didáticos e professores.

Conquanto o desempenho dos alunos tenha mostrado uma quantidade maior de acertos do que de erros nas atividades da pesquisa, ainda assim os percentuais não são compatíveis com o nível de escolaridade, uma vez que, se os alunos tivessem o domínio das particularidades da oralidade e da escrita, o seu desempenho deveria ser mais próximo do acerto total das palavras. Todas elas foram retiradas de seu contexto de uso – seu livro didático. Isso significa dizer que esses alunos não compreendem o sentido da acentuação gráfica. Conforme salientou Cagliari (2002, p. 64), para entender-se o que é ortografia “é preciso saber o que é escrita e como funciona, porque a ortografia é apenas um dos usos do tipo de escrita chamado ‘alfabético’. E esse é apenas um dos tipos de escrita que usamos na sociedade”.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados pelos alunos vão ao encontro dos dados oficiais do SAEB (INEP, 2002), segundo os quais os alunos apresentam um domínio de língua portuguesa que não corresponde à série em que se encontram. Percebe-se nos alunos investigados uma contradição entre oralidade e escrita no conteúdo de acentuação gráfica, pois na maioria dos vocábulos eles acentuaram e deixaram de acentuar as mesmas palavras em atividades distintas. Na atividade do círculo tenderam a acentuá-las de acordo com seus conhecimentos memorísticos, enquanto no momento da atividade do ditado das mesmas palavras, acentuaram-nas de acordo com sua tonicidade. Segundo a literatura especializada (MORAIS, 2002; CAGLIARI, 1986; CEZAR; CALSA; ROMUALDO, 2005), essa vinculação dificulta a aprendizagem de escrita e mostra a confusão estabelecida entre acento tônico e acento gráfico. Essa confusão já deveria ter sido sanada nas séries anteriores e não era esperada para a série investigada.

Morais (2002, p. 6) enfatiza que um dos motivos de as crianças não dominarem as regras ortográficas é o não-domínio das regras da língua e a não-compreensão dessas normas. Além disso, o autor assevera que a “competência ortográfica é algo particular dentro da competência com a

língua escrita”, ou seja, ter um bom domínio no momento de produzir textos não é sinônimo de domínio das normas ortográficas.

Os resultados obtidos neste trabalho destacam a importância de investigações sobre a natureza e as características do processo de ensino-aprendizagem de ortografia, pois a escola parece não estar favorecendo ao aluno a elaboração e reorganização desses conhecimentos.

Observa-se que, se diferenciados estes dois tópicos, é possível à escola favorecer a aprendizagem da gramática como uma ferramenta intelectual disponível aos indivíduos de modo que tais saberes constituam-se em elementos formadores de sua identidade e cidadania, pois somente o domínio de diferentes códigos linguísticos é capaz de aproximar a escola de sua função social na formação de indivíduos autônomos, tanto do ponto de vista social e cultural quanto do intelectual.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

BORBA, F. da S. **Introdução aos estudos linguísticos**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

\_\_\_\_\_. Uma breve história das letras e dos números. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. 2. ed. Campinas; São Paulo, SP: Mercado de Letras; ALB; Fapesp, 2001. p. 163-185. (Coleção Leituras no Brasil).

\_\_\_\_\_. Ortografia na escola e na vida. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Isso se aprende com o Ciclo Básico**. São Paulo: CENP, 1994.

\_\_\_\_\_. Ortografia na escola e na vida. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Isso se aprende com o Ciclo Básico**. São Paulo. CENP. 1986.

CALSA, G. C. **Intervenção psicopedagógica e problemas aritméticos no ensino fundamental**. 2002. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 2002.

CATELÃO, E. M.; CALSA, G.C. **Tomada de Consciência e conceituação: o sujeito sintático segundo alunos de Letras e Pedagogia**. 2007. (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá, 2007.

CEZAR, K. P. L.; CALSA, G. C; ROMUALDO, E. C. **Estudo Exploratório sobre a prática de gramática no ensino fundamental**. Relatório Final de iniciação científica. Maringá: UEM, 2005.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Informe de resultados do SAEB 1995, 1997 e 1999**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, J. O dia em que seremos iguais. **Educação**, ano 8, n. 91, p. 36-39, 2004.

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

MORI, A. C. Fonologia. In: MUSSALIM. F; BENTES, A. C. **Introdução à lingüística 1**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 147-180.

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1978a.

\_\_\_\_\_. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978b.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de Leitura e Escrita**. São Paulo: Manole, 2002. p. 331-357.

SISTO, F. Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: SISTO, F. et al. (Orgs.) **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º. Graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VISCA, J. **El diagnostico operativo en la practica psicopedagogica**. Bueno Aires: Composición y Armado, 1995.

WILLIAMS, E. B. **Do Latim ao Português** - fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa. Rio de Janeiro: [s. n.], 1973.