

Intervenção ortográfica em escolares com e sem dificuldades de escrita

Maria Nobre Sampaio

Universidade Estadual Paulista – Marília – SP

Simone Aparecida Capellini

Universidade Estadual Paulista – Marília – SP

Resumo

O objetivo da pesquisa aqui relatada consistiu em verificar os efeitos de um programa de intervenção em escolares com e sem dificuldades na escrita. Participaram 40 escolares do 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental público, distribuídos em dois grupos maiores: GI (20 escolares com dificuldades de escrita, subdivididos em Gle e Glc) e GII (20 escolares sem dificuldades de escrita, subdivididos em GIIe e GIIc). Em situação de pré e pós-testagem, os grupos foram submetidos à aplicação do Pró-Ortografia. Todos os grupos, de maneira geral, apresentaram médias de acertos que se tornaram superiores na pós-testagem, porém os resultados também mostraram que Gle e GIIe apresentaram melhor desempenho em relação a Glc e GIIc. Conclui-se que o programa de intervenção elaborado foi eficaz para os escolares deste estudo, indicando que ele possa auxiliar tanto professores quanto profissionais clínicos que atuam na área da educação, minimizando as dificuldades de escolares com defasagem ortográfica.

Palavras-chave: Intervenção social; escrita; aprendizagem.

Intervention with students with spelling difficulties in writing and without difficulties

Abstract

The purpose of the research reported here was to verify the effects of an intervention program in students with and without disabilities of writing. Participants were 40 students from 3 to 5 years of public elementary school, divided into two major groups: GI (20 students with difficulties in writing, subdivided into Gle and Glc) and GII (20 students without difficulties of writing, subdivided into GIIe and GIIc). In a pre- and post-testing, the groups were submitted to the Pro-Spelling. All groups, in general, presented means of hits that have become higher in post-testing, but the results also showed that Gle and GIIe showed better performance against Glc and GIIc. It was concluded that the elaborate intervention program was effective for the students in this study, indicating that it can help both teachers and clinical professionals working in education, minimizing the difficulties of students with spelling lag.

Keywords: Social intervention; writing; learning.

Intervención ortográfica en escolares con y sin dificultades de escrita

Resumen

El objetivo de la investigación aquí relatada consistió en verificar los efectos de un programa de intervención en escolares con y sin dificultades en la escrita. Participaron 40 escolares del 3º al 5º años de la Enseñanza Fundamental pública, distribuidos en dos grupos mayores: GI (20 escolares con dificultades de escrita, subdivididos en Gle y Glc) y GII (20 escolares sin dificultades de escrita, subdivididos en GIIe y GIIc). En situación de pre y post-prueba, los grupos fueron sometidos a la aplicación do Pró-Ortografía. Todos los grupos, de manera general, presentaron promedio de aciertos que se volvieron superiores en la post-prueba, sin embargo los resultados asimismo mostraron que Gle y GIIe presentaron mejor desempeño en relación a Glc y GIIc. Se concluye que el programa de intervención elaborado fue eficaz para los escolares de este estudio, indicando que él puede ayudar tanto profesores cuanto profesionales clínicos que actúen en el área de la educación, minimizando las dificultades de escolares con desfasaje ortográfica.

Palabras - clave: Intervención social; escrita; aprendizaje.

Introdução

Morais (2003) definiu ortografia como uma convenção social destinada a facilitar a comunicação escrita. Segundo o autor, é somente por meio da ortografia que são estabelecidos parâmetros para a escrita das palavras, e sem estes parâmetros seria impossível compreender os escritos conforme sua época, cultura ou herança sociocultural.

O princípio alfabético do português brasileiro é definido com as características de transparência e opacidade ortográfica. A transparência ortográfica caracteriza-se pela regularidade, segundo a qual cada fonema correspondente a um, e somente um grafema, e vice-versa. Por outro lado, a opacidade ortográfica é caracterizada pela irregularidade, de modo que existem grafemas que correspondem a mais de um fonema e fonemas que correspondem a vários grafemas (Meireles, & Correa, 2006).

Assim, a habilidade ortográfica é afetada diretamente pela consciência fonológica na compreensão e progresso do princípio alfabético, essencialmente nas relações regulares entre som e letra (Fontella, 2001; Guimarães, 2005; Kyte, & Johnson, 2007; Rego, & Buarque, 2007; Tessari, 2002); no entanto, na escrita de palavras irregulares há um maior envolvimento da consciência sintática e morfológica, que permite uma análise mais detalhada do contexto para escolha do grafema a ser utilizado (Guimarães, 2005a, 2005b; Mousinho, & Correa, 2009; Rego & Buarque, 2007).

Dessa forma, a aquisição ortográfica se caracteriza como um processo evolutivo, em que o escolar elabora hipóteses acerca da escrita na tentativa de acertar a notação ortográfica correta da palavra; portanto, a ocorrência de erros está implícita nesse processo (Capellini, Butarelli, & Germano, 2010; Ygual-Fernández, Cervéra-Mérida, Cunha, Batista, & Capellini, 2010). Durante a hipótese formulada, o escolar reflete sobre a ortografia e utiliza estratégias gerativas para escrever corretamente (Rego, & Buarque, 2007). Nesta fase, é comum o mecanismo de autocorreção, assim como generalizações indevidas para a notação ortográfica, evidenciando quanto o escolar é ativo durante o processo de aquisição da escrita e conhecimento ortográfico (Correa, Maclean, Meireles, Lopes, & Glockling, 2007; Moojen, 2009).

Nas pesquisas que abordam a aprendizagem da ortografia é possível observar que são escassos os estudos que abordam metodologias de intervenção. Esse número reduzido de estudos resulta na carência de suporte na elaboração de estratégias de ensino e de indicadores sobre o processo de construção dos conhecimentos ortográficos.

Em virtude do exposto acima, este estudo tem por objetivo verificar os efeitos de um programa de intervenção ortográfica em escolares com dificuldades de escrita.

Método

Esta pesquisa foi realizada depois de aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/UNESP - Marília - São Paulo, sob o protocolo

o n.º 1003/2010. Participaram desta pesquisa 40 escolares do 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental da cidade de Marília-SP, indicados pelo Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Os escolares estavam na faixa etária de oito a 12 anos e eram de ambos os gêneros, sendo 18 (45%) do gênero feminino e 22 (55%) do gênero masculino.

Os escolares selecionados foram classificados conforme o desempenho ortográfico e a pontuação obtida (Sampaio, 2012) na aplicação do protocolo de avaliação ortográfica Pro-Ortografia (Batista, & Capellini, 2011). Foram excluídos deste estudo escolares com histórico de deficiência auditiva, visual, cognitiva ou motora obtido por meio das informações constantes no prontuário escolar referente aos resultados de acuidade auditiva (triagem auditiva) e visual ou relatado pelos professores, e também os escolares que não apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis. Foram adotadas como critério de inclusão a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis e a inexistência de queixa auditiva, visual, cognitiva e motora no prontuário escolar ou no relato dos professores.

Os escolares selecionados foram distribuídos em dois grupos:

Grupo I (GI) - composto por vinte escolares com dificuldades de escrita, subdivididos em:

- **Grupo Ie (Gle)** - composto por dez escolares submetidos ao programa de intervenção ortográfica; e

- **Grupo Ic (Glc)** - composto por dez escolares não submetidos ao programa de intervenção ortográfica;

- **Grupo II (GII)** - composto por vinte escolares sem dificuldades de escrita, subdivididos em:

- **Grupo Iie (GIIe)** - composto por dez escolares submetidos ao programa de intervenção ortográfica; e

- **Grupo Iic (GIIC)** - composto por dez escolares não submetidos ao programa de intervenção ortográfica.

Os escolares pertencentes aos grupos Gle e GIIe foram submetidos ao programa de intervenção ortográfica, porém todos os escolares deste estudo, nas situações de pré e pós-testagem, foram submetidos aos mesmos procedimentos para verificação da eficácia do programa de intervenção utilizado. Como procedimento de pré e pós-testagem, foi realizada a aplicação do Pro-Ortografia (Batista, & Capellini, 2011), nas versões coletiva e individual.

Versão coletiva

Na versão coletiva foram aplicados os procedimentos descritos a seguir.

- Escrita das Letras do Alfabeto (ELA), em que os escolares foram solicitados a escrever as letras do alfabeto, as vogais e as consoantes em lugares separados, com o objetivo de verificar o conhecimento acerca destas e sua classificação. Foi atribuído um ponto para cada letra que esti-

vesse obrigatoriamente na sequência esperada para o alfabeto.

- Ditado Randomizado das Letras do Alfabeto (DRLA), em que os escolares foram instruídos a escrever as letras ditadas, com o objetivo de verificar o conhecimento do escolar quanto à correspondência entre o nome da letra e o símbolo gráfico que a representa. Foi atribuído um ponto para cada letra escrita exatamente na sequência em que foram ditadas.
- Ditado de Palavras (DP), em que os escolares foram instruídos a escrever 86 palavras ditadas, com o objetivo de verificar o nível de conhecimento das regras de codificação, dentro de uma situação controlada e com apoio do léxico de *input* visual. Foi atribuído um ponto para cada palavra codificada ortograficamente, incluindo a acentuação.
- Ditado de Pseudopalavras (DPP), em que os escolares foram instruídos a escrever 36 pseudopalavras ditadas, com o objetivo de verificar o nível de conhecimento das regras de codificação, tendo-se como critério psicolinguístico de regularidade o uso somente de situações regulares e regras (Scliar-Cabral, 2003), dentro de uma situação controlada e sem apoio do léxico de *input* visual. Foi atribuído um ponto para cada pseudopalavra codificada ortograficamente, incluindo a acentuação.
- Ditado com Figuras (DF), em que os escolares foram instruídos a escrever 39 palavras correspondentes às figuras apresentadas, com o objetivo de verificar o nível de conhecimento das regras de codificação mediante uma recuperação da representação fonológica do próprio léxico. Todas as figuras pertenciam à mesma classe semântica. Foi atribuído um ponto para cada uma das palavras codificadas ortograficamente, correspondentes às figuras apresentadas, incluindo a acentuação.

Aplicação individual

- Ditado de Frases (DFR), em que os escolares foram instruídos a escrever doze frases ditadas, no total de 66 palavras, com os objetivos de verificar se havia relação/interferência da memória com a habilidade de codificação e essas frases servirem como texto-base para a prova do erro proposital. Foi atribuído um ponto para cada palavra codificada ortograficamente, incluindo a acentuação.

- Erro Proposital (EP), em que os escolares foram instruídos a reescrever as doze frases anteriormente ditadas, porém com erros ortográficos propositalmente, com o objetivo de verificar os conhecimentos ortográficos que estes elaboraram internamente sobre alguns dos principais casos de regularidades ortográficas contextuais mediante a explicitação verbal de seu erro proposital. Foi atribuído um ponto para cada palavra que foi codificada “incorretamente” e cujo erro proposital foi justificado adequadamente.
- Ditado Soletrado (DS), em que os escolares foram instruídos a escrever 29 palavras ditadas de forma pausada, letra por letra, com o objetivo de verificar sua capacidade de realizar a síntese das letras ditadas para a formação das palavras, mediante a sua sequência e o acesso ao léxico de *input* visual. Foi atribuído um ponto para cada palavra escrita de forma correta.
- Memória Lexical Ortográfica (MLO), em que os escolares foram instruídos a escrever 29 palavras conforme a solicitação, com o objetivo de verificar a capacidade de acesso ao léxico ortográfico quando o escolar usa sua memória fonológica de trabalho (exemplo: “Escreva uma palavra que tenha as letras “GE” juntas no início ou no meio da palavra – “gema, algema”). Foi atribuído um ponto para cada palavra codificada ortograficamente correspondente às solicitações específicas feitas pelo avaliador, incluindo a acentuação.

Este instrumento de avaliação foi elaborado seguindo as etapas de construção de um instrumento que envolve, além da elaboração, a aplicação, a correção e a interpretação dos resultados com base psicolinguística. As etapas de validade de conteúdo, validade de critério e validade de construto estão em fase final de análise.

O programa de intervenção elaborado para este estudo foi baseado em estudos desenvolvidos por Cervera-Mérida e Ygual-Fernández (2006), com adequações aos escolares deste estudo. De acordo com estes autores, os erros ortográficos podem ser de origem natural ou arbitrária. Entre os erros de ortografia natural destacam-se os erros por correspondência unívoca entre fonema e grafema, omissão e adição de segmentos, alteração na ordem dos segmentos e junção ou separação indevida de palavras. Entre os erros de ortografia arbitrária destacam-se os erros de correspondência entre fonema e grafema dependentes de contextos e os erros de correspondência entre fonema e grafema independentes de regra.

De acordo com a classificação semiológica proposta pelos autores acima citados, o programa de intervenção elaborado foi dividido em três módulos, segundo a tipologia

das dificuldades ortográficas. Os módulos e as estratégias utilizadas foram divididos da seguinte maneira:

- *Módulo 1: Intervenção para os Erros de Ortografia Natural:* auxiliar os escolares com relação aos erros de ortografia que têm relação direta com a oralidade. As estratégias deste módulo contêm:
- Leitura: foi solicitada ao escolar a leitura de um texto, esclarecendo-se a ele que o texto apresentava palavras com a dificuldade ortográfica da sessão em alta frequência, com o objetivo de aumentar o léxico ortográfico do escolar.
- Reconhecimento das letras e sons: foi entregue ao escolar uma folha com todas as letras do alfabeto, separadas por grafemas regulares e irregulares e pela letra H. Inicialmente o escolar era solicitado a nomear todas as letras do alfabeto, e em seguida, produzir todos os fonemas correspondentes às letras.
- Identificação de sílaba dentro de palavra: foi apresentada oralmente uma palavra para que o escolar identificasse a posição (inicial, medial ou final) da sílaba-alvo; em seguida foram apresentadas mais três palavras, entre as quais o escolar deveria identificar qual apresentava a mesma sílaba-alvo, na mesma posição - por exemplo, BALA (sílabas-alvo BA na posição inicial: pata – balé – aba).
- Análise fonêmica: foram apresentadas oralmente quatro palavras e o escolar deveria produzir todos os fonemas da palavra. Exemplo: BALA - /b/ /a/ /l/ /a/.
- Síntese fonêmica: foram apresentadas oralmente quatro palavras separadas em fonemas e o escolar deveria identificar a palavra. Exemplo: /b/ /a/ /l/ /a/ - BALA.
- Subtração de fonemas: foram apresentadas oralmente quatro palavras para que o escolar retirasse o fonema solicitado e identificasse a nova palavra formada. Exemplo: LUVA - /v/ - LUA.
- Substituição de fonemas: foram apresentadas oralmente quatro palavras para que o escolar retirasse o fonema solicitado, substituísse-o por outro fonema indicado e identificasse a nova palavra formada. Exemplo: FACA - /f/ por /v/ - VACA.
- Identificação de palavras dentro de frases: foram apresentadas oralmente quatro frases para que o escolar dividisse cada frase pelo número de palavras, através de palmas. Exemplo: “A casa

é bonita” – A (palma) casa (palma) é (palma) bonita (palma).

- Identificação da frase: foram apresentadas quatro frases escritas erroneamente ao escolar para identificação de hipossegmentação e hipersegmentação. Posteriormente solicitou-se ao escolar que escrevesse cada palavra em uma lacuna e a frase completa na linha indicada. Exemplo:

AVOVÓ	CAN	TAVÁRIAS	CANÇÕES	PARASEU	NE TO
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>					

Fonte: Sampaio, Ygual-Fernández, Cervera-Mérida, & Capellini, 2013.

- Palavras cruzadas: o escolar foi solicitado a identificar e nomear, na forma escrita, seis figuras da cruzadinha, preenchendo cada letra da palavra no quadrado correspondente.
- *Módulo 2: Intervenção para os erros de ortografia Arbitrária – dependentes de contexto:* auxiliar o escolar na compreensão do sistema de regras ortográficas. No presente estudo optou-se por utilizar as dificuldades ortográficas dependentes do contexto em que os escolares apresentaram maior número de erros na aplicação da pré-testagem (Sampaio, 2012). As regras contextuais selecionadas foram: M/N (antes de das consoantes “p” e “b”), C/QU (antes das vogais “e” e “i”), G/GU (antes das vogais “e” e “i”), R/RR, ãO/AM (em flexões verbais e em substantivos, dependendo da sílaba tônica penúltima ou última) e X (após ditongo, após vocábulo iniciado com a vogal “e” no qual o “x” se configura como /z/, e depois vocábulo iniciado por “en” no qual o “x” se configura como /ch/). As estratégias deste módulo contêm:
- Leitura: foi solicitada ao escolar a leitura de um texto, observando-se que continha palavras com a dificuldade ortográfica da sessão em alta frequência, com o objetivo de aumentar o léxico ortográfico do escolar.
- Identificação da regra ortográfica: foi oferecido ao escolar um quadro com vinte palavras que continham a regra ortográfica da sessão, para que ele identificasse o contexto de que dependia a ocorrência da regra ortográfica.
- Formação de palavras com transgressão: foi solicitado ao escolar que transgredisse propositalmente em duas palavras a regra ortográfica trabalhada na sessão e, posteriormente, justifi-

- casse a transgressão. Exemplo: DENTE – “dente” – “O M só pode ser usado antes das letras P ou B”.
- Frases com lacunas e orientação: o escolar foi solicitado a preencher lacunas de dez frases e orientado de que os grafemas corretos a serem utilizados nas palavras estavam expostos ao final de cada frase, entre parênteses. Exemplo: “Vou ao _____ pagar uma conta (N)”
- Ditado de palavras: foram ditadas ao escolar dez palavras ao final da sessão, com o intuito de observar se ele conseguiu internalizar e aplicar a regra ortográfica da sessão. A correção do ditado foi feita pelo próprio escolar, utilizando como apoio a estratégia anterior (identificação da regra ortográfica).
- Módulo 3: Intervenção para os erros de ortografia Arbitrária – Independentes de regra:* ajudar o escolar a identificar e buscar maneiras de minimizar os erros cometidos em palavras com notação ortográfica irregular. As estratégias deste módulo contêm:
 - Leitura: foi solicitada ao escolar a leitura de um texto, informando-o de que este apresentava palavras com a dificuldade ortográfica da sessão em alta frequência, com o objetivo de aumentar o léxico ortográfico do escolar.
 - Lista de palavras para memorização: foi solicitada ao escolar a leitura de vinte palavras com notação ortográfica irregular trabalhada na sessão, sendo ele orientado a memorizar o maior número possível de palavras mantendo sua atenção para sua grafia correta.
 - Elaboração de frases: dentre as palavras que o escolar memorizou na estratégia acima, foi solicitado que escolhesse quatro e elaborasse uma frase com cada uma delas.
 - Exercício de derivação: foram oferecidas ao escolar quatro palavras com a notação ortográfica irregular, trabalhada na sessão, devendo ele escrever outras palavras que derivassem da original. Exemplo: CASA – casinha, casarão, etc.
 - Frases com lacunas e orientação: o escolar foi solicitado a preencher lacunas de dez frases e esclarecido de que os grafemas corretos a serem utilizados nas palavras estavam expostos ao final de cada frase, entre parênteses. Exemplo: “A cor do céu é _____ (Z)”.

- Ditado de palavras com apoio do dicionário: foram ditadas ao escolar dez palavras ao final da sessão, com o intuito de observar o acesso ao léxico ortográfico em relação à irregularidade trabalhada na sessão. A correção do ditado foi feita pelo próprio escolar, utilizando o dicionário como apoio.

A aplicação dos três módulos do programa de intervenção foi realizada em 16 sessões, divididas em quatro sessões para o módulo 1, seis sessões para o módulo 2 e seis sessões para o Módulo 3. O programa foi aplicado na própria escola, de forma individual, duas vezes por semana, com duração média de 50 minutos por sessão, em horário contrário ao de aula dos escolares.

A análise estatística foi realizada pelo programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), na versão 17.0, baseando-se nos números de acertos apresentados pelos quatro grupos para obtenção dos resultados. Foi realizada a aplicação do *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon*, com o intuito de verificar possíveis diferenças entre os dois momentos (o pré e o pós-testagem) consideradas na avaliação de cada grupo. Os resultados foram analisados estatisticamente no nível de significância de 5% (0,050), discriminada com asterisco nas tabelas referentes aos resultados.

Resultados

A tabela 1 apresenta a média de acertos, desvio padrão e valor de p referente ao desempenho do grupo Gle em todas as provas do Pró-Ortografia (Batista, & Capellini, 2011) nas situações de pré e pós-testagem.

Os dados desta tabela mostram que o grupo Gle apresentou resultados estatisticamente significante em todas as provas ortográficas avaliadas, evidenciando um aumento da média de acertos na pós-testagem em relação à média apresentada na pré-testagem.

A tabela 2 apresenta a média de acertos, desvio padrão e valor de p referentes ao desempenho do grupo GIIe em todas as provas do Pró-Ortografia (Batista & Capellini, 2011) nas situações de pré e pós-testagem.

Em relação ao GIIe foi possível observar que todas as provas ortográficas apresentaram diferença estatisticamente significante entre o desempenho obtido na pré e pós-testagem - com exceção das provas de escrita de letras do alfabeto (ELA) - e o obtido no ditado randomizado de letras do alfabeto (DRLA), em que as elevadas médias de acerto se mantiveram durante a pós-testagem.

A tabela 3 apresenta a média de acertos, desvio padrão e valor de p referentes ao desempenho do grupo GIc em todas as provas do Pró-Ortografia (Batista, & Capellini, 2011) nas situações de pré e pós-testagem.

Na tabela 3 é possível observar que o GIc apresentou diferença estatisticamente significante nas provas de escrita de letras do alfabeto (ELA), no ditado de palavras (DP),

Tabela 1. Distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente ao desempenho do Gle nas provas de ortográficas em situação de pré e pós-testagem.

Par de Variáveis	Média	Desvio-padrão	Valor de p
ELA_Pré	15,50	9,18	0,012*
ELA_Pós	25,60	0,70	
DRLA_Pré	22,40	6,98	0,017*
DRLA_Pós	25,90	0,32	
DP_Pré	15,20	9,85	0,005*
DP_Pós	41,20	9,43	
DPP_Pré	4,40	3,37	0,005*
DPP_Pós	11,30	2,67	
DF_Pré	14,30	5,52	0,008*
DF_Pós	24,50	4,25	
DFR_Pré	17,60	16,08	0,007*
DFR_Pós	42,60	7,07	
EP_Pré	0,00	0,00	0,005*
EP_Pós	6,60	3,31	
DS_Pré	11,10	4,77	0,005*
DS_Pós	23,40	2,41	
MLO_Pré	8,90	5,43	0,008*
MLO_Pós	22,60	3,03	

ELA: escrita de letras do alfabeto, DRLA: ditado randomizado de letras do alfabeto, DP: ditado de palavras, DPP: ditado de pseudopalavras, DF: ditado com figuras, DFR: ditado de frases, EP: escrita por erro proposital, DS: ditado soletrado, MLO: escrita de palavras por memória lexical ortográfica.

no ditado de pseudopalavras (DPP), no ditado com figuras (DF), no ditado de frases (DFR), no ditado soletrado (DS) e na memória lexical ortográfica (MLO), quando comparados com as médias de acertos na pré e pós-testagem, evidenciando que houve aumento na médias de acertos nas provas mencionadas.

A tabela 4 apresenta a média de acertos, desvio padrão e valor de p referentes ao desempenho do grupo GIIc em todas as provas do Pró-Ortografia (Batista, & Capellini, 2011) nas situações de pré e pós-testagem.

O GIIc mostrou comportamento semelhante ao do GIIe (tabela 2), apresentando diferenças estatisticamente significantes nas provas ditado de palavras (DP), ditado de pseudopalavras (DPP), ditado com figuras (DF), ditado de frases (DFR), ditado soletrado (DS) e memória lexical ortográfica (MLO), porém é possível observar entre as tabelas que o GIIc apresentou médias de acertos inferiores às do GIIe na pós-testagem.

Em suma, os dados indicam que o programa de intervenção contribuiu para um melhor desempenho ortográfico dos escolares submetidos, uma vez que, com exceção das

provas que envolviam o conhecimento do alfabeto (ELA e DRLA) para o GIIe, as demais provas apresentaram resultados estatisticamente significantes para ambos os grupos.

Apesar dessa constatação, quando observados os valores referentes às médias obtidas pelo Gle, é possível notar que o programa de intervenção provocou efeitos mais substanciais nas provas *ditado de palavra* (DP) e *ditado de frases* (DFR), já que a diferença entre as médias apresentadas na pré-testagem foram mais elevadas que as da pós-testagem. O mesmo efeito pode ser observado nas provas *ditado de palavras* (DP) e *erro proposital* (EP) para o grupo GIIe.

Discussão

Os dados revelaram que os escolares deste estudo, de maneira geral, aumentaram as médias de acertos na maioria das provas ortográficas na pós-testagem, uma vez que a aquisição ortográfica é um processo evolutivo, e assim, com o avanço da escolaridade há uma melhor apropriação ortográfica pelos escolares (Bartholomeu, Sisto, & Rueda,

2006; Dias, & Ávila, 2008; Santos, 2009; Ygual-Fernández, & cols., 2010; Capellini, Butarelli, & Germano, 2010; Affonso, Piza, Barbosa, & Macedo, 2010; Capellini, & cols., 2011; Capellini, & cols., 2012).

Por outro lado, apesar do aumento das médias de acertos de todos os grupos, é possível observar que o Gle apresentou médias superiores às do Glc e que o Glle apresentou médias superiores às do Gllc, evidenciando a eficácia do programa de intervenção ortográfica para os grupos submetidos a ele.

Durante a alfabetização muitos escolares podem apresentar alterações ortográficas, em decorrência de a escola não enfatizar seu ensino de forma sistemática, com atividades que proporcionem uma reflexão acerca da nossa língua (Berberian, & Massi, 2005; Grigalevicius, 2007; Moraes, 2008; Santos, 2009; Zanella, 2007). Por isso, escolares com ou sem dificuldades de escrita, quando submetidos a estratégias direcionadas ao trabalho ortográfico, apresentam poucos erros ortográficos, como evidenciaram os resultados obtidos pelo Gle e pelo Glle deste estudo (Allal, Rouiller, Saada-Robert, & Wegmuller, 1999; Melo, & Rego, 1998; Monteiro, 2010; Silva, 2005, 2007).

Tal evidência acerca da eficácia do programa de intervenção pode ser observada quando analisados os resultados referentes à prova *erro proposital* (EP) para os grupos Gle, Glle e Gllc. Essa prova tem o intuito de identificar se o escolar avaliado apresenta domínio explícito da regra ou princípio gerador da grafia das palavras na hora de justificar a transgressão proposital (Moraes, 1996). Em outras palavras, esta prova pretende constatar se o escolar conhece ou não determinada regra ortográfica, uma vez que somente com esse conhecimento ele conseguirá, propositalmente, codificar erroneamente uma determinada situação de regra, mas com plena consciência do porquê de aquela forma não ser a correta.

Ainda analisando os resultados destes três grupos nesta prova, quando se observam os valores referentes às médias pode-se notar um desempenho superior dos grupos submetidos ao programa de intervenção (Gle e Glle) em relação ao grupo-controle (Gllc) na pós-testagem. Durante o programa de intervenção, principalmente no módulo 2, as estratégias selecionadas foram eficazes para proporcionar maior domínio ortográfico e maior autonomia para a resolução de dúvidas ortográficas, o que está de acordo com o que

Tabela 2 - Distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente ao desempenho do Glle nas provas de ortográficas em situação de pré e pós-testagem.

Par de Variáveis	Média	Desvio-padrão	Valor de p
ELA_Pré	23,90	6,64	0,317
ELA_Pós	26,00	0,00	
DRLA_Pré	25,80	0,42	0,564
DRLA_Pós	25,90	0,32	
DP_Pré	48,60	10,44	0,005*
DP_Pós	70,20	7,97	
DPP_Pré	10,50	2,99	0,005*
DPP_Pós	21,60	4,72	
DF_Pré	26,80	2,62	0,005*
DF_Pós	35,40	1,90	
DFR_Pré	57,20	5,29	0,015*
DFR_Pós	62,20	1,32	
EP_Pré	0,10	0,32	0,005*
EP_Pós	14,60	3,63	
DS_Pré	22,10	2,89	0,007*
DS_Pós	27,60	1,35	
MLO_Pré	22,70	2,11	0,005*
MLO_Pós	26,80	1,23	

ELA: escrita de letras do alfabeto, DRLA: ditado randomizado de letras do alfabeto, DP: ditado de palavras, DPP: ditado de pseudopalavras, DF: ditado com figuras, DFR: ditado de frases, EP: escrita por erro proposital, DS: ditado soletrado, MLO: escrita de palavras por memória lexical ortográfica.

Tabela 3 - Distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente ao desempenho do Glc nas provas de ortográficas em situação de pré e pós-testagem

Par de Variáveis	Média	Desvio-padrão	Valor de p
ELA_Pré	7,90	10,58	0,036*
ELA_Pós	19,40	10,45	
DRLA_Pré	19,50	8,18	0,072
DRLA_Pós	24,90	0,74	
DP_Pré	13,20	11,86	0,025*
DP_Pós	21,90	12,55	
DPP_Pré	2,60	3,03	0,005*
DPP_Pós	7,80	2,86	
DF_Pré	10,70	5,42	0,005*
DF_Pós	18,70	7,45	
DFR_Pré	15,00	14,89	0,005*
DFR_Pós	31,50	15,78	
EP_Pré	0,10	0,32	0,317
EP_Pós	0,00	0,00	
DS_Pré	10,40	4,58	0,005*
DS_Pós	16,10	4,53	
MLO_Pré	8,00	5,10	0,005*
MLO_Pós	15,30	5,23	

ELA: escrita de letras do alfabeto, DRLA: ditado randomizado de letras do alfabeto, DP: ditado de palavras, DPP: ditado de pseudopalavras, DF: ditado com figuras, DFR: ditado de frases, EP: escrita por erro proposital, DS: ditado soletrado, MLO: escrita de palavras por memória lexical ortográfica.

encontraram outros pesquisadores (Monteiro, 2010; Morais, 1999, 2008) que utilizaram estratégias voltadas para reflexão e construção das regras ortográficas em seus estudos.

Com relação ao grupo não submetido ao programa de intervenção (Glic), o desempenho superior na pós-testagem para a prova *erro proposital* pode ser justificado pelo efeito da escolarização, mas aparentemente não de forma sistemática, uma vez que estes escolares, apesar do avanço, obtiveram médias de acertos inferiores às dos escolares submetidos a intervenção.

Considerações finais

Os dados obtidos neste estudo evidenciaram que o programa de intervenção foi eficaz para os escolares submetidos a ele, uma vez que, de maneira geral, apresentaram na pós-testagem média superior à obtida na pré-testagem na maioria das provas ortográficas avaliadas.

Dessa forma, o programa de intervenção elaborado contribuiu para melhorar o desempenho ortográfico dos

escolares submetidos e não submetidos à intervenção, o que indica que o programa pode vir a ser um instrumento de auxílio tanto para professores quanto para profissionais clínicos que atuem na área da educação.

Vale ressaltar que o programa de intervenção utilizado, por uma questão metodológica, foi aplicado de forma individual com os escolares deste estudo; contudo, apesar de as pesquisadoras ainda não terem publicado os resultados obtidos de uma aplicação coletiva, as estratégias do programa de intervenção foram elaboradas com a perspectiva de serem facilmente adaptadas ao professor dentro da sala de aula ou até mesmo em pequenos grupos, como ocorre no dito “reforço escolar”.

Devido ao reduzido número de pesquisas nacionais acerca dessa temática, estudos como este permitem abrir um leque de possibilidades para pesquisas futuras, como aplicação coletiva em um número maior de escolares, até mesmo em escolas privadas, para se obterem dados comparativos.

Conclui-se que se faz necessária uma reflexão sobre a necessidade de atividades que proporcionem uma assimilação satisfatória do conteúdo, de forma contextualizada

Tabela 4. Distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente ao desempenho do GIIc nas provas de ortográficas em situação de pré e pós-testagem

Par de Variáveis	Média	Desvio-padrão	Valor de p
ELA_Pré	25,40	0,84	0,496
ELA_Pós	25,20	2,53	
DRLA_Pré	22,30	8,02	0,058
DRLA_Pós	25,90	0,32	
DP_Pré	44,30	10,38	0,011*
DP_Pós	55,10	7,30	
DPP_Pré	7,90	3,04	0,007*
DPP_Pós	13,90	2,23	
DF_Pré	25,50	3,31	0,005*
DF_Pós	30,10	2,73	
DFR_Pré	50,90	8,88	0,047*
DFR_Pós	56,10	3,99	
EP_Pré	0,10	0,32	0,017*
EP_Pós	1,60	1,43	
DS_Pré	17,50	5,02	0,005*
DS_Pós	24,20	3,19	
MLO_Pré	18,90	3,99	0,027*
MLO_Pós	23,10	2,03	

ELA: escrita de letras do alfabeto, DRLA: ditado randomizado de letras do alfabeto, DP: ditado de palavras, DPP: ditado de pseudopalavras, DF: ditado com figuras, DFR: ditado de frases, EP: escrita por erro proposital, DS: ditado soletrado, MLO: escrita de palavras por memória lexical ortográfica.

considerando-se a construção de conceitos e não de forma isolada e autoritária, como se observa no sistema educacional de hoje. Levando-se em conta o princípio alfabético do português brasileiro, que é composto por regularidades e irregularidades, faz-se necessário um ensino da ortografia que não gere ansiedade nem reprima a escrita espontânea, de modo a minimizar as dificuldades dos escolares com defasagem ortográfica.

Referências

Affonso, M. J. C. O., Piza, C. M. J. T., Barbosa, A. C. C., & Macedo, E. C. (2010). Avaliação de escrita na dislexia do desenvolvimento: tipos de erros ortográficos em prova de nomeação de figuras por escrita. *Revista Cefac*, 13 (4), 628-635.

Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M., & Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue Française de Pédagogie*, 32 (126), 53-69.

Bartholomeu, D., Sisto, F.F., & Rueda, F.J.M. (2006). Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Psicologia em Estudo*, 11 (1), 139-146.

Batista, A. O., & Capellini, S. A. (2011). Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino privado do município de Londrina. *Revista Psicologia e Argumento*, 29 (67), 411- 425.

Berberian, A.P., & Massi, G.A. (2005). A clínica fonoaudiológica voltada aos chamados distúrbios de leitura e escrita: uma abordagem constitutiva da linguagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 10 (1), 43-52.

Capellini, S. A., Amaral, A. C., Oliveira, A. B., Sampaio, M. N., Fusco, N., Cervera-Mérida, J. F., & Ygual-Fernández, A. (2011). Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino público. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 23 (3), 227-236.

Capellini, S. A., Romero, A. C. L., Oliveira, A. B., Sampaio, M. N., Fusco, N., Cervera-Mérida, J. F., & Ygual Fernández, A. (2012).

- Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino particular. *Revista Cefac*, 14 (5), 214-227.
- Capellini, S.A., Butarelli, A.P.K.J., & Germano, G.D. (2010). Dificuldades de aprendizagem da escrita em escolares de 1ª a 4ª séries do ensino público. *Revista Educação em Questão*, 37 (23), 146-164.
- Cervera-Mérida, J. F., & Ygual-Fernández, A. (2006). Una propuesta de intervención en trastornos disortográficos atendiendo a la semiología de los errores. *Revista de Neurología*, 42 (2), 117-126.
- Correa, J., Maclean, M., Meireles, E., Lopes, T., & Glockling, D. (2007). Using spelling skills in Brazilian Portuguese and English. *Journal of Portuguese Linguistics*, 6 (2), 61-82.
- Dias, R. S., & Ávila, C.R.B. (2008). Uso e conhecimento ortográfico no transtorno específico da leitura. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 13 (4), 381-390.
- Fontella, G. S. (2001). *As complexas relações entre fonemas e grafemas e suas implicações no processo de aquisição da escrita*. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal Fluminense, Nova Iguaçu - RJ.
- Grigalevicius, M. M. (2007). *Aprendizagem da linguagem escrita: um estudo sobre a competência ortográfica de alunos da 5ª série do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo-SP.
- Guimarães, M. R. (2005). *Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS.
- Kyte, C. S., & Johnson, C. J. (2007). The role of phonological recoding in orthographic learning. *Journal Experimental Child Psychology*, 93 (2), 166-185.
- Meireles, E., & Correa, J. (2006). A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfossintáticos e contextuais da língua portuguesa. *Estudos de Psicologia*, 11 (1), 35-43.
- Melo, K. L. R., & Rego, L. L. B. (1998). Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, 105 (8), 110-134.
- Monteiro, C. R. (2010). A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas. *Cadernos de Educação*, 35 (2), 271-302.
- Moojen, S. M. P. (2009). *A escrita ortográfica na escola e na clínica: teoria, avaliação e tratamento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Morais, A. G. (1999). Ensino de ortografia: como vem sendo feito? Como transformá-lo? *Revista de Educação*, 1 (2), 04-09.
- Morais, A. G. (2008). *Ortografia: ensinar e aprender*. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática.
- Morais, A. G. (2003). *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática.
- Morais, J. (1996). *A arte de ler*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP.
- Mousinho, R., & Correa, J. (2009). Conhecimento ortográfico na dislexia fonológica. Em T. Barbosa, C. C. Rodrigues, C. B. Mello, S. A. Capellini, R. Mousinho, & L. M. Alves (Orgs.). *Temas em dislexia* (pp.33-45) São Paulo: Artes Médicas.
- Rego, L. L. B., & Buarque, L. L. (2007). Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. Em A. G. Moraes (Org.). *O aprendizado da ortografia* (pp. 21-41). 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sampaio, M. N. (2012). *Desempenho ortográfico de escolares do Ensino Fundamental: elaboração e aplicação de um instrumento de intervenção*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP.
- Sampaio, M. N., Ygual-Fernández, A., Cervera-Mérida, J. F., & Capellini, S. A. (2013). *Programa de intervenção com as dificuldades ortográficas: proposta de um modelo clínico e educacional*. 1ª ed. São José dos Campos: Pulso Editorial.
- Santos, M. T. (2009). Dislexia: princípios para a intervenção fonoaudiológica. Em T. Barbosa, C. C. Rodrigues, C. B. Melo, S. A. Capellini, & L. M. Alves (Orgs.). *Temas em dislexia* (pp. 115-122). São Paulo: Artes Médicas.
- Scliar-Cabral L. (2003). *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Silva, C. (2007). Aprender ortografia: o caso das sílabas complexas. *Análise Psicológicas*, 2 (1), 171-186.
- Silva, C. (2005). The comparison of two pedagogical approaches in the development of orthographic knowledge. *British Journal of Educational Psychology*, 8 (4), 134-146.
- Tessari, E.M.B. (2002). *Operações fonológicas nas alterações ortográficas: a presença da fonologia na ortografia*. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas - RS.
- Ygual-Fernández, A., Cervera-Mérida, J. F., Cunha, V. L. O., Batista, A. O., & Capellini, S. A. (2010). Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. *Revista Cefac*, 12 (3), 499-504.
- Zanella, M.S. (2007). *Leitura e aprendizagem da ortografia: um estudo com alunos de 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental*. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP.

Sobre as autoras

Maria Nobre Sampaio (marianobre.unesp@gmail.com)

Fonoaudióloga. Mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC / Unesp – Marília – SP.

Simone Aparecida Capellini (sacap@uol.com.br)

Fonoaudióloga. Livre Docente em Linguagem Escrita – Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/ Unesp – Marília – SP.

