UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

VIVIANE BISPO CALÓ

A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ROTEIRO DIDÁTICO PARA O DOMÍNIO DA ORTOGRAFIA

VITORIA DA CONQUISTA - BA
2016

VIVIANE BISPO CALÓ

A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ROTEIRO DIDÁTICO PARA O DOMÍNIO DA ORTOGRAFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Profº. Dr. Lucas Santos Campos

Pesquisa autorizada pelo CEP nº. 58363816.4.0000.0055

VITORIA DA CONQUISTA - BA
2016

C14i

Caló, Viviane Bispo.

A influência da oralidade na escrita dos alunos dos anos iniciais do

ensino fundamental: um roteiro didático para o domínio da ortografia. /

Viviane Bispo Caló, 2017.

135f. ; il. (algumas color.)

Orientador (a): Dr. Lucas Santos Campos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2017.

Inclui referência F. 119 – 122.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Lucas Santos Campos (UESB)
(Orientador)

Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida Pacheco Gusmão (UESB)
(Membro Titular Interno)

Prof.ª Dr.ª Joalêde Gonçalves Bandeira (ESTÁCIO-FIB)
(Membro Titular Externo)

Vitória da Conquista, BA, 12 de junho de 2017.

Resultado: aprovado

Dedico este trabalho, especialmente, à minha mãe, Sônia, que sempre desejou minha vitória; por sua capacidade de me trazer paz durante os momentos angustiantes e difíceis deste trabalho.

Ao meu esposo Marcone e minha filha Letícia, pessoas com quem amo partilhar a vida. Obrigada pela paciência e compreensão, quando mesmo em casa eu precisei ausentar-me de vocês.

Aos familiares, pelo apoio, incentivo e orações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, por ter me proporcionado alegria, paciência, sabedoria, e tornar o meu sonho realidade. “Porque dele, e por meio Dele e para Ele são todas as coisas. A Ele, pois, a glória eternamente. Amém! ” (Romanos 11:36);

Ao meu Orientador Prof. Dr. Lucas Santos Campos, por seus ensinamentos, paciência e confiança ao longo do curso. Suas orientações foram imprescindíveis para a elaboração deste trabalho;

À professora Drª. Maria Aparecida Pacheco Gusmão pela sua atenção, apoio e norteamento. Por compartilhar suas experiências de vida que me serviram de incentivo nas horas mais difíceis dessa caminhada. Suas atitudes, ensinamentos, exemplos e incentivos colaboraram para que fôssemos além dos nossos limites e medos. Foi um grande prazer ser sua aluna durante o curso e ao final, tê-la como membro da minha banca de qualificação e defesa. Muito obrigada.

À professora Joalêde Goncalves Bandeira, por ter aceitado ao convite para participar da minha banca de qualificação e defesa; pelas ricas contribuições que foram de grande valia para a elaboração e aperfeiçoamento deste trabalho;

A todos os professores do curso PROFLETRAS, que foram tão importantes para o desenvolvimento deste trabalho;

À minha filha Leticia Caló, que ainda com poucos meses de vida parecia entender que mamãe precisava viajar para estudar; pelo seu sorriso, que me fez esquecer qualquer problema;

Aos meus pais, irmãos, esposo, e a toda minha família que, me incentivaram para que eu continuasse até a conclusão da pesquisa;

Aos amigos e colegas do curso, pelo incentivo constante;

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS pelos conhecimentos adquiridos;

Á CAPES pelo financiamento da pesquisa.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. ”

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação é fruto do curso de Mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS - (UESB). Tem como tema *A influência da oralidade na escrita dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental: um roteiro didático para o domínio da ortografia.* Propõe um roteiro didático para ensino de tópicos de ortografia para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Para isso, foram coletados dados a partir de textos escritos por discentes desse ano, em uma Escola Municipal, situada na cidade de Potiraguá- Ba. Foi analisado um *corpus* formado por 16 redações destes alunos. Como processo metodológico optou-se por uma pesquisa qualitativa com o método da intervenção didática. Priorizou-se como fundamentação teórica as ideias de Cagliari (2009), Barbosa (1981), Coutinho (1978), Kishimoto (1998), Huizinga (1999) entre outros. Foi constatado que a escrita para aqueles alunos é vista, muitas vezes, como transcrição da oralidade, já que eles ainda não dominam as regras ortográficas e acabam grafando algumas palavras de acordo com o que ouvem ou imaginam que seja a escrita. Das análises realizadas, observou-se que os "erros" analisados, os caracterizados como Transcrição fonética, foram os mais recorrentes. Logo as crianças dos anos inicias do ensino fundamental, grafam muitas palavras levando em consideração sua concepção auditiva da linguagem, uma vez que ainda não dominam as normas ortográficas.

Palavras-chave: Escrita. Ortografia. Transcrição fonética. Roteiro didático . Ensino fundamental.

ABSTRACT

This dissertation is the result of the professional master's degree in literature - profletras - (uesb). Its theme is the influence of orality on the writing of the students of the first years of elementary school: a didactic script for teaching spelling. Proposes a didactic script for teaching spelling topics for students in the 3rd year of elementary school. For this, data were collected from texts written by students of that year, in a municipal school, located in the city of Potiraguá- ba. A corpus of 16 essays by these students was analyzed. As a methodological process, a qualitative research was chosen with the didactic intervention method. The ideas of Cagliari (2009), Barbosa (1981), Coutinho (1978), Kishimoto (1998), Huizinga (1999) among others were prioritized as theoretical basis. It was found that writing for these students is often seen as transcription of orality, since they do not yet master the orthographic rules and end up writing some words according to what they hear or imagine writing. From the analyzes performed, it was observed that the "errors" analyzed, those characterized as phonetic transcription, were the most recurrent. Soon the children of the first years of elementary school, engraft many words taking into account their auditory conception of the language, since they have not yet mastered orthographic norms.

Keywords: writing. Spelling. Phonetic transcription. Didactic script. Elementary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Escrita do sujeito 1.....92
Figura 2- Escrita do sujeito 2.....94
Figura 3- Escrita do sujeito 3.....95
Figura 4- Escrita do sujeito 4.....97
Figura 5- Escrita do sujeito 5.....98
Figura 6- Escrita do sujeito 6.....99
Figura 7- Escrita do sujeito 7.....101
Figura 8- Escrita do sujeito 8.....102
Figura 9- Escrita do sujeito 9.....103
Figura 10- Escrita do sujeito 10.....104
Figura 11- Escrita do sujeito 11.....106
Figura 12- Escrita do sujeito 12.....106
Figura 13- Escrita do sujeito 13.....107
Figura 14- Escrita do sujeito 14.....107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Representação do período fonético.....19
quadro 2 - Representação do período pseudoetimológico.....23
Quadro 3- Segmentos gráficos.....31
Quadro 4– Segmentos fônicos.....32
Quadro 5 – Exercícios formulados por Fries.....33
Quadro 6 -Fones com múltipla representação.....34
Quadro 7 - Fones com múltipla representação.....35
Quadro 8: Classificação de correspondências: segundo Lemle.....39
Quadro 9: Falhas de primeira, segunda e terceira ordem, segundo Lemle.....40
Quadro 10: Classificação de erros: segundo Carraher.....42
Quadro 11 – Categorização de "erros" da amostra de alunos.....46
Quadro 12 – Classificação dos “erros” dos alunos após análise.....112

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	13
2.	**FORMAÇÃO DO LÉXICO DA LÍNGUA PORTUGUESA**	17
3	**ORTOGRAFIA: ORALIDADE, ESCRITA, CATEGORIZAÇÕES, ENSINO E APRENDIZAGEM**	25
3.1	LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA	25
3.1.1	**O valor fonológico das letras**	30
3.2	A BREVE HISTÓRIA DA ESCRITA	36
3.3	AS DIFERENTES CATEGORIZAÇÕES PARA ANÁLISE DAS DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS	39
3.3.1	**Categorização de Mirian Lemle**	39
3.3.2	**Categorização de Terezinha Carraher**	42
3.3.3	**Categorização Cagliari**	43
3.4	ORTOGRAFIA E ENSINO	48
3.4.1	**Os parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o ensino da ortografia**	54
3.4.2	**O novo acordo ortográfico**	59
4	**ATIVIDADES LÚDICAS COMO SUPORTE PARA APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA**	63
4.1	LÚDICO E LUDICIDADE	65
4.2	JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA	68
4.3	O JOGO NO ENSINO DA ORTOGRAFIA	77
4.4	A HISTÓRIA DO JOGO “TRILHA”	82
4.5	JOGO *TRILHA ORTOGRÁFICA*	84
5	**A METODOLOGIA**	86
5.1	TÓPICOS SOBRE A PESQUISA-AÇÃO	86
5.2	*LÓCUS* E PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA	88
5.3	PROPOSTA DE ROTEIRO DIDÁTICO DE INTERVENÇÃO PARA ENSINO DE ORTOGRAFIA	89
6	**ANÁLISE DOS DADOS**	91
7	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	116
8	**REFERÊNCIAS**	119
	APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

Escrever conforme preceitua a gramática da língua portuguesa pode não ser muitas vezes fácil, porém é necessário. Todo o território nacional deve seguir um padrão de escrita, fixado como norma. O não cumprimento dessa norma, na escrita, pode trazer, a depender das circunstâncias, alguns desconfortos tanto para quem escreve quanto para quem recebe o enunciado escrito.

Essas normas ortográficas funcionam para homogeneizar a língua e permitir que todos, independentemente da variação linguística, compreendam um texto escrito. É por isso que a ortografia é uma invenção necessária. “[...] pois permite que, ao ler silenciosamente, possamos, de forma rápida, reconhecer igualmente a mesma palavra, com a vantagem de, ao lê-la em voz alta, termos a liberdade de continuar usando nossas distintas pronúncias. ” (MORAIS, 2007, p, 16).

Em se tratando de ensino de ortografia, diversos alfabetizadores manifestam suas inquietações, dúvidas e algumas inseguranças durante esse processo. Estará o seu método sendo suficiente? Estará sendo muito metódico? Ou simplista demasiado? De que forma trabalhar para contribuir para que os alunos dos anos iniciais do Ensino fundamental, venham grafar palavras dentro das normas ortográficas? Diante desta realidade, este estudo torna-se relevante, tendo em vista que é um assunto que ainda merece ser estudado e discutido na academia.

Diversas pesquisas realizadas foram de grande valia para os interessados nesta temática. Porém muitos estudos ainda serão necessários, uma vez que, como professora, escutamos e presenciamos muitas indagações sobre o ensino da ortografia.

Uma dessas indagações que vem nos inquietando diz respeito ao fato dos alunos escreverem muitas palavras da forma como ouvem.

Desse modo, o ponto central do nosso trabalho está situado nessa relação da transposição da concepção auditiva, e de pronúncia para a grafia de palavras. Que passaremos a usar a classificação de Cagliari de “transcrição fonética”. (CAGLIARI 1992). O fato de as crianças dos anos inicias do ensino fundamental, grafarem muitas palavras de acordo ao que ouvem, leva-os a grafar palavras fora da norma padrão.

Assim, saber se a transcrição fonética é evidenciada na escrita ortográfica dos alunos dos anos iniciais é a nossa questão de pesquisa.

Em busca de possíveis respostas para a nossa questão de pesquisa, este trabalho tem como objetivo geral, propor um roteiro de ensino com um jogo pedagógico que possibilite aos alunos dos anos iniciais reduzir as ocorrências de transcrição fonética evidenciadas em suas escritas ortográficas.

Os objetivos específicos pretendem: (i) descrever e analisar de acordo com a categorização proposta por Cagliari (2004) os erros ortográficos encontrados em textos de crianças do 2º ano do ensino fundamental, (ii) investigar a influência da oralidade nesses textos, (iii) contribuir para a ação pedagógica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na construção do processo de ensino e aprendizagem do nosso sistema ortográfico.

A pesquisa *A influência da oralidade na escrita dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: um roteiro didático para o ensino da ortografia*, foi construído, tendo por base estudos que discutiram esta temática como: Cagliari (2009, 1992), Terezinha Carraher (1987), Arthur Gomes de Morais (2000, 2005); Miriam Lemle, (1985); Ismael Coutinho (1972) Mirian Barbosa, (1981), dentre outros.

Cagliari (2009, p. 107), afirma que certamente, escrevendo palavras que nunca estudaram, os alunos lançarão mão de seus conhecimentos para escrever. “Assim, podem escrever coisas como: dici (disse), brazio (Brasil), vizita (visita) etc.” Percebe-se uma proximidade da escrita com a forma falada pelo aluno, uma vez que este ainda não domina o sistema ortográfico da escrita e desta forma, escreve reproduzindo a forma falada. No processo de alfabetização, ressalta o autor “[...] ao enfrentar o desafio de novas palavras, constroem hipóteses sobre a ortografia, sem perder a facilidade de expressão que já adquiriram oralmente. ”

No processo de investigação, realizamos um estudo de caso, lançando mão da pesquisa-ação. A pesquisa-ação, segundo Thiollent (1985, p. 14) “[...] é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo.”

Como procedimento metodológico, optou-se por fazer o levantamento das palavras escritas fora da norma, a partir de textos escritos por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, da cidade de Potiraguá, Bahia.

Com os dados em mãos, foram analisadas as palavras escritas fora das normas e, em seguida, aplicada uma intervenção didática com a realização de um jogo que, de forma leve e agradável, levou os estudantes ao aprendizado da grafia de algumas palavras, de acordo com as normas ortográficas vigentes.

Para a consecução do trabalho, como metodologia, foram desenvolvidas as seguintes atividades:

- Estudos de diferentes teóricos, que tratam sobre os “erros” ortográficos de alunos do Ensino Fundamental;
- Estudos de teóricos que tratam sobre o ensino a partir os jogos na educação do Ensino Fundamental;
- Coleta de dados, a partir da escrita dos textos dos alunos;
- Análise dos dados coletados;
- Aplicação do jogo, como intervenção e possível solução do problema.
- Reescrita do texto diagnóstico.

Esse trabalho se justifica pela necessidade de encontrar formas de garantir aos estudantes a aprendizagem da grafia de palavras com “erros” de transcrição fonética como uma forma de contribuir para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa, bem como apontar possibilidades lúdicas de trabalho, como uma forma de contribuir com a prática docente.

Em relação à estrutura, esta dissertação constitui-se de seis capítulos.

No capítulo dois *Formação do léxico da língua portuguesa*, discorremos sobre alguns aspectos da língua portuguesa, desde a origem da palavra e as transformações percorrida por estas no decorrer dos anos.

No capítulo três “*Ortografia: oralidade, escrita, categorizações, ensino e aprendizagem*, apresentamos algumas considerações teóricas referentes à aquisição da escrita, ortografia e ensino de ortografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apresentamos uma visão geral dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),* a respeito do ensino de ortografia. Abordamos aspectos fonológicos e ortográficos da língua e as mudanças que ocorreram, chegando ao novo acordo ortográfico em vigor.

No capítulo quatro, *Atividades lúdicas como suporte para aprendizagem da ortografia* abordamos algumas considerações teóricas para as atividades lúdicas na

escola. Apresentamos os conceitos e as características do jogo, as definições de jogo, brinquedo e brincadeira, e considerações sobre lúdico e ludicidade.

No capítulo cinco, *A metodologia da pesquisa,* descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados: i) método de pesquisa; ii) campo de estudo e participantes da pesquisa; iii) as etapas da proposta de intervenção pedagógica.

O Capítulo seis *Análise dos dados*, empreendemos uma análise dos resultados obtidos no diagnóstico, na aplicação da proposta de intervenção pedagógica e na atividade avaliativa final.

Por fim, apresentamos as conclusões apontando os progressos e desafios decorrentes da pesquisa, as referências bibliográficas e o conjunto dos apêndices e anexos.

2 FORMAÇÃO DO LÉXICO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Herdamos grande parte do nosso acervo vocabular do latim. Nesse processo milenar de constituição da língua que hoje falamos, a fidelidade à etimologia, muitas vezes, nos acarreta dúvidas quanto à grafia de palavras, isso porque nossa escrita é muito mais baseada nos princípios etimológicos que na fonética, ou seja, na pronúncia.

Em função disso, oferecemos, a seguir, com base em Coutinho (1972, p.13) um sintético comentário sobre a formação do léxico do português, buscando esclarecer questões referentes à escrita de algumas palavras e as mudanças que estas sofreram ao passar dos anos.

Para entender os fenômenos que hoje acontecem na língua portuguesa, faz-se necessário, que se conheça a origem e a evolução do idioma português. Nesse sentido, Coutinho (1972, p.15) destaca:

> Não basta comparar o vocábulo português, no seu aspecto moderno, com os respectivos representantes nas línguas afins; faz-se mister, às vezes, procurar-lhe uma forma mais antiga ou um dos tipos intermediários, para que a comparação surta o desejado efeito.

A língua portuguesa proveio do latim vulgar. “Pode-se afirmar que o português é o próprio latim modificado.” (COUTINHO 1972, p.46). Isso implica naquilo que esse mesmo autor aponta na página 71, “Não será estranha a afirmação de que a ortografia portuguesa nunca foi uniforme a quem quer que se tenha consagrado ao seu estudo”.

Em tempos passados, o que se observava na ortografia portuguesa era uma forte tendência a aproximar-se da fonética. Dessa forma, com a influência etimológica, as palavras que antes eram escritas com simplicidade, ganharam mais riqueza de letras na escrita. Nesse período existiam ao invés de uma, várias ortografias, essas advinham muitas vezes da imaginação dos escritores.

A história da ortografia portuguesa é, basicamente, dividida em três períodos: o Fonético, o Pseudoetimológico e o Simplificado. Abordaremos a seguir, um pouco sobre cada um desses períodos.

No período *Fonético*, destaca Coutinho (1972, p.46) os escritores ou copistas preocupava-se em fazer uma escrita fácil, que possibilitasse uma leitura fácil que se aproximasse da língua falada. Não havia uma uniformidade na escrita, chegando ao ponto de, em um documento, uma mesma palavra, ser grafada de maneiras diferentes. Nesse período, havia uma preocupação não com a forma da escrita, mas com a compreensão do que se pretendia dizer. Destaca ainda esse autor que, as vogais eram igualmente hoje apresentadas, com algumas características que merecem ser destacadas. (COUTINHO 1972, p.46- 47):

> - O i era representado também por Y e J = hi ,mjnas = minhas. Quando semivogal substituía frequentemente o H: cabha = cabia, dormho = dormio. Com a queda da consoante medial, juntavam-se duas vogais numa palavra, tornando-se hiato: ser <seer<sedere; ma<maa< mala. Mais tarde a duplicação acontece para marcar a vogal tônica da palavra: taaes= tais, ceeo = céu, dooe = dói.
> - a nasalação das vogais era representada plo acento "~" (til), por ´´:" (dois pontos), por "m, n" e, algumas vezes, os copistas escreviam palavras nasalizadas sem o sinal indicador:divisões = divisões; além disso, o "m" eo"n" eram empregados livremente antes de consoante: omrra, omde e senpre. Sobre as vogais nasais o sinal "´" era encontrado, para marcar nasalação: mááos = mãos, hóómes = homens.

Segue abaixo o quadro 1 com algumas particularidades de representação desse período, conforme Henriques (2007, p. 46-47):

Quadro 1 – Representações do período fonético

Grafemas	Sons	Contextos	Exemplos
C	[s]	antes de o,u	particon(- çom)
C	[ts]	antes de z peczo	Faczo
C	vocalização: [y]	antes de t	derecto, octubro
Ç	[s]	antes de e, i	Recebi
c, ç	[z]	inicial, medial	donçela, fecerom
Ch	[k]	antes de e, i, a	cerchal, nunca
Ff	[f]	antes de o, u, a	fficar, ffreima
g, gu	[g]	antes de n	agiar, Guabriel
g, gi	[3]	inicial (ou	fugo, beigio
G	[y]	medial em hiato	Regno
H	--	antes de vogal	homees, omilde, hordenar, hobra
H	[antes de vogal]	vogal aberta	He

H	[monossílabo tônico]	antes de vogal	hi, hir
grafemas	Sons	Contextos	Exemplos
H	--	medial em hiato	cahir, sahir
H	[y], [i]	meio de palavra	sabhã, camho
J	[3]	substitui o g	Gente
j, y	[i]	- - - - - -	y, mjnas
Ll	[l]	medial ou final	ella, mal
ll, li		antes de e, i	vallam, filia
M	Nasalidade	antes de consoante	emsinar, aquemtar
N	Nasalidade	Antes de consoante	Linpo
ni, n, nn		inicial, medial	teno, vena, aranna
P	--	antes de vogal nasal ou n	solepne, dãpno
Q	[k]	antes de e ou i	aqela, qẽ
Qu	[k]	antes de a ou o quada	riquo
R	[R]	inicial, medial	Recorer
Rr	[R]	inicial, medial	Omrrado
S	[s]	inicial, medial	sima, composisom
Ss	[s]	inicial, medial	sseu, levantou-sse
S	[s]	inicial, sem e-	star, screver
Ss	[s]	Medial	cassado, messa
U	[z]	Medial	Liurar
V	[u]	--------	Ovuir
X	[s]	--------	Dixe
X	[ys]	Final	sex (= seis)
y, i	[3]	--------	oye (=hoje), aia(=haja)
Z	[ts], [s]	inicial, medial	zapateiro, lanzar
-, ´´, m, n, Ø	[ã] , [ẽ], [ĩ], [õ], [ũ]	inicial, medial	mááos, senpre

Fonte: Henriques (2007, p.46-47).

Quanto ao período *Pseudoetimológico*, Coutinho (1972, p. 71) indica que teve início no século XVI e foi até o ano de 1904, quando a Ortografia Nacional de Gonçalves Viana foi publicada. Dentro desse período, as palavras eram escritas de acordo com a grafia de origem, reproduzindo-se todas as letras do étimo, mesmo quando não representassem nenhum valor fonético.

Foi neste período que surgiram os primeiros tratados de ortografia, com Pêro de Magalhães de Gândavo que publicou em 1574, a sua obra intitulada "*Regras de escrever a ortografia da língua portuguesa"* e Duarte Nunes do Leão, que em 1576, publicou a obra, *Ortografia da língua portuguesa.*

No século XVII, aparecem Álvaro Ferreira de Vera, autor da obra "*ortografia ou modo para escrever certo na língua portuguesa"* e João Franco Barreto, com a *"Ortografia da língua portuguesa".*

Do século XVIII Madureira Feijó escreveu *"Ortografia ou arte de escrever com acerto a língua portuguesa"* e Monte Carmelo*,* foi o autor do *"Compêndio de ortografia. "*

Coutinho (1972, p.76) destacou que "[...] tão grande foi esse influxo que não só os vocábulos entraram para o nosso léxico como aspecto gráfico alatinado, mas também os que já tinham formas vulgares sofrem o "travestimento" etimológico.

A título de exemplo o autor cita as palavras "digno", "benigno" e "maligno" que, em conformidade com a pronúncia antiga, eram grafadas "Dino, benino, malino". Porém os pseudo-etimologistas, observaram que no latim essas palavras eram grafadas com "g"; assim estabeleceram a introdução dessa letra na grafia desses vocábulos. "A presença do -g-, a princípio era sinal etimológico, passou a ser assinalada na ortoepia". (COUTINHO 1972, p.76)

Com o advento do Romantismo, disseminou-se novo surto etimológico. Buscou-se a origem do vocábulo através do francês, que se imitava largamente. Assim, "[...] o maior paladino da grafia etimológica dos últimos tempos foi José de Castilho, que escrevia:*thio, poncto, inceptar, septe, septembro, mulcta, ermão, vacqueiro*." (COUTINHO 1972, p.76).

Para (COUTINHO, 1972) este sistema de escrita exigia que o escritor conhecesse vários idiomas, além de ocasionar um total afastamento entre a língua oral e escrita. Apontou ainda esse autor, que algumas palavras tinham sua origem desconhecida. Neste caso, como grafá-las?

Deste modo, a escrita etimológica, deixou em dúvida o leitor, que durante a leitura não sabia ou não se devia pronunciar algumas letras, na palavra, dificultando ainda, que o falante que pronunciasse as palavras dentro das normas vigentes no país. Isto é claramente observado, sobretudo na escrita dos anos iniciais, em fase de aquisição da escrita, em que os alunos diversas vezes grafam uma palavra tal como falam, e recorre no equívoco de a palavra ser escrita de outra forma. Ou ainda um falante que tende a pronunciar uma palavra levando em consideração a sua escrita e também se equivoca, pois, algumas letras não tem equivalência fonológica na escrita. Coutinho (1972, p.76) acrescenta:

> Se o objetivo de qualquer sistema gráfico é representar as palavras, ajustando-se a elas do mesmo modo que a indumentária do corpo, como explicar a presença de tantos símbolos inúteis, que tiram ao idioma escrita a simplicidade primitiva, dando lhe um ar postiço de afetação? [...] faz-se mister, portanto, democratizar a ortografia. Já vai longe o tempo em que ela era considerada alguma coisa misteriosa, cujos segredos só competiam aos sacerdotes e iniciados.

Em conformidade com o autor, percebe-se que o ensino da ortografia, não deve ser visto como demasiado, ou complicado demais para ser ensinado nas escolas, pelo contrário a ortografia é algo possível de ser compreendida. O que deve ser observado, é sem dúvida, a forma de ensino, levando em consideração os ajustes necessários à cada fase do aprendizado. Desta forma, deve-se ensinar as palavras “ajustando-se a elas do mesmo modo que a indumentária do corpo” (COUTINHO 1972, p.76).

O autor ainda destaca que as línguas escritas e faladas, são propriedades coletivas e para que todos possam utilizá-las, faz-se necessário que elimine os obstáculos por meio de uma grafia “racional e fácil”. Tomamos como “fácil”, neste trabalho, uma atividade bem explanada, que consiga surtir efeito para o interlocutor. (COUTINHO 1972, p.76)

À medida que um professor utiliza meios adequados para o ensino ele alcança resultados positivos, tornando determinado assunto, de fácil compreensão e colaborando para o aprendizado.

Sobre a dificuldade de escrita das palavras etimológicas, o autor traz algumas palavras, como: “sepulchro, chrystal, thesoura, lyrio, cysne, systhema, cathegoria, cathecismo, author, contricção, tradicção, Thiago”, entre outras. (COUTINHO 1972, p.76)

Sobre o sistema etimológico de escrita Coutinho (1972, p.77) cita Saussure (1949, p.50) quando afirma: “[...] importa, porém, pouco que a aplicação do princípio seja ou não correta: é o próprio princípio da escritura etimológica que é errônea.”

Segue, portanto, abaixo, o quadro 2 com as representações dos grafemas nesse período pseudoetimológico, conforme Henriques (2007, p. 47-48).

Quadro 2– Representações no período pseudoetimológico

Grafemas	Contextos

a, e, o	timbre relacionado à quantidade latina
c,q	C antes de a, o, u; qu antes de e, i: representam a consoante velar surda[K]
j, g	observam a etimologia grega e latina
Gu	antes de e, i: representa consoante velar sonora [g]
H	observa a etimologia grega e latina (aspiração ociosa)
l, lh, ll	observa a etimologia grega e latina: representam consoantes diferentes
m, n	antes de consoantes de articulação labial e dental
Mn	observa a etimologia grega e latina
Ph	observa a etimologia grega e latina: representa a cons.fricativa labiodental [f]
R	Inicial [r]; medial [R] depois de consoante ou [r] em travamento silábico
Rr	medial [R] intervocálico
Rh	rh observa a etimologia grega e latina
S	inicial[s];medial [s] depois de consoante ou em travamento silábico medial[z]
Ss	medial [s] intervocálico
Th	observa a etimologia grega e latina
X	representa [ʃ] ou [ks]
Y	observa a etimologia grega e tupi
Z	desfaz confusão entre s e ç
Til	observa a etimologia; indica nasalidade de ditongo
I, u/ j, v	representam, respectivamente, vogais e consoantes
Dobrados	observam a etimologia

Fonte: Henriques (2007, p.47-48).

O terceiro e último período da nossa ortografia, é o período **Simplificado**. Coutinho (1972, p.77) aponta que não havia um padrão de escrita entre os escritores, inclusive entre os da mesma época, agravando-se de tal forma, que cada escritor possuía uma forma única de escrita. Necessitava-se então, de uma reforma. Mais tarde em 1904 surge a reforma de Gonçalves Viana com a obra “Ortografia Nacional”, que estudou grande número de vocábulos, retirando grafias tradicionais que não se justificavam e assentou os princípios da simplificação. Coutinho (1972, p.77) destaca tais princípios estabelecidos pelo foneticista:

> 1. Prescrição absoluta e incondicional de todos os símbolos da etimologia grega: th, ph, ch (k), rh, y.
> 2. Redução das consoantes dobradas a simples, com exceção de rr e ss mediais, que têm valores peculiares.

3. Eliminação das consoantes mudas, quando não influam na pronúncia da vogal que as preceda
4. Regularização da acentuação gráfica.

Em 1911, o governo português tornou obrigatória a reforma ortográfica. Em 1931, as Academias de Letras do Brasil e de Portugal celebraram um acordo ortográfico, que, sem dúvida, contribuiu para a simplificação do nosso português. Em 1943, há um novo entendimento entre os dois países e a Academia Brasileira de Letras publicou o Pequeno vocabulário ortográfico da língua portuguesa, usado oficialmente e visou a dar solução a várias indecisões ortográficas, entre as quais conforme Coutinho (1972, p.77):

> Emprego do h: não tem valor fonético em português, como não o tinha em latim; só o empregamos quando a etimologia o exige (homem, hoje, hélice); quando medial, só é empregado como componente de um dígrafo e nos compostos em que o segundo elemento, com h inicial, se une ao primeiro por meio de hífen;
> Emprego do ch: digrama inexistente em latim, é resultado da evolução fonética dos grupos latinos pl, cl, fl;
> Emprego do x: corresponde a palatização do x latino, ou dos grupos sc e ss;
> Distinção entre s e z: escrevem-se com s: as palavras procedentes de palavras latinas escritas com s;os sufixos esa, isa, quando indicam títulos nobiliárquicos e profissões: escrevem-se com z : quando resultante dos grupos de ti, ci, e ce latinos (razão, vizinho, azedo); os abstratos derivados de adjetivos;o sufixo -izar de origem grega e seus derivados;
> Emprego do til: surgiu na Idade Média; a abreviação de "m" ou "n" era um recurso usado pelos copistas;
> Emprego do "ss": provém de "ss" latino ou de uma assimilação;
> Emprego do "ç": provém da evolução de um ditongo (lança, paço);
> Emprego do "j" provém da consonantização de uma semivogal, ou da palatização dos grupos se, si, di (majestade, queijo, beijo, hoje)

Observando a história da língua portuguesa, desde a sua origem, no latim, passando pela fase Romance, chegando até hoje, encontraremos explicação ou justificativa para a grafia de muitas formas linguísticas e/ou encontraremos fenômenos de pronúncia que se repetem em dados contextos.

Até o século XIX, a variante brasileira da língua portuguesa foi submetida a um conjunto de fatores que culminou em sua variação dialetal. Coutinho (1972, p. 79) descreveu na região norte do Brasil um conjunto de dialetos com abaixamento das vogais pretônicas e entonações (cantadas), e ao sul, dialetos com conservação de timbre fechado das vogais pretônicas e uma entonação (descansada).

Também os brasileiros do Sul apresentam vogais átonas finais [e] e [o] já as do norte usavam [i] e [u]; no Norte e Nordeste há também uma nasalização, e fechamento das vogais antes de consoante nasal heterossilábica, estas vogais se conservam abertas nos dialetos Sul e Sudeste.

A variação dialetal torna-se não tão importante, comparada à variação sócio dialetal. As dialectalizações cessaram no século XIX. Hoje percebemos a diferença na maneira de falar entre a pessoa culta e a não alfabetizada, entres brasileiros de mesmo nível cultural, mas de regiões diferentes. (COUTINHO 1972, p. 69).

Coutinho (1972, p.65) destaca ainda que se percebem que as diferenças fonéticas, morfológicas e morfossintáticas se encontram por meio da hierarquia social, separando a linguagem padrão da variedade não padrão.

Um exemplo dado pelo autor é o caso do rotacismo de [l] em grupos consoânticos, em que flamengo torna-se framengo, assembleia por assembreia e a simplificação do morfema do gerúndio: fazendo por fazeno, brincando por brincano.

3 ORTOGRAFIA: ORALIDADE, ESCRITA, CATEGORIZAÇÕES, ENSINO E APRENDIZAGEM

Neste capítulo apresentamos algumas questões teóricas referentes à linguagem oral, linguagem escrita, categorizações dos “erros” por Cagliari (2009), Lemli (1982) e Carraher (1986), ensino e aprendizagem de ortografia, tendo em vista que se pretendemos estudar a influência da oralidade presentes na escrita de discentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental tais teorias são de fundamental importância para as análises e discussões deste trabalho.

3.1 LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA

A linguagem escrita e a linguagem oral são modalidades discursivas que possuem características diferentes, porém é inegável que há muita semelhança entre elas. O fato de falarmos muito mais do que escrevemos talvez seja um dos fortes motivos da causa da influência da fala na escrita. Vale ressaltar que, ao escrever, pensamos muito mais na palavra a ser usada e na organização da frase, do que quando falamos. Na escrita, o indivíduo tem a oportunidade de reelaborar o que pretende dizer, elaborar rascunhos eliminando as palavras não cabíveis na frase, sendo essas, características próprias da escrita.

Para Bechara (2001, p. 10): “[...] o código escrito outra coisa não é senão um equivalente visível do código oral, que de tanto falado e ouvido, passa a ser escrito e lido”. Ainda para esse autor a escrita é consequência da fala por meio de sinais gráficos, logo a gramática surge da necessidade de se pôr por escrito as regras e palavras, criadas pelos usuários da língua.

Estas regras são consideradas como padrão, isto é, servem como modelo a ser utilizado por todos os usuários da língua. No entanto ela nem sempre é seguida por todos, pois cada falante faz uso da fala de acordo com o meio em que está inserido.

O falante usa as palavras de acordo com o meio social e cultural em que vive, ao falar numa roda de amigos, fala sem se preocupar muito com a norma padrão,

nessas ocasiões, lança mão de gírias e de outras formas não admitidas pelos cânones. Já em se tratando de um ambiente mais formal, o indivíduo se preocupa mais com o que e como vai falar, fazendo uso de termos formais e utilizando a forma exigida para aquele determinado ambiente.

Durante o processo de alfabetização, a criança imagina que cada letra corresponde a um som da fala, por isso ela reproduz, muitas vezes, a fala na escrita. Ao chegar à escola, o aluno já leva seus conhecimentos linguísticos. Para Silva (1993, p. 05), a criança, ao chegar ao ambiente escolar, "[...] já domina as regras do léxico, da sintaxe, da morfologia e da fonologia de sua língua nativa". Percebemos, a partir dessa citação, que o aluno consegue formular frases; diferenciar o feminino do masculino; sabe dizer se uma frase está no presente, passado ou futuro, ou seja, a criança consegue entender e falar sua língua.

A fala é uma habilidade que o ser humano adquire aos poucos de forma involuntária, a partir do convívio social. Desde a infância e ao longo do tempo a criança vai exercitando essa habilidade que, para Chomsky (1994, p. 16) se desencadeia a partir de um mecanismo inato, ao qual o autor chama de "competência". Nesse sentido, Marcuschi (2004, p. 17), aponta que "[...] seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve". Percebe-se então, a grande relevância que se tem a fala, já que uma língua se mantém viva na fala das pessoas.

O autor ressalta que a fala apresenta algumas características próprias que a escrita não possui, como: entonação de voz, possibilidade de reestruturar imediatamente a frase, modificar palavras, agir e interagir com quem se está a falar durante o ato da interação verbal, pode-se modificar a mensagem a qualquer momento, para obter uma melhor compreensão, etc. Justifica-se aí porque, o ser humano sente-se perfeitamente à vontade na prática da expressão oral e enfrenta certa dificuldade frente à escrita.

Se por um lado a fala possui esse caráter livre, que possibilita ao falante expressar-se livremente com tanta autonomia, existem, por outro lado, normas estabelecidas na sociedade, que "obriga" o falante a usar com cuidado certas palavras. Desse modo, a escola tem o dever de dar ao aluno, subsídios que o ajudem a monitorar sua fala, atendendo as expectativas de seu interlocutor nas mais diversas situações da vida.

Assim, cabe à escola, ir, gradativamente, mostrando para o aluno as dificuldades ortográficas da língua, nesse momento, pode aproveitar sua intimidade com a expressão oral, para facilitar esse aprendizado. É, pois, conveniente que preparemos aulas que possam utilizar o aprendizado oral que cada aluno carrega, para, a partir disso, ensinar as regras da escrita. Nesse sentido, Kato (2000, p. 16) afirma:

> A invenção da escrita alfabética é uma descoberta, pois quando o homem começou a usar um símbolo para cada som, ele apenas operou conscientemente com o seu conhecimento da organização fonológica de sua língua.

A escrita se constitui, pois, um processo criativo, em que o aluno põe no papel aquilo que imagina, ou seja, grafa os vocábulos da maneira que pensa na sua pronúncia; suas hipóteses são criadas e testadas a partir do conhecimento que ele carrega sobre a língua. Quando a criança está começando a escrever, na tentativa de representar, por escrito, a fala, ela transcreve os fonemas que depreende auditivamente. Dessa forma, muitas vezes escreve fora do padrão ortográfico.

Luís Carlos Cagliari, em seu livro “Alfabetização e Linguística” (1992) escreve sobre a escrita de crianças em período de aquisição da escrita. Para o autor, quando a criança está aprendendo a escrever ela faz uso do que o meio lhe oferece, a partir daí, cria, reinventa, e para que ela consiga fazer isso ela precisa que sua atenção esteja voltada para a linguagem.

No início do aprendizado da escrita, para escrever algo, a criança repete a palavra que vai escrever, em voz alta e, de forma vagarosa, vai repetindo mais baixinho ao ponto de essa repetição se tornar inaudível para as pessoas. Ela também vai contando a palavra em pedacinhos, ou gesticulando com a cabeça. Dessa forma, ela conta em quantas vezes consegue dividir a palavra.

Para Cagliari (2009), a criança não chega na escola, totalmente desinformado a respeito da escrita e que ainda que este aluno tenha vindo de um meio em que pouco se usa a escrita e leitura, ela já teve algum contato com a escrita, ainda que somente visual. Desta forma, quando a criança escreve, mesmo palavras que nunca foram estudadas, ela lançará mão do que já sabe para escrever, como por exemplo: “dici (disse), brazio (Brasil), vizita (visita) etc.” Ainda segundo o autor:

> As crianças, ainda em fase de alfabetização demonstram capacidade para produzir textos espontâneos. Nesse processo, ao enfrentar o desafio de novas palavras, constroem hipóteses sobre a ortografia, sem perder a facilidade de expressão que já adquiriram oralmente.

O professor deve estar atento no processo de aprendizagem das crianças para fazer as devidas intervenções, quando for necessário. Mas, deve-se tomar os devidos cuidados, para que não seja tantas as intervenções, ao ponto de impossibilitar o aluno de continuar a criar, a imaginar e a progredir.

Geralmente as pessoas são cobradas a usarem a norma padrão da ortografia dentro e fora da escola. A não utilização dessa norma pode causar um processo de discriminação, pois as pessoas que não a utilizam são vistas, muitas vezes, como ignorantes, sendo motivo de preconceito.

Estas normas gramaticais são de grande importância para que haja uma manutenção da unidade da língua, já que a fala não é estática e passa por diversas transformações. Para Cagliari (1997, p. 115): “A fala se modifica em função do tempo e do espaço”.

Segundo o mesmo autor (2009), no início do aprendizado da escrita, a criança pequena tenta escrever fazendo rabiscos, às vezes tenta escrever alguma palavra ou frase que pensou. Nesta fase, só o aluno entende e sabe o que escreveu. Nesta fase é interessante que o professor pergunte ao aluno o que ele escreveu, para acompanhar o desenvolvimento da escrita daquele aluno. Escrever a palavra ao lado dos rabiscos da criança também é interessante, pois assim ele vai tendo contato visual com a escrita.

Para esse autor, esta criança, já tem uma ideia do que seja a escrita, a criança entende que para escrever, ela necessita usar alguns sinais, ainda que ainda não entenda que existe uma ordem exata para se colocar cada sinal para lhes dar significado. “Nessas tentativas de escrita, a criança não procura copiar, mas representar o que ela imagina que seja a escrita.” (CAGLIARI 2009, p.104). Entende-se que o início do ensino das regras ortográficas deve ter início quando as crianças já estiverem compreendendo o sistema de escrita alfabética, ou seja, quando já souberem o valor sonoro das letras e já puderem ler e escrever sozinhas, mesmo que ainda não dominem totalmente a escrita e escreva algumas palavras fora da norma padrão.

Para Cagliari (2009, p.105)

> A maioria das escolas, porém não permite que a criança faça o seu aprendizado da escrita como faz o da fala. Ela algumas vezes, não tem liberdade para tentar perguntar, errar comparar, corrigir; tudo deve ser feito "certinho".

Algumas escolas preocupam-se em demasiado com os exercícios e fórmulas prontas, na tentativa de que o aluno aprenda a escrita. Devido a tantos exercícios exaustivos e enfadonhos, os alunos muitas vezes, não tem a oportunidade de se arriscar, criar suas hipóteses e descobertas sobre a língua. (Cagliari, 2009). A escola deve acompanhar o desenvolvimento e intervir para avanço da escrita e outras habilidades do aluno. Isto, porém tem o momento adequado em que o professor fará uso do método que julgue surtir o efeito positivo para aprendizagem do seu aluno. Para Cagliari (2009, p.105):

> Nada impede, porém, que o professor vá introduzindo propostas de trabalho que considere necessárias e que, em sua prática, revelaram-se eficientes; por exemplo, a partir do reconhecimento das letras e de sua escrita, iniciar a montagem de um quadro de famílias silábicas que irá se completando no decorrer do trabalho.

Compreende-se então, que, a partir das práticas de trabalho do professor, em sala, o aluno vai adquirindo o conhecimento de letras e sílabas, posteriormente começará a escrever palavras.

No início da escrita os alunos já conhecem a língua portuguesa na modalidade oral. A dificuldade está em o aluno não conhecer a forma ortográfica das palavras, após seu primeiro contato com o alfabeto. Cagliari (2009, p.106) esclarece ainda que se a criança for levada a aprender a forma ortográfica das palavras para depois escrever, usando apenas as palavras que já aprendeu ortograficamente, o aluno sentirá dificuldade na linguagem, tendo inclusive dificuldades de criar e realizar novas atividades.

É preciso deixar que a criança crie suas hipóteses sobre a língua, que descubra na prática, as regularidades da escrita. A criança aprende a forma ortográfica das palavras quando escreve, experimenta, cria situações que o levará posteriormente a aprender a escrita exigida pela norma padrão.

Até que isto aconteça os desvios ortográficos tendem a diminuir à medida que a criança convive com a escrita por isso é importante que o professor trabalhe com a aprendizagem da escrita ortográfica durante o processo de aprendizagem da escrita.

Nesse sentido, para escrever dentro das normas vigentes, é necessário, contudo sabemos que dominar a grafia das palavras de acordo com os cânones não é fácil, nem confortante, sobretudo para um aluno iniciante. Porém é necessário que haja uma uniformização na escrita, para que aconteça, assim, o processo comunicativo fluido.

3.1.1 O valor fonológico das letras

Durante o processo inicial da escrita, ocasião em que o aluno transporta seu conhecimento da oralidade para a escrita, fase que Barbosa (1981, p. 6) chama de "transferência", é preciso estar atento ao que o aluno já domina sobre a sua língua, para então introduzir os novos conhecimentos.

Na fase de transferência o alfabetizando transporá o que já sabe da modalidade oral da língua para a escrita. É nesta fase que ele deverá aprender que os sinais sonoros têm equivalência gráfica. Segundo a autora para ter um resultado satisfatório no processo de alfabetização, o professor deve levar em consideração o que o aluno já sabe para então, lhe apresentar o novo. Ou seja, o professor deve levar em consideração as entidades fonológicas (que o aluno já conhece) e a entidade ortográfica (que será o novo).

A autora aponta uma questão relevante recorrente nas cartilhas, mas que infelizmente perduram algumas práticas ainda hoje. Aulas programadas levando em consideração apenas elementos ortográficos, deixando de lado o seu valor fônico. Ou ainda casos, em que se apresentam usos das terminologias técnicas para denominar a entidade ortográfica.

Para a autora as cartilhas traziam palavras que continham dois valores distintos para uma mesma letra, ou ainda como em tijolo onde o "o" tem som de "o" e "u", ou a letra "c" com valor de "k" e "s", sem nem ao menos ter dado ao aluno a oportunidade de conhecer e descobrir essas regras. Segundo Barbosa (1981) essas práticas podem causar um desestímulo no principiante, ao ponto de fazê-lo desistir do aprendizado.

A escrita é uma linguagem secundária, pois antes dela predominava a oralidade. Com a necessidade de representar o que se falava, a grafia foi aos poucos aparecendo. Porém transcrever a fala não é tarefa fácil, já que quando representado ortograficamente a palavra muda, pois os fonemas não correspondem muitas vezes ao número de letras, por exemplo, ou não tem o mesmo som. Na fase de alfabetização, o aluno relaciona a letra ao som da fala, saber reconhecer entre a sonoridade e a grafia das palavras é de extrema necessidade, já que nem sempre essa correspondência é biunívoca. (BARBOSA 1981).

A alfabetização é um processo trabalhoso, demorado e muitas vezes dolorido, tanto para o alfabetizador, quanto para o aprendiz. Este processo independente da classe social, é um processo demorado e difícil. No entanto, uma criança de classe média, tem maior contato com as literaturas, desde muito cedo, enquanto que uma criança de classe baixa, não tem, muitas vezes as mesmas oportunidades de envolvimento com a leitura e escrita (BRASIL 1997).

Geralmente, a criança chega à escola, sem grande possibilidade de sistematizar a escrita, por isso a tarefa do educador se torna fundamental, uma vez que novos conhecimentos serão levados ao educando. Aos poucos ele vai tendo contato com as letras, associando-as aos sons da fala, vai compreendendo algumas convenções que deve seguir, dentre outros passos.

Durante a alfabetização é apresentado a criança seu primeiro contato com as complexidades da língua como: relações de duas letras para apenas um fonema *(rr, ch, lh, qu, gu)* e de letras que correspondem a fonema algum *(h),* que correspondem aos segmentos gráficos sem correspondência fonológica, como exemplifica a autora, (BARBOSA 1981).

Quadro 3- Segmentos gráficos

H→ 0 (diferente)		
História	humor	oh!
Hemorragia	hoje	puh!
Hebraico	hotel	
Habitação	halo	

Fonte: Barbosa (1981, p.65)

Em outros casos um mesmo fonema é representado por letras diferentes. *(s-c: sinto-cinto; g-j: girafa-jibóia; s-x: estender-extensão; etc.)* e também uma mesma letra pode remeter a sons diferentes *(g: gigante; c: cacique; r: raro; etc)*

O fone [i] também tem sido causa de confusão na escrita dos anos iniciais, visto que, "[...] na maioria das vezes, uma sequência de consoantes invulgar na fonologia do português denuncia sua existência entre elas", (BARBOSA 1993, p.66). Segmentos fônicos que não são representados ortograficamente, apesar de na fala, existir a indicação do fone, na escrita ele não é representado. Alguns exemplos dados pela referida autora, representados no quadro 4, abaixo:

Quadro 4 – Segmentos fônicos

bd	abdicar
bj	abjurar
bl	sublinhar
bn	abnegar
bs	subsistência
cc	occipital
cn	técnico
pt	rapto

Fonte: Barbosa, (1981, p.66)

A esse processo em que o discente está aprendendo a escrita, Barbosa (1981, p. 8) destaca que para que seja vencido com êxito, o material linguístico seja preparado de forma a facilitar a aquisição das regras. Para isso ela apresenta três fatores que considera importantes:

> Os elementos do sistema fonológico que são substituídos por sinais gráficos, e, portanto, que devem ser transferidos;
> O material linguístico utilizado como meio de transferir tais elementos;
> Os critérios na organização do material linguístico para a preparação de cartilhas.

A autora coloca uma crítica a respeito de como eram preparados o material linguístico das cartilhas. É lamentável, pois esta triste realidade ainda perdura até hoje. Percebemos ainda que estes três elementos não são levados em consideração para preparação de um material para alfabetização. O que ocorre é que os alfabetizadores, muitas vezes, tem voltado a atenção para o ensino de letras e

regras soltas, que muito pouco ou em nada colaboram para o aprendizado satisfatório.

Barbosa (p.11) usa uma citação de Fries (1965, p. 194) que diz que, o ensino das letras não deve ser abandonado, mas o aluno da alfabetização deve ser levado a distinguir as formas gráficas entre elas, isto sem relacioná-las ao seu valor fonológico. Para o autor se faz importante que o aluno reconheça a forma física das letras, pois isto "evitará a confusão e a lentidão na leitura". Para isto ele propõe que deveriam ser organizados exercícios considerando primeiro as letras do tipo bastão, sem adorno.

Já as letras minúsculas e do tipo manuscrito, devem ser encaminhados até o processo de leitura estar encaminhado. E mesmo nas formas em bastão deve-se ser separado pelos seguintes critérios: 1º) as formas apenas de barras; 2º) as formas de barras e círculos;3º) as formas de círculos ou parte deles. Vejamos então em exemplos os exercícios formulados por Fries (BARBOSA, 1981, p. 192):

Quadro 5 – Exercícios formulados por Fries

EX. A	EX. B	EX. C
I I	IF IT	FIT TIF
T T	TF TT	FIF FIE
I I	TF FT	IFT IFF
T I	T T FF	LEF IFE
F T	I T T I	FEIFEI
FF	F T TF	EFT TFE
E F	EF FE	EIEETE

Fonte: Barbosa (1981, p. 11)

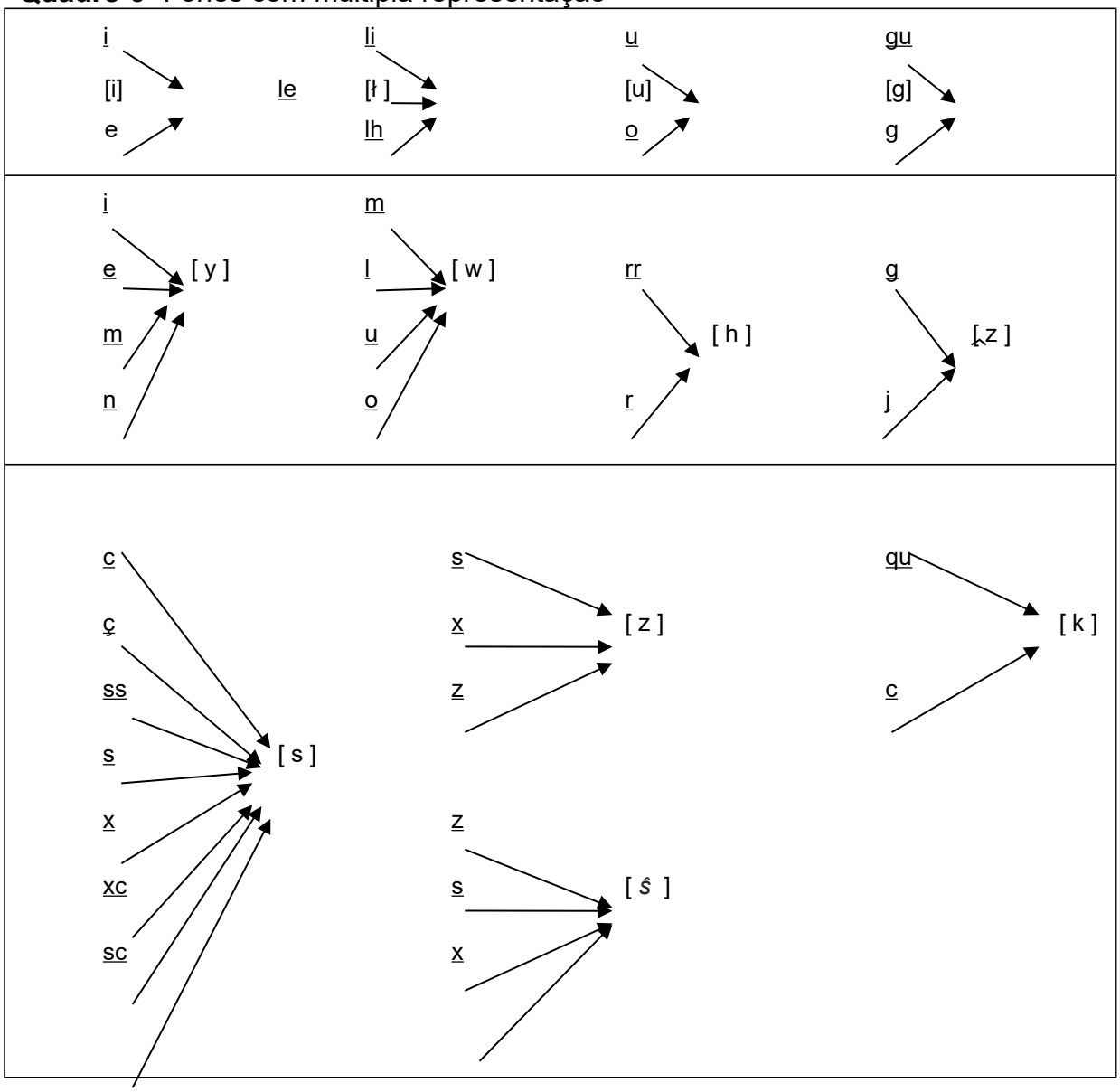
Tais exercícios não fazem relação com o sistema fonológico, todavia é importante que o aluno vença essa fase, de reconhecimento das formas gráficas.

Atentos para essas diferenças o aluno reconheceria mais facilmente por exemplo a palavra "galo" e "gato" Sendo este reconhecimento, um passo primordial para o favorecimento na aprendizagem da leitura. (BARBOSA 1981)

Os alunos em fase inicial de alfabetização apresentam grandes dificuldades ortográficas. Muitos destas dificuldades são referentes a relação letra e fone. Como

já citado anteriormente, neste trabalho, a pronuncia das palavras podem interferir na escrita. Justamente por conta desta não correspondência entre fala e escrita, que se apresentam sérias dificuldades na grafia e leitura. Ligados ao falado, Barbosa (1981, p. 27) destaca alguns exemplos:

Quadro 6 -Fones com múltipla representação



Fonte: BARBOSA (1981, p.29)

Para a autora (1981), do ponto de vista da leitura, os símbolos gráficos com valor fonológico múltiplo é grupo com maior grau de dificuldade para o alfabetizando, pois, um símbolo pode ser visto em diversos fones, como apontado a seguir:

Quadro 7 - Fones com múltipla representação

a → [a] a → [ã]	u → [w] u → [u] u → [ũ]	c → [k] c → [s]	
i → [y] i → [i] i → [ĩ]	→ [w] l → [l] l → [ʎ]	s → [s] s → [z] s → [ŝ]	z → [z] z → [ŝ]
e → [ĩ] e → [y] e → [i] e → [e]	t → [t] t → [ṭ]	gu → [gu] gu → [gw] gu → [g]	x → [s] x → [z] x → [ŝ] x → [ks]
o → [ũ] o → [w] o → [u] o → [o] o → [ø] o → [õ]	r → [r] r → [h] r → [ø]	g → [g] g → [ʒ]	qu → [k] qu → [kw] qu → [k]

Fonte: BARBOSA (1981, p.29)

1 A BREVE HISTÓRIA DA ESCRITA

Podemos denominar a escrita como a expressão gráfica do discurso, através da utilização de sinais (símbolo). Vale aqui abordar que a escrita ortográfica que hoje utilizamos, nem sempre foi desta maneira. Desde a pré-história até os nossos dias a escrita passou por longo processo de transição até chegar aos sistemas alfabéticos utilizados hoje. Os seres humanos criaram diferentes meios para transmitir a mensagem desejada: desenhos, imagens, sinais, entre outros.

Uma das mais antigas formas de escrita foi criada pelos sumérios. Esta escrita bastante simplificada relatava os objetos tal qual o que eram (forma de expressão chamada pictográfica e mais futuramente chamada cuneiforme). Neste período, cada pessoa representava da forma que desejava ou imaginava, o que ocasionava confusão na comunicação.

Mil anos antes de Cristo, os fenícios inventaram o alfabeto fonético (conjunto de signos usado para representar os sons da fala).

Os fenícios faziam muitas viagens, já que eram povos comerciantes, e com isso o alfabeto ficou conhecido em muitos lugares. Alguns dos sinais, por eles utilizados para anotações do que compravam ou vendiam, deram origem a algumas letras do nosso alfabeto.

A escrita desempenhou papel importante no desenvolvimento das sociedades, já que além da comunicação, servia também para realização dos negócios. Frente a isto, a escrita é vista como uma prática social, isto é, “[...] ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-adia.” (NUCCI, 2001, p. 47). Sendo ainda uma das responsáveis pelo “[...] aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial.” (NUCCI, 2001, p. 48).

Pode-se notar que com o surgimento da escrita, surge também a alfabetização, uma vez que para que se compreenda o que está escrito, faz-se necessário alfabetizar-se. Segundo Cagliari (1999 p.12):

> Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente.

Os registros históricos apontam que os homens primitivos desenhavam nas paredes das cavernas a fim de representar o que desejam (Pictórica). (CAGLIARI 1991). Saber ler e reproduzir aqueles símbolos significava estar alfabetizado. Este tipo de escrita auxiliava o homem em suas necessidades e situações cotidianas da vida. Conforme aponta Cagliari: (1999, p. 14)

> De acordo com os fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usados provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava animais.

Compreendemos assim que a escrita surgiu em um momento de necessidade humana. Colaborando para a comunicação desejável, auxiliando na execução de tarefas e negócios. Assim a escrita surge num momento histórico caracterizado pelo desenvolvimento de uma série de transformações, tanto no âmbito econômico, como cultural e social. Barbosa (1992, p. 34), vem afirmar as informações acima quando diz que “A escrita é considerada uma marco de passagem da pré-história para a história. É principalmente a partir do registro que se compõe a forma de vida de um povo em uma determinada época”. E é por meio da escrita que tomamos conhecimento das histórias e formas de vida dos nossos antepassados.

A escrita surgiu na Suméria, por volta de 3300 a.c, para auxiliar no registro exato de mercadorias transportadas para a cidade e vice-versa, tendo em vista que os Sumérios era um povo que tinha grandes habilidades comerciais e percorriam vários territórios (CAGLIARI, 1999).

Assim entendemos que os fatores políticos, sociais e econômicos foram determinantes para a história da escrita.

A Suméria é considerada o berço da escrita, pois o primeiro registro se deu em uma pequena lápide, encontrada em um templo, neste o construtor escreveu o nome do seu rei. (BARBOSA, 1992).

Antes do surgimento da escrita o povo utilizava a logografia, que era a representação dos significados através de desenhos. Com a necessidade de se registrar mercadorias, esse modelo (logografia), passa a ser Cuneiforme, que é a representação dos nomes por meio de desenhos dos sons desses nomes. Barbosa

(1992, p. 35) exemplifica:

> Os Cuneiformes são sinais gráficos em forma de cunha, traçados em tijolos de argila por meio de instrumentos de metal. Esses sinais são em grande parte silábicos. À representação gráfica (desenhada) dos sons chamamos de hieróglifos (do grego hiero=sagrado; ghiphein=escultura, gravação-era desta forma que os gregos denominavam a escrita egípcia.

Os registros apontam que a escrita Cuneiforme foi implementado por outros povos e adaptado aos seus idiomas.

Para Cagliari (1999), outro povo que contribuiu para a história da escrita foram os semitas. Esses, ao formarem seu sistema de escrita, escolheram um conjunto de palavras cujo primeiro som se diferenciasse dos demais. Como nenhuma palavra naquela língua iniciava com vogal, restaram somente as consoantes, assim, diminuindo os elementos do alfabeto.

Outra forma de escrita foi o acrofônico, neste sistema de escrita, o som inicial do nome das letras é o som que a letra representa. Esse implificava o número das letras e explicitava uma forma de ler e escrever. Esta forma de escrita foi utilizada também pelos romanos, eles porém, não utilizavam nomes para as letras, identificando a letra apenas pelo som.

Os gregos desenvolveram o alfabeto incluindo as vogais, tal qual o sistema acrofônico, eles simpificavam o número de letras e trazia uma forma óbvia de proceder à leitura e a escrita. Conforme aponta (CAGLIARI, 1999) A alfabetização acontecia de maneira parecida às dos semitas, com a diferença de que os gregos tinham de detectar na fala não apenas as consoantes, mas também as vogais, para escreverem alfabeticamente.

Por meio do povo semítico ocidental, os gregos desenvolveram o alfabeto (conjunto de sinais escritos que expressa os sons da língua). Vale saber que o nosso alfabeto latino é herança do alfabeto grego (BARBOSA, 1992).

A escrita passou por grandes transformações e mudanças desde as pinturas nas cavernas até a formação do princípio alfabético. Percebemos que em busca de melhor se comunicarem e se compreenderem o homem buscou sempre uma escrita que simplificasse este processo. E que a evolução da escrita sempre esteve ligada a evolução e transformação da sociedade.

Ao tomarmos como base todo este processo de transformação da escrita, e

as mudanças que aconteceram visando sempre as transformações da sociedade e o melhor entendimento da escrita. Hoje em pleno século XXI, não podemos nos apoiar em metodologias antigas e que pouco efeito surte para o educando. Não é que as antigas metodologias não tiveram serventia, elas serviram para aquele momento. Porém hoje vivemos em outro tempo.

Vale salientar ainda, que se temos meios mais fáceis de seguir, por que irmos então pelo caminho mais difícil. Se hoje estamos vivendo outro momento, presenciando tantas mudanças, o ensino há de também acompanhar tais mudanças e os professores deverão adequarem as atividades de forma que os alunos sintam-se parte deste processo, que enxerguem algum sentido no que lhe foi proposto para fazer.

3.3 AS DIFERENTES CATEGORIZAÇÕES PARA ANÁLISE DAS DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS

Para que se compreenda melhor a respeito da escrita dos alunos, os professores precisam analisar os “erros” cometidos por eles, Cagliari (2009) Lemle (1982) Carraher (1986) apresentam algumas categorias para melhor compreensão desses “erros” cometidos por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.3.1 Categorização de Mirian Lemle

O trabalho de Lemle (1982) tem sido usado como referência para diversos estudos referentes a aquisição da ortografia do Português Brasileiro desenvolvidos nos últimos anos. A autora destaca três tipos de correspondência existentes entre o sistema fonológico e o ortográfico.

- Correspondências biunívocas entre fonemas e letras;
- Correspondência de um para mais de um, determinadas a partir da posição;
- Relações de concorrência.

O quadro 8, abaixo exposto, esclarece sobre cada uma destas correspondências.

Quadro 8: Classificação de correspondências: segundo Lemle (1982, p. 17)	
Correspondências biunívocas entre fonemas e letras	Relação de um para um; cada letra com seu fonema, cada fonema com sua letra. Ex: ‘p, b’-/p, b/; ‘t, d’-/t, d/; ‘f, v’-/f, v/; ‘a’-/a/.
Correspondência de um para mais de um, determinadas a partir da posição.	Cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição. Ex. A letra ‘s’, no início da palavra, som de [s], como ‘sala’; na posição intervocálica, som de [z], como em ‘casa’.
Relações de concorrência	Mais de uma letra para o mesmo som. Ex. [z] pode ser representado pelas letras ‘’s’, ‘z’ e ‘x’ como em ‘mesa’, ‘certeza’ e ‘exemplo’.

Levando em consideração as relações existentes entre os sistemas fonológico e ortográfico, autora propõe uma ordem de aquisição ortográfica sendo esta de grande valia para orientação pedagógica do alfabetizador. Para Lemle (1982), os erros encontrados na escrita infantil podem ser caracterizados de três formas: falhas de primeira, segunda e terceira ordens. Abaixo destacado no quadro.

Quadro 9: Falhas de primeira, segunda e terceira ordem, segundo Lemle, (1982).	
Falhas de primeira ordem	Repetições, omissões e/ou trocas na ordem das letras; falhas decorrentes da forma das letras; falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som.
Falhas de segunda ordem	A escrita é uma transcrição fonética da fala.
Falhas de terceira ordem	Trocas entre letras concorrentes.

Para a autora as falhas de primeira ordem são aquelas em que não se apresenta correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras:

- repetições de letras (‘ppai’ em vez de ’pai’; ‘meeu’ em vez de ‘meu’);
- omissões de letras (‘trs’ em vez de ‘três’; ‘pota’ em vez de ‘porta’),
- trocas na ordem das letras (‘parto’ em vez de ‘prato’; ‘sadia’ em vez de ‘saída’);
- falhas decorrentes do conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra (‘rano’ em vez de ‘ramo’; ‘laqis’ em lugar de ‘lápis’),
- falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som (‘sabo’ em vez de ‘sapo’; ‘gado’ em lugar de ‘gato’; ‘pita’ em lugar de ‘fita’).

As falhas de segunda ordem são as que a escrita é feita como se fosse uma transcrição fonética da fala. Como nos casos:

- ‘matu’ em vez de ‘mato’;
- ‘bodi’ em vez de bode’;
- ‘azma’ em vez de ‘asma’

E ainda as trocas de ‘n’ por ‘m’, ‘nesa’ em vez de ‘mesa’; ‘r’ por ‘rr’, ‘genrro’ em vez de ‘genro’; ‘ão’ por ‘am’ em eles ‘falão’ em vez de eles ‘falam’.

Para a autora as falhas de terceira ordem são aquelas em que há trocas entre letras concorrentes. Como nos exemplos:

- ‘açado’ em vez de ‘assado’;
- ‘trese’ em vez de ‘treze’;
- ‘acim’ em vez de ‘assim’;
- ‘jigante’ em vez de ‘gigante’;
- ‘xinelo’ em vez de ‘chinelo’;
- ‘chingou’ em vez de ‘xingou’;
- ‘puresa’ em vez de ‘pureza’;
- ‘sau’ em vez de ‘sal’;
- ‘craro’ em vez de ‘claro’;
- ‘operaro’ em vez de ‘operário’.

A autora apresenta ainda, casos em que um som é representado por diferentes letras, segundo a posição. Isto pode ser visto nos exemplos:

- som [k], letra ‘c’, diante de ‘a’, ‘o’, ‘u’ como em ‘casa’, ‘come’; letra ‘qu’,

diante de ‘e’, ‘i’ como em ‘pequeno’, ‘esquina’.

- som de [g], letra ’g’ diante de ‘a’, ‘o’, ‘u’ em ‘gato’, ‘gota’, ‘agudo’; letras ‘gu’, diante de ‘e’, ‘i’ em ‘paguei’, ‘guitarra’.

Sobre as relações de concorrência, a autora inclui as letras que representam fones idênticos em contextos idênticos, conforme destacado abaixo:

- fone [z] intervocálico, letras ‘s’, ‘z’, ‘x’;
- fone [s] intervocálico, diante de ‘a’, ‘o’, ‘u’, letras ‘ss’, ‘ç’, ‘sç’ como em ‘russo’, ‘poço’, ‘cresça’;
- intervocálico, diante de ‘e’, ‘i’, letras ‘ss’, ‘c’, ‘sc’ como em ‘posseiro’, ‘assento’, ‘roceiro’, ’acento’, ’piscina’, ‘bicicleta’; diante de ‘a’, ‘o’, ‘u’, precedido por consoante, letras ‘s’, ‘ç’ como em ‘balsa’, ‘alça’;
- diante de ‘e, ‘i’, precedido por consoante, letras ‘s’, ‘c’ como em ‘persegue’, ‘percebe’.

3.3.2 Categorização de Terezinha Carraher

A autora salienta que os erros ortográficos cometidos por crianças que já tem noção alfabética da escrita, refletem que essas crianças escrevem tentando representar a fala na escrita, utilizando cada som por uma letra como se existisse uma correspondência biunívoca e recíproca entre letra e som. (CARRAHER 1986)

Em sua análise de erros ortográficos, Carraher (1986) utiliza uma classificação de erros elencadas abaixo as quais procuram considerar o tipo de sutileza ortográfica posterior à concepção alfabética que crianças ignoraram ao cometer o erro.

A saber dessa classificação a autora aborda:

Transcrição da fala; Ligação à origem da palavra; Supercorreção; Ausência de marcação da nasalização; Desconsideração de regras contextuais; Ligação à origem da palavra; Sílabas complexas; Troca de letras; Sílabas de estruturas complexas. Sobre estes tipos de erros ortográficos a autora exemplifica a cada um, conforme exposto no quadro abaixo.

Quadro 10: Classificação de erros: segundo Carraher (1986)

Classificação dos Erros	Exemplos
Transcrição da fala	‘pexi’ por ‘peixe’, ‘vassora’ por ‘vassoura’

Supercorreção	‘altomóvel’ por ‘automóvel’, ‘professoura’ por ‘professora’
Ausência de marcação da nasalização	‘roma’ por ‘romã’, ‘efeite’ por ‘enfeite’, ‘epada’ por ‘empada’
Desconsideração de regras contextuais	‘gitara’ por ‘guitarra’, ‘serote’ por ‘serrote’
Ligação à origem da palavra	‘belesa’ por ‘beleza’, ‘japoneza’ por ‘japonesa’
Sílabas complexas	‘baço’ por ‘braço’, ‘quato’ por ‘quatro’
Troca de letras	‘faca’ por ‘vaca’, ‘tota’ por ‘toda’
Sílabas de estruturas complexas	‘uso’ para ‘urso’, ‘mia’ para ‘minha’

Sobre os erros de “transcrição da fala”, segundo a autora, este tipo de erro acontece quando a criança escreve a palavra da mesma forma que a pronuncia.

A língua escrita é unificada em todo o país, havendo, no entanto, variações linguísticas, a depender da região que mora o indivíduo. Quando o aluno está no processo inicial da aquisição da escrita, ele começa a compreender que pode representar por escrito o que fala, então ao escrever a palavra ele escreve da forma que fala ou escuta. Como por exemplo: ‘minino’ para menino; ‘pasario’ para passarinho, entre outros. Estes desvios irão acontecer até que o aluno compreenda que a língua falada e a língua escrita não são idênticas, por isso não poderá escrever algumas palavras levando em consideração a representação de seus sons.

Em relação aos “Erros por supercorreção”, nesta fase a criança já domina que existe distinção entre a língua falada e a língua escrita. Então , ela tenta escrever as palavras levando em consideração as regas gramaticais. É justamente nesta transição, que a criança pode, muitas vezes, recorrer a outro tipo de “erro” o de “supercorreção”, em que ela vai tentar escrever a palavras levando em consideração a escrita de outra que já conhece. Como por exemplo: ‘vio’ para ‘viu’; vol para vou, pois faz relação com a palavra gol, que é escrita com ‘L’ no final.

Sobre os “Erros por desconsiderar as regras contextuais”, a regra contextual diz que o valor da letra muda em função do contexto. Logo, o som das letras ‘c’ e ‘g’ difere se estas são seguidas por ‘a’, ‘o’, ‘u’ ou são seguidas por ‘e’, ‘i’. Outra regra contextual é a que determina que antes de ‘p’ e ‘b’ só se usa ‘m’.

Para Carraher os “Erros por ausência de nasalização”, a nasalização pode ser vista como um traço distintivo, como no caso de ‘fã’ e ‘fá’, ‘pau’ e ‘pão’, ‘mau’ e ‘mão’, entre outros, visto que é uma diferença de som que marca uma diferença de significado num par mínimo. Existem também, variações de pronúncia que

nasalizam ou deixam de nasalizar certas palavras, sem que haja qualquer risco de confusão. Por exemplo, no caso de ‘banana’ [bãnãna], a nasal não é marcada quando há um ‘n’ ou ‘m’ na sílaba subsequente.

Em relação aos “Erros ligados à origem da palavra”, vale destacar que algumas palavras não apresentam dificuldades na pronuncia, contudo, na escrita estas apresentam dificuldades por conta da consoante para representação de determinados sons reflete a origem da palavra, além de refletir a pronúncia. Como na caso do ‘g’ ou do ‘j’ diante de ‘e’ ou ‘i’; o uso do ‘h’ mudo; o uso do ‘x’ com som de ‘z’ ou de ‘c’; o uso do ‘s’’ com som de ‘z’; o uso do ‘ç’ ou ‘ss’ etc. estes são apenas alguns dos muitos exemplos em que o som ou o contexto não permite identificar qual seria a consoante correta na hora de escrever. A diferenciação entre -ice e – isse, por exemplo, não se faz pela pronúncia, mas pela morfologia, pois – ice é um sufixo formador de substantivos abstratos e – isse é uma terminação verbal do subjuntivo.

Para a autora, são considerados “Erros de trocas de letras” quando a criança escolha a letra errada para representar o som que deseja. Em geral, esses erros são trocas entre consoantes que têm os mesmos traços distintivos, exceto um, com a diferença sutil da vibração ou não das cordas vocais, como /p/, /t/, /k/, /f/, /s/, / / as que não vibram e /b/, /d/, /g/, /v/, /z/, / / as que vibram. Ex: ‘bato’ para ‘pato’, ‘foi’ para ‘voi’.

“Erros nas sílabas de estrutura complexa”, sobre este erro, a autora salienta que a sílaba padrão contém uma consoante e uma vogal. A existência de sílabas com estruturas diferentes, mais complexas que a estrutura padrão, provavelmente, resulta em erros ou dificuldades para a grafia dessas sílabas. Ex: ‘pato’ para ‘prato’, ‘for’ para ‘flor’.

As categorias de “erros” propostas acima pelos autores supra citados, faz-se necessário neste estudo, para analisar coerentemente os erros ocorridos pelos alunos, durante a escrita do texto diagnóstico. Acreditamos que para resolver problemas, é preciso conhecê-lo. Antes de intervir é preciso conhecer a dificuldade e a causa desta.

Para uma intervenção pedagógica eficaz, é necessário que o professor identifique o problema e descubra os fatores que influenciaram aquela dificuldade apresentada pelo aluno.

Infelizmente, não é difícil de encontrar práticas de ensinos, de muitos

professores, descontextualizados. Estas ações não levam em consideração o pensamento do aluno.

3.3.3 Categorização de Cagliari

Os estudos de Cagliari (2009) tem sido muito relevante como referencial para os estudos sobre a aquisição da ortografia do Português Brasileiro. Para falar a respeito dos “erros” cometidos por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental o autor aponta algumas modalidades que caracterizam os tipos de “erros”. São estas: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, juntura Inter vocabular e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, acentos gráficos.

O trabalho de conclusão de curso de Oliveira (2006) apresentou um quadro que sintetiza essa categorização proposta por Cagliari e que também será utilizada como base, nesta pesquisa. Segue abaixo o referido quadro (11):

QUADRO 11 – Categorização de erros da amostra de alunos

CATEGORIZAÇÃO DE ERROS, SEGUNDO CAGLIARI (1992):			
1. Transcrição fonética		2. Uso indevido de letras	
1.1	i/e	2.1	s/ss
1.2	u/o	2.2	c/ss
1.3	ei/e	2.3	r/rr
1.4	e/ei	2.4	Ch/x
1.5	sem r, por não haver som correspondente na fala	2.5	c/ç
1.6	Sem r, por pronunciar a vogal mais longa	2.6	c/s
1.7	r/l	2.7	z/s
1.8	acrescenta vogal e desfaz grupo consonantal	2.8	s/c
1.9	sem s, por não ter som correspondente na fala	2.9	s/z
1.10	u/l	2.10	x/ch
1.11	li/lh	2.11	Co/qu
1.12	transcreve pronuncia da juntura vocabular	2.12	En/em

1.13	usa somente vogal para indicar som nasalizado	2.13	m/n
1.14	não usa o til	2.14	Ge/gue
1.15	não usa nh, apenas nasalização da vogal	2.15	Deneiro (dinheiro)
1.outros:		2.16	lho/ho
	e/i; o/u; lo/lu; o/ou; i/ei; lo/lho; l/u; o/oi	2.outros	g/j; d/b; j/g; z/j; s/ç; n/m; o/a; b/d; b/g;
			ssi/z; x/ch; r/l; dr/Gr
3. Hipercorreção		4. Modificação da estrutura segmental	
3.1	c/ss, dece (disse)		
3.2	l/u, jogol (jogou)	4a.0	Troca de letras:
3.3	o/u, conseguio (conseguiu)	4a.1	v/f
3.4	o/e, sootou (soltou)	4a.2	b/v
3.5	i/lh, almadia (armadilha)	4a.3	v/b
3. outros	Mão/na; mão/não; ssão/çã	4a.4	n/m
		4a.outros:	t/p; l/r; b/g; b/t; c/g; d/r; r/t
		4b.1	
		4b.2	
		4b.3	
5. Juntura intervocabular e segmentação		6. Forma morfológica diferente	
5.a	Juntura intervocabular:	6.1	adepois (depois)
	Eucaseicoéla (“eu casei com ela”);	6.2	ni um (em um ou num)
	Jálicotei (“já lhe contei”);	6.3	pacia (passear)
	Segmentação: a gora (agora)	6.4	ta (está)
	a fundou (afundou)	6.4	ta (está)
		6.outros:	Vigogeme (vídeo game) Baticute (bat gut)
7. Forma estranha de traçar as letras		8. Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas	
7.1	save (sabe)		
7.outros	n/m; rr/m; p/b; e/a; u/a; devede (DVD)	8.1	Eu (Eu, pronome pessoais)
		8.outros	Letra maiúscula no início,
			meio ou no final da
			Palavra
9. Acentos gráficos			
9.1	Vó (vou)		
9.2	Voce (você)		
9.3	Nao (não)		
9.4	leao (leão)		
9.outros	^/~ (troca de acentos)		

Fonte: OLIVEIRA, 2006, p.

Para Cagliari (2010, p. 121) “[...] o “erro” mais comum dos alunos é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala.” O autor denominou de *Transcrição fonética* a escrita de palavras em que ocorrer as seguintes situações**:**

- O aluno escreve i em vez de e, porque fala [i] e não [e]; por exemplo: dici (disse)
- Escreveu u em vez de o, pois fala [u] e não [o]; por exemplo: tudu (tudo);
- Duas vogais em vez de uma, por usar na sua pronuncia um ditongo; por exemplo: rapais (rapaz);
- Escreve uma vogal em vez de duas, porque usa na sua pronuncia um monotongo; por exemplo: mato (matou);
- Não escreve o r, por não haver som correspondente na sua fala; por exemplo: mulhe (mulher);
- Não escreve o r, pois pronuncia a vogal que o antecede de forma mais longa, englobando o som do r, por exemplo: poque (por que);
- Escreve r em vez de l, pois faz essa troca quando fala; por exemplo: pranta (planta);
- Acrescenta uma vogal, desfazendo o grupo consonantal PR; já que é assim que fala; por exemplo: vamu (vamos);
- Não escreve s, por não haver som correspondente na sua fala; por exemplo: vamu (vamos);
- Escreve u em lugar de l; por exemplo: sou (sol);
- Escreve li em vez de lh; por exemplo: almadilia (armadilha);
- Transcreve sua pronuncia da juntura intervocabular; por exemplo: “vaibora” (“vai embora”);
- Usa somente a vogal para indicar o som nasalizado, suprimindo a consoante m e n, que não pronuncia; por exemplo: curraiva (com raiva);
- Pela razão anterior, não usam o til; por exemplo: eitau (então);
- Em algumas variedades do português não ocorre nh, em posição intervocálica seguindo-se a vogal i, ficando apenas a nasalização da vogal; por exemplo: patio (patinho).

Outra categorização proposta pelo autor trata-se do *Uso indevido de letra,* em que o aluno escolhe uma letra possível para representar o som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra; por exemplo: susego (sossego), dici (disse),licho (lixo).

A *Hipercorreção* é quando a criança conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente. Passa a generalizar a forma de escrever; representa hipóteses na tentativa de se aproximar da norma culta através da associação equivocada de uma regra a um determinado uso de letra (‘jogol’) por (jogou); por exemplo: dece (disse)**,**conseguio (conseguiu)

Modificação da estrutura segmental das palavras, outra categorização do referido autor, ocorre quando a criança ainda não domina bem o uso de certas letras

e escreve independente da forma como se fala (‘save’ por sabe, ‘macao’ por macaco). Isso ocorre basicamente através de duas formas; por exemplo:

Também pode ocorrer a *troca de letras*, por exemplo: voi (foi), bida (vida) ou ainda a *supressão e/ou acréscimo de letras*: Macao (macaco), Sosato (susto).

Sobre a *Juntura intervocabular e segmentação* o autor diz que a criança costuma juntar todas as palavras refletindo os créditos que ela usa para analisar as falas, que vai depender então da pronuncia da frase ou da acentuação tônica presente na palavra; por exemplo:“eucazeicoéla” (“eu casei com ela”), a gora (agora)

A *Forma morfológica diferente* é quando cada criança usa ao escrever o dialeto do seu grupo social e não a língua padrão. Por isso, Oe “erros” acontecem, devido a uma grande variedade dialetal existente na nossa língua; por exemplo: adepois (depois), ni um (em um ou num).

Na categoria de *Forma estranha de traçar as letras* o que ocorre é a falta de um entendimento da letra cursiva que passa a ser interpretada de forma incorreta; por exemplo: o aluno que escreve sabe de tal maneira que quem lê vê escrito save (sabe).

Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas os alunos escrevem com letras maiúsculas os pronomes pessoais ao invés de escrever os nomes próprios; por exemplo, Eu.

Por fim, Cagliari chama atenção para os *acentos gráficos.* Os “erros” de uso de acento ocorrem devido a uma semelhança ortográfica entre formas com e sem acento; por exemplo: vó (vou)**,** leao (leão).

3.4 ORTOGRAFIA E ENSINO

Para melhor compreensão dos problemas mais recorrentes referentes a ortografia da Língua Portuguesa, é importante que se faça um estudo sobre o que é ortografia, como ela se organiza.

Cegalla (1984.p.31) conceitua da seguinte forma: “Ortografia (do grego orthographia, escrita correta) é a parte da gramática que trata do emprego correto das letras e dos sinais gráficos da língua escrita.”

Morais (2000, p.19), afirma que “ortografia é norma, uma convenção social”, destacando o papel da ortografia para uma comunidade linguística.

> A ortografia funciona como um recurso capaz de ‘cristalizar’ na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma língua. Escrevendo de forma a unificar, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta.

Percebe-se então que, ao contrário do que muitos acreditam, saber as regras ortografias é importante, visto que estas são frutos de uma convenção social, de um acordo estabelecido entre especialistas da língua, com a chancela do Estado, com a finalidade de unificar a escrita ortográfica, tornando-a única em uma nação.

Se assim não acontecesse ficaria difícil manter o entendimento das escritas dos falantes, já que cada região do país tem um jeito único de falar. Morais (2002, p.19) destaca que, “[...] na hora de escrever se não houvesse ortografia cada um registraria seu modo de falar. E os leitores de suas mensagens sofreriam muito, tendo que “decifrar”, a intenção do autor”. Por isso há uma grande necessidade de obedecermos às convenções ortográficas. Morais (2005, p.10) destaca que:

> [...]aceitamos que ortografia é algo compulsório, exigido igualmente de todos. Admitimos (ou ao menos consentimos) que sua desobediência não é socialmente justificada por desconhecimento ou por “opções pessoais”. Não há lugar para “variações” na hora em que notamos nossa língua. Temos, todos, que seguir a “norma”, sob o risco de sermos discriminados – penalizados- caso não ponhamos no papel as palavras como “devem ser”.

Conforme destacou o autor, escrever as palavras utilizando as regras gramaticais não é questão de escolha, todos devemos seguir as regras gramaticais na escrita, sob pena inclusive, de sermos discriminados, caso não as obedeçamos. A não utilização dessas regras causa certo descrédito em diversas situações, pois o que se espera é uma escrita em conformidade com a norma estabelecida no país, sobretudo em ambientes formais.

A ortografia tem grande relevância para a comunicação escrita, e deve ser levada em consideração pelos usuários da língua, porém esta é vista muitas vezes, como um meio de exclusão cultural. Morais (2005, p.18) destaca: “[...] no dia-a-dia,

os erros de ortografia funcionam como uma fonte de discriminação e censura, tanto na escola como fora dela.”

O ideal, nessa realidade, é que a ortografia seja vista como um meio facilitador da integração escrita entre os usuários de uma língua, tendo em vista que ela permite o entendimento na escrita, entre seus falantes. Percebe-se então a importância da ortografia para que haja uma comunicação escrita satisfatória.

Desta forma, a ortografia deve ser vista como objeto de conhecimento. A norma ortográfica deve ser vista como um conjunto de convenções que fixa as normas sob as quais as palavras devem ser grafadas. Por ser objeto de conhecimento é dever da escola ensiná-la de maneira sistemática, ou seja, de forma reflexiva, possibilitando que o aluno crie hipótese que lhe leve posteriormente a entender a regra original. Compreendemos que primeiro a criança domina as propriedades do sistema alfabético e posteriormente internaliza a norma ortográfica. conforme Moraes (200, p.16-17) esclarece:

> Para alfabetizar-se, um indivíduo-criança, jovem ou adulto, precisa, inicialmente, compreender uma série de propriedades do sistema alfabético, para poder vir a usar as letras desse sistema como seus valores sonoros convencionais. Necessita, assim, compreender que o repertório de letras usadas para escrever sua língua é fixo, que não pode inventar letras e que só poderá usar as letras que, de fato, são utilizadas por quem já sabe ler e escrever. Necessita, ainda, compreender que o que a escrita alfabética nota ou representa são segmentos sonoros das palavras (e não seus significados ou características físicas dos objetos que elas nomeiam), e que, para registrar a pauta sonora das palavras colocamos no papel mais letras que as sílabas que pronunciamos. Precisará, também, compreender quais são as combinações ou sequencias de letras permitidas e as posições em que elas podem aparecer... Além dos valores sonoros que podem assumir.

O ensino sistemático da ortografia não é fácil, é complexo, pois no processo de alfabetização, o estudante vai dominando aos poucos o sistema de escrita alfabética. Por isso, para que aconteça o aprendizado eficiente, faz-se necessário a mediação adequada do professor. Só então, tendo propriedade dessas normas ortográficas o aluno terá segurança em relação à letra ou dígrafo que deve empregar.

Quando falamos de ensino de ortografia, diversas questões surgem, trazendo certas confusões: “é importante ensinar ortografia?”, Devo corrigir os textos espontâneos de meus alunos”, “Devo considerar os erros na hora de avaliar os

alunos?", "Como ensinar sem recorrer aos exercícios tradicionais?" (MORAIS, 2005, p. 17).

Estas questões levantadas pelo autor é facilmente encontrada em escolas, em conversas entre professores que sofrem as imprecisões sobre o ensino da ortografia. Muitas vezes, são estas dificuldades no ensino da ortografia que prejudicam a aprendizagem dos alunos. Morais (2003) afirma que a aquisição da ortografia é impulsionada por diversos fatores, tais como a exposição do aprendiz à língua escrita, a frequência de aparecimento das palavras, a regularidade ou não da notação ortográfica.

"Discutir ortografia é enveredar por um espaço de controvérsias" (Morais, 2005, p. 9). Se por um lado existem pessoas que estão dando à ortografia um peso maior do que é necessário (refiro-me às atividades de pura gramática), no outro extremo estão os que consideram o ensino da ortografia como algo desnecessário.

Ambas são posturas equivocadas, pois a ortografia deve ser vista como "objeto de conhecimento. Isto é, como algo [...] que se internaliza por meio da reflexão" (e não mera cópia)" (MORAIS, 2005 p. 10).

Os alunos são cobrados a escreverem corretamente dentro e fora da escola, logo, o ensino da ortografia deve ser ensinado a fim de mostrar para o aprendiz as dificuldades ortográficas da língua.

Mas, se o ensino e a aprendizagem da ortografia são tão complexos, porque não se facilita a vida dos falantes, usuários da língua, determinando que todos escrevam exatamente como falam? Para Morais (2005) este "sonho", não poderia tornar-se realidade, pois na língua oral as palavras são pronunciadas de forma diferentes. A pronuncia de determinadas palavras mudará a depender de onde mora o sujeito, a sua posição sócio-cultural, ou épocas. Neste caso a pronuncia da palavra não poderia ser considerada certas ou erradas, observando-se apenas o contexto em que a palavra foi empregada. "A ortografia funciona como um recurso capaz de "cristalizar" na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua". (MORAIS 2003, p.19). Para o autor a escrita unificada facilita a comunicação.

Por isso a gramática deve sim, ser levada em consideração e mostrada ao aluno como um meio de organizar seus conhecimentos. Porém saber o momento certo e como ensinar, tornam-se fundamentais no processo de aprendizagem. "É importante deixar que as crianças experimentem como escrever as letras; dar tempo

para que isso aconteça.” (CAGLIARI 2009, p. 105). Cabe, porém, à escola e ao professor saber cultivar formas eficientes para a realização de um ensino ortográfico, levando em consideração o período, ano e idade ideal para levar o discente ao contato com cada uma das regras ortográficas, observando sua complexidade adequando-a ao nível e ano letivo do aluno.

O aluno deve estar ciente que a ortografia prevê uma forma única para a escrita e que todos devem seguir. A ortografia, por ser objeto de conhecimento, deve ser ensinada na escola de maneira sistemática, em que o aluno possa pensar sobre ela de forma reflexiva, criar hipóteses.

No início da vida escolar, quando o aluno começa a aprender a escrever ele primeiro domina as propriedades do sistema alfabético para depois entender a norma ortográfica. Morais (2007, p. 16-17) ressalta que:

> Para alfabetizar-se, um indivíduo-criança, jovem ou adulto, precisa, inicialmente, compreender uma série de propriedades do sistema alfabético, para poder vir a usar as letras desse sistema como seus valores sonoros convencionais. Necessita, assim, compreender que o repertório de letras usadas para escrever sua língua é fixo, que não pode inventar letras e que só poderá usar as letras que, de fato, são utilizadas por quem já sabe ler e escrever. Necessita, ainda, compreender que o que a escrita alfabética nota ou representa são segmentos sonoros das palavras (e não seus significados ou características físicas dos objetos que elas nomeiam), e que, para registrar a pauta sonora das palavras colocamos no papel mais letras que as sílabas que pronunciamos. Precisará, também, compreender quais são as combinações ou sequencias de letras permitidas e as posições em que elas podem aparecer... Além dos valores sonoros que podem assumir

Desta forma, nota-se que o ensino da ortografia é realmente complexo, já que durante o processo de alfabetização o aluno vai compreendendo o sistema da escrita alfabética, para depois, por meio da mediação do professor, ele vai compreender a norma ortográfica. Só com a norma ortográfica internalizada é que o aluno vai ter real conhecimento sobre as letras ou os dígrafos.

Diante dessa realidade, é necessário pensar sobre as metodologias utilizadas no ensino da ortografia da Língua Portuguesa. O que se nota é que muitas vezes, as escolas não tem trabalhado a ortografia de forma satisfatória, em que o ensino da ortografia tem sido mero objeto de avaliação, de verificação de erros e acertos. Os ditados, nos quais o professor verifica se o aluno está escrevendo corretamente, ao invés de criar situações contextualizadas de ensino sistemático.

Silveira (1986) afirma que "A criança erra porque não conhece a representação ortográfica, porque se sente examinada e testada, erra porque muitas vezes as atividades de escrita não têm significado para ela".

Assim, fica evidente a real necessidade de mudança na metodologia de alguns professores, que por algum motivo, ainda insiste em aplicar atividades sem nenhum significado para o aluno. É preciso que se reflita que, aprender ortografia não é só decorar regras. É preciso levar o aluno a refletir adotando metodologias próprias e diferenciadas que levem os alunos à verdadeira aprendizagem.

Como já indicamos, as dificuldades ortográficas enfrentadas pelas crianças são inúmeras. Muitos “erros” de escrita acontecem em virtude de o educando escrever algumas palavras levando em consideração a forma que elas são pronunciadas. Alguns exercícios propostos, inclusive em livros didáticos, muitas vezes não colaboram muito para um real aprendizado dos estudantes sobre as regras ortográficas, uma vez que trazem exercícios mecânicos, preocupando-se apenas com nomenclaturas e em nada ou muito pouco acrescendo o conhecimento dos alunos. Segundo Gomes (2003, p 53):

> Na maioria das vezes as escolas continuam não tendo metas que definam que avanços esperam promover nos conhecimentos ortográficos dos aprendizes a cada série do ensino fundamental. Nesse espaço de indefinição, a ortografia continua sendo mais um objeto de avaliação, de verificação, que de ensino. Em lugar de criar situações de ensino sistemático, a atitude de muitos educadores parece revelar mais uma preocupação em verificar se o aluno está escrevendo corretamente, isso fica muito claro, por exemplo, no modo como tradicionalmente se realizam os ditados na escola.

Algumas práticas tradicionais de exercícios não colaboram para o desenvolvimento do aprendizado do aluno. Estas práticas repetitivas, não levam o aluno a pensar, mas apenas reproduzirem, servindo apenas como uma verificação se está escrevendo corretamente ou não, levando a repetir mecanicamente e cumprir as exigências de seu professor.

Um professor ao desenvolver atividades para a sala de aula, deve levar em consideração diversos aspectos e saber que uma sala é composta por diferentes pessoas e que uma didática que funcionaria com um, nem sempre surtirá o mesmo efeito com o outro.

Um estudante que escreve uma palavra fora da norma culta padrão, deve ser incentivado a observar a palavra através de atividade que o ajude a encontrar a forma de escrever a palavra de acordo com a norma vigente, dizer ao aluno que a palavra não se escreve daquela forma, em nada lhe ajudará, porém, levá-lo a descobrir o porquê que a palavra é escrita desta outra forma, ajudará o aluno a buscar novas ideias com mais raciocínio e criatividade. Existem alguns princípios gerais relativos a maneira como localizarmos e tratamos o ensino-aprendizado da ortografia no conjunto da área de língua português. Segundo Gomes (2003, p. 61 - 64).

> I. A criança necessita conviver com modelos nos quais apareça normas ortográfica; precisa ter grande convívio com materiais impressos.
> II. O professor precisa promover situações de ensino- aprendizagem que levem à explicação dos conhecimentos infantis sobre a ortografia.
> III. O professor precisa definir metas ou expectativas para o rendimento ortográfico de seus alunos ao longo da escolaridade.

A ortografia deve fazer parte da vida das crianças em todos os momentos, não somente nas atividades propostas em sala de aula, desse modo as situações espontâneas de escrita podem proporcionar aos educandos sanar dúvidas e praticar a escrita das palavras de acordo com as normas vigentes.

3.4.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o ensino da ortografia

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) subsidiam o trabalho dos professores das diversas disciplinas e áreas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Seu objetivo é nortear o professor a elaborar ou revisar os currículos dos Estados e municípios, agregando conhecimento com as propostas que já existem; colaboram com os professores na elaboração de suas aulas, apontando conteúdos e objetivos. Esse documento não se constitui uma diretriz obrigatória, mas se faz necessário que professores e interessados pela educação, conheçam essas

propostas e façam as necessárias adaptações cabíveis à realidade de sua comunidade escolar (BRASIL 1997).

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no país. No ensino fundamental, o foco da discussão está voltado para a leitura e a escrita. Acredita-se que o índice de reprovações nos anos iniciais esteja ligado à deficiência de ensinar a ler e escrever que existe nas escolas. Essa dificuldade é mais recorrente no final do primeiro ano; pela dificuldade que encontram os educadores para alfabetizar e, no quinto ano, pela dificuldade de garantir o uso eficaz da norma culta (BRASIL 1997).

Nos anos 60 do séc. XX, buscava-se no aluno a causa do fracasso escolar, já que para uma parte dos alunos o ensino parecia funcionar. “Dessa forma, pensava-se que aos alunos que fracassavam devia faltar algo, sendo, então, necessário compensar esse déficit para que pudessem aprender”, (BRASIL 1997, p. 19), tentavam então compensar estes “déficits”, com os exercícios chamados de “prontidão”. (BRASIL 1997).

No início dos anos 80 do século XX, os professores receberam livros e artigos que discutiam a questão da aprendizagem dos alunos, entre esses, alguns materiais voltados para o processo da alfabetização. Estes materiais “deslocavam a ênfase habitualmente posta em “como se ensina” e buscavam descrever — “como se aprende”. Estes trabalhos colaboraram para o processo de descobertas importantes no processo de aprendizagem, indicavam inclusive, que crianças de família com maior poder aquisitivo têm maior facilidade em lidar com as demandas escolares, porque essas crianças têm maior contato com a leitura, maiores experiências com a escrita do que as crianças de classes menos favorecidas. (BRASIL 1997).

Os resultados dessas investigações ressaltaram ainda, que:

> [...] alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.” (BRASIL 1997, p. 20)

Durante o primeiro estágio ou fase inicial do Ensino Fundamental, com previsão para durar um ano, o professor deveria ensinar o sistema alfabético de

escrita e algumas convenções ortográficas do português, isso ajudaria o aluno a ler e escrever sozinho. (BRASIL 1997)

Em geral o ensino da ortografia acontece através de repetição verbal de regras, com sentido de “fórmulas” e correções das redações e ditados, escrita repetida de palavras escritas fora das normas. Embora os métodos de ensino apelem muito para a memória, o aprendizado da ortografia não é um processo passivo. Trata-se de uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir.

Deve-se desenvolver um estudo focado não em ensinar a fala dentro do cânone, mas sim em quando usar determinadas falas e em qual situação. O domínio da língua está ligado à participação social e é por meio desta que o homem se comunica, se informa, expressa opiniões, adquire conhecimento, além de outras habilidades. Assim, a escola deve estar atenta para proporcionar ao aluno conhecimentos linguísticos, que possam contribuir para o exercício da cidadania, para que durante os oito anos do Ensino Fundamental, esse aluno consiga compreender diferentes tipos de textos, bem como produzi-los.

Os PCNS devem atuar como um suporte para professores e interessados na área da educação. É pretensão que este estudo colabore para melhoria do ensino de língua portuguesa, bem como outras áreas do conhecimento. Entendemos que as orientações contidas nestes documentos não são a solução para os problemas, porém se cumprida as orientações trazidas por ele, será de grande valia para os alunos.Cabe, portanto, ao professor, colaborar para a melhoria, bem como fazer o uso adequado das orientações contidas nos documentos, evitando, assim, que as informações sejam inutilizadas ou até atrapalhe o bom andamento do aprendizado em sala de aula.

De acordo com o PCN:

> Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. O ensino atuaria como o enfoque teórico que organiza a mediação entre sujeito e objeto de conhecimento.” (BRASIL 1997, p. 29).

Porém para que aconteça essa mediação, o professor deve planejar suas atividades pensando de maneira que possa colaborar com o “[...] esforço de ação e reflexão do aluno. ” (BRASIL 1997).

O aluno deve ter acesso aos diversos gêneros textuais que circulem socialmente, bem como produzi-los e interpretá-los, de modo que consiga ler e interpretar diferentes tipos de textos em diferentes situações do seu cotidiano. Isso é reforçado nos PCNs ao enfatizar (BRASIL 1997, p.34):

> Ensinar e escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil, fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato[...] a diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.

Desta forma, é de grande relevância que o aluno tenha contato com textos que façam parte do seu conhecimento prévio. Desta forma, o aluno reconhece no texto, realidades condizentes com o seu meio e, consequentemente, sente maior segurança para reproduzi-lo ou interpretá-lo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais discutem que o ensino de Língua Portuguesa tem sido marcado por uma quantidade excessiva de conteúdo, em que o aluno é levado a juntar as sílabas, para formar a palavras, juntar a palavra para formar frases e juntar as frases para formar textos. Estes tipos de textos atuam apenas como um “pretexto”, para ensinar a leitura assim como acontecia nas cartilhas: cheias de palavras ou frases e até textos, vazios de significado. Que em nada enriquece aos alunos fora das paredes de uma sala de aula.

Enfatizando sobre a língua escrita, o volume dos PCNs aqui em foco, (BRASIL 1997, p.52), destaca que leitura e escrita se complementam, “que se modificam mutuamente no processo de letramento”. Ao passo que “a escrita transforma a fala e a fala influencia a escrita.” Essa influência da fala na escrita é comumente encontrada nos escritos de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, isto acontece porque o aluno ainda não domina as regras gramaticais e acaba por assemelhar a fala ao texto escrito.

Conforme apontam os Parâmetros, (BRASIL, 1997) o fato de alguém ler bem, não o torna bom escritor, embora existam grandes chances para isso. Por este motivo o ensino deve estar focado em formar leitores capazes de produzir textos que tenham coesão e coerência. Neste ponto ratificamos, que é de grande valor que o

aluno tenha a capacidade de produzir textos escritos ortograficamente, obedecendo as regras que regem a gramática deste país.

Aprender a ler e a escrever não é tarefa fácil, porém possível e prazeroso, quando trabalhado da forma adequada. a fim de tornar este processo de leitura prazeroso, o professor deve apresentar ao seu aluno, diferentes gêneros textuais, para que o aluno conheça as muitas possibilidades de leituras. Incentive a leitura, e deixe que os alunos leiam por prazer, por gostar do que está lendo e não por imposição do professor.

Para adquirir o aprendizado da leitura e escrita, faz-se necessário pensar sobre a escrita: o que ela representa e como representa graficamente a linguagem. Geralmente o ensino de ortografia se dá por meio de regras que se repetem e "fórmulas", que por se repetirem, fazem com que os alunos acabem por decorá-las, mas apesar de repeti-las, não aprendem, e continuam a escrever fora das normas. (BRASIL, 1997).

Vale ainda salientar que um ensino focado apenas em regras e "fórmulas" não colabora para o desenvolvimento do aluno. É preciso levar primeiro em consideração, os conhecimentos da vivência da criança, para depois inserir novos conhecimentos ou nomenclaturas. Brasil (1997 p. 101) destaca:

> É pela mediação da linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e as pessoas; é usando a linguagem que constrói sentido sobre a vida, sobre si mesma, sobre a própria linguagem. Essas são as principais razões para, da perspectiva didática, tomar como ponto de partida os usos que o aluno faz da língua ao chegar à escola, para ensinar-lhe aqueles que ainda não conhece.

É possível aprender tanto sobre a linguagem verbal quanto sobre as práticas sociais nas quais ela se realiza, por meio da troca interpessoal. Por isso, as atividades de aprendizagem de língua portuguesa ganham muito quando se realizam num contexto de cooperação. De acordo com os PCN, (BRASIL 1997) a interação entre aluno e professor, pautada num ensino-aprendizagem interativo, desencadeia em um resultado satisfatório para discente e docente. Ressalta ainda os PCNs (BRASIL1997, p. 102)

> Desde o início do primeiro ciclo é imprescindível que se ofereça aos alunos a possibilidade de perguntar [...] é preciso que o professor investigue quais são as ideias que seus alunos possuem sobre a língua para poder organizar o trabalho pedagógico levando-as em consideração.

Conforme percebemos acima, é imprescindível que, durante toda a escolaridade a aprendizagem dos alunos depende muito da intervenção pedagógica do professor. Contudo, o professor deve estar atento ao fato de que o aluno não chega na escola totalmente desinformado sobre a língua, desta feita, o professor deve investigar, quais são os conhecimentos que o aluno já trouxe internalizados, para então, elaborar novas atividades pedagógicas para aumentar o seu conhecimento, e também apresentar novos conteúdos.

É de suma importância que os alunos adquiram o aprendizado de uma escrita dentro das normas ortográficas. Por ser este um processo dificultoso, o professor deve levar em consideração o que ensinar e como ensinar, para obter êxito neste processo em que "[...] espera-se que o aluno escreve textos alfabeticamente, preocupando-se com a ortografia, ainda que não saiba fazer uso adequado das convenções". (BRASIL 1997, p.120).

Deve ser do conhecimento do aluno que existem regras gramaticais e que estas devem ser obedecidas. Contudo, o professor deve estar atento para que as cobranças referentes as regras ortográficas não sejam tantas, ao ponto de atrapalhar a parte discursiva do texto do aluno. Os acertos do aluno devem ser ressaltados. Feito isto o professor fará as correções gramaticais para mostrar ao aluno que existe outra forma da escrita de determinada palavra e que esta "outra" maneira é a forma que precisamos usar, pois esta é cobrada de acorda a norma culta estabelecida.

3.4.2 O novo acordo ortográfico

Em 1990 foi assinado pelos países *lusófonos* um acordo que previa mudanças para a ortografia. O novo acordo prevê a unificação da língua portuguesa pelos países que falam a língua. O acordo não fará interferência na língua, mas apenas na ortografia de algumas palavras.

Em 2016 o governo federal tornou obrigatório o do uso do Novo Acordo. No Brasil, as mudanças ocorreram em algumas regras de acentuação das palavras e de uso do *hífen.*

Sobre as mudanças quanto a acentuação, pode-se destacar:

- O trema deixa de ser usado, a exemplo da palavra cinqüenta/ cinquenta.
- **Não** se acentua mais com acento circunflexo as duplas **OO** e **EE**, a exemplo de lêem/ leem e vôo/voo.
- Os **ditongos abertos ÉI** e **ÓI** das palavras paroxítonas deixam de ser acentuados, como nos exemplos, jibóia/jiboia e assembléia/assembleia.
- Quando precedidos de ditongo, nas palavras paroxítonas, o acento agudo no **I** e no **U tônico** deixam de existir, a exemplo das palavras feiura e baiuca.
- Não se acentua mais as formas verbais do **U tônico** precedido de **G** ou **Q** e seguido de E ou I, a exemplo das palavras averigue e apazigue.
- O acento agudo ou circunflexo usado para distinguir palavras paroxítonas que são homógrafas deixa de existir, portanto, deixam de se diferenciar pelo acento:
    - para (verbo parar);
    - para (preposição);
    - pela (substantivo e flexão do verbo pelar);
    - pelas;
    - polo;
    - pelo (flexão de pelar);
    - pelo (substantivo);
    - pera (substantivo, fruta);
    - pera (substantivo arcaico, pedra, e pera, preposição arcaica).

Referente ao uso do hífen, ocorreram as seguintes mudanças.

Nas palavras formadas pelo processo de prefixação, só se usa o hífen quando:

- O segundo elemento começa com h: super-homem, sub-humano;
- O prefixo termina em vogal e o segundo elemento começa com a mesma vogal: micro-ondas, auto-observação;
- O prefixo é pré-, pró-, pós-: pré-fabricado, pós-graduação, pró-reitor;
- O prefixo é circum- ou pan- e o segundo elemento começa com vogal, h, m ou n: circum-mediterrâneo, pan-helenismo, pan-americano.

Não há hífen quando:

- O segundo elemento começa com s ou r, assim, essas consoantes deverão ser duplicadas: antirrugas, antissemita, minissaia, microssistema.
- Quando prefixo termina em vogal e o segundo elemento começa com uma vogal diferente: antiaéreo, hidroelétrica, autoescola, extraescolar.

As letras k, w, y foram incluídas no alfabeto do Brasil, que passa a ter 26 letras. Com o acordo, o k vem após o j, o w depois do v e o y após o x.

Também ocorreram mudanças quanto ao uso obrigatório das letras maiúsculas, sendo restringidas a nomes próprios de pessoas, lugares, instituições e seres mitológicos;

- A nomes de festas;
- À designação dos pontos cardeais;
- Às siglas;
- Às letras iniciais de abreviaturas;
- E aos títulos de periódicos (jornais).

Agora é facultativo usar a inicial maiúscula em nomes que designam áreas do saber (português, Português), nos títulos (Doutor, doutor Silva; Santo, santo Antônio) e nas categorias de logradouros públicos (Rua, Rua do Sorriso), de templos (Igreja, igreja do Bonfim) e edifícios (Edifício, edifício Paulista).

Sobre o Acordo Ortográfico existem os que se colocam contra e os que se colocam a favor. Há quem defenda o ponto de vista de que o acordo favorece a fonética, já que com as mudanças algumas palavras escritas ficaram mais próximas da língua falada.

Com a ocorrência de a ortografia de algumas palavras estar semelhante à forma que falamos, presume-se que os alunos consigam escrever tais palavras conforme pede a norma vigente. Em alguns pontos é perceptível que o novo acordo facilitou a escrita, exemplo disso é a queda das vogais mudas o quase total eliminação dos hífens, exclusão do trema entre outras alterações.

É evidente que toda mudança traz seus temores e tanto os alunos como os professores sentiram esse impacto quando tiveram que debruçar-se sobre as novas regras para aprende-las.

Por outro lado é provável que o novo acordo ortográfico tenha dificultado em muito o ensino da ortografia, visto que quem já compreendia as regras, desta feita teria que deixar de lado o que havia aprendido ou fazer modificações naquilo que a anos escrevia de determinada forma. Além das novas regras o falante da língua terá que aprender ainda as exceções que trarão dúvidas, causando confusões e gerando novos equívocos na escrita.

Estas mudanças todavia, não tiveram impacto para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental visto que estes alunos foram ensinados com base na antiga ortografia, sem nenhuma mudança, ou já foram apresentado-lhes o ensino da gramática a partir da nova ortografia.

Após essa noção histórica sobre a herança lexical portuguesa e sobre alguns dados históricos da ortografia, vale agora apreciarmos o capítulo que aborda sobre atividades lúdicas como suporte para aprendizagem da ortografia.

4 ATIVIDADES LÚDICAS COMO SUPORTE PARA APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA

Hoje no Brasil, é possível encontrar diversos estudos que apontam a importância da utilização do jogo na educação. Levando em consideração estudos de teóricos entendidos na área, pode-se observar a importância do lúdico para a educação infantil do ensino fundamental. Estes teóricos apontam que, através das brincadeiras, as crianças desenvolvem habilidades, descobrem o mundo ao seu redor, bem como o seu próprio eu. Na educação inicial, os jogos podem colaborar para a aquisição da escrita, sem tornar o aprendizado enfadonho, com exercícios de pura repetição. Fernandes (1995) apresenta algumas das funções dos jogos na educação. Para o autor o mais simples dos jogos é capazes de proporcionar, a autoconfiança, motivação, destreza e a confiança.

Assim, os jogos devem ser considerados como um aporte importante na educação, pois colabora para o desenvolvimento integral e dinâmico nas áreas: cognitiva, afetiva, linguística, social, moral e motora. Contribuem ainda para a construção da autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação das crianças. Não existe o momento certo para desenvolver a inteligência e outros do aluno já estar inteligente, é sempre possível progredir e aperfeiçoar-se. Os jogos devem fazer parte do dia a dia da sala de aula (Rizzo, 1988).

Para que os jogos possam colaborar positivamente para o processo de aprendizagem, o professor deve promover situações interessantes e desafiadoras para a resolução de problemas, permitindo aos aprendizes uma auto-avaliação quanto aos seus desempenhos, além de fazer com que todos os jogadores participem ativamente de todas as etapas.

Em sua obra clássica, “Homo ludens”, Huizinga (1999) destaca que o jogo corresponde a uma das noções mais primitivas da realidade humana, sendo do jogo que nasce a cultura, sob a forma de ritual e de sagrado, de linguagem e de poesia, permanecendo subjacente em todas as artes de expressão e competição, inclusive nas artes do pensamento e do discurso, bem como na do tribunal judicial, na acusação e na defesa polêmica, portanto, também na do combate e na da guerra em geral.

Como citado acima Huizinga (1999) considera que o jogo é mais primitivo do que a cultura, pois faz parte das coisas em comum que o homem partilha com os animais. “O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica” (HUIZINGA, 1999, p. 3).

O autor ainda enfatiza a existência do jogo antes da cultura, pois antes da cultura humana, esse já existia para os animais. Ele chamou a atenção para uma brincadeira de um grupo de cachorrinhos.

> Convidam-se uns aos outros para brincarem mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento (HUIZINGA, 1999, p. 3).

Para o autor, no jogo “há algo em jogo” que vai além das necessidades biológicas, que determina sua carga intensa e de muitos significados. Primeiro, aparece o seu sentido como divertimento. A palavra alemã “Witz”, cujo significado situa-se na linha do gracejo, próximo de “Spass”, que tem a ver com o achar graça em algo, relaciona-se com o primeiro sentido de jogo.

O jogo pode ser sério, sem despertar o riso, mas mantém muita afinidade com o sentido do humor e do gracejo. “Witz” repercute no diapasão do humor, enquanto “Spass” evolui seu significado mais pela direção do divertimento, do que dá prazer, e ambos esses sentidos se associam intimamente na noção de jogo. É como se estivesse subentendido que o prazer dá humor ao jogo, sendo que o prazer próprio do jogo acrescenta-lhe afinidade com o humor. “Mas reconhecer o jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, pois o jogo, seja qual for sua essência, não é material. Ultrapassa, mesmo no mundo animal, os limites da realidade física” (HUIZINGA, 1999 p. 6).

O autor aborda a questão da seriedade do jogo, para ele, mesmo que o jogo nos cause o riso, o seu aspecto não corresponde exatamente ao riso. Huizinga (1999) traz o significado desta palavra para o alemão e o grego. Na língua alemã, como no grego, as palavras podem trazer múltiplos significados. Spass é

divertimento, com prazer. Não é um divertimento qualquer. Spass deve conter satisfação autêntica. Witz é mais do humor, do nível do entendimento que faz rir, que provoca o humor. A noção de jogo, pois, em um primeiro nível, opõe-se à de seriedade, pelo que se pode entender porque é, muitas vezes, compreendida como oposta à noção mesma de trabalho. Para o autor, a seriedade procura excluir o jogo; porém, este pode muito bem incluir a seriedade.

O autor Huizinga (1999) nos traz ainda, um aporte sobre a ligação que existe entre o jogo, o lúdico e o conhecimento. Isso se observa nos jogos de enigmas, entre os sábios da Grécia muito antiga, assim como na Índia arcaica. Era ambas as coisas ao mesmo tempo: um elemento ritualístico da mais alta importância, sem deixar de ser essencialmente um jogo.

O referido autor destaca que hoje o elemento lúdico mantém-se forte e vivo na cultura nas formas em desenvolvimento dos esportes, bem como na crescente transformação em jogo e espetáculo de muitas formas da vida social, e mesmo, da vida política.

4.1 LÚDICO E LUDICIDADE

As atividades lúdicas despertam o interesse dos alunos para resolverem as atividades com mais fluidez e desta forma constituem um instrumento didático importante para o professor. Enquanto recurso didático, o lúdico deve ser visto como aporte sério e responsável, uma vez que se usado corretamente, possibilita grande progresso para o aprendizado do aluno.

O brincar estimula o aprendizado, a imaginação e emoções da criança. O lúdico, o brincar possibilita que a criança imagine, sonhe, faça descobertas. Sobre o termo criança

1. ser humano de pouca idade, que ainda está na fase da infância; meninoou menina
2. filho(a); rebento; cria
3. *figurado* pessoa com comportamento que revela imaturidade;
4. pessoa que se comporta de modo ingênuo ou infantil

5. *figurado* pessoa muito jovem ou pouco experiente

que revela infantilidade ou falta de maturidad
e

Enquanto brinca a criança desenvolve o pensamento coletivo facilitando o seu convívio em sociedade. Marcelino (1996, p.38) destaca:

> É fundamental que se assegure à criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção... como se fora brincadeira de roda...

As atividades lúdicas fazem parte da infância da criança é por parte da brincadeira que a criança se desenvolve, aprende. Como relata a citação acima a brincadeira é responsável pelo “prazer de viver”. Além do desenvolvimento da criança, estas se concretizam como ferramenta importante para as práticas pedagógicas, pois fazem com que as atividades obrigatórias e enfadonhas, se configurem em um momento de prazer e descontração.

O lúdico deve ser visto como sério, e não apenas como mera brincadeira na escola, uma vez que atuam diretamente no processo de desenvolvimento da criança. A ludicidade é de grande valia em sala de aula, desenvolve o raciocínio da criança, e desta forma colabora para que o aluno aprenda de forma mais rápida e espontânea. Conforme relata Piaget (1976, p. 160).

> O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório motor e de simbolismo, uma assimilação do real à realidade própria, fornecendo a este seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos da educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.

Percebe-se que a brincadeira, se levada a sério, possibilita que a criança aprenda e faça descobertas de si mesma e do outro.

Vygotsky (1989) afirma que é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não por incentivos fornecidos por objetos externos.

No entanto, o lúdico tem sido usado muitas vezes, apenas como aporte para as atividades pedagógicas, enquanto que o brincar apenas pelo prazer tem deixado de acontecer nas escolas. Para Kishimoto (1999, p.33)

> Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver forma de consciência social e permitir o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, na situação imaginária

As atividades lúdicas, embora tenham sido vistas positivamente nos últimos anos, ainda merecem atenção e estudos, tendo em vista que a prática não tem alcançado aceitação por parte de todos os profissionais da educação e por parte de alguns pais, que por não compreenderem a importância deste para o desenvolvimento infantil, julga-o negativamente.

O lúdico deve ser encarado como sério enquanto atividade pedagógica. Por isso é papel do educador, intervir de forma correta para introduzir as atividades lúdicas em sua sala de aula. O jogo possibilita que a criança se expresse, socialize, troque experiências. O jogo visto por meio do lúdico sempre gerará um aprendizado, que vai além da sala de aula. Pode-se então considerar que independentemente da idade, o jogo sempre ensina algo.

4.2 JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA

Não é tarefa fácil encontrar uma definição para o termo ‘jogo’. A palavra jogo pode ter diversos significados e interpretações. Para Brougére (1998), ao falar do termo jogo estamos lidando com uma noção aberta, polissêmica e as vezes ambígua.

Na concepção de Kishimoto (2002) o que oferece dificuldade para definir o jogo é o emprego de vários termos como sinônimos. Jogo, brinquedo e brincadeira têm sido utilizados com o mesmo significado. O autor faz a seguinte diferenciação: brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira; brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e; jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (Brinquedo e brincadeiras).

Por exemplo, os jogos de faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motores, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros. (Kishimoto 1998)

Essa dificuldade ainda aumenta quando diferentes situações também recebem o nome de “jogo”, como: uma partida de xadrez, um gato que empurra uma bola de lã, um tabuleiro com piões, e uma criança que brinca com boneca. Em cada uma dessas situações, coisas distintas acontecem, porém, todos estes fenômenos são classificados como jogo. Ou ainda um determinado comportamento pode ser considerado como jogo ou não, a depender da cultura, por exemplo. (Kishimoto 1998)

Certamente se questionados a respeito do significado para os termos *jogo, brinquedo* e *brincadeira,* encontraremos professores que sentirão dificuldades para diferenciarmos ou utilizam as palavras como sinônimos.

O dicionário Larousse, define os termos como:

> "Jogo = Ação de jogar; folguedo, brinco, divertimento". Seguem-se alguns exemplos: "jogo de futebol; Jogos Olímpicos; jogo de damas; jogos de azar; jogo de palavras; jogo de empurra".
>
> "Brinquedo = objeto destinado a divertir uma criança".
>
> "Brincadeira = ação de brincar, divertimento. / Gracejo, zombaria. / Festinha entre amigos ou parentes. / Qualquer coisa que se faz por imprudência ou leviandade e que custa mais do que se esperava: aquela brincadeira custou-me caro".

Em geral, quando pensamos em um jogo, a primeira imagem que nos vem à lembrança é de pessoas sentadas ao redor de uma mesa de dominó, damas, entre outros. Quando porém pensamos na brincadeira, nos vem a imagem do movimento, crianças, gritos etc. é neste ponto que permeia a ambiguidade da diferenciação dos termos. Porém a ideia que temos do movimento está intrínseco no jogo, sendo este o responsável pelo movimento.

Levando em consideração o estudo de Janice Vidal Bertoldo e Maria Andrea de Moura Ruschel, sobre uma visão conceitual em torno dos termos “jogo, brinquedo e brincadeira”, na visão dos autores Benjamin, Didonet, Froebel, Piaget, Vygotsky e Winnicott, entendemos que:

Benjamin (2004), estuda o lúdico levando em consideração a questão cultural, para ele, Brinquedo e brincar estão associados, e demonstram como o adulto se coloca em relação ao mundo da criança. O autor mostra que desde sempre o brinquedo foi criado pelo adulto para a criança.

Para Benjamin, um pensamento equivocado é o de que o conteúdo imaginário do brinquedo é que determinava as brincadeiras das crianças, contudo é a criança que determina o conteúdo imaginário do brinquedo. É através da brincadeira que a criança entra em contato com o mundo de corpo e alma. Percebe como ele é e dele recebe elementos importantes para a sua vida, desde os mais insignificantes hábitos, até fatores determinantes da cultura de seu tempo.

É ainda através do brincar faz descobertas sobre o mundo, consegue se expressar, dizer o que sente, o que muitas vezes não consegue fazer com as palavras. É brincando que a criança entende que é possível recomeçar, uma vez que quando perde no jogo, pode voltar e começar tudo outra vez.

Segundo Didonet, o brinquedo sempre existiu em todas as culturas, desde as mais antigas, todas elas produziam brinquedos. A bola e a boneca são considerados os mais antigos e difundidos brinquedos em todas as culturas. Em túmulos egípcios de 4 a 5 mil anos atrás foram encontradas bonecas. Nas civilizações andinas, as crianças eram enterradas com elas. Para o autor, o interesse pelo estudo do brinquedo é bastante antigo. Talvez isto se deva ao fato de o brinquedo ser tão importante para a vida de jovens e crianças. Faz-se necessário conhecer o significado do jogo, para que se conheça a criança e o seu desenvolvimento. filósofos, psicólogos, psicanalistas, teólogos, antropólogos, médicos, terapeutas, educadores e pais, todos se interessaram pelo estudo do brinquedo, sendo

portanto,este, considerado nos mais diversos campos das ciências e das práticas sociais .

O brincar é espontâneo e natural da criança, que seria difícil imaginá-la sem o brinquedo. O brincar, além de uma prática natural da criança é também cultural e social. Desde os primórdios, o brinquedo é uma forma de atrair laços afetivos e aproximar-se do mundo físico e social. Vital Didonet destaca:

> "É uma verdade que o brinquedo é apenas o suporte do jogo, do brincar, e que é possível brincar com a imaginação. Mas é verdade, também, que sem brinquedo é muito mais difícil realizar a atividade lúdica, porque é ele que permite simular situações (...) Se criança gosta de brincar, gosta também de brinquedo. Porque as duas coisas estão intrinsecamente ligadas".

Didonet aponta que deve ser falado para a criança sobre a importância do brinquedo para o seu desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e físico.

As considerações de Froebel são de grande relevância para o contexto educativo, e servem de grande valia para colaboração a respeito do jogo. Assim serão utilizadas suas considerações in Kishimoto,(1998).

> “Embora não tenha sido o primeiro a analisar o valor educativo do jogo, Froebel foi o primeiro a colocá-lo como parte essencial do trabalho pedagógico, ao criar o jardim de infância com uso dos jogos e brinquedos”.
>
> A partir de sua filosofia educacional baseada no uso dos jogos infantis, Froebel delineia a metodologia dos dons e ocupações, dos brinquedos e jogos, propondo: 1) dons, materiais como bola, cubo, varetas, anéis etc., que permitem a realização de atividades denominadas ocupações, sob a orientação da jardineira, e 2) brinquedos e jogos, atividades simbólicas, livres, acompanhadas de músicas e movimentos corporais, destinadas a liberar a criança para a expressão das relações que estabelece sobre objetos e situações do seu cotidiano. Os brinquedos são atividades imitativas livres, e os jogos, atividades livres com o emprego dos dons".
>
> “Brincar é a fase mais importante da infância – do desenvolvimento humano neste período - por ser a autoativa representação do interno - a representação de necessidades e impulsos internos. (Froebel, 1912c, pp. 54-55)”.
>
> ... A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo - da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode
> certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos, o brincar

> em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação.(Froebel, 1912c, p. 55).
>
> Embora justificando-a por uma teoria metafísica e valendo-se do pressuposto romântico que a concebe como atividade inata da criança, Froebel postula a brincadeira como ação metafórica, livre e espontânea da criança. Aponta, no brincar, características como atividade representativa, prazer, autodeterminação, valorização do processo de brincar, seriedade do brincar, expressão de necessidades e tendências internas aproximando-se de autores conhecidos como Henriot (1893, 1989), Brougère (1995), Vygotsky (1987, 1988, 1982), Piaget (1977, 1978) e tantos outros. Para Froebel, a brincadeira é importante para o desenvolvimento da criança, especialmente nos primeiros anos".

Na concepção de Piaget (1979) existem três categorias em que o jogo pode ser estruturado: o jogo de exercício – que objetiva exercitar a função em si -, o jogo simbólico – em que o sujeito se coloca independente das características do objeto, funcionando em esquema de assimilação, e o jogo de regra, no qual está implícita uma relação inter individual que exige a resignação por parte do sujeito. Segundo o autor, existe ainda uma quarta modalidade: o jogo de construção, em que a criança tem a possibilidade de criar algo. Esta ultima categoria fica entre o jogo e o trabalho, pelo compromisso com as características do objeto. O autor destaca que estas modalidades simplesmente acompanhando as etapas das estruturas cognitivas, pois, tanto o bebê pode fazer um jogo de exercício, como também uma criança poderá fazer sucessivas perguntas só pelo prazer de perguntar.

Para Piaget, a origem do jogo está na imitação que surge da preparação reflexa. Imitar é reproduzir um objeto na presença do mesmo. É um processo de assimilação funcional, quando o exercício ocorre pelo simples prazer. A essa modalidade especial de jogo, Piaget denominou de jogo de exercício. Em suas pesquisas ele mostra que a imitação passa por várias etapas até que, com o passar do tempo, a criança é capaz de representar um objeto na ausência do mesmo. Quando isso acontece, significa que há uma evocação simbólica de realidades ausentes. É uma ligação entre a imagem (significante) e o conceito (significado), capaz de originar o jogo simbólico, também chamado de faz-de-conta.

Segundo Piaget, o símbolo é um meio de agregar o real aos desejos e interesses da criança. Paulatinamente, o jogo simbólico vai cedendo lugar ao jogo de regras, porque a criança passa do exercício simples às combinações sem finalidade e depois com finalidade. Esse exercício vai se tornando coletivo, tendendo a evoluir para o aparecimento de regras que constituem a base do contrato moral.

As regras pressupõem relações sociais ou interpessoais. Elas substituem o símbolo, enquadrando o exercício nas relações sociais. Para Piaget, as regras são, a prova concreta do desenvolvimento da criança.

Vygotsky (2007), aponta que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal (capacidade que a criança possui), durante as brincadeiras a criança tem comportamentos diferentes do habitual, funcionando como se fosse maior do que realmente é. O jogo possibilita que a criança faça algo impossível, em suas atividades normais. Quando a criança é pequena, o jogo é o objeto que determina sua ação. Quando essa criança cresce é ela que determina o significado desejável ao objeto. O jogo colabora para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo da criança.

Para o referido autor, a imaginação, a imitação e a regra, são características da brincadeira e estão presentes em todas as brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais (faz-de-conta), como nas que exigem regras. Podendo ainda aparecer no desenho como atividade lúdica.

Do ponto de vista psicológico Vygotsky acredita que o brinquedo tem papel importante, sendo capaz de preencher uma atividade básica da criança. Segundo o autor, a criança pequena tem a necessidade de realizar seus desejos imediatamente. Quando chega no pré-escolar a criança se depara com desejos que não são possíveis de serem realizados imediatamente, é neste momento que o brinquedo se faz importante, para que a criança posso experimentar tendências impossíveis de serem realizadas. Frente a impossibilidade da realização imediata, as crianças desenvolvem tensões, que com o ilusório e o imaginário, os seus desejos podem ser realizados: no universo dos brinquedos.

Outeiral (1998), aponta o trabalho de Winnicott: "Por que brincam as crianças?" (1942), apresenta algumas motivações da atividade lúdica, são estas: para buscar prazer, para expressar agressão, para controlar a ansiedade, para estabelecer contatos sociais, para realizar a integração da personalidade e, por fim, para comunicar-se com as pessoas.

Sua contribuição mais original ao tema, entretanto, é o desenvolvimento dos aspectos dos objetos transicionais e fenômenos transicionais (1951, 1971), para descrever a experiência de viver em uma área de transição da experiência, isto é, transição com respeito à realidade interna e externa.

> Na obra "A Criança e seu Mundo" (1976), Winnicott faz colocações fundamentais sobre a brincadeira. Dentre elas podemos citar:
>
> "As crianças têm prazer em todas as experiências de brincadeira física e emocional (...)";
>
> "(...) Deve-se aceitar a presença da agressividade, na brincadeira da criança (...)";
>
> "A angústia é sempre um fator na brincadeira infantil e,frequentemente, um fator dominante";
>
> "(...) A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência".
>
> "(...) As brincadeiras servem de elo entre, por um lado, a relação do indivíduo com a realidade interior, e por outro lado, a relação do indivíduo com a realidade externa ou compartilhada";
>
> "Os adultos contribuem; neste ponto, pelo reconhecimento do grande lugar que cabe à brincadeira e pelo ensino de brincadeiras tradicionais, mas sem obstruir nem adulterar a iniciativa própria da criança".

As colaborações teóricas colocadas acima pelos pesquisadores que discutiram o ato de brincar da criança, servirão com suporte para os educadores e interessados na área, que desejam estar ciente acerca do que é brincar, para a criança, e como manter esse jogo no cotidiano infantil.

Levando em consideração tais teorias, concluímos que brincando a criança constrói conhecimento. Brincando ela torna-se auto confiante, fato que a ajudará a tomar decisões na vida, de forma autônoma.

Podemos então dizer que tanto o jogo quanto a brincadeira como o brinquedo podem ser todos inseridos em um único e grande universo, “ o ato de brincar”.

O brincar, neste sentido, vai além de recrear-se, pois durante a brincadeira a criança é capaz de comunicar-se consigo mesma e com o mundo.

Muitos autores discutem as características do jogo. Entre eles, Kishimoto aponta: Caillois (1967), Huizinga(1951), Henriot (1989), Fromberg (1987) e Christie (1991a e 1991b).

Assim, Kishimoto (1998, p. 5) coloca as considerações de Christie (1991b, p.4) que rediscute as características do jogo infantil, como: (I) A não literalidade- “O sentido habitual é ignorado por um novo. São exemplos de situações em que o sentido não é literal: o ursinho de pelúcia servir como filhinho e a criança imitar o irmão que chora”; (II) Efeito positivo- “Entre os sinais que exteriorizam a presença do

jogo estão os sorrisos. Quando brinca livremente e se satisfaz, nessa ação, a criança o demonstra por meio do sorriso. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos na dominância corporal, moral e social da criança"; (III) a flexibilidade- durante o jogo a criança sentem-se mais dispostas a transmitir conhecimento, "a ausência da pressão do ambiente cria um clima propício para investigações necessárias à solução de problemas."; (IV)prioridade do processo de brincar- a criança brinca focada no processo de brincar e não em resultados "O jogo só é jogo quando a criança pensa apenas em brincar"; (V) livre escolha- o jogo só é considerado jogo se escolhido livremente pela criança. "Caso contrário é trabalho ou ensino"; (VI) controle interno- "Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não permitindo liberdade ao aluno, não há controle interno. Predomina, nesse caso, o ensino, a direção do professor.

Para Kishimoto (2002) o que oferece dificuldade para definir o jogo é o emprego de vários termos como sinônimos. Jogo, brinquedo e brincadeira têm sido utilizados com o mesmo significado. O autor faz a seguinte diferenciação: brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira; brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e; jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (Brinquedo e brincadeiras).

A autora destaca Brougère (1981), em seu trabalho denominado "Le jouet ou La production de l'enfance", apontando que brinquedos construídos especialmente para a criança só adquire sentido lúdico quando funciona como suporte de brincadeira. É a função lúdica que atribui o estatuto de brinquedo ao objeto fabricado pela indústria de brinquedos.

Aponta ainda que, diferente do brinquedo e da brincadeira, o jogo por sua amplitude só se explicita em que é utilizado. E que atualmente, sobretudo, no campo da educação infantil, a perspectiva que predomina é a evolutiva. Psicólogos têm dado atenção ao papel do jogo na constituição das representações mentais e seus efeitos no desenvolvimento da criança. Na área da educação teóricos como Chateau (1979), Vial (1981) e Alain (1986) assinalam a importância do jogo infantil como recurso para educar e desenvolver a criança, desde que respeitadas as atividades lúdicas.

Sobre o jogo na educação, a autora aborda as dúvidas que os professores sentem quando se propõem a utilizar os jogos em sala de aula: se há diferença entre jogos e materiais pedagógicos, se o jogo educativo utilizado nas salas de aula é

realmente jogo e se os jogos têm um fim em si mesmo ou é um meio para se alcançar objetivos. Em função disso, Kishimoto (2002, p. 14) aponta que:

> O uso de brinquedos e jogos destinados a criar situações de brincadeiras em sala de aula nem sempre foi aceito. Conforme a visão que o adulto tem da criança e da instituição infantil, o jogo torna-se marginalizado. Se a criança é vista como um ser que deve ser apenas disciplinado para aquisição de conhecimentos em instituições de ensino acadêmico, não se aceita o jogo. O emprego de um jogo em sala de aula necessariamente se transforma em um meio para a realização daqueles objetivos. Portanto, o jogo entendido como ação livre, tendo um fim em si mesmo, iniciado e mantido pelo aluno, pelo simples prazer de jogar, não encontraria lugar na escola. são tais ponderações que tem aquecido as discussões em torno da apropriação do jogo pela escola e , especialmente, o jogo educativo.

Para Kishimoto (2002 p. 19) as divergências em torno do jogo educativo estão relacionadas a presença concomitante de duas funções:

> (1) função lúdica- o jogo propicia diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente, e (2) função educativa- o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Kishimoto (2002, p. 19) destaca:

> Se um professor escolhe um ***jogo de memória*** com estampas de frutas destinado a auxiliar na discriminação das mesmas, mas as crianças utilizam as cartas do jogo para fazer pequenas construções, a função lúdica predomina e absorve o aspecto educativo definido pelo professor: discriminar frutas. Da mesma forma, certos jogos perdem rápido sua dimensão lúdica quando empregado inadequadamente. O uso de ***quebra-cabeças*** e ***jogos de encaixes*** como modalidades de avaliação constrange e elimina a ação lúdica. Se perde sua função de propiciar prazer em proveito da aprendizagem, o brinquedo se torna instrumento de trabalho, ferramenta do educador. O “brinquedo” já não é brinquedo, é material pedagógico ou didático.

Kishimoto (2002, p.20) destaca que tem crescido o número de autores que adotam o jogo na escola e que incorporam ao jogo a sua função lúdica e a educativa, e destaca a posição de Campagne (1989, p. 113) que diz que existem critérios para uma escolha adequada dos brinquedos de uso escolar, são eles:

> 1. **O valor experimental-** permitir a exploração e a manipulação;
> 2. **O valor da estruturação-** dar suporte à estruturação da personalidade infantil;
> 3. **O valor da relação-** colocar a criança em contato com seus pares e adultos, com objetos e com o ambiente em geral para propiciar o estabelecimento de relações e
> 4. **O valor lúdico-** avaliar se os objetos possuem as qualidades que estimulam o aparecimento da ação lúdica.

Além destes critérios Kishimoto (2002, p.20) ressalta que devesse levar em conta, para a escolha das brincadeiras, a idade das crianças, preferências, capacidades, os efeitos positivos do jogo e a aceitação ligado ao prazer das crianças. Assim, o educador deve estar atento, pronto para auxiliar a criança, ajudando-a a utilizar o brinquedo e só depois desta etapa o aluno estará pronto para brincar livremente, sozinho.

Kishimoto (2002, p.21) traz as considerações de Alain (1957, p.19) que defende o jogo na escola, defendendo que o jogo favorece o aprendizado e favorece a exploração e resolução de problema. O jogo então, possui um caráter não reprovador, permitindo o erro e o recomeço a qualquer momento.

Para Kishimoto (2002, p.21) “A polêmica em torno da utilização pedagógica do jogo, deixa de existir quando se respeita a sua natureza. Nesse sentido, qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico”, tem seu caráter educativo, e assim, pode receber o nome de jogo educativo.

A referida autora (2002, p.22) pontua que o jogo educativo aparece, então com dois sentidos:

> 1- Sentido amplo: como material ou situação que permite a livre exploração em recintos organizados pelo professor, visando ao desenvolvimento geral da criança e
> 2- Sentido restrito: como material ou situação que exige ações orientadas com vistas a aquisição ou treino de conteúdo específicos ou de habilidades intelectuais. No segundo caso recebe, também, o nome de jogo didático.

Para a autora todo jogo é educativo em sua essência. “Em qualquer tipo de jogo a criança sempre se educa”. (p.23).

Segundo Kishimoto, (2002) acerca dos jogos tradicionais infantis, muitos jogos carregam sua estrutura inicial, outros modificam-se e recebem novas

configurações. Os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social.

> O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, o jogo tradicional infantil tem um fim em si mesmo e preenche a necessidade de jogar da criança. Tais brincadeiras acompanham a dinâmica da vida social permitindo alterações e criações de novos jogos. (Kishimoto 2002, p.25)

Ivic e Marjanovic (1986, p.90) citados por Kishimoto (p.27), apontam cinco hipóteses que justificam a utilização dos jogos tradicionais da educação:

> 1-Os jogos tradicionais, por estarem no centro da pedagogia do jogo, devem ser preservadas na educação contemporânea;
> 2-O brincar, como componente da cultura de pares, como prática social de crianças de diferentes idades, não pode ser deslocado para um tipo de escolarização em que predomine apenas relações criança- adulto;
> 3-Jogos tradicionais podem representar um meio de renovação da prática pedagógica nas instituições infantis bem como nas ruas, férias, etc.;
> 4-Os jogos tradicionais são apropriados para preservar a identidade cultural da criança de um determinado país ou imigrante e,
> 5-Ao possibilitar um grande volume de contatos físicos e sociais, os jogos tradicionais infantis compensam a deficiência de crianças residentes em centros urbanos, que oferecem poucas alternativas para tais contatos.

A industrialização e a urbanização têm diminuído os espaços de muitas das brincadeiras infantis, levando ao esquecimento muitos do acervo cultural destas brincadeiras. Espaços alternativos como brinquedotecas, os acampamentos de férias, e clubes têm sido usada como alternativas para integrar a criança por meio de jogos livres, assinala Kishimoto (2002).

A partir dos estudiosos e suas considerações, acima citados, fica clara, então, a importância de se incluir o jogo como suporte para o ensino. Resta ao educador, ver o jogo como aliado e incluí-lo em seu planejamento de aulas, sabendo que o jogo pode desenvolver em seu aluno conquistas cognitivas, emocionais e sociais.

4.3 O JOGO NO ENSINO DA ORTOGRAFIA

A palavra jogo possui diversos conceitos. Segundo Fin, 2006, a palavra jogo vem do latim jocu, que significa “gracejo”, pois além do divertimento, o jogo envolve competição entre os participantes, bem como regras que devem ser observadas por eles. Na Educação a palavra jogo é sinônima de estímulo ao crescimento cognitivo do aluno.

Segundo Antunes 1998, “No sentido etimológico a palavra jogo expressa um divertimento, brincadeira, passatempo sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga.”

Para Rodrigues, 2001, "O jogo é uma atividade rica e de grande efeito que responde às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas, estimulando a vida social e representando, assim, importante contribuição na aprendizagem".

O jogo faz parte da vida do ser humano desde os primeiros anos de vida. Começando pelo jogo livre e espontâneo, sem regras em que a criança brinca livremente e se desenvolve até os jogos de regras, em que a criança precisa obedecer as regras do jogo para executá-lo. É a partir dos jogos que a criança de desenvolve física e mentalmente.

Sabendo da importância e da vasta aceitabilidade que o jogo tem na vida da criança, este configura-se como ferramenta de grande eficiência para o ensino, sobretudo aqueles assuntos mais complexos que muitas vezes não são tão bem aceitos ou apreendidos pelos alunos, como por exemplo, a gramática normativa da língua portuguesa.

Se enquanto professores, reconhecemos a importância e a necessidade de ensinar a gramática, reconhecemos também o desafio que constitui a sua aprendizagem, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Vivemos em momentos em que as crianças tem tido contato com a linguagem cada vez mais cedo, isto graças ao avanço da tecnologia como uso de celulares com internet, e outros aparelhos eletrônicos e joguinhos eletrônicos que encantam as crianças. Se por um lado essas informações são benéficas para as crianças pois contribuem para o uso da linguagem, por outro lado as crianças tem adquirido um vocabulário próprio destes meios que não são condizentes com as normas ortográficas gramaticais.

Em virtude disso e outros fatores, não são poucos os estudos que analisam e discutem os “erros” gramaticais cometidos por estudantes já nos anos finais do

Ensino Médio. Sobre o uso da Gramática Normativa, Bechara (2007, p.34), define como:

> Cabe à gramática normativa, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social. A gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos.

Os alunos desde os anos iniciais do ensino fundamental devem ser ensinados que apesar de falar de diferentes maneiras, ou escrever de determinadas formas nos ambientes virtuais, na escrita não podemos escrever diferente do que preceitua a gramática, pois esta é uma convenção social a qual todos os falantes devem seguir.

Para falar bem uma língua, o indivíduo deve adquirir as quatro competências: ler, escrever, ouvir e falar, sendo a gramática imprescindível, para as quatro.

As aulas de ortografia têm o objetivo de ajudar os alunos colaborando para a diminuição das ocorrências de palavras faladas e escritas fora da norma padrão. No entanto, os alunos reagem habitualmente mal aos métodos expositivos e aos exercícios repetitivos das aulas. Em referência a isto, Cervantes (2009) afirma que, em geral, os alunos consideram as aulas aborrecidas, eventualmente por estudarem os mesmos conteúdos ano após ano.

Para o referido autor, a rejeição dos alunos as aulas de gramática se dá por conta das aulas repetitivas e cansativas, seguindo sempre a mesma ordem ano após ano. Neste tipo de ensino o aluno assume unicamente a posição passiva, fator que em muito colabora para o desinteresse do aluno pelas aulas. Repensar os métodos utilizados, pode ser a “fórmula” certa para resolver os problemas relacionados a falta de interesse dos alunos. Neste sentido, os jogos são excelentes ferramentas para que os alunos possam estudar a gramática, sem que lhes sejam enfadonho. Segundo Teixeira (1995, p. 23).

> O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se

> desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário. (...) As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psico-neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. (...) As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve.

Assim, percebemos o valor educacional dos jogos, deixando claras as muitas razões pelas quais os educadores devem empregar as atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem, para obter um benefício educativo.

Em geral, as brincadeiras tipo desafios, as brincadeiras de rua, ou seja, toda a atividade lúdica tem boa aceitação, pois, entretém, entusiasma e ensina com mais eficácia, porque transmite as informações de várias formas, estimulando diversos sentidos ao mesmo tempo e sem se tornar enfadonho.

A aplicação de um jogo por meio do lúdico em uma sala de aula vai sempre gerar aprendizagem e não apenas dentro da sala, mas também fora da escola. isto acontece pois o jogo tem seu caráter desafiador, instigante, que desperta na criança ou até mesmo no adulto uma curiosidade que lhe instiga a querer descobrir, querer chegar ao final, isto tudo de forma espontânea e prazerosa.

Desta forma é muito mais eficaz aplicar uma atividade de ortografia por meio dos jogos, já que o próprio aluno terá interesse em completar a atividade até o final a fim de vencer o obstáculo que se tem por meio do jogo.

Por meio de atividades lúdicas: As crianças manifestam, com evidência, uma aprendizagem de habilidades, transformam sua agressividade em outras relações criativas, crescem em imaginação e se socializam, melhorando o vocabulário e se tornando independentes (DINELLO, 2004).

Percebemos a importância do jogo para o desenvolvimento da criança. O entendemos que o jogo bem orientado contribui significativamente para a aprendizagem. Contudo, para que se obtenha os resultados desejados com a aplicação dos jogos nas aulas, o professor deve ter previamente traçado os objetivos a serem atingidos com a atividade lúdica elaborada. É imprescindível atentar-se para o nível em que o aluno se encontra, para, se necessário, fazer as devidas

adaptações. Fábio Binder, professor da Unicenp, 2004, ressalta a importância dos jogos em geral, afirmando:

> Acredito que, informalmente, já temos os jogos eletrônicos como objetos de aprendizagem, principalmente para crianças maiores e adolescentes. Jogos de ação que incentivam a melhoria da habilidade, jogos de estratégia que estimulam o raciocínio lógico e jogos de RPG onde o trabalho em grupo e a liderança são o ponto forte.

Para que o jogo didático aconteça de forma a surtir os devidos efeitos, é necessário que aconteça sob a supervisão do professor. Porém, a intervenção tem o momento certo para acontecer e deve ser respeitada. A intervenção ocorrerá de forma que desperte a reflexão dos alunos, contribuindo assim, para o conhecimento. Desta forma, o aluno poderá descobrir, vivenciar, modificar e recriar regras, assimilando o conteúdo em pauta.

Vantagens e desvantagens do uso dos jogos educativos

São muitas e significantes as vantagens da utilização dos jogos para o ensino. Os jogos educativos motivam os alunos para participarem das atividades, despertam a curiosidade e a criatividade dos educandos, estimulam o convívio social de forma que a criança é mais facilmente integrada no ambiente social e desenvolva a convivência em grupo, a confiança, a autonomia e a iniciativa.

Um jogo bem aplicado poderá surtir efeitos de grande relevância, como: contribuir para a aprendizagem; colabora para a fixação de conceitos de difíceis compeensão; estimula a participação; desperta o interesse pelo trabalho em equipe; desperta a criatividade; motiva; desperta a competição saudável e o prazer por aprender.

Para que suta os efeitos acima citado, o jogo deve ser bem planejado, atrativo e de fácil uso. O aluno deve conseguir manuseá-lo ou compreende-lo sem grandes esforços.

O professor deve estar atento e ciente de que mesmo os jogos bem planejados podem trazer algumas desvantagens tais como: perder o objetivo principal, se não for bem aplicado; alguns conceitos podem não ficar claros o

suficientes; perder a ludicidade com a freqüente intervenção do professor; o aluno não querer participar, e ficar contrariado; o aluno ficar meio confuso durante o jogo; na avaliação final não alcançar o objetivo desejado.

Por outro lado, se bem utilizados, os jogos educacionais podem contribuir para que o aluno: tenha melhor percepção; compreenda; interprete; aplique; avalie; reinterprete e refaça.

Posto as vantagens e desvantagens compreendemos que estas são possibilidades, cabe portanto, ao professor estar atento para estas questões de maneira a intervir sempre que necessário, para que o aluno posso extrair o aprendizado necessário durante o jogo.

4.4 AHISTÓRIA DO JOGO “ TRILHA”

Nesta seção, será apresentada uma breve história do Jogo de Trilha. Para isso, colhemos dados no site http://www.profdomingos.com.br/sequencias.pdf.

A Trilha ou Jogo de Trilha também conhecido como Jogo de Moinho ou Jogo de Marelé é um jogo de tabuleiro muito antigo e conhecido. Sua origem é desconhecida, há quem o considere como um jogo de origem Cigana pois é um jogo bastante portátil e fácil de se jogar. A Trilha tida como um jogo popular e de fácil acesso, tanto por ser um jogo de tabuleiro de fácil jogar quando por ser um jogo de fácil acesso, no Brasil é um jogo conhecido popularmente e é vendido comumente. Pode ser uma excelente atividade à ser aplicado em sala de aula. Se bem aplicado, pode contribuir com a percepção espacial dos alunos.

O tabuleiro é formado por 3 quadrados concêntricos conectados entre si. Cada jogador escolhe uma cor e dispõe suas nove peças no tabuleiro, que são colocadas alternadamente nas posições de suas preferências. Geralmente as peças que iniciam o jogo são as peças claras (branca). Tanto os cantos dos quadrados quanto os pontos médios de seus lados são posições iniciais válidas de jogo.

O objetivo do jogo é remover as peças de seu adversário, até que restem no máximo duas. Cada vez que um jogador forma uma linha horizontal ou vertical com três de suas peças (“um moinho”), tem o direito de escolher uma peça oponente para remover, desde que essa peça não faça parte de um moinho de seu oponente,

somente em último caso, ou seja quando não houverem mais peças a serem retiradas fora do (s) moinho (s).

O jogo começa com o tabuleiro vazio e os jogadores alternam-se colocando peças sobre interseções vazias, uma de cada vez e simultaneamente.

Após todas as dezoito peças tenham sido colocadas no tabuleiro (nove de cada jogador), os jogadores movem peças por turnos. Um movimento consiste em deslizar uma peça ao longo de uma das linhas do tabuleiro para uma outra intersecção adjacente (outra casa).

Se um movimento em qualquer uma das fases de jogo forma um moinho (três peças da mesma cor e que estejam na mesma linha), então pode-se remover qualquer peça da cor adversária.

Uma situação que resulta em vitória, é aquela em que se pode movimentar uma peça entre dois moinhos, removendo uma peça adversária a cada turno. No jogo é permitido abrir e fechar o mesmo moinho repetidas vezes, porém fica a cargo dos jogadores entrarem em acordo antes da partida fazendo com que o jogo fique mais dinâmico.

Quando um jogador estiver só com três peças, ele pode pular as casas com estas peças, ou seja, elas podem “voar “de qualquer intersecção para outra. Ao ser reduzido a apenas duas peças, um jogador não pode mais remover peças de seu oponente e não tem mais chances de vencer o jogo.

O jogo consiste em três partes principais:

- Colocando as peças: Esta é a fase inicial do jogo onde cada jogador coloca uma peça de cada vez alternando entre jogadores, caso um dos jogadores forme uma linha horizontal ou vertical com três peças (um moinho), ele terá o direito de remover uma peça de seu adversário do tabuleiro.

- Movendo as peças: Esta fase se inicia quando ambos os jogadores colocarem suas nove peças em jogo. Consiste em mover suas peças ao longo de uma das linhas do tabuleiro para outra casa adjacente. Caso um dos jogadores tenha somente 3 peças em jogo, ele pode "voar" com suas peças, podendo mover para qualquer casa que não esteja ocupada por uma peça do adversário.
    - Removendo peças adversárias: Em qualquer uma das fases acima quando um jogador forma uma linha horizontal ou vertical com 3 peças

ele fará um "moinho", isso lhe dá o direito de remover uma peça de seu adversário, contudo você não poderá remover uma peça do seu adversário que faz parte de um moinho dele, a não ser que não exista outra peça para remover.

4.5 JOGO TRILHA ORTOGRÁFICA

O jogo “Trilha” que usamos nesta proposta didática, é uma adaptação do jogo original, acima descrita. O nosso jogo “Trilha”, consiste em uma trilha feita de quadrinho que representa um caminho, e os participantes andarão dentro do caminho, avançando um quadrinho, quando acertarem uma resposta. O jogo aqui apresentado foi adaptado para ser jogado sem tabuleiros, dados ou outros suportes para seguir na trilha, como é de costume, desta forma o próprio participante é que deve se movimentar dentro da trilha, que será posta no chão da sala. Vencerá o jogo o participante que conseguir acertar mais respostas e consequentemente chegar primeiro ao final da trilha, (último quadrinho).

As palavras para realização do jogo foram escolhidas levando em consideração as que foram mais recorrentes escritas fora da norma, nos textos dos alunos. Foram também escolhidas outras palavras para dinamizar o jogo, porém, sempre levando em consideração o objetivo deste estudo. O nosso jogo da “Trilha” acontecerá da seguinte forma:

As palavras do jogo foram colocadas em três formas diferentes, sendo duas escritas fora das normas vigentes no país e uma grafada dentro das normas. O participante deverá escolher a alternativa que estiver grafada dentro das normas.

- O organizador do jogo vai mostrar uma palavra no painel.
- O representante de cada equipe vai responder: A< B<C. se acertar vai seguir um quadrinho da trilha.
- Cada participante deve esperar a sua vez, para responder as perguntas
- Caso o representante da vez não quiser responder, passará a vez para o outro grupo, e não avança
- Caso responda errado, não passa a vez, volta uma casa.

- Vencerá o jogo, o participante que chegar primeiro ao topo da trilha.

As palavras selecionadas para o jogo foram: MENINO, TESOURA; CHUCHU, TOMATE, CALÇA, BOLACHA; DORMIR, FAZENDA, FAZENDEIRO, TOURO. Em virtude disso é que a seguir propomos um roteiro de ensino para convivência e aprimoramento das noções ortográficas através de um jogo.

5 METODOLOGIA

Nesta seção, serão registrados os aspectos referentes à metodologia do trabalho. Faremos um breve diagnóstico físico e social da instituição educacional, assim como dos participantes da pesquisa, os da Escola Municipal participante desta pesquisa, localizada no município de Potiraguá, estado da Bahia. Apresentaremos ainda, o método de pesquisa adotado, assim como os procedimentos metodológicos.

A intenção deste trabalho é, a partir da análise e discussão sobre a influência da oralidade nas escritas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, propor um roteiro de ensino que possibilite levar os alunos a grafarem as palavras dentro das normas ortográficas.

Para tanto foram selecionados itens bibliográficos, referentes ao tema em estudo, material que foi lido, fichado e resenhado, tendo os conhecimentos auferidos a partir desse processo sido empregados como contribuição teórico-prática para este estudo.

5.1 TÓPICOS SOBRE A PESQUISA-AÇÃO

No processo de investigação, optamos pelo estudo de caso, lançando mão da pesquisa-ação, de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa pressupõe o contato direto do observador com o ambiente. Sua função é apreender o caráter multidimensional dos acontecimentos em seu ambiente, captando os diferentes significados de experiências vividas, o que auxilia no entendimento da relação entre o indivíduo e seu contexto.

Sobre o método da Pesquisa-Ação, Thiollent, (1985, p.14) destaca que:

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Compreende-se que a pesquisa se torna um processo de aprendizagem tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Através dela, o pesquisador deve intervir numa determinada situação, percebida como sendo suscetível de mudança, com a finalidade de aplicar sua técnica e verificar se esta é válida ou não. Nesse processo, o pesquisador tem a oportunidade de transmitir conhecimento e também de aprender, a partir da sua própria pesquisa, pois no decorrer da ação ele pode aplicar sua didática e a depender da resposta obtida, aplicar mudanças, tendo aí a oportunidade de aprimorar seus estudos e aprender.

O método da pesquisa-ação preceitua que exista uma relação entre o pesquisador e os participantes envolvidos na pesquisa de tipo participativo/ coletivo. Os pesquisadores devem cuidar para que haja, no processo, o envolvimento, o intercâmbio e socialização de experiências e conhecimento por parte dos participantes da pesquisa. Nesta perspectiva diz Thiollent (1985, p.16)

> É necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação.

Ezequiel Ander Egg (1990), diz que para uma análise mais profunda dos elementos constitutivos de pesquisa/ação/participativa, nada melhor do que começar por examinar os termos com que se compõe a denominação: Pesquisa ou investigação: é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que tem por finalidade estudar algum aspecto da realidade com o objetivo de ação prática.

Ação:significa ou indica que a forma de realizar o estudo já é um modo de intervenção e que o propósito da pesquisa está orientado para a ação, sendo esta por sua vez fonte de conhecimento;

Participação: é uma atividade em cujo processo estão envolvidos os pesquisadores como os destinatários do projeto, que não são considerados objetos de pesquisa, mas sujeitos ativos que contribuem no conhecer e no transformar a realidade em que estão inseridos.

A pesquisa-ação, busca o conhecimento da realidade, com o objetivo de transformá-la através da ação coletiva. A população torna-se agente ativo no

conhecimento de sua própria realidade. Neste caso a pesquisa constitui-se torna o saber democrático, resultante de uma partilha de conhecimento.

5.2 *LOCUS* E PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA

O ambiente escolhido para o desenvolvimento do trabalho foi a Escola Municipal, localizada no Bairro Cajazeiras, na Cidade de Potiraguá- BA e atende cerca de 132 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, e noturno multisseriado.

A classe participante, nesse trabalho de pesquisa, foi uma classe do 3º ano do Ensino Fundamental do turno vespertino.

Quanto ao espaço físico, o estabelecimento possui cinco salas de aula, amplas; uma biblioteca; a escola disponibiliza para uso do professor, matérias como: computador com internet, para pesquisa; impressora, com disponibilidade para impressão de atividades diárias (desde que seja previamente planejada); caixa de som; micro system; Datashow pensando numa aula dinâmica, visando o enriquecimento de suas aulas.

Referente aos aspectos administrativos, segundo informações colhidas no Projeto Político Pedagógico (PPP), essa instituição está incluída nos programas direcionados a todas as escolas públicas como o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, o Bolsa Família e o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, os quais são suportes diretivos e pedagógicos que visam o fortalecimento do trabalho desenvolvido com os alunos.

O corpo docente da Escola pesquisada é composto de oito professores, sendo: dois contratados pelo município e seis efetivos. A escola é atendida por uma merendeira, dois porteiros, duas zeladoras, e dois técnicos em informática. A parte administrativa conta com uma diretora, uma vice-diretora e uma secretária.

Os alunos, talvez por conta da idade (entre 7 e 10), são muito enérgicos. Durante as brincadeiras no intervalo, se observa algumas brincadeiras agressivas- tapas, empurrões e beliscões. Uma parte do alunado, são filhos de pais que não são escolarizados. Alguns destes pais trabalham em zona rural. Perceptível a ausência constante (sem justificativa prévia) de um número significativo dos alunos às aulas.

Segundo a professora da classe, essa evasão se dá por conta de parte dos alunos morarem na zona rural, o que os impossibilita de virem à escola, sobretudo em tempo chuvoso.

5.3 PROPOSTA DE ROTEIRO DIDÁTICO DE INTERVENÇÃO PARA ENSINO DE ORTOGRAFIA

O objetivo da aplicação do roteiro de ensino aqui proposto é o de que haja avanço, por parte dos educandos, no que diz respeito ao domínio de algumas das convenções ortográficas vigentes no país.

Para realizar o roteiro de ensino que propomos, escolhemos uma turma do 3º ano em uma escola pública municipal, na cidade de Potiraguá-Ba, contendo 16 alunos. O processo, em evidência vem sendo realizado em três aulas/etapas e consiste em:

1ª etapa - Os alunos são levados a escreverem uma redação. Após a escrita, os textos são recolhidos pela professora, para leitura e seleção de palavras grafadas fora das normas ortográficas vigentes. Feita essa leitura, serão selecionadas as palavras com maior incidência de escrita fora das normas vigentes, encerra-se essa etapa e encaminha-se para a segunda.

2ª etapa - Nesta etapa, o docente aplica algum tipo de jogo criado ou adaptado, para trabalho específico de ortografia com a turma. Neste trabalho, foi escolhido um jogo aqui denominado de “Trilha ortográfica”. Para a realização desse jogo, divide-se a turma em grupos. Cada grupo deve nomear um representante para ficarem na trilha para responder as perguntas representando seu grupo.

O desenvolvimento do jogo se dá da seguinte forma: a regente da classe mostra para a turma, através do painel de projetor multimídia, ou de um cartaz, uma palavra escrita de três formas distintas, sendo que apenas uma dessas formas estará grafada de acordo com a norma oficial. Após consulta aos demais membros, os representantes de cada grupo respondem qual das palavras está grafada dentro do cânone. O processo se repete com palavras diferentes. A cada acerto, o representante de cada grupo avança um passo na trilha. Quando a resposta do grupo não for correta, o representante permanece no mesmo quadrinho e passa a

vez para o outro grupo responder. O grupo que chegar primeiro ao destino final, que é representado pelo último quadrinho da trilha, fica sendo o vitorioso de cada rodada. Conclusa essa etapa, parte-se para a próxima.

3ª etapa – Depois de aplicado o jogo, o professor da classe promove uma atividade de reescrita do texto, que deve ser devolvido aos educandos, com as palavras escritas fora das normas, sublinhadas, ou circuladas, ou seja, destacadas de alguma forma. O objetivo dessa reescrita é o de observar se os estudantes assimilaram a grafia das formas trabalhadas, de acordo com as convenções ortográficas vigentes no país. Para a reescrita os textos serão entregues aos discentes. Os textos reescritos devem ser recolhidos para nova leitura pelo docente. Caso todas as palavras trabalhadas tenham sido grafadas dentro das normas pela maioria dos estudantes, a sequência pode ser reiniciada, em outro período, envolvendo novos vocábulos. Caso muitos discentes ainda grafarem as palavras fora das normas, o ideal é que se repita a sequência, sendo que, nessa nova ocasião, apenas com as palavras cujas grafias dentro dos cânones ainda não tenham sido assimiladas.

O jogo pode ser reaplicado periodicamente. À medida que os discentes forem dominando a grafia das palavras em evidência a cada rodada, o docente vai incorporando novas palavras ao jogo.

Tendo descrito a metodologia que nos tem norteado no desenvolvimento do trabalho, passemos à descrição e análise da aplicação das atividades que desenvolvemos com a turma.

6 ANÁLISE DOS DADOS

O roteiro de ensino que propomos, foi realizado com 16 alunos. O processo, em evidência, que foi realizado em três aulas/etapas, consistiu em:

Na primeira etapa do roteiro didático que aplicamos, os alunos escreveram uma redação, depois de observar a imagem que acompanhava a folha que receberam, ficando livres para escolherem um título para os textos. Depois de uma incentivação inicial, todos os alunos quiseram de participar da atividade.

A incentivação inicial consistiu em mostrar para a turma algumas imagens. Ao mostrar cada desenho, a professora perguntava o que estava acontecendo nas imagens. Os alunos iam respondendo o que viam nas imagens, segundo a criatividade de cada um. Depois, num segundo momento, a professora distribuiu uma imagem para que eles, agora, não só respondessem o que viam, mas que também descrevessem a cena. Após a produção os textos foram recolhidos pela professora.

Durante a construção do texto, alguns alunos tiveram dúvida de como deveriam grafar as palavras, assim, buscaram nosso auxílio. Nesses casos, lhes orientamos que tentassem grafar as palavras da maneira que julgassem ideal.

Após a escrita, recolhemos os textos e os levamos para leitura em momento posterior. Nessa leitura, circulamos as palavras grafadas em desacordo com normas ortográficas vigentes. Anotamos essas palavras para com elas construir o jogo a ser aplicado na 2ª etapa, conforme descrito na metodologia.

Com essas palavras, preparamos a adaptação do jogo “Trilha” para os alunos. Mesclamos as palavras do texto dos alunos com outras palavras, parecidas em sua escrita, para tornar mais dinâmico e duradouro o jogo. As palavras utilizadas no jogo foram retiradas dos textos dos alunos. Utilizamos outras selecionadas, para tornar a atividade mais dinâmica, foram as palavras: menino, tesoura, chuchu, tomate, calça, bolacha, dormir, fazenda, fazendeiro, fez, roça, caiu, touro, saiu, apareceu,

Na segunda etapa de aplicação do roteiro didático, antes da chegada dos alunos, organizamos a sala; instalamos e testamos os aparelhos que seriam usados no jogo e montamos a trilha no chão da sala (desenhada no papel madeira e fixada com fita no chão). Quando todos chegaram, explicamos o funcionamento e as regras do jogo. Auxiliamos os discentes na divisão e organização dos grupos, buscando

respeitar a liberdade e individualidade de cada um. A classe foi dividida em duas equipes: Equipe A e equipe B. A escolha do representante de cada grupo se deu praticamente de maneira espontânea. Com tudo pronto, iniciamos o jogo, com os estudantes demonstrando bastante empolgação. Como previsto, as sequências de palavras iam sendo mostradas e após consulta aos demais membros, os representantes de cada grupo respondiam qual das palavras em cada série exibida estava grafada dentro do cânone.

A cada acerto, o representante de cada grupo avançava um passo na trilha. Quando o grupo não acertava o participante continuava no mesmo quadrinho e passava a vez para a outra equipe responder. Ao final do jogo a equipe “A” venceu, pois conseguiu chegar primeiro no topo da trilha. Houve muita gritaria e comemoração por parte da equipe vencedora. Parabenizamos as duas equipes e distribuímos balinhas para ambas. Comunicamos aos alunos que, no dia seguinte, repetiríamos o jogo. Toda a turma mostrou-se entusiasmada.

Assim, essa 2ª etapa do roteiro didático (embora tenha dito que faria uma vez) ocupou não uma, mas duas aulas, visto que sentimos a necessidade de reaplicar o jogo, com as mesmas palavras, antes de aplicarmos a 3ª etapa, pois, por se tratar de crianças no terceiro ano do Ensino Fundamental, a apresentação do conteúdo apenas uma vez não garante o aprendizado. Por outro lado, por se tratar de uma atividade dinâmica, lúdica e que agradou bastante os alunos, a repetição não foi enfadonha. Quando a segunda etapa do jogo for realizada, desenvolveremos a apreciação dos resultados.

Na terceira etapa do roteiro didático em evidência, foi feito uma atividade de reescrita do texto, para, como previsto, observarmos se os estudantes haviam assimilado a grafia das formas destacadas, de acordo com as convenções ortográficas vigentes no país. Quando os textos da reescrita estavam prontos, os recolhemos para nova leitura.

A coleta dos dados, aconteceu na sala de aula dos alunos, onde habitualmente estudam. O fato de os alunos estarem em lugar comum à eles e costumeiro, possibilitou a realização das atividades, já que os alunos sentiram-se à vontade e descontraídos, por estarem em seu próprio espaço de aula. Percebeu-se então, que os alunos não ficaram inibidos, participaram livremente da atividade.

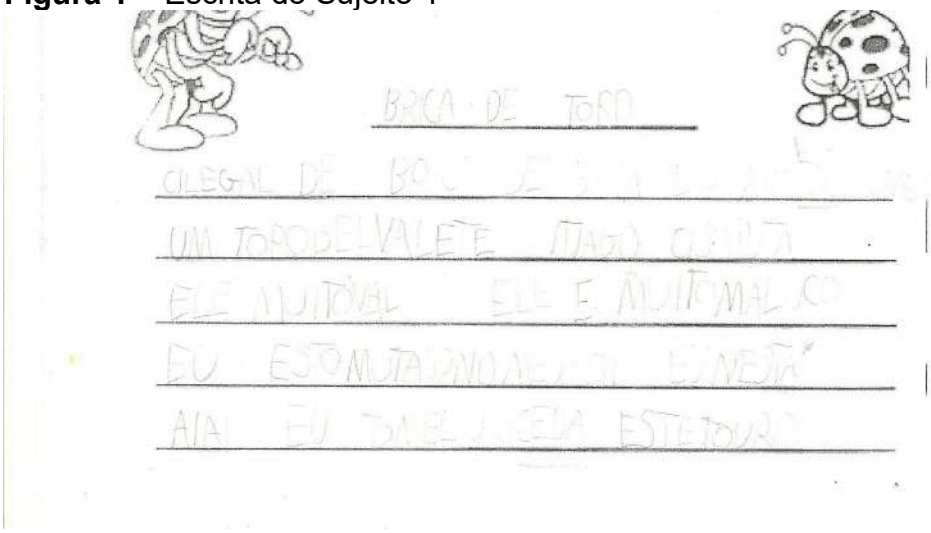
Nesta pesquisa, a Análise dos Dados será embasado conforme a proposta de categorização de Análise dos “erros” ortográficos dos textos de Cagliari (1992).

Todas as atividades utilizadas para análise dos dados foram lidas, dando-se total importância para os escritos, com a intenção de utilizar os dados ali, como critério para estudo, nesta pesquisa, conforme citado na metodologia deste estudo.

Os dados abaixo analisados, foram coletados a partir da produção de textos dos alunos do 3º ano do ensino fundamental. As análises dos dados serão detalhadas a seguir.

Com relação a escrita do Sujeito 1, notou-se o seguinte:

Figura 1 – Escrita do Sujeito 1



Fonte: Dados da pesquisa

Ao escrever o texto, o Sujeito 1 escreveu as seguintes palavras fora das normas:

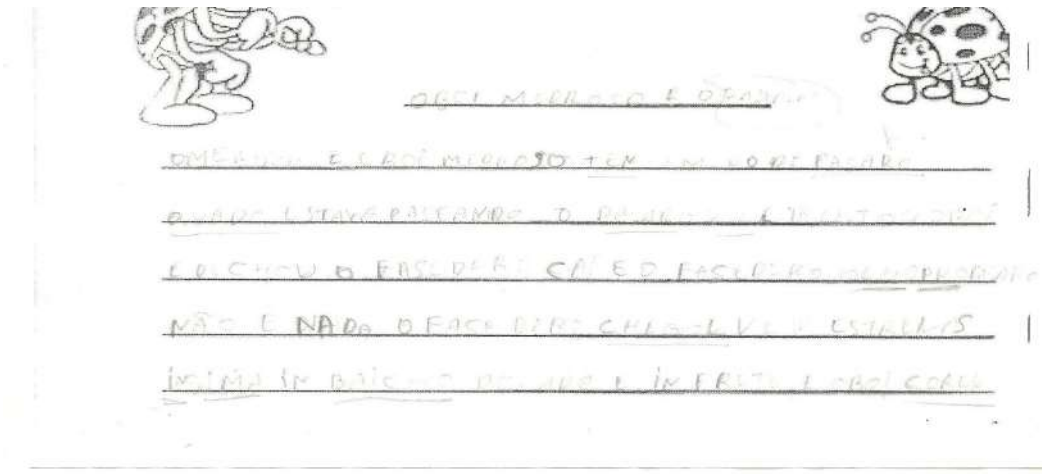
- **brica** (brinca), ao escrever esta palavra, o aluno comete um erro de *Transcrição fonética*, pois usa somente a vogal para indicar som nasalizado, suprimindo a letra n, que não pronuncia.
- **Toro** (touro), nesta palavra percebe-se também que o aluno usa somente a vogal o , e suprime a letra u, que não pronuncia, quando fala, cometendo um erro de *Transcrição fonética*
- **cilegal** (que legal) o aluno comete um erro de *Transcrição fonética* quando escreve ci, ao invés de que, no início da palavra. *Juntura intervocabular*, já que o aluno fez uma junção das palavras, quando era para serem escritas separadamente.
- **micitobelmelhor** (me sinto bem melhor), neste caso o aluno comete diversos “erros”: *Juntura intervocabular*, já que o aluno fez uma junção das

palavras, quando era para serem escritas separadamente; *Transcrição fonética, pois o aluno escreve i, ao invés de e,na palavra, me; Uso indevido de letras pois escreve c, ao invés de s; transcrição fonética,* pois usa somente a vogal para indicar som nasalizado, suprimindo a letra n, que não pronuncia; *Modificação na estrutura segmental das palavras*, quando escreve l, ao invés de m, na palavra bem.

- **Valete** (valente), ao escrever esta palavra, o aluno comete um erro de *Transcrição fonética*, pois usa somente a vogal para indicar som nasalizado, suprimindo a letra n.
- **i** (e), o aluno comete o erro de *Transcrição fonética*, pois escreve i, e não e, por usar i e não e na oralidade.
- **cis** (quis), o aluno comete o erro de *Transcrição fonética*, pois escreve c, e não qu, já que quando fala ele não pronuncia o u.
- **mutar** (montar), o aluno comete dois erros de *Transcrição fonética*, já que quando fala ele não pronuncia o u, e faz a supressão da letra n, que também não pronuncia na fala.
- **esto** (estou), o aluno comete o erro de *Transcrição fonética*, pois escreve o, e não ou, suprimindo o u, por fazer uso da palavra, desta forma na oralidade
- **tomel** (tomei)*Forma estranha de grafar as letras*, quando escreve l, em vez de i.
- **umceda** (uma queda), neste caso o aluno comete alguns “erros”: *Juntura intervocabular*e *segmentação*, já que o aluno fez uma junção das palavras, quando era para serem escritas separadamente; *Transcrição fonética,* pois escreve c, e não qu, já que quando fala ele não pronuncia o u.

Quanto a Escrita do Sujeito 2, observou-se o seguinte:

Figura 2 – Escrita do sujeito 2



Fonte: dados da pesquisa

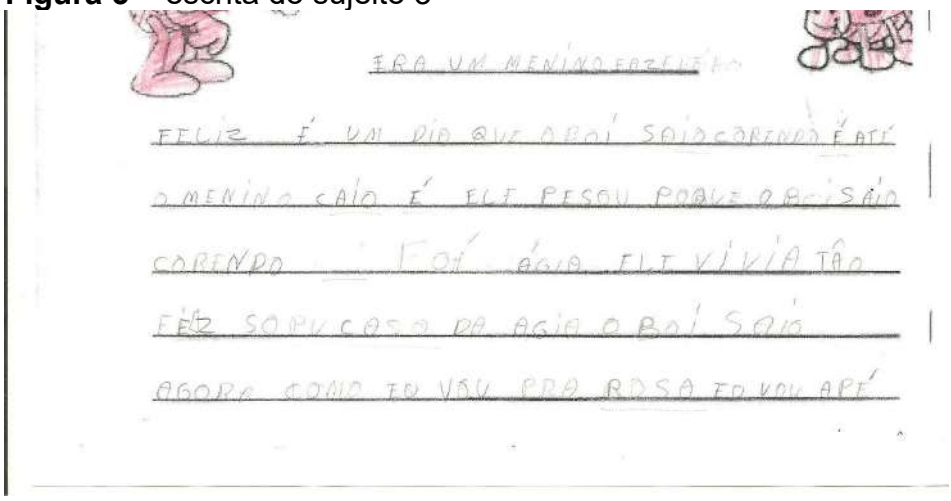
Ao escrever o seu texto, o **sujeito 2** escreveu as seguintes palavras fora da norma ortográfica.

- **pem (**tem), nesta palavra, o aluno faz *Uso indevido de letras* quando usa p em vez de t;
- **fasedero** (fazendeiro), nesta palavra o aluno troca o z pelo s, há também um erro de *Transcrição fonética*, pois o aluno usa apenas a vogal para indicar o som nasalizado e faz a supressão do i;
- **pasaro** (pássaro), nesta palavra o aluno apenas um s na palavra, que é grafada por ss, fazendo *uso indevido de letras* e não faz uso do *acento gráfico* no primeiro a da palavra;
- **cuando** (quando), o aluno *faz Uso indevido da palavra* c/q;
- **paseando** (passeando), nesta palavra o aluno apenas um s na palavra, que é grafada por ss, fazendo *Uso indevido de letras;*
- **vei** (veio), o aluno comete um erro de *modificação da estrutura segmental das palavras*, pela supressão do o no final da palavra;
- **dechou** (deixou), o aluno comete erro de, *Uso indevido de letras* quando usao ch em vez do x, e faz a supressão do i, provavelmente por não pronunciar o i ao falar a palavra;
- **cai** (cair), houve um erro de transcrição fonética, o aluno suprime o r, por não pronunciar a letra quando fala;
- **olho** (olhou), da mesma forma que no exemplo anterior, houve um erro de *Transcrição fonética*, o aluno suprime o u, por não pronunciar a letra quando fala;

- **pro** (para o), Forma morfológica diferente;
- **chegol** (chegou), o aluno comete um erro de hipercorreção, provavelmente o aluno utiliza uma palavras que ele já conhece “gol”;
- **insima** (em cima), nesta palavra o aluno comete erro de Juntura vocabular, quando escreve as palavras juntas; Transcrição fonética, quando troca o e pelo i, no começo da palavra e faz *Uso indevido de letras*, quando troca c pelo s, na escrita da palavra;
- **in** (em), o aluno comete um erro de, *Modificação da estrutura segmental da palavra;*
- **frete** (frente), erro de *Transcrição fonética*, pois o aluno suprime o n, usa apenas a vogal para indicar o som nasalizado;
- **coreu** (correu), ocorre nesta palavra um *Uso indevido de letras*, pois o aluno troca os dois rr, por r;

Ao escrever o seu texto, o **sujeito 3** as seguintes palavras fora da norma ortográfica.

Figura 3 – escrita do sujeito 3



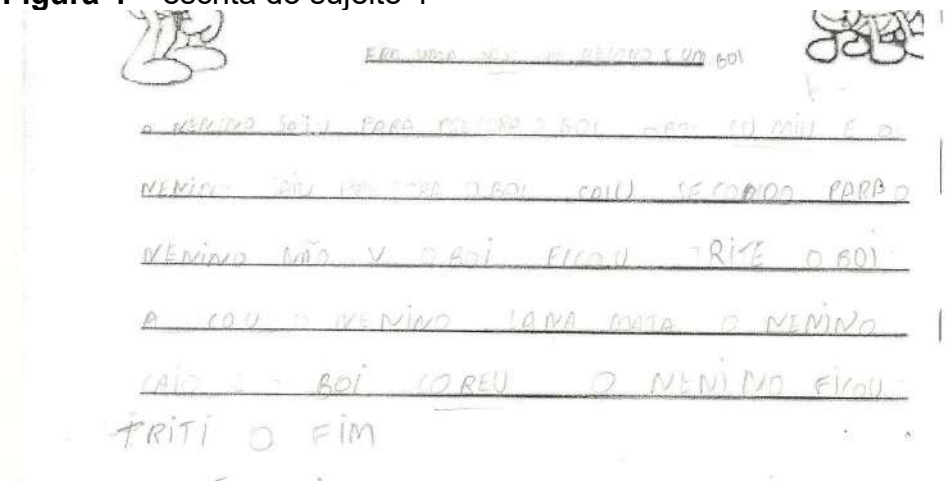
Fonte: dados da pesquisa

- fazedeiro (fazendeiro), erro de *Transcrição fonética*, pois o aluno suprime o n, usa apenas a vogal para indicar o som nasalizado;
- saio (saiu), erro de *Transcrição fonética*;
- corendo (correndo), ocorre nesta palavra um *Uso indevido de letras*, pois o aluno troca os dois rr, por r;
- caio (caiu), erro de *Transcrição fonética*;

- e (é), o aluno não utiliza o acento agudo.
- pesou (pensou), erro de *Transcrição fonética*, pois o aluno suprime o n, usa apenas a vogal para indicar o som nasalizado;
- poque (por que), erro de transcrição fonética, pois o aluno suprime o r, que não tem som correspondente na fala
- ágia (águia), o aluno faz um Modificação da estrutura da palavra, quando suprime o u;
- sopucaso (só por causa), o aluno comete erro de Juntura intervocabular, uma vez que a palavra está escrita junta, quando é para estar separada devidamente.
- pra (para), o aluno escreve a palavra cometendo um erro de Forma morfológica diferente, aproximando a palavra da forma que fala;
- rosa (roça), comete erro de Uso indevido de letra, grafando s e não ç;

Ao escrever o seu texto, o **sujeito 4** escreveu as seguintes palavras fora da norma ortográfica.

Figura 4 – escrita do sujeito 4



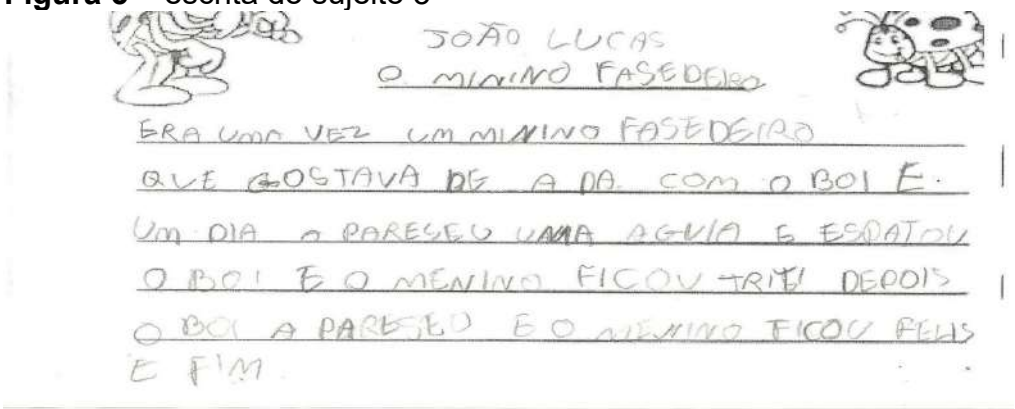
Fonte: dados da pesquisa

- vesi (vez), ao grafar a palavra o aluno comete um erro de Uso indevido de etras, quando troca o z por si.
- fazedeiro (fazendeiro), erro de *Transcrição fonética*, pois o aluno suprime o n, usa apenas a vogal para indicar o som nasalizado;

- saio (saiu), erro de *Transcrição fonética*;
- precora (procurar), o aluno comete dois erros na palavra, um de Uso indevido de letras, quando escreve o e não o, e outro Transcrição fonética quando suprimiu o r, por não haver som correspondente na fala.
- cumiu (sumiu), o aluno, comete erro de Uso indevido de letras, escrevendo a palavra com c, quando deveria ser escrita com s.
- coreu (correu), ocorre nesta palavra um *Uso indevido de letras*, pois o aluno troca os dois rr, por r;
- codido(escondido), nesta palavra existem duas inadequações na escrita: a Supressão das letras es cometendo o erro de Modificação da estrutura segmental das palavras e erro de Transcrição fonética, quando usa somente vogal, para indicar som nasalizado.
- V (vê), nesta palavra, pode-se considerar um erro de transcrição fonética, pois o aluno usa somente a letra para representar a palavra, uma vez que isto acontece na oralidade.
- trite (triste), erro de Modificação da estrutura segmental das palavras, pela supressão do s, no meio da palavra.
- a cou (achou), erro de segmentação, separando o a da palavra, e suprime o h, por não haver correspondência na escrita, podendo ser considerado um erro de Transcrição fonética.

Ao escrever o seu texto, o **sujeito 5** escreveu as seguintes palavras fora da norma vigente:

Figura 5 – escrita do sujeito 5

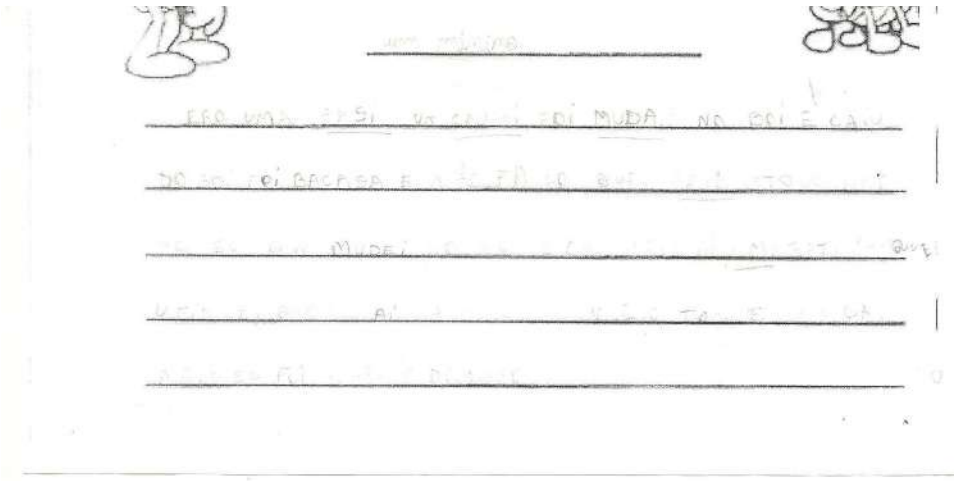

JOÃO LUCAS
O MINIMO FASEDEIRO
ERA UMA VEZ UM MINIMO FASEDEIRO
QUE GOSTAVA DE A DA COM O BOI E.
UM DIA O PARESEU UMA AGUIA E ESDATOU
O BOI E O MENINO FICOU TRITI DEPOIS
O BOI A PARESEU E O MENINO FICOU FELIS
E FIM

Fonte: dados da pesquisa

- minino (menino), nesta palavra existe um erro de Transcrição fonética, pois o aluno escreve i, em vez de e, já que assim ele pronuncia a palavra.
- fasedeiro (fazendeiro), erro de Transcrição fonética, quando usa somente vogal, para indicar som nasalizado e suprime o n, e faz Uso indevido de letras, escrevendo s em vez de z.
- a da (andar), três inadequações nesta palavra, erro de segmentação, separando o a da palavra; dois erros de Transcrição fonética, quando usa somente vogal, para indicar som nasalizado e suprime o n, e suprimir o r, por não haver som correspondente na fala.
- apareseu (apareceu), uso indevido de letras, por escrever s e não c, na ultima sílaba da palavra.
- espatou (espantou), erro de Transcrição fonética, quando usa somente vogal, para indicar som nasalizado e suprime o n.
- tristi (triste), nesta palavra existe um erro de Transcrição fonética, pois o aluno escreve i, em vez de e, pois assim o faz na fala.
- felis (feliz), o aluno comete um erro deUso indevido de letras, escrevendo s em vez de z.

Quanto a escrita do **sujeito 6,** observou-se as seguintes palavras, escritas fora das normas vigentes.

Figura 6 – escrita do sujeito 6



Fonte: dados da pesquisa

- minino (menino), nesta palavra existe um erro de Transcrição fonética, pois o

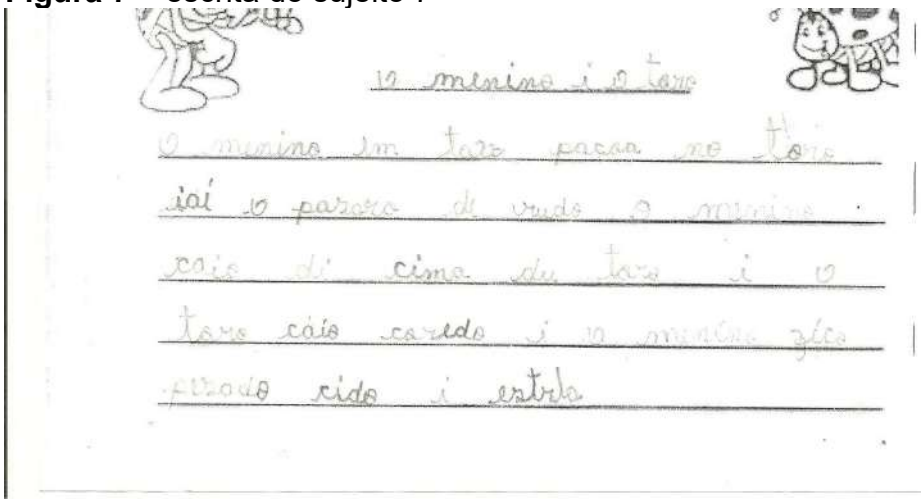
aluno escreve i, em vez de e, já que assim ele pronuncia a palavra.

- fesi (vez), ao grafar a palavra o aluno comete um erro de Uso indevido de etras, quando troca o z por si.
- cauboi (caubói), nesta palavra existe um erro de ausência de acentos gráficos.
- muda (montar), nesta palavra existe o erro de Forma morfológica diferente.
- Bacasa (para casa), nesta palavra o aluno comete erro de Juntura vocabular, e Uso indevido de letras, pois escreve b por p.
- mão (mãe), neste caso acontece um erro de Hipercorreção, pois a criança grafa a palavra levando em consideração outra que já conhece.
- falo (falou), nesta palavra existe um erro de Transcrição fonética, pois o aluno escreve o e suprime o u da palavra, pois assim acontece na fala.
- quei (quem), pode-se considerar neste caso, um erro de transcrição fonética, já que o aluno troca o e pelo e e, e suprime o m, e usa apenas a vogal para indicar nasalização.
- féis (fez), o aluno comete erro de Uso indevido de letras, escrevendo is em vez de z, e um erro de acentuação que pode ser considerado Hipercorreção.
- covoce (com você),aqui aluno comete erro de Juntura vocabular, suprime a letra m e o acento circunflexo, havendo um erro de modificação da estrutura segmental das palavras.
- mudei (montei), nesta palavra existe um erro de Transcrição fonética, na troca do o pelou, supressão do n, e Uso indevido de letras, na troca do t pelo d.
- mais(mas), erro de Modificação da estrutura segmental das palavras, quando faz um acréscimo do i na palavra.
- mi (me), esta palavra existe um erro de Transcrição fonética, na troca do e pelo i, por influencia da fala.
- bati (bate) assim como no exemplo acima, existe um erro de Transcrição fonética, na troca do e pelo i, por influencia da fala.
- borque (porque), erro de Modificação da estrutura segmental das palavras, quando o aluno trocou o p pelo b, na escrita da palavra.
- fis (fiz), o aluno comete erro de Uso indevido de letras, escrevendo is em vez de z,

- cei qu re(sem querer), o aluno comete erro de, Segmentação, pois escreve a palavra separada, quando deveria ter escrito junto, faz ainda a supressão da letra r final.
- basou (passou), erro de Modificação da estrutura segmental das palavras, trocando o p pelo b, e um erro de uso indevido de letras, ao escrever s em vez de ss.
- **Toro** (touro), nesta palavra percebe-se também que o aluno usa somente a vogal o, e suprime a letra u, que não pronuncia, quando fala, cometendo um erro de *Transcrição fonética;*

Quanto a escrita do **sujeito 7,** observou-se as seguintes palavras, escritas fora das normas vigentes.

Figura 7 – escrita do sujeito 7



Fonte: dados da pesquisa

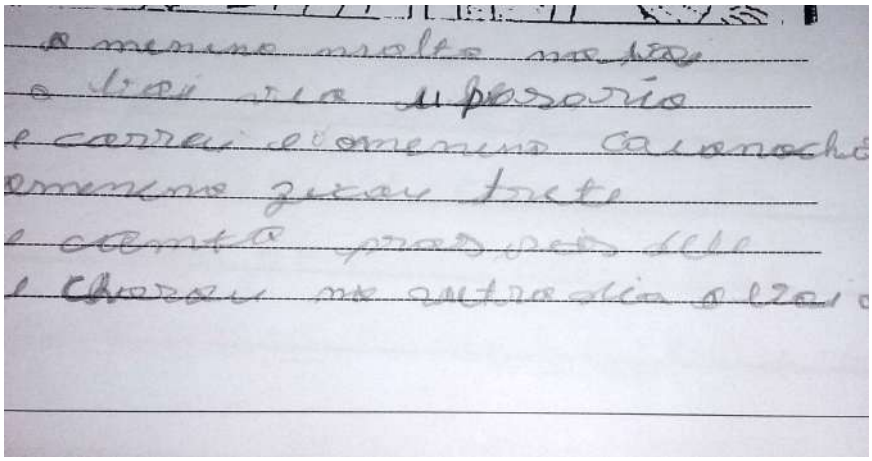
- I (e),
- **Toro** (touro), nesta palavra percebe-se também que o aluno usa somente a vogal o , e suprime a letra u, que não pronuncia, quando fala, cometendo um erro de *Transcrição fonética;*
- emtava (estava) erro de Modificação da estrutura segmental das palavras, trocando o s pelo m, e um erro de uso indevido de letras.
- paçoa (passeando), nesta palavra o aluno cometeu um erro de Forma morfológica diferente.
- i ai (de repente), assim como no exemplo acima na palavra o aluno cometeu

um erro de Forma morfológica diferente.

- pasaro (pássaro), nesta palavra o aluno apenas um s na palavra, que é grafada por ss, fazendo *uso indevido de letras* e não faz uso do *acento gráfico* no primeiro a da palavra;
- de rudo (derrubou), nesta palavra acontece um erro de segmentação, por conta da separação da palavra, uso indevido de letras, pois o aluno usou um r e não rr, e a troca do b pelo d, e a supressão do u, provavelmente por transcrição fonética, por conta da pronuncia;
- caio (saiu), erro de Troca indevida de letras, na troca do s pelo c *edo u pelo o;*
- coredo (correndo), nesta palavra o aluno escreve apenas um r na palavra, que é grafada por rr, fazendo *Uso indevido de letras e comete erro de transcrição fonética, não grafando o n e usando apenas a vogal com som nasalizado.*
- fico (ficou), a palavra consta um erro de Transcrição fonética, pois o aluno grafa o e não ou, como deveria;
- pesado (pensando), *comete erro de transcrição fonética, não grafando o n e usando apenas a vogal com som nasalizado, nas duas primeiras sílabas da palavra.*
- cido (caído), o aluno comete erro de Modificação da estrutura segmental das palavras, pois suprime o a da palavra, comete também erro de acentos gráficos, não usando o acento agudo no i.

Quanto a escrita do sujeito 8, observou-se as seguintes palavras, escritas fora das normas vigentes.

Figura 8 – escrita do sujeito 8



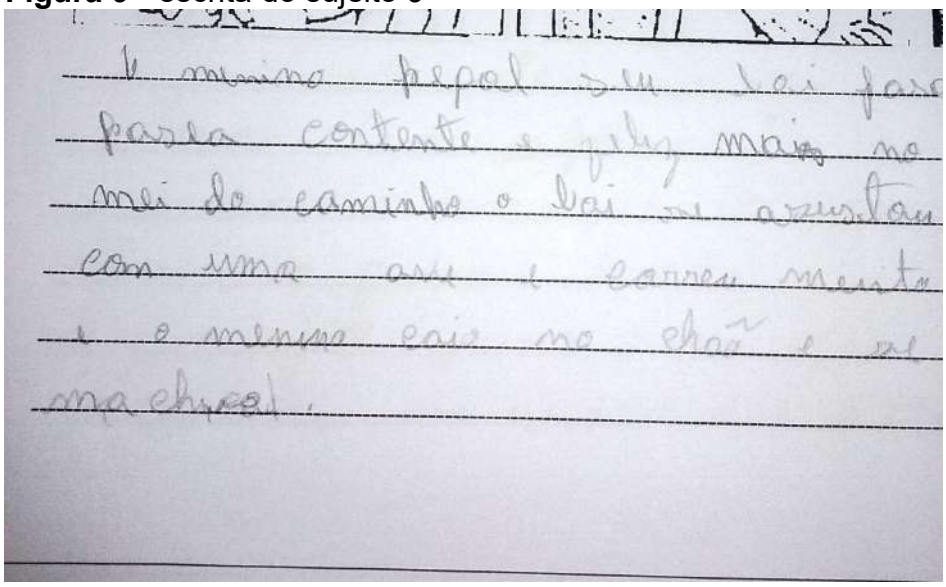
Fonte: dados da pesquisa

- molto (montou), o aluno cometeu um erro de uso indevido de letras e outro de Transcrição fonética, pois escreve l em vez de n, e faz a supressão do u no final da palavra.
- vio (viu), o aluno cometeu um erro de hipercorreção , pois grafa a palavra levando em consideração a escrita de outra já vista antes.
- u (o), o aluno cometeu um erro de Transcrição fonética, pois usa u em vez do artigo o, pois isto acontece na fala.
- pasario(passarinho), o aluno cometeu um erro de uso indevido de letras pois escreve a palavra com s e não ss, e outro de Transcrição fonética, pois não usa o nh, apenas nasalização da vogal.
- caionochão (caiu no chão), o aluno cometeu um erro de Juntura intervocabular, pois escreve a palavra junto, quando deveria ser separado, e outro erro de Hipercorreção, grafando *caio* em vez de *caiu*.
- omenino (o menino), assim como no exemplo anterior, um erro de Juntura intervocabular.
- trite (triste), o aluno cometeu um erro de Modificação da estrutura segmental das palavras, fazendo a supressão do s na palavra.
- comto (contou), o aluno cometeu dois erros, um erro de Uso indevido de letras grafando a palavra com m em vez de n, e outro de Transcrição fonética quando faz a supressão do u, no final da palavra, uma marca da oralidade.
- pros (para os), o aluno comete um erro de Forma morfológica diferente.
- a pareseu (apareceu), o aluno cometeu dois erros, um erro de segmentação, por separar o a inicial da palavra outro Uso indevido de letras por grafar a

palavra com s, quando deveria grafar com c.

Quanto a escrita do **sujeito 9,** observou-se as seguintes palavras, escritas fora das normas vigentes.

Figura 9 - escrita do sujeito 9

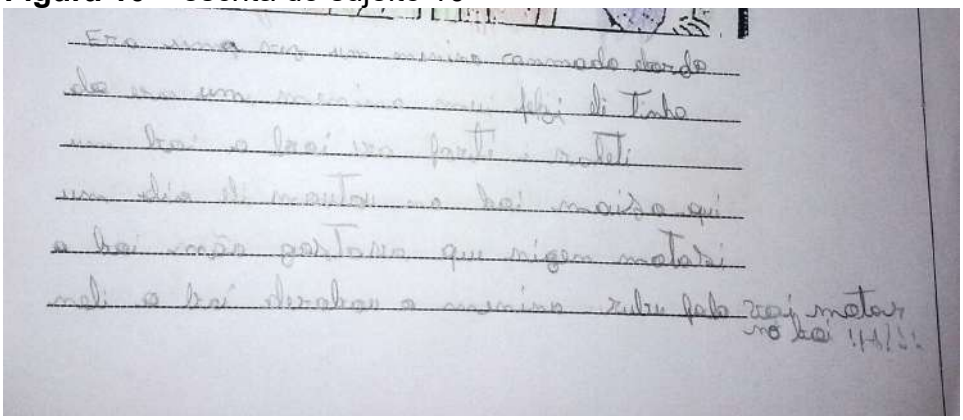


Fonte: dados da pesquisa

- pasea (passear), o aluno comete dois erros sendo um de Uso indevido de letras pois usa s e não ss, e outro de Transcrição fonética, pois não grafa o r no final da palavra, como acontece na oralidade.
- mais (mas), o aluno comete um erro de Modificação da estrutura segmental da palavra pois faz um acréscimo grafando a palavra com i.
- asustou (assustou), o aluno comete um erro de Modificação da estrutura segmental da palavra pois grafa a palavra grafa a palavra com apenas um s.
- caio (caiu), o aluno comete um erro de hipercorreção, pois grafa a palavra levando em consideração uma escrita que ele já conhece
- machuco (machucou), o aluno comete erro de Transcrição fonética quando faz a supressão do u, no final da palavra, uma marca da oralidade.

Quanto a escrita do **sujeito 10,** observou-se as seguintes palavras, escritas fora das normas vigentes:

Figura 10 – escrita do sujeito 10



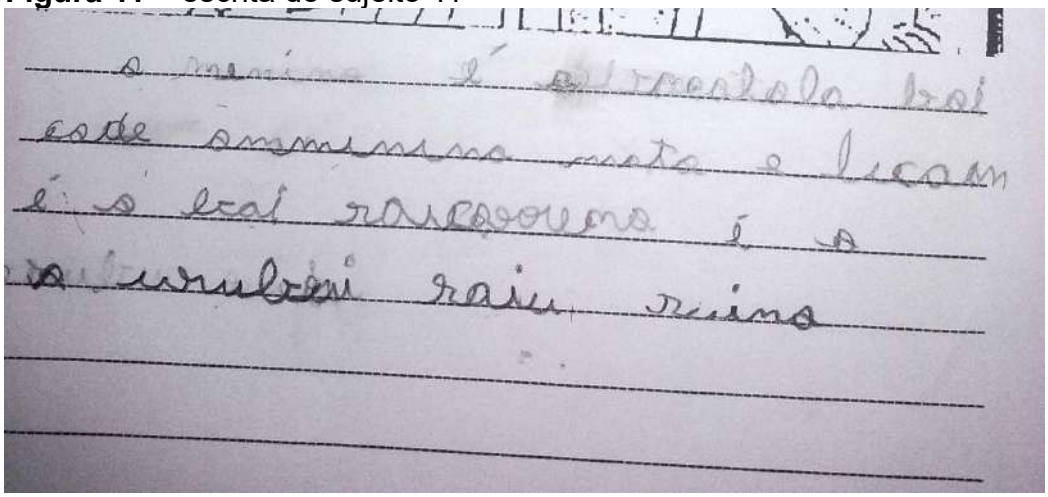
Fonte: Escola Benjamin Brije, 2016

- canmado (chamado), o aluno cometeu um erro de Forma estranha de grafar letras.
- mui (muito), o aluno cometeu um erro de Modificação da estrutura segmental das palavras, fazendo a supressão das letras to, no final da palavra.
- felzi (feliz), o aluno cometeu um erro de Modificação da estrutura segmental das palavras, fazendo a inversão de letras na última sílaba da palavra.
- eli (ele), o aluno cometeu um erro de Transcrição fonética, trocando o e pelo i no final da palavra.
- valeti (valente), o aluno cometeu um erro de Transcrição fonética, pois usa somente a vogal para indicar nasalização e suprime o n da segunda sílaba da palavra.
- moutou (montou), o aluno cometeu um erro de Uso indevido de letras, pois grafa a palavra com u e não n, na primeira silaba da palavra.
- maiso qui (porém), o aluno cometeu um erro de Forma morfológica diferente. E também pode ser considerado Transcrição fonética, pois o aluno faz uso de uma expressão da oralidade na escrita.
- nigen (ninguém), o aluno cometeu um erro de Transcrição fonética, pois suprime o n da primeira sílaba da palavra, e outro erro de uso indevido de letras, grafando Ge em vez de gue.
- motasi (montasse), nesta palavra encontra-se algumas inadequações. Transcrição fonética, pois o aluno não escreve n, na primeira sílaba da palavra, e dois erros de Uso indevido de letras quando escreve s e não ss na última sílaba da palavra e usa i em vez de e também na última sílaba.

- neli (nele), nesta palavra o aluno comete erro de Transcrição fonética, pois escreve i e não e no final da palavra.
- derobou (derrubou), nesta palavra encontra-se dois erros um de transcrição fonética quando gafa a palavra com o e não u, na primeira sílaba e outro erro de Uso indevido de letras, quando usa r e não rr como deveria.
- falo (falou), nesta palavra o aluno comete erro de Transcrição fonética, pois escreve o em vez de ou.
- motar (montar), nesta palavra o aluno comete erro de Transcrição fonética, suprime o n da palavra, usando somente vogal para indicar nasalização.

Com relação a escrita do Sujeito 11, notou-se o seguinte: As palavras que o aluno escreveu, já foram encontradas e analisadas acima.

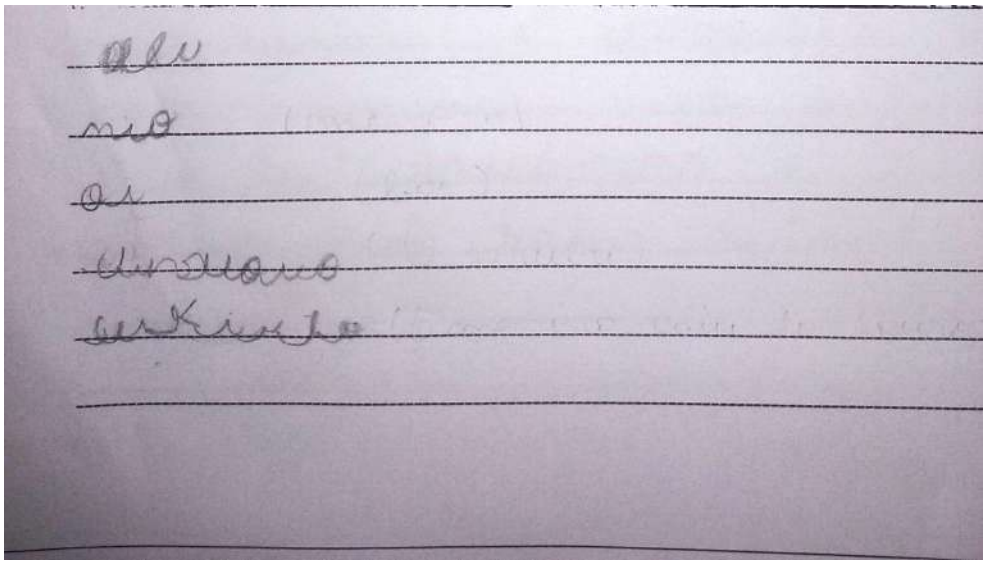
Figura 11 – escrita do sujeito 11



Fonte: dados da pesquisa

Com relação a escrita do Sujeito 12, notou-se o seguinte: O aluno ainda não consegue escrever texto, não possui escrita alfabética.

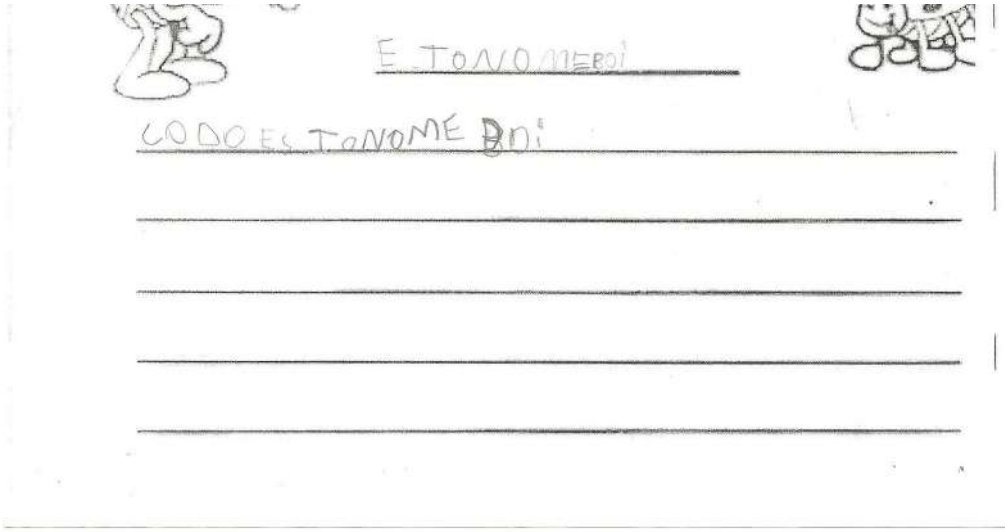
Figura 12 – Aluno não possui escrita alfabética



Fonte: dados da pesquisa

Com relação a escrita do Sujeito 13, notou-se o seguinte: O aluno não escreveu o texto.

Figura 13 – O aluno não escreveu o texto

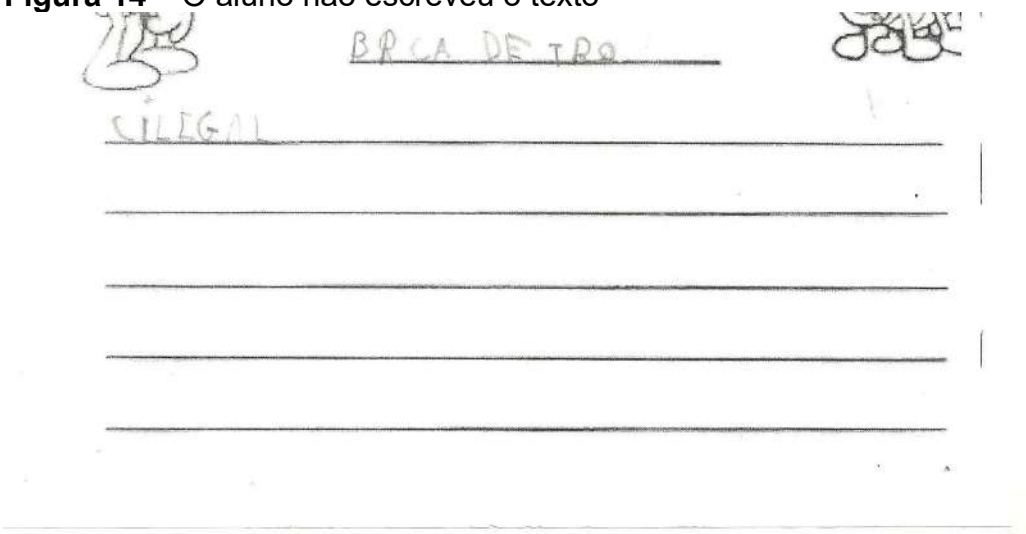


Fonte: dados da pesquisa

Com relação a escrita do Sujeito 14, notou-se o seguinte: O aluno não

escreveu o texto.

Figura 14 – O aluno não escreveu o texto



Fonte: dados da pesquisa

Os Sujeito 13 e 14 não escreveram o texto.
Os alunos 15 e 16 não compareceram no dia da aula.

A língua oral influencia no ato da escrita dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como se pode notar na descrição das palavras dos textos dos alunos acima, a maior incidência de erros foi de transcrição fonética. Para Cagliari (19997, p. 42) a fonética "[...] procura descrever a fala das pessoas da maneira como ela ocorre nas mais variadas situações da vida". Ainda que a ortografia não consiga oferecer, a representação exata de como as palavras são pronunciadas, devido à complexidade da natureza representativa da língua.

Cagliari (1997) analisa os desvios ortográficos dos textos de alunos destacando os doze tipos de "erros" possíveis na escrita, da seguinte maneira: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação, segmentação de palavras, juntura intervocabular e segmentações, diferenciação na forma morfológica da palavra, estranheza no traçado da letra, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, acento gráfico, problemas sintáticos e sinais de pontuação. Vale destacar que ele se refere ainda a problemas ligados à morfologia, já que por questões sociolinguística, muitas vezes um desvio acontece. Um exemplo que ele utiliza é o uso da palavra depois, que aparece na forma 'adipois', usada por

uma criança de Aracaju.

Retrata ainda a juntura intervocabular e segmentação que se associa à questão da fala, mas não ligada à idéia de representação do fonema, mas da pronúncia da frase ou da acentuação tônica presente nela ou na palavra (‘eucazeicoéla’ por eu casei com ela ou no caso de ‘a gora’ por agora).

Torna-se interessante perceber ainda a hipercorreção, que representa hipóteses na tentativa de se aproximar da norma culta através da associação equivocada de uma regra a um determinado uso de letra. Ao escrever determinadas palavras o aluno faz associações de uma outra palavra que já conhece (‘jogol’ por jogou).

Salienta também para as questões de acentuação e pontuação. O autor faz esse estudo, partindo de uma série de textos elaborados por crianças que ele apresenta anteriormente.

Levando em consideração os estudos feitos a priori pelo autor supra citado, esta análise pretende mostrar a influência da oralidade na escrito dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao escrever os textos espontaneamente, os alunos que estão em fase de alfabetização, não se atentam para a grafia segundo as regras gramaticais.

Vale ainda ressaltar que este “erro”, é referente à escrita segundo à norma culta . A grafia das crianças, fora da norma, devem-se ao fato de elas associarem a escrita das palavras, a quantidade de letras ou sons que produzem quando falam a palavra.

Embora estes fatores sejam considerados “erros”, segundo a língua escrita, do ponto de vista da fonética, não são considerados errados, visto que estes alunos buscam uma correspondência do som na escrita, que nem sempre existe ou tem equivalência.

Apesar de termos feito neste estudo a descrição dos nove tipos de “erros” proposto por Cagliari (1992), serão analisados nesta parte, apenas características da oralidade presentes nos textos dos alunos, pois é o foco do nosso trabalho.

Ao analisarmos os textos dos alunos, percebemos que é muito presente a influencia da oralidade em suas escritas. Todos os alunos apresentaram marcas da oralidade presentes em seus textos. Algumas palavras apareceram escritas da mesma forma por alunos diferentes, como por exemplo as palavras, toro (touro) e fazendero (fazendeiro). O fato de encontrarmos a mesma ocorrência mais de uma

vez, em textos diferentes dos alunos, deixa ainda mais evidente que não se trata de uma casualidade, mas, uma recorrência real presentes nos textos dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Observou-se, na escrita dos alunos, as seguintes “erros” por influência da fala na escrita:

Somente a vogal para indicar som nasalizado, suprimindo a letra n, isto porque ele não pronuncia a consoante quando fala. Como nas palavras:

brica para (brinca)

mi<u>cito</u>belmelhor (me sinto bem melhor)

mutar (montar)

fasedero (fazendeiro)

motar (montar)

nigen (ninguém)

motasi (montasse)

frete (frente

frete (frente)

pesou (pensou)

codido (escondido)

a da (andar),

espatou (espantou)

quei (quem)

coredo (correndo)

valeti (valente)

motasi (montasse)

O aluno não usa o nh como na palavra:

pasario (passarinho)

neli (nele)

Usa somente a vogal o , e suprime a letra u, pois não pronuncia, quando fala, tanto no meio, como no final da palavra. Como podemos observar nas palavras:

toro (touro)

esto (estou)

olho (olhou),
falo (falou),
fico (ficou)
comto (contou),
machuco (machucou)

Ou ainda a troca do o pelo U
mudei (montei),

E ainda, u (o), para representar o artigo masculino no singular.
Como na frase: u menino (o menino)

Letras sem equivalência de som na escrita, a letra u não é pronunciado na fala.
cilegal (que legal)
cis (quis)
umceda (uma queda)

Troca do (e) pelo i. Isto porque quando pronuncia a palavra o aluno fala i, e não (e), como nas palavras:
eli (ele)
valeti (valente)
insima (em cima)
minino (menino)
tristi (triste)
mi (me)
bati (bate)
Uso somente da letra V para representar a palavra (vê), uma vez que ao pronunciar a palavra o aluno ouve apenas o som da letra V.
V (vê)
Foi observado ainda, uso de expressão da oralidade na escrita do aluno.
maiso qui (porém)

Foi observado em todos os textos analisados, que os alunos transferiram

traços da oralidade para seus textos escritos. Deixando evidente que a língua oral influencia no ato da escrita. Nesse sentido, Koch (1997) vem dizer que isso ocorre porque, no processo de aquisição da escrita, o modelo de texto que a criança tem é de texto oral.

Ao analisarmos os textos, observamos que os alunos escrevem os textos sem o uso devido da pontuação. Isso acontece pois a fala acontece de forma contínua.

As formas olho, fico, falo, esto que são respectivamente olhou, ficou, falou, estou representam bem a fala, sendo estas uma redução oral da língua.

Foram encontradas escritas que apresentaram i em vez de (e), reduzindo a vogal átona, como em, eli (ele) ou valenti para (valente).

O contrário também aconteceu quando o aluno escreveu saio (saiu) e vio (viu), este tipo de “erro” é chamado por (Cagliari 1997) de hipercorreção, quando o aluno faz um aumento no tom da vogal.

Encontramos ainda na escrita dos alunos, muito frequentemente, a ausência do n, usando apenas o i para indicar a nasalização, como o faz na fala.

Também foi encontrado na escrita dos alunos a ausência do nh também usando o i para representar a nasalização, como na palavra passario para a palavra passarinho.

Um outro traço da oralidade presente nos textos analisados foi a junção de palavras. Isto aconteceu algumas vezes nos textos das crianças. Isto porque, ao falarmos as palavras, não as separamos, a menos que seja feita uma entonação de voz.

Apresentamos abaixo o quadro 12 com a síntese da classificação dos “erros” dos alunos, após análise.

Quadro 12 – Classificação dos “erros” dos alunos após análise.

SUJEITO	PALAVRAS	OCORRÊNCIA	CLASSE
1	brica (brinca)	só vogal, som nasalizado	
1	Toro (touro)	o/ou	1.outros
1	cilegal (que legal)	Juntura	5.a
1	micitobelmelhor (me sinto bem melhor)	Juntura	5.a
1	valete (valente)	só vogal, som nasalizado	1.13
1	i (e)	i/e	1.1
1	cis (quis)	c/qu	2.11
1	mutar (montar)	o/u	1.outros
1	esto (estou)	o/u	1.outros

1	umceda (uma queda)	supres. Do a/Juntura	4b.1
1	tomel (tomei)	forma estranha de grafar letra	7.outos
2	fasedero (fazendeiro)	s/z	2.9
2	pem (tem)	p/t	7.outros
2	pasaro (pássaro)	s/ss	2.1
2	cuando (quando)	c/qu	2.11
2	paseando (passeando)	s/ss	2.1
2	vei (veio)	supressão do o	4b.1
2	dechou (deixou)	ch/x	2.4
2	cai (cair)	supressão do r final	4b.1
2	olho (olhou)	supressão do u	4b.1
2	pro (para o)	forma morfológica diferente	6.outros
2	chegol (chegou)	hipercorreção	3.2
2	insima (em cima)	Juntura	5.a
2	in (em)	mod. da estrutura seg. da palavra	4
2	frete (frente)	só vogal, som nasalizado	1.13
2	coreu (correu)	r/rr	2.3
3	fazedeiro (fazendeiro)	só vogal, som nasalizado	1.13
3	saio (saiu)	o/u	1.outros
3	corendo (correndo)	r/rr	2.3
3	caio (caiu)	o/u	1.outros
3	e (é)	e/é	9.4
3	pesou (pensou)	só vogal, som nasalizado	1.13
3	poque (por que)	supressão do r	4b.1
3	ágia (águia)	gi/gui	2.14
3	sopucaso (só por causa)	Juntura	5.a
3	pra (para)	forma morfológica diferente	6.4
3	rosa (roça)	s/ç	2.outros
4	vesi (vez)	si/z	2.outros
4	precora (procurar)	e/o; o/u; supr. do r	4b.1
4	cumiu (sumiu)	c/s	2.6
4	coreu (correu)	r/rr	2.3
4	codido(escondido)	sepr. do es; só vogal, som nasal	1.13
4	V (vê)	v/vê	4b.1
4	trite (triste)	supressão do s	4b.1
4	a cou (achou)	Segmentação; supressão do h	5.b- 4b.1
5	minino (menino)	e/i	1.outros
5	fasedeiro (fazendeiro)	s/z; só vogal, som nasal	1.13-2.9
5	a da (andar)	só vogal, som nasal; sup. do r	1.13-1.5
5	apareseu (apareceu)	s/c	2.8

5	espatou (espantou)	só vogal, som nasal	1.13
5	tristi (triste)	supressão do s	4b.1
5	felis (feliz)	s/z	2.9
6	minino (menino)	i/e	1.1
6	fesi (vez)	f/v; z/si	4a.12.outros
6	cauboi (caubói)	o/oi	9.outros
6	muda (montar)	forma morfológica diferente	6.outros
6	Bacasa (para casa)	Juntura	5.a
6	mão (mãe)	Hipercorreção	3. outros
6	falo (falou)	o/ou	1.outros
6	quei (quem)	i/e ; supressão do m	4b.1
6	féis (fez)	Is/z	2.outros
6	covoce (com você)	Juntura	5.a
6	mudei (montei)	u/o; d/t	4a.outros
6	mais(mas)	acréscimo da letra i	4b.2
6	mi (me)	i/e	1.1
6	bati (bate)	i/e	1.1
6	borque (porque)	b/p	2.outros
6	fis (fiz)	s/z	2.9
6	cei qu re(sem querer)	Segmentação	5.b
6	basou (passou)	b/p; s/ss	2.outros 2.1
6	toro (touro)	supressão do u	4.b1
6	foi (fui)	o/u	3.3
6	a drais (atrás)	segmentação;d/t; acréscimo i	5.b,4ª, 4b
7	I (e)	I/e	1.1
7	toro (touro)	supressão do u	4b.1
7	emtava (estava)	m/s	2.outros
7	paçoa (passeando)	forma morfológica diferente	6.3
7	i ai (de repente)	forma morfológica diferente	6.2
7	pasaro (pássaro)	s/ss, a/á	2.1, 9.4
7	de rudo (derrubou)	forma morfológica diferente	6.3
7	caio (saiu)	c/s, o/u	2.6,3.3
7	coredo (correndo)	r/rr, supressão do n	2.3, 1.13
7	fico (ficou)	o/ou	1.outros
7	pesado (pensando)	só vogal, som nasal	1.13
7	cido (caído)	supressão do a	4b.1

Tivemos o cuidado de observar e colocar no quadro todas as palavras escritas pelos alunos, fora das normas, forma que nos ajudou a analisar os “erros” cometidos, com maior visibilidade.

A partir da escrita dos alunos percebemos ainda mais nitidamente a

necessidade do professor fazer uma mediação entre a idade do aluno e a escrita dentro do ambiente escolar. Isto porque ao mediar o ensino o professor deve estar atento a forma e o nível do aluno, já que a cada faixa etária da vida aprendemos de forma diferente. Quando um aluno rabisca ele tem a intenção de dizer algo, o mediador deve estar atento para não descartar a ideia do aluno, pelo contrário, ajudá-lo, até que ele consiga se expressar usando as palavras ortograficamente corretas.

Ao receber os textos dos alunos, tivemos que analisar com cuidado para não dispensar nenhuma informação. O trabalho foi minucioso e detalhado já que os alunos estão ainda em processo de alfabetização e não dominam as regras ortográficas da escrita. A grande maioria das palavras estavam escritas fora das normas vigentes, com “erros” de *transcrição fonética,* uma vez que os alunos transferem para a escrita a forma como falam.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a concepção desta dissertação, consideramos que muitos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, grafam muitas palavras levando em consideração a sua pronúncia. Prova disso são os escritos que eles produziram durante as atividades diagnósticas. Além disso, o ensino e aprendizagem de ortografia tem sido motivos de inquietações por parte de muitos professores, e alunos, mas, na maioria das vezes, não se busca alternativas para tentar resolver esse problema.

A presente pesquisa não teve a pretensão de abarcar todos os “problemas” envolvidos na dificuldade de leitura e produção dos textos pelos alunos. Os nossos objetivos, como procuramos demonstrar ao longo deste trabalho, foram: (i) propor um roteiro de ensino que possibilite ao estudante grafar palavras dentro das normas ortográficas vigentes no país; (ii) descrever e analisar de acordo com a categorização proposta por Cagliari (2004) os erros ortográficos encontrados em textos de crianças do 2º ano do ensino fundamental; (iii) investigar a influência da oralidade nesses textos; (iv) contribuir para a ação pedagógica de professores das séries iniciais na construção do processo de ensino e aprendizagem do nosso sistema ortográfico.

Os estudos realizados nesta pesquisa apontaram que a dificuldade da aquisição da escrita dos alunos, dentro das normas vigentes, está ligado ao fato de as crianças grafarem as palavras de acordo com a sua concepção auditiva, isto porque elas ainda não dominam as regras ortográficas da língua.

Baseado nisto, empreendemos, por meio desta pesquisa, trazer um pouco dessas discussões e levantar dados que pudessem comprovar a importância de uma escrita, dentro das normas gramaticais.

As nossas análises foram realizadas a partir das teorias propostas por estudiosos do assunto, sobretudo Cagliari (2004), e teve como *corpus* Atividades Avaliativas dos alunos. Esta etapa foi desenvolvida em três etapas: etapas 1ª diagnóstico; 2ª - intervenção pedagógica; e 3ª - atividade avaliativa final e teve como participante uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental.

Através da aplicação da primeira etapa pudemos compreender o nível de escrita dos alunos, evidenciando os principais problemas referentes à escrita, da

turma. O desenvolvimento dessa fase da pesquisa foi constituído de duas partes: I- observar a sequências de imagens e contar a história oralmente; II- produção de texto pelos alunos para coleta de dados referentes a escrita.

Os resultados desta etapa evidenciaram o que Conforme afirmamos no desenvolvimento deste estudo, a influência da oralidade na escrita dos anos iniciais, (transcrição fonética), tem ocorrência relevante nesta fase da vida escolar da criança, fato bastante aceitável, já que, a criança em fase inicial de escrita, por não conhecer as normas ortográficas, faz uso dos conhecimentos que já adquiriu, ouvindo ou vendo alguns escritos.

O método aqui utilizado como intervenção pedagógica, foi o jogo adaptado, *Trilha ortográfica.* Conforme esperamos, o jogo teve ótima aceitação por parte dos alunos e algumas das palavras, antes escritas fora das normas, foram grafadas dentro das normas ortográficas, na reescrita do texto, após a aplicação do jogo. Percebemos então, que a atividade proposta por meio do jogo, obteve resultado desejável.

Detectamos que o jogo contribuiu significativamente, para o melhor desenvolvimento das crianças durante o processo de ensino de ortografia. Sem dúvida, as atividades lúdicas podem contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento da criança. Vários estudos a esse respeito vêm provar que o jogo é uma fonte de prazer e descoberta para a criança .

Vale ainda salientar, que o fato de a atividade ser dinâmica (um jogo), possibilitou um maior interesse por parte das crianças, em participar da atividade. compreendemos ainda, que, a brincadeira deixou os alunos a vontade, sentindo-se seguros e sem timidez. Reiteramos então, que o jogo pode servir como aliado, durante as intervenções pedagógicas. Ratificamos a importância da ortografia para compreensão da língua. Porém o ensino da ortografia, deve ser aplicado não apenas como forma de regras à serem memorizadas, através de atividades cansativas e decorativas. De fato algumas vezes o aluno precisará decorar algumas regras, mas ele também precisará ser levado a pensar na diversidade linguística existente no seu meio social.

Por fim, concluímos que:

- A coleta de dados por parte dos textos dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, foi de grande relevância para alcançar os devidos resultados
- Os “erros de Transcrição fonética”, foram os mais recorrentes nos textos dos

alunos.

- O ensino da ortografia através dos jogos, funcionou muito bem nesta pesquisa, e pode ser utilizada por professores que interessarem-se.
- As crianças do 3º ano do ensino fundamental, podem aprender as regras ortográficas, sendo elas adequadas ao nível dos alunos.
- Faz-se necessário que o professor adeque suas atividades pedagógicas de forma a orientar os alunos, mesmo em anos iniciais do ensino fundamental, a grafarem palavras dentro das normas vigentes no país. Nesse sentido, apresentamos aqui nossa colaboração.

Não podemos deixar de apontar que este trabalho colaborou para a aprendizagem de algumas palavras, por parte de alguns alunos. Porém outros estudos com esta temática serão de grande valia para a educação do Ensino Fundamental.

8 REFERÊNCIAS

BAGNO, MARCOS. **Preconceito lingüístico:** o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999. v.

BARBOSA DA SILVA, Mírian. **Leitura, ortografia e fonologia**. São Paulo: Ática, 1981.

BARBOSA, J.J. **Alfabetização e Leitura.** São Paulo: Cortez, 1992.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática.** Opressão? Liberdade?11ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. Moderna gramática portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENJAMIN, Walter. Reflexões: **A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

Bertoldo, Janice Vidal e Ruschel, Maria Andrea de Moura: **jogo, brinquedo e brincadeira -** uma revisão conceitual. Oficina de Educação.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parametros Currículolares Nacionais. Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental: Brasil, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização &Lingüística**.10 ed. São Paulo: Scipione, 2003.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização sem o ba-bé-bi-bó-bu:** Por um construtivismo não psicogenético. In: III Congresso Paranaense de Alfabetização. São Paulo. Scipione. 1999.

CAIRES, Adriana e NEVES, Luzia. **Dificuldade de ortografia nas séries iniciais do ensino fundamental.** Livramento de Nossa Senhora, UNEB. 2015. TCC.

CARRAHER, Terezinha Nunes. **Explorações psicológicas sobre o desenvolvimento da ortografia em português.** In: Psicologia: teoria e pesquisa. Brasília, 1985.

CEGALLA. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

Chomsky, Noam. **O conhecimento da língaua:** sua natureza origem e uso. Trad. Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves. Lisboa: Caminho, 1994.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de Gramática histórica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1972.

CAPISTRANO, C. C. **Segmentação na escrita infantil.** São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Texto e linguagem).

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da matemática na pré-escola:** Por que, o que e como trabalhar as primeiras idéias matemáticas. São Paulo: Ática, 1998.

DINELLO, R. **Os jogos e as ludotecas**. Santa Maria: Pallotti, 2004.

DOLZ, J.,M NOVERRAZ, M., e SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento'. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. "Gêneros orais e escritos na escola". Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EGG, Ezequiel Ander. **Repensando la Investigación-Ación** – Participativa. México: El Ateneo, 1990.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Art Med, 2008;

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Fonética, fonologia e ortografia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

Huizinga, J. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. Perspectiva: São Paulo. (1999).

Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly. Texto da apresentação da Coleção de Livros Didáticos. Exprimir-se em francês **Sequencia didática para o oral e a escrita.**

KATO, Mary A. **No mundo da Escrita:** Uma perspectiva psicolingüística. 7 ed. São Paulo: Ática, 2000.

KISHIMOTO ,Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil** . São Paulo : Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez 1998.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 8. Ed. São Paulo: contexto, 2005.

MACHADO, Nilce. **A educação física e a recreação para o pré-escolar**. Porto Alegre: Prodil, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. ***Ortografia: ensinar e aprender***. 4 ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Ortografia:** ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2000.

NASCIMENTO,Geisa. **Os caminhos da expressão oral e representação escrita.** UESB, 2006. TCC

NUCCI, E.P. **Alfabetizar letrando...** Um desafio para o professor. In: Alfabetização e letramento. Campinas, Sp: Komedi, 2001.

OLIVEIRA, J. B.A. **Construtivismo e alfabetização:** um casamento que não deu certo. Publicado na revista Ensaio, V. 10, N, 35, Abril-junho. 2002.

PIAGET, Jean & INHELDER, B. A função semiótica ou simbólica. In: **A psicologia da criança**. Lisboa: Moraes, 1979.

___. Teoria de Piaget. In: MUSSEN. Paul H. (org) **Psicologia da criança**. São Paulo: EPU/Edusp, 1975.

___. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982

SILVA, Elioneide Oliveira. **"Erros" ortográficos na escrita dos alunos do 1º ano do ciclo inicial do ensino fundamental.** Rio Grande do Norte, 2006. Monografia

SANDRONI, Paulo, Org. **Novíssimo dicionário de economia.** Sao Paulo: Best Seller, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez,1985.

SZYMANSKI, Heloisa; CURY, Vera Engler. **A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica:** pesquisa e prática psicológica. **Estudos de Psicologia**. V.9, n.2,p.355-364, 2004.

WINNICOTT, D.W. **A Criança e seu Mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. ___. O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

___. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993. W

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EF> acesso em 29-03-2016

http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf >acesso em 30-03-2016 as 14:45

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> acesso em 03/08/2015

http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ELIZANGELA%20BUENO.pdf> acesso em 03/08/2016.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Trilha_(jogo)> acesso em 11-07-2016 as 14:05

APÊNDICES

APENDICE 1

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras

ESCOLA MUNICIPAL BENJAMIN BRIGE
DATA_____/_____/_____
ALUNO(A)_____ TURMA: ----------
PROFESSORA VIVIANE BISPO CALÓ

Atividade diagnóstica – parte 1

Esta atividade diagnóstica tem como objetivo avaliar o seu desempenho quanto à escrita ortográfica.

Neste momento você deverá:
Observar as imagens com bastante atenção;
Contar para os colegas e a professora o que você vê na sequência de imagens

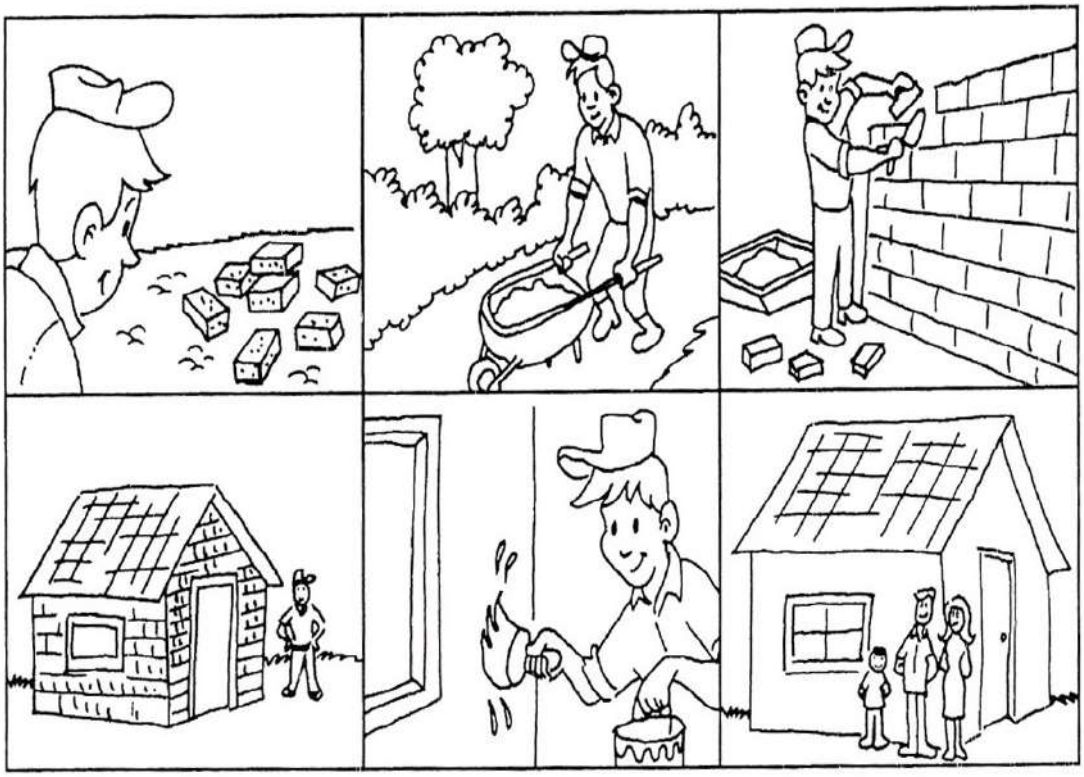
❖ ✞♦♓●♓⌘♋❒ ♍♋■♏♦♋ ♋⌘◆● □◆ □❒♏♦♋ ♏ ■ ↖□ ❒♋⬩◆❒♋❒ ♋⬩ ❑◆♏⬩♦↖♏⬩☞

Tempo para realização das atividades das partes 1 e 2: **1 hora e 40 minutos**

VAMOS IMAGINAR ?

IMAGEM 1

IMAGEM 2



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras

ESCOLA MUNICIPAL BENJAMIN BRIGE
DATA_____/_____/_____
ALUNO(A)_____ TURMA: ----------
PROFESSORA VIVIANE BISPO CALÓ

Atividade diagnóstica – parte 2

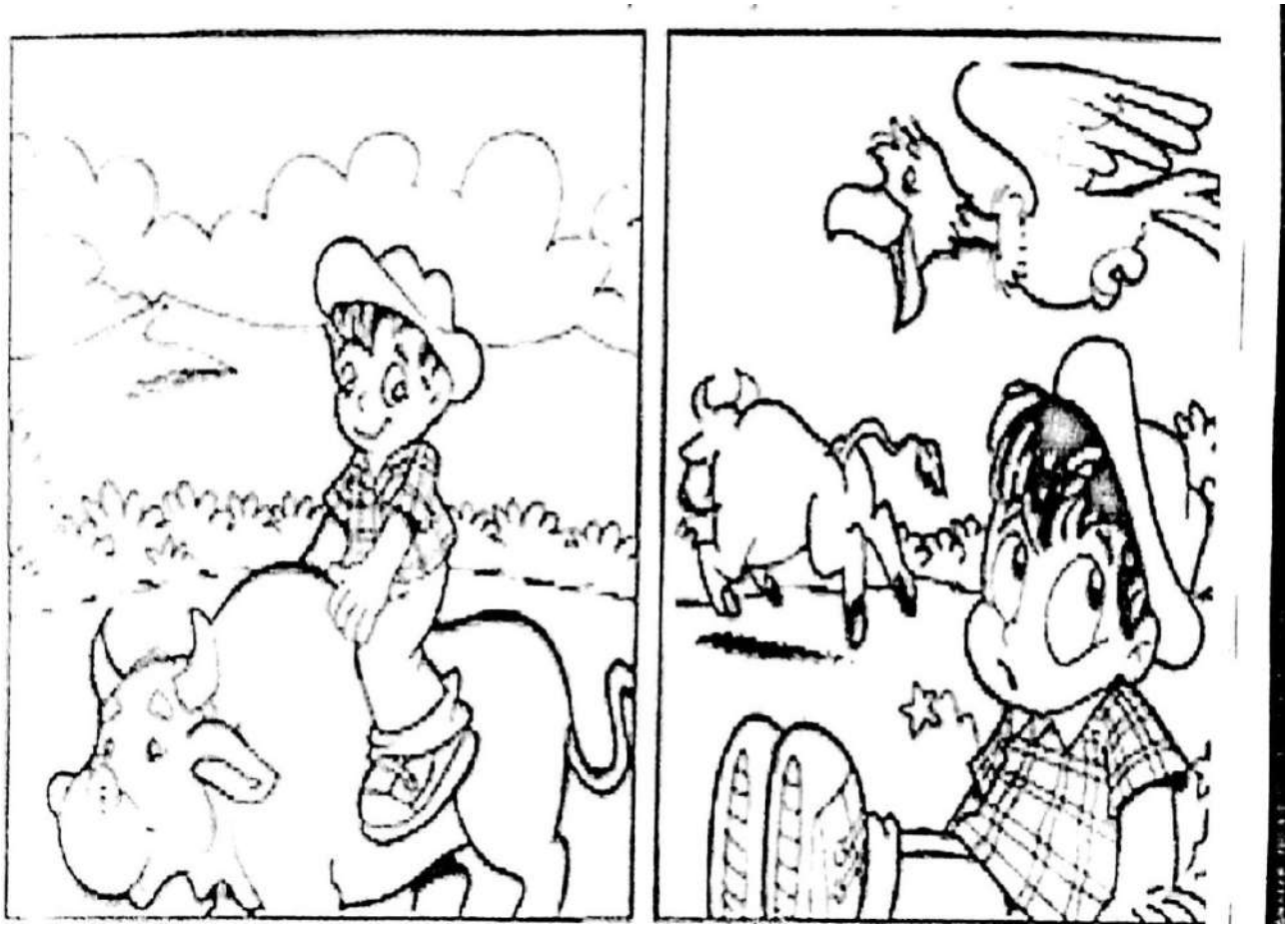
Esta atividade diagnóstica tem como objetivo avaliar o seu desempenho quanto à escrita ortográfica.

Neste momento você deverá:
Observar as imagens com bastante atenção;
Escrever uma história a partir da sequência de imagens;
Não esqueça de dar um título para o seu texto.

❖ ✞♦♓●♓⌘♋❒ ♍♋■♏♦♋ ♋⌘◆● □◆ □❒♏♦♋ ♏. ■↖□ ❒♋⬩◆❒♋❒ ♋⬩ ❑◆♏⬩♦↖♏⬩♦

Ter[illegible]des das partes 1 e 2: **1 hora e 40**

Vamos imaginar ?



Bom trabalho!

APÊNDICE 2

Oficina 1- a aplicação do jogo "trilha ortográfica", para aprimoramento da escrita

Objetivos

- Discutir sobre a importância da escrita para a organização e compreensão to texto escrito;
- Reconhecer a escrita algumas, seguindo a norma padrão exigida no país.
- Despertar o prazer pela escrita por meio do jogo;
- Reconhecer diferenças entre a língua oral e a língua escrita;
- Perceber diferenças entre a língua falada e a língua escrita.

Procedimentos para aplicação

- Apresentar e comentar os objetivos propostos para a oficina a aplicação do jogo "trilha ortográfica", para aprimoramento da escrita;
- Falar da importância da escrita, para estabelecer uma comunicação escrita desejável;
- Apresentar o jogo, trilha ortográfica;
- Apresentar as regras do jogo;
- Dividir a classe em dois grupos e eleger um participante de cada grupo para exercer a função de líder do grupo;
- Expor as regras do jogo;
- Aplicação do jogo;
- Finalizar a oficina 1, convidando os alunos a expressarem suas opiniões acerca das atividades desenvolvidas.

Recursos

- Atividades impressas da oficina 1 "Jogo Trilha, para aprimoramento da escrita;"
- Cópia impressa do material de apoio "regras do jogo";
- Quadro-branco;

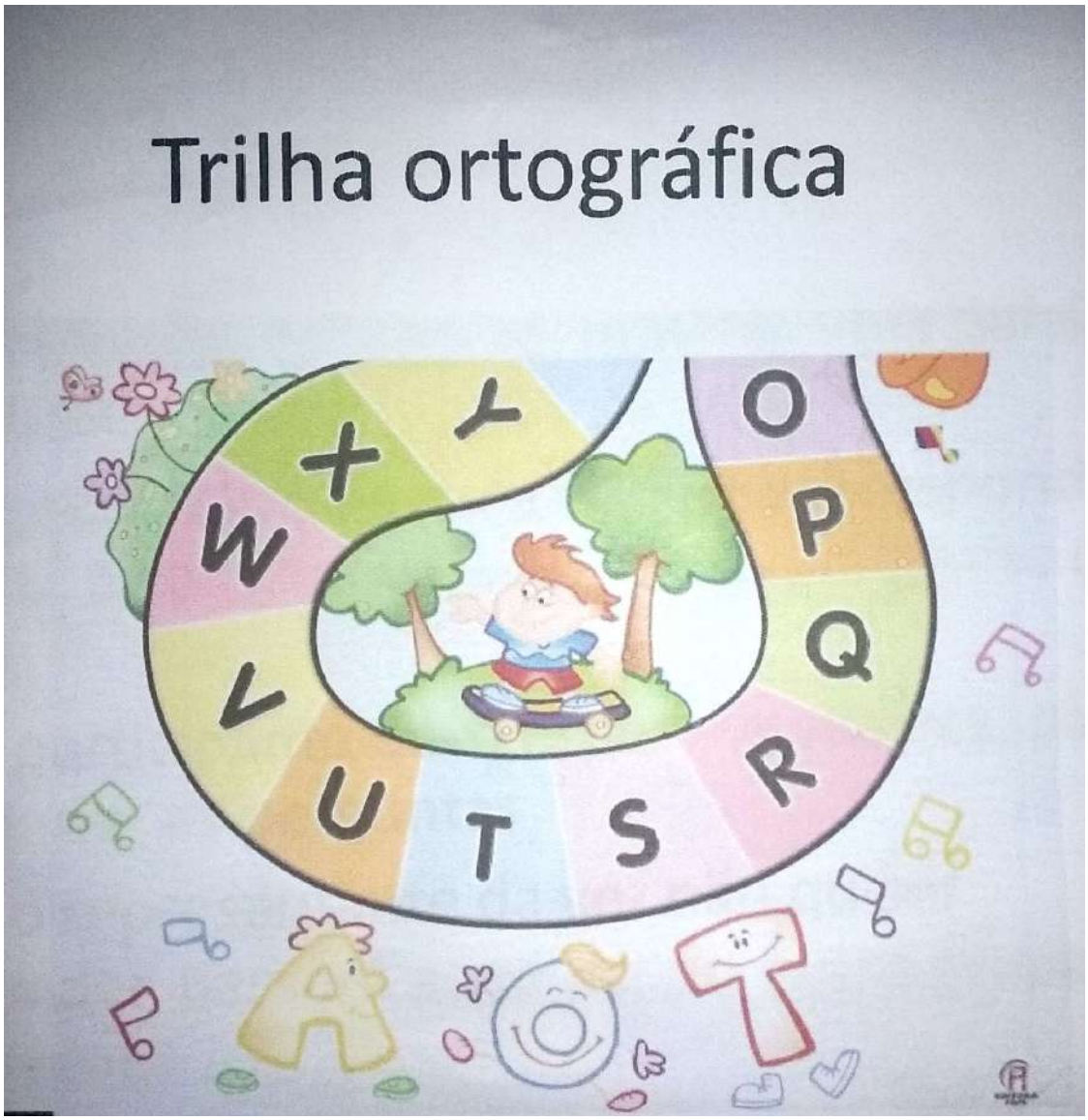
- Pincel;
- Notebook;
- Projetor multimídia;
- Power Point.

APENDICE 3

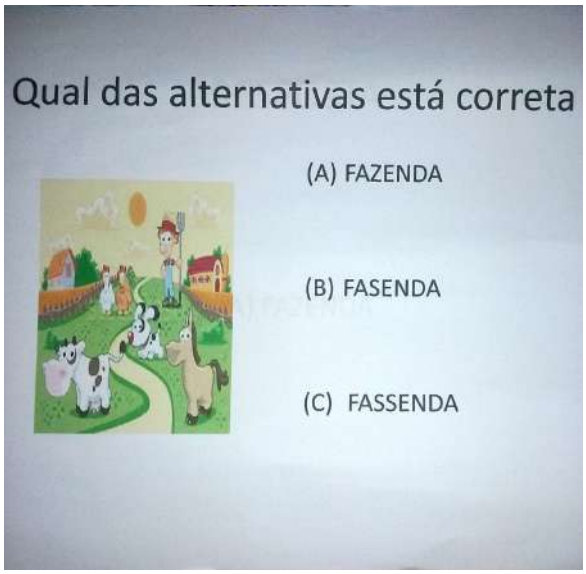
REGRAS DO JOGO “TRILHA ORTOGRÁFICA”
Descrição
Dividir a classe em dois grupos e escolher um representante de cada grupo para andar dentro da trilha (o líder da equipe) Colar a trilha no centro da sala. (quadradinhos de 1 a 10)

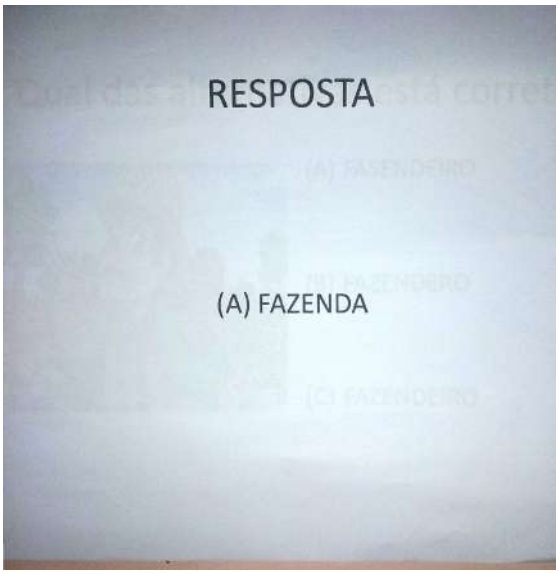
Objetivo – acertar mais palavras e chegar primeiro ao topo da trilha. A trilha é composta de 10 quadrinhos.
O JOGO
A professora mostra, no data show, três formas de escrita diferentes para uma palavra. Os grupos escolhem a alternativa que considerar correta e fala. A professora, então, apresenta a opção correta. O representante do grupo que acertou, anda um quadrinho na trilha. O que errou permanece no mesmo quadrinho. A primeira partida do jogo consiste de 10 palavras.
ESTRATÉGIAS
É importante no jogo, que os participantes conversem em grupo para decidir a resposta correta, pois poderá ter um direito de resposta por vez. Deverá escolher uma alternativa entre as opções: a- b- c
FIM DA PARTIDA
O jogo termina quando um dos representantes das equipes acerta mais palavras e chega ao topo da trilha. Caso os participantes tenham o mesmo número de acertos de palavras, e chegar juntos, haverá um empate. Neste caso repete-se a jogada. O jogo poderá ser repetido várias vezes, basta que a professora mude ou mescle as palavras.

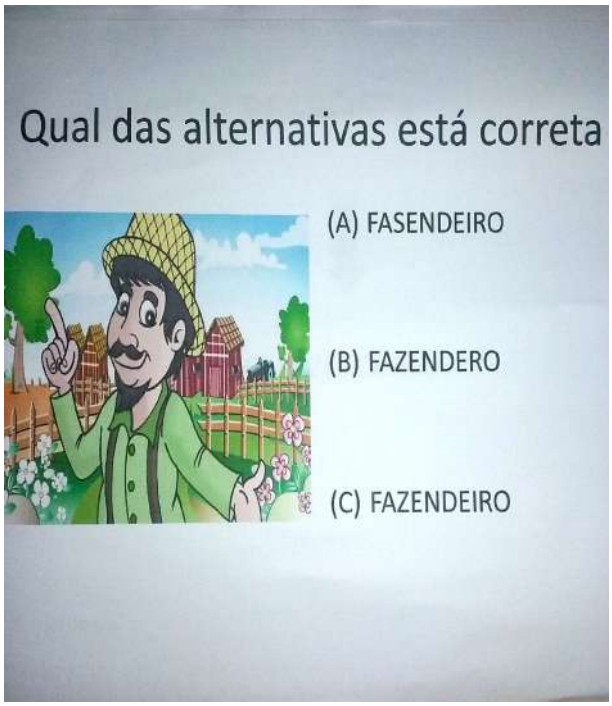
APENDICE 4

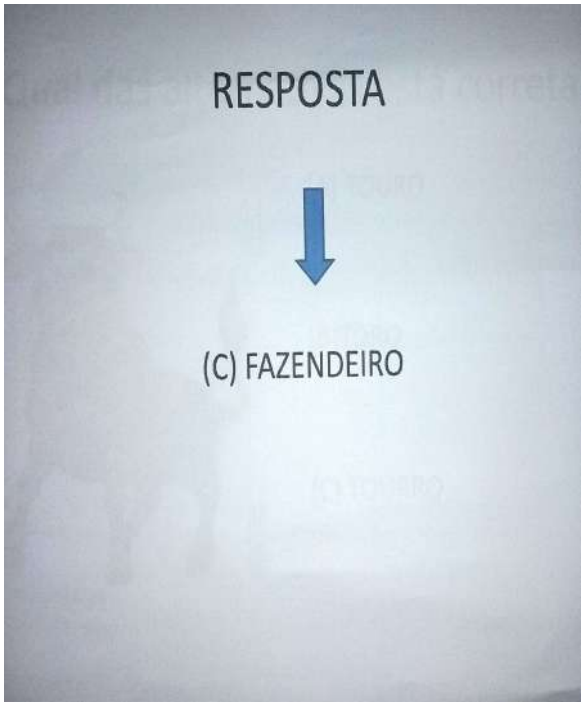

Trilha ortográfica
X
Y
O
W
P
Q
V
R
U
T
S

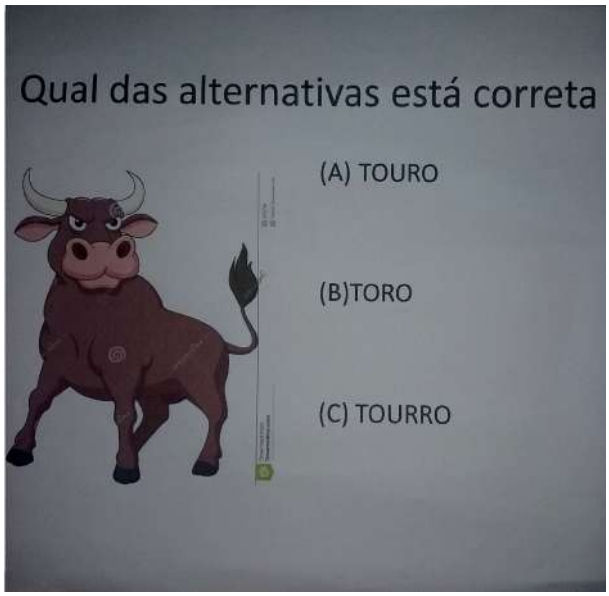
RESPOSTA
(A) DORMIR


Qual das alternativas está correta
(A) FAZENDA
(B) FASENDA
(C) FASSENDA

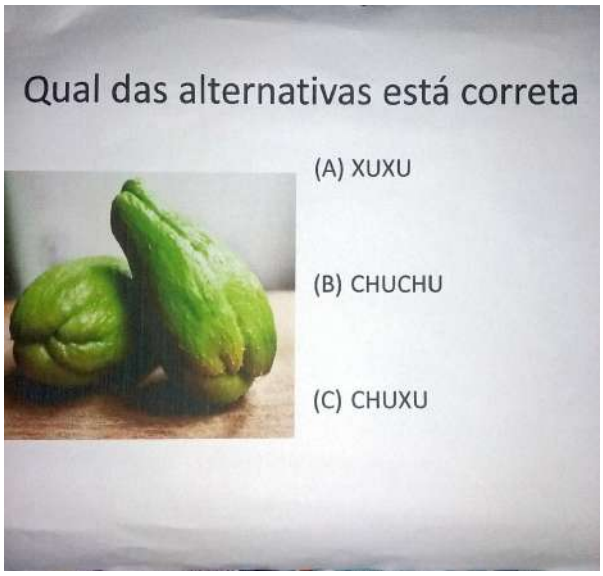

RESPOSTA
(A) FAZENDA


Qual das alternativas está correta
(A) FASENDEIRO
(B) FAZENDERO
(C) FAZENDEIRO

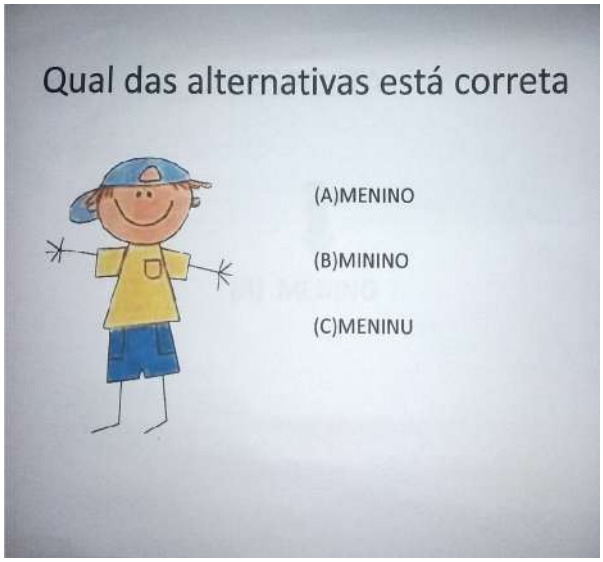

RESPOSTA
(C) FAZENDEIRO

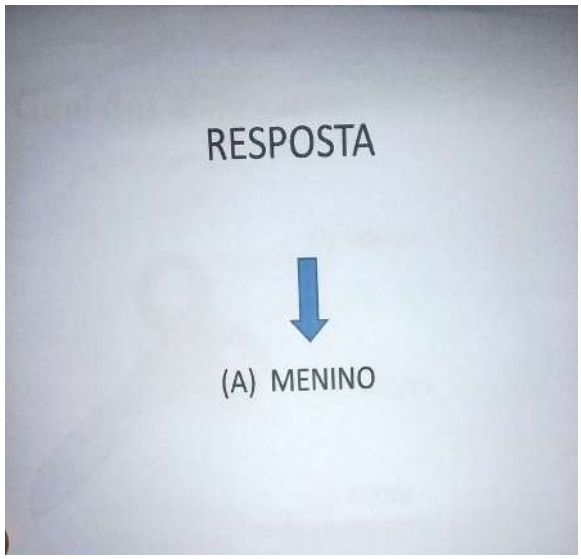

Qual das alternativas está correta
(A) TOURO
(B)TORO
(C) TOURRO

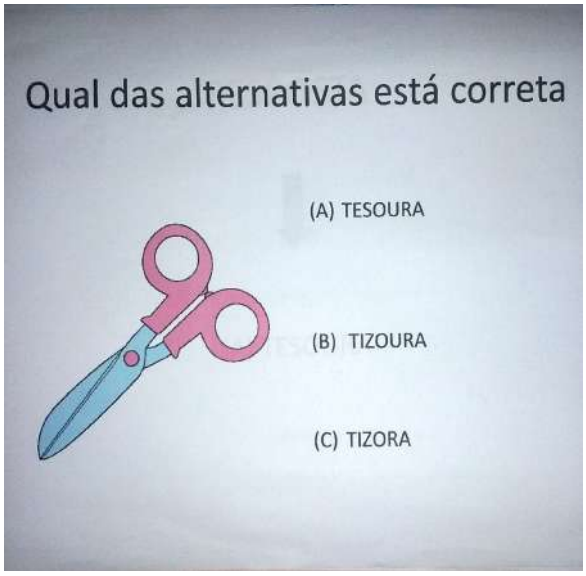
RESPOSTA
(A) TOURO


Qual das alternativas está correta
(A) XUXU
(B) CHUCHU
(C) CHUXU

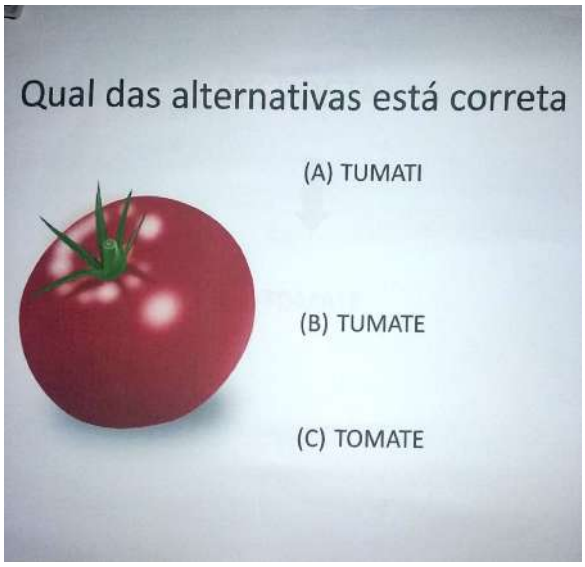
RESPOSTA
(B)CHUCHU

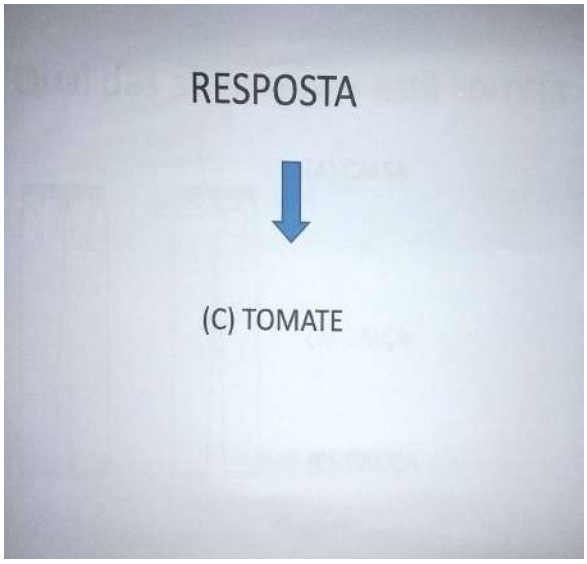

Qual das alternativas está correta
(A)MENINO
(B)MININO
(C)MENINU

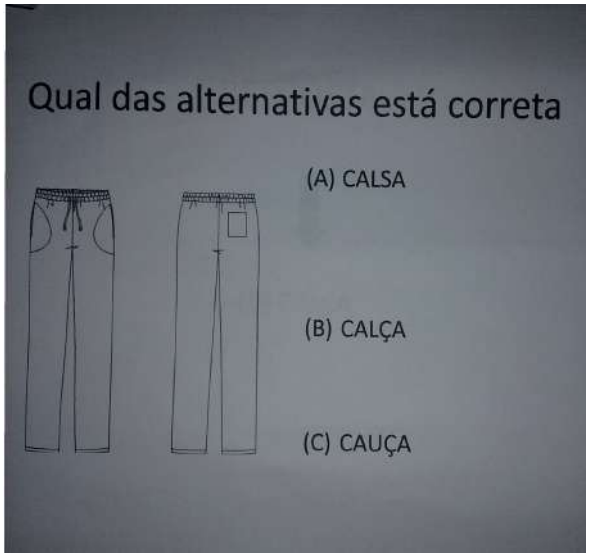

RESPOSTA
(A) MENINO

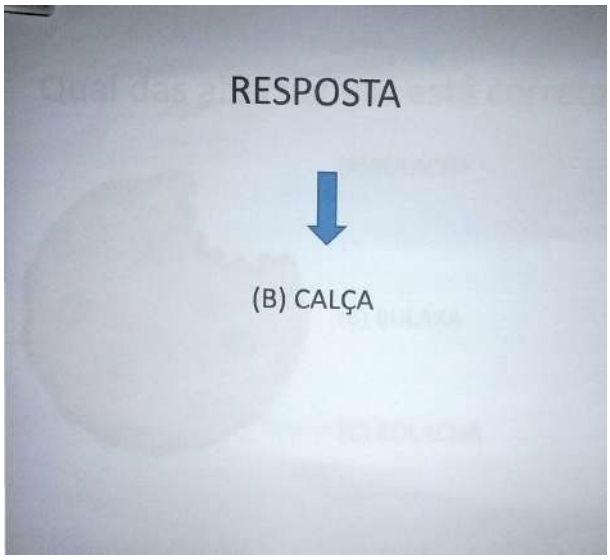

Qual das alternativas está correta
(A) TESOURA
(B) TIZOURA
(C) TIZORA

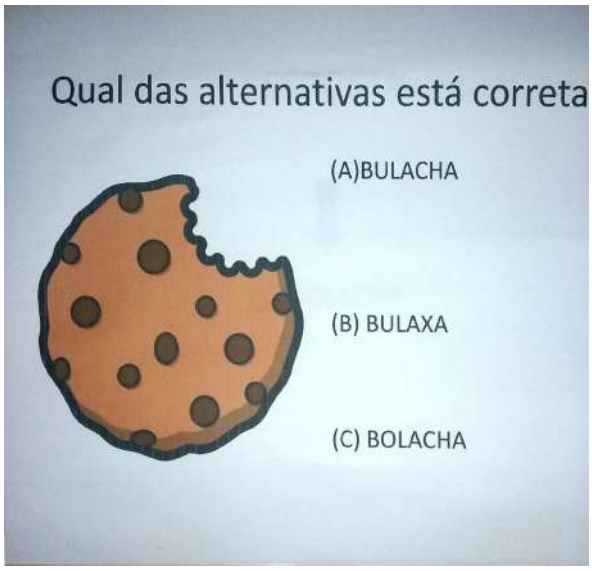
RESPOSTA
(A) TESOURA

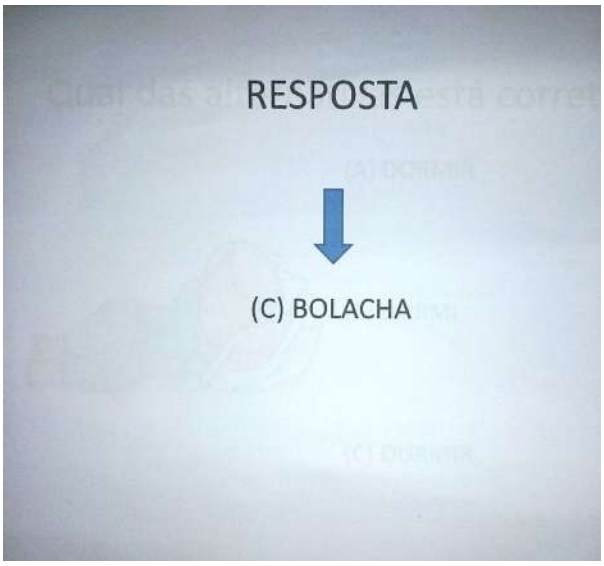

Qual das alternativas está correta
(A) TUMATI
(B) TUMATE
(C) TOMATE


RESPOSTA
(C) TOMATE


Qual das alternativas está correta
(A) CALSA
(B) CALÇA
(C) CAUÇA


RESPOSTA
(B) CALÇA


Qual das alternativas está correta
(A)BULACHA
(B) BULAXA
(C) BOLACHA


RESPOSTA
(C) BOLACHA