

Como ensinar alunos com dificuldade de aprendizagem em ortografia.

MARTA ROZÂNGELA
MATTOS BORQUES



MARTA ROZÂNGELA MATTOS BORGES

**COMO ENSINAR ALUNOS COM DIFICULDADE DE
APRENDIZAGEM EM ORTOGRAFIA**

1ª Edição



Joinville - SC
2024

Copyright © 2024 Epitaya Editora. Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se correções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores/autores.

Editor: Bruno Matos de Farias

Assessoria Editorial: Helena Portes Sava de Farias

Marketing/ Design: Equipe MKT

Diagramação: Equipe Epitaya

Capa: Luana Oliveira Barbosa

Revisão: Autor

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(eDOC BRASIL, Belo Horizonte, MG, Brasil)

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

B732c Marta Rozângela Mattos Borges
 Como ensinar alunos com dificuldade de aprendizagem em ortografia / Marta Rozângela
 Mattos Borges. – Joinville, SC: Epitaya, 2024.
 84 p. : 16 x 23 cm

ISBN 978-85-94431-73-8

1. Educação. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Ortografia. I. Título.

CDD 469.7



Epitaya Propriedade Intelectual Editora Ltda
Joinville / SC | Rio de Janeiro / RJ | Tel: +55 21 98141-1708
contato@epitaya.com.br
<http://www.epitaya.com>

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	05
CAPÍTULO 2: LINGUAGEM HUMANA.....	09
2.1 IMPORTÂNCIA DA ORTOGRAFIA.....	13
2.2 A HISTÓRIA DA ORTOGRAFIA EM PORTUGUAL E NO BRASIL E OUTROS PAÍSES.....	15
2.3 IMPORTÂNCIA DA CONVENÇÃO ORTOGRÁFICA.....	19
2.4 APRENDIZAGEM.....	20
2.5 LINGUAGEM.....	24
2.6 ESCRITA.....	26
2.7 ORTOGRAFIA.....	31
CAPÍTULO 3: A POSTURA DO PROFESSOR E A NOÇÃO DE ORTOGRA- FIA PREDOMINANTE NA ESCOLA.....	35
3.1 A INTERFERÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA.....	39
3.2 A INTERFERÊNCIA DA ESCRITA DIGITAL.....	40
3.3 A INTERFERÊNCIA DE VARIANTES REGIONAIS.....	40
CAPÍTULO 4: ANÁLISE METODOLÓGICA.....	43
CAPÍTULO 5: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	47
5.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO FEITO AOS PROFESSORES DE LÍN- GUA PORTUGUESA.....	55
5.2. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO FEITO PELOS ALUNOS.....	56
CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63
ANEXOS.....	69

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O propósito deste livro está ligado às situações difíceis encontradas pelos educandos no que se refere às questões de grafia de certas palavras, principalmente aquelas que têm sua correspondência letra/som irregulares. Visando a esclarecer e a revelar as dificuldades ortográficas, vê-se a elaboração deste trabalho como algo que, em nossa formação profissional, seja significativo.

Para entender melhor a funcionalidade da língua escrita foi analisada a formação ortográfica, porque é relevante citar a evolução da escrita para compreender o processo da mudança da língua para saber até que ponto os erros de grafia podem ser vistos de maneira “certa” ou “errada”.

Muitos professores sentem-se inseguros ao cobrarem a ortografia de seus alunos devido à falta de conhecimento necessário para fazê-lo. Diante dessa problemática encontrada em nossa educação, faz-se necessário um trabalho de investigação a fim de possibilitar alternativas para que o professor tenha êxito na tarefa de ensinar ortografia.

O termo ortografia, segundo João Grave e Coelho Neto (apud Moraes 2002, p.7), designa a “arte de escrever corretamente as palavras de uma língua”. O “erro” na grafia, por sua vez, faz parte do processo de aprendizagem da língua escrita e, se persistente e sistematizado, pode prejudicar a comunicação e a compreensão da leitura.

A área de estudo para o desenvolvimento deste trabalho foi a Escola Municipal Edson André de Aguiar, Cidade Ocidental, Goiás, com alunos do Ensino Fundamental II, 8º anos, matutino com intuito de coletar dados realizados pelos alunos e professores observar as principais dificuldades ortográficas encontradas. Nesse primeiro momento do trabalho será feita a fundamentação teórica, abordando a ortografia no contexto geral e as dificuldades enfrentadas pelos alunos, no segundo momento será realizada a metodologia, os resultados e a discussão desta pesquisa propondo alternativas que visem melhorar essa expectativa.

Para tanto, será possível analisar o uso da ortografia e suas dificuldades encontradas na infância e o ensino fundamental, assim como observar a importância da ortografia e seus fundamentos; entender a convenção ortográfica e suas influências para o Brasil; verificar as interferências da oralidade com relação a escrita e constatar as dificuldades encontradas pelos alunos na grafia.

CAPÍTULO 2

LINGUAGEM HUMANA

CAPÍTULO 2: LINGUAGEM HUMANA

A linguagem humana é a capacidade de comunicar em sociedade através de sistemas de símbolos ou signos que permitem expressar ideias e sentimentos. O sistema de símbolos utilizado para comunicar na linguagem verbal é constituído por segmentos sonoros associados a significados, cuja materialização mais generalizada é as palavras.

Para chegar até a palavra escrita, como a que hoje usamos, o ser humano precisou percorrer um longo caminho.

“Sabemos que há quarenta mil anos o homem não apenas existia, ele pensava e também desenvolvia qualidades artísticas, pois fazia diversas pinturas nas paredes das cavernas, tais como cavalos, touros, etc, o que conhecemos como escrita pictográfica” (CAGLIARI, 1992).

A linguagem, conforme afirma Oliveira (1997) pode ser definida “como um sistema arbitrário de símbolos que em conjunto possibilitam a uma criatura humana, com poderes limitadores de discriminação e memória, transmitir e compreender uma variedade infinita de mensagens, apesar de ruídos, movimentos expressivos, sons e a distração”.

Rememorando que esta atividade somente o homem desenvolveu, pois, só é considerado linguagem quando tem trocas de informações específicas e seja compartilhado por vários indivíduos.

“A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humano. A questão do desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento é um dos temas centrais das investigações de Vygotsky” (OLIVEIRA, 1997, p. 34).

Segundo Caplan, “a linguagem humana pode ser descrita como um código em que um conjunto de formas linguísticas está ligado a certos aspectos do significado, sendo ativadas nas tarefas correntes de linguagem: fala, compreensão auditiva, leitura e escrita” (Caplan, 1994, p. 1024).

Com a linguagem somos capazes de imprimir sentidos, e registrar aquilo que permanece no mundo como fato humano e constituir parte da história como sujeito a partir desses fatos que são apresentados pelos registros que constituem o uso da linguagem e sua função social. Ser sujeito é ter o direito de se colocar como autor das transformações sociais.

“Uma vez que a linguagem é o que caracteriza e marca o homem, trata-se de restaurar nas ciências humanas o seu valor como constituidor do sujeito e da própria realidade” (SOUZA, 2005, p.21).

Como apresenta o autor, a linguagem possui inúmeras características e funções.

As características da linguagem oral permitem-nos identificá-la como uma capacidade funcional, que terá evoluído relativamente cedo na espécie humana. Já a linguagem escrita se enquadra no âmbito de uma capacidade adquirida que se baseia no processamento oral da linguagem. Não existem provas da existência de formas escritas de linguagem com mais de 10.000 anos enquanto que antes deste período já existiria a linguagem oral” (Lieberman, 1984, cit. por Caplan, 1994, p.1024).

O que se pode analisar é que a linguagem deixa de significar exclusivamente as línguas orais e abriga as línguas de sinais, também chamadas línguas gestuais, essa, portanto, a linguagem inclui a fala e os gestos do dia a dia.

Castro & Gomes (2000, p. 20) “consideram que a linguagem falada e a linguagem escrita são duas formas principais de expressão linguística com diferenças importantes entre elas e que fazem com que a aquisição de uma não se traduza automaticamente na aquisição da outra”.

A produção e compreensão da linguagem falada são consideradas atividades linguísticas primárias, porque são atividades pré-determinadas. A linguagem serve “para produzir, perceber, compreender, treinar ou evocar fala” (Kavanagh & Mattingly, 1972, cit. por Castro & Gomes, 2000, p.24), emergem por via da maturação e não implicam uma aprendizagem intencional.

Neste aspecto que Rego (2001) “expõe que, a complexidade desse processo está relacionado à natureza da escrita, sendo um sistema de representação da realidade extremamente sofisticado. Amplia-se num conjunto de símbolos de segunda ordem, ou seja, símbolos escritos que funcionam como designação dos símbolos verbais”.

Segundo o autor citado anteriormente, ele relata a importância da compreensão da linguagem escrita e da fala, mas, com o desenvolvimento acaba se tornando uma intermediária da outra. O gesto e o signo visual estão ligados à futura escrita da criança, ou se já ligados à origem dos signos escritos. Primeiro se dá pelos rabiscos das crianças.

“Essa fase do desenvolvimento coincide como todo o aparato motor geral que caracteriza as crianças dessa idade e que governa toda a natureza e o estilo dos seus primeiros desenhos”. (VIGOTSKI, 1994, p.142).

“A leitura e a escrita são consideradas atividades linguísticas secundárias porque decorrem de uma reflexão intencional sobre a linguagem falada enquanto objeto, e exigem um ensino explícito e sistemático” (Vale, 1999, p.17).

A autora Vale (1999) considera que a leitura e a escrita pode ser processo dinâmico onde todos participam da aquisição da aprendizagem por isso que é fundamental a interação da leitura e escrita.

Esses dois aspectos são fundamentais para formação de todos os indivíduos desde a primeira infância no momento em que a criança começa a sua interação com os pais.

“A linguagem falada adquire-se espontaneamente à medida que a criança cresce, interage, comunica com os outros e a simples exposição à fala, desencadeia e estimula o processo de aquisição. A linguagem escrita requer um processo de instrução explícita, um esforço deliberado e sistemático de aprendizagem” (Castro & Gomes, 2000, p.24).

O desenvolvimento da linguagem inicia-se primeiramente num contexto restrito à família. Muito antes de começar a falar, e mesmo antes de começar a aquisição da linguagem, a criança utiliza o olhar, expressões faciais, o choro e o gesto para comunicar com os outros. Com a entrada da criança no sistema de ensino, há o alargamento do grupo social e a exposição a contextos mais alargados e conseqüentemente o enriquecimento linguístico.

A ortografia é um dos componentes da linguagem escrita, que pode ser definida como “a codificação das formas linguísticas em formas escritas, respeitando um contrato social aceite e respeitado por todos, que revela o seu carácter convencional (...), ditado pelo costume e etimologia das palavras (...), pelo uso e evolução histórica” (Horta & Martins, 2004: 213).

Trata-se, assim, de um código de representação que reflete a história e cultura da língua que representa sendo o objetivo padronizar a escrita, mantê-la íntegra, ou seja, se esse objetivo não se realizasse, a linguagem escrita apareceria, dentro de um mesmo país, fragmentada pela oralidade de cada região.

2.1. IMPORTÂNCIA DA ORTOGRAFIA

Segundo Kato (1987), “ler e escrever são atos de comunicação que envolve dois parceiros, sendo que um deles é apenas imaginado, representado, oculto”.

A autora acredita que na escrita, o que fazemos pode ser visto como etapas, mas o fato de poder haver falhas no caminho leva o sistema a permitir retorno e aprender outras práticas.

Derivada das palavras gregas, *ortho*, que significa “correto”, e *graphos*, que significa “escrita”, a ortografia nada mais é que a grafia correta

das palavras de uma língua. Conhecê-la facilita o seu ensino e sua aprendizagem.

Sacconi (1994, p. 31) “descreve a ortografia como parte da Fono-logia que trata da correta grafia das palavras”. “A ortografia é uma invenção mais importante que a do próprio alfabeto, pois este permitiria apenas a transcrição fonética, ou seja, a escrita das vogais e consoantes, grafando-se as palavras de acordo com a pronúncia de cada falante”.

A ortografia pode ser definida para o autor citado como a maneira correta de se grafar as palavras, resultante de uma convenção social, assim, desta forma, ocorre a simplificação da ortografia, em que vem possibilitar o entendimento e a compreensão da língua.

Conforme diz Sacconi (1994, p. 31), “a ortografia surgiu para neutralizar as variações, haja vista o uso das variantes orais, diferenciando da escrita padrão, com o uso do alfabeto, isso geraria grafias diferentes para as palavras da língua, seguindo esses modos diferentes de pronunciar as palavras”.

A ortografia congela essas variações, apresentando apenas uma grafia para as palavras e uma alternativa para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Entende-se que o estudo da Língua Portuguesa é complexo, tem suas divisões, exceções e funções. Um desses estudos é a ortografia (grafia correta das palavras) que por sua vez traz as normas que devem ser seguidas para se ter qualquer enunciado correto.

Segundo Cabral (2003), “a importância da ortografia está em nos permitir, pela leitura dos símbolos gráficos, reproduzir mental ou oralmente os sons de que se compõem as palavras”.

A forma visual que uma palavra assume uma característica de percepção associação para fazer reconhecê-la e nos auxilia na evocação dos seus sons ou fonemas constitutivos.

Segundo a revista “Discutindo Língua Portuguesa” (6a ed, p. 55), no “sistema da escrita, existem aspectos além dos que se referem às características alfabéticas, tais como diferentes grafias que representam uma mesma sonoridade, alguns fonemas que são representados por duas letras e outras que não representam fonema algum”.

Estas e outras características, que constituem os elementos ortográficos da língua estão presentes nesse sistema, evidenciando, assim a diferença entre a língua escrita e a oral.

Percebe-se assim, que na escrita faz-se necessário ter um padrão, um modelo a ser seguido segundo os autores citados. Porém, os educandos

não utilizam eficazmente a língua padrão Português, muitas vezes flagramos os alunos ativamente usando mecanismos dedutivos ou percepção, isso acontece bastante devido a influência das mídias, redes sociais neste contexto muitas regras não são aplicadas.

O educando, segundo Luft (1985, p. 49):

“... ignora a língua literária, e não sabe as regras verbalizadas, ou seja, desconhece como usá-las e quando usá-las, não somente devido às falhas no ensino da língua padrão, mas também por causa do meio sociocultural em que vivem, principalmente, os de classe baixa, chegam a escola com grandes dificuldades, em geral escrevem da maneira que falam, não produzem um texto com coerência, não conseguem manifestar suas emoções e pensamentos por escrito e não sabem elaborar frases sequentemente corretas”.

Neste caso o autor se fundamenta nas falhas da língua padrão que acontece fora do ambiente escolar, aonde muitos alunos chegam à escola com muitas dificuldades em formar palavras e frases, conseqüentemente a ortografia será uma das principais barreiras a serem enfrentadas.

2.2. A HISTÓRIA DA ORTOGRAFIA EM PORTUGUAL E NO BRASIL E OUTROS PAISES

Segundo Coutinho (1976, p. 71), “a história da ortografia portuguesa, divide-se em três períodos: o fonético, o pseudoetimológico e o simplificado”.

O período fonético começa com os primeiros documentos redigidos em português e se estende até o século XVI. Nesse período preocupa-se em representar foneticamente os sons da fala. Esta representação nunca foi satisfatória.

A grafia nesta fase era considerada arcaica, pois representava exclusivamente os sons da fala, não existia a preocupação de se escrever com base na etimologia da palavra. Não havia uma padronização na transcrição das palavras, portanto uma palavra poderia ser grafada de diferentes formas.

Por outro lado, a ortografia conserva em certos casos em relação à evolução da pronúncia das palavras, como em “leer” (ler) e “teer” (ter). Nos documentos mais antigos, de qualquer modo, o que se observa é a procura de uma grafia fonética. Com o decorrer do tempo, esta simplicidade foi desa-

parecendo por causa da influência do Latim e do Grego. Assim, começaram a aparecer grafias como “fecto” (feito), “regno” (reino), “fructo” (fruto), etc.

“É por esta razão que se chama pseudoetimológico ao período em que esta tendência se impôs. Isto é, queria-se pretensiosamente fazer etimologia a ortografia” (Coutinho, 1976, p. 72).

Esse período pseudoetimológico, inicia-se no século XVI e vai até o ano de 1904, em que aparece a Ortografia Nacional de Gonçalves Viana, o conceito adotado pelos que seguem a grafia etimológica é respeitar, tanto quanto possível, as letras originárias da palavra, embora nenhum valor fonético representem.

O período simplificado como diz Coutinho (1976, p. 72), “principia com publicação da Ortografia Nacional de Gonçalves Viana, em 1904, e chega até os nossos dias”.

No fim do século XIX, a desordem ortográfica era total, cada um escrevia como queria com isso foi ocorrendo uma preocupação de vários estudiosos da língua portuguesa em estabelecer regras para melhorar as questões da grafia.

Em decorrência do desenvolvimento nos estudos linguísticos com o advento da imprensa e o conseqüente aumento das publicações, há uma valorização das línguas nacionais, surgindo a necessidade de se regularizar a ortografia, contudo para a normatização das regras foi visada o aumento da perspectiva de novas conquistas geográficas, ou seja, expansões essa foi uma das influências para a instituição da nova ortografia.

Por isso, em 1911, o governo nomeou uma comissão para estabelecer a ortografia que iria usar nas publicações oficiais. Essa ortografia foi oficializada por portaria de 01 de setembro de 1911, no entanto, mais simplificada. Essa reforma da ortografia, a primeira oficial em Portugal, modificou o aspecto da língua escrita, aproximando-a da atual. Essa decisão foi tomada sem fazer qualquer acordo com o Brasil.

A grande reforma foi a resultante do acordo ortográfico de Portugal com o Brasil em 1945, alterada por um decreto de 1971, que deu origem em Portugal. Esse acordo não entrou em vigor no Brasil por não ter sido ratificado pelo Congresso Nacional.

Durante anos os dois países ficaram com ortografias diferentes: Portugal com uma ortografia moderna e o Brasil com a ortografia pseudoetimológica, ou seja, uma ortografia mais antiga com poucas regras estabelecidas. Essa situação gerava conflitos para a própria comunicação, e é perceptível que cada país queria intitular regras que visava benefícios para o próprio país.

Em 1924, as duas Academias, ABL (Academia Brasileira de Letras) e ACP (Academia das Ciências de Portugal), procuravam uma ortografia comum, havendo um acordo em 1931 entre as duas academias, em que se adotava a ortografia portuguesa. Mesmo assim, os vocabulários que se publicaram, em 1940 a ACP e 1943 a ABL, tinham divergências com relação a linguística.

Então, em 1943, em Lisboa houve uma convenção ortográfica, que deu origem ao Acordo Ortográfico de 1945. Nota-se que a Língua Portuguesa se distanciou da norma adotada por Portugal porque a que está em vigor até hoje foi estabelecida em 1943, pela Academia Brasileira de Letras, com pequenas alterações adotadas em 1971, enquanto a de Portugal a ortografia vigente é a do acordo de 1945.

Apesar das iniciativas, prolongaram-se as divergências nos dois sistemas ortográficos que continuam a acompanhar-nos até hoje, mas acredita-se que, desta maneira, as duas ortografias se iriam aproximar um pouco mais.

No decorrer do ano de 1975, no sentido de reduzir essas dissemelhanças, a Academia das Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras elaboraram um novo projeto de acordo, que nunca chegou a ser aprovado oficialmente por razões de ordem política. Portugal tinha saído recentemente de uma ditadura e passava ainda por um momento de instabilidade, o que condicionou a aprovação deste acordo ortográfico, não sendo o projeto acordado entre as Academias de Letras de Portugal e do Brasil aprovado oficialmente (ANEXO I).

É neste seguimento que, em 1986, no Rio de Janeiro, se juntam pela primeira vez, representantes não só de Portugal e do Brasil, mas também dos cinco novos países africanos lusófonos que surgem da descolonização portuguesa.

Com a mudança do rumo político em África, o empenhamento militar das forças armadas portuguesas deixou de fazer sentido; deste modo e no decorrer de uma guerra colonial que durou vários anos, em 1973, com a declaração unilateral da República da Guiné-Bissau, iniciou-se a independência das colônias portuguesas em África. Dois anos após esta independência, e com o fim da ditadura salazarista, as restantes colônias portuguesas tiveram a sua autonomia (ANEXO I).

Decorre o ano de 1990 e a Academia das Ciências de Lisboa convoca um novo encontro e junta às Bases, que constituem o documento oficial do acordo ortográfico, uma Nota Explicativa; deste modo, as duas Academias elaboram a base do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa - este foi o primeiro acordo “que recebeu aprovação simultânea dos governos de Portugal e do Brasil” (Cristóvão, Textos Editores).

O documento entraria em vigor, de acordo com o seu artigo 3º, no dia 1 de janeiro de 1994, depois de depositados todos os instrumentos de ratificação de todos os Estados junto do Governo português, mediante a ratificação feita por todos os estados-membros.

“Contudo, viu-se forçada a ser adiada a entrada desta nova reforma, pois apenas Portugal em 23 de agosto de 1991, o Brasil em 18 de Abril de 1995, e Cabo Verde ratificaram a sua entrada, faltando assinatura de cinco estados signatários, o que deixou pendente a entrada da nova reforma ortográfica”. (ANEXO I).

A 16 de Maio de 2008, a Assembleia da República ratifica o Segundo Protocolo Modificativo. Nesse mesmo ano, em Lisboa, a 25 de julho, Chefes de estado e de Governo da CPLP - Convenção de Portugal da Língua Portuguesa

- manifestaram o seu descontentamento face ao novo acordo na Declaração sobre a Língua Portuguesa.

Finalmente após a ratificação do Brasil, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Portugal, são definidos os prazos de implantação do Acordo Ortográfico, com isso, houve uma grande mudança, pois novos países integravam o novo Acordo e isso possibilitava uma melhor comunicação entre os países que eram contemplados.

Então somente no ano de 2008 o presidente Luís Inácio Lula da Silva promulga o decreto nº. 6.583, de 29 de setembro da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. Conforme a íntegra do acordo (BRASIL, 2008):

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e DECRETA:

Art. 1º O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, entre os Governos da República de Angola, da República Federativa do Brasil, da República de Cabo Verde, da República de Guiné- Bissau, da República de Moçambique, da República Portuguesa e da República Democrática de São Tomé e Príncipe, de 16 de dezembro de 1990, apenso por cópia ao presente Decreto, será executado e cumprido tão inteiramente como nele se contém.

Houve um grande avanço entre os países que passaram a fazer parte deste novo acordo, pois contribuía para uma comunicação mais clara e eficiente.

Art. 2º O referido Acordo produzirá efeitos somente a partir de 1º de janeiro de 2009.

Parágrafo único. A implementação do Acordo obedecerá ao período de transição de 1º de janeiro de 2009 a 31 de dezembro de 2012, durante o qual coexistirá a norma ortográfica atualmente em vigor e a nova norma estabelecida.

Art. 3º São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão do referido Acordo, assim como quaisquer ajustes complementares que, nos termos do art. 49, inciso I, da Constituição, acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional.

Art. 4º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. O governo brasileiro já havia definido que as mudanças na ortografia portuguesa seriam adotadas a partir de 1º de janeiro do ano de 2009, inicialmente em documentos oficiais. Nos livros didáticos, as alterações serão graduais, e a transição deve ser finalizada até 2012. O acordo incorpora tanto características da ortografia utilizada por Portugal quanto à brasileira.

A partir dessas convenções os países passam a buscar cada vez mais a aperfeiçoar seus conhecimentos linguísticos, procurando na língua uma melhor forma de se comunicar, levar e trazer conhecimento, expressar e receber informações.

2.3. IMPORTÂNCIA DA CONVENÇÃO ORTOGRÁFICA

Em muitas salas de aula professores se deparam com perguntas do tipo:

“Para que aprender essas regras de ortografia se o importante é o outro entender o que eu escrevi?” O próprio educador, muitas vezes, fica sem resposta ou dá uma resposta que não convence nem a ele mesmo.

Na verdade, normas gramaticais são de suma importância para a manutenção da unidade da língua, pois a fala vive passando por transformações. Como diz Cagliari (1997, p. 115): “A fala se modifica em função do tempo e do espaço”.

Como o próprio autor relata a fala se modifica com relação ao tempo e ao regionalismo de cada região, isso propicia um acordo que deve seguir algumas normas, pois estabelecendo regras é mais fácil de trabalhar com a ortografia em cada estado.

A ortografia é uma convenção social criada para facilitar a comunicação e a escrita. Conseguindo dominá-la, temos uma forma comum de escrever cada palavra, incluindo aquelas que têm mais de uma opção de letra para determinado som. Nesse caso, as palavras quanto à grafia podem ser divididas em palavras que obedecem a regularidades e palavras que obedecem a irregularidades nesse contexto se cria a convenção ortográfica permitindo que as palavras sejam reconhecidas por todos os leitores.

O próprio texto oficial do acordo afirma que a ortografia unificada da Língua Portuguesa “constitui um passo importante para a defesa da unidade essencial da língua portuguesa e para o seu prestígio internacional”. (Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, 2009, p. XVIII).

Portanto a ortografia é uma maneira pela qual vem da necessidade da comunicação entre as pessoas conforme é prescrito na gramática normativa, porém com a convenção ortográfica apesar da fase de adaptação é uma maneira de estabelecer princípios a serem cumpridos nas escolas para facilitar a aprendizagem.

2.4. APRENDIZAGEM

A aprendizagem é, certamente, uma experiência universal. As pessoas aprendem em todos os estágios da vida. Segundo Municio (1996), “dentre todas as espécies, somos a que tem uma imaturidade orgânica mais prolongada e necessita de apoio externo mais intenso, como também de capacidades de aprendizagem mais desenvolvidas e flexíveis”.

Pode-se dizer que a capacidade de aprendizagem, junto com a linguagem, o humor, a ironia, e algumas outras virtudes que acompanham nossa conduta, constituem o núcleo básico do acervo humano que nos diferencia de outras espécies. Para esse autor, sem as capacidades de aprendizagem não poderíamos adquirir a cultura e formar parte de nossa sociedade.

“A função fundamental da aprendizagem humana é interiorizar ou incorporar a cultura, para assim formar parte dela. Fazemo-nos pessoas à medida que personalizamos a cultura”. (MUNICIO, 1996, p. 29).

As teorias de aprendizagem presentes na literatura compreendem de formas diversas, a maneira como se aprende: enquanto, para umas, o

ambiente é preponderante e o aprendiz é passivo (empirismo), para outras, o aprendiz é ativo, é o centro do processo, e o ambiente exerce pouca influência sobre ele (inatismo). Há, ainda, um outro tipo de teoria, a qual considera ambos os elementos – pessoa e meio – como ativos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A teoria psicogenética de Piaget (1958) “enquadra-se nessa última concepção, uma vez que, para esse teórico, a capacidade de conhecer é fruto de trocas entre o organismo e o meio”. “Essas trocas são responsáveis, inclusive, pela construção da própria capacidade de conhecer; sem elas, essa capacidade não se constrói”. (FLAVELL, 1988).

Em se tratando de posições, a teoria piagetiana constitui-se numa síntese aprofundada das concepções empirista e inatista, visto que concorda com o empirismo quanto à experiência como fator indispensável; mas, da mesma forma, aceita que há um núcleo intelectual que persiste através do desenvolvimento (posição inatista).

Nessa concepção denominada, os seres humanos nascem trazendo em nossa inteligência os princípios racionais e algumas ideias verdadeiras sobre o mundo.

Vai, ainda, ao encontro da teoria da Gestalt, ao enfatizar “a importância de totalidades organizadas existentes no sujeito, de forma intelectual, que impedem que o organismo seja um receptáculo passivo de uma realidade pronta”. (FLAVELL, 1988, p.76).

Por fim, compartilham ideias com a teoria do tateamento, segundo a qual, as ações originadas no sujeito, ou desaparecem porque não serviram, ou se estabelecem porque foram adequadas, dependendo de seu sucesso na manipulação efetiva dos objetos.

A teoria do tateamento tem, como concepção de inteligência, a hipótese de Jennings, retomada por Thorndike (apud FLAVELL, 1988), “segundo a qual, por um lado, existe um método ativo de adaptação às circunstâncias novas, através de tentativas, admitindo erros e sucessos; e por outro, há uma seleção progressiva, após o evento”.

Segundo a teoria piagetiana, “o fator que motiva o sujeito a implicar-se em atividades com fins de conhecer, diante do ambiente, provém de impulsos primários, como fome, sede, sexo, entre outros; ou de necessidades secundárias decorrentes das necessidades primárias”. (FLAVELL, 1988). Piaget, no entanto, afirma ser de natureza diferente o fator propulsor do esforço intelectual, cujas estruturas permanecem em funcionamento. Essas estruturas são aspectos variáveis do desenvolvimento: “as formas

de organização de atividade mental têm dupla origem: motor ou intelectual, de uma parte, e afetivo, de outra, com suas dimensões individual e social” (INHELDER, 1971, p.13).

Piaget defende a posição de acordo com a qual, existe uma necessidade intrínseca dos órgãos ou estruturas cognitivas, que, uma vez gerada pelo funcionamento, perpetua-se através da continuação desse funcionamento.

O desenvolvimento cognitivo fica mais sólido cada vez que se adquire um novo conceito. No campo da inteligência a estrutura está em equilíbrio na medida em que o indivíduo é ativo.

Assim, para Piaget, o organismo precisa alimentar seus esquemas cognitivos, incorporando os nutrientes ambientais que os sustentem e enriqueçam proporcionando um equilíbrio.

Para Flavell, (1988), “Piaget não define esquema de modo cuidadoso e completo, mas há fragmentos de definições sucessivas, espalhados em vários volumes”.

Piaget não estabeleceu um sistema de aprendizagem único. Mas, sua teoria oferece fundamento à aprendizagem escolar, orientando que ela deve estar subordinada às estruturas de pensamento já construídas pela criança. O processo de construção das estruturas cognitivas é anterior à aprendizagem.

“Um esquema é uma estrutura cognitiva que se refere a uma classe de sequências de ação semelhantes, sequências que constituem totalidades potentes e bem delimitadas, nas quais os elementos comportamentais que as constituem estão estreitamente inter-relacionados”. (PIAGET, apud FLAVELL, 1988, p. 52).

Para Piaget (1971), “a significação é o resultado da possibilidade de assimilação: atribuir significado é inserir algo em uma estrutura, é poder encaixar alguma coisa num todo organizado”.

Quando isso não acontece, há uma adaptação (acomodação) que transforma um esquema em outro mais adequado; por isso, capaz de realizar a assimilação; portanto, acomodação consiste na variação de um esquema.

A ação humana visa a uma melhor adaptação ao ambiente e, para que esta seja possível, ocorrem constantes organizações da experiência, simultaneamente sensório-motora, cognitiva e afetiva.

Segundo Piaget (1971), “essas experiências se diferenciam e conquistam qualidades novas, transformando-se”.

Costa (2002 p. 9), explica que, para Piaget, “a construção da inteligência pode ser esquematizada como uma espiral crescente voltada para a equilíbrio resultante da combinação dos processos de assimilação e acomodação”.

Flavell (1988) interpreta que, para Piaget, a ação humana, direcionando-se a uma constante equilíbrio, motiva um rompimento da rotina, provocando indagações, a fim de estabelecer um melhor relacionamento com o mundo. Assevera, ainda, Flavell, que “a necessidade de conhecer faz parte da própria atividade intelectual e é quase sinônimo dela, uma atividade assimilativa cuja natureza essencial consiste em funcionar”.

Para Piaget o professor deve incitar e estimular os alunos ao desafio e à reflexão. Para realizar tal objetivo o professor precisaria conhecer como acontece o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Para Piaget (1983, p.230), “tomada de consciência consiste em fazer passar alguns elementos de um plano inferior inconsciente a um plano superior consciente, constituindo-se uma reconstrução no plano superior do que já está organizado”.

Segundo Claperède (apud PIAGET, 1983), do ponto de vista funcional, a tomada de consciência se produz por ocasião de uma desadaptação porque, quando uma conduta é bem adaptada e funciona sem dificuldades, não há razão de procurar analisar conscientemente seus mecanismos; logo, se uma ação é bem adaptada, não há necessidade de tomada de consciência.

O processo de aprendizagem também envolve a metacognição. Britt (1987, p. 137), define como uma “atividade metodológica de analisar e refletir sobre o processo cognitivo e a capacidade de pôr em prática conscientemente um raciocínio”.

Para a autora, é a tomada de consciência, pelo professor, de uma estrutura do saber e da sua elaboração, com o intuito de guiar o aluno, pelo ato pedagógico, na construção de seu saber; ainda, induz o aluno a tomar consciência de métodos de pensamento.

Diante disso, o professor deve levar o aluno à construção de seu saber através de estratégias específicas para uma aprendizagem autônoma. A reflexão necessária para que o aluno perceba os seus próprios processos mentais pode ocorrer pela mediação do educador. Esse processo é uma interação que acontece constantemente. Este deve oportunizar que seus alunos realizem escolhas conscientes de estratégias de aprendizagem

nas situações que propõe.

Britt afirma “que o conhecimento acerca das estratégias mentais que o aluno pode utilizar no processo de aprendizagem é de importância decisiva para o professor, uma vez que este pode auxiliar o aprendiz a utilizá-las eficazmente”. “Sem a mediação do professor, a tomada de consciência pelo aluno não seria possível: daí a ênfase nesse ato pedagógico, que denomina metacognição”. (BRITT, 1987)

2.5. LINGUAGEM

Primeiramente, a aprendizagem da linguagem foi tratada como decorrente da exposição ao meio, da utilização de mecanismos como reforço, estímulo e resposta. Essa explicação era oriunda da corrente behaviorista ou ambientalista, (empirista), dominante nas teorias de aprendizagem e nas vivências de desenvolvimento infantil. Para esses teóricos;

aprender a língua materna não seria diferente, em essência, da aquisição de outras habilidades e comportamentos[...] Skinner (1957), psicólogo cujo trabalho foi o mais influente no behaviorismo, parte de pressupostos tanto metodológicos (como a ênfase na observabilidade de manifestações comportamentais, externas, mensuráveis, da aprendizagem) quanto teórico-epistemológicos (como a premissa da inacessibilidade à mente para se estudar o conhecimento,...) e propõe, então, enquadrar a linguagem na sucessão e contingência de mecanismos de estímulo- resposta-reforço. (SCARPA, 2001, p.206).

Portanto, segundo o autor, Skinner se preocupava em descrever e não em explicar o comportamento. Apenas o comportamento observável era tratado em sua pesquisa, e estabelecer as relações funcionais entre as condições de estímulo controladas.

Por seu lado, Chomsky (1981) argumentou que a fala não pode ser considerada como um comportamento adquirido a partir somente do ambiente, já que a criança está exposta a uma linguagem escassa, insuficiente, incompleta e, apesar disso, consegue dominar um conjunto complexo de regras que constituem a gramática internalizada do falante.

A abordagem cognitivista/construtivista, desenvolvida com base nos estudos de Jean Piaget, como já foi visto anteriormente, explica a origem e o desenvolvimento das estruturas do conhecimento pela interação entre ambiente e organismo.

Esse enfoque teórico explica o surgimento da linguagem pela superação do estágio sensório-motor, por volta dos 18 meses, quando ocorre o desenvolvimento da função simbólica, por meio da qual um significante pode representar um objeto significado.

“O desenvolvimento da representação, pela qual a experiência pode ser armazenada e recuperada, torna a linguagem possível, já que essa é entendida por Piaget” (1972), como um sistema simbólico de representações.

É importante, portanto, a criança, ela aprende através de símbolos e consegue fixar e desenvolver questão da linguagem a partir de trocas com o meio, ou seja, com a própria escola.

Para Vygotsky (1991), “o alcance social da aquisição da linguagem deve-se à influência de origem externa e social nas trocas comunicativas entre a criança e o adulto”.

As estruturas construídas socialmente, “externamente”, sofreriam, com o tempo, um movimento de interiorização e de representação mental do que antes era social e externo. Vygotsky (1991) “atribuía à atividade simbólica, viabilizada pela linguagem, uma função organizadora do pensamento: com a ajuda da linguagem, a criança começaria a controlar o ambiente e o próprio comportamento”.

O indivíduo desenvolve a linguagem na interação com o ambiente, entretanto, necessita que haja estruturas possíveis para que as representações mentais possam ser processadas, ou seja, cada criança é um membro da espécie humana e participante de um processo sócio-histórico.

Chomsky (1981), “com seu argumento de estruturas inatas para o desenvolvimento da linguagem, não contradiz teorias que consideram o organismo e o ambiente no desenvolvimento da linguagem, uma vez que a criança não apenas cria palavras, mas ainda extrapola, podendo dizer o que nunca ouviu, a partir de junções, inferências e possibilidade de raciocínio”. O exemplo de Figueira (1995) “comprova a utilização de termos que a criança não ouve, mas que pelo léxico, vê-se que fez uma dedução a partir de duas outras palavras que se opõem: ela pode falar ‘diquenta’ para pedir à mãe esfriar o leite, uma vez que esta disse que o leite estava quente; ‘diabriu’ quando a mãe fechou a caixa de brinquedo; e ‘deslaça’, pedindo a mãe para desamarrear o laço”.

“A criança de 03 anos já ouviu ‘descobriu’, ‘desamarrou’, ‘desatou’, ‘desliga’, ‘desmancha’, portanto, é compreensível que crie as palavras” referidas por Figueira (1995).

2.6. ESCRITA

O processo da aquisição da escrita tornou-se objeto de pesquisa nos últimos anos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986; KATO, 1986; MORAIS, 1995; FERREIRO et al, 1996; CAGLIARI, 1999) entre outros.

Desde muito cedo, a criança percebe que, para se comunicar, pode utilizar, além da fala, símbolos, desenhos e riscos num papel e, então, fazer-se entender. Dessa maneira, a criança descobre a escrita muito cedo, através de rabiscos e garatujas, conseguindo dizer e refletir sentimentos, emoções e pensamentos.

O aprendizado da escrita, que acontece, geralmente, durante a escolarização, segue um processo descrito por Ferreiro e Teberosky (1986), que apresenta três etapas:

- a) escrita pré-silábica, quando a criança desenha uma série igual ou diferenciada de ‘rabiscos’ para representar a escrita;
- b) escrita silábica, quando escreve letras, com correspondência quantitativa, segundo uma análise sonora da linguagem que a leva a descobrir a sílaba e que a cada sílaba corresponde uma grafia;
- c) escrita alfabética, quando a criança escreve letras, com correspondência sonora do tipo fonético e com valor convencional.

Percebe-se que a criança no início de sua escrita desempenha etapas que são consolidadas aos poucos, como a representação de rabiscos, esse é um princípio lúdico, uma forma de identificar a comunicação. Outro momento é a análise sonora que permite identificar as primeiras sílabas, essa questão de sons e sílabas contribui para a aprendizagem cognitiva.

Ferreiro e Teberosky (1986) “desmembraram essas fases em cinco níveis sucessivos do processo de evolução da escrita construída pela criança até a fase alfabética”.

No 1º nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica dela;

No 2º nível, as autoras explicam que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras;

O 3º nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita: cada letra vale uma sílaba; surgindo a hipótese silábica. Um exemplo que ilustra essa fase é a grafia ‘MINENAETOMASOL’ para ‘a menina toma sol’;

A passagem desta para a hipótese alfabética caracteriza o 4º nível, no qual a criança descobre a necessidade de fazer uma análise mais atenta para o som e as quantidades gráficas;

O 5º nível representa a escrita alfabética, a qual a criança compreende que cada letra corresponde a um valor sonoro menor que a sílaba e realiza uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

A história da escrita, na humanidade, passou por estágios muito semelhantes aos que observamos na criança, ao iniciar seu desenvolvimento gráfico-motor. A escrita é uma maneira de transcrever a linguagem originada pela necessidade de o homem registrar sua história; entretanto, as letras e os algarismos precisaram de muitos séculos para chegar a uma forma de uso geral.

Portanto a escrita alfabética constitui o final de diversas etapas. Ao chegar a este nível a criança já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. A partir daí, a criança se apropria da escrita.

“Na história da humanidade, sempre foi mais importante saber ler do que escrever, mas, para saber ler, é preciso conhecer como funcionam os sistemas de escrita”. (CAGLIARI, 1999).

As primeiras escritas surgiram na Suméria (país onde hoje se localizam o Irã e o Iraque), por volta de 3100 a.C. Os estudiosos consideram que, fora da Suméria, a ideia de escrever tenha surgido de forma independente apenas na China, na América Central, entre os Maias e no Egito, 3000 a.C.

“Todos os demais sistemas de escrita conhecidos são derivados desses quatro, sobretudo do sistema sumério”. (CAGLIARI, 1999).

Os sistemas de escrita começaram com caracteres na forma de desenhos de objetos para representar as palavras.

Esses sistemas, segundo Saussure (1992):

“...são o ideográfico e o fonético. No primeiro, o registro da linguagem ocorre a partir dos significados, das ideias. O outro sistema, o fonético reproduz a série de sons que se sucedem na palavra. Assim, o registro da linguagem, a partir dos significados das ideias, denomina-se escrita ideográfica e o registro a partir dos sons das palavras, escrita fonográfica. A escrita ideográfica, quando passou a representar o som das sílabas, provocou uma redução no número de caracteres necessários para tal. Apareceram, então, os silábrios. Além da mudança do ponto de partida para a escrita, que passou do significado para o som das palavras, aconteceu algo a mais: a mudança no nome dos caracteres. Antes, cada pictograma, ou seja, o desenho do objeto, ou a representação da ideia, tinha o nome da própria palavra que representava.”

“Nos silabários, os sons prevaleceram sobre os significados, na designação dos nomes dos caracteres, ficando os significados num plano secundário” (CAGLIARI, 1999).

Cagliari (1999) mostra-nos, em seu estudo histórico, essas redundâncias. Se existiam letras do tipo PA, BA, TA, SA, LA, RA ou PE, BE, TE, SE, LE, RE etc., era evidente que se podia proceder mais uma simplificação no modo como a escrita representava a fala, separando o que havia de comum a esses conjuntos de letras e formando novos arranjos no sistema, gerando, então, novas classes de caracteres, como A, E, P, B, S, L, R, etc. Assim, os nomes das letras perderam o referencial do nome antigo, de base ideográfica, ficando reduzidos apenas a sons monossilábicos, que denotavam o valor fonético que as letras representavam.

Refere Kato (1986, p. 122), que “para muitos educadores, o que causa problemas mais sérios na alfabetização e na pós-alfabetização é a distância entre a fala do aprendiz e a norma escrita usada nos textos escolares”.

Para Cagliari (1999), “a solução é congelar as seqüências de letras que as palavras têm”.

A ortografia é esta forma neutra de escrever as palavras e surge exatamente de um “congelamento” da grafia das palavras, fazendo com que ela perca sua característica básica de ser uma escrita pelos segmentos fonéticos, passando a ser a escrita de “uma palavra de forma fixa”, independentemente de como o escritor fala ou o leitor diz o que lê (CAGLIARI, 1999, p. 99).

Conhecer o alfabeto é fundamental, tanto para escrever quanto para ler, mas saber lidar com a ortografia é também muito importante; por isso, Cagliari (1999) “diz que a invenção da ortografia foi a “salvação” do alfabeto”.

Assim, a criança, ao iniciar suas hipóteses na escrita, escreve conforme fala, utilizando para cada letra um valor sonoro. Por esse motivo, a aprendizagem da escrita evidencia-se um problema complexo ao mostrar a influência que a oralidade exerce sobre a escrita, as dificuldades que os alunos encontram em sua convivência com o uso da oralidade e da escrita na sala de aula.

Piaget (1971) “sugere, em sua teoria, como já foi explanado, que a criança é sujeito do conhecimento e aprende através de suas próprias ações sobre os objetos, construindo categorias de pensamento, ao mesmo tempo em que organiza seu mundo”.

“A teoria de Piaget permite interpretar a escrita, enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986).

Essa não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco teórico de referência muito mais vasto que nos permite compreender de uma maneira nova qualquer processo de aquisição de conhecimento. Aprendizagem para Piaget (1971) é,” na essência, fenômeno construtivo, construído por saltos não lineares, que atingem estágios específicos, incorporando os estágios anteriores”. (DEMO, 2001).

Dessa forma, uma criança, ao iniciar o processo escolar, já tem todo um referencial sobre escrita, pela simples exposição ao ambiente em que vive, através do vasto material impresso que a rodeia.

Vygotsky (2001) “analisa a escrita como fator importante do desenvolvimento humano, tendo também uma abordagem genética da escrita”. Essa, para ele, “é uma função específica de linguagem, diferindo da fala, não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento”. (op. cit. p. 312).

Na escrita, como indica a investigação desse teórico, há necessidade de um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração.

Vygotsky (2001, p.312) afirma que “escrita é uma linguagem de pensamento, de representação, uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material”.

As investigações no campo da psicologia da escrita, encontradas em estudos desse autor, do ponto de vista da natureza psicológica das funções que a constituem, explica que a aquisição da escrita se baseia num processo inteiramente diverso daquele da fala; possibilita, portanto, novas aquisições e projeção em um nível superior da linguagem.

“A consciência e a intenção também orientam, desde o início, a linguagem escrita da criança”. (VYGOTSKY, 2001, p. 318).

Tal linguagem escrita difere da falada da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto. O aspecto abstrato daquela, por ser apenas pensada e não pronunciada, constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de aquisição da escrita.

Para Vygotsky (2001), “esse processo leva a criança a agir de modo mais intelectual, a ter mais consciência do próprio processo da fala”.

Na obra “Pensamento e Linguagem” (2001), Vygotsky “apresenta suas conclusões a respeito da comunicação escrita, considerada não so-

mente em relação a uma grafia, ou ainda a um gesto que marca uma representação fonética da fala oral, mas como linguagem específica e única, que permite ao homem atribuir sentido ao seu pensamento”.

A expressão escrita encontra seu lugar dentro das funções psicológicas superiores, com o esclarecimento do autor de que o pensamento é processo que não só transmite a palavra, mas também se realiza nela como elemento mediador entre a fala interior e a exterior.

O uso da palavra escrita, para Vygotsky em sua obra (2001), exige do sujeito um desprendimento do imediato do sensível, outro nível de representação simbólica.

Essa qualidade humana, dotada de abstração, define o caráter complexo da escrita como signo na função simbólica. É comum a demonstração de rabiscos, imitando a forma da escrita do adulto, em crianças não alfabetizadas, quando solicitadas a fazerem um bilhete para a mãe ou para a professora, no entanto essa comunicação permite a comunicação simbólica e a formação das primeiras sílabas.

Estudos experimentais sobre o desenvolvimento dessa habilidade, desenvolvidos pelo programa de pesquisas do grupo de Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2001), “caracterizaram os traços iniciais com o “rabiscos mecânicos”, traçados que a criança faz, distribuindo seus registros no papel”. Denominaram marcas topográficas, os rabiscos que os iniciantes, nesse processo, distribuem pelo papel, possibilitando um mapeamento do material a ser lembrado ou com significado de transmissão de ideias, aos desenhos estilizados em forma de escrita, uma escrita a que reflita as diferenças nas sentenças faladas, isto é, frases curtas são registradas por marcas pequenas e frases longas por marcas grandes, e isso é uma comunicação estabelecida pelas crianças.

Já também existe outra forma que é a representação pictográfica, ou seja, desenhos como signos mediadores, que representam conteúdos determinados. Da representação pictográfica, explicou-se, a criança passa à escrita simbólica, inventando formas de representar informações.

Para Vygotsky (2001), “a aquisição da escrita consiste num sistema de representação da realidade”. Contribuem para esse processo, o desenvolvimento dos gestos, dos desenhos e do brinquedo simbólico, pois esses são também atividades representativas; portanto, “desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças”. (OLIVEIRA, 2001 p.72).

2.7. ORTOGRAFIA

A escrita alfabética constitui-se numa forma econômica de transcrever a linguagem oral. Cagliari (1999, p.30) “exemplifica a representação fonética, registrando todas as nuances de pronúncia, com a palavra ‘balde’, grafada conforme a classe social e a região do país a que pertencerem as pessoas que estiverem escrevendo: ‘baudi’, ‘baudj’, ‘barde’, ‘baudji’, ‘bar-di’, ‘baude’ etc.”. A ortografia da Língua Portuguesa Brasileira passou por muitas modificações até chegar às normas atuais, definidas pela Academia Brasileira de Letras, em 1943.

Morais (1995, p.13) “resume a evolução das prescrições ortográficas para o Português, entre os séculos XVI e o início do século XX, mostrando as oscilações entre os “expertos” ou estudiosos da língua, cujos modos de ortografar se subordinavam a três princípios ou orientações básicas”:

a) a tradição gráfica existente ou os “usos consagrados” na literatura;

b) o “latinismo” ou obediência à etimologia;

c) o princípio fonográfico ou notação da “realidade fonética”. Gramáticos, desde 1536 até 1875, tinham preocupação de editarem “ortografias”, mas nenhuma se instituiu com norma oficial, tanto no Brasil, como em Portugal;

Com as publicações portuguesas, inicia-se uma caminhada para a definição das normas gráficas.

A reforma definida em Portugal, em 1911, representa a primeira fixação ortográfica, embora não tenha ainda surgido uma unificação entre os dois países (nem ela tenha sido aceita no Brasil) o que manteve as grafias antigas até 1943.

Posteriormente, como relata Moraes (1995), “em seu breve histórico, houve uma redefinição na normativa brasileira quanto ao emprego de certos diacríticos como o trema e os acentos graves, circunflexo e agudo, eliminando o seu uso para diferenciar palavras homófonas”.

A norma vigente no Brasil conserva a conjugação das tendências de tradição de uso, etimologia e fonografia. Segundo Kato (1986 p.17):

“... embora a intenção tenha sido de se fazer um alfabeto de natureza fonética, o fato de toda língua mudar, ter diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam a pronúncia impediu que a escrita alfabética pudesse ter natureza estritamente fonética.”

Diante disso, constata-se um envolvimento muito maior em grafar as palavras, levando em consideração que o alfabeto é essencialmente fonêmico.

Quanto à articulação, Kato (1986) diz que a “representação ortográfica é apenas foneticamente motivada no caso de escrever canto com [n] e campo com [m]. A motivação é fonética porque o [n] e o [t] são ambos linguoalveolares e o [m] e o [p] são bilabiais”.

Ela explica que a representação ortográfica representa a qualidade de nasalização que precede essas consoantes de traços semelhantes, quando não são distintas, mas sim determinadas pelo contexto. A motivação lexical nos mostra que, além da motivação histórica, há uma razão lógica para a mesma escrita. Por exemplo, em medicina, a letra ‘c’ representa som sibilante que pode ser representado por ‘ss’, nessa posição intervocálica. As outras palavras que pertencem à mesma família lexical partilham do mesmo radical, que deve ser representado ortograficamente da mesma forma, exemplo: médico, medicar, medicinal.

Há ainda a motivação diacrônica, em que só pode-se explicar a representação ortográfica recorrendo à história da língua, como a palavra homem, que se grafa com h porque a palavra que lhe deu origem, em latim, também tinha h, enquanto, a palavra ônibus não tem h porque originalmente não o possuía.

“A língua oral muda e a escrita é conservadora, o que acarreta um afastamento gradativo entre as duas. Quando a motivação vai deixando de existir, o que resulta é um misto de relações motivadas e arbitrárias”. (KATO, 1986, p. 19).

Considerando, especificamente, a ortografia do Português, Morais (1999), “estabelece uma distinção entre o aprendizado do sistema de notação alfabética e o aprendizado da norma ortográfica”.

Inicialmente, a criança elabora uma gradual compreensão sobre como funciona nossa escrita alfabética e domina as convenções letra-som tal como estão restringidas pelo sistema alfabético: que valores sonoros cada letra ou dígrafo pode ter.

Embora a criança já se depare com dúvidas ortográficas em fases iniciais da aquisição da escrita, em geral, é só depois de escrever alfabeticamente que ela tende a apropriar-se de modo sistemático da norma ortográfica.

Ao saber como funciona a ortografia, as crianças aprendem o princípio alfabético, onde se percebe que as letras de uma palavra correspon-

dem a um número de som, desta forma começam a comparar o que ouvem e o que escrevem, e assim formam as palavras, estando corretas ou não é um sistema que leva a criança ao aperfeiçoamento da escrita.

CAPÍTULO 3

A POSTURA DO PROFESSOR E A NOÇÃO DE ORTOGRAFIA PREDOMINANTE NA ESCOLA

CAPÍTULO 3: A POSTURA DO PROFESSOR E A NOÇÃO DE ORTOGRAFIA PREDOMINANTE NA ESCOLA

Como mencionado ortografia é uma convenção social criada para facilitar a comunicação escrita.

Nesse caso, as palavras quanto à grafia podem ser divididas em palavras que obedecem a regularidades e palavras que obedecem a irregularidades. Para que as crianças dominem a ortografia, é necessário propor um trabalho em duas frentes que levem em consideração essas regularidades e irregularidades da língua. Deve-se adotar estratégias para a memorização da grafia das palavras de maior uso.

A leitura frequente na sala de aula ajuda o aluno a desenvolver a escrita, pois a habilidade de escrever vem com o tempo, um processo que junta a leitura e a escrita ao mesmo tempo, as crianças aprendem a ler e vão conhecendo as letras e automaticamente vão tentar copiá-las de maneira correta.

Pellegrini (2002) “afirma que o ensino da ortografia não evolui se, no caso da leitura e da produção de textos, não forem feitas várias transformações na atuação do professor”.

Os professores de língua portuguesa enfrentam um problema que se agrava dia após dia, pois, em muitos casos, os alunos concluem os estudos sem apresentar boa aptidão na escrita.

Porém, como afirma o autor citado, se o professor for à busca de situações que o aluno interaja com o assunto e trabalhe em seu campo de construção de idéias, as palavras se tornarão significativas e produtivas na sala de aula. O educador deve promover atividades interacionais com o público escolar, montando murais para os textos produzidos pelos alunos, atividades lúdicas onde os alunos podem observar a ortografia no ambiente escolar.

Segundo Silva (2009, p.20), “a ortografia age na parte gráfica e funcional da escrita. Por isso o ensino da ortografia deve acontecer desde as séries iniciais, onde os alunos aprendem a ler, escrever e falar de uma maneira correta”.

A ortografia é um meio eficaz de aprender a ler, escrever e falar corretamente, e é de extrema importância enfatizá-la de uma forma mais intensa no ensino.

Morais (2003) afirma que, “para compreendermos a complexidade atual de qualquer norma ortográfica, precisamos ter em mente que as for-

mas de realização da linguagem, oral ou escrita, são históricas e refletem os percursos dos povos que as utilizam”.

Na perspectiva do ensino, é importante ressaltar que um dos principais objetivos da educação é promover a aquisição da escrita/ortografia e da leitura/oralidade.

Zorzi (2003, p.78) “afirma que embora, de fato, possamos encontrar uma série de crianças com reais dificuldades de aprendizagem, elas correspondem, felizmente, a uma minoria”.

Por outro lado, e infelizmente, a grande maioria não aprende por falta de propostas e condições educacionais mais apropriadas, caracterizando o que podemos chamar de “pseudo” distúrbios de aprendizagem: projetam-se no aprendiz as deficiências do ensino.

Segundo Morais (1999), “na maioria das vezes, as escolas continuam não tendo metas que definam os avanços que esperam promover sobre conhecimentos ortográficos dos alunos”. Para ele, nesse espaço, a ortografia continua sendo mais um objeto de avaliação, de verificação, que de ensino.

O autor afirma que, em lugar de criar uma situação de ensino sistemático, a atitude de muitos educadores parece revelar mais uma preocupação em verificar se o aluno está escrevendo corretamente do que aprendendo de fato a escrever. Isso fica muito claro, por exemplo, no modo como tradicionalmente se realizam os ditados na escola.

Seguindo o raciocínio de que boa parte do fracasso no ensino de ortografia nas escolas é consequência também da atuação dos professores, Silveira (1986) “afirma que a criança erra porque não conhece a representação ortográfica, porque se sente examinada e testada, e também porque muitas vezes as atividades de escrita não têm significado para ela”.

Cagliari (2001) considera que, já que a escrita ortográfica não admite variações, seu ensino merece uma atenção especial.

Morais (2003) relata que algumas regras de memorização não garantem que o aluno as compreenda, pois elas vão garantir apenas que ele imitará o modelo certo.

Conforme o autor, para mudar essa situação do ensino de ortografia nas escolas é preciso mudar a atitude do professor perante o erro do aluno. Muitas vezes, o professor (e também a escola) julga esses erros como ausência de raciocínio, fracasso e falta de atenção.

Para corrigi-los, vem uma punição: os professores fazem com que o aluno copie a mesma palavra diversas vezes. A cópia da forma certa é

tida como garantia de que o aluno vai aprender a forma correta de grafar a palavra.

Cabral (2003)” relata que a principal causa dos fracos resultados obtidos na aprendizagem da escrita está na falta de uma sólida fundamentação por parte dos professores quanto aos processos de codificação e de descodificação”.

O professor nada mais é que a base para os complexos processos de compreensão e produção do texto escrito. Para a autora, a escrita é um passo secundário no sistema verbal, por isso é uma invenção que tem de ser estudada de forma intensiva e sistemática.

A escola tem que perceber que, a produção de texto e a leitura tem que ser estimulada pelos professores através de campanhas que um professor ajude um ao outro, fazendo que o público escolar prestigie as produções feitas dos seus colegas, com isso inclui a valorização da escrita.

3.1. A INTERFERÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA

O tema da influência da oralidade na escrita mostra que, em grande parte, os alunos se familiarizam pouco com a escrita e com a leitura. Esse um fator que acontece, pois os alunos se dedicam a maior parte do tempo à comunicação oral e não à comunicação escrita.

Uma das dificuldades encontradas no ensino da ortografia está relacionada com a propensão do aluno escrever da forma como ele fala, deixando de lado as regras estabelecidas pela gramática normativa.

Isso é um desacordo com a norma padrão e traz consequências para a sua escrita. Destaca-se que, ao mostrar a influência que a oralidade exerce sobre a escrita, temos que analisar as dificuldades que os alunos encontram em sua convivência com o uso da oralidade e da escrita na sala de aula e com o cotidiano, pois esses fatores interferem a ortografia.

Muitos fatores contribuem para os alunos fracassarem e cometerem erros ortográficos, mas o que as escolas devem efetivamente fazer é regularizar essas situações, porque os alunos ficam desmotivados. Influenciar e estimular os alunos a lerem e escreverem constantemente é um começo para que aos poucos esses erros sejam eliminados.

Possenti (2012) afirma que o conceito de “escrever bem é relativo já que escrever um e-mail para um amigo ou um bilhete é diferente de escrever um texto científico ou uma narrativa policial”.

O autor ressalta que o mais importante é o processo de escrita e o trabalho de reescrita.

3.2. A INTERFERÊNCIA DA ESCRITA DIGITAL

Módolo e Braga (2012) “afirmam que, com a chegada da internet ao Brasil, houve uma explosão de novos gêneros textuais: blogs, micro blogs, chats, conversação digital”.

Os autores apontam que a conversação digital se desenvolve em uma linha entre fala e escrita, configurando-se como uma espécie de texto falado por escrito.

Os comunicadores instantâneos, como MSN, oferecem a possibilidade de trocar mensagens em tempo real e isso faz com que os usuários se sintam falando por escrito.

Isso resulta uma das marcas da escrita digital: o uso de abreviações para facilitar a comunicação e torná-la mais rápida: pq em vez de porque ou vc em substituição a você.

Essa tendência é irrefreável. Não seria nada ruim se a escola pudesse tirar proveito do contato que os adolescentes têm com esse tipo de escrita para auxiliar também na melhoria da escrita padrão, afirmam os autores.

Chartier (1997) “afirma que a escrita na Internet nos induz a pensar como nossa concepção de texto está sendo alterada e como tal modificação carrega, desde o processo de sua criação, os vestígios dos usos e das interpretações permitidos pelas formas que a precederam”.

Essa questão talvez ganhe maior visibilidade se fizermos uma reflexão detalhada sobre como as novas tecnologias incorporam e introduzem mudanças que promovem e demandam novos modos de interação com o texto e via o texto escrito. A escrita no meio cibernético, que é a escrita de última geração, coloca questões que nos levam a repensar a relação fala e escrita e a considerar modos mistos e heterogêneos de construção.

3.3. A INTERFERÊNCIA DE VARIANTES REGIONAIS

Segundo Luft (1985), “todo falante nativo compreende sua língua materna e é sobre essa base que o educador deverá construir sua aula, procurando descobrir que tipo de gramática o aluno traz interiorizado, de onde ele vem, qual seu meio social e quais são as características pessoais de sua fala”.

É necessário conhecer muito bem o que a criança ou o adolescente traz consigo, qual é o seu equipamento enquanto emissor e receptor e, tam-

bém qual foi à evolução através da qual chegou à idade escolar.

Conforme Luft (1985), “não se deve negligenciar os hábitos linguísticos deles, pois estão determinados pelo fato de que vivem numa certa área caracterizada por particularidades regionais ou dialetais. Subentende-se, que o educador deverá explorar esse saber prévio da língua coloquial do aluno a outro saber mais formal”.

Percebe-se então, que a língua é indispensável na formação da sociedade apesar de suas variações devido ao grupo social, não se limitam ao visível, óbvio do mundo poliglota. Em uma determinada comunidade linguística, as particularidades da linguagem são notadas ou apresentam diferenças gritantes e preconceituosas.

Conforme Preti (1982), “as comunidades linguísticas são responsáveis pelos regionalismos. As variedades geográficas conduzem a uma oposição fundamental linguagem urbana e linguagem rural”.

“A primeira cada vez mais próxima da linguagem comum, pela ação decisiva que recebe dos fatores culturais (escola, meios de comunicação de massa e literatura). A segunda, mais conservadora e isolada, extinguindo-se gradualmente” (PRETI, 1982, pág.19).

Algumas variantes regionais exercem influência na escrita dos alunos. Lemle (2003) “aponta que alguns erros de ortografia nada mais são que transcrições ortograficamente corretas das pronúncias regionais de cada aluno”.

A esse respeito, Neves (2003, p. 94) apresentam as atribuições da escola durante o processo de aquisição da ortografia:

Cabe à escola dar a vivência plena da língua materna. Todas as modalidades têm de ser “valorizado” (falada e escrita, padrão e não padrão),o que, em última análise significa que todas as práticas discursivas devem ter o seu lugar na escola. E mais uma vez se afirma, por outro lado, que à escola, particularmente, cabe o papel de oferecer ao usuário da língua materna o que, fora dela, ele não tem: o bom exercício da língua escrita e da norma padrão.

Pode-se dizer que a língua falada difere da língua escrita. Ninguém fala exatamente como escreve e ninguém escreve exatamente como fala. Apesar de estarmos acostumados com a grafia de algumas palavras, às vezes ainda se encontram escritas erradas.

A aquisição da ortografia não se encerra com a alfabetização nem com o estudo de um manual. Ela requer um estudo mais profundo no qual

não se deve desconsiderar a influência da língua que o aluno traz, consigo, para a escola. Não existe uma fórmula pronta para o ensino de ortografia, uma vez que, nem sempre, os exercícios didáticos, como os que mandam preencher lacunas com letras de sons semelhantes, são os melhores e funcionam em todos os casos e para todos os alunos.

BAGNO (1999, pág.16) afirma “a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não por causa da grande extensão territorial do país que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo mundo”.

Isso mostra que no Brasil existe uma série de discriminações como apresenta o autor até mesmo com o uso da língua portuguesa nas regiões, o importante é que exista a adequação dos professores nas escolas e que ensinem os alunos que em cada estado há diferenças com relação à língua, que essas diferenças sejam respeitadas e divulgadas no próprio estudo para que haja uma interação da língua nos estados brasileiros.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE METODOLÓGICA

CAPÍTULO 4: ANÁLISE METODOLÓGICA

O procedimento adotado para a coleta de dados deste trabalho foram as fontes de papel, basicamente pesquisa bibliográfica em livros, artigos científicos e dissertação de mestrado. Marconi e Lakatos (2010, p. 166) definem pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias como “toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses e material cartográficos”.

O estudo foi abordado em caráter exploratório e investigativo, que conforme Lakatos e Marconi (2010 p.171) são “[...]” investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema [...]”. E ainda ressaltam que [...] as pesquisas de campo do tipo exploratórias- descritivas são “estudos que têm por objetivo descrever completamente determinado fenômeno[...]”, como foi o observado no estudo.

Buscando compreender o papel do contexto escolar no ensino da ortografia e as práticas desenvolvidas em sala de aula, apoiando-se na ideia de que a pesquisa quantitativa é fundamental para atingir os objetivos a que essa pesquisa se propõe.

A pesquisa foi realizada durante o mês de maio de 2014, no turno matutino na Escola Municipal Edson André de Aguiar, Cidade Ocidental-GO, em horário negociado com o professor regente e com a coordenadora de turno. O trabalho foi realizado com o Ensino Fundamental II, especificamente com os 8ºs anos.

É uma escola que foi inaugurada no ano de 1984 e, por essa razão, a escola recentemente passou por reformas devido a problemas estruturais.

A escola conta com um laboratório de informática dotado de boa infraestrutura e tem lutado para integrar os alunos da melhor forma possível no mundo e nas novas tecnologias que ele oferece. O uso dos computadores como equipamento de pesquisa e auxílio aos alunos a se familiarizar com essa tecnologia.

A escola conta com projetos que estimulam os adolescentes a praticar a cidadania no dia a dia com a confecção de trabalhos e amostras na feira cultural.

Essa pesquisa foi desenvolvida com três turmas: 8º ano A, B e C do Ensino Fundamental. As turmas dos 8º anos contavam com 90 (noventa) alunos ao total, com faixa etária variando entre 12 e 14 anos.

Após, foi proposto junto com o professor regente a realização do di-

tado de pequenos textos, com ênfase em 10 (dez) palavras para verificar as dificuldades encontradas no uso da ortografia normativa. Foi realizado com dois professores de gramática um questionário com perguntas abertas para verificação das dificuldades enfrentadas pelos alunos em compreender a matéria, além do questionário para o professor, foi escolhido dois alunos de maneira aleatória para realização de um questionário com perguntas abertas verificando o interesse pelo estudo da ortografia.

A partir do ditado, foi possível construir a visão sobre o ensino da ortografia em sala de aula. O ditado foi desenvolvido com o intuito de identificar as principais dificuldades encontradas no ensino da ortografia, quais são os erros mais frequentes apresentados entre os alunos e, principalmente, como é feita a abordagem da ortografia nas aulas de português pelos professores e por fim, foi realizado um questionário com dois professores de língua portuguesa com o objetivo de verificar as intervenções necessárias para melhorar o uso da ortografia em sala de aula. Foram propostos os questionários que se encontram nos anexos 01 e 02, páginas 68 e 69.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CAPÍTULO 5: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Lakatos & Marconi (2000, p. 107), as técnicas de coleta de dados “são um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência; são, também, as habilidades para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos”. Correspondem, portanto, à parte prática do conteúdo coletado e observado.

Segundo Zorzi (1998, p. 34), “as alterações ortográficas podem ser classificadas através de 10 categorias, mais comumente encontradas na escrita”.

Com base nos dados colhidos, observou-se que alguns cuidados devem ser tomados no ensino da ortografia. Devem-se observar as regras ortográficas existentes, a maneira de ensiná-las aos alunos e como não tornar o ensino de ortografia traumático e maçante. Cabe ao professor exercer seu papel de educador da melhor forma possível.

Tomando o professor como um importante mediador durante o processo de ensino da escrita, alguns recursos podem ser usados como forma de auxílio para as aulas. Um deles é o dicionário, livro que reúne um grande número de palavras em ordem alfabética, apresentando o significado de cada uma delas, bem como a maneira correta de grafá-las.

Cabe à escola o papel de desenvolver atividades que permitam a esse aluno usar a língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita, sem grande choque para ele, já que a ortografia é um conhecimento que se relaciona com a língua escrita.

Quando o professor entende a origem de cada dificuldade de seus alunos, ele consegue discernir sobre como proceder para melhor abordar o ensino em sala de aula, principalmente, no que diz respeito ao ensino da ortografia, evitando que as aulas se tornem cansativas e difíceis para os alunos.

Algumas das dificuldades encontradas e vistas foram:

1 - Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas (o que podemos perceber, claramente, nas palavras que envolvem a grafia dos fonemas /s/, /z/, /ʃ/, /g/, /r/ etc. que geram uma certa confusão pelo fato de não haver formas fixas ou únicas de representação destes sons.

2 - Alterações decorrentes do uso das letras m e n para indicar a nasalidade das vogais nasais.

3 - Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade, ou seja, aquelas palavras grafadas erroneamente devido a um apoio no modo de falar.

4 - Omissões de letras (palavras grafadas de modo incompleto em função da omissão de uma ou mais letras).

5 - Alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão.

6 - Generalizações de regras (a forma da pronúncia chega a confundir o aluno no momento da escrita).

7- Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdo e sonoro.

8 - Acréscimo de letras.

9 - Casos de duas alterações ortográficas em uma mesma palavra.

10 - Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras.

A primeira palavra analisada e escrita foi ENXURRADA, foi observada certa dificuldade entre os alunos com a ortografia houve uma confusão. A esse tipo de dificuldade encontra-se um mesmo som por ser escrito uma mesma letra que pode representar o mesmo som. Por isso se tem a denominação correspondências múltiplas. As regras ortográficas relacionadas à escrita do X e CH são: Emprega-se o X após um ditongo, após a sílaba inicial “en”, escreve-se com X. Já as palavras com o som de X e letra CH a palavra de origem estrangeira que mantêm etimologia mantêm a escrita com CH. Outra questão é a grafia do R ou RR neste caso para grafar a palavra de maneira correta o RR aparece entre vogais, pois o RR é forte.

Neste caso a ortografia não precisa ser memorizada, é possível prevê-la levando em conta o contexto, ou seja, a posição que a letra ocupa na palavra (MORAIS, 2009).

Com relação à escrita da palavra enxurrada, verificaram-se diversos erros como mostra a tabela 1.

ENXURRADA	50 ACERTOS
ENCHURRADA	25 ERROS
ENXURADA	15 ERROS

Tabela 1 – Registro de variação de grafia da palavra enxurrada

Foi percebida a dificuldade de grafar a palavra de maneira correta, esses são erros muito comuns entre os alunos. Esses erros são frequentes porque muitas são as regras contextuais na nossa ortografia, e o ensino não tem facilitado a sua aquisição, uma vez que a memorização da regra ou de um conjunto de palavras que ilustrem a regra não é suficiente para assegurar o uso gerativo dela.

A segunda palavra analisada foi ALMOXARIFADO. Foram constatados erros com a troca do L pela letra U, outra irregularidade foi a troca da letra X pelo CH como mostra a tabela 2.

ALMOXARIFADO	30 ACERTOS
ALMOCHARIFADO	30 ERROS
AUMOXARIFADO	18 ERROS
AUMOCHARIFADO	12 ERROS

Tabela 2: Registro de variação de grafia da palavra almoxarife

De certo modo a oralidade é um forte mediador no processo de aquisição da escrita verifica-se que os sujeitos que cometeram algum desvio ortográfico, a maioria referente à oralidade da palavra. Como visto no resultado a escrita correta é almoxarifado onde foi escrito almoxarifado com a vogal U.

A fala é um mediador de grande relevância para a notação escrita. Entretanto, a interferência da fala ocorre quando há o desconhecimento das regras por parte dos educandos.

A terceira palavra analisada foi LÂMPADA. Foi observada a troca do M por N, havendo uma confusão. Ficou constatado que os alunos antes de escrever a palavra, tentaram soletrá-la como mostra a tabela 3.

LÂMPADA	67 ACERTOS
LANPADA	23 ERROS

Tabela 3: Registro de variação de grafia da palavra lâmpada

Em contextos de nasalização “m” antes de “p”, “m” antes de “b”, “n” antes das demais consoantes, observa-se a percepção do som nasal na sílaba, comprovada pela baixa frequência de ocorrência de omissões nestas escritas, em relação às tentativas. Portanto as habilidades de subtração e

manipulação de fonemas contribuem significativamente para a representação da nasalização.

As regras que, desde os anos 1980, passamos a chamar de “contextuais” (CARRAHER, 1985; LEMLE, 1986) implicam levar em conta a posição da correspondência fonográfica na palavra, a fim de decidir qual letra é a correta. Os grafemas que antecedem ou aparecem após a correspondência fonográfica. Isso ocorre, por exemplo, quando aprendemos por que campo se escreve com M e canto se escreve com N.

A quarta palavra analisada foi CICATRIZ houve confusão na grafia S e C pelo fato da pronuncia a incidência deste tipo de erro é bastante alta, especialmente, em se considerando a grafia da fricativa /s/ como mostra a tabela 4.

CICATRIZ	30 ACERTOS
CICATRIS	25 ERROS
SICATRIZ	35 ERROS

Tabela 4: Registro de variação de grafia da palavra cicatriz

Os estudos sobre aquisição ortográfica são unânimes em apontar este caso como sendo aquele que maior complexidade oferece ao usuário da língua escrita. Essa complexidade decorre da quantidade de grafemas disponíveis no sistema para a representação desse fonema.

Segundo Lemle (1982), esse é um exemplo típico de relações múltiplas entre som e grafema no sistema ortográfico da língua. Essas relações caracterizam-se pelo fato de um fonema corresponder a vários grafemas ou um grafema a vários fonemas.

A quinta palavra proposta foi NASCIMENTO, houve a omissão de letra ou foi acrescentado SS. Esses foram os principais erros detectados, como apresenta a Tabela 5.

NASCIMENTO	30 ACERTOS
NACIMENTO	36 ERROS
NASSIMENTO	24 ERROS

Tabela 5: Registro de variação de grafia da palavra nascimento

Neste caso não só de regras consiste a nossa língua, há muitas palavras que, mesmo consultando a gramática ou a morfologia, indepen-

dem de regras, pois “a norma se orienta pela etimologia ou tradição de uso” (MORAIS, 2007b, p.15) é o caso do S possui 9 grafemas para serem escritos, Lemle (1987) chama essa relação de correspondência entre sons e letras nos casos de concorrência; Morais (1998) denomina de irregulares. É comum aparecer dúvidas ao escrever palavras com SC, pois o som foneticamente representado é o S.

A sexta palavra analisada foi EXCELENTE mais uma ocorrência de dúvidas com o caso do fonema S e a relação do som houve bastante confusão pois ao escreverem a palavra a maioria dos alunos soletram e sentem a dificuldade pois o som que aparece SS como mostra a tabela 6, detectou-se omissão de letras ou acréscimo.

EXCELENTE	45 ACERTOS
ESSELENTE	20 ERROS
ESELENTE	25 ERROS

Tabela 6: Registro de variação de grafia da palavra excelente

Contudo, a grande dificuldade encontrada pelos alunos é a questão da pronúncia nos dados relativos à grafia do /s/, recém apresentados, considerando-se o contexto em que se encontra a palavra, vemos que na posição intervocálica e seguindo consoante, houve mais casos de erros.

Outra palavra analisada foi ENTERRO, percebemos a troca das vogais como o principal erro. Existe a presença marcante da oralidade na escrita dos alunos, pois eles redigiram a palavra de forma fiel ao modo de falar como mostra a tabela 7.

ENTERRO	29 ACERTOS
INTERRO	51 ERROS

Tabela 7: Registro de variação de grafia da palavra enterro

A esse respeito da ortografia, Cabral (2003, p. 54) afirma que a grafia dos radicais básicos que estão em desacordo com as regras grafêmi-co- fonológicas é aprendida, são globalmente relacionadas ao léxico mental fonológico e a melhor aprendizagem é certamente obtida através da leitura maciça. Percebe-se o que falta na maioria dos alunos é o uso mais frequente da leitura.

Tomando como base o professor, ele é um importante mediador neste processo de ensino da escrita e leitura, alguns recursos podem ser

usados como forma de auxílio para suas aulas. Um deles é o uso do dicionário, que reúne um grande número de palavras em ordem alfabética, apresentando o significado de cada uma delas, bem como a maneira correta de grafá-las. O que percebemos é a falta deste recurso.

Outra palavra analisada foi BROMÉLIAS, percebe-se que houve alunos que acrescentou o LH na grafia devido a pronúncia da palavra como mostra a tabela 8.

BROMÉLIAS	67 ACERTOS
BROMÉLHIAS	23 ERROS

Tabela 8: Registro de variação de grafia da palavra bromélia

Casos referentes ao uso do grafema 'LH' constitui um conjunto de grafias, cuja frequência não é alta na língua. Na pronúncia dos falantes da língua se observa uma alternância entre LI o que provavelmente seja a causa deste tipo de erro ortográfico. É importante que o professor auxilie seus alunos, propondo trabalhos para observar erros ortográficos comuns que acontecem diariamente é uma estratégia para melhorar o uso da ortografia.

Outra palavra analisada no ditado foi OBSERVANDO, percebe-se que aconteceram inúmeras ocorrências de erros devido ao acréscimo de letras ou até mesmo a troca de letras, no momento da pronúncia aumentou mais uma letra na grafia da palavra como mostra a tabela 9.

OBSERVANDO	18 ACERTOS
OBISERVANDO	50 ERROS
OPISERVANDO	22 ERROS

Tabela 9: Registro de variação de grafia da palavra observando

Embora os alunos não tenham dificuldades de fala, mas demonstram em suas escritas com confusões, segundo Zorzi (2003) chama de dificuldades na imagem acústico-articulatória, ou seja, quando eles evocam essa imagem dos sons da palavra falada, não há uma diferenciação nítida entre os fonemas. Devido a estes “erros e trocas”, é frequente o aluno apresentar textos muito reduzidos e ler devagar por causa das suas dificuldades.

Outra palavra analisada foi FOGUEIRA, percebe-se que o erro mais cometido foi a omissão da vogal I, nota-se que é bastante comum essa omissão esse foi um dos erros mais constatados pelos alunos que realizou esse ditado como mostra tabela 10.

FOGUEIRA	60 ACERTOS
FOGUERA	30 ERROS

Tabela 10: Registro de variação de grafia da palavra fogueira

Nota-se que esse tipo de erro é cometido por todos os participantes, numa proporção em geral elevada, e tende a manter-se aproximadamente equivalente (Zorzi, 1998).

Outro ponto a ser levantado sobre a predominância e perpetuação dos erros de transcrição da fala é a influência da variação linguística, a qual costuma interferir mais na escrita dos alunos das classes populares, uma vez que a distância “[...] entre a linguagem culta veiculada pela escola e a linguagem das camadas populares, associada ao conflito de valores, subjacentes a esses padrões linguísticos diferentes, pode ser vista como uma das causas do fracasso escolar das crianças provenientes das camadas populares” (Barrera & Maluf, 2004, p. 36).

5.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO FEITO AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

A professora número I foi bem sucinta em suas respostas e descreveu ortografia como a “grafia das palavras”.

Ao ser questionado quanto à importância da ortografia e quanto a sua opinião em relação à ortografia, ela foi enfática ao dizer que considera a ortografia importante, pois sem ela não haveria a possibilidade de escrever frases, textos etc. As formas explicitadas por ela para abordar a ortografia em sala de aula consistem em correções de redações feitas pelos alunos, leituras de textos e seleção de algumas palavras que são geralmente confundidas pelos alunos, ditados e escritas repetitivas.

Ao ser questionado sobre as dificuldades mais encontradas ao ensinar a ortografia, a professora diz que os alunos confundem muito a grafia e a relação dos fonemas, em muitos casos, não conseguem assimilar as regras existentes ou em outros casos nem se lembram das regras ortográficas.

Como observado anteriormente, e apontado pela professora, os erros mais comuns encontrados na grafia dos alunos se referem às palavras que se escrevem com (SS), (SC), (S), (Z), (LH), (X), (CH) e troca de vogais. Além disso, há problemas de acentuação gráfica.

Uma das estratégias propostas pela professora é o uso da leitura com mais frequência em casa, o uso de dicionários para identificar mais palavras, observar erros comuns que acontecem fora da sala de aula e fazer uso da escrita.

O professor número II foi bem transparente em suas respostas ortografia “é que a forma em que se escrevem as palavras”. Ele considera que a ortografia é de suma importância para o crescimento acadêmico dos alunos e a melhor forma de ser trabalhada é por meio da escrita e correção.

A maior dificuldade encontrada pelo professor ao ensinar a ortografia é que os alunos não leem e muitas vezes não têm interesse pela disciplina por possuir muitas regras que confundem na escrita. Para ele, os discentes precisam aprender a ter mais gosto pela leitura. Só assim, eles escreverão corretamente.

Os erros mais comuns encontrados pelo professor em relação à ortografia de seus alunos são, geralmente, palavras grafadas com (SS), (SC), (RR), (Z) a palavras terminadas com (L), (M) e (ÃO).

Uma das alternativas propostas pelo professor é trabalhar mais a leitura dinâmica, chá literário com temas de livros atuais que motivem mais os alunos e o uso de interpretação de textos em sala.

5.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO FEITO PELOS ALUNOS

Quando questionado sobre o que é ortografia, aluno 1 se assemelha muito à resposta do professor: “ortografia é como se escrevem as palavras”.

Ele considera que o ensino da ortografia é importante, porém bastante complicado devido a várias regras.

Quanto aos seus principais erros de grafia, afirmou que sua maior dificuldade é com a troca de letras. Foram citadas palavras com uso das letras: SS, RR, SC, XC e Ç. Considerou o uso da acentuação gráfica.

Com relação ao ensino, o professor passa as regras ortográficas, passa análise de palavras corretas e incorretas, realiza ditado e faz uso da leitura oral.

Acredito que com uso da leitura com maior frequência melhoraria sim a escrita e diminuiria os erros cometidos por parte dos alunos.

O aluno II entrevistado diz que também respondeu “como se escre-

vem as palavras”.

Considera que a ortografia é importante, tenho muita dificuldade para escrever confundo muitas palavras pelo fato de os sons serem parecidos.

Quanto aos erros de grafia, afirmou que sua maior dificuldade é com a troca de letras. Foram citadas palavras o uso com letras com: SS, RR, SC, XC, Ç, J e G.

Com relação ao ensino o professor passa as regras ortográficas, passa análise de palavras corretas e incorretas, realiza ditados e faz uso da leitura oral poderia ter uma aula mais dinâmica para melhor compreensão.

Considera que a ortografia é importante, ele afirma apresentar muitas dificuldades para escrever confundo muitas pelo fato de não praticar a leitura.

Com base em alguns autores existem sugestões para melhorar a ortografia.

Baseados em Zorzi (2003), Morais (1998) e Lemle (1995), foi algumas possibilidades de atividades de intervenção pedagógica a serem desenvolvidas com vistas a favorecer a compreensão e domínio do sistema ortográfico.

a) Transcrição da fala: o ponto fundamental a ser trabalhado é a distinção entre fala e escrita e a compreensão de que o padrão acústico-articulatório nem sempre é suficiente para determinar a escrita das palavras. Sugere-se desenvolver atividades que enfatizem a diferença entre o modo como pronunciamos certas palavras e o modo como as grafamos, por meio de músicas cantadas, gravações de pessoas conversando etc.

“A criança precisará desenvolver referenciais ortográficos e visuais que passem a influenciar o padrão de escrita, para coordená-los com os referenciais fonéticos ou auditivos que tendem a prevalecer nas etapas iniciais da alfabetização” (Zorzi, 2003).

Sugere-se, portanto, o trabalho sistemático com determinadas categorias de palavras mais sujeitas a esse tipo de erro, como aquelas onde a letra l representa o som /u/, bem como aquelas onde as letras e e o são pronunciadas respectivamente como /i/ e /u/.

b) Troca de letras: torna-se necessário destacar na própria fala a identificação e diferenciação dos fonemas surdos e sonoros, relacionando o som a ser grafado com a letra específica. Para isso, é importante trabalhar atividades nas quais o aluno possa, por exemplo, separar figuras dos grupos que têm o som do /f/ daquelas com som de /v/, ou trocar intencionalmente a

letra, na fala e na escrita, de modo que o aluno perceba essa troca.

c) Nasalização e sílabas complexas: o aluno deve ser estimulado a identificar todos os fonemas que compõem as palavras, bem como as letras que os representam. Atividades em que seja confrontada com omissões e acréscimos de fonemas e letras, como o marcador de nasalização (“n” ou “m”), são úteis na percepção da utilização de todas as letras.

d) Regras contextuais e morfossintáticas e etimologia: o aluno deve compreender as várias relações estabelecidas entre letra e som. Uma estratégia pedagógica útil consiste em atividades de pesquisa e classificação de palavras que tenham determinada regra contextual, por exemplo, separando palavras que contenham a letra c com som de /k/ daquelas cujo c tem som de /s/, observando e discutindo as regularidades presentes em cada caso.

e) Segmentação: para a superação desse tipo de erro, torna-se importante a diferenciação entre o modo como falamos e o modo como escrevemos (já que a fala apresenta um fluxo contínuo, em que as palavras aparecem interligadas enquanto são separadas na escrita).

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da ortografia é uma questão difícil, pois a língua portuguesa segue um padrão ortográfico que, ao longo do tempo, veio sofrendo mudanças e deixando vestígios.

Ao fim desta pesquisa, conclui-se que, entre outras deficiências com relação à ortografia, a maior dificuldade encontrada pelo aluno diz respeito à transcrição de palavras que apresentem letras com o mesmo som. Isso se dá porque o aluno sente a necessidade de escrever de acordo com a pronúncia da palavra, e porque ele não tem a maturidade suficiente de fazer uma associação do som à escrita, pois sabe-se que a forma culta exige o conhecimento de algumas regras que são fundamentais para a grafia correta.

A maior dificuldade por parte dos professores diz respeito à forma de ensinar as regras, ou a ausência destas, de maneira dinamizada, proporcionando momentos de prazer e descontração. É dever do educador, portanto, colocar-se no lugar do aluno, compreender como ele se sente diante das palavras desconhecidas. Para aquelas de correspondência letra/som regulares ficará fácil a compreensão, porém para os casos de irregularidade o professor deverá propor exercícios de memorização; para as que exigem regras, atividades para internalizá-las.

Após realização desta pesquisa que serviu de embasamento para o presente trabalho, foi possível observar, enquanto futura profissional envolvida com a área do ensino, a imensa dificuldade que os alunos do Ensino Fundamental encontraram diante da escrita, demonstrando assim as falhas que ainda existem em nosso ensino.

Dessa forma, este trabalho possibilitou encarar a realidade dos alunos no que diz respeito ao ato de escrever, uma atividade que deveria ser mais incentivada nas salas de aula, já que se constitui a base de toda formação de crianças e adolescentes em cidadãos capacitados a usarem de forma consciente o uso da ortografia e escrita.

Conforme afirma Cagliari (2003, p.69), “ensinar não é repetir um modelo até que se aprenda o que ele quer dizer. Ensinar é compartilhar as dificuldades do aprendiz, analisá-las, entendê-las e sugerir soluções”.

Esta pesquisa contribuiu na reflexão acadêmica sobre as dificuldades encontradas por professores e por alunos no processo de ensino aprendizagem da ortografia da língua portuguesa. A cópia repetitiva de palavras grafadas incorretamente, realmente faz com que o aluno posteriormente as escreva de maneira correta. No entanto, isso não faz com que o discente

aprenda a escrever. Práticas como essa apenas contribuem para que o aluno decore a grafia da palavra. Isso não é ensinar ortografia.

É necessário despertar no aluno a consciência de que escrever de acordo com o padrão é importante. Essa conscientização é necessária, pois contribui para o aluno alcançar o sucesso e melhorar o domínio da escrita uma das conclusões é apatia e ao mesmo tempo preocupação dos alunos com relação à língua portuguesa.

As regras da escrita devem ser mostradas de forma clara e sistemática para um caminho mais seguro que todos desejam encontrar no sentido de facilitar a apropriação do sistema ortográfico pelas crianças, mas sem traumatizar e estigmatizar as produções dos alunos. Nesse sentido, os professores precisam auxiliar seus alunos para que eles não se sintam constrangidos quando fizerem o uso social de sua língua materna.

Pretendeu-se com este estudo contribuir para novos questionamentos sobre a prática pedagógica utilizada no ensino fundamental e suas novas metodologias. A intenção com as estratégias é trazer à consciência sobre o porquê de certas atividades e em que momento podem ser utilizadas como ferramentas facilitadoras para a aprendizagem de ortografia.

Espera-se, também, que este estudo auxilie alunos da graduação em Letras e docentes de outras disciplinas a repensem a prática pedagógica, transformando-a numa prática eficiente e produtiva, capaz de formar alunos competentes no âmbito da escrita, pois precisamos em nossas universidades de discentes mais preocupados com uso da ortografia e novas estratégias de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. Preconceito lingüístico o que é, como se faz. São Paulo, Brasil, Loyola 1999.

BARRERA, S. D; MALUF, M. R. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicol Reflex Crit.*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-502. 2003.

BRITT, Mari Barth. L'apprentissage de L' Abstraction. Paris: Éditions Retz, 1987.

CABRAL, Leonor Scliar. Princípios do sistema alfabético do Português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização & Lingüística. São Paulo: Ed. Scipione. 1992.

_____, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 1997.

_____, Gladis e CAGLIARI, L. C. Diante das Letras. A Escrita e Alfabetização. São Paulo: FAPESP, 1999.

CAPLAN, D. (1994). Language and the brain. In Ann Morton Gernsbacher, Handbook of psycholinguistics. New York: Academic Press (p. 1023–1053).

CASTRO, S. L. & Gomes, I. (2000). Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna. Lisboa: Universidade Aberta.

CHOMSKY, Noam. Aspectos da teoria da sintaxe. 2ª ed. Coimbra: Armênio Amado, 1978.

COSTA, Maria Luiza A. da Piaget e a Intervenção Psicopedagógica. São Paulo: Olho d'água. 2002.

COUTINHO, Ismal de Lima. "Gramática Histórica". Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

CRISTÓVÃO, Fernando et alli (s.d), Dicionário temático da Lusofonia. Lisboa: Texto Editores.

DEMO, Pedro. Pesquisa, princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1990.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIGUEIRA, R. A Erro e enigma na aquisição da linguagem. Porto Alegre: Letras Hoje. 1995.

FLAVELL, John H. A Psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget. São Paulo: Pioneira Editora, 1988.

Horta, I. & Martins, M. A. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 1 (XXII): 213-223.

INHELDER, B. The Diagnosis of Reasoning in the Mentally Retarded. Nova York: John Day, 1968.

KATO, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Editora Ática, 1986,1987.

LAKATOS E.M., MARCONI, M.A. Fundamentos de metodologia científica. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2000, 2010.

LEMLE, Miriam. Guia Teórico do Alfabetizador. São Paulo: Ática, 1982.

LUFT, Celso Pedro. “Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino”. 6a ed. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MORAIS, Artur G. Representaciones Infantiles sobre la Ortografía del Portugués. Dissertação de Doutorado. Universidade de Barcelona. Espanha. 1995.

MORAIS, Artur Gomes (Org.). O APRENDIZADO DA ORTOGRAFIA. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MORAIS, Artur Gomes. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MORAIS, A. G. (2009). Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática. 10ª ed.

MUNICIO, Juan I. Pozo. Aprendices y Maestros. Madrid: Alianza Editorial. 1996.

PELLEGRINI, Tânia. Português - palavra e arte. São Paulo: Editora Atual, 2002.

PRETI, Dino. Sociolinguística: os níveis da fala – um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. 4 ed. rev. e modificada, com a reelaboração de vários capítulos. São Paulo. Nacional, 1982.

PIAGET, Jean. Psicologia da Inteligência. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1958.

_____, Seis Estudos de Psicologia. São Paulo: Forense, 1971.

_____, Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

REVISTA “Discutindo Língua Portuguesa”. 6a ed. São Paulo.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. São Paulo: Scipione, 1997.

SCARPA, Éster. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIN, Fernanda e BENITES, Anna Cristina. Introdução à Linguística, p. 203 a 232. São Paulo: Corte, 2001.

SACCONI, Luiz Antônio. “Nossa Gramática: Teoria e Prática”. 18a ed. Reform. e atual. São Paulo: Atual, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Lingüística Geral. 16ª ed. São Paulo: Cutrix, 1992.

SILVA, Maurício. Ortografia da língua portuguesa: história, discurso e representações. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

SILVEIRA, Rosa M. H. Silêncio: Ditado! AMAE Educando. Ano XIX, número 178, 1986.

SITE: <http://www.academia.org.br>Acesso: Acesso em: 22/2/2014.

SITE: <http://www.planalto.gov.br>Acesso: Acesso em: 22/2/2104.

SOUZA, Solange Jobim. Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

VALE, A. (1999). Correlatos metafonológicos e estratégias iniciais de leitura-escrita de palavras no Português: uma contribuição experimental. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Tese de Doutorado.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semiovich. Formação Social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____, Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000, 2001.

ZORZI, Jaime L. Aprender e Escrever. A apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZORZI, Jaime Luiz. Aprendizagem e distúrbios da escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO 1: DIGITALIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA

Prezado professor, sou estudante do curso de Mestrado pela Faculdade Darwin e estou fazendo uma pesquisa. Preciso de sua colaboração.

Desde já agradeço a colaboração.

Tempo de magistério _____

1. O que é ortografia para você?

2. Você acha que o ensino da ortografia é importante? Por quê?

3. De que forma é abordado o ensino de ortografia em sala de aula?

4. Quais as dificuldades que você encontra ao ensinar a ortografia em sala de aula?

5. Que tipos de erros ortográficos você encontra mais frequentemente nas produções dos seus alunos?

6. O que pode ser feito para melhorar os erros ortográficos no ensino?

A partir das respostas dadas a esse questionário, foi possível construir a visão que os professores têm sobre o ensino de ortografia em sala de aula.

ANEXO 2: DIGITALIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Prezado aluno, sou estudante do curso de Mestrado pela Faculdade Darwin e estou fazendo uma pesquisa. Preciso de sua colaboração.

Desde já agradeço sua colaboração.

1. O que é ortografia para você?

2. Você acha que é importante que a ortografia seja ensinada na escola?

3. A ortografia do Português é fácil ou difícil? Por quê?

4. Você costuma errar a ortografia das palavras? Que tipo de erros você mais comete?

5. Como seu professor ensina a ortografia em sala de aula?

6. Você acha que melhorando a leitura, melhoraria sua escrita?

Com as perguntas, foi possível perceber como a questão da ortografia é encarada pelos alunos.

ANEXO 3: DIGITALIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR COM RESPOSTA

Prezado professor sou estudante do curso de Mestrado Faculdade Darwin estou fazendo uma pesquisa. Necessito de sua colaboração desde já agradeço a colaboração.

Tempo de magistério 05 (cinco)

1. O que é ortografia para você?
É a grafia das palavras de uma determinada língua
2. Você acha que o ensino da ortografia é importante? Por quê?
Sim, de suma importância, pois sem ela não haveria a possibilidade de escrever frases, textos, etc.
3. De que forma é abordado o ensino de ortografia em sala de aula?
Àtravés de explicações feitas por alguns professores ditados e de alguns exercícios
4. Quais as dificuldades que você encontra ao ensinar a ortografia em sala de aula?
Os alunos confundem muito a grafia e a pronúncia, não assimilam regras e desobedecem regras
5. Que tipos de erros ortográficos você encontra mais frequentemente nas produções dos seus alunos?
Palavras que se escrevem com ss, sc, s, z, ch, rr, x, ch e a troca de vogais, além da construção gráfica
6. O que pode ser feito para melhorar os erros ortográficos no ensino?
Uso da ditado com mais frequência, inclusive em casa, uso de dicionários, observar erros de grafia e fazer o uso da escrita

ANEXO 4: DIGITALIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DO ALUNO COM RESPOSTA

Prezado aluno sou estudante do curso de Mestrado Faculdade Darwin estou fazendo uma pesquisa. Necessito de sua colaboração desde já agradeço sua colaboração.

1. O que é ortografia para você?
É como se escrevem as palavras
2. Você acha que é importante que a ortografia seja ensinada na escola?
Sim, porém bastante complicado devido a várias regras
3. A ortografia do Português é fácil ou difícil? Por quê?
Difícil. Por que são muitas regras para memorizar
4. Você costuma errar a ortografia das palavras? Que tipo de erros você mais comete?
Sim. Troca de letras, uso do ss, RR, sc, xc, ç. Puntuação gráfica
5. Como seu professor ensina a ortografia em sala de aula?
Ele passa as regras ortográficas, passa análise de palavras corretas e incorretas, ditados e leitura oral
6. Você acha que melhorando a leitura, melhoraria sua escrita?
Sim, se os alunos lessem mais melhoraria a escrita e diminuiria os erros dos alunos

ANEXO 5 – DIGITALIZAÇÃO DE VERIFICAÇÃO DA VARIAÇÃO DE GRAFIA EM FRASE ESCRITA – PALAVRA ENXURRADA

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR

ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 8º ano "A"

O tempo é uma enxurrada que te leva
mesmo sem você querer ir.

Jalison Kleyk.

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR

ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 8º ano "A"

O tempo é uma enxurrada
que te leva mesmo sem você
querer ir.

Jalison Kleyk.

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR

ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 8º ano "A"

O tempo é uma enxurrada que te leva
mesmo sem você querer ir.

Jalison Kleyk.

ANEXO 6 – DIGITALIZAÇÃO DE VERIFICAÇÃO DA VARIAÇÃO DE GRAFIA EM FRASE ESCRITA – PALAVRA ALMOXARIFADO

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR
ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 9^o ano A
É que atira a primeira pedra quem não
tem um almoxarifado dentro de si.
Erick Tomazini

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR
ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 9^o ano A
É que atira a primeira pedra
quem ~~tem~~ não tem um
almoxarifado dentro de si.
Erick Tomazini

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR
ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 8^o ano A
É que atira a primeira pedra
que não tem um almoxarifado
dentro de si.
Erick Tomazini

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR
ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 9^o ano A
É que atira a primeira pedra quem
não tem um almoxarifado dentro de
si.
Erick Tomazini

ANEXO 7 – DIGITALIZAÇÃO DE VERIFICAÇÃO DA VARIAÇÃO DE GRAFIA EM FRASE ESCRITA – PALAVRA LÂMPADA

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR

ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 8.º A

O olho é a lâmpada do corpo e teu olho
 é bom, todo o teu corpo se encheu de luz.
 Mas se ele é mau, todo o teu corpo
 se encheu de escuridão e a sua luz
 que há em ti está apagada, imensa é
 a escuridão.

Jesus Cristo

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR

ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 8.º Ano B

Seu igual há uma lâmpada acesa ...
 Em uma sala branca e vazia ... tão solitária

Nelson Martins

ANEXO 8 – DIGITALIZAÇÃO DE VERIFICAÇÃO DA VARIAÇÃO DE GRAFIA EM FRASE ESCRITA – PALAVRA CICATRIZ

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR

ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 8^o ano B

Os defeitos da alma são como os ferimentos do corpo, por mais que se cuide de os curar, a cicatriz aparece sempre, e está sob a constante ameaça de se realçar.

131

Francois Leo Pacheco

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR

ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 8^o B

Ha pessoas que nos falam e nem as escutam, ha pessoas que nos falam e nem escutam, deixam umas ha pessoas que simplesmente aparecem em nossos olhos e nos marcam para sempre.

escuta, univales.

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR

ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 8^o ano B

Os defeitos da alma são como os ferimentos do corpo; por mais que se cuide de os curar, a cicatriz aparece sempre, e está sob a constante ameaça de se realçar.

Francois Leo Pacheco

ANEXO 9 – DIGITALIZAÇÃO DE VERIFICAÇÃO DA VARIAÇÃO DE GRAFIA EM FRASE ESCRITA – PALAVRA NASCIMENTO

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR

ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 7º ano B

O meu verdadeiro lugar de nascimento é aquele em que nascemos pela primeira vez um obra de inteligência sobre nós próprios

Marquiste Youssama

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR

ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 8º ano B

O meu verdadeiro lugar de nascimento é aquele em que nascemos pela primeira vez um obra de inteligência sobre nós próprios

Marquiste Youssama

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR

ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 7º ano B

O meu verdadeiro lugar de nascimento é aquele em que nascemos pela primeira vez

Marquiste Youssama

ANEXO 10 – DIGITALIZAÇÃO DE VERIFICAÇÃO DA VARIAÇÃO DE GRAFIA EM FRASE ESCRITA – PALAVRA EXCELENTE

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR
ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 8^o ano B
Conhecemos uma palavra pelo seu
significado, mas precisamos ver quem é
o autor de um texto de maneira adequada
e íntima e excelente
Sieda Mostarda

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR
ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 8^o ano B
Um dia tudo será excelente e, a nossa
esperança, hoje tudo corre pelo melhor, e
a nossa ilusão
Voltaire

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR
ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 8^o ano B
Um dia tudo será excelente e, a nossa
esperança, hoje tudo corre pelo melhor, e
a nossa ilusão
Voltaire

ANEXO 11 – DIGITALIZAÇÃO DE VERIFICAÇÃO DA VARIAÇÃO DE GRAFIA EM FRASE ESCRITA – PALAVRA ENTERRO

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR

ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 8^o C

Não vim até aqui te considerar por um tempo
 no meu entorno.
 Não há tempo melhor para despedidas, fingia que
 me sentia sozinho.
 Tópaz

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR

ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 8^o ano C

não quero falar no meu entorno, por ser aqui
 com os amigos do floresta.
 Bricia Mendes

ANEXO 12 – DIGITALIZAÇÃO DE VERIFICAÇÃO DA VARIAÇÃO DE GRAFIA EM FRASE ESCRITA – PALAVRA BROMÉLIAS

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR
ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 8ª ano C
Quem sabe eu encontro um comércio aberto
que vai indo embora tem por perto um catador
de Bromélias
Um simples vendedor "Catador" de "Bromélias"

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR
ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 7ª Série "B" C
Quem sabe eu encontro um comércio
aberto
que vai indo embora tem por perto
um Catador de Bromélias
Um simples Sombador "Catador" de
"Bromélias"

ANEXO 13 – DIGITALIZAÇÃO DE VERIFICAÇÃO DA VARIAÇÃO DE GRAFIA EM FRASE ESCRITA – PALAVRA OBSERVANDO

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR

ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 8^oC

Percebi de mais e me cansei... Agora estou
 caminhando e observando a paisagem,
 mas cheguei lá!

Cláudia Dias

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR

ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 8^oC

Eu estou escondido nas sombras, observando
 a paisagem, vendo o sol sair, apenas
 quando uma ave

O Katsura Seno

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR

ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 8^oC

Comei demais e me cansei... Agora estou
 caminhando e observando a paisagem,
 mas cheguei lá.

Cláudia Dias

ANEXO 14 – DIGITALIZAÇÃO DE VERIFICAÇÃO DA VARIAÇÃO DE GRAFIA EM FRASE ESCRITA – PALAVRA FOGUEIRA

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR

ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 8^oC

Um amor como o nosso está fadado a acabar. E eu já não tenho mais fôlego pra soprar a fogueira.

Cazuza

ESCOLA MUNICIPAL EDSON ANDRÉ DE AGUIAR

ALUNO: [REDACTED] SÉRIE: 8^oC

Um amor como o nosso está fadado a acabar e eu não tenho mais fôlego para soprar a fogueira.

Formato: 16 x 23 cm
Papel: Pólen 80g (miolo)
Capa: Duo Design 250g (capa)

ISBN 978-85-94431-73-8

Epitaya Propriedade Intelectual Editora Ltda
Rio de Janeiro / RJ | Joinville / SC | Tel: +55 21 98141-1708
contato@epitaya.com.br
<http://www.epitaya.com>


epilaya
Editora

