

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**Centro de Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Tarciana Pereira da Silva Almeida

**A RELAÇÃO ENTRE A MEDIAÇÃO DOCENTE E O DESEMPENHO  
ORTOGRÁFICO DE ALUNOS PARTICIPANTES DE JOGOS DE ORTOGRAFIA**

Recife/2013

**TARCIANA PEREIRA DA SILVA ALMEIDA**

**A RELAÇÃO ENTRE A MEDIAÇÃO DOCENTE E O DESEMPENHO  
ORTOGRÁFICO DE ALUNOS PARTICIPANTES DE JOGOS DE ORTOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Artur Gomes de Morais

Recife/2013

Catálogo na fonte  
Bibliotecário Adilson dos Ramos, CRB-4/1471.

A448r	<p>Almeida, Tarciana Pereira da Silva. A Relação entre a mediação docente e o desempenho ortográfico de alunos participantes de jogos de ortografia / Tarciana Pereira da Silva Almeida. – Recife: O autor, 2013. 144 f.: il. ; 30 cm.</p> <p>Orientador: Artur Gomes de Morais. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2013. Inclui anexos e apêndices.</p> <p>1. Jogos e brinquedos educativos. 2. Ensino fundamental. 3. Ortografia. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Morais, Artur Gomes de. II. Título.</p> <p>371.337 CDD (22. ed.)</p>	UFPE (CE2013-68)
-------	---	------------------

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A RELAÇÃO ENTRE A MEDIAÇÃO DOCENTE E O DESEMPENHO  
ORTOGRÁFICO DE ALUNOS SUBMETIDOS A JOGOS DE ORTOGRAFIA**

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Artur Gomes de Morais  
1º Examinador/ Presidente

---

Profª. Drª. Magna do Carmo Silva Cruz  
2ª Examinadora

---

Prof. Dr. Alexsandro da Silva  
3º Examinador

---

Profª. Drª. Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa  
4ª Examinadora

RECIFE, 23 de julho de 2013

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Arnaldo e Darcy, que tanto batalharam para o meu sucesso acadêmico.

Ao meu esposo, Giacianne, pelo apoio e carinho incondicionais.

À minha sogra, Maria José, outra grande incentivadora.

Aos meus filhos, Matheus e Pedro, meus motivos para lutar por um futuro melhor.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me concedeu a oportunidade de viver e a força para batalhar para conseguir meus objetivos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes que, com sua sabedoria e uma dedicação à toda prova, ajudou-me a construir essa dissertação. Ele é, para mim, um exemplo de competência e compromisso.

Aos professores Ana Cláudia Pessoa e Alexsandro da Silva que, com uma leitura cuidadosa e atenta, auxiliaram-me com suas sugestões durante a banca de qualificação e que, com o mesmo cuidado, estiveram comigo na banca de defesa.

À professora Magna do Carmo Silva Cruz que esteve também me dando incentivo durante o mestrado e que participou da análise de minha dissertação, compondo também minha banca de defesa.

A todos os professores maravilhosos com quem tive a oportunidade de estudar nesse Programa de Pós-Graduação em Educação e que muito contribuíram para o alargamento de meus conhecimentos.

Ao Centro de Estudos de Educação e Linguagem, que me favoreceu a oportunidades de novas experiências no campo de formação.

À Prefeitura do Recife, que me possibilitou o afastamento de minhas atividades docentes, a fim de dedicar-me ao mestrado em Educação e Linguagem.

Às escolas participantes da pesquisa por abrirem-me as portas para a realização da mesma.

Às professoras e alunos que me permitiram realizar esse trabalho de investigação.

Aos colegas de Mestrado, das turmas 29 e 30, especialmente Sandra, Thaís, Valdiene, Thamyris, Gabriele, Sílvia, pelo incentivo e trocas de experiências e conhecimentos.

Às colegas da escola em que leciono pela torcida e por acreditarem em meu potencial.

Ao meu amado marido, Giacianne, por seu meu principal incentivador, assumindo um sem número de vezes o papel de “mãe” dos nossos meninos, nos momentos em que eu estava mergulhada nos estudos.

Aos meus príncipes, Matheus e Pedro, por terem paciência com sua mãe durante suas horas de estudo.

Aos meus pais, Arnaldo e Darcy, que sempre me incentivaram, desde as primeiras letras e aos meus irmãos: Fabiana, Tatiana e Arnaldo por torcerem pelo meu sucesso.

À minha sogra, Maria José, que todo o tempo, incentiva-me, mesmo à distância.

A todos vocês, o meu muito obrigada!

## RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi investigar se a mediação pedagógica durante sessões de aplicação de jogos de ortografia poderia favorecer a melhoria de desempenho ortográfico de alunos do 4º ano do ensino fundamental em 2 (duas) escolas públicas da rede municipal de ensino de Recife. Participaram, dessa pesquisa de intervenção, 20 crianças de escolas públicas municipais de Recife (10 crianças de uma escola e 10 crianças de outra), selecionadas a partir de um ditado com lacunas, de onde foram escolhidas as que apresentavam um maior número de dificuldades nas regras contextuais enfocadas, que foram: o emprego de M/N, C/QU, G/GU, R em fim de sílaba, R brando, R em encontro consonantal R e RR. Foram realizadas 16 sessões de jogos de ortografia, sendo 4 de cada grupo de regularidades investigadas. Os alunos jogavam fora do espaço das salas de aula, de onde eram retirados de dois em dois, em duplas não predeterminadas. As sessões dos jogos foram videogravadas e analisadas, tendo como base a análise de conteúdo. Os resultados sugeriram que a mediação pedagógica nem sempre contribuiu para o avanço do desempenho ortográfico dos alunos e que, estes conseguiram dominar algumas regras enfocadas, apenas sendo colocados em contato com o jogo e a atividade de reflexão suscitada por ele. No grupo sem mediação houve avanços no emprego do QU, G, R em fim de sílaba e RR, apesar dos alunos não realizarem verbalizações quanto às regras. Já no grupo com mediação, os resultados mostraram avanço no emprego do N em fim de sílaba, no G e GU, no R em fim de sílaba, no R brando e RR. As verbalizações realizadas pelos alunos do grupo com mediação sugeriram que a explicitação das regras contextuais favoreceu a melhoria do desempenho ortográfico em apenas alguns desses contextos. Os tipos de explicitações verbais que os aprendizes elaboraram, para tomar consciência das restrições de uma regra, levaram em conta a natureza do critério ou princípio gerativo que justificava o emprego do grafema em pauta. Os resultados parecem indicar que os jogos podem ser um apoio ao trabalho pedagógico do docente, mas que não é a única alternativa válida e interessante de se trabalhar com a ortografia enquanto objeto do conhecimento.

Palavras-chave: Ortografia. Jogos. Mediação. Desempenho ortográfico

## ABSTRACT

The aim of this study was to investigate whether the mediation during sessions of spelling games could foster performance improvement spelling of students in the 4th grade level in two (2) public schools in the municipal schools in Recife. Participated in this research intervention, 20 children from public schools in Recife (10 school children and 10 other children), selected from a dictation with gaps, where were chosen that had a greater number of difficulties in focused contextual rules, which were: the use of M / N, C / QU, G / GU, R at the end of word, bland R, R in meeting consonant and RR. 16 sessions were held spelling games, 4 of each group of students regularities investigated. Os played outside space of the classroom, where they were taken from two, in pairs not predetermined. The sessions of the games were videotaped and analyzed, based on content analysis. The results suggested that the mediation has not always contributed to the advancement of the spelling performance of students and that they have mastered some rules focused, just being put in touch with the game and the activity of reflection raised by him. In the group without mediation there have been advances in the use of QU, G, R at the end of the syllable and RR, although students do not perform as verbalization rules. The group with mediation, results showed increase in employment in the N end of the syllable, the G and GU, the R at the end of the syllable, the R bland and RR b. The utterances made by the students of the group with mediation suggested that the explanation of the rules favored contextual spelling performance improvement in just those contexts. What kind of verbal clarifications learners prepared to be aware of the restrictions of a rule, take into account the nature of the criterion or generative principle that justified the use of grapheme in question. The results seem to indicate that games can be a support to the pedagogical work of teachers, but that is not the only valid alternative and interesting to work with spelling as an object of knowledge.

Keywords: Spelling. Games. Mediation. Spelling performance

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quantidades absolutas de verbalizações, durante os jogos, nos dois grupos.....	104
Tabela 2- Critérios revelados nas verbalizações de explicitação da regra .....	108

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Desempenho das crianças no emprego do M em final de sílaba	71
Quadro 2- Desempenho das crianças no emprego do N em final de sílaba	74
Quadro 3- Desempenho das crianças no emprego do CA, CO, CU	76
Quadro 4- Desempenho das crianças no emprego do QUE, QUI	78
Quadro 5- Desempenho das crianças no emprego do GA, GO, GU	80
Quadro 6- Desempenho das crianças no emprego do GUE, GUI	83
Quadro 7- Desempenho das crianças no emprego do R em fim de sílaba	86
Quadro 8- Desempenho das crianças no emprego do R brando	88
Quadro 9- Desempenho das crianças no emprego do R em encontro consonantal	90
Quadro 10- Desempenho das crianças no emprego do RR	92
Quadro 11- Análise comparativa global dos desempenhos dos 2 grupos	95
Quadro 12- Exemplos de verbalização negando-se a jogar	98
Quadro 13- Exemplos de verbalização de comemoração frente aos acertos	98
Quadro 14- Exemplos de verbalização de comemoração frente aos erros dos colegas	99
Quadro 15- Exemplos de verbalização de avaliação sobre o próprio desempenho	99
Quadro 16- Exemplos de verbalização depreciando-se ou frustrando-se ante o erro	100
Quadro 17- Exemplos de verbalização demonstrando hesitações quanto às letras ou palavras que deveria completar e/ou escrever	101
Quadro 18- Exemplos de verbalização de reconhecimento do seu erro	101
Quadro 19- Exemplos de verbalização explicitando a regra	102
Quadro 20- Exemplos de critério de verbalização gráfico	106
Quadro 21- Exemplos de critério de verbalização fonológico	107

## SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
LISTA DE TABELAS	
LISTA DE QUADROS	
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I SOBRE ORTOGRAFIA, SEU ENSINO E SEU APRENDIZADO.....	14
1.1 A norma ortográfica do português: afinal, como foi instituída e como está organizada?	14
1.2 Breves considerações sobre o ensino da ortografia no Brasil	23
1.3 O aprendizado da ortografia: evidências de pesquisas sobre como as crianças se apropriam da norma ortográfica O ensino de ortografia: o efeito de didáticas promotoras da tomada de consciência sobre a norma.	27
1.4 O ensino de ortografia: o efeito de didáticas promotoras da tomada de consciência sobre a norma.	35
1.5 Princípios que promovem a tomada de consciência sobre a norma e princípios gerais que orientariam didáticas de ortografia inovadoras	40
CAPÍTULO II OS JOGOS E A APRENDIZAGEM	44
2.1 Jogos: definições e características	44
2.2 O jogo segundo as perspectivas de Piaget e Vygotsky	47
2.2.1 Piaget e o jogo	47
2.2.2 Vygotsky e o jogo	49
2.3 O jogo como recurso pedagógico e a mediação do professor	51
2.3.1 O jogo como um recurso pedagógico	51
2.3.2 A mediação do professor	54
2.4 Os jogos e a aprendizagem de língua portuguesa: evidências empíricas	55
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	62
3.1- Amostra	62
3.2- Instrumentos	64
3.3- Procedimento	66

3.4 – As professoras pesquisadas	67
3.5- Quanto aos alunos pesquisados...	68
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE RESULTADOS	70
4.1- Análise quantitativa	70
4.1.1- Desempenhos no emprego de M em final de sílaba	71
4.1.2- Desempenhos no emprego de N em final de sílaba	74
4.1.3- Desempenhos no emprego de CA, CO, CU	76
4.1.4- Desempenhos no emprego de QUE, QUI	78
4.1.5- Desempenhos no emprego de GA, GO, GU	80
4.1.6- Desempenhos no emprego de GUE, GUI	83
4.1.7- Desempenhos no emprego de R em fim de sílaba	86
4.1.8- Desempenhos no emprego de R brando	88
4.1.9- Desempenhos no emprego de R em encontro consonantal	90
4.1.10- Desempenhos no emprego de RR	92
4.1.11- Análise comparativa global dos desempenhos dos dois grupos	95
4.2- Análise qualitativa dos dados	97
4.2.1-Verbalizações de aspectos motivacionais	98
4.2.2- Verbalização de aspectos cognitivos	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	125

## 1 INTRODUÇÃO

A escola é o lugar onde os aprendizes devem sistematizar conhecimentos historicamente acumulados, dentre eles a ortografia. Porém, atuando há 18 anos como professora de escola pública, temos percebido, ano após ano, que as escolas não vêm cumprindo seu papel de aproximar os alunos da norma ortográfica, talvez por esse objeto de conhecimento (a ortografia) não ter sido privilegiado no ensino da língua portuguesa, que enfatizava a leitura e produção de textos, tendo a ortografia um papel secundário.

Em pesquisa feita por Guimarães (2005) é evidenciado que ao longo das séries do ensino fundamental o aluno vai “experimentando a escrita” à medida que se depara com situações didáticas de produção escrita e nas séries finais verifica-se um menor índice de aparecimento de erros ortográficos. Morais (1998) e Monteiro (1995) apontam também que ao avançar na escolaridade os alunos vão diminuindo o número de dificuldades apresentadas quanto às regularidades e também com as irregularidades da norma ortográfica.

De acordo com Morais (1998), ortografia é um espaço de controvérsias: há professores que assumem uma postura persecutória frente aos alunos que cometem erros ortográficos e professores que, no outro extremo, defendem um aprendizado e uso mais significativo da língua, criticando a preocupação com as regras ortográficas. Segundo o autor, ambas as posturas são equivocadas.

Devido a essa falta de esclarecimento sobre o que priorizar e como orientar o aprendizado da ortografia, abre-se uma lacuna no ensino e, então, observa-se na escrita de pessoas que concluíram o ensino fundamental, uma falta de clareza quanto à norma ortográfica que orienta a escrita.

As pesquisas recentes sobre ortografia indicam como a aprendizagem acontece e apontam para inovações no ensino da mesma. Buscando trazer contribuições para o ensino da ortografia, pensamos em utilizar um recurso didático importante: o jogo.

Estudiosos como Vygotsky (2000), Macedo et al (2000), Kishimoto (2003), Leal et al (2005), Borba (2007) acreditam que os jogos são formas de potencializar a aprendizagem.

Em nossa prática, costumamos utilizar jogos que auxiliam as crianças a compreender o sistema de escrita alfabético e, verificamos que eles as mobilizam para a aprendizagem, pois, como afirma Moura (2006, p.79) “[...] o jogo promove o desenvolvimento, porque está impregnado de aprendizagem”.

Percebendo a importância do jogo para a aquisição do sistema de escrita alfabético, achamos importante empreender uma pesquisa que busque investigar se a utilização de jogos de ortografia pode contribuir para a compreensão e domínio, por parte dos alunos, das regularidades no nosso sistema de escrita.

Sabemos, no entanto, que o jogo é um recurso didático e que para que seja usado em favor da construção dos conhecimentos dos alunos é necessário que ele tenha uma intenção educativa. Cabe então ao professor planejar situações de uso dos jogos e fazer mediações necessárias para que a aprendizagem ocorra.

Nessa pesquisa buscamos observar se a mediação pedagógica durante sessões de aplicação de jogos de ortografia pode favorecer a melhoria de desempenho ortográfico de alunos do 4º ano do ensino fundamental em 3 (três) escolas públicas da rede municipal de ensino de Recife.

No primeiro capítulo dessa pesquisa, teceremos considerações sobre como a ortografia está organizada e apresentaremos pesquisas sobre como acontece o aprendizado da norma ortográfica e como o ensino sobre a norma ortográfica vem evoluindo.

Já o segundo capítulo trata da questão dos jogos e seu papel para a promoção da aprendizagem, bem como da importância da mediação do professor e as evidências empíricas que mostram o papel dos jogos no desenvolvimento da consciência fonológica e na aprendizagem da ortografia.

Em seguida detalharemos, na metodologia, os passos que nortearam a tessitura dessa pesquisa de intervenção e exporemos os resultados encontrados em nossa pesquisa..

## **Capítulo 1 SOBRE ORTOGRAFIA, SEU ENSINO E SEU APRENDIZADO**

Nesse capítulo, tratamos sobre a instituição da norma ortográfica da língua portuguesa no Brasil, construindo uma cronologia e discutimos também sobre a forma como a norma foi organizada. Tecemos também considerações sobre o ensino de ortografia no Brasil, o aprendizado da mesma e, por fim, elencamos os princípios que promovem uma tomada de consciência sobre a norma e os princípios que poderiam orientar didáticas inovadoras no ensino da ortografia.

### **1.1 A NORMA ORTOGRÁFICA DO PORTUGUÊS: AFINAL, COMO FOI INSTITUÍDA E COMO ESTÁ ORGANIZADA?**

A humanidade, ao longo da história, desenvolveu sistemas de escrita com propriedades específicas. Havia uma finalidade para esses sistemas nas sociedades primitivas: preservar informações relativas à agricultura e ao comércio. (REGO, 1994).

Segundo Morais (2005), as primeiras escritas humanas se baseavam num sistema logográfico, ou seja, os desenhos tentavam reproduzir a forma física externa dos objetos. Para realizar a leitura, bastava que o leitor se remetesse ao significado da palavra, observado no desenho. Esse tipo de escrita, no entanto, não representava todos os objetos isolados ou abstratos do mundo real.

Buscando avançar em seus registros, um outro sistema de escrita foi criado : o ideográfico, que notava o significado das palavras, usando símbolos simples ou compostos, socialmente convencionalizados.

Depois desses sistemas de escrita, os homens começaram a notar as partes sonoras das palavras (significantes orais). Em algumas línguas escreve-se um caractere para cada sílaba oral.

Na Grécia antiga foi que se criou um sistema de escrita que notava os fonemas, que são os sons menores das palavras. A partir de então, as sociedades que adotaram esse sistema de escrita foram elaborando seus alfabetos. O nosso alfabeto, por exemplo, é derivado do alfabeto latino.

É preciso, agora, abrir um parêntese para explicitar que as relações entre fala e escrita não são lineares, pois, em muitos contextos, por razões históricas, numa determinada comunidade, os empréstimos feitos a outras línguas, com ou sem imposição dos povos dominadores, levaram a que se tivesse mais de uma letra para representar um mesmo som, ou que o valor sonoro de uma letra mudasse (em relação a um momento histórico anterior), ou, finalmente, que uma letra servisse para notar sons diferentes.

Desse modo, restrições de ordem ortográfica passaram a ser necessárias, pois, de acordo com Lemle (1986, p. 17), “O casamento entre sons e letras nem sempre é monogâmico. O modelo ideal do sistema alfabético é o de que cada letra corresponda a um som e cada som a uma letra, mas essa relação ideal só se realiza em poucos casos”.

Do ponto de vista diacrônico, deve-se considerar que o sistema de escrita alfabética é uma forma “econômica” de notar a linguagem oral.

Tendo construído a hipótese alfabética, a criança já esteve exposta a informações suficientes sobre letras e sons para reconhecer que as unidades e sequências fônicas não são escritas tal como são percebidas através do *input* oral. [...] Assim, pensar-se que a criança tenta traduzir a pronúncia em grafias é, no mínimo, uma ingenuidade ( MOREIRA & PENTECORVO, 1996, p. 119)

Desse modo, podemos observar que muitas vezes, pronúncia e grafia divergem, necessitando, então, que se convencionasse uma forma única para grafar as palavras, ou seja, era preciso que se definissem as normas ortográficas. Para essa definição, no entanto, era necessário que se fizessem escolhas quanto às formas de registro: ou se optaria por grafar as palavras com relação à sua pronúncia (ideal fonológico) ou essa grafia teria relação com a notação da palavra em sua língua original (ideal etimológico). Essa preocupação estava presente desde a Grécia e Roma antigas (MORAIS, 2007a).

Segundo Morais (1995), as ortografias surgiram porque não há uma homogeneidade na linguagem oral do ponto de vista sincrônico, pois esta modalidade apresenta variações dentro de um mesmo momento histórico, em função de diferentes aspectos: espaço geográfico, grupo social e situações comunicativas. A esses aspectos, Bagno (1999) ainda acrescenta a idade, o grau de escolarização, dentre outros. Dessa forma, a ortografia serviu como “um recurso capaz de ‘cristalizar’ na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente” (MORAIS, 1998, p. 19).

Não podemos nos esquecer que a ortografia não surgiu de uma forma tranquila. Segundo Bagno (1999, p. 123) “A ortografia oficial é fruto de um gesto político, é determinada por decreto, é resultado de negociações e pressões de toda ordem (geopolíticas, econômicas, ideológicas)”.

Enquanto na França e Espanha a normatização da escrita aconteceu antes do século XIX, a instituição oficial da norma ortográfica só aconteceu em Portugal e no Brasil, no século XX. Morais (1995), Guimarães (2005) e Castilho (2008) afirmam que em Portugal essa fixação ocorreu em 1911 e, apesar de não ter acordo definido, o Brasil seguiu essa normatização até 1943, quando implantou sua própria ortografia.

Por questões políticas e conjunturais, Brasil e Portugal passaram muitos anos sem entrar em um acordo ortográfico, apesar de haverem algumas mudanças que tentaram diminuir as divergências entre as formas de grafar o português nesses países.

No ano de 1971, o Brasil promulgou um decreto, que diminuía as divergências ortográficas entre sua ortografia e a ortografia de Portugal. Morais (1995) assinala que houve a eliminação de diacríticos (acentos graves, circunflexos e agudos) para diferenciar palavras que fossem homófonas.

Em 1986, o então presidente do Brasil, José Sarney, promoveu um encontro da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que incluía Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe, para apresentar um Memorando sobre o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, onde propunha a supressão dos acentos nas proparoxítonas e paroxítonas (CASTILHO, 2008).

Alguns países não aceitaram o acordo e algumas alterações foram propostas, ao longo dos anos, gerando impasses. Finalmente, em 2008, Portugal decidiu por em prática o Acordo a partir de 2010, enquanto que o Brasil começou a utilizá-lo em 2009.

O governo brasileiro regulamentou que os livros didáticos adotados pelo Ministério da Educação já deveriam conformar-se ao Acordo, a partir de 2009, tendo, porém, um período de transição, onde serão aceitas oscilações entre as normas antigas e nova, em provas, concursos públicos e meios escritos em geral, até dezembro de 2012. (CASTILHO, 2008).

Vimos, até agora, como essa norma ortográfica foi instituída e agora vamos voltar nosso olhar para perceber como ela está organizada.

Após a atual reforma, o nosso alfabeto, que possuía 23 letras<sup>1</sup> incorporou as letras K, W e Y, passando a contar agora com 26. As letras incorporadas já eram utilizadas em abreviaturas como em KM (quilômetro) ou W (watts) ou em palavras e nomes estrangeiros, além de suas derivadas.

Em nosso sistema alfabético existem, além dos grafemas unitários, os dígrafos RR, SS, SC, SÇ, XC, LH, NH, CH, QU e GU, onde dois grafemas designam um só fonema. Podemos observar, então, que a notação escrita do português não é simples, a ortografia é fruto do arbítrio.

Não existe nenhuma relação natural ou compulsória entre grafemas e fonemas em nenhuma língua. O fato de que algumas questões ortográficas sejam previsíveis e possam ser resolvidas seguindo regras ou princípios gerativos não faz com que deixem de ser algo arbitrado, fruto de uma convenção social prescrita como lei para determinada comunidade lingüística. (MORAIS, 1998, p. 13-14)

Assim sendo, a norma ortográfica compreende regularidades e irregularidades. As primeiras podem ser compreendidas a partir de seus princípios gerativos, enquanto que as segundas dependem de uma memorização por parte do aprendiz.

---

<sup>1</sup> Ao longo do texto, as letras serão notadas sempre em maiúscula de imprensa (P, B, A, etc.). As palavras a que pertencem ou que estivermos enfocando aparecerão sempre em itálico (*lata, sal*). Já os fonemas ou sequências sonoras serão apresentados entre barras e usando os símbolos do alfabeto fonético internacional (por exemplo, “ a sequência /ka/ de *casa*”). Finalmente, os erros dos aprendizes serão notados antecedidos de um asterisco (por exemplo, \*impada para *empada*).

Vejamos agora como diferentes estudiosos analisam as dificuldades ortográficas de nossa língua.

Lemle (1986) estudou as correspondências entre os sistemas fonológico e ortográfico, caracterizando-as em três tipos, baseada no dialeto carioca:

- 1- Correspondência biunívoca- aquela na qual um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, para cada fonema uma letra específica: P - /p/, B - /b/, T - /t/, D - /d/, F - /f/, V - /v/, A - /a/.
- 2- Relação de um para mais de um, determinadas a partir da posição- quando a letra apresenta um som diferente, dependendo de onde estão localizadas na palavra. Exs: A letra L em *lata* é diferente do L em *sal*, que passa a representar o fonema /u/. A letra S, é representada por fonemas distintos nas palavras “*sala*”, “*casa*”, “*resto*”.
- 3- Relações de concorrência- quando duas letras podem representar o mesmo som, no mesmo lugar. Exs: O fonema /z/ pode ser representado pelas letras S, Z e X, como em *casa*, *beleza* e *exemplo*.

A autora afirma que deve-se considerar as variações dialetais e as arbitrariedades nas relações entre sons e letras e indica que o trabalho de sistematização das relações sons e letras, inicia-se quando a criança está alfabetizada, ou seja, já realiza correspondências biunívocas. A passagem para a regra “de um para mais de um”, determinada pelo contexto seria “... um passo de importância crucial na construção do conhecimento do alfabetizando a respeito do nosso sistema de escrita” (LEMLE, 1986, p. 29).

No entanto, percebemos limitações nessa classificação, pois a teoria formulada pela autora não dá conta de alguns aspectos, tal como a questão da nasalização.

Já Carraher (1985) evidenciou que os “erros ortográficos” cometidos pelas crianças não são aleatórios. Eles refletiriam um apego à regra alfabética básica e são modificados, à medida que a criança começa a adquirir mais conhecimentos sobre a notação escrita. Segundo a autora, esses “erros” seriam categorizados da seguinte forma, e tomando como base o dialeto local recifense:

- 1- Transcrição de fala- quando a escrita reflete a pronúncia no dialeto local. Ex: \*impada para *empada*.

- 2- Hipercorreção- quando a criança, tentando evitar os erros de transcrição da fala, cai num erro provocado pela supercorreção. Ex: \*altomovél para *automóvel*.
- 3- Ausência de marcação da nasalização- Ex: \*efeite para *enfeite*.
- 4- Falta de consideração das regras contextuais- quando a criança não considera a posição da letra na palavra. Ex: \*serote para *serrote*.
- 5- Ligados à origem da palavra – Ex: \*camponeza para *camponesa*.
- 6- Sílabas complexas- quando a criança precisa grafar uma sílaba com a estrutura diferente da consoante-vogal (CV). Ex: \*baço para *braço*.
- 7- Troca de letras- quando não há nada na forma de uma letra que determine sua ligação com o fonema. Ex: \*faca para *vaca*.

Conforme vimos acima, Carraher (1985) tratou da ausência de nasalização. No entanto, sua teoria também mostra lacunas, já que ela não atentou para os erros cometidos devido à terminação verbal, relacionados aos tempos verbais, tal como “am” e “ão” em palavras como “ficaram” e “ficarão”.

Outro autor que estuda as relações entre fala e escrita é Faraco (2001). Segundo ele, existem:

- 1- Relações biunívocas - uma letra específica para cada som (por exemplo, o P e o T de *pato*).
- 2- Relações cruzadas previsíveis – onde a letra tem um som determinado a partir de sua localização na palavra (por exemplo, o J de *cajá*)
- 3- Relações cruzadas parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrárias – um fonema corresponde a mais de um grafema, que em alguns casos podem ser determinado pelo contexto (por exemplo, com o mesmo fonema inicial, podemos escrever *geleia* ou *jegue*).
- 4- Relações cruzadas totalmente arbitrárias- onde não há regras para determinação da escrita, como /s/ em *sino*, *cidade* e *auxílio*.

Nessa classificação proposta por Faraco (2001) não há uma clara distinção sobre quando há algum tipo de regularidade na norma ortográfica e quando não há. Sem essa distinção, acreditamos que essa classificação também se mostra falha e então optamos em basearmo-nos em outra classificação.

Morais (1995, 1998), por sua vez, baseado nos autores indicados acima, propôs uma outra classificação das relações de sons e letras presentes na norma ortográfica em nossa língua, dividindo-as em correspondências fonográficas regulares e correspondências fonográficas irregulares.

As correspondências fonográficas regulares subdividem-se em:

- **regulares diretas:** inclui as relações letra-som na grafia dos chamados pares mínimos “P – B”, “T – D” e “F – V””, assim como o M e o N em início de sílaba. Nessas relações não há “competição” entre as letras, pois para cada som há uma única letra para notá-lo. Os erros encontrados nesse tipo de correspondências regulares ocorrem quando as crianças ainda estão aprendendo as convenções do sistema alfabético. Além dos pares mínimos postos acima, como vimos, há também o uso da notação /m/ e /n/ em início de sílaba, pois na fase alfabética é comum a criança se confundir quanto ao número de “perninhas” das letras.

- **regulares contextuais:** nessa relação o contexto, dentro da palavra, é que vai definir que letra ou dígrafo vai ser utilizado. O valor sonoro da letra é definido pela posição que ocupa na sílaba ou na palavra, ou pelas letras que a circundam. Há regras para cada contexto específico e por isso o aprendizado das regras contextuais exige dos aprendizes distintos modos de raciocinar sobre as palavras e para isso, a escola deve ajudá-los, utilizando diversas estratégias de ensino para que incorporem essas regras. De acordo com Moraes (1998), desde os anos 1980, com as pesquisas de Carraher (1985) e Lemle (1986), as regras que levam em consideração a posição da correspondência fonográfica da palavra, para decidir qual é a letra correta, são chamadas de “contextuais”, e o sentido de “contexto” se refere a critérios distintos como:

1- os grafemas que antecedem ou sucedem a correspondência fonológica em questão, como nas palavras *pombo* (escrita com M) e *ponto* (escrita com N);

2- a tonicidade da correspondência som-grafia no conjunto da palavra. Podemos exemplificar com as palavras *aqui* e *sapoti*, que têm l no final por que o fonema /i/ é tônico, ao passo que *mole* e *doce*, escreve-se com E, pois seus sons /i/ finais são átonos .

Podemos exemplificar mostrando outros casos desse tipo de regularidade:

- o uso de R ou RR em palavras como *rede, carta, serrote, honra, pirata, grade*;
- o uso de G ou GU em palavras como *gato* ou *guerreiro*;
- o uso de C ou QU, notando o som /k/ em *cabelo* e *quilombo*;
- o uso do J combinado com A, O ou U, como em *jaca, jóia* ou *juiz*;
- o uso de Z em palavras começadas por esse som, como em *zabumba*;
- o uso de S no início de palavras seguidas por A, O ou U. Ex: *sacola, sorriso* e *suco*;
- o uso do O ou U final de palavras terminadas com o som U, tal como em *bambo* e *bambu*;
- o uso do E ou I finalizando palavras com som de I, conforme aparece em *pede* e *pedi*;
- o uso de M, N ou NH ou ~ para mostrar nasalização, como em *pombo, tango, minhoca* e *tão*.

- **regras morfológico-gramaticais:** nesses casos, a relação letra-som está ligada à categoria gramatical da palavra. A aprendizagem dessas regularidades também acontece quando os alunos compreendem os princípios gerativos subjacentes, agora relacionados a categorias gramaticais. Na maioria dos casos, essas regras envolvem partes internas das palavras (morfemas), principalmente os sufixos que indicam a “família gramatical”. A título de exemplificação podemos verificar que todos os adjetivos pátrios e títulos de nobreza terminados com a sequência sonora /eza/ são escritos com ESA, como *japonesa, francesa, tailandesa, baronesa*, ao passo que os substantivos terminados com a mesma sequência sonora, mas que são derivados de adjetivos, escrevem-se com EZA, tais como *pobreza, nobreza, clareza*;

Vejamos, agora, outros casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos:

- *inglês* e *japonês* e demais adjetivos que indicam o local de origem terminam em ÊS;
- *milharal, cafezal* e outros coletivos semelhantes terminam com L;
- adjetivos como *dengoso, formoso*, escrevem-se com S;
- *tolice, chatice* e outros substantivos terminados em ICE são escritos com C;
- substantivos derivados terminados em [ésia], [ãsa] e [ãsia], escrevem-se com C ou Ç ao final, tal como *ciência, esperança* e *tolerância*.

Paralelamente, estão os casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais. Os principais são:

- os verbos na terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) escrevem-se com U no final, tais como: *saiu, falou*;
- os verbos terminados na terceira pessoa do plural no futuro são escritas com ãO (*sairão, falarão*), ao passo que as outras terceiras pessoas do plural de todos os tempos verbais se escrevem com AM no final (*saíram, falaram, cantavam, falam*);
- as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SS, como *saíssem, falassem*;
- nos gerúndios, a desinência tem sempre D (*ando, endo, indo*), mesmo que este nem sempre seja pronunciado, sobretudo em dialetos menos prestigiados.
- os infinitivos terminam em R, apesar do R não ser pronunciado em quase todas as regiões do país (*sair, falar*). cf. MORAIS, 1998).

A exemplificação acima nos permite observar a existência de regras morfológico-gramaticais que ajudam o aluno a inferir um princípio gerativo para as palavras, quando passa a observar a constância da grafia dentro de cada classe gramatical.

Apesar de a maioria das palavras da língua portuguesa terem um caráter regular, existem, também, as que fogem a qualquer generalização, tendo que ser aprendidas através de memorização. São as irregularidades, conforme veremos agora:

- **correspondências fonológicas irregulares:** Essas correspondências entre som e grafia não podem ser explicadas por “regras”, pois foram fixadas tendo em vista a etimologia das palavras, ou seja, a forma com que essas letras eram notadas em suas línguas de origem, ou ainda porque a tradição de seu uso as tornou convencionais. Vejamos então, alguns exemplos:

- o som do S em *seguro, cigarra, piscina, caçador, nariz, nascença*, etc.
- o som do G em *girassol e jiló*;
- o som do Z em *zebu, casa e exílio*;
- o som do X em *enxada e chave*;
- o H inicial em *história, hospital*;
- a disputa entre E e I, O e U em sílabas átonas que não estão no final das palavras, como em *cigarra/segundo* ou *bonito/buraco*;

- a disputa do L e LH antes de certos ditongos como *família e partilha*
- certos ditongos de pronúncia reduzida, tais quais caixa e peixe.

Diante dessas irregularidades, o aprendiz é tomado de dúvidas, que são maiores, à medida que, menos familiar lhe é a palavra. O aprendente, então, necessita memorizar palavras, podendo apoiar-se no uso de cartazes, no uso do dicionário e recorrer ao auxílio do/a professor/a.

Pelos motivos apresentados acima, adotamos como modelo para o nosso estudo a proposta de classificação de Moraes (1998) ,por considerar que é a que melhor explicita as relações entre fala e notação escrita, tomando-se por base determinado dialeto oral e a possibilidade ou não de o aprendiz usar princípios gerativos para decidir com que letra notar cada correspondência fonográfica.

Na seção a seguir, veremos brevemente como, ao longo da história, tem sido realizado o ensino da ortografia, em nosso país. Buscaremos elaborar um panorama geral e observar que avanços foram ocorrendo.

## **1.2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE ORTOGRAFIA NO BRASIL**

Até pouco tempo atrás, as práticas de ensino, inclusive o ensino da língua, concebiam, sem qualquer questionamento, o aprendiz como um ser passivo frente ao ato do conhecimento.

Por outro lado, mesmo após a adoção de práticas de ensino voltadas ao construtivismo, que compreendem o sujeito aprendiz como protagonista de seu próprio conhecimento e a ênfase em comportamentos leitores e escritores, ainda não havia muita preocupação com o ensino da ortografia (cf. MORAIS, 1998).

O ensino da ortografia nos últimos quinze anos não vinha evoluindo, em comparação ao ensino de outros aspectos de língua portuguesa. (MORAIS, 1998). De acordo com o autor, a partir dos anos 1980, os professores passaram a desenvolver situações significativas para auxiliar o aluno nas atividades de leitura e produção de textos, ao passo que o ensino da ortografia teria permanecido caminhando a passos lentos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL-MEC, 1997) afirmam que, de modo geral, o ensino da ortografia acontece pela apresentação de palavras com as ditas dificuldades ortográficas e com a repetição verbal de regras. O uso de ditados e a cópia da grafia correta de palavras que haviam sido, anteriormente, escritas de forma errônea pelos alunos também seriam práticas comuns, para os professores que acreditam que o aluno é um ser passivo frente à aprendizagem. Isso é justificado pelo fato de, até há bem pouco tempo atrás, os livros especializados viam a ortografia como algo que se aprendia pela via da memorização e pelo fato de os livros didáticos, muitas vezes, nortear o trabalho de professores.

Morais & Biruel (1998) pesquisaram como professoras da Rede de Ensino Municipal de Recife trabalhavam a ortografia em sala de aula. A pesquisa consistiu na aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas, a 65 professoras que lecionavam em turmas de 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries, e objetivava descobrir como as docentes das séries iniciais concebiam e praticavam o ensino e a aprendizagem da ortografia.

A partir desse estudo, foi observado que a maioria das escolas onde as mesmas atuavam não tinha metas especificadas para o ensino de ortografia em cada série, apesar de as professoras parecerem favoráveis à definição das tais metas. Também a maioria das mestras dizia reservar horários específicos para o ensino de ortografia, ao menos uma vez por semana e que esse ensino normalmente se restringia à realização de ditados, tanto de listas de palavras como de textos, que costumeiramente tinham revisão coletiva. Nesses momentos, o registro era feito pelas docentes, no quadro de giz e elas não costumavam incentivar os alunos a revisarem seus próprios ditados, nem os dos companheiros. Os autores viram também que, apesar de as crianças terem poucas oportunidades de leituras que não fossem do livro didático, as professoras tendiam a explicar que as dificuldades encontradas na ortografia de seus alunos seriam resultado de uma falta de leitura. As mestras reconheceram, ainda, que houve modificação no modo de tratar a ortografia, porém faltavam subsídios que reorientassem suas práticas para o ensino desse objeto peculiar de conhecimento. Apesar do universo da pesquisa ter sido pequeno, não se prestando a uma generalização, os dados obtidos levaram os autores a perceber que a ortografia era tratada mais como uma forma de verificar os conhecimentos sobre a norma em geral, do que objeto de um

ensino sistemático, que tratasse separadamente suas regularidades e irregularidades.

Um instrumento que auxilia na orientação da prática pedagógica é, sem dúvida, o livro didático. Foi na década de 1990, com o início de uma modificação no ensino de ortografia, que os livros didáticos de língua portuguesa começaram a adaptar-se, dando mais atenção à ortografia.

Nas escolas públicas, a adoção dos livros didáticos, segue as orientações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os livros inscritos no programa são submetidos a uma rigorosa análise e avaliação pedagógica, que resulta na publicação de um *Guia de Livros Didáticos* (Silva & Morais, 2005). Isso implica numa melhoria dos livros adotados pelas escolas públicas do país, porém, lembremos, essa escolha mais criteriosa não acontece nas escolas privadas, que muitas vezes adotam livros que têm exercícios de treino ortográfico e outras atividades de caráter mais tradicional.

Nas redes públicas os professores realizam a escolha a partir desse Guia de Livros Didáticos e precisam estar a par do que se entende hoje como ensino de ortografia, para escolher os livros que se adequem a uma proposta de ensino mais reflexivo sobre a norma ortográfica. Silva & Morais (2005, p. 126) acreditam que “analisar os livros didáticos é uma das competências essenciais do trabalho docente” e essa análise deve acontecer na formação inicial e continuada dos professores, para que possam fazer escolhas mais acertadas, controlando as influências do livro sobre o ensino.

Para essa análise é necessário que haja o estabelecimento de alguns critérios como: verificar se o manual do professor faz considerações sobre o ensino e aprendizagem da ortografia (para se ver se os livros pretendem contribuir com o ensino sistemático da mesma); observar quais são as correspondências letra-som que o livro propõe (verificar nas sequências dos vários volumes das coleções); examinar as atividades propostas para o ensino de ortografia (para constatar se há a predominância de exercícios de treino ortográfico ou de reflexão sobre a notação escrita); ver se o livro trata de forma diferenciada as regularidades e irregularidades da norma ortográfica (essa diferenciação permite que o aluno faça a distinção entre o que deve compreender e o que deve memorizar); observar se existem atividades de segmentação de palavras (para auxiliar os alunos nesse procedimento) e examinar como é abordada a acentuação de palavras (ajudando os alunos a

estabelecer regularidades na acentuação e a reconstruir regras).

Tem sido crescente a preocupação do Ministério da Educação em adotar livros que ajudem na compreensão ortográfica, dentre os demais aspectos da língua, o que vem repercutindo na elaboração dos livros avaliados. No PNLD de 2007, a ortografia apareceu em 88% dos livros (BRASIL, MEC, 2006).

O estudo de Silva (2008) sobre as mudanças nos currículos e livros didáticos demonstrou que já começavam a apontar no PNLD 2007 algumas inovações para o ensino da ortografia. O autor analisou três coleções aprovadas pelo PNLD 2007 e mais solicitadas pelas escolas de 1ª a 4ª séries e verificou que elas faziam uso tanto de textos autênticos, como de textos didáticos selecionados para explorar determinada dificuldade ortográfica. No trabalho de ortografia havia a tendência de não tratar as palavras isoladamente, mas contextualizar o estudo das regularidades e irregularidades ortográficas apesar da indicação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC, 1997) para que o ensino da ortografia fosse não só a partir de textos, mas também de palavras. O autor encontrou também situações de permanências no ensino de ortografia nos livros didáticos analisados por ele. As tentativas de inovação, no ensino da ortografia, mostravam-se presentes no uso de textos, bem como na tendência de não apresentarem informações explícitas aos alunos, mas incentivá-los à elaboração de regras e registros de regularidades descobertas. No estudo, o autor apontou para a necessidade do debate sobre a inovação do tratamento didático de certos conteúdos de tradição do ensino na gramática, tais como a ortografia e a concordância verbo-nominal, já que um tratamento inovador não aparecia em todos os livros analisados.

Essa preocupação com um novo tratamento da ortografia mostrou-se presente já no PNLD de 2010, quando verificou-se que, na maioria das coleções, a ortografia era abordada de forma sistemática, promovendo reflexões a partir das relações entre grafemas e fonemas e dando oportunidade de diferenciar as regularidades e irregularidades da norma ortográfica (BRASIL, MEC, 2006).

Vale salientar que, apesar de haver mudanças, no sentido de garantir o aparecimento de atividades ortográficas nos livros atuais, a inovação nos tipos de atividades propostos nem sempre é presente, pois ainda aparecem muitas tarefas tradicionais, como as de treino ortográfico.

Acreditamos, pois, que o ensino da ortografia vem apresentando melhorias, ao longo do tempo, mas ainda tem muito a avançar. Os professores precisam se

apropriar das pesquisas mais recentes sobre o ensino da ortografia, para descobrirem que há diferenças entre palavras que fazem parte do grupo de regularidades e as que são irregulares em nossa norma ortográfica.

### **1.3 O APRENDIZADO DA ORTOGRAFIA: EVIDÊNCIAS DE PESQUISAS SOBRE COMO AS CRIANÇAS SE APROPRIAM DA NORMA ORTOGRÁFICA**

A partir da década de 1980, começaram a aparecer, em nosso país, pesquisas que contribuíram significativamente para a melhoria das práticas de ensino de leitura e escrita. Boa parte dessa contribuição, devemos a Ferreiro e Teberosky (1986) que consideraram que os alunos, ao escreverem, constroem suas hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética e tem que reconstruir suas propriedades. Nesse processo desde a formulação das primeiras hipóteses (pré-silábica) até a mais elaborada (alfabética), havia um processo ativo de construção de conhecimentos pela criança.

Aqui no Brasil, Carraher (1985) debruçou-se sobre a questão ortográfica e indicou, em suas pesquisas, que os erros de alunos que cursavam os primeiros anos do ensino fundamental não eram aleatórios, isto é, havia uma lógica por trás daquelas incorreções de escrita. Ela constatou que, muitas vezes, a transcrição da fala como a escrita de \*meninu acontece pelo fato de o aluno não ter se apropriado de uma regra contextual, assim como quando ele escreve \*serote para designar *serrote*, ou ainda escreve \*rrolha ao invés de *rolha*. A pesquisadora percebeu, também, o quanto era difícil para as crianças compreender o fonema /iw/ para designar verbos da 3ª conjugação nas terceiras pessoas do passado.

Esses erros, no entanto, não podem ser considerados como estágios ou níveis de desenvolvimento, pois há na criança, hipóteses que conflituam, de modo que, no mesmo texto, ela pode escrever \*meninu, \*minino, \*mininu e *menino*. Pode avançar, dominando, por exemplo, um tipo de regularidade contextual – digamos, o emprego de G ou GU –, mas não os outros tipos.

Nunes (1992) realizou um estudo sobre a aquisição de algumas regras de contexto (que não eram explicitamente ensinadas na escola), investigando a aquisição dos sons /i/ e /u/ átonos no final das palavras que se escrevem com E e O

(*peixe* e *pato*, por exemplo), ou com as letras I e U quando tônicos (como em *siri* e *peru*), e a representação do ditongo nasal /ãw/ que pode marcar a terceira pessoa do plural no presente ou do passado. No estudo, fez uso de palavras inventadas, envolvendo tanto a grafia quanto a leitura das palavras. Foi elaborada uma história sobre uma vaca que morava em um planeta diferente, onde objetos, animais e atividades realizadas pelos animais recebiam nomes diferentes dos nomes conhecidos pelas crianças.

Nos momentos de leitura, após a leitura do texto, a examinadora apontava para essas palavras e pedia à criança que as lesse.

Na tarefa de ortografia, após escutar a história lida pelo entrevistador, a criança escrevia as palavras estranhas. Investigou, então, o desempenho de 64 crianças, alunas de uma escola particular, sendo 08 (oito) de cada série, entre 1ª e 8ª.

Seu objetivo era descobrir se essas regras eram compreendidas simultaneamente e se a compreensão de uma regra era obtida simultaneamente na leitura e na escrita. Chegou então às seguintes conclusões:

1) de que as regras contextuais não eram todas adquiridas ao mesmo tempo, mesmo que fossem bem semelhantes e 2) que todas as regras são dominadas primeiro na leitura e só depois na escrita .

Morais (1995) pesquisou 116 alunos de escolas de Recife, sendo metade dos sujeitos alunos de meio popular frequentando uma escola pública e os demais estudantes de uma escolas particular e classe média. Eles estavam concluindo seu 2º, 3º e 4º ano de ensino formal em leitura e escrita. <sup>2</sup>

O autor tinha por objetivo verificar se as diferenças no nível de explicitação corresponderiam às elaborações mentais dos conhecimentos ortográficos dos aprendizes.

A pesquisa consistiu em três tarefas, realizadas em momentos distintos. Primeiramente, foi realizado um ditado de texto, cujas palavras continham a maioria das correspondências letra-som da nossa língua, tanto em palavras de uso frequente, quanto infrequentes. A segunda tarefa consistiu numa brincadeira de “escrever errado de propósito”, pedindo aos alunos que reescrevessem o texto da

---

<sup>2</sup> Os alunos da escola privada cursavam a 1ª, 2ª e 3ª séries, enquanto que os da escola pública eram alunos da 2ª, 3ª e 4ª séries. Essa diferença diz respeito ao fato de que, na escola privada, o ensino forma em leitura e escrita inicia-se na sala de alfabetização.

primeira atividade como se fossem “um menino estrangeiro, que escreve com muitos erros”. Para finalizar, realizou entrevistas com cada criança, verificando o que entendiam por erro de ortografia, que importância davam ao escrever certo e pedindo-lhes que explicassem os erros intencionais, verbalizando as regras ou identificando quando não havia uma regra.

Ao analisar os erros, o pesquisador dividiu-os em diferentes subdomínios ortográficos (correspondência letra-som, de acentuação, de segmentação de palavras no texto ou concordância gramatical) e verificou que o rendimento nesses subdomínios melhorava de uma série para outra. Os alunos erraram mais nas correspondências letra-som irregulares (pois implicam uma sobrecarga de memória) e tiveram mais dificuldade para escrever palavras infrequentes na língua escrita (pois é mais fácil incorporar a grafia de palavras que são encontradas nas leituras cotidianas).

Quanto ao nível sociocultural, Morais constatou que os alunos de escolas públicas tinham um rendimento ortográfico inferior ao dos alunos de classe média da escola particular, em todos os subdomínios ortográficos.

Ao comparar a correlação entre o rendimento ortográfico e elaboração dos conhecimentos infantis sobre a norma, o pesquisador verificou que os alunos com melhor rendimento, no ditado, transgrediram mais as regras na atividade de erro intencional, inclusive elaborando erros mais sofisticados. Apesar de escrever corretamente ser mais fácil do que explicar as diferentes transgressões que fizeram, boa parte dos alunos com melhor desempenho no ditado conseguiu dizer que regra tinha violado ou se não haveria regras para os casos de irregularidades da norma que tinham intencionalmente transgredido.

Analisando o uso do “S” intervocálico, que, na leitura, é um dos tipos de regularidade contextual, Monteiro (1995) investigou 100 crianças de 1ª à 4ª séries, sendo 20 de cada classe, em escolas de classe média da região metropolitana de Recife, que seguiam orientações pedagógicas diferentes. As crianças realizaram duas atividades: 1) um ditado de palavras reais e um de palavras inventadas; 2) leitura das mesmas listas de palavras. Os erros foram interpretados em função das possíveis hipóteses apresentadas pelas crianças, sendo considerados erros apenas as violações do princípio em questão. Monteiro verificou, em sua análise, que as crianças costumavam buscar as regularidades do sistema de escrita. Comparando o desempenho das crianças nas tarefas de escrita e leitura de palavras no uso do “S”

“SS”, a pesquisadora constatou que a leitura era, para elas, mais fácil que a escrita, em todas as séries. O estudo evidenciou, também, que havia uma maior dificuldade das crianças em lidar com as regras contextuais quando não conheciam previamente a forma gráfica das palavras ou o seu significado, o que poderia indicar que muitas crianças poderiam estar escrevendo e lendo corretamente as palavras sem ter consciência do princípio ortográfico em questão, mesmo quando se tratava de regularidades.

Rego e Buarque (1997) realizaram um estudo longitudinal com 46 crianças de classe média baixa, que estudavam em uma escola particular, realizando testes no início da 1ª série, ao final da mesma série e no final da 2ª série, para verificar se as habilidades metalinguísticas influenciam no desenvolvimento de ortografia. Ao início da 1ª série, os alunos realizaram atividades de consciência fonológica, de consciência sintática (correção de frases desordenadas e categorização de palavras) e leitura e compreensão de texto. Ao final do ano, as crianças, após já terem sido submetidas a atividades de treino ortográfico, fizeram as seguintes atividades: 1) Ditado de palavras e pseudo-palavras; 2) Ditado de palavras e pseudo-palavras para completar um texto que o experimentador lia para a criança e 3) Ditado de palavras e pseudo-palavras para completar sentenças ditadas.

Com essas atividades pretendeu-se verificar a escrita das palavras de contexto grafofônicos (dígrafos QU, GU, RR, SS e nasalização antes de P e B) e as de contexto morfossintático (/ow/ indicando passado de verbos de 1ª conjugação; /iw/ e /ãw/ que no passado são IU e AM e nos substantivos são IL, IO e ãO; representação de vogal final tônica /a/ que no infinitivo e no substantivo são AR e Á. Ao final da 1ª série, os alunos foram divididos em 2 grupos: grupo A (com alunos que dominavam pelo menos duas regras de cada tipo) e grupo B (os que dominavam menos de duas regras de cada tipo). Havia 12 crianças no grupo A e 34 no grupo B. Já ao final da 2ª série, no grupo A estavam os alunos que dominavam pelo menos 3 regras de cada (16 dominavam de tipo e 18 de outro) e no grupo B as que dominavam menos de 3 regras (24 dominavam regras de um tipo e 22 do outro). A diferença entre o número de alunos ao final da 1ª e da 2ª série se deu devido à mudança de escola por parte de 04(quatro) alunos.

Os resultados sugeriram que a aquisição de regras ortográficas que envolviam a análise gramatical seria facilitada pelo desenvolvimento da consciência sintática (com os alunos diferenciando as classes de palavras), enquanto que o

desenvolvimento da consciência fonológica contribuiria, especificamente, para a aquisição de regras ortográficas que envolviam apenas o contexto grafofônico.

Em uma pesquisa posterior, Rego e Buarque (1999) estudaram, de forma longitudinal, um grupo de 79 crianças, sendo 38 alunos de escola particular (18 da primeira série e 20 da terceira série) e 41 alunos de escola pública (18 da segunda série e 23 da quarta série). Esta distinção entre as turmas da escola particular e a pública foi uma tentativa de equiparar o desempenho de ambas em função do tempo de instrução em leitura.

As crianças foram testadas ao início e ao final do ano escolar, quando foram submetidas a um ditado de palavras reais e inventadas, inseridas num contexto de uma frase. A criança recebia um protocolo com as frases para completar e o examinador lia cada frase, ditando a(s) palavra(s) que estava(m) faltando e pronunciando-a(s) de acordo com o dialeto padrão local de Recife. O ditado com palavras reais era feito em um dia e o das palavras inventadas em outro, para evitar que o cansaço interferisse no desempenho das crianças. A opção por ditar palavras inventadas foi feita para assegurar que as crianças estavam usando as regras de contexto gerativamente, pois as palavras em foco nunca haviam sido visualizadas pelas crianças.

O objetivo da pesquisa foi demonstrar como a aquisição de regras ortográficas poderia ser afetada pelo fator frequência. As autoras investigaram como as crianças representavam os sons /X/ e /r/ intervocálicos, o uso do morfema “ou”, indicativo da 3ª pessoa do singular do passado dos verbos de primeira conjugação e das terminações OR e Ô e também a aquisição da representação do ditongo /iw/ que, quando indicativo da 3ª pessoa do passados dos verbos de terceira conjugação grafa-se com IU e que, no final dos substantivos e adjetivo grafa-se com IO e IL.

No primeiro caso, /X/ e /r/ entre vogais, verificaram que cerca de 30% dos alunos das séries mais avançadas, tanto na escola pública como na particular, ao final do ano letivo continuavam grafando o som /X/ e /r/ indistintamente, desconsiderando a necessidade do dígrafo.

Elas afirmam que esse índice parece revelar uma tendência das crianças a regularizar a língua, no sentido de usar uma única letra para representar esses sons, nos diferentes contextos. Observaram, também, que, quando as crianças descobrem o dígrafo, costumam realizar hipergeneralização (restringindo seu uso ao meio da

palavra independente do som; usando RR para som /X/ e R para o som /r/ entre vogais, entre consoantes e vogais e no início de palavras, ou usando, de forma consistente, o RR tanto entre vogais como entre consoante e vogal). Concluíram, então, que as crianças têm tendência a generalizar grafias, utilizando uma mesma letra para muitos sons, chegando, inclusive, a fazer uso inadequado dos dígrafos, tomando como base o princípio gerativo.

Quanto à representação do OR, OU e Ô com som final de /o/ tônico, observaram que as crianças ou demonstravam domínio completo das duas categorias gramaticais examinadas (verbo e substantivo) ou mostravam domínio de uma, geralmente do verbo.

Já para o uso do IL, IO e IU na representação do ditongo /iw/, verificaram que as crianças costumam utilizar uma única representação (IO ou IL) em qualquer contexto, ou usam várias representações (IO, IU ou IL) sem restrição. Constataram, então, que as crianças apresentaram maiores dificuldades ao representar verbos na 3ª conjugação, hipotetizando que essa dificuldade em grafar poderia ser atribuída a uma maior frequência de verbos de 1ª conjugação, que facilitaria diferenciação entre as formas homófonas OU, OR e Ô e traria dificuldades à diferenciação de contextos entre IU, IO e IL.

Os dados apresentados nessa pesquisa sugeriram que não é fácil para a criança aprender a língua de forma gerativa, já que nem sempre elas tem acesso a palavras que permitam uma abstração adequada dos princípios ortográficos.

Guimarães e Roazzi (1999) investigaram a relação entre o conhecimento do significado da palavra e a grafia correta da mesma. Fizeram, então, um estudo com 80 sujeitos de graus de escolaridade diferentes (1ª, 4ª, 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio), realizando ditado e classificação de palavras, de acordo com seu radical semântico.

Ditaram, aleatoriamente, seis grupos de palavras, para que os sujeitos as escrevessem e depois recortassem essas palavras, organizando-as em grupos da forma que achassem melhor. Os grupos de palavras foram selecionados em função das diferentes dificuldades ortográficas e da familiaridade das mesmas para diferentes graus de escolaridade. Para garantir que as crianças não haviam decorado a grafia das palavras, os pesquisadores usaram tanto palavras conhecidas como inventadas.

Os resultados apontaram que 72% dos sujeitos usaram a semelhança

semântica como critério classificatório, o que sugeriu que, mesmo os sujeitos mais novos, são capazes de antecipar algo sobre o significado de palavras que não conheciam, segmentando palavras em unidades menores, guiadas pelo significado dos radicais.

Verificou-se que, ao longo da escolarização, o número de generalizações foi aumentando, provavelmente por uma instrução escolar voltada para questões ortográficas e pelo uso e reflexão sobre a língua, no decorrer dos anos. Os pesquisadores observaram, também, que muitos sujeitos conseguiam fazer generalização apenas para um grupo de palavras e não para outros.

Apesar de haver agrupado as palavras pelo radical, os alunos demonstraram não perceber a importância da relação entre escrita e significado e, os pesquisadores afirmaram que “os professores não têm trabalhado com seus alunos como as regularidades dos morfemas se relacionam com a ortografia” (GUIMARÃES & ROAZZI, 1999, p. 65).

Os autores então acreditam que os resultados apontaram para o fato dos sujeitos não estarem usando um princípio de regularidade para representação de radicais semânticos, mas, sim, usando implicitamente “uma regra” de que ainda não têm consciência, devido à familiaridade com certas palavras.

Guimarães e Roazzi (1999) realizaram outra pesquisa para investigar se sujeitos com diferentes graus de escolaridade tendiam a diferenciar graficamente palavras com sons idênticos (homógrafas e heterógrafas), mas com significados distintos. Realizaram um ditado de palavras com sons iguais, embora diferissem nos significados e pediam aos alunos que justificassem suas escritas. Nesse ditado as palavras estavam dentro de expressões, como, por exemplo, “abriu a porta” e “cinco de abril”.

Ao analisar os pares de palavras homógrafas, os estudiosos perceberam que, em todas as séries, a maioria dos alunos conseguia grafar as palavras sem dificuldades. Isso os levou a atribuir esse resultado à tendência dos alunos de escrever sempre da mesma forma palavras com grafias idênticas, mas com significados diferentes. Os autores supuseram que o significado nem sempre é relevante na diferenciação escrita entre pares de palavras homófonas.

Já a variável escolaridade ajudou no bom desempenho na escrita de pares de palavras homófonas-heterógrafas. Quando se pediu a justificativa da escrita aos sujeitos, verificou-se que nem sempre há correspondência entre o que se diz e o que

se faz, mostrando que as estratégias usadas no momento não são ainda conscientes.

Melo (2001) realizou em sua pesquisa de mestrado, dois estudos. No primeiro estudo, realizado com 127 crianças em Recife, sendo 64 alunos de classe popular e 63 de classe média, ela buscou identificar quais regras morfológicas causavam mais dificuldades aos aprendizes ao tentarem escreverem segundo a norma ortográfica e também verificar o efeito do tempo e da origem sociocultural sobre o aprendizado das regras ligados à morfologia. Esse estudo demonstrou que, tal como ocorre com as regras contextuais, algumas regras morfológicas são aprendidas antes de outras, por serem mais bem compreendidas pelos alunos. Em sua pesquisa, chegou também à conclusão que o tempo de escolarização atuou como fator positivo frente às regras estudadas.

Pessoa (2007) realizou um estudo com 40 crianças, 20 (vinte) delas eram de classes populares, alunas de 2ª e 4ª séries, sendo 10 (dez) de cada série e as outras 20 (vinte) crianças eram oriundas da classe média, também na mesma proporção entre crianças da 2ª e 4ª séries. Em cada uma das séries, foi recolhida uma amostra de 5 (cinco) crianças com altos desempenhos ortográficos e 5 (cinco) com desempenho ortográfico baixo. O objetivo dessa pesquisa era verificar se havia relações entre o rendimento ortográfico, habilidades metalinguísticas e o nível de explicitação das regularidades. Para atingir tal finalidade, a pesquisadora realizou um teste de inteligência nas crianças, bem como tarefas para identificar habilidades fonológicas, de tarefas para identificar suas habilidades morfossintáticas, e ditados com palavras reais e inventadas, finalizando com uma entrevista clínica. Essa pesquisa incidiu sobre 22 (vinte e duas regras contextuais) e 10 (dez) regras morfossintáticas. Nessa pesquisa ela observou que o desempenho ortográfico dos alunos dependeu, primeiramente da relação com o grupo sociocultural e depois, da escolaridade. A pesquisa não verificou uma relação direta entre habilidades metalinguísticas e a aprendizagem das restrições ortográficas analisadas. Verificou-se também que as crianças que possuíam um maior desempenho ortográfico tendiam a apresentar uma maior capacidade de explicitar as regras ortográficas estudadas, apesar de algumas das regras parecerem ser mais fáceis que outras. Outra conclusão à que ela chegou foi que, a desvantagem dos alunos das classes populares em relação aos dos das classes médias pode ser explicada pelas menores possibilidades de acesso à cultura escrita.

Diante do que foi exposto acima, podemos verificar que o aprendizado da ortografia é complexo e, para ir avançando na compreensão de cada regularidade, é preciso que o aprendiz reflita sobre a escrita das palavras, encontrando também as diferenças entre regularidades e irregularidades. Para que esse aprendizado se dê mais rapidamente, a escola tem um papel essencial: favorecer a reflexão, semeando dúvidas e oportunizando situações de leitura e escrita.

Na próxima sessão veremos como essas evidências de pesquisas contribuíram para a construção de um novo caminho didático para o ensino de ortografia.

#### **1.4. O ENSINO DE ORTOGRAFIA: O EFEITO DE DIDÁTICAS PROMOTORAS DA TOMADA DE CONSCIÊNCIA SOBRE A NORMA.**

Vimos então, que alguns pesquisadores se lançaram sobre a tarefa de tentar compreender como as crianças aprendem sobre a norma ortográfica. Depois desses estudos, os pesquisadores começaram a se preocupar em estabelecer princípios que norteassem as didáticas voltadas para a compreensão da ortografia, promovendo um ensino mais reflexivo.

As pesquisas apontam para o fato da aprendizagem da ortografia não estar calcada apenas na memorização, mas, conforme foi observado nas seções anteriores, há aspectos da norma que são regidos por regularidades, tendo princípios gerativos que, se compreendidos, facilitam a escrita das palavras. Há também, dentro da norma, palavras que não seguem nenhuma lógica, são escritas de acordo com as convenções, ou seja, são arbitrárias e precisam ser memorizadas ou então os escritores devem recorrer a fontes em que haja a escrita conforme a norma culta.

Pensando na relação de um ensino alternativo com a melhoria do desempenho ortográfico, Melo e Rego (1998) realizaram uma pesquisa com turmas de 1ª e 2ª séries em escolas de classe média-alta, que foram divididas em três grupos cada, para verificar seu desempenho na escrita de palavras de tipo contextual, em especial quanto ao uso do “R” e “RR”. Esses grupos eram dois grupos de controle, denominados GC1 (submetidos a ditado de palavras isoladas ou no texto, pesquisas em materiais escritos e reescrita de textos produzidos pelas crianças), GC2 (que estudavam ortografia mediante transmissão verbal da regra,

cópia e ditado de palavras, complementação de frases e palavras e separação de sílabas) e um grupo experimental (GE), onde os alunos passaram por 09 (nove) sessões de aulas alternativas, em que eram estimulados a refletir e discutir, para descobrir, compreender e explicitar os princípios ortográficos que norteiam a língua, para que fizessem uso gerativo dos mesmos.

Apesar de nos grupos de controle as atividades serem diferenciadas, ambos tinham como pressuposto que se aprendia ortografia pela via da memorização.

Já os grupos experimentais, tiveram desde o primeiro momento suas hipóteses consideradas, realizando pesquisas, classificações, ditados, registro das descobertas em cartazes, justificando o porquê de cada regra, desenvolvendo, assim, sua habilidade metacognitiva, tendo sido favorecidas as situações interativas, com a atuação do professor como mediador.

Tanto os grupos controle quanto os experimentais foram submetidos a um pré-teste e a dois pós-testes (o primeiro logo em seguida à situação de ensino e o segundo quatro meses depois, para verificar a permanência da aprendizagem).

Os resultados da comparação entre o pré-teste e os pós-testes não indicaram diferenças relevantes entre os grupos de controle. No entanto, nos grupos experimentais foi notado considerável avanço, tanto do pré-teste para o primeiro pós-teste, quanto de um pós-teste para o outro, o que indica que a aprendizagem foi efetiva. Os alunos desse grupo terminaram a pesquisa com erros esporádicos ou total ausência de erros no uso do “R” e “RR”.

As autoras então pontuaram que o treinamento e a memória não garantiriam um domínio mais elaborado das convenções ortográficas, pois esse tipo de ensino não promove conflitos nem reflexões sobre a escrita. Segundo elas,

A proposta alternativa de ensino de ortografia parece ter sido bem-sucedida em proporcionar tais conflitos e situações norteadoras para a sua solução, promovendo, assim, um grande avanço, num curto período de tempo, o que não parece ser possível quando a criança fica sujeita apenas a uma aprendizagem mnemônica de palavras ou à sua própria sorte. (MELO & REGO, 1998, p. 130)

Morais (1999) investigou junto a 165 alunos de classe popular, estudantes de 3ª e 4ª séries de três escolas públicas municipais de Recife, se o rendimento ortográfico deles poderia ser incrementado a partir de um ensino-aprendizagem da ortografia que promovesse a explicitação de seus conhecimentos sobre as

regularidades de tipo contextual. Para tanto, tinha em cada escola, uma classe de cada série, totalizando seis grupos-classe. Esses alunos vivenciaram durante oito meses letivos, diferentes enfoques do ensino-aprendizagem da ortografia, sendo divididos em grupos de Controle Correntes (CC), de Controle Tradicionais (CT) e Experimentais (E).

Nos grupos controles correntes (CC) não houve ensino sistemático de dificuldades ortográficas de tipo regular contextual, nem teve processo interventivo específico. Esses grupos vivenciavam o ensino convencional de ortografia comum nas escolas públicas recifenses: atividades semanais de ditados de textos, correção coletiva e eventuais exercícios de treino ortográficos.

Os grupos de controle tradicionais (CT) tiveram um ensino sistemático de correspondências fonográficas regulares contextuais, com a mesma frequência e duração semanal dos grupos experimentais, mas não promoviam a explicitação, não incitavam a discussão: faziam treino ortográfico (apesar do formato de apresentação das atividades variar), correção com modelo e memorização de regras.

Já nos grupos experimentais o ensino sistemático baseou-se no debate e na explicitação dos conhecimentos sobre determinadas regras contextuais. Esse ensino, planejado sob forma de sequências didáticas estimulava os alunos a duvidar sobre as grafias produzidas, antecipar possíveis erros, transgredir intencionalmente e discutir suas transgressões, registrar as regras e demais conclusões que elaboravam quando trabalhavam em pequenos ou grandes grupos.

Nessas sequências havia tanto atividades de reflexão a partir de textos (que consistiam em ditados interativos, releituras com focalização e reescritas com transgressão ou correção, para desencadear debates sobre regras específicas) como atividades de reflexão sobre palavras fora dos textos (onde fazia-se classificação de palavras reais, classificação de palavras inventadas, produção de palavras reais e produção de palavras inventadas, onde os alunos classificavam palavras que partilhavam de determinado critério em função da posição de determinada correspondência fonográfica). Cada sequência incluía 4 ou 5 sessões de atividades, com duração de aproximadamente 30 minutos.

Vale salientar que o uso de palavras inventadas tinha como objetivo estimular uma reflexão metalinguística mais aprofundada, pois não havia como se apoiar na memória ao fazer a notação escrita. No final de cada sequência, um quadro de regras era feito a partir das verbalizações dos alunos sobre as conclusões a que

tinham chegado sobre a regra estudada. Era registrado, a cada encontro, no quadro e no caderno das crianças.

As restrições contextuais estudadas, tanto nos grupos de controle tradicional como nos experimentais, foram as seguintes: os empregos de G e GU; do C e QU; de R e RR em diferentes contextos; de Z no início das palavras; de S no início das palavras, seguido de A, O ou U, de J em qualquer posição, seguido de A, O e U, de E ou I e O ou U em sílaba final.

Para ter um parâmetro dos avanços, foram realizadas tarefas diagnósticas no início e final do ano letivo, que consistiam em : ditado de texto com palavras reais (para aferir a capacidade de notar a escrita seguindo as restrições regulares contextuais), ditados de frases com palavras inventadas (objetivava obter informações sobre possíveis conhecimentos a nível explícito, já que a notação correta exigiria um uso gerativo das restrições), tarefas de transgressão intencional (para aferir as representações ortográficas elaboradas a um nível explícito consciente) e entrevista clínica (onde alunos deveriam explicar os “erros intencionais” que produziram, para que se detectasse que restrições da ortografia eles haviam elaborado a nível explícito verbal).

As três primeiras tarefas foram aplicadas coletivamente pelas professoras e a última foi conduzida individualmente pelo pesquisador. As crianças dos grupos de controle corrente não participaram, por questão operacional, das atividades de transgressão intencional.

Ao final da pesquisa foram analisados grupos com 10 alunos de cada terceira série e 15 de cada quarta série. Verificou-se que no início do ano em nenhuma das escolas foi significativa a diferença entre o rendimento no ditado de palavras reais entre os alunos de terceira e quarta séries. No pós-teste, a terceira série do grupo experimental apresentou significativamente menos erros que os grupos que receberam o ensino sistemático tradicional (CT) ou ensino corrente (CC). Na quarta série, porém, o grupo experimental só obteve um resultado significativamente superior em relação ao grupo CC, e não ao grupo de controle tradicional.

Na tarefa do ditado de palavras inventadas não houve diferenças significativas no rendimento em nenhuma das turmas das três escolas, tanto no pré como no pós-teste, apesar da redução do número de erros ter sido mais notada nos grupos experimentais. Esse resultado parece indicar que o êxito na grafia de palavras inventadas requer um nível bastante elaborado a nível explícito.

Nas tarefas de transgressão intencional, o pesquisador notou que tanto na 3ª quanto na 4ª séries, o grupo experimental passou a transgredir mais no pós-teste que o grupo controle tradicional (inclusive, o CT da 4ª série apresentou menos transgressões no pós-teste, que no início do ano). Comparando séries de uma mesma escola as diferenças entre os rendimentos das crianças nessas atividades não foram significativas.

Com esse estudo, Morais (1999) teve referendada sua hipótese de que um melhor desempenho ortográfico pode ser obtido através de estratégias de ensino que levem os alunos a tomarem consciência, a um nível explícito, das restrições regulares da notação escrita. O estudo apontou também para a necessidade de mudanças no ensino da ortografia para garantir um aprendizado real da norma ortográfica.

Para investigar a relação entre a explicitação do conhecimento e a compreensão dos princípios ortográficos das regras contextuais que envolviam a nasalização, Moura (1999) pesquisou 57 alunos de 3ª série de escolas públicas estaduais que atendiam à classe popular. Os alunos foram divididos em G1 (que recebeu ensino de ortografia corrente na escola), G2 (recebeu um ensino sistemático, pautado na memorização e treinamento da notação escrita) e G3 (que participou de ensino alternativo, que envolvia a explicitação das regras). Foi realizado um pré-teste e um pós-teste para comparar os desempenhos dos alunos após aulas de intervenção, da qual participaram apenas os G2 e G3 e cuja tarefa era a complementação de um texto em lacunas (fábula), já lido anteriormente para a turma. As dificuldades encontradas nessas turmas foram as seguintes: N antes de consoantes, menos P e B, M antes de P e B, NH nasalizando sílaba anterior, Ã final, M final, ãE final e õE final. As sequências didáticas foram, então, criadas e aplicadas pela pesquisadora de modo que cada dificuldade fosse trabalhada em 3 sessões de aproximadamente 50 minutos nos G2 e G3. Ao final da pesquisa Moura verificou que o grupo que menos avançou foi o que foi atendido pelo ensino corrente de ortografia (não sistemático), sendo seguido pelo G2 e o G3 foi o que apresentou resultado mais significativo. O estudo sugeriu que um ensino destinado a promover a explicitação dos porquês da norma poderia contribuir para a compreensão e conscientização dos princípios ortográficos das regras contextuais que envolvem a nasalização.

A pesquisa realizada por Melo (2001) adotou a mesma metodologia de

Morais (1999), com o objetivo de verificar a eficácia de um ensino alternativo para a aprendizagem das regularidades de tipo morfológico. A autora fez uma pesquisa com 60 alunos de três escolas públicas da rede municipal de ensino de Recife, que cursavam a 3ª série do ensino fundamental.

Dividiu-os em 3 (três) grupos, constituídos também de um grupo de controle experimental; um grupo de controle tradicional (que focalizou as mesmas regularidades morfológicas que o grupo anterior, mas utilizando estratégias tradicionais); e um grupo de controle corrente, que vivenciou o ensino de ortografia corrente na rede pública. Foi realizado um diagnóstico inicial, depois foram realizados os programas interventivos nos dois primeiros grupos e um pós-teste em todos os alunos.

O resultado de sua pesquisa foi similar à de Moraes (1999), indicando também a necessidade de um ensino sistemático da ortografia. O resultado da pesquisa de Melo (2001) parece mostrar que mesmo as práticas mais tradicionais, desde que sistemáticas, podem contribuir para a melhoria do desempenho ortográfico dos alunos no tipo de regularidade estudada: as de tipo morfológico.

## **1.5 PRINCÍPIOS QUE PROMOVEM A TOMADA DE CONSCIÊNCIA SOBRE A NORMA E PRINCÍPIOS GERAIS QUE ORIENTARIAM DIDÁTICAS DE ORTOGRAFIA INOVADORAS**

Para fundamentar o que defendemos para o ensino de ortografia, tomaremos como base os estudos de Karmiloff-Smith e sua “teoria da redescritção representacional”. Para a autora (1996) “a compreensão global dos mecanismos de mudança cognitiva próprios do ser humano passa pela elaboração de uma epistemologia que inclua tanto o ponto de vista construtivista como a consideração das predisposições inatas do indivíduo” (p.24). Ou seja, para que a aprendizagem ocorra o indivíduo deve ter, além de suas disposições inatas, um controle crescente sobre as suas representações, que pode ser possibilitado por um ensino que ajude a explicitar o que já sabe.

Ao ser capaz de transformar a informação que tem de forma implícita (representada em forma de procedimentos) em uma informação cada vez mais acessível e consciente, o sujeito está construindo o seu conhecimento. Nessa

construção do conhecimento as representações do sujeito passam pelos seguintes níveis: implícito (sob forma de conhecimentos); explícito inicial (quando já há um processo de simbolização e abstração); explícito consciente (o conhecimento existe, mas o indivíduo ainda não consegue verbalizá-lo) e explícito consciente verbal (quando o indivíduo verbaliza o seu conhecimento consciente).

Foi a partir dessa teoria, que foram elaboradas as pesquisas citadas na sessão anterior, Morais (1999), Moura (1999) e Melo (2001), trazendo um ensino inovador da ortografia, que até então só era ensinada (e quando o era) através de exercícios de treino ortográfico e memorização. A teoria da redescritção representacional contribuiu para o ensino da ortografia, pois chamou a atenção dos estudiosos acima, para o fato dos indivíduos poderem ter conhecimentos implícitos sobre a norma ortográfica e que precisam reelaborá-los para deixá-los cada vez mais conscientes e explícitos, podendo ser verbalizados. Conforme foi observado a explicitação demonstrou levar à uma tomada de consciência e mudança cognitiva.

Seguindo essa teoria, Morais (1998) delineou alguns princípios que podem orientar práticas pedagógicas que levam a um ensino mais reflexivo, alegando que “ao aprender ortografia, a pessoa não atua de modo passivo, mas reelabora mentalmente as informações que recebe do meio sobre a forma correta das palavras” (p. 49). Segundo ele, os princípios gerais seriam: 1) a necessidade das crianças conviverem com modelos nos quais apareça a norma ortográfica; 2) a promoção de situação de ensino-aprendizagem que oportunizem a explicitação dos conhecimentos das crianças sobre a ortografia; 3) a definição de metas para o rendimento ortográfico dos alunos ao longo da escolaridade.

Haveria, segundo o autor, também sete princípios relativos ao encaminhamento das situações de ensino aprendizagem: a presença da reflexão sobre a ortografia em todos os momentos de escrita; permissão da escrita espontânea das crianças; o não uso da nomenclatura gramatical como requisito para aprendizagem das regras contextuais e morfológico-gramaticais; promoção da discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças expressam; realização de registro escrito das descobertas das crianças (regras, lista de palavras, etc); agrupamento dos alunos em duplas ou pequenos grupos para desenvolverem atividades e consideração do rendimento heterogêneo dos alunos ao definir as metas para o ensino da ortografia.

Esses princípios norteadores foram desenvolvidos por Morais (1998), após a

realização de pesquisa em que percebeu a relação do nível de explicitação verbal do aluno sobre a existência ou não de regras ortográficas e o seu desempenho ortográfico. Verificou que crianças que tinham conhecimento mais elaborado da norma ortográfica conseguiam realizar a explicitação, ao contrário dos que tinham mais dificuldade na compreensão ortográfica. Também nesse estudo foi verificado que os alunos tem mais dificuldades nas irregularidades da norma e na infrequência das palavras.

O autor propõe também algumas atividades que poderiam ajudar no processo de reflexão sobre a norma ortográfica como o uso de ditado interativo (onde professor faz algumas paradas para discutir com a turma), a releitura com focalização (quando a leitura de um texto já conhecido é interrompida para discutir-se sobre a escrita das palavras) e a reescrita com transgressão ou correção. Traz ainda a possibilidade de refletir sobre as palavras fora ou dentro dos textos e uso de dicionários para revisão de produções infantis.

Morais (1999), Moura(1999) e Melo (2001) defendem que um ensino sistemático da ortografia, baseado em debates e reflexões sobre as restrições da norma ortográfica pode levar os alunos a notar corretamente as palavras.

Vimos, então, que o trabalho com ortografia, não pode ser feito de forma esporádica, apenas com exercícios para verificação da competência do aluno, mas sim com um trabalho sistemático, que leve o aluno a compreender o porquê usar essa ou aquela letra para representar determinado som, sendo capaz também de identificar os casos em que as regras são arbitrarias. Para tanto, é necessário o estabelecimento de metas para o ensino da ortografia, para possibilitar que o aluno reflita sobre todas as regularidades e reconheça também as irregularidades. Salientamos porém que, é preciso que o aluno esteja na hipótese alfabética da escrita para que se inicie o trabalho com a ortografia. Primeiramente o trabalho deve ser com as regularidades ortográficas, promovendo a compreensão do princípio gerativo das palavras e somente depois, trabalhar de forma mais sistemática com as irregularidades da norma ortográfica.

A escola, no entanto, deve se organizar, pois um de seus objetivos é “ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido” (POSSENTI, 2006, p. 17).

Para possibilitar essas condições de aprendizagem do português padrão, os professores podem lançar mão de uma ferramenta interessante: os jogos didáticos

de ortografia.

Os jogos são recursos didáticos que auxiliam na aprendizagem por mobilizar a criança para seus objetivos, motivando para a realização das atividades. Vejamos então, no capítulo a seguir, a importância dos jogos e sua relação com a aprendizagem.

## Capítulo 2 OS JOGOS E A APRENDIZAGEM

Nesse capítulo discutiremos o que vem a ser considerado jogo, por diversos estudiosos, já que não existe uma definição única sobre o mesmo, pois o conceito muda de acordo com o tempo histórico e a cultura. Explicitaremos o que os teóricos Piaget e Vygotsky teorizaram sobre o jogo, considerando as relações que estabeleciam entre o jogo e a realidade do sujeito. Logo após, discorreremos sobre o jogo como um instrumento pedagógico, que pode contribuir com o aprendizado dos alunos, bem como sobre a importância da mediação docente para que a aprendizagem, de fato, ocorra. Findaremos a sessão, apontando evidências empíricas sobre o uso de jogos no aprendizado de Língua Portuguesa, tanto no que se refere à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, como no aprendizado das regras ortográficas, que é o foco dessa pesquisa.

### 2.1- JOGOS: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS

Ao longo dos anos, estudiosos tentam definir o que viria a ser o jogo. Segundo Kishimoto (1994), o fato de essa palavra ter vários sinônimos, tais como *brinquedo* e *brincadeira*, dificulta a sua conceituação.

Grando (1995, p. 30) afirma que “Etimologicamente a palavra vem do latim *locu*, que significa gracejo, zombaria e que foi empregada no lugar de *ludu*: brinquedo, jogo, divertimento, passatempo”.

Cada língua, no entanto, tem um tratamento diferente dado à palavra jogo; algumas apresentam apenas um sinônimo para este vocábulo, outras trazem vários termos para tentar designá-lo, tornando difícil uma definição mais geral.

Segundo Huizinga (1990), em todas as línguas, há uma tendência a enfraquecer a ideia de jogo, desvinculando-o de seu caráter lúdico e usando o vocábulo em expressões onde ele não tem esse sentido, como, por exemplo, na frase “minha carreira está em jogo”.

A maioria dos filósofos, antropólogos e etólogos definem o jogo como uma atividade que possui uma própria razão de ser e que contém um objetivo implícito.

Para Huizinga (1990, p. 33)

o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida quotidiana'.

Tezani (2006) acredita que o jogo não é um passatempo para diversão dos alunos, mas que corresponde a uma exigência do organismo e que estimula o crescimento e o desenvolvimento do corpo e das faculdades intelectuais.

Dentro da perspectiva sócio-histórica o jogo

[..] deve ser considerado uma atividade social humana baseada em um contexto sociocultural a partir do qual a criança recria a realidade utilizando sistemas simbólicos próprios. Ela é, portanto, além de uma atividade psicológica, uma atividade cultural. (CERISARA, 2002, p. 130)

Vemos, pois, que não há uma definição única, nem um pensamento único que trate do jogo, mas ele vai sendo construído no interior das culturas nas quais se inscreve.

Quanto às características do jogo, Huizinga (1990) afirma que são as seguintes:

- *liberdade*: Quando a criança brinca, ela tem a liberdade de escolher se quer ou não jogar, não há uma obrigatoriedade;
- *ser uma evasão da vida real*: Como o jogo não pertence à vida comum, situa-se fora do mecanismo de satisfação imediata da necessidade e dos desejos. "Ele se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização." (HUIZINGA, 1990, p.12) As crianças sabem diferenciar quando está se só fazendo de conta ou quando está brincando.
- *o isolamento, a limitação*: "É 'jogado até o fim' dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um caminho e um sentido próprios." (HUIZINGA, 2008, p.12). O tempo é um dos fatores que limitam o jogo, pois após certo número de jogadas ele tem um fim. Enquanto há o jogo, tudo é movimento, mudança, alternância. Ao seu término, volta-se à vida real.
- *fixação como fenômeno cultural*: Mesmo chegando ao final, ele continua, pois é preservado pela memória e pode tornar-se tradição. "[...] Uma de suas qualidades fundamentais reside nesta capacidade de repetição, que não se aplica apenas ao

jogo em geral, mas também à sua estrutura interna”. (HUIZINGA, 1990, p. 12-13)

Kishimoto (1994) corrobora com esse pensamento, afirmando que uma conduta pode ser considerada jogo em determinada cultura e não-jogo em outra.

- *criar ordem e ser ordem*: o jogo é presidido pela ordem. Se não houver regras e obediências às mesmas ele perde seu valor, privando-o de seu caráter próprio. Ele “introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada[...]” (HUIZINGA, 1990, p. 14)

- *ter regras*- As regras existem em todos os jogos, podendo ser implícitas ou explícitas.“ São estas que determinam aquilo que ‘vale’ dentro do mundo temporário por ele circunscrito. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão”. (HUIZINGA, 1990, p. 14)

Caillois(1990, pp. 29 e 30), por sua vez, descreve como características do jogo:

- *liberdade*- o jogador entra no jogo por conta própria, sem imposições. Se fosse obrigado, “o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre” (p. 29).

- *delimitação*- a participação nos jogos fica dentro de limites de espaço e de tempo, estabelecidos previamente.

- *incerteza*- não há como prever como será o seu desenrolar.

- *improdutividade*- o jogo não gera nem bens, nem riqueza, embora possa deslocá-los.

- *regulamentação*- instala uma nova legislação, a única que conta em seu decorrer. Não há modificações.

- *ficção*- realiza-se dentre de uma realidade específica “ou de franca irrealidade em relação à vida normal” (p. 30)

Conforme pudemos ver, os dois autores concordam ao falar sobre a liberdade, a delimitação de tempo e espaço, as regras e o fato de ser uma realidade isolada da vida real, características estas observadas durante o uso de jogos, seja de que tipos forem. No entanto, Huizinga (1990) afirma que o jogo é uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, o que contraria o pensamento de Caillois (1990), que acredita que o jogo supõe uma vontade de ganhar, levaria o jogador a descobrir suas próprias limitações e buscar superá-las, com o objetivo de evitar nova derrota.

Acreditamos que o jogo tenha nessa vontade de ganhar um estímulo

necessário, que pode ser utilizado como promotor de aprendizagens, pois leva o aluno a buscar soluções para vencer o adversário.

Brougère (2002), por sua vez, afirma que

O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca. Isso leva a dar muita importância à noção de interpretação, ao considerar uma atividade como lúdica. ( p. 21)

Percebemos então que o jogo tem um grande potencial enquanto mobilizador das ações e pressupõe um envolvimento dos jogadores. Agora vejamos como dois teóricos que estudam a aprendizagem concebem o jogo.

## **2.2 O JOGO SEGUNDO AS PERSPECTIVAS DE PIAGET E VYGOTSKY**

As abordagens construtivista e sócio-interacionista preocuparam-se com o jogo e trataram de jogo como sinônimo de brinquedo, conforme veremos adiante.

### **2.2.1- PIAGET E O JOGO**

Piaget, no intuito de compreender melhor o desenvolvimento infantil, estudou o jogo, pois a brincadeira constitui uma das poucas atividades espontâneas da criança. Seu interesse pelo uso de jogos em seus experimentos derivou-se dos estudos dos processos cognitivos e das construções das estruturas mentais necessárias à aprendizagem, conforme podemos observar na citação abaixo:

[...] se o ato de inteligência culmina num equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, enquanto que a imitação prolonga a última em si mesma, poder-se-á dizer, inversamente, que o jogo é essencialmente assimilação ou assimilação predominando sobre a acomodação". (PIAGET, 1978, p. 115)

Para Piaget (1978) o jogo seria uma forma de assimilação do real. Ele defende o jogo como atividade prazerosa, sendo altamente interessada e tendo caráter espontâneo, que obedece a regras pré-determinadas (apesar de poder estar numa situação imaginária). Acredita também que o indivíduo, através do jogo, pode libertar-se dos conflitos.

O autor apresenta três estruturas de jogo, que correspondem a aspectos estruturais e psicogenéticos:

- **jogos de exercícios**- A criança, do nascimento aos dezoito meses, aproximadamente, repete uma determinada situação pelo prazer proporcionado pelos seus efeitos. Ela repete uma determinada ação por divertimento, que serve também para a consolidação dos esquemas recém-adquiridos.
- **jogos simbólicos**- Do aparecimento da linguagem até cerca de 6/7 anos a criança passa a utilizar esse tipo de jogo que implica na representação de um objeto ausente e promove uma comparação entre um elemento e sua representação, onde há uma evocação de uma situação não-dada. Trata-se de jogos de faz-de-conta e consiste na aplicação do esquema a objetos inadequados e evocação para sentir prazer, que é o início da ficção. Esses jogos teriam um papel fundamental na elaboração de símbolos e no desenvolvimento da linguagem.
- **jogos de regras**- A partir dos 6/7 anos, os jogos de regra são transmitidos socialmente de criança para criança. As regras são acordadas pelo grupo e não podem ser violadas. Essa categoria de jogo combina ações sensório-motoras ou intelectuais com a competição entre indivíduos, reguladas por acordos momentâneos ou transmitidos culturalmente e costuma aumentar sua importância ao longo do tempo.

Conforme pudemos ver, as crianças vão ao longo do tempo, modificando seu entendimento sobre jogos. Quando passam de um estágio a outro, devemos assinalar, elas não abandonam as formas anteriores, mas as somam a seu novo repertório, sendo mantidas durante toda a vida humana.

Piaget (1978) afirma que a construção do conceito de regras evolui também em estágios:

- **primeiro estágio**- A criança joga individualmente, em função de seus desejos e hábitos motores e interrompe o jogo quando perde o interesse.
- **segundo estágio**- Nesse estágio a criança imita o jogo dos companheiros, tentando submeter-se às leis comuns. Há o início da regra.
- **terceiro estágio**- Há a necessidade de entendimento mútuo. A criança já passa a considerar as ações de seus companheiros e busca vencê-los.
- **quarto estágio**- Existe a codificação das regras. A criança consegue prever, organizar e sistematizar as exceções antes mesmo de jogar.

Estes estágios buscam explicar:

Como uma regra que a princípio se apresenta *egocêntrica*, pertencente somente à criança e explicitada apenas através de suas ações, pode ser transformada numa *regra social* que surge da própria necessidade de “*jogar com o outro*”, de se relacionar com outras crianças, estabelecendo uma regra comum. (GRANDO, 1995, p. 37) (grifos da autora)

Dessa forma, Piaget buscou analisar toda a evolução do pensamento da criança no momento em que está jogando, tanto apresentando os tipos de jogos de que as crianças fazem uso em uma idade estimada e como os conceitos de regras passam de um pensar individual a um jogo com outros colegas.

### 2.2.2- VYGOTSKY E O JOGO

Enquanto Piaget vê o jogo como atividade prazerosa, Vygotsky (2000) afirma que o prazer não é característica definidora do jogo, pois haveria muitas atividades que proporcionariam à criança um prazer mais intenso e teriam, também, jogos que são acompanhados de desprazer, quando o resultado não é favorável para ela. O autor acreditava que o jogo não era o aspecto predominante da infância, porém era muito importante no desenvolvimento das crianças. Afirmou que as características definidoras do jogar são: a imaginação e as regras e estão presentes em todos os jogos. Essas características são modificadas em função da evolução que o jogo sofre no desenvolvimento da criança.

Para Vygotsky, antes dos três anos de idade, a criança estaria sujeita a limitações impostas pelo ambiente imediato, pois sua percepção seria atrelada à sua atividade motora. A criança percebe o ambiente e age sobre ele, satisfazendo suas necessidades. Após esse período, no início da idade pré-escolar, ela tem desejos e necessidades que precisam ser satisfeitos e, quando não podem ser realizados imediatamente, ela resolve esse problema envolvendo-se num mundo ilusório e imaginário. A imaginação surge originalmente da ação, que, por sua vez, é fruto de um desejo. “A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos, mas também pelo significado dessa situação”. (VYGOTSKY, 2000, p. 127) Sendo assim, a criação de uma situação imaginária seria a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições impostas pelo ambiente imediato.

Segundo o autor não há jogos sem regras, pois

sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. (VYGOTSKY, 2000, p. 125)

A situação dos jogos exige que a criança aja contra seu impulso imediato, pois se depara com conflitos entre o que gostaria de fazer, espontaneamente, e as regras do jogo. Então ela passa a demonstrar maior autocontrole, experienciando a subordinação às regras, o que lhe exige renúncia aos impulsos imediatos, mas que é um meio de atingir o prazer de vencer.

Na vida real, é quase impossível haver uma subordinação absoluta às regras, enquanto que no jogo isso pode se dar sem complicações, pois acontece limitada a um curto de tempo. Sendo assim, Vygotsky declara que o jogo cria uma zona de desenvolvimento proximal, porque nele a criança se comporta além do comportamento habitual para sua idade, realizando tarefas que superam suas capacidades costumeiras.

O autor define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real seria o que o aluno consegue realizar sozinho e o nível potencial seria o que consegue com ajuda de um adulto ou companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 2000).

Como no jogo a criança não brinca sozinha, mas em interação com companheiros que podem ter níveis de desenvolvimentos distintos, os colegas mais capazes ajudam os outros a alcançar esse nível potencial, podendo, portanto, as crianças apresentarem esse comportamento que supera o apresentado na vida diária.

Ao discutir sobre como muda o brinquedo, o autor chama a atenção para o fato de, nas primeiras situações imaginárias, a criança não se distanciar muito das situações reais, sendo a imaginação mais memória em ação que a criação de uma situação nova. Depois passa a se conscientizar do propósito do jogo, identifica nele uma finalidade para realizar a atividade. No final do desenvolvimento, surgem as regras, que, ao passar a serem mais rígidas, exigem maior atenção da criança, tornando o jogo mais tenso e agudo.

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais torna-se possível a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental. (VYGOSTSKY, 2000, p. 136)

Como pudemos ver o pensamento abstrato pode ser formulado a partir de situações imaginárias, que podem ser mobilizadas através do jogo. Ao falar sobre divisão entre trabalho e brinquedo ou jogo, Vygotsky nos dá ensejo para iniciarmos nosso próximo item.

## **2.3 O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR**

Vejamos, agora, como o jogo pode ser compreendido como um recurso facilitador das aprendizagens e como o professor pode ajudar nesse processo, colaborando para a construção de competências e conhecimentos.

### **2.3.1- O JOGO COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO**

Vimos, nos itens anteriores, que os jogos são formas de promover o desenvolvimento, porém a ideia de jogo ainda está atrelada à diversão, mais presente nas salas de Educação Infantil e que ao longo dos anos escolares tende a ser usado apenas para preencher tempo entre as atividades didáticas, como se “não fosse um bom recurso para realmente promover a aprendizagem de conceitos e raciocínios tidos como centrais para o sucesso escolar” (FITTIPALDI, 2009)

Vimos, no item anterior, que Vygotsky falou sobre a divisão entre o trabalho e o jogo, o que indicava que o jogo, em sua época, não era considerado como algo sério, não era uma espécie de trabalho, mas, sim, apenas entretenimento. No entanto, o teórico verificou, em suas pesquisas, que o jogo é importante para o desenvolvimento, sendo então algo que precisa ser considerado por quem trabalha com crianças, estejam elas na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental.

Ao se desenvolverem dentro da escola, os jogos e brincadeiras passam a ser regulamentados também pelas normas institucionais, correndo o risco de perder seu

caráter lúdico e se descaracterizar.

Façamos agora uma distinção entre um jogo didático e um jogo educativo, para que voltemos o olhar para o tipo de jogos que iremos apresentar aos alunos participantes de nossa pesquisa.

Para Silva & Morais (2011, p. 14) os jogos didáticos:

são aqueles jogos que têm finalidades voltadas para a aprendizagem de conceitos e habilidades relativos ao currículo das diferentes áreas do conhecimento. Além de propiciarem a diversão, tais jogos têm claramente uma intenção de ensinar algum conteúdo curricular às crianças.

Assim como os autores acima, concordamos que os jogos didáticos buscam ensinar algo específico, devem, pois, ter objetivos didáticos. Dessa forma, é necessário que os professores ao pensar nesses jogos tenham clareza do que pretendem atingir, para explorar, ao máximo, a sua potencialidade no auxílio de construção de conceitos.

Existem também os jogos que, apesar de não ter uma intencionalidade didática, também possibilitam a aprendizagem. Esses são jogos educativos, pois objetivam ensinar algo de forma mais geral, tais como alguns jogos tradicionais infantis e de regras.

Segundo Kishimoto (1994, p. 22) “Qualquer jogo empregado pela escola aparece sempre como um recurso para a realização das finalidades educativas e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil”. Isso significa que o jogo, no interior da escola, cumpre duas finalidades: a de facilitar a aprendizagem e de ajudar no desenvolvimento sócio-afetivo da criança.

Grando concorda com Kishimoto e detalha as finalidades dos jogos :

Quando se propõe a utilização de jogos no contexto educacional de ensino-aprendizagem, muitas são as finalidades que se quer atingir. Entre elas, destacam-se a fixação de conceitos, a motivação, a construção de conceitos, aprender a trabalhar em grupo, propiciando solidariedade entre os alunos, estimular a raciocinar, desenvolver o senso crítico, a disposição para aprender e descobrir coisas novas, além do desenvolvimento da cidadania.(GRANDO, 1995, p. 85-86)

Kishimoto (1994) argumenta que o jogo pode ser entendido em um sentido amplo, quando a atividade desencadeada e orientada pelo professor permite a livre exploração do material, pensando no desenvolvimento geral da criança, ou um sentido restrito, quando as atividades são direcionadas para a aquisição ou aplicação de conceitos e habilidades intelectuais (jogos didáticos).

As práticas de sala de aula não têm investido no potencial de mobilização proposto pelos jogos educativos, por parecer uma situação desestruturada. No entanto, eles podem levar as crianças a descobertas, a associar teoria e prática, reelaborar conceitos, além de ajudar na socialização dos mesmos.

Ao observarmos o comportamento de uma criança brincando e/ou jogando, percebe-se o quanto ela desenvolve sua capacidade de fazer perguntas, buscar diferentes soluções, repensar situações, avaliar suas atitudes, encontrar e reestruturar novas situações. (GRANDO, 1995, p. 62)

Isso acontece porque os jogos, por serem uma evasão da vida real, conforme Huizinga (2000) e Caillois (2000), têm um potencial mais mobilizador e instigam as crianças frente aos desafios que propõem. Como todos que jogam querem vencer, desenvolvem várias estratégias para chegar ao melhor resultado possível e, se possível, superar o adversário.

Quando os jogos são utilizados, não são só os alunos que se beneficiam, pois o jogo:

[...] apresenta-se como um recurso produtivo para o professor que busca nele um apoio para o ensino de conteúdos muitas vezes considerados de difícil assimilação. Os jogos também são produtivos para o aluno, desenvolvendo sua capacidade de pensar, refletir, analisar, compreender, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las com autonomia e cooperação. (PESSOA & MELO, 2011, p. 31)

Outra questão a ser considerada, ao tomar os jogos como ferramentas pedagógicas, é levantada pelas autoras agora citadas: “Os jogos devem ser bem adaptados aos conteúdos, à faixa etária e os conhecimentos prévios dos alunos” (PESSOA & MELO, 2011, p. 33). Se os jogos forem muito fáceis, vão promover um desestímulo e, se forem difíceis demais, vão levar os alunos a um elevado nível de tensão e frustração, desestimulando-os também. É preciso avaliar bem o que se pretende trabalhar e isso será visto no tópico a seguir.

Nessa pesquisa nós propomos o uso de jogos na promoção da melhoria do desempenho ortográfico das crianças, cuidando também da importância da mediação na condução desses jogos e na consolidação dos conhecimentos das mesmas. Salientamos novamente a importância de um planejamento cuidadoso do ensino, em qualquer que seja a disciplina ou conteúdo. E assim como afirmam Pessoa & Melo (2011, p. 33) consideramos que é “ importante ter clareza de que ensinar ortografia através do brincar com jogos didáticos é um ótimo recurso, desde

que seja bem explorado e tenha objetivo claro e coerente”.

Não esqueçamos, portanto, que, apesar de importante, o jogo é apenas uma das formas de levar a criança a refletir sobre as ações e sistematizar o conhecimento. Outras atividades devem também ser desenvolvidas com essa finalidade, a fim de promover a aprendizagem.

### **2.3.2 A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR**

Fittipaldi (2009) afirma que o jogo pode ser um poderoso auxiliar nos processos de aprendizagem, pois “Por meio do jogo, a criança é convidada a compreender (e não a simplesmente memorizar) e, partindo do que já sabe, elaborar novos conceitos que permitem, à medida que joga, maior generalização do pensamento”. (p. 131)

Apesar de o jogo mostrar-se como um recurso pedagógico eficaz, a mediação do professor é imprescindível para que o aluno aprenda. Ao professor cabe a responsabilidade de verificar o que os alunos já sabem e, a partir daí, planejar as atividades a desenvolver e organizar jogos, prevendo o espaço e o tempo que serão necessários para que as crianças explorem os jogos e possam fazer inferências e tirar conclusões.

Segundo Leal, Albuquerque & Leite (2005, p. 117) “[...] o professor desempenha papéis fundamentais, mediando as situações e criando outras situações extra-jogo para sistematização dos conhecimentos”. Saliendam, também, que o professor deve calcular o quanto de aprendizagem o jogo vai promover para cada aluno e para tanto é preciso que haja um diagnóstico. A partir desse diagnóstico é que deve planejar os jogos que serão disponibilizados.

O planejamento é de crucial importância para organizar o trabalho docente, estabelecendo objetivos e metas para serem alcançadas com o intuito de promover o avanço na aprendizagem das crianças, seja fazendo uso de jogos ou de outras atividades.

Mas, para utilizar o jogo, o professor necessita conhecê-lo com antecedência, sabendo suas regras, conferindo se as peças estão completas, para então realizar seu planejamento. Dessa forma, vai saber que espaço destinar à sua aplicação, o tempo estimado de duração das partidas, pode prever as possíveis dificuldades dos

alunos e, assim, conseguir auxiliá-los. É importante também o professor acompanhar os alunos nas partidas iniciais do jogo, para orientá-los quanto às regras, garantindo que o mesmo alcance seus objetivos expressos nas regras.

Segundo Macedo,

A ação de jogar, aliada a uma intervenção do profissional, 'ensina' procedimentos e atitudes que devem ser mantidos ou modificados em função dos resultados obtidos no decorrer das partidas. Assim, ao jogar, o aluno é levado a exercitar suas habilidades mentais e a buscar melhores resultados para vencer. (MACEDO, 2000, p. 20)

Macedo (2000) também ressalta que jogar favorece a aquisição do conhecimento, pois faz com que a criança aprenda sobre si própria (como age e como pensa), sobre o jogo (características e formas de vencer), sobre as relações sociais existentes durante o jogo (competir e cooperar) e sobre conteúdos (semelhantes a certos temas trabalhados em sala de aula).

Fazendo uso do jogo, e realizando as intervenções adequadas, o professor evita que as dificuldades se instalem e o fracasso escolar se torne uma constante.

## **2.4- OS JOGOS E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS**

Ao realizarmos o estado da arte, verificamos que há poucas pesquisas que se detiveram na análise do resultado de aplicação de jogos no ensino da língua materna. Algumas investigaram os efeitos dos jogos na aprendizagem do sistema de escrita alfabética, tais como Oliveira & Leal (2008), Vieira, Souza & Morais (2010), Bezerra (2008) e Morais & Silva (2010), outras tiveram como foco o resultado do uso de jogos no aprendizado da ortografia, tais como evidenciam Curvelo, Meireles & Correa (1998) e Oliveira & Melo (2010).

Oliveira & Leal (2008) estudaram uma situação de aplicação de jogos em uma sala de aula de Educação Infantil. A pesquisa envolveu quatro etapas: entrevista com a professora, aplicação de testes para a avaliação dos conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética, a observação de 4 aulas, em uma escola pública na Região Metropolitana de Recife, onde ocorreu a condução de jogos pela professora e uma avaliação final.

Na avaliação inicial verificou-se que os alunos não percebiam a dimensão

sonora das palavras, prendendo-se aos significados. Foram então aplicados 3 jogos de consciência fonológica elaborados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL-UFPE): o *caça-rimas*, o *bingo de sons* e *trinca mágica*. O número de observação foi restrito a quatro, pois a professora não atribuía muita importância aos jogos, achando que os aplicaria de forma satisfatória em apenas 4 sessões. A mesma acreditava que os jogos que eram utilizados por ela em situações de sala de aula serviam para estabelecer limites nos alunos.

O estudo buscou analisar situações do uso de jogos e seus efeitos sobre a aprendizagem, para compreender como o professor deve mediar essas situações. A professora observada, no entanto, não enfocou a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, mas as regras sociais e, apesar de as crianças terem demonstrado interesse nos jogos, o tempo de aplicação dos mesmos foi reduzido.

Mesmo com a brevidade da pesquisa e uma intervenção docente que não favorecia a reflexão fonológica das palavras, já que a professora atentava apenas para o nome das letras, as crianças começaram a prestar atenção nas semelhanças sonoras, mostrando um discreto avanço nas suas hipóteses sobre a escrita.

Essa pesquisa, tal como a primeira, indica que os jogos têm seu potencial de mobilização de conhecimentos que não deve ser desprezado.

Bezerra (2008) analisou, sistematicamente, o percurso de seis duplas de crianças, ao longo de três sessões, com quatro jogos de análise fonológica, para verificar mudanças qualitativas quanto aos conhecimentos fonológicos e sobre a escrita revelados pelos aprendizes. Essas crianças eram alunas de uma escola pública municipal de Recife e cursavam o Grupo V (Educação Infantil) e 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental.

Na formação houve agrupamento de duplas consideradas homogêneas e heterogêneas, com base nos níveis conceituais propostos pela psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

Foi realizado um ditado de palavras antes e depois das aplicações dos quatro jogos escolhidos. Esses jogos contemplavam: as habilidades fonológicas de segmentação oral de sílabas e comparação do tamanho de palavras, de identificação de sílabas iniciais, rimas e aliterações. Observou-se o percurso de cada dupla, ao longo das sessões, com um mesmo jogo. Foi verificado que os tipos de erros apresentados em cada jogo foram encontrados em todas as duplas, independentemente de seus conhecimentos fonológicos e de escrita.

As interações entre as duplas não apontaram nenhuma especificidade, ao comparar-se o desempenho de duplas homogêneas ou heterogêneas. Após a realização das sessões de jogos, uma nova avaliação indicou um grande progresso de todas as crianças, mostrando que as mesmas passaram a refletir sobre sílabas, fonemas e letras.

Essa pesquisa reforçou a proposta de considerarmos o jogo didático como um espaço de criação da zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotsky e também demonstrou a relevância de se oferecer às crianças jogos que mobilizem diferentes habilidades fonológicas, que lhes oportunize a exploração de diferentes estratégias de reflexão sobre as palavras.

A pesquisa confirmou que um mesmo jogo pode despertar comportamentos e reações distintas nas crianças. Notou-se, também, que a mediação do professor favoreceu a correção de jogadas das crianças, durante um mesmo jogo, apontando para a importância do papel do adulto para o desenvolvimento das crianças, bem como o das outras crianças e instrumentos didáticos.

Morais & Silva (2010) analisaram o uso de “jogos de palavras” por duas professoras que lecionavam no Grupo V da Educação Infantil em uma escola municipal de Recife. Uma das docentes apresentou às crianças o jogo “Batalha de palavras”, elaborado pelo Centro de Estudos de Educação e Linguagem (CEEL-UFPE). Tal jogo tinha por objetivo ajudar as crianças a compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores; identificar a sílaba como unidade fonológica; segmentar palavras em sílabas e comparar palavras quanto ao número de sílabas.

Ela, antes de iniciar o jogo propriamente dito, separou a turma em dois grupos e apresentou aos alunos as figuras que faziam parte do mesmo e explicitou as regras do jogo. Ao longo do mesmo, as crianças se envolveram na atividade de reflexão fonológica e, ao seu final a professora contabilizou o resultado e propôs outra atividade para ajudá-los a pensar sobre as figuras observadas no jogo.

Foi observado que as crianças na hipótese pré-silábica apresentavam um bom desempenho ao jogar, bem como verificou-se um movimento de cooperação entre as crianças do mesmo grupo.

A outra docente, fez uso do jogo “Caça-Rimas” também criado pelo CEEL-UFPE e que objetiva que os alunos localizem figuras cujos nomes rimam. A professora já tinha por hábito trabalhar com rimas, mas nunca havia utilizado jogo

como recurso didático.

No início, ela percebeu que as crianças tiveram certa dificuldade para perceber que deveriam localizar o som final e não o inicial, mas, depois de compreenderem a regra, empolgaram-se e a docente relatou que elas participaram muito e que todas queriam ser as primeiras a dizer a palavra que rimava.

A docente, então, verificou quem ganhou o jogo. Outras rodadas do jogo foram propostas de diferentes maneiras (em grupos ou duplas) e foi observada a cooperação entre os alunos das equipes. Após alguns dias de uso, a docente constatou, também, que houve um avanço nas hipóteses de escrita dos alunos, sendo os que estavam em níveis mais iniciais (pré-silábicos) os que mais avançaram.

Vieira, Souza e Moraes (2010) realizaram uma pesquisa com 34 alunos do Grupo V da Educação Infantil de duas escolas da Rede Municipal de Ensino, com idades entre 5 e 6 anos e suas respectivas professoras. Uma das professoras, em sua prática de ensino, não realizava trabalho sistemático com jogos de linguagem ou textos poéticos, que promovessem a consciência fonológica. Já a outra docente costumava realizar um trabalho que buscava levar os alunos a refletir sobre as propriedades do sistema de escrita alfabética.

Os pesquisadores realizaram pré e pós-teste para diagnosticar os níveis de compreensão da escrita alfabética, o domínio de certas convenções do sistema alfabético e o desempenho dos alunos quanto a algumas habilidades de consciência fonológica. Realizaram, também, a observação de vinte aulas de cada professora, fazendo registro cuidadoso dessas aulas.

Ao realizar a análise dos dados, Vieira, Souza e Moraes (2010) dividiram as turmas em controle (que não faz uso de jogos com linguagem) e modelo (ensino que priorizava jogos com linguagem). Verificaram que, no pré-teste, 94% dos alunos da turma controle estava na hipótese pré-silábica e que, ao final de ano, ainda 70,5% continuava no mesmo nível. A turma modelo, por sua vez, mostrava índices diferentes: se no pré-teste havia 29,4% dos alunos estavam na hipótese pré-silábica, no pós-teste foi evidenciado que não havia mais nenhuma criança nessa hipótese, tendo todas avançado em sua compreensão da escrita. Mais exatamente, 50% dos alunos tinham elaborado uma hipótese alfabética ou silábico- alfabética de escrita.

Analisando a consciência fonológica, verificou-se que no pré-teste os alunos da turma controle tendiam a ter dificuldades para identificar rimas (24% de acertos),

identificar palavras com sílabas iniciais iguais (23,5%) e acertavam mais quando tinham que identificar palavras maiores que outras (38,2%), enquanto no pós-teste os índices de acerto subiram apenas, respectivamente, para 44,1%, 38,2% e 66,1% de acertos. Já na turma modelo, no pré-teste os índices encontrados foram: 47,5% para identificação de palavras que rimam; 64,7% de identificação das palavras maiores e 41,1% para identificação de palavras começadas pela mesma sílaba. O resultado do pós-teste apontou um significativo avanço no cumprimento das mesmas tarefas, representadas pelos respectivos índices de acertos: 76,4%, 100% e 70,5%.

A prática das professoras, conforme foi dito anteriormente, era bastante distinta uma da outra: a da turma controle não costumava usar jogos, ou trabalhar com textos poéticos, enquanto que a professora do grupo modelo fazia uso de rimas, de jogos de palavras, promovendo uma reflexão sobre a escrita, o que levou os pesquisadores a acreditarem que é importante que educadores da Educação Infantil se conscientizem sobre a necessidade do uso de jogos com palavras em suas salas de aula, de forma sistemática (cf. VIEIRA; SOUZA; MORAIS, 2011).

As pesquisas citadas acima buscaram ver a repercussão do uso de jogos sobre a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Agora, faremos menção às pesquisas que buscaram evidenciar o uso de jogos para o aprendizado da norma ortográfica.

Curvelo, Meireles e Correa (1998), realizaram um estudo sobre o conhecimento ortográfico utilizado pelas crianças em contexto lúdico, através do jogo da forca. Para tanto fizeram uma pesquisa na qual participaram 60 crianças entre 2ª e 4ª séries do ensino fundamental, que cursavam uma escola pública no Rio de Janeiro.

Nesse jogo clássico, como sabemos, as crianças têm que descobrir uma palavra, de acordo com seu número de letras. Esse jogo foi escolhido pela familiaridade que as crianças tinham com o mesmo, bem como para analisar as representações dos padrões silábicos ortográficos construídos por elas, a partir da verificação de suas jogadas. Na pesquisa foram realizadas entrevistas individuais com as crianças e todas demonstraram conhecimento prévio do jogo. Pediu-se a cada criança que justificasse a escolha de cada letra.

Foram apresentadas as mesmas 06 (seis) palavras para todas as séries, apesar de haver uma sequência aleatória para cada criança. As palavras foram:

avião, branco, meia, passarinho, limonada e parque. Essas palavras foram selecionadas em função de seus padrões silábicos e dos seus números de sílabas, de forma a refletir as diferentes dificuldades ortográficas presentes na nossa língua.

Foi analisado o grau de dificuldade encontrado pelas crianças para a finalização do jogo, através do número médio de suas jogadas para cada palavra. Os resultados indicaram que a escolaridade das crianças não foi fator que influenciasse o número de jogadas, mas o número médio de jogadas variou em função da palavra apresentada.

O que pareceu interferir foi a diferença no grau de exposição destas palavras às crianças, ao longo de sua escolaridade e também a análise dos padrões ortográficos das palavras. Destacaram as autoras que dois tipos de conhecimentos parecem ser importantes: o nível de conhecimento ortográfico da criança (que permite que ela teste hipóteses referentes aos padrões silábicos da palavra-alvo e lidar com as limitações impostas pela norma ortográfica) e o vocabulário que ela possui (que ajuda a pensar em palavras possíveis em função das restrições impostas no jogo).

Apesar de as crianças, no decorrer do jogo, terem aumentado o número de informações sobre a palavra-alvo, as primeiras jogadas não foram aleatórias, já que suas escolhas pareceram refletir conhecimentos lingüísticos no plano ortográfico. A pesquisa termina indicando a realização de estudos posteriores, para sabermos como se desenvolve o conhecimento ortográfico da criança em um contexto lúdico.

Oliveira e Melo (2010) analisaram a versão eletrônica do jogo “Soletando”, desenvolvida pela GROW, empresa de brinquedos em dois formatos: de tabuleiro e eletrônico. Os objetivos daqueles jogos seriam aumentar o interesse pela língua portuguesa, motivar o estudo da ortografia e aumentar o vocabulário dos adolescentes.

Os pesquisadores observaram atividades realizadas com alunos dos três anos do ensino médio, em uma escola estadual de Pernambuco. As atividades aconteceram duas vezes na semana e os alunos foram divididos por turmas formadas por alunos do mesmo ano escolar.

Eles escolhiam, entre si três pessoas para participarem de cada rodada e apenas um sairia vencedor. Foram feitas várias seleções, até que todos participassem, e só houvesse um vencedor no dia. Essas atividades foram supervisionadas pela professora de português e as dificuldades encontradas pelos

alunos eram posteriormente trabalhadas em sala de aula.

Durante o jogo, um mediador era responsável por digitar a palavra soletrada pelo aluno e controlar a participação de todos. Um aspecto que chamou atenção foi a motivação dos estudantes, que verbalizavam a intenção de estudar em casa, para ser o vencedor do próximo dia de atividades, devido ao formato competitivo do jogo.

Oliveira e Melo identificaram limitações no jogo, em sua versão eletrônica. Uma delas diz respeito ao curto tempo dado aos alunos para a soletração (trinta segundos), o que fez com que houvesse desistência por parte de alguns alunos. Outra limitação estava associada ao fato de, ao soletrarem a palavra, eles não verem, no computador, o que estavam soletrando, mas asteriscos, o que fazia com que fossem geradas pelos alunos palavras sem nenhum sentido.

Nessa versão eletrônica, quem errava não era eliminado, vencendo o aluno que obtinha maior número de acertos. Para superar essa questão, o mediador controlava os acertos, eliminando quem errasse. O estudo mostrou que houve uma melhoria no desempenho apresentado pelos alunos em provas e durante o processo de aplicação do jogo, levando a crer que o objetivo de estímulo ao estudo das regras ortográficas foi conquistado.

Pelas pesquisas acima citadas, temos evidências empíricas de que os jogos podem contribuir para a aprendizagem dos alunos, tanto pelo seu poder mobilizador, que estimula os estudantes, quanto pela interação com os seus pares. Parece salutar, também, uma organização do trabalho docente e um reconhecimento por parte dos professores de certo potencial intrínseco ao jogo.

Sabendo que o jogo mobiliza os alunos para a aprendizagem e que o professor exerce um papel importante ao escolher e possibilitar o uso de jogos que atendam às finalidades que ele pretende alcançar, pretendemos, com essa pesquisa, investigar se a mediação pedagógica, durante sessões de aplicação de jogos de ortografia, favorece a melhoria do desempenho ortográfico das crianças participantes.

### 3 METODOLOGIA

Nossa pesquisa foi um estudo de intervenção que, embora realizado em pequena escala, adotou os cuidados de uma pesquisa experimental. Optamos por essa estratégia metodológica, pois pretendíamos verificar como a mediação docente poderia (ou não) produzir mudanças visíveis no desempenho ortográfico (especificamente, das regularidades contextuais) de alunos que participaram de sessões de jogos ortográficos.

Empreendemos, então, uma pesquisa de caráter qualitativo, apesar de fazermos uso de dados quantitativos. De acordo com Ludke & André (1986), a pesquisa qualitativa tem o pesquisador como seu principal instrumento, o ambiente natural é sua fonte de dados, que são predominantemente descritivos e cuja preocupação com o processo é maior que com o produto.

Defendendo a existência de uma pesquisa qualitativa entremeada por dados quantitativos, encontramos Gatti (2006, p. 28), que faz a seguinte observação:

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, em si, seu significado é restrito.

Assim como essa pesquisadora, acreditamos que um tipo de informação complementa a outra, possibilitando uma análise mais consistente dos dados coletados, permitindo uma maior sustentação aos resultados obtidos.

#### 3.1 Amostra

Essa pesquisa foi realizada com 2 turmas de 4<sup>o</sup> ano de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Recife (uma turma em cada escola). O critério de escolha das Escolas foi a apresentação de bons resultados nas últimas avaliações do IDEB, por pressupormos que nessas escolas o trabalho com Língua Portuguesa, em especial, seria diferenciado.

Buscamos turmas em que não houvesse um ensino sistemático da ortografia, para podermos observar o papel dos jogos e da mediação docente durante os jogos na promoção da melhoria (ou não) do desempenho ortográfico dos alunos.

Após um ditado de diagnóstico com todos os alunos das duas turmas, foram selecionados 10 (dez) alunos de cada turma, que apresentavam erros na escrita de um maior número de regras contextuais. Sendo assim, as regularidades que passaram a ser alvo de nossa investigação foram:

- uso do M e N no final de sílabas, no interior das palavras,
- uso de CA, CO, CU e QUE, QUI,
- emprego do GA, GO, GU e os dígrafos com GUE e GUI, e
- os vários contextos do R (R brando, R no início de palavra, RR, R em encontro consonantal e R em final de sílaba).

Essas regularidades foram escolhidas por serem dificuldades mais comuns às crianças.

No ditado diagnóstico, além dessas regularidades que nós elencamos, havia também a possibilidade das crianças apresentarem dificuldades no emprego do E/I e do O/U no final de palavras. No entanto, essas últimas dificuldades não foram significativas, quantitativamente e, por isso, não entraram em nossa pesquisa.

Foram então formados 2 grupos de trabalho, cada um deles composto por 5 duplas e que foram denominados da seguinte forma:

- Grupo sem mediação (GSM)- grupo onde as duplas de alunos, da mesma turma, participaram de jogos ortográficos, mas a pesquisadora limitava-se a orientar quanto às regras do jogo e alertá-los quanto ao erro ou acerto.
- Grupo com mediação (GCM)- nesse grupo, as duplas de crianças da turma da segunda escola, não só participavam do jogo, mas tinham que justificar o fato de terem feito tal ou qual escolha durante o jogo, pois a pesquisadora as incitava a verbalizar suas razões.

Vale salientar que, para determinarmos qual dos grupos seria mediado e qual não seria mediado, levamos em consideração o espaço físico de que a escola dispunha para a realização da pesquisa (aplicação de jogos). Dessa forma, o grupo que foi mediado era pertencente a uma escola onde havia uma sala de aula que estava desocupada, e que oferecia uma melhor condição para o trabalho mediado com os jogos.

Dessa pesquisa só participaram crianças que já estavam alfabetizadas, no sentido de terem compreendido as propriedades do SEA e de terem dominado – embora com erros – a maioria das relações grafema-fonema de nossa língua. Para detectar tal conhecimento, aplicamos um ditado de diagnóstico que será apresentado, juntamente com os outros instrumentos, na seção seguinte.

### 3.2 Instrumentos

Para a execução dessa pesquisa, alguns instrumentos precisaram ser construídos, cada um com seu objetivo específico, conforme veremos a seguir:

- **Ditado de diagnóstico:** Foi construído um ditado lacunado, ou seja, havia um texto onde faltavam palavras, que foram ditadas pela pesquisadora e que cabia aos alunos preencherem (vide Apêndice A). Esse instrumento foi elaborado tendo como base o quadro diagnóstico elaborado por Morais (2007b) e aplicado em dois momentos distintos, no início da pesquisa (julho/2012), para verificar quais eram as dificuldades nas regularidades contextuais apresentadas pelos alunos, e ao final das sessões de aplicação de jogos (novembro/2012), para acompanhar se houve ou não avanços no desempenho ortográfico dos mesmos.

As regularidades contextuais investigadas foram controladas, aparecendo mais de uma vez nas palavras do texto, para que pudéssemos observar, com mais certeza, se o aluno já dominava a regra, ou se teria acertado aleatoriamente (cf. Apêndice A).

- **Jogos ortográficos:** Foram jogos construídos a partir das dificuldades encontradas pelos alunos, no ditado diagnóstico inicial. Foram elaborados 4 (quatro) jogos para cada uma das 4 (quatro) regras contextuais onde os alunos apresentaram maior índice de erros (vide os 16 jogos no Apêndice B).

A elaboração seguiu o seguinte critério: dos 4 jogos de cada regra, havia 2 (dois) jogos que envolviam apenas a classificação de palavras e os outros 2 (dois) envolviam a escrita de palavras. Ao todo foram 16 (dezesesseis) jogos, apesar de alguns desses terem a mesma estrutura e princípios de outros jogos trabalhados. Tal como Morais (1998), optamos por engajar os aprendizes, sequencialmente, em atividades (agora lúdicas) em que, de início, precisariam sistematizar uma categorização ou classificação (de palavras que compartilham determinado grafema), para, em seguida, realizar atividades que exigiam notar palavras contendo o mesmo grafema. O segundo tipo de atividades exigiria maior domínio das regras, já que o aprendiz teria que evocar, em sua mente, palavras que continham determinado grafema.

O objetivo da criação desses jogos seria avaliar se esse recurso didático facilitaria a compreensão do uso das regularidades ortográficas de tipo contextual.

- **Entrevista:** Apesar de não ter sido nosso objetivo analisar ou observar a prática pedagógica, traçaremos um breve perfil das docentes, com base em uma entrevista semi-estruturada aplicada a elas, pois esses elementos podem ser esclarecedores dos resultados obtidos. (Ver modelo de entrevista no Apêndice C).

Essa entrevista foi realizada durante o decorrer da pesquisa e verificamos que as professoras apresentaram-se reticentes quanto às respostas, provavelmente devido ao fato de não trabalharem com a ortografia de forma sistemática.

Utilizamos a entrevista, pois, segundo Ludke & André (1986, p. 34) esse instrumento de coleta de dados permite “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Tomamos o cuidado de não explicitar às professoras quais eram as regularidades que seriam trabalhadas durante as sessões de jogos, para evitar que um maior investimento das mesmas no ensino das regularidades trabalhadas mascarasse os resultados da pesquisa. Não pudemos, contudo, ter certeza se suas práticas não influenciaram o estudo, pois não monitoramos o que elas trabalhavam com os alunos, em sala de aula, a cada semana.

### 3.3 Procedimentos

Como já dito, a pesquisa foi realizada em 2 turmas de 4<sup>o</sup> ano do ensino fundamental de escolas públicas da rede municipal de Recife (uma turma de cada escola) e que localizavam-se na mesma região político-administrativa (RPA), para termos um grupo sociocultural mais homogêneo.

A partir do ditado de diagnóstico inicial, foram selecionados 10 alunos de cada turma para participarem da pesquisa. Vale salientar que, durante o ditado, que foi coletivo, a pesquisadora teve o cuidado de não artificializar a pronúncia das palavras, mas falá-las de acordo com o dialeto utilizado em Recife.

Após tabulado o resultado inicial, a pesquisa continuou, atentando, porém, para a construção de jogos que dessem conta das dificuldades mais presentes nessas turmas.

Os alunos dos dois grupos (sem e com mediação) foram submetidos a 16 (dezesesseis) sessões de jogos. Dessa forma, em cada escola, foram formadas 5 duplas de alunos, onde um disputava com o outro. Essas duplas não foram fixas, pois não pretendíamos avaliar o processo de interação entre eles. Desse modo, a formação das duplas era aleatória e determinada ora pela pesquisadora, ora pela professora da turma. Quando uma dupla finalizava o jogo, vinha a dupla seguinte, até que todas as 10 crianças tivessem jogado o jogo “X” que enfocava determinada regra.

As sessões de jogos aconteciam duas vezes por semana, sendo realizado, a cada dia, um jogo diferente.

Chamamos a atenção para o fato de que os jogos foram aplicados em um espaço fora sala de aula, para não prejudicar o trabalho pedagógico das professoras. A aplicação foi realizada no pátio de uma das escolas ou em uma sala que estava desocupada, na segunda escola, e todas as situações de jogos foram videogravadas. No grupo sem mediação (GSM) os alunos jogavam e a pesquisadora só fazia intervenções para auxiliá-los a decidir quem iniciava o jogo, confirmar se o jogador tinha acertado ou errado, marcar a pontuação e mediar possíveis conflitos.

No grupo com mediação (GCM), a pesquisadora tinha um papel mais efetivo, pois, além de intervir como no grupo anterior, também ficava instigando os alunos a explicitarem o porquê de terem jogado de tal ou qual forma, fazendo-os tornarem-se conscientes das decisões tomadas durante o jogo. Durante a aplicação dos jogos, a pesquisadora realizou uma *instrução direta ou tutorada*, tomando por modelo a forma de intervenção adotada por Bezerra (2008). Nessa atuação há o estímulo à reflexão, com questionamento das respostas.

Como dissemos, todas as sessões de jogos foram videogravadas, pois “com a filmagem pode-se reproduzir a fluência do processo pesquisado, ver aspectos do que foi ensinado e apreendido, observar pontos que muitas vezes não são percebidos” (BELEI et al, 2008, p.194). Essa técnica de coleta de dados nos possibilitou ver as inquietações, as dúvidas e as atitudes dos alunos, durante os jogos.

Depois de serem aplicadas as 16 sessões de jogos, em cada escola, voltamos a realizar o ditado diagnóstico final, para avaliar se tinham ocorrido avanços no desempenho ortográfico ligado a regras contextuais, dos dois grupos pesquisados.

### **3.4 As professoras**

Eis uma breve descrição das duas professoras cujos alunos participaram da pesquisa:

- Professora A (grupo que participou de jogos sem mediação)-  
Possuía licenciatura em Ciências Sociais e experiência de 9 (nove) anos na docência de turmas de 1º ao 5º ano. A referida docente afirmou não planejar um ensino específico para a ortografia, mas disse que utilizava alguns jogos com grupos de palavras (cruzadinhas impressas ou virtuais). Ela ressaltou que em seu tempo de estudante havia a obrigatoriedade de grupos de palavras e hoje, já há uma preocupação em fazer os alunos pensarem usando a ludicidade.

- Professora B (grupo de jogos com mediação)- Possuía graduação em Serviço Social e Pedagogia e especialização em Educação Especial. Trabalhava há 12 anos nas turmas de Educação Infantil ao 5º ano. Acreditava não ser necessário um ensino específico de ortografia e afirmou que trabalhava conteúdos de língua portuguesa diariamente e usava como recurso o livro didático. Também citou que no passado o ensino baseava-se na memorização das regras e na atualidade o ensino se faz a partir de palavras retiradas de textos.

### 3.5 Quanto aos alunos participantes...

Para selecionar os alunos que fariam parte de pesquisa, aplicamos um pré-teste, que nos permitiu verificar quais alunos tinham dificuldades ortográficas do tipo contextual. Na aplicação desse pré-teste, todos os dois grupos foram bastante solícitos. Realizaram a tarefa, sem haver negativas por parte de nenhum dos alunos. Após a aplicação, foi realizada a escolha dos alunos que estavam dentro do perfil esperado, e chegou-se ao seguinte quadro:

Escolas	Total de alunos	Sexo		Idades variando entre
		Meninos	Meninas	
Escola A	10	06	04	9 a 13 anos
Escola B	10	06	04	9 a 11 anos

Durante as sessões de jogos, das quais participaram, os alunos das escolas A e B mostraram-se motivados, esperando ansiosamente pela vinda da pesquisadora. Em apenas uma situação uma criança negou-se a participar do jogo mas, motivada pela pesquisadora, ela aquiesceu.

Após a aplicação dos jogos todos os alunos das duas turmas realizaram a avaliação do pós-teste e novamente não aconteceu nenhum empecilho na situação de aplicação daquele ditado lacunado.



## 4 ANÁLISE DE RESULTADOS

Apresentaremos, agora, os dados encontrados em nossa pesquisa, iniciando por uma análise quantitativa e finalizando por uma análise qualitativa dos resultados.

### 4.1 Análise quantitativa dos resultados

Para analisar nossos dados, montamos um quadro para cada regra contextual estudada. Em cada quadro pusemos a numeração dos alunos e sua situação no diagnóstico inicial (pré-teste) e no final (pós-teste). O número 0 indica que a criança não teve acertos, o número 1, mostra que o aluno acertava parcialmente, ou seja, ora acertava, ora errava palavras no mesmo contexto e, finalmente, o número 2, assinala que o aluno sempre acertava o contexto observado.

Vale salientar que, em certos casos, onde o número se mantém o mesmo, mas a classificação é diferente, é porque os alunos passaram a apresentar menor número de erros ao final da pesquisa.

Em seguida, nos quadros, vê-se a seguinte legenda:

- RER: indica que a criança retrocede no ditado final, só errando;
- RSC: indica que o aluno retrocede, diminuindo o número de acertos;
- PER: mostra que o aluno permanece só errando;
- PSC: a criança permanece sem consolidar a regra, ora acerta, ora erra.
- PCO: a criança permaneceu tendo conhecimento da regra (não há avanços porque já tinha consolidado);
- ASC: mostra que a criança avançou na compreensão da regra, mas ainda não consolidou o seu uso.
- ACO: indica que a criança avançou, compreendendo a regra contextual em questão.

Além dessa legenda, utilizamos também gradações diferentes de cores para sinalizar o percurso das crianças entre o ditado inicial e o final.

De acordo com as indicações acima, veremos como cada criança caminhou ao longo da pesquisa, ou seja, antes e depois da aplicação das sessões de jogos.

#### 4.1.1 Desempenhos no emprego do M em final de sílaba.

O quadro 1 resume o percurso de cada criança, no pré e no pós-teste, quanto ao emprego do M em final de sílaba.

Quadro 1- Desempenhos das crianças no emprego do M no fim de sílaba

	Aluno	Pré-teste	Pós-teste	RER	RSC	PER	PSC	PCO	ASC	ACO
Grupo sem mediação	001	1	0	X						
	002	0	1						X	
	003	0	0			X				
	004	1	1						X	
	005	1	1						X	
	006	1	1						X	
	007	0	0			X				
	008	0	1						X	
	009	0	1						X	
	010	1	1				X			
				01	00	02	01	00	06	00
Grupo com mediação	011	1	1				X			
	012	2	1		X					
	013	0	0			X				
	014	1	2							X
	015	1	1				X			
	016	1	1						X	
	017	1	1						X	
	018	0	1						X	
	019	1	1						X	
	020	1	1				X			
				00	01	01	03	00	04	01

#### Legenda:

- RER: a criança retrocede no ditado final, só errando.
- RSC- a criança retrocedeu, diminuindo o número de acertos.
- PER: a criança permaneceu só errando.
- PSC: a criança permaneceu sem consolidar a regra, ora acertava, ora errava.
- PCO: a criança permaneceu tendo conhecimento consolidado da regra.
- ASC: a criança avançou na compreensão da regra, mas não consolidou.
- ACO: a criança avançou, compreendendo a regra contextual em questão.

Pudemos então observar que os grupos iniciaram com a mesma dificuldade em fazer uso do M em final de sílaba, nenhum deles dominava a regra, conforme veremos abaixo:

**Grupo sem mediação-** Das 5 (cinco) crianças que iniciaram a pesquisa sem conhecimento a respeito do emprego do M em fim de sílaba (conforme indica a coluna do pré-teste), 3 (três) conseguiram avançar (alunos 002, 008 e 009), apesar de não terem consolidado a regra, 2 (duas) não apresentaram avanço. Das outras 5 (cinco) crianças que iniciaram oscilando quanto ao seu uso, 3 (três) continuaram sem compreender o emprego do M em fim de sílaba, pois não houve alteração no número de erros entre um e outro teste (alunos 004, 005 e 006) e uma mostrou um retrocesso (aluno 001).

De uma forma geral, percebemos que 06 (seis) alunos conseguiram avançar, apesar de não terem compreendido plenamente a regra. Nenhum aluno conseguiu consolidar sua compreensão sobre a mesma.

**Grupo com mediação-** Os dados acima mostram que apenas 02 alunos iniciaram a pesquisa sem conhecer a regra do M contextual (alunos 013 e 018). O último deles conseguiu avançar, porém não consolidou os conhecimentos e o primeiro permaneceu errando. Sete crianças oscilavam quanto ao uso da regra; dessas crianças, 3 (três) avançaram (alunos 016, 017 e 019), apesar de não terem consolidado a regra, o aluno 012 pareceu retroceder e 3 (três) permaneceram sem consolidar (alunos 011, 015 e 020) e uma conseguiu compreender o emprego do M contextual, consolidando a regra.

No total pode ser observado um avanço em 5 das crianças desse grupo, que participaram da pesquisa, apesar da consolidação da regra só aparecer na escrita de uma criança.

No emprego do M contextual pudemos perceber que apenas uma das 20 (vinte) crianças investigadas conseguiu compreender o emprego do M no contexto do final de sílabas. Isso pode dever-se ao fato de que mais palavras são nasalizadas com a letra N, pois as consoantes que sucedem o M nasal são apenas 2 (duas): P e B, ao passo que o número de consoantes que podem suceder o N é bem maior. Morais (1995) e Pessoa (2007) afirmam que é mais previsível o êxito na notação do N devido à maior frequência de seu aparecimento.

Quando à mediação, observada no uso dos jogos, nos primeiros dois grupos ela não pareceu ser indicativa de avanços, pois os alunos avançaram de forma semelhante.

Exemplos da mediação utilizada nos jogos com os contextos M e N são trazidos no Apêndice D desse trabalho.

#### 4.1.2 Desempenhos no emprego do N em final de sílaba

O quadro 2, abaixo, apresenta os principais resultados encontrados.

Quadro 2 – Desempenhos das crianças no emprego do N no fim de sílaba

	Aluno	Pré- teste	Pós- teste	RER	RSC	PER	PSC	PCO	ASC	ACO
Grupo sem mediação	001	1	1				X			
	002	1	1				X			
	003	0	0			X				
	004	1	1				X			
	005	1	1				X			
	006	1	1				X			
	007	0	0			X				
	008	0	1						X	
	009	1	0	X						
	010	0	2							X
				01	00	02	05	00	01	01
Grupo com mediação	011	1	1				X			
	012	0	1						X	
	013	2	2					X		
	014	1	2							X
	015	2	2					X		
	016	2	1		X					
	017	1	2							X
	018	0	1						X	
	019	1	2							X
	020	1	0	X						
				01	01	00	01	02	02	03

#### Legenda:

- RER: a criança retrocede no ditado final, só errando.
- RSC- a criança retrocedeu, diminuindo o número de acertos.
- PER: a criança permaneceu só errando.
- PSC: a criança permaneceu sem consolidar a regra, ora acertava, ora errava.
- PCO: a criança permaneceu tendo conhecimento consolidado da regra.
- ASC: a criança avançou na compreensão da regra, mas não consolidou.
- ACO: a criança avançou, compreendendo a regra contextual em questão.

Vimos então, no uso de N contextual, que:

**Grupo sem mediação-** No início da pesquisa 4 (quatro) alunos não compreendiam de forma alguma quando o N deveria ser usado para nasalizar os sons ao final das sílabas e, ao final da pesquisa, 2 (dois) continuaram apenas errando (alunos 003 e 007), o aluno 008 avançou sem consolidar e o aluno 010 avançou, consolidando o domínio sobre a regra. As outras 6 (seis) crianças, iniciaram já possuindo uma ideia, apesar de oscilar bastante. Inusitadamente, o aluno 009 retrocedeu, errando todas as palavras com esse contexto e os outros 5 (cinco) permaneceram sem avançar (alunos 001, 002, 004, 005 e 006). Somamos então apenas 2 (dois) avanços num grupo de dez alunos. Curiosamente, as crianças que avançaram frente ao emprego dessa restrição textual eram as que não a compreendiam no teste inicial.

**Grupo com mediação-** Apenas 2 (dois) alunos iniciaram a pesquisa sem conhecimentos sobre o emprego do N como nasalizador (012 e 018), ambos avançaram na compreensão, apesar de não conseguirem consolidar a regra. Cinco alunos oscilavam quanto ao emprego do N em fim de sílaba. O aluno 020 retrocedeu não apresentando nenhum acerto, o aluno 011 não avançou e 3 (três) conseguiram consolidar seu conhecimento quanto ao emprego do N contextual (alunos 014, 017 e 019). Apenas 3 (três) crianças já haviam consolidado a regra ao início da pesquisa, mas o aluno 016 retrocedeu, passando a oscilar em seu emprego. Contabilizamos então 5 (cinco) situações de avanços nesse grupo, que acrescentando os 2 alunos que já dominavam a regularidade, somou 7 (sete) alunos utilizando-a corretamente.

Nesse tipo de regra, o N em fim de sílaba, a mediação pareceu ter surtido efeito, posto que o número de alunos que estava jogando com monitoramento tutorado pela pesquisadora e avançaram, foi bem superior à do grupo sem esse tipo de intervenção, pois se considerarmos o número de avanços observados durante a pesquisa veremos que houve 2 (dois) avanços no grupo sem mediação e 5 (cinco) no grupo onde houve a mediação.

Vale salientar que, em nossa língua, o número de palavras que contêm “N” no final de sílaba é muito maior que as palavras cujas sílabas terminam em “M”, o que poderia contribuir para esse maior número de acertos, que poderia não ser fruto de reflexão, mas devido a uma maior probabilidade de emprego do “N” nesse contexto.

### 4.1.3. Desempenhos no emprego de CA, CO, CU.

Vejamos agora, no quadro 3, os principais resultados encontrados.

Quadro 3 – Desempenhos das crianças no emprego de CA, CO, CU.

	Aluno	Pré-teste	Pós-teste	RER	RSC	PER	PSC	PCO	ASC	ACO
Grupo sem mediação	001	2	2					X		
	002	2	2					X		
	003	2	2					X		
	004	2	2					X		
	005	2	2					X		
	006	2	2					X		
	007	2	2					X		
	008	1	2							X
	009	2	2					X		
	010	2	1			X				
				00	01	00	00	08	00	01
Grupo com mediação	011	2	2					X		
	012	2	2					X		
	013	2	2					X		
	014	2	2					X		
	015	2	2					X		
	016	1	1				X			
	017	2	2					X		
	018	2	2					X		
	019	1	2							X
	020	2	2					X		
				00	00	00	01	08	00	01

#### Legenda:

- RER: a criança retrocede no ditado final, só errando.
- RSC- a criança retrocedeu, diminuindo o número de acertos.
- PER: a criança permaneceu só errando.
- PSC: a criança permaneceu sem consolidar a regra, ora acertava, ora errava.
- PCO: a criança permaneceu tendo conhecimento consolidado da regra.
- ASC: a criança avançou na compreensão da regra, mas não consolidou.
- ACO: a criança avançou, compreendendo a regra contextual em questão.

Observamos que nos dois grupos observados, poucas crianças permaneciam com dificuldades no emprego do CA, CO e CU. Essa regularidade não se constitui como uma dificuldade para a grande maioria dos alunos das escolas investigadas. Parece que as crianças, ao tornarem-se alfabéticas, já tendem a dominar essa relação som/grafia.

Vejamos agora como esses grupos saíram-se quando ao emprego do CA, CO e CU.

**Grupo sem mediação-** Conforme a tabela acima, das 10 (dez) crianças, no diagnóstico inicial, apenas o aluno 008 não havia consolidado as relações som/grafia, de modo a utilizar corretamente o C em início das palavras, seguidos por A, O e U. No entanto, ao final da pesquisa, ele conseguiu consolidar a aprendizagem. Ao final da pesquisa, o aluno 010 pareceu retroceder em seus conhecimentos, passando a não usar corretamente o C nesse contexto. Isso parece indicar que, quando submetido a situações de conflito cognitivo, e não tendo a aprendizagem consolidada, o aluno passou a acertar menos palavras. Dessa forma, evidenciamos que houve avanço em uma criança, uma situação de retrocesso e as outras 8 permaneceram com seus conhecimentos consolidados, ou seja, 9 (nove) alunos haviam consolidado o conhecimento sobre a regra ao fim da pesquisa.

**Grupo com mediação-** Nesse grupo, 8 (oito) crianças conseguiam, já ao início da pesquisa, utilizar essa regra contextual de forma adequada, enquanto que os alunos 016 e 019 oscilavam, quanto à escrita, mostrando necessitar de ajuda para compreender o seu uso. Ao final da pesquisa, uma delas permaneceu estacionária, não avançando para o conhecimento pleno dessa regra, enquanto que o aluno 19 conseguiu consolidar a regra em questão. Foi percebido então, o avanço de uma criança que, acrescida às oito crianças que já dominavam o uso dessa restrição contextual ao início da pesquisa, fazia totalizar 9 (nove) crianças dominando essa regra.

Vemos que os dois grupos terminaram tendo o mesmo desempenho, apesar de o grupo mediado, no início da pesquisa, ter apresentado dois alunos que não dominavam a regra, ao passo que no grupo que não foi mediado, apenas uma criança não a utilizava corretamente.

A mediação parece também não ter sido um fator decisivo de avanços, já que os dois grupos terminaram com resultados semelhantes.

#### 4.1.4 Desempenhos no emprego de QUE, QUI.

O quadro 4, abaixo, apresenta os principais resultados encontrados.

Quadro 4 – Desempenhos das crianças no emprego de QUE, QUI.

	Aluno	Pré-teste	Pós-teste	RER	RSC	PER	PSC	PCO	ASC	ACO
Grupo sem mediação	001	0	0			X				
	002	2	2					X		
	003	0	1						X	
	004	2	2					X		
	005	2	2					X		
	006	2	2					X		
	007	1	2							X
	008	1	2							X
	009	2	2					X		
	010	2	2					X		
				00	00	01	00	06	01	02
Grupo com mediação	011	1	2							X
	012	1	2							X
	013	2	2					X		
	014	2	2					X		
	015	2	2					X		
	016	2	1		X					
	017	2	2					X		
	018	2	2					X		
	019	2	2					X		
	020	1	1						X	
				00	01	00	00	06	01	02

#### Legenda:

- RER: a criança retrocede no ditado final, só errando.
- RSC- a criança retrocedeu, diminuindo o número de acertos.
- PER: a criança permaneceu só errando.
- PSC: a criança permaneceu sem consolidar a regra, ora acertava, ora errava.
- PCO: a criança permaneceu tendo conhecimento consolidado da regra.
- ASC: a criança avançou na compreensão da regra, mas não consolidou.
- ACO: a criança avançou, compreendendo a regra contextual em questão.

Percebemos que esse contexto, assim como o do C antes de A, O e U, não trazia grandes dificuldades para os alunos, pois mais da metade das crianças, de ambos os grupos, já iniciou com esse conhecimento consolidado. Vejamos agora como se apresentaram esses grupos:

**Grupo sem mediação** - Nesse grupo, 6 (seis) crianças apresentaram domínio do uso do QUE, QUI desde o começo da pesquisa. Os alunos 001 e 003 não revelavam conhecimento sobre o emprego dessa regra, sendo que este último conseguiu avançar, apesar de não haver consolidado. Os alunos 007 e 008 estavam ainda em dúvidas, acertando algumas vezes e, outras, não. No entanto, ao final da pesquisa, ambas conseguiram consolidar a regra, empregando-a corretamente.

Tivemos, então, duas situações de avanço que, somadas os seis alunos que já dominavam a regra, totalizavam oito crianças empregando corretamente o QU. Registramos também um avanço parcial.

**Grupo com mediação**- Ao início da pesquisa, 7 (sete) alunos mostraram o domínio dessa regra, porém o aluno 016 retrocedeu na aprendizagem. Apenas 3 (três) oscilavam entre erros e acertos, mas, após as sessões de jogo, vimos que os alunos 011 e 012 conseguiram dominar a regra, ao passo que o aluno 020 permaneceu estacionário. Tivemos 6 (seis) alunos que já utilizavam a regra ortográfica e ainda 2 (dois) que avançaram, totalizando 8 alunos dominando-a.

Ambos os grupos terminaram com 8 (oito) alunos empregando corretamente a regra, o que julgamos um bom resultado. Vale salientar também que apenas no grupo sem mediação havíamos detectado crianças sem empregar o QU no início da pesquisa.

Diante das constatações acima, podemos dizer que o papel da mediação parece ter sido irrelevante. Exemplos de mediação com o uso do C/QU estão no Apêndice D.

#### 4.1.5- Desempenhos no emprego de GA, GO e GU

O quadro apresentado abaixo mostra quais foram os resultados encontrados para o emprego dessa regularidade.

Quadro 5- Desempenhos das crianças no emprego de GA, GO e GU.

	Aluno	Pré- teste	Pós- teste	RER	RSC	PER	PSC	PCO	ASC	ACO
Grupo sem mediação	001	2	1		X					
	002	2	2					X		
	003	1	2							X
	004	2	2					X		
	005	1	2							X
	006	1	2							X
	007	1	1				X			
	008	1	1		X					
	009	0	1						X	
	010	1	2							X
				00	02	00	01	02	01	04
Grupo com mediação	011	2	2					X		
	012	2	2					X		
	013	1	2							X
	014	1	2							X
	015	2	2					X		
	016	2	2					X		
	017	1	2							X
	018	0	2							X
	019	2	2					X		
	020	2	2					X		
				00	00	00	00	06	00	04

**Legenda:**

- RER: a criança retrocede no ditado final, só errando.
- RSC- a criança retrocedeu, diminuindo o número de acertos.
- PER: a criança permaneceu só errando.
- PSC: a criança permaneceu sem consolidar a regra, ora acertava, ora errava.
- PCO: a criança permaneceu tendo conhecimento consolidado da regra.
- ASC: a criança avançou na compreensão da regra, mas não consolidou.
- ACO: a criança avançou, compreendendo a regra contextual em questão.

Observamos que essa restrição ortográfica não é motivo de grandes dificuldades por parte dos aprendizes. Apenas uma criança de cada um dos grupos mostrava não ter nenhum conhecimento sobre seu emprego. Acreditamos que as crianças, à medida em que vão consolidando as relações grafofônicas, vão superando essa dificuldade.

Após a pesquisa, verificamos que os grupos mostraram os seguintes desempenhos:

**Grupo sem mediação-** Conforme dito anteriormente, apenas o aluno 009 errava sempre nessa regularidade, ao início da pesquisa, mas, após as sessões de jogos, avançou sem, no entanto, consolidar a aprendizagem. Dos 6 (seis) alunos que tinham um conhecimento parcial, verificamos que os alunos 003, 005, 006 e 010 conseguiram avançar, passando a grafar palavras com G antes de A, O e U de forma correta. Vimos, no entanto, que o aluno 008 retrocedeu, pois, apesar da codificação numérica no pré e pós-teste indicar o mesmo número, ele apresentou uma redução quanto ao número de palavras acertadas em relação ao pré-teste. Já o aluno 007, permaneceu sem consolidar sua aprendizagem, ou seja, não houve acréscimo, nem decréscimo do número de palavras acertadas no decorrer da pesquisa. Quanto aos 3 (três) alunos que já haviam consolidado a regra no início da pesquisa, 2 (dois) deles continuaram empregando-a corretamente, enquanto que o aluno 001 mostrou uma regressão.

Tivemos, nesse grupo, dois casos de retrocesso. Uma possibilidade de explicação sobre esse fato pode ser que o aluno, ao entrar em contato com outras palavras, já que durante os jogos ele teria que estar em contato com os dois modos de escrever G ou GU, tenha entrado numa desestabilização e, por falta de um trabalho mais sistemático, tenha regredido. No entanto, é necessário que haja uma investigação que busque esclarecer esse tipo de questão.

**Grupo com mediação-** Assim como o primeiro grupo, apenas 1 criança errava sempre nas situações de uso do GA, GO, GU (aluno 018), no início da pesquisa, mas alcançou o domínio da regra, no final. Eram apenas 3 (três) as crianças que oscilavam (alunos 013, 014 e 017), mas todas conseguiram consolidar a aprendizagem sobre essa regularidade. Houve uma manutenção da aprendizagem sobre a regra pelos 6 (seis) alunos que a dominavam desde o começo. Terminamos, então, com todos os 10 (dez) alunos grafando corretamente as palavras com essa restrição ortográfica.

Verificamos que o número de alunos do grupo sem mediação que dominavam a referida regularidade saltou de 3 (três) para 6 (seis), o que nos parece um aumento significativo. Já o grupo com mediação passou de 6 (seis) para 10 (dez), que também foi relevante.

Esses resultados indicam que a dificuldade com o emprego do GA, GO, GU era pequena e que, normalmente, após um período de trabalho com a consolidação das relações grafofônicas, as crianças conseguiam escrever corretamente palavras com essa regra contextual. Vale salientar que, nessa pesquisa, não tivemos intenção de promover a consolidação das relações grafofônicas, mas os jogos permitiram às crianças pensar sobre a escrita das palavras, podendo, sim, ter contribuído para um avanço cognitivo nos dois grupos.

Como os grupos tiveram progressos semelhantes, não podemos atribuir à mediação pedagógica o incremento no número de crianças que dominavam a regra.

#### 4.1.6. Desempenhos no emprego de GUE, GUI.

O quadro 6 abaixo, apresenta os principais resultados observados.

Quadro 6– Desempenhos das crianças no emprego de GUE, GUI.

	Aluno	Pré-teste	Pós-teste	RER	RSC	PER	PSC	PCO	ASC	ACO
Grupo sem mediação	001	0	1						X	
	002	0	0			X				
	003	0	0			X				
	004	0	2							X
	005	0	0			X				
	006	1	1				X			
	007	0	0			X				
	008	0	0			X				
	009	0	1						X	
	010	0	0			X				
				00	00	06	01	00	02	01
Grupo com mediação	011	0	0			X				
	012	1	1				X			
	013	2	2					X		
	014	1	2							X
	015	1	2							X
	016	1	1				X			
	017	1	2							X
	018	0	2							X
	019	1	2							X
	020	0	2							X
				00	00	01	02	01	00	06

**Legenda:**

- RER: a criança retrocede no ditado final, só errando.
- RSC- a criança retrocedeu, diminuindo o número de acertos.
- PER: a criança permaneceu só errando.
- PSC: a criança permaneceu sem consolidar a regra, ora acertava, ora errava.
- PCO: a criança permaneceu tendo conhecimento consolidado da regra.
- ASC: a criança avançou na compreensão da regra, mas não consolidou.
- ACO: a criança avançou, compreendendo a regra contextual em questão.

Vimos que, diferentemente da regularidade anterior, essa constituiu-se como uma grande dificuldade para os alunos. Muitos no início, não sabiam fazer uso do dígrafo.

Observando os resultados do uso do GUE e GUI, ficou evidente o provável papel da mediação para promover processos de reflexão sobre a regra em questão, fazendo com que os alunos compreendessem-na parcial ou totalmente. Essa regra constituiu-se em uma dificuldade para a grande maioria dos alunos dos dois grupos. Vejamos, agora, o desempenho dos grupos:

**Grupo sem mediação:** Nesse grupo, 9 (nove) alunos não demonstravam conhecimento algum sobre a regra, sendo que, ao fim da pesquisa, 6 (seis) continuaram só errando, enquanto que os alunos 001 e 009 avançaram sem conseguir consolidar e o aluno 004 consolidou a aprendizagem da regra. Apenas o aluno 006 oscilava entre erros e acertos, mas não conseguiu avançar durante a pesquisa. Dessa forma, foram observados apenas 3 avanços ao todo, sendo que apenas um caso foi de consolidação da regra.

**Grupo com mediação-** O número de alunos que não demonstravam nenhuma evidência do uso dessa regra era de apenas 3 (três), mas, se ao final da pesquisa, o aluno 011 permaneceu apresentando apenas erros, os alunos 018 e 020 consolidaram a aprendizagem quanto ao emprego da regra. Dos 6 (seis) alunos que conheciam parcialmente, verificamos que os alunos 012 e 016 permaneceram com seus níveis iniciais de compreensão. Já os alunos 014, 015, 017 e 019 conseguiram avançar para o domínio da regularidade. O aluno 013, que dominava a regra, no início da pesquisa, mostrou que essa restrição não era uma dificuldade para ele. No final da pesquisa, encontramos um progresso bastante significativo nesse grupo: houve 6 (seis) avanços relativos à incorporação da regra pelas crianças que, somando-se ao aluno que já a compreendia, totalizou 7 (sete) crianças usando corretamente o dígrafo em questão.

Observando o resultado do desempenho ortográfico dessa regularidade pelos dois grupos houve avanço real (consolidação da regra) por apenas um aluno do grupo GSM, enquanto que, no GCM, o avanço foi verificado em 6 (seis) crianças.

Apesar de no grupo GCM ter sido menor o número de alunos que desconheciam totalmente a regra, a quantidade de crianças que avançou foi bastante expressiva, mostrando que a mediação docente parece ter favorecido a compreensão dos alunos quanto ao emprego do GUE, GUI.

A mediação docente realizada durante a aplicação dos jogos com G e GU, também é exposta no Apêndice D.

#### 4.1.7. Desempenhos no emprego de R em fim de sílaba

Abaixo, no quadro 7, visualizaremos os principais resultados referentes a esse contexto, em particular.

Quadro 7- Desempenhos das crianças no emprego de R em fim de sílaba

	Aluno	Pré-teste	Pós-teste	RER	RSC	PER	PSC	PCO	ASC	ACO
Grupo sem mediação	001	2	2					X		
	002	1	2							X
	003	1	0	X						
	004	2	2					X		
	005	2	2					X		
	006	1	1				X			
	007	0	0			X				
	008	0	2							X
	009	0	0			X				
	010	1	2							X
				01	00	02	01	03	00	03
Grupo com mediação	011	2	2					X		
	012	2	2					X		
	013	2	2					X		
	014	0	2							X
	015	2	2					X		
	016	2	2					X		
	017	2	2					X		
	018	0	0			X				
	019	1	2							X
	020	2	2					X		
				00	00	01	00	07	00	02

#### Legenda:

- RER: a criança retrocede no ditado final, só errando.
- RSC- a criança retrocedeu, diminuindo o número de acertos.
- PER: a criança permaneceu só errando.
- PSC: a criança permaneceu sem consolidar a regra, ora acertava, ora errava.
- PCO: a criança permaneceu tendo conhecimento consolidado da regra.
- ASC: a criança avançou na compreensão da regra, mas não consolidou.
- ACO: a criança avançou, compreendendo a regra contextual em questão.

No emprego do R em fim de sílaba, como no caso de “diretor” e “cartolina”, as situações dos 2 grupos apresentaram-se bastante distintas, conforme veremos agora:

**Grupo sem mediação-** No início da pesquisa havia 3 (três) crianças que desconheciam a regra (alunos 007, 008 e 009). Desses alunos, apenas o aluno 008 conseguiu consolidar sua aprendizagem acerca dessa restrição ortográfica, enquanto que os outros dois permaneceram apenas errando. Dos 4 (quatro) alunos que oscilavam quanto ao emprego dessa regra, verificamos que os alunos 002 e 010 avançaram, consolidando-a, mas o aluno 003 retrocedeu, passando a apenas errar e o aluno 005 permaneceu sem consolidar. Já os três alunos que iniciaram dominando a regra, continuaram com esse conhecimento construído.

Contamos então, com três avanços quanto ao domínio da regra e três alunos que já dominavam a mesma, finalizando a pesquisa com 6 (seis) crianças empregando corretamente essa restrição ortográfica.

**Grupo com mediação-** Dessas crianças, apenas 2 (duas) não compreendiam a regra, sendo que o aluno 018 continuou só errando, enquanto que o aluno 014 avançou, consolidando a aprendizagem. O aluno 019 que ora acertava, ora errava na escrita de palavras desse contexto, conseguiu avançar, consolidando. Outras 7 (sete) crianças já dominavam a regra e assim continuaram. No fim da pesquisa, somamos 9 (nove) crianças sabendo empregar essa regra.

Vimos então a diferença se fez notar quanto ao número de alunos que já a dominavam, que no GSM eram apenas 3 (três), ao passo que no GCM eram 7 (sete) crianças. Isso implica dizer que o número de crianças que precisavam de auxílio para compreender essa regularidade era maior no primeiro grupo e de um universo de 7 (sete) crianças que não possuíam domínio, 3 (três) conseguiram consolidar a regra.

Uma curiosidade encontrada é que nenhum aluno avançou sem consolidar. Ou consolidou a aprendizagem ou regrediu em seus conhecimentos.

Devido ao número bastante distinto entre os alunos que já dominavam a regra no primeiro e segundo grupo, não nos foi possível avaliar se a mediação interferiu na apropriação sobre o emprego dessa regra contextual.

#### 4.1.8. Desempenhos no emprego de R brando.

O quadro 8, abaixo, traz os principais resultados encontrados.

Quadro 8– Desempenhos das crianças no emprego de R brando

	Aluno	Pré- teste	Pós- teste	RER	RSC	PER	PSC	PCO	ASC	ACO
Grupo sem mediação	001	1	2							X
	002	2	2					X		
	003	1	1						X	
	004	2	1		X					
	005	2	2					X		
	006	2	2					X		
	007	1	1		X					
	008	0	1						X	
	009	1	1		X					
	010	2	2					X		
				00	03	00	00	04	02	01
Grupo com mediação	011	2	2					X		
	012	2	2					X		
	013	2	2					X		
	014	1	2							X
	015	2	2					X		
	016	2	2					X		
	017	2	2					X		
	018	2	2					X		
	019	2	2					X		
	020	1	2							X
				00	00	00	00	08	00	02

**Legenda:**

- RER: a criança retrocede no ditado final, só errando.
- RSC- a criança retrocedeu, diminuindo o número de acertos.
- PER: a criança permaneceu só errando.
- PSC: a criança permaneceu sem consolidar a regra, ora acertava, ora errava.
- PCO: a criança permaneceu tendo conhecimento consolidado da regra.
- ASC: a criança avançou na compreensão da regra, mas não consolidou.
- ACO: a criança avançou, compreendendo a regra contextual em questão.

Podemos dizer que essa regra também não apresentava um alto grau de dificuldade para os alunos, pois apenas no grupo sem mediação havia uma criança que apenas errava.

Vejamos agora o desempenho dos grupos:

**Grupo sem mediação-** Apenas o aluno 008 nunca usava corretamente o R em palavras como “carambola” ou “diretor”, mas ele conseguiu avançar, apesar de não haver consolidado seu conhecimento acerca da regra. Havia também 4 (quatro) alunos que oscilavam quanto ao seu emprego, sendo que o aluno 001 conseguiu dominar a regra, o aluno 003 avançou sem consolidar e os alunos 007 e 009 mostraram diminuição do número de palavras acertadas, em relação ao pré-teste. Havia 5 (cinco) alunos que, de início, já usavam corretamente a regra, mas, dentre eles, o aluno 004 regrediu, passando a errar algumas palavras.

Foram, então, 3 (três) avanços, sendo que dois deles foram parciais.

**Grupo com mediação-** Nesse grupo apenas 2 (dois) alunos oscilavam quanto ao uso da regularidade e 8 (oito) já dominavam a regra. Ao final da pesquisa, os que oscilavam conseguiram consolidar a regra, finalizando com os 10 (dez) alunos escrevendo corretamente o R nesse contexto. Apesar do resultado da turma como um todo ter sido um sucesso, o acréscimo de apenas dois alunos não permite verificar se as reflexões instigadas pela pesquisadora podem ter promovido a aprendizagem dessa regra pelos alunos.

Vimos que, enquanto o GSM terminou a pesquisa com 5 (cinco) crianças dominando a regra, o GCM terminou com todos os alunos sabendo empregar essa regra. Com esse desempenho tão diferente entre os dois grupos, não foi possível verificar se haveria relação entre a mediação docente e a aprendizagem.

#### 4.1.9. Desempenhos no emprego de R em encontro consonantal

O quadro 9 abaixo, apresenta os principais resultados encontrados.

Quadro 9– Desempenhos das crianças no emprego de R em encontro consonantal .

	Aluno	Pré-teste	Pós-teste	RER	RSC	PER	PSC	PCO	ASC	ACO
Grupo sem mediação	001	2	1		X					
	002	1	1				X			
	003	1	1				X			
	004	2	2					X		
	005	2	2					X		
	006	2	2					X		
	007	0	1						X	
	008	0	1						X	
	009	1	1				X			
	010	1	1				X			
				00	01	00	04	03	02	00
Grupo com mediação	011	2	2					X		
	012	2	2					X		
	013	2	2					X		
	014	2	2					X		
	015	2	2					X		
	016	2	2					X		
	017	2	2					X		
	018	2	2					X		
	019	2	2					X		
	020	2	2					X		
				00	00	00	00	10	00	00

#### Legenda:

- RER: a criança retrocede no ditado final, só errando.
- RSC- a criança retrocedeu, diminuindo o número de acertos.
- PER: a criança permaneceu só errando.
- PSC: a criança permaneceu sem consolidar a regra, ora acertava, ora errava.
- PCO: a criança permaneceu tendo conhecimento consolidado da regra.
- ASC: a criança avançou na compreensão da regra, mas não consolidou.
- ACO: a criança avançou, compreendendo a regra contextual em questão.

Essa restrição ortográfica não demonstrou ser fonte de grandes dificuldades para os alunos.

No emprego do R em encontros consonantais como em “fruta” e “professora”, encontramos também situações distintas entre os grupos:

**Grupo sem mediação-** Os alunos 007 e 008 não faziam uso do R em encontros consonantais, mas, ao final da pesquisa, ambos avançaram, apesar de não terem consolidado essa aprendizagem. Os 4 (quatro) alunos que ora acertavam, ora erravam na escrita permaneceram com o conhecimento inicial observado no pré-teste, não aumentando ou diminuindo o número de acertos. Já dos 4 (quatro) alunos que começaram a pesquisa com o conhecimento sobre a norma consolidado, foi verificado que um deles regrediu, passando a oscilar em suas escritas.

Dessa forma, observamos apenas 2 (dois) avanços parciais e a coleta de dados terminou com apenas 3 (três) alunos sabendo empregar o R em encontros consonantais. O interessante foi notar que, as crianças que já tinham um certo conhecimento sobre a regra (oscilavam) não conseguiram avançar, ao passo que os que não conheciam a mesma, sim, puderam avançar. Parece que o jogo possibilitou a elas a possibilidade de refletir sobre a escrita das palavras, pois em jogos onde a escrita mostrava a possibilidade de aparecer o R em diferentes contextos, elas passaram a ficar mais atentas.

**Grupo com mediação-** Nesse grupo, todos os alunos já dominavam essa regularidade e assim continuaram até o fim da pesquisa.

Como o GCM desde o princípio mostrava o domínio dessa regra, não foi possível verificar se uma mediação docente favoreceria o domínio da mesma.

#### 4.1.10 Desempenhos no emprego de RR.

Logo abaixo, veremos os resultados encontrados nos ditados dos alunos.

Quadro 10– Desempenhos das crianças no emprego de RR.

	Aluno	Pré- teste	Pós- teste	RER	RSC	PER	PSC	PCO	ASC	ACO
Grupo sem mediação	001	0	2							X
	002	0	2							X
	003	0	0			X				
	004	0	2							X
	005	1	2							X
	006	1	2							X
	007	0	0			X				
	008	0	0			X				
	009	0	0			X				
	010	0	0			X				
				00	00	05	00	00	00	05
Grupo com mediação	011	0	0			X				
	012	0	0			X				
	013	0	1						X	
	014	1	2							X
	015	1	2							X
	016	0	1						X	
	017	0	0			X				
	018	0	1						X	
	019	2	2					X		
	020	0	2							X
				00	00	03	00	01	03	03

#### Legenda:

- RER: a criança retrocede no ditado final, só errando.
- RSC- a criança retrocedeu, diminuindo o número de acertos.
- PER: a criança permaneceu só errando.
- PSC: a criança permaneceu sem consolidar a regra, ora acertava, ora errava.
- PCO: a criança permaneceu tendo conhecimento consolidado da regra.
- ASC: a criança avançou na compreensão da regra, mas não consolidou.
- ACO: a criança avançou, compreendendo a regra contextual em questão.

Conforme pudemos perceber essa regularidade mostrou-se um problema para as crianças. Em sua grande maioria, elas não tinham qualquer conhecimento sobre o emprego do RR, usando indistintamente o R. Vejamos como se constituíram os grupos:

**Grupo sem mediação-** Nele, de início, 8 (oito) crianças erraram todas as palavras em que precisavam colocar o RR. Ao final da pesquisa, 5 (cinco) alunos (alunos 003, 007, 008, 009 e 010) permaneceram apenas errando, enquanto que 3 (três) deles avançaram, passando a dominar a regra (alunos 001, 002 e 004). Para os cinco primeiros os jogos não promoveram situações de reflexão que os auxiliassem na superação das dificuldades. Duas crianças que oscilaram, no início da pesquisa, conseguiram dominar a regra

Contabilizamos, então, 5 (cinco) situações de avanço real, já que esses alunos passaram a acertar todas as palavras que apresentavam essa restrição ortográfica, o que nos pareceu um número bastante expressivo. No entanto, não verificamos nenhum avanço parcial nas crianças desse grupo.

**Grupo com mediação-** Das 7 (sete ) crianças que iniciaram errando, os alunos 011, 012 e 013 permaneceram só errando as palavras grafadas nesse contexto, enquanto que os alunos 013, 016 e 018 avançaram sem, no entanto, consolidar a aprendizagem e o aluno 020 conseguiu dominar a regra de emprego do RR. Os dois alunos que, no pré-teste, apresentavam oscilações na escrita, conseguiram superar a dificuldade e dominar a regra. E a criança que conhecia a regra, continuou escrevendo corretamente.

Dessa forma apenas 4 (quatro) crianças conseguiram dominar a regra ao fim da pesquisa.

Ao compararmos os dois grupos, pudemos observar que, eles começaram com um perfil parecido, mas que, durante a pesquisa foram se diferenciando: enquanto o GSM não apresentou avanços parciais, o GCM apresentou 3 (três) deles. Nos avanços totais vemos que o GSM superou o outro grupo quanto ao número de avanços que correspondem à consolidação da regra, ou seja, o GSM mostrou 5 (cinco) crianças com o domínio da regra, ao passo que no GCM o número foi de apenas 3 (três).

Esse fato causou estranhamento, pois esperávamos que o GCM apresentasse um resultado melhor. Dessa forma, achamos que o jogo, em si, pode ter contribuído para o avanço das crianças. No entanto, não devemos esquecer que, não fizemos o monitoramento das atividades de ortografia realizadas pela professora com toda a turma e, assim, não podemos sustentar a nossa hipótese.

Nesse caso, a mediação não parece ter favorecido, de forma especial, a compreensão da regra.

Ao realizarmos uma análise geral desses dados pudemos observar que os grupos diferiam bastante entre si quanto ao desempenho ortográfico e também quanto ao avanço que conseguiram ao longo da pesquisa. Dessa forma, achamos pertinente apresentar um quadro com os desempenhos iniciais e finais de cada grupo em relação a cada regularidade contextual estudada. Nos quadros 1 a 10, nós pudemos acompanhar o avanço, estabilidade ou retrocesso de cada um dos alunos participantes na pesquisa. No quadro 11, a seguir, veremos os movimentos que aconteceram em cada turma (isto é, grupos GSM e GCM), em específico.

**Quadro 11- Análise comparativa global dos desempenhos dos dois grupos**

Regra contextual	Grupo sem mediação						Grupo com mediação					
	Situação inicial			Situação final			Situação inicial			Situação final		
	SE	OS	CO	SE	OS	CO	SE	OS	CO	SE	OS	CO
M fim sílaba	5	5	-	3	7	-	2	7	1	1	8	1
N fim de sílaba	4	6	-	3	6	1	2	5	3	1	4	5
CA, CO, CU	-	1	9	-	1	9	-	2	8	-	1	9
QUE, QUI	2	2	6	1	1	8	-	3	7	-	2	8
GA, GO, GU	1	6	3	-	4	6	1	3	6	-	-	10
GUE, GUI	9	1	-	6	3	1	3	6	1	1	2	7
R fim de sílaba	3	4	3	3	1	6	2	1	7	1	-	9
R brando	1	4	5	-	5	5	-	2	8	-	-	10
R encontro consonantal	2	4	4	-	7	3	-	-	10	-	-	10
RR	8	2	-	5	-	5	7	2	1	3	3	4

**Legenda:** SE- só erros; OS- oscilação; CO- consolidação

 **Retrocesso**       **Estabilidade**       **Avanço**

Nos quadros pintados da tabela acima, são registradas as quantidades de alunos que conseguiram consolidar as aprendizagens de cada uma das regras. A marcação verde, em cada grupo, indica que aumentou o número de alunos que haviam consolidado a regra. Com a cor amarela, assinalamos a estabilidade no número de alunos que usavam corretamente as regras enfocadas e, de vermelho, foram marcadas as situações onde decresceu o número de crianças que dominava a regra.

Dessa forma, pudemos ver que o M e o N em final de sílaba constituíam-se em dificuldades para os dois grupos. O GUE e o GUI também, mas, ao final da pesquisa, o grupo com mediação conseguiu avançar rumo à compreensão e uso da regra, aumentando de 1 (um) para 7 (sete) o número de alunos que passou a dominá-la.

No uso do M em fim de sílaba, no grupo sem mediação nem um aluno avançou. No grupo com mediação, o único aluno que dominava a regra continuou a empregar corretamente a mesma.

Quanto ao N em fim de sílaba, apenas uma criança consolidou a regra no grupo sem mediação. Já no grupo que recebeu a mediação, o número de crianças que consolidou o emprego da regra saltou de 3 para 5, o que nos parece uma diferença importante. No emprego de CA, CO e CU não houve avanços no sem mediação e, no grupo com mediação, apareceu uma discreta diferença, o número de alunos com a regra consolidada passou de 8 para 9.

No uso do QUE e QUI houve avanço nos dois grupos. No grupo sem mediação havia, a princípio 6 alunos com o conhecimento consolidado e terminamos a pesquisa com 8 alunos nesse nível. No grupo com mediação o número passou de 7 para 8.

Quanto ao uso do GA, GO e GU, também percebemos avanços. No grupo sem mediação o salto foi bastante significativo: às 3 crianças que iniciaram com a regra consolidada, foram acrescentadas mais 3 ao final da pesquisa. No grupo com mediação o número saltou de 6 para 10, mostrando que todos alunos foram beneficiados..

No emprego do GUE e GUI, verificamos que, no grupo sem mediação, apenas uma criança avançou com consolidação. No grupo com mediação foi bastante significativo o avanço, pois só havia 1 criança dominando a regra, no início da pesquisa, e terminamos o trabalho com 7 crianças usando-a corretamente.

Quanto ao R em fim de sílaba, verificamos avanços que o grupo sem mediação tinha, a princípio, 3 alunos dominando a regra e finalizou com 6 crianças com conhecimento consolidado. Já o grupo com mediação saltou de 7 para 9 alunos com o conhecimento consolidado. No que diz respeito ao emprego do R brando. No grupo sem mediação o número estabilizou-se, tendo 7 crianças. O grupo com mediação avançou de 8 para 10 alunos empregando a regra.

No uso do R em encontro consonantal, verificamos que houve um retrocesso no grupo sem mediação, pois, dos 4 alunos que iniciaram dominando a regra, apenas 3 fizeram o emprego correto ao fim da pesquisa. O grupo com mediadora permaneceu estável com todas as crianças dominando a regra.

E, por fim, no emprego do RR, os grupos avançaram. Verificamos no grupo sem mediação um avanço bem significativo de 5 para 10 crianças utilizando corretamente a regra. O grupo com mediação também avançou, mas de uma para 3 crianças.

Nessa análise evidenciamos apenas os avanços que revelaram consolidação das regras. Mas houve, também, no curso da pesquisa, evoluções que mostravam que os alunos começavam a refletir sobre as regras, e passavam, então, de uma etapa de errar sempre, em suas escritas, para outra, que revelava oscilação entre acertos e erros.

A mediação pareceu ter surtido efeitos mais evidentes apenas nas seguintes regras: N em fim de sílaba e no GUE e GUI. Como esses dados não nos possibilitam observar o porquê da mediação só parecer ter favorecido a aprendizagem nesses dois contextos, decidimos, então, proceder a uma análise qualitativa, para ver se encontrávamos elementos explicativos para tal questão.

#### **4.2- Análise qualitativa dos dados**

Realizaremos, agora, a análise qualitativa dos dados, observando que comportamentos e verbalizações ocorriam durante os jogos. Dividiremos as verbalizações quanto aos seus aspectos motivacionais ou cognitivos.

As verbalizações com aspectos motivacionais são as que expressam uma motivação com as seguintes características: 1) verbalização negando-se a jogar; 2) verbalização comemorando os acertos; 3) verbalização comemorando os erros dos colegas; 4) verbalização avaliando seu próprio desempenho; 5) verbalização depreciando-se ou frustrando-se ante o erro.

Já as verbalizações com aspectos cognitivos expressam uma reflexão ortográfica e são: 1) verbalizações demonstrando hesitação quanto às letras ou palavras; 2) verbalizações reconhecendo que errou/ lamentando que errou e 3) verbalizações explicitando a regra.

Para melhor compreensão dessas categorias, daremos abaixo exemplos das mesmas:

#### 4.2.1-Verbalizações de aspectos motivacionais

##### Quadro 12- Exemplo de verbalização negando-se a jogar

###### Exemplo 1:

No jogo “Em busca de palavras” com os contextos M e N ao fim de sílaba, o aluno 003 não queria participar de um jogo de escrita, porque estava com dificuldades em pensar sobre uma palavra. Então a pesquisadora sugeriu: - Por que você não escreve *anjo*?

A partir daí ele começou a participar. Escreveu A e perguntou: - E agora professora?

Pesquisadora: - Você vai ter que escrever M ou N.

O aluno escreveu AMGO (anjo), dando um ponto à sua colega.

O objetivo de todo jogador, está, além de apenas participar, em ganhar. Quando o aluno percebeu que não conseguia evocar palavras e escrevê-las, de modo a conseguir superar seu adversário, recusou-se a jogar. No entanto, bastou um incentivo da pesquisadora, uma sugestão de palavra, para que ele entrasse no jogo. Dessa forma, o nível de tensão diminuiu e a criança participou sem mais problemas.

##### Quadro 13- Exemplos de verbalização de comemoração frente aos acertos

Exemplo 2: O aluno 003, ao acertar na escolha de cartas no “Jogo da Memória” do M e N: - Uhuuu! Ganhei! Não disse???...

Exemplo 3: O aluno 016 tinha que pegar figuras começadas por QU, no “Jogo da Memória C e QU”. Pegou *queijo* e *quibe* e comemorou: - Acertei!

Esse tipo de comportamento acontecia de forma semelhante nos dois grupos (sem e com mediação), mas os do grupo com mediação costumavam fazer bem mais essas verbalizações, até mesmo pelo fato de que a pesquisadora ficava instigando-os a falar.

A comemoração indica que houve, de fato, um envolvimento dos alunos, pois segundo Caillois (1990) o jogo pressupõe uma vontade de ganhar e é uma atividade atrativa, devido ao fato do jogador querer entrar no jogo de forma voluntária.

### **Quadro 14- Exemplos de verbalização de comemoração frente aos erros dos colegas**

#### **Exemplo 4**

No jogo “Ponto a ponto” com M ou N, a pesquisadora pergunta - Pinto é com M ou N?

Aluna 007: - N. (Pega a figura do vampiro, mas só deveria pegar figuras com N em fim de sílaba).

Aluno 003: - Ui! (Comemorando e perturbando a colega).

#### **Exemplo 5**

No “Jogo da memória” com C e QU, a aluna 018 deveria pegar as cartas começadas por C, mas virou as cartas com as figuras de “cachorro e queijo”.

O aluno 016 sorri e fala: - Errou!!!

Outra atitude que demonstra a entrada dos alunos na situação do jogo é a competição, o fato de querer ultrapassar o colega que é seu adversário nessa situação lúdica. Então vemos que eles torciam e comemoravam quando esse adversário perdia uma chance de ganhar.

### **Quadro 15- Exemplos de verbalização da avaliação sobre o próprio desempenho**

#### **Exemplo 6:**

No jogo “ponto a ponto” com M e N, o aluno 020 pega a figura do “dente” e diz: - Eita, agora se eu errar, vou me dar mal! Será que eu acerto?

#### **Exemplo 7:**

No jogo “Fala que eu escrevo” com C e QU, um colega ditava uma palavra para o outro que tinha que escrevê-la, tendo que acertar a primeira sílaba.

A aluna 009 tinha que escrever a palavra “queixa”, mas escreveu “QUIGA”. A professora perguntou à colega que havia ditado se estava correta a escrita. A colega identificou que estava errada.

A aluna 009 apontou o QU inicial e disse: - Mas eu acertei aqui!

É interessante notar que os alunos ficavam monitorando seu desempenho. No exemplo 6, o aluno ficou preocupado com seu desempenho, pensando em ganhar o jogo. Já no exemplo 7, a aluna avaliava sua própria escrita, contestando a correção realizada pela colega. Mostrava, pois, uma preocupação com a própria aprendizagem, pois reconheceu que fez a escolha das letras corretas.

## Quadro 16- Exemplos de verbalização depreciando-se ou frustrando-se ante o erro

### Exemplo 8:

No “Jogo da memória” com M e N, a pesquisadora diz: - Vai, pega outra. (Aluno 003 pega a figura *laranja*). *Laranja* é com M ou N?

Aluno 003: - M.

Pesquisadora: - *Laranja* é com N

Aluno 003 desvira a carta e diz: - Pôxa!

### Exemplo 9:

No “Jogo da memória” com M e N, a aluna 007 pega a figura do *cachimbo* (seu objetivo era pegar apenas pegar palavras com N). Olha para a figura e diz: -Ai, ai...

### Exemplo 10:

No jogo de escrita “Ponto a ponto” com M e N, o aluno 013 escreveu VANPIRO, ao invés de VAMPIRO e seu colega escreveu BANDEIRA corretamente.

Quando 013 foi informado de que havia escrito errado, misturou todas as letras que estavam na mesa e disse: - É bom que eu perca.

Percebemos que os jogos tinham um potencial de mobilizar os seus participantes a adentrar em suas regras e levá-los a criar estratégias para ganhar. Alguns jogos pareciam provocar mais competitividade que outros. Nos casos acima, o primeiro aluno não conseguiu perceber seus próprios erros, enquanto que na segunda situação a criança reconheceu que tinha pegado a figura que não lhe pertenceria, lamentando o fato. Já no exemplo 10, vemos que o aluno chateou-se quando foi informado de seu erro.

Chamamos a atenção para o fato de que é necessário ajustar os jogos aos conteúdos e conhecimentos prévios dos alunos, conforme nos asseguram Pessoa & Melo (2011). Tivemos o cuidado de criar jogos que tratassem de dificuldades mais comuns entre os alunos das turmas estudadas, para que o jogo não fosse fácil demais e os desestimulassem, nem difícil demais, deixando-os frustrados.

### 4.2.2 Verbalizações de aspectos cognitivos

Os quadros abaixo trazem as diferentes categorias de verbalizações agora enfocadas.

### **Quadro 17 - Exemplos de verbalização demonstrando hesitações quanto às letras ou palavras que deveriam completar e/ou escrever**

#### **Exemplo 11:**

Ao aplicar o jogo “Pensando sobre a escrita” com C e QU, a pesquisadora disse: - Vai (dirigindo-se ao aluno 011), faz as com Q-U, que o aluno 016 só fez duas.

Aluno 011: QUIABO, QUEIJO. – Cubo é com Q, né tia?

Pesquisadora: - Não sei. Não posso falar.

#### **Exemplo 12 :**

No jogo de escrita “Em busca de palavras”, (onde a criança tinha que evocar palavras com M e N e escrevê-las), o aluno 002 perguntou : “- Bambolê. Pode ser?”

A pesquisadora confirmou e ele escreveu BANBOLE.

No exemplo 11 percebemos que o aluno tinha dúvidas sobre como notar a palavra e verbalizava uma palavra que não utilizava o contexto de escrita que ele deveria empregar. No exemplo 12 o aluno conseguiu pensar sobre uma palavra que contivesse um dos contextos em questão, mas ainda tinha dúvidas sobre a presença da letra M e N no fim da sílaba. Questionou a pesquisadora quanto à pertinência da palavra e, com a confirmação da pesquisadora, notou a palavra, mas ainda não conseguiu fazer o uso da regra.

### **Quadro 18 - Exemplos de verbalização de reconhecimento do seu erro**

#### **Exemplo 13:**

No jogo de escrita “Ponto a ponto” com M e N, o aluno 010 escreveu PIMCEU ao invés de PINCEL e seu adversário, aluno 005 escreveu FANTASMA e disse: - Eu errei alguma letra aqui. (Trocou, então, o M por N, escrevendo, ao final, FANTASMA).

#### **Exemplo 14:**

O aluno 016 escreveu TANPA (no jogo de escrita “Ponto a ponto” com M e N) e disse: - Ei, perai! (Trocou a letra e formou a palavra corretamente, marcando seu primeiro ponto)

Nos exemplos acima, a escrita parece permitir a visualização da palavra, facilitando aos alunos a reflexão acerca da ortografia. Nos dois casos descritos, as crianças conseguiram localizar na palavra que escreveram erros e corrigi-los. Mas, para isso, interpretamos que era preciso que eles tivessem já certa compreensão sobre a regra, pois no exemplo 14, apenas um dos alunos foi capaz de repensar a palavra, enquanto que o colega não atentou para seu próprio erro.

### Quadro 19 – Exemplos de verbalização explicitando a regra

#### Exemplo 15-

No jogo de escrita “Em busca de palavras” com M ou N, o aluno 016 escreveu IMFELIS e a pesquisadora perguntou à colega com a qual ele jogava: “- Está certo, aluna 019?”

A aluna 019: - Eu acho que é com N.

Pesquisadora: - Por quê?

A aluna 019: - Porque antes de P e B se escreve M

#### Exemplo 16-

Ao terminar a aplicação do “Jogo da memória” com M e N, a pesquisadora afirma que a aluna 018 tinha ganho e pede que expliquem por que *vampiro*, *bombeiro*, *bombom*, *computador*, *ambulância*, *pombo*, *tambor* e *cachimbo* são escritos com M.

Eles não respondem.

Pesquisadora: - O que tem em comum em *bombom*, *tambor*, *cachimbo*, *ambulância* e *pombo*?

Eles continuaram sem responder.

Pesquisadora: - Vejam que letra vem depois do M, nessas palavras... Pombo, depois do M tem que letra?

Aluno 013 - P.

Pesquisadora: - Pom- bo.

Aluno 013: - B.

Pesquisadora: - Cachimbo, depois do M vem o quê?

Eles hesitam.

Pesquisadora: - Ca- chim- bo.

Aluna 018: - B.

A pesquisadora continuou perguntando com *ambulância*, *bombeiro*, *computador*, *vampiro*.

Pesquisadora: - Então vejam só: a gente usa M depois de que letras?

Aluna 018: - P.

Pesquisadora: - E o que mais?

Aluna 018: - B.

Vale a pena lembrar que, os dois casos acima aconteceram no grupo com mediação, pois era nesse grupo que a pesquisadora realizava perguntas, de modo que eles explicitassem seus conhecimentos acerca da regra. Não aconteceram verbalizações espontâneas da regra no grupo sem mediação.

No exemplo 15, a pesquisadora pediu à criança que não havia escrito a palavra que confirmasse se a escrita do colega estava correta. Ela afirmou que a escrita estava errada e justificou o emprego do M contextual.

Já no exemplo 16 (onde as crianças não estavam com as palavras escritas, apenas visualizavam as figuras), nenhuma das crianças conseguiu justificar o emprego do M e N contextuais, então a pesquisadora foi induzindo-os a perceber quando se usava uma ou outra letra. O fato de não ter a representação gráfica da escrita da palavra pareceu causar uma maior dificuldade em operar com os conflitos frente à regra.

Após exemplificar os diversos tipos de verbalizações observadas, durante a aplicação dos jogos nos dois grupos (sem mediação e com mediação), julgamos que seria oportuna a visualização do quantitativo de verbalizações realizada por cada um desses grupos. Desse modo, poderemos perceber em quais grupos de regras as crianças faziam mais comentários e analisar de forma mais apropriada.

Conforme dissemos anteriormente, as verbalizações foram classificadas em motivacionais e cognitivas. As motivacionais foram divididas em 1) verbalização negando-se a jogar; 2) verbalização comemorando os acertos; 3) verbalização comemorando os erros dos colegas; 4) verbalização avaliando seu próprio desempenho; 5) verbalização depreciando-se ou frustrando-se ante o erro.

Já as verbalizações com aspectos cognitivos expressavam uma reflexão ortográfica e eram: 1) verbalizações demonstrando hesitação quanto às letras ou palavras; 2) verbalizações reconhecendo que errou/ lamentando que errou e 3) verbalizações explicitando a regra.

**Tabela 1- Quantidades absolutas de verbalizações, durante os jogos, nos dois grupos**

Tipo de verbalização		Grupo sem mediação (GSM)								Subtotal GSM	Grupo com mediação (GCM)								Subtotal GCM
		Classificação				Escrita					Classificação				Escrita				
		M / N	C/Q U	G/ G U	R/ R	M /N	C/ Q U	G/ G U	R/ R		M /N	C/ Q U	G/ G U	R/ R	M /N	C/ Q U	G/ G U	R/ R	
Motivacional	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2	1	7	1	5	0	2	0	3	19	2	6	3	2	0	2	1	1	17
	3	0	4	2	5	0	4	0	1	16	4	6	3	4	2	2	1	1	23
	4	3	2	1	1	0	2	0	0	9	1	6	3	6	1	7	0	1	25
	5	1	1	0	0	0	0	0	3	5	2	13	2	1	3	0	0	0	21
	Subtotal motivacional	5	14	4	11	0	9	0	7	50	9	31	11	13	6	11	0	1	82
Cognitiva	1	1	2	0	1	6	9	1	2	22	7	10	0	1	4	2	0	0	24
	2	1	4	1	1	3	1	0	1	12	2	2	1	6	2	1	1	0	15
	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	7	15	6	1	0	15	49
	Subtotal cognitivo	2	6	1	2	9	10	1	3	34	14	12	8	22	12	4	1	15	87

**Legenda: Motivacional:** 1- verbalização negando-se a jogar  
 2- verbalização comemorando os acertos  
 3- verbalização comemorando os erros dos colegas;  
 4- verbalização avaliando seu próprio desempenho  
 5- verbalização depreciando-se ou frustrando-se ante o erro.

**Cognitivo:** 1- verbalizações demonstrando hesitação quanto às letras ou palavras  
 2- verbalizações reconhecendo que errou/ lamentando que errou  
 3- verbalizações explicitando a regra.

A tabela acima nos permite visualizar a distribuição das verbalizações dos alunos durante as sessões de jogos e verificar que o número de verbalizações do grupo sem mediação tendeu a ser inferior ao do grupo com mediação, tanto nas categorias de conteúdo motivacional como nas que refletiam um trabalho cognitivo. A única vez que o grupo sem mediação superou o grupo mediado foi nas verbalizações referentes à comemoração dos acertos.

**Ainda enfocando o grupo sem mediação**, avaliando quanto aos conjuntos de regras (M/N, C/QU, G/GU, R/RR), verificamos que o grupo sem mediação fez mais comentários ligados aos aspectos motivacionais nos jogos de classificação e escrita com C/QU e R/RR. Já quanto aos aspectos cognitivos, o maior número de verbalizações foi quanto aos jogos de escrita do C/ QU e M/N.

Cruzando essas informações com as do Quadro 11, podemos verificar que as verbalizações que fizeram quanto ao emprego do M/N (no total de 9 verbalizações de critérios cognitivos) não parecem ter repercutido em seus desempenhos ortográficos ao final da pesquisa. Já as verbalizações que indicam dúvidas e reconhecimento de erros nos jogos com C/QU e R/RR parecem ter possibilitado avanços no conhecimento dessas regularidades contextuais.

O número de verbalizações sobre o G/GU foi pequeno, o que coincidiu com o pequeno avanço na compreensão dessas regularidades. Cabe recordar que os alunos tendiam a ter poucas dificuldades com o emprego de GA, GO e GU.

**Quanto ao grupo que recebeu a mediação**, as verbalizações eram solicitadas com frequência pela pesquisadora, por isso apresentaram um número bem maior de verbalizações.

No bloco de regras C/QU foi evidenciado um maior número de verbalizações motivacionais. Essa questão motivacional pode estar relacionada ao aumento discreto do conhecimento dessas regras contextuais.

Já as verbalizações de conteúdo cognitivo mostraram-se em maior número nos jogos de classificação e escrita com R/RR (22 e 15, respectivamente) e do M/N (13 e 12 verbalizações). As informações do Quadro 11 nos permitem verificar que as crianças já tinham um relativo domínio do emprego do R (nos diferentes contextos) e que avançaram no uso correto do RR, onde o número de alunos dominando a regra saltou de 1 para 4 crianças.

As verbalizações quanto ao M/N em fim de sílaba podem estar relacionadas a um pequeno acréscimo no número de alunos que empregavam a regra, pois no início da pesquisa 3 crianças dominavam o uso do N em fim de sílaba e terminou com 5 crianças dominando esse contexto.

Percebemos, porém, que nem sempre havia uma relação estreita entre o número de verbalizações e o aumento do número de crianças com a regra consolidada, pois os alunos fizeram poucos comentários durante os jogos envolvendo G/GU (11 motivacionais e 8 cognitivos nos jogos de classificação e apenas uma verbalização cognitiva nos jogos de escrita) e, no entanto, avançaram significativamente quanto ao emprego do G nesses contextos. Verificou-se um avanço de 6 para 10 alunos que dominavam o emprego do GA, GO, GU e de 1 para 7, o número de alunos empregando corretamente o dígrafo GU.

Nesse grupo que participou de jogos mediados pela pesquisadora, os alunos eram questionados sempre com perguntas do tipo: “Por que se escreve com M e não com N?” “Essa figura e/ou palavra é com G ou GU? Por quê?” Dessa forma verificamos que os alunos faziam verbalizações explicitando a regra.

Alguns alunos só verbalizavam algo se a pergunta fosse ligada diretamente a eles, outros costumavam tomar sempre a frente e responder e ainda havia os alunos que verbalizavam espontaneamente.

Vejamos agora como essas verbalizações foram distribuídas nesse grupo, já que no grupo sem mediação não houve explicitação verbal das regras.

Designamos como critério de verbalização gráfico, quando os alunos justificavam o emprego da regra de acordo com a localização da letra na palavra, tais como revelam os exemplos abaixo:

#### **Quadro 20 – Exemplos de critério de verbalização gráfico**

##### **Exemplo 1 – Critério de verbalização gráfico**

No jogo “É com M ou N?”, a aluna 014 completou *computador* com M.

Pesquisadora: - Tem certeza?

Aluna 014: - Tenho.

Pesquisadora: - Por que?

Aluna 014: - Porque depois tem um P.

##### **Exemplo 2 – Critério de verbalização gráfico**

No jogo de classificação “Jogo da velha”, a pesquisadora questionou: - *Roda*, com um R ou dois?

O aluno 013 responde: - Um.

Pesquisadora: - E por que um R?

Aluno 013: - Porque...

Aluno 016: - Porque não pode botar 2 Rs no começo de uma palavra.

Vale salientar que no emprego do M e N contextuais, quando os alunos verbalizavam a regra, não significava que faziam o emprego adequado da mesma. Vimos no jogo “Ponto a ponto” um aluno escrevendo TANBO (para a palavra *tambor*). Quando a pesquisadora questionou: “Mas você me disse que antes de P e B a gente usa M, e fez isso?”. O aluno respondeu: “Eita, tia! Foi mesmo!”

Lembramos também que essa regularidade contextual só pode ser explicada mediante seu aspecto gráfico, pois, fonologicamente, não há diferenças entre uma e outra letra.

Esse contexto foi o que os alunos mostraram mais dificuldades em fazer uso da regra que “decoraram”. Dizemos que decoraram pois eles eram capazes de dizer a regra, no entanto não tinham compreendido o princípio gerativo subjacente ao seu emprego, pois em suas escritas eles não faziam o uso da letra M antecedendo P ou B.

Já no *critério de verbalização fonológico* se revela reflexão sobre a identidade do som contido nas palavras com os contextos trabalhados nos jogos. São exemplos

### **Quadro 21- Exemplos de critério de verbalização fonológico**

#### **Exemplo 1- Critério de verbalização fonológico**

Pesquisadora: - Por que “guidom” é com G-U?

Aluno 020: - Senão seria “gidom”.

#### **Exemplo 2- Critério de verbalização fonológico**

Pesquisadora: - *Careca*, aluno 014, a gente completa com um R ou dois?

Aluno 014 - Um.

Pesquisadora: - Por quê?

Aluno 014: - Porque senão ficava “carreca”.

Verificamos, então, que as crianças justificavam suas escolhas usando ora um, ora outro critério para suas decisões na hora do jogo. A tabela a seguir irá mostrar qual foi o quantitativo de verbalizações, segundo esses dois critérios.

**Tabela 2- CRITÉRIOS REVELADOS NAS VERBALIZAÇÕES DE EXPLICITAÇÃO DA REGRA**

Tipo de critério de verbalização	Grupo com mediação (GCM)								Subtotal GCM
	Classificação				Escrita				
	M/N	C/QU	G/GU	R/RR	M/N	C/QU	G/GU	R/RR	
Gráfico	5	--	3	11	6	1	--	9	35
Fonológico	--	--	4	4	--	--	--	6	14

A tabela acima mostra um número pequeno de verbalizações. Esse número indica que a pesquisadora não mostrou habilidade suficiente para, no decorrer dos jogos, realizar questionamentos. Às vezes, as questões eram feitas após ter encerrado o jogo e, com uma pergunta, ela suscitava a verbalização. Em outras vezes, os alunos não conseguiram explicar o porquê do emprego da regra e a pesquisadora questionava, já direcionando para a resposta e eles respondiam com uma única palavra. Dessa forma, acabou não considerando essas respostas na pesquisa. (Vide apêndice D)

Na tabela acima vemos que os critérios gráficos foram utilizados para justificar o emprego do M ou N em fim de sílaba. Ressaltamos que não há outra forma de identificar o emprego do M/N no final de sílaba, a não ser pelo caráter gráfico, já que fonologicamente o som é o mesmo.

O uso do C/QU foi explicitado apenas uma vez pelos alunos durante um jogo de escrita.

E, finalmente, no uso do R/RR, os alunos usaram mais o critério gráfico, apesar de também explicar a regra usando o critério fonológico.

Dessa forma podemos afirmar que o critério gráfico mostrou sua predominância nos seguintes contextos: M ou N em fim de sílaba, uso do R ou RR (sobretudo nos jogos que tratavam da escrita). Também foi verificado que, no contexto C/ QU, apenas uma vez os alunos chamaram atenção para o critério gráfico. Já o critério fonológico predominou apenas quanto ao emprego do G ou GU, ao passo que, excetuando-se no uso do R ou RR, esse critério não foi observado

nos demais contextos das regularidades ortográficas.

A não explicitação das regras pelos alunos, não revela uma falta de reflexão sobre a ortografia. Como observa Morais (1998, 2008) se a explicitação verbal tende a revelar um conhecimento consciente, a ausência de explicitação verbal não pode ser interpretada como ausência de um conhecimento explícito e consciente. Ademais, durante os jogos com o grupo com mediação, a pesquisadora, ao verificar que eles não sabiam justificar o emprego da regra, propunha a identificação explícita da letra seguinte (no caso de M e N em final de sílaba) ou a atividade de “trocar as letras”. Nessa última situação, os alunos faziam uma leitura de uma palavra cuja regra havia sido transgredida. Ou seja, tirava o “U” da palavra “*sangue*” e pedia que eles lessem, ou colocava “RR” em “*barata*” e solicitava a leitura. Assim, a conduta solicitada do aluno o levava a observar transformações fonológicas.

Constatamos, portanto, que o tipo de explicitações verbais que um aprendiz pode elaborar, para tomar consciência das restrições de uma regra, levam em conta a natureza do critério ou princípio gerativo que, de forma mais direta, justifica o emprego do grafema em pauta. Isto pôde ser evidenciado tanto nas falas das crianças como nas perguntas que a pesquisadora formulava para que verbalizassem a regra em foco.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa levou em consideração o potencial mobilizador dos jogos para verificar se eles contribuiriam para a compreensão de algumas regularidades contextuais presentes na ortografia da língua portuguesa e a importância da mediação docente durante a aplicação dos jogos. Objetivamos, no entanto, investigar se a mediação pedagógica durante sessões de aplicação de jogos de ortografia poderia favorecer a melhoria de desempenho ortográfico de alunos do 4º ano do ensino fundamental em 2 (duas) escolas públicas da rede municipal de ensino de Recife.

Vamos fazer agora, a título de reflexão final, alguns breves esclarecimentos sobre os jogos que foram utilizados com os alunos participantes da pesquisa. Antevíamos que os jogos propostos tinham graus de dificuldades diferentes. Os jogos de classificação, algumas vezes, permitiam que os alunos acertassem ao acaso, o que provocava uma euforia nas crianças que tinham mais dificuldades de compreensão das regularidades ortográficas (como por exemplo: “Jogos da memória”, “Na Trilha do R” e “Quartetos”), pois dava-lhes mais oportunidades de acertar que os jogos que exigiam um maior grau de conhecimento, tais como “É com M ou N?”, “Garimpo de palavras” ou o “Jogo da velha”.

Quanto aos jogos de escrita, havia aqueles onde os alunos tinham que notar palavras que eram ditadas ou os nomes de figuras constantes nas cartelas (como “Ponto a ponto”, “Escrevendo legal” e “Cruzadinha”) e outros jogos em que a escrita estava vinculada à capacidade da criança evocar palavras com a regularidade contextual trabalhada, tais como os jogos “Pensando sobre a escrita”. Os primeiros requeriam uma menor carga cognitiva, pois, neles os aprendizes precisavam decidir apenas as letras que iriam utilizar, ao passo que os segundos exigiam que, além de decidir que letras utilizar, tinham que pensar em que palavras teriam aquela restrição ortográfica.

Apesar dos alunos parecerem gostar mais dos jogos de classificação, entendemos que os jogos que envolviam a escrita possibilitavam a eles o contato visual com a notação escrita, ou seja, eles podiam ver a materialização da escrita, o que os ajudava a ter escolhas mais acertadas do que nos jogos onde tinham que pensar na escrita dos nomes de figuras.

Além da distinção entre os graus de complexidade entre os jogos, os dados de nossa pesquisa revelaram que os grupos foram se diferenciando quanto ao conhecimento inicial e final dos grupos participantes, conforme veremos abaixo:

- **Emprego do M em fim de sílaba:** Ambos os grupos, o GSM (grupo sem mediação) e o GCM (grupo com mediação) apresentavam bastante dificuldades em grafar palavras com esse contexto. No GSM houve avanços no desempenho de 6 crianças, apesar das mesmas não terem consolidado a regra. No entanto, nenhum aluno consolidou a compreensão sobre a mesma. Já no GCM verificou-se um avanço em 5 crianças mas, assim como o outro grupo, não houve consolidação da aprendizagem dessa restrição contextual.

Essa dificuldade pode estar relacionada ao fato de o M em fim de sílaba ser menos frequente que o do N. A mediação, nesse contexto, não pareceu contribuir para o avanço no conhecimento desse contexto, já que os grupos tiveram desempenhos semelhantes.

Foram encontrados casos de retrocessos da compreensão da norma em duas crianças, sendo uma em cada um dos grupos.

Esses retrocessos parecem ser parte do percurso comum no desenvolvimento da ortografia (MONTEIRO, 2000; NUNES, 1992; REGO & BUARQUE, 1999). Inicialmente a criança nota as palavras segundo suas correspondências grafofônicas regulares que aprenderam. À medida que tomam contato com novas possibilidades de notar certo contexto ortográfico, elas vão reestruturando suas hipóteses, o que pode gerar uma série de generalizações indevidas, podendo grafar indevidamente o que antes escreviam de forma acertada. Aos poucos o aprendiz vai compreendendo as restrições de determinados padrões ortográficos, começando a utilizá-los corretamente, o que indicaria uma aprendizagem da restrição ortográfica (MEIRELES & CORREA, 2005). Essa compreensão que se efetua gradualmente acontece para todas as restrições.

. - **Emprego do N em fim de sílaba:** No GSM apenas 2 (dois) avanços foram verificados e 5 (cinco) dos alunos do GCM apresentaram progressos. Foram evidenciados retrocessos em uma criança de cada grupo.

A mediação docente, nesse caso, pareceu ter contribuído para que os alunos revelassem avanços. Segundo Morais (1995) e Pessoa (2007), a maior incidência

do emprego do N em final de sílaba pode ser um fator que levaria os alunos a tenderem a utilizar mais essa letra nos casos onde teria que marcar a nasalização em fim de sílaba.

- **Emprego do CA, CO e CU:** Nesse contexto, os alunos de ambos os grupos não mostraram dificuldades. No GSM apenas 1 (um) aluno não havia consolidado, número igual ao do início da pesquisa. No GCM, a pesquisa começou com 8 (oito) alunos dominando a regra e finalizou com 9 (nove) deles fazendo o uso correto.

Parece-nos que a criança, ao tornar-se alfabética, tende a dominar essa relação. A mediação, nesse caso, não pareceu ter um papel importante.

Vale salientar que, no GSM, um aluno retrocedeu quanto ao emprego do CA, CO e CU.

- **Emprego do QUE, QUI:** No GSM 6 (seis) crianças já dominavam a regra e, no GCM, 7 (sete) alunos também a empregavam corretamente. Ao final da pesquisa 2 (duas) crianças do GSM avançaram, ao passo que no GCM, 3 (três) delas avançaram, ficando apenas uma sem o domínio da regra.

Aqui, novamente, a importância da mediação não se mostrou evidente.

Verificamos também que uma criança mostrou um retrocesso no GCM.

- **Emprego do GA, GO e GU:** No GSM apenas 3 (três) alunos já dominavam essa regularidade contextual e, ao fim da pesquisa, mais 4 (quatro) conseguiram consolidá-la, totalizando 7 (sete) alunos. Apareceu aqui, também, um caso de retrocesso e um dos alunos que dominava a regra regrediu, oscilando quanto ao seu uso. O GCM já iniciou com 6 (seis) alunos dominando a regra. Ao final da pesquisa todos conseguiram consolidar a regra.

Acreditamos que, assim como no caso do CA, CO e CU, com a consolidação das relações grafofônicas os alunos passam a dominar essa regularidade.

Nesse caso, o jogo parece, por si só (é lógico que não temos como verificar as situações vivenciadas em sala de aula), ter favorecido o avanço dos alunos, já que os dois grupos conseguiram empregar corretamente a regra. Talvez a mediação possa ter favorecido, já que no grupo que recebeu a intervenção da pesquisadora todos conseguiram consolidá-la.

- **Emprego do GUE e GUI:** Verificamos que, no início da pesquisa, nenhum aluno do GSM compreendia o emprego dessa regularidade contextual. Ao final da pesquisa apenas um aluno conseguiu consolidar seus avanços, apesar dos alunos mostrarem um relativo progresso, mas que não se constituíram em compreensão total da regra. Já no GCM, apenas 1 (um) aluno utilizava corretamente a referida regularidade no início da pesquisa. No entanto, ao seu final, já haviam 7 (sete) dominando a regra.

Essa regra demonstrou ser uma dificuldade para os alunos de ambos os grupos, mas a mediação fez com que avanços consideráveis fossem constatados.

Foi interessante, também, o fato de que os alunos, nesse contexto, não apresentaram retrocesso em sua aprendizagem. Talvez, isso tenha acontecido pelo fato dos alunos terem pouca dificuldade nessa restrição contextual.

- **Emprego do R em fim de sílaba:** Vimos que, no GSM apenas 3 (três) crianças já utilizavam corretamente o R em final de sílaba, no início da pesquisa. Ao final da pesquisa esse número dobrou, mostrando um avanço no conhecimento dos alunos. No entanto, uma criança, que acertava esporadicamente, passou a apenas errar, mostrando que seu conhecimento foi desestabilizado e ela não conseguiu entender o princípio gerativo em questão. Por sua vez, o GCM já iniciou com 7 (sete) crianças dominando a regra e finalizou com 9 (nove) desses alunos com a compreensão do emprego correto do R em fim de sílaba.

Como os dois grupos apresentaram avanços, não é possível dizer que a mediação docente contribuiu para a elaboração do conhecimento desse contexto pelos alunos.

- **Emprego do R brando:** Ao iniciar a pesquisa, 5 (cinco) crianças do GSM já empregavam corretamente a regra, esse quantitativo manteve-se ao final da investigação. No entanto, aconteceu um fato inesperado: uma das crianças que parecia dominar a escrita dessa restrição passou a oscilar, enquanto que outra, que tinha dúvidas, conseguiu identificar o princípio gerativo. O GCM, por sua vez, já iniciou numa condição favorável, com 8 (oito) tendo domínio da regularidade em foco e finalizou com todos conseguindo escrever corretamente.

Essa regularidade não se constituiu em uma grande dificuldade para os alunos, pois a metade deles já a dominava. A mediação, no entanto, pode ter contribuído para o aumento no número de alunos que dominavam essa

regularidade.

- **Emprego do R em encontro consonantal:** No GSM, 4 (quatro) alunos conheciam o uso correto dessa regularidade contextual. Ao final da pesquisa, uma das crianças regrediu, passando a ser apenas 3 (três) alunos com o conhecimento consolidado. No GCM todas as crianças já conheciam a regra e assim continuaram.

Havia então uma disparidade entre o conhecimento dos dois grupos e, como o GCM já tinha o conhecimento consolidado não foi possível verificar o efeito da mediação.

- **Emprego do RR:** Nenhuma criança do GSM sabia como se empregava o RR, no início da pesquisa. Já ao seu final, 5 (cinco) crianças dominavam essa regra. No GCM, por sua vez, tinha apenas 1 (um) aluno dominando a regra, mas finalizou com 4 crianças avançando.

Concordamos com Carraher (1985) quando assegura que os erros não são organizados em estágios. Nossa pesquisa permitiu vislumbrar que, no emprego do R/RR, as crianças mostraram desempenhos diferentes nos diversos contextos das restrições ortográficas. Vimos, por exemplo, que metade das crianças do GSM conseguiu fazer o uso correto do RR após a aplicação dos jogos, mas que não avançaram em relação ao uso do R brando, que mostraram regressão no emprego do R em encontro consonantal e que apenas 3 avançaram na compreensão da restrição do R em fim de sílaba.

Corroborando com a afirmativa de Nunes (1992), vimos que as regras contextuais não são todas adquiridas no mesmo momento, já que, por exemplo, no uso do CA, CO e CU os alunos não mostram dificuldades, mas que no emprego do QUE e QUI, as dificuldades encontradas a princípio, foram minoradas após a aplicação dos jogos. É interessante notar que alguns contextos de escrita são mais difíceis para as crianças, pois elas tiveram uma maior número de erros em alguns deles, tais como o M antes de P e B e o emprego do GU. Nem todas as crianças compreenderam o uso das letras/dígrafos nos diferentes contextos ao mesmo tempo. Para uns, determinados conhecimentos sobre a regra é construído rapidamente, enquanto outros demoram bem mais para consolidar.

Verificamos, assim, que os contextos que se mostravam como dificuldade para os dois grupos, foram o do M e N no final de sílaba e o do GUE, GUI.

O GSM apresentava ainda dificuldades no emprego do GA, GO e GU e no R em fim de sílaba. Observamos, no entanto, que quanto ao GA, GO e GU, o jogo pareceu favorecer a reflexão desse grupo, já que houve avanços evidentes. Novamente lembramos que não investigamos o trabalho realizado pelo docente em sala de aula, que pode também ter contribuído para o avanço desses alunos.

A mediação docente surtiu efeitos visíveis no tocante ao N em final de sílaba e no GUE e GUI, mas também pode ter contribuído nos contextos do GA, GO e GU, no R em fim de sílaba e no R brando, já que houve progressos visíveis na escrita das crianças.

Quando procedemos à análise qualitativa de nossos dados, verificamos que as crianças, durante a aplicação dos jogos, faziam verbalizações que mostravam um aspecto motivacional ou cognitivo ligado a cada grupo de regras.

Os grupos tiveram um quantitativo de verbalizações bem diferentes, pois no grupo sem mediação essas falas das crianças eram sempre espontâneas, e em menor quantidade, enquanto que no grupo com mediação a pesquisadora realizava questionamentos para provocar a reflexão ortográfica dos alunos.

No GSM a maior quantidade de verbalizações motivacionais foi de comemoração de acertos (observamos 7 delas nos jogos de classificação do C/QU e 5 nos jogos de classificação de R/RR). Nesses dois grupos de restrições contextuais foram verificados avanços na compreensão dos alunos.

Verificamos maior incidência no número de verbalizações cognitivas do GSM nos jogos de escrita do C/QU e M/N. Nesse último grupo de regularidade contextual não foi verificada uma relação com a melhoria dos desempenhos ortográficos das crianças. É interessante notar também que, nos jogos com G/GU, os alunos realizaram poucas verbalizações, no entanto, observou-se um avanço no domínio da regra (mais especificamente com o GA, GO, GU).

No grupo acima citado, não houve verbalizações que explicitassem a regra utilizada no jogo, pois eles não a fizeram de forma espontânea e a pesquisadora limitou-se a orientar as jogadas e a afirmar se tinham acertado ou errado.

No GCM foi encontrado um alto número de verbalizações de tipo motivacional, a maior parte delas, diluídas nos diferentes jogos, foram de avaliações dos alunos sobre seus próprios desempenhos. Verificamos também um alto número de verbalizações onde os alunos depreciavam-se ou frustrava-se ante o erro, mais notadamente no uso do C/QU, nos jogos de classificação. Ainda em relação a esse

grupo de restrições contextuais houve também um número significativo de verbalizações nos jogos de escrita. No entanto, isso não repercutiu de forma evidente na aprendizagem dos alunos, já que o incremento no número de crianças que avançaram foi mínimo (apenas uma para o uso do C e uma para o QU).

Ao analisarmos as verbalizações de tipo cognitivo percebemos que em 24(vinte e quatro) ocasiões aconteceram verbalizações demonstrando hesitação quanto às letras ou palavras, sendo o C/QU o grupo de contexto onde os alunos se expressaram mais. No que se refere às verbalizações onde eles explicitaram a regra verificamos que eles costumavam verbalizar um pouco mais nos jogos que envolviam a escrita. Nos jogos com M/N o número de verbalizações para jogos de classificação foi 4 (quatro) e o de escrita, 6 (seis). No C/QU praticamente não houve explicitações da regra (apenas uma). Nos jogos com G/GU em 7(sete) ocasiões os alunos explicaram o emprego da regra e que foram nos jogos de classificação. Já no R/RR houve 15 (quinze) verbalizações nos jogos de classificação e 15 (quinze) nos de escrita.

Ainda no GCM, fizemos distinção entre dois tipos de verbalizações de explicitação da regra: a de critério gráfico e a de critério fonológico. O critério gráfico foi observado nos jogos de classificação e escrita de M/N ( 4 e 6, respectivamente), nos de escrita de C/QU (1), no de classificação do G/GU (3) e nos de classificação e escrita (correspondentes a 11 e 9 verbalizações).

No uso do M/N fica mais clara a aplicação desse critério, pois os alunos afirmavam que antes de P e B, escrevia-se M. Isso acontece, pois não há distinção quanto ao som do M ou N em fim de sílaba. A regra, no entanto, era verbalizada por alguns dos alunos, mas na hora de grafar a palavra eles não conseguiram utilizar a regra corretamente. Melo (2001) afirma que algumas regras são aprendidas antes que outras e acreditamos ser esse o caso desse grupo contextual. Defendemos, assim como Morais (1999), Moura (1999) e Melo (2001) que a aprendizagem da ortografia tem que ser sistemática e planejada, não podemos esperar que, espontaneamente, os alunos superem suas dificuldades ortográficas, sem uma intervenção específica e planejada do professor.

Quando empregavam o critério gráfico para o emprego do R/RR no início de palavra, os alunos diziam que não podiam usar RR no início de palavras.

Já o critério fonológico foi utilizado apenas para explicar o uso do G/GU nos jogos de classificação (4) e nos jogos de classificação e escrita do R/RR (4 e 6,

respectivamente). Essas verbalizações poucas vezes foram espontâneas, a maioria das vezes a pesquisadora induzia os alunos à reflexões. Nos contextos em que não apareceram verbalizações os alunos também pensavam sobre a escrita, mas não conseguiam ainda explicar o porquê do uso de tal/tais ou qual/quais letras. Então a pesquisadora pegava as palavras escritas por eles com o alfabeto móvel e promovia troca de letras, solicitando que lessem as mesmas. Dessa forma eram realizadas transgressões ortográficas e os alunos viam a incorreção das palavras escritas e pensavam no princípio gerativo das mesmas.

Um fato nos pareceu bem interessante: observamos que, quando os alunos não tinham à sua frente a representação gráfica da palavra, tinham maior dificuldade em operar com os conflitos frente à regra. Parece-nos que o fato da materialização da palavra, com a escrita, permitiu a eles uma reflexão maior sobre a mesma, o que ficou evidente nos jogos onde trabalhavam com as letras móveis.

Diante dos resultados encontrados verificamos que os jogos, de fato, têm um potencial mobilizador, pois os alunos apresentaram um grande número de verbalizações onde revelavam empolgação com o jogo. Piaget (1978) já afirmava que nos jogos havia uma predominância da assimilação de esquemas sobre a acomodação dos mesmos. Acreditamos que eles favoreçam a aprendizagem, apesar de, por si só, não revelam ter tanta eficácia.

Concordamos com Pessoa & Melo (2011) quando afirmam que o jogo didático pode configurar-se num interessante recurso para o professor ensinar conteúdos muitas vezes de difícil assimilação, por mobilizar o aluno para pensar, levantar hipóteses e testá-las, de modo a refletir sobre o que está sendo ensinado. Mas para que esse jogo tenha seu efeito potencializado, é necessária a intervenção do professor.

É o docente que vai realizar o planejamento das metas que tem a alcançar, seja no ensino de ortografia, seja no ensino de outros conteúdos ou disciplinas e selecionar materiais, planejar atividades e direcionar o trabalho conforme esses objetivos.

Mais uma vez, afirmamos que o jogo didático é um recurso válido e motivador, mas é importante que o professor atue, instigando dúvidas nos seus alunos quanto à escrita, lance desafios, e proponha atividades de sistematização dos conteúdos estudados (cf. LEAL, ALBUQUERQUE & LEITE, 2005).

Nesse estudo, a pesquisadora buscava fazer com que o grupo que recebeu a

mediação explicitasse a regra, pois segundo Karmiloff- Smith (1996), um ensino que favoreça a explicitação faz com que o aluno tenha um controle cada vez maior sobre suas representações e, assim, torne seu conhecimento mais acessível e consciente.

Tendo em vista nosso objetivo de verificar se a mediação pedagógica na aplicação de jogos de ortografia, podemos afirmar que essa mediação pareceu favorecer a aprendizagem nos seguintes contextos: N em fim de sílaba, G/ GU e no emprego do R/RR (apesar de em alguns casos, pelo fato de os alunos já começarem dominando a regra, não foi possível verificar seu efeito sobre o desempenho ortográfico dos alunos.

Já os jogos, por si sós, no GSM, parecem ter tido efeito no uso do QUE/QUI, GA, GO, GU e RR. Voltamos a chamar a atenção para o fato de não termos tido controle sobre o trabalho com ortografia realizado em sala de aula pelas docentes das duas turmas. Dessa forma, os jogos podem ter tido um maior ou menor grau de contribuição para a compreensão dessas regras.

A presente pesquisa teve uma série de limitações que não puderam ser sanadas e que enumeraremos abaixo:

1).A dificuldade encontrada para compor grupos de crianças com desempenhos ortográficos os mais semelhantes possíveis, antes da intervenção. Dessa forma selecionamos alunos que tinham um número maior de dificuldades ortográficas dentro das regularidades contextuais.

2) A falta de dados mais precisos sobre as práticas de ensino da ortografia das professoras cujos alunos acompanhamos durante os jogos. O preenchimento dessa lacuna nos levaria a compreender melhor os desempenhos dos alunos ao final da intervenção em cada grupo.

3) A opção por não ter grupo-controle devido à dificuldade apontada acima. Como as regras não se aprende em forma de fases, tal como as da apropriação de nosso sistema de escrita alfabética, não temos como colocar os alunos agrupados de forma semelhante.

Diante dessas limitações, sugerimos algumas adequações para investigações futuras, tais como:

1) Realização do estudo com crianças mais novas, que tivessem atingido a hipótese alfabética e estivessem apresentando muitos erros contextuais.

2) Realização de novas pesquisas para verificar o efeito de jogos no aprendizado das outras regras ortográficas: as de tipo direto e morfológico, ou de

algumas irregularidades de tipo frequente.

3) Verificação da consciência fonológica e metassintática das crianças, antes e depois da intervenção, com o intuito de ver a influência dessas variáveis no processo de aprendizagem de regras de diferentes tipos.

4) E, por fim, assinalamos que novas pesquisas podem ser feitas para investigar o uso de diversas formas de tratamento didático da ortografia, identificando os jogos como instrumentos a mais para tornar o aprendizado mais prazeroso. De fato, reconhecemos os jogos como recursos mobilizadores de aprendizagem, mas é possível outras formas de tratamento desse objeto de estudo que também sejam significativas para as crianças e as levem a reflexões sobre a norma ortográfica.

Finalizamos a pesquisa, retomando o discurso de que é preciso oferecer um ensino sistemático de ortografia pautado em reflexões sobre a regra e não, em exercícios meramente mnemônicos, pois a reflexão promove a compreensão do princípio gerativo dessas regularidades.

Um ensino sistemático, por sua vez, implica em um planejamento bem feito, que parta do diagnóstico das dificuldades encontradas pelos alunos de uma turma e o estabelecimento de metas bem definidas para ir ajudando-os a superar suas dificuldades, paulatinamente. E, nesse planejamento, o docente, responsável por mediar a situação de ensino-aprendizagem, pode fazer uso de jogos ortográficos, bem como de trabalhos a partir de textos e de palavras, com o uso de sequências didáticas e outras formas de condução do trabalho de modo a auxiliar os alunos para que dominem a norma ortográfica.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico. O que é, como se faz.** 9 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BELEI, Renata Aparecida et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas, janeiro/junho 2008

BEZERRA, Valéria Suely Simões Barza. **Jogos de análise fonológica: Alguns percursos na interação de duplas de crianças.** Recife:UFPE, 2008. Dissertação de Mestrado.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. IN:BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Orgs.) Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Guia do livro didático 2007: Língua Portuguesa: séries/anos iniciais do ensino fundamentais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/ Língua Portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os Homens: A máscara e a vertigem.** Lisboa: Ed. Cotovia, 1990. Trad. José Garcez Palha.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicologia, teoria e pesquisa.** (13), 1985.

CASTILHO, Ataliba T. A norma ortográfica. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO/ MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Guia da Reforma Ortográfica.** Estação da Luz: São Paulo, 2008 .

CERISARA, Ana Beatriz. De como o Papai do Céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CURVELO, Cristina Soraia de Souza; MEIRELES, Elisabet de Sousa; CORREA, Jane. O conhecimento ortográfico da criança no jogo da forca. **Psicologia: Reflexão e Crítica.** v. 11, n. 3. Porto Alegre, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. 5. Ed – São Paulo: Contexto, 2001.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FITTIPALDI, Cláudia Bertoni. Jogo e mediação social: um estudo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos do ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 42., jan./abr. 2009

GATTI, Bernardete A. Pesquisar em educação: Considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**. Vol. 6, num. 19, septiembre-diciembre, 2006, pp.25-35. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

GRANDO, Regina Célia. **O Jogo: suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino-Aprendizagem da Matemática**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1995.

GUIMARÃES, Marisa Carlota Rosa. **Um estudo sobre ortografia nas séries iniciais** - Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2005.

GUIMARÃES, Gilda; ROAZZI, Antônio. A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica. In: MORAIS, Artur Gomes de (Org). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1990.

KARMILOFF-SMITH, Annette. Auto-Organização e Mudança Cognitiva. **Substratum**, 3, v. 1, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Editora, 1994.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 13 ed. São Paulo: Ática, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de (Org.). **Aprender com Jogos e Situações-Problema**. 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MEIRELES, ; CORREIA, Jane. Regras contextuais e morfosintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2005

MELO, Janaína Paz de. **Alternativas didáticas para o ensino das regras ortográficas de tipo morfológico: Um Estudo em Didática da Língua**

**Portuguesa.** Dissertação de Mestrado: UFPE, 2001.

MELO, Kátia Leal Reis de; REGO, Lúcia Lins Browne. Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, n.105, Nov. 1998

MONTEIRO, Ana Márcia Luna. **A aquisição de regras ortográficas de contexto na leitura e na escrita.** Dissertação de Mestrado: UFPE, 1995.

\_\_\_\_\_. (2000). "Sebra – ssono – pessado – asado" O uso do "S" sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, Artur Gomes (Org.), **O aprendizado da ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MORAIS, Artur Gomes de **Representaciones infantiles sobre la ortografia del portugués.** Universidad de Barcelona. Tesis doctoral no publicada, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ortografia: ensinar e aprender.** 4.ed.São Paulo:Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ortografia como objeto de reflexão: quando o ensino ajuda o aprendiz a explicitar seus conhecimentos sobre a norma.** 21ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, setembro, 1999.

\_\_\_\_\_. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.-** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada. In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes e MELO, Kátia Leal Reis de (Orgs). **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

\_\_\_\_\_. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes e MELO, Kátia Leal Reis de (Orgs). **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalingüísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de & BIRUEL, A. **Como os professores das séries iniciais concebem e praticam o ensino e a aprendizagem da ortografia.** IX ENDIPE, 1998.

MOREIRA, Nadja Ribeiro & PENTECORVO, Clotilde. Chapeuzinho/ Cappuccetto: as variações gráficas e a norma ortográfica. In: FERREIRO, Emília et al. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever. Estudos psicolingüísticos comparativos em três línguas.** São Paulo: Ática, 1996.

MOURA, Edilza de. **Repensando o ensino e a aprendizagem da ortografia.** Monografia de Especialização: UFPE, 1999.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. A séria busca do jogo: do lúdico na matemática.In: KISHIMOTO, Tisuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 9.

ed. São Paulo: Cortez, 2006

NUNES, Terezinha. Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. In: ALENCAR, Eunice Soriano de (Org.) **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Priscila Silvestre de Lira; LEAL, Telma Ferraz. **Explorando jogos didáticos de Língua Portuguesa em uma sala de Educação Infantil**. Recife: UFPE. Trabalho de conclusão de Graduação em Pedagogia. 2008.

OLIVEIRA, Jefferson Penna e MELO, Jeane Cecília Bezerra de. **A utilização do jogo “Soletrando” como forma de incentivo para o estudo das normas ortográficas**. X Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão– JEPEX 2010. UFRPE: Recife, 2010.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Relação entre habilidades de reflexão metalinguística e o domínio da ortografia em crianças. Tese de doutorado: UFPE, 2007.

PESSOA, Ana Cláudia; MELO, Kátia Leal Reis de. Recursos didáticos e ensino da ortografia: jogos e dicionário. In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da (Orgs). **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais**. 1. Ed. Curitiba: Editora CRV, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Tradução: Álvaro Cabral e Cristiano Monteiro Oiticica.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 16. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

REGO, Lúcia Lins Browne. A alfabetização numa perspectiva construtivista. In: REGO, Lúcia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi (Orgs). **Alfabetização e construtivismo: teoria e prática**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1994.

REGO, Lúcia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi. **Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas**. Psicologia: reflexão e crítica. v.10, n. 2, 1997.

\_\_\_\_\_. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, Artur Gomes de (Org). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Alexsandro. **Entre “Ensino de Gramática” e “Análise Lingüística”: Um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos**. Tese de Doutorado. Recife: UFPE, 2008.

SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de. O livro didático de português e a reflexão sobre a norma ortográfica. In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes e MELO, Kátia Leal Reis de (Orgs). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro.

**Recursos didáticos de ensino de língua: computadores, livros- e muito mais. 1.** Ed. – Curitiba: Editora CRV, 2011.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. **Educação em Revista**. Marília, 2006, v. 7, n. 1/2 .

VIEIRA, Evani da Silva; SOUZA, Maria Karla Cavalcanti de; MORAIS, Artur Gomes de. **Compreendendo o funcionamento da escrita alfabética na Educação Infantil, priorizando o uso de jogos com palavras**. X Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão. JEPEX. UFRPE: Recife, 2010

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## APÊNDICE A

### DITADO DIAGNÓSTICO

Antônio estuda de manhã. Antes de ir à escola, costuma tomar um copo de leite com biscoito, que sua mãe, dona Irene, prepara.

Ele cursa o quarto ano, com a professora Conceição e gosta muito de seus colegas Guilherme, Carlos e Gustavo.

No intervalo, Antônio gosta de comprar empada e, no recreio eles costumam brincar de pega-macaco e basquete. Eles correm muito e um dia Carlos levou uma queda e arrebentou o joelho.

Em uma aula, a professora pediu que cada aluno trouxesse uma fruta, para que estudassem as características de cada uma. Os alunos apareceram com pinha, caqui, manga, umbu, caju, carambola e abacaxi.

A professora pediu que Antônio pedisse uma cartolina e giz de cera ao seu Rui, o diretor.

Quando Antônio voltou foram formadas equipes e foi uma guerra para decidir quem iria apresentar primeiro.

Todos os grupos ganharam elogios da professora.

## APÊNDICE B

### JOGOS ORTOGRÁFICOS COM REGULARIDADES CONTEXTUAIS

#### M/N

#### 1) É com M ou N? (classificação)

**Objetivo:** Refletir sobre o uso do M e do N em final de sílabas

**Material:** 20 fichas de palavra lacunada, 10 fichas com a letra M e 10 fichas com a letra N.

**Participantes:** 2 jogadores ou duplas.

#### Regras:

- Distribui-se, após embaralhar, 10 letras para cada jogador ou dupla.
- Decide-se quem iniciará o jogo através de par ou ímpar, ou através de maior pontuação com o dado.
- Dispõe-se de todas as fichas de palavras no centro da mesa, voltadas para cima.
- O primeiro jogador ou dupla escolhe uma das palavras e completa-a com as letras M ou N, disponíveis entre as que pegou.
- Se conseguir acertar retém a ficha de palavra, devolve a ficha da letra para o/a professor/a.
- Se errar, devolve a palavra à mesa e o próximo jogador continua.

Palavras: empada, cantora, bambolê, bambu, fantasma, tambor, lâmpada, jangada, tampa, tanque, laranja, elefante, pincel, sanfona, umbigo, bandeira, xampu, anzol, bomba, computador.

#### 2- Jogo da memória (classificação)

**Objetivo:** Refletir sobre o uso do M e do N em final de sílabas

**Material:** 16 fichas de figuras, sendo 8 com M em fim de sílaba e 8 com N no mesmo contexto.

**Participantes:** 2 alunos

#### Regras:

- Após o/a professor/a realizar a leitura das figuras junto com os alunos.

- O/a professor/a distribui as fichas pela mesa, misturando-as.
- Eles tiram par ou ímpar para decidir quem inicia a partida.
- O primeiro aluno vira duas cartas que devem conter a mesma letra ao fim de sílaba (M ou N).
- Se formar o par, fica com as duas fichas e busca outra carta. Se não formar, passa a vez ao colega.
- O colega repete o mesmo procedimento.
- Quem pegar as 8 fichas primeiro, vence o jogo.

Figuras: anjo, ponte, pinto, dente, laranja, melancia, brinco, pandeiro.

Bombeiro, pombo, tambor, bombom, computador, ambulância, cachimbo, vampiro

### **3- Ponto a ponto (escrita)**

**Objetivo:** Refletir sobre o uso do M e do N em final de sílabas

**Material:** 20 cartelas com figuras, fichas de letras necessárias para a escrita do nome de todas as figuras

**Participantes:** 2 alunos ou duplas.

#### **Regras:**

- Decide-se quem iniciará o jogo através de par ou ímpar.
- O primeiro aluno ou dupla pega uma figura, que está com o/a professor/a (as figuras devem estar voltadas para baixo, para que não haja a escolha das figuras por parte dos participantes).
- Ao pegar a ficha, o aluno ou dupla deve escrever o nome da figura com as letras móveis sobre a mesa.
- Se escrever correto, o/a professora/a registrará um ponto para a equipe.
- Se errar, a próxima equipe deverá escrever certo, caso acerte, o jogo continuará com outra equipe.

Figuras que vão constar no jogo: empada, bambolê, bambu, bomba, computador, tambor, tampa, umbigo, vampiro, xampu, pincel, tanque, anzol, bandeira, bandeja, sanfona, fantasma, elefante, jangada, anjo.

#### **4- Em busca de palavras (escrita)**

**Objetivo:** Refletir sobre o M e N no final de sílaba

**Material:** Duas caixas de letras móveis, uma para cada jogador. Papel e lápis para registro dos pontos.

**Participantes:** 2 jogadores

**Regras:**

- Alunos tiram par ou ímpar para ver quem inicia o jogo.
- O primeiro jogador utiliza as letras móveis e escreve uma palavra com M ou N em fim de sílaba.
- Ao terminar, o colega diz se a escrita está certa ou errada. Se tiver escrito corretamente, marca um ponto. Se não tiver escrito, o ponto é do colega.
- Em seguida é a vez do segundo jogador.
- Quem completar 5 pontos primeiro, ganha o jogo.

### **JOGOS DE REGULARIDADES CONTEXTUAIS**

#### **C/QU**

##### **1) Jogo da memória (classificação)**

**Objetivo:** Refletir sobre o uso do C/QU

**Material:** 16 fichas de figuras, 8 com “C” e 8 com “QU”

**Participantes:** 02 jogadores .

**Regras:**

- Após o/ a professor/a realizar a leitura das figuras junto com os alunos.
- O/a professor/a distribui as fichas pela mesa, misturando-as.
- Eles tiram par ou ímpar para decidir quem inicia a partida.
- O primeiro aluno vira duas cartas que devem iniciar da mesma maneira: C ou QU
- Se formar o par, fica com as duas fichas e busca outra carta. Se não formar, passa a vez ao colega.
- O colega repete o mesmo procedimento.

- Quem pegar as 8 fichas primeiro, vence o jogo.

Fichas com figuras:

Cadeira- caju- cachorro – copo – cuia – cueca- cuscuzeira- coração

Quiabo- queijo – querosene – quinze- quibe- quiosque- quinta – quebra-cabeça

## **2) Quartetos (classificação)**

**Objetivo:** Refletir sobre o uso do c/qu.

**Material:** 16 fichas; 8 com palavras e 8 com figuras.

**Participantes:** 02 jogadores

**Regras:**

- A professora combina com os alunos sobre o nome das figuras constantes nas fichas.

- Em seguida embaralha todas as fichas (de figuras e de palavras), distribui 4 fichas para cada aluno, deixando o restante emborcado sobre a mesa.

- Os alunos decidem quem inicia o jogo.

- O primeiro jogador tira uma ficha que está em cima do monte, e descarta uma das cartas que já possuía.

- O segundo jogador faz o mesmo.

- As jogadas continuam e vence o jogo quem tiver as quatro fichas começadas com a mesma letra inicial: ou 4 fichas de palavras ou 4 fichas de figuras.

Fichas de figuras: caderno, coco, cubo, cobra, queijo, quiabo, quinze, quibe

Fichas de palavras: coração; cueca, carne, copo, quitanda, queijo, quindim, queimado.

## **3) Fala que eu escrevo (escrita)**

**Objetivo:** Escrever palavras empregando corretamente o C ou QU

**Material:** 2 cartelas com listas de palavras, letras móveis, papel e lápis para registrar pontos.

**Participantes:** 2 alunos ou duplas

**Regras:**

- Cada aluno recebe uma lista com 10 palavras. (As listas contem palavras diferentes)
- Os alunos combinam quem inicia a escrita no jogo.
- O aluno que vai iniciar tem que escrever, usando as letras móveis, 6 palavras ditadas pelo colega, que escolhe na lista contida em sua cartela. O colega dita uma palavra de cada vez.
- Se acertar, marca um ponto.
- Em seguida ele escolhe uma palavra e dita para seu colega, que a escreve.
- Quem tiver acertado mais palavras, vence o jogo.

#### 4) - Pensando sobre a escrita (escrita)

**Objetivo:** Buscar na memória palavras escritas com “C” e “QU”

**Material:** alfabeto móvel

**Participantes:** 2

**Regras:**

- A um sinal da professora os alunos escrevem 5 palavras com C e 5 com QU.
- Quem escrever corretamente todas as palavras vence o jogo.

Palavras como CARRO, CORAÇÃO e CUIA	Palavras como QUERIDO e QUILO



## 2- É com G ou GU? (escrita)

**Objetivo:** Classificar as palavras quanto ao emprego do G ou GU

**Material:** Fichas contendo letras que completam palavras (G/ GU); fichas com palavras lacunadas.

**Participantes:** 2 alunos

**Regras:**

- Os participantes decidem quem inicia a partida.
- A professora dispõe sobre a mesa (emborcadas e uma sobre a outra) as fichas com as letras e deixa voltadas para cima e espalhadas as fichas lacunadas.
- O primeiro jogador pega a ficha de letras que está em cima e procura uma palavra que seja completada com ela. Caso acerte, ficará com a ficha. Se errar entregará a ficha à professora.
- O segundo aluno repete o mesmo procedimento.
- Ao acabarem as fichas da mesa, a professora repõe as fichas que os jogadores responderam de forma equivocada e o jogo continua.
- Ganha quem tiver acertado mais palavras.

Palavras: Caranguejo- guerra- guidom- dengue- guincho- açougue- gueixa- preguiça- foguete- sangue- régua- formigueiro

Garfo- gaita- gaivota – gambá- gangorra- gola – golfe – gude – guloso- angu — goleiro – agulha

## 3- Escrevendo legal (escrita)

**Objetivo:** Refletir sobre o uso de G ou GU e fazer o registro escrito de palavras.

**Material:** 2 cartelas, cada uma contendo 12 figuras (6 escritas com G e 6 com GU – cada cartela é diferente da outra) e alfabeto móvel.

**Participantes:** 2 jogadores

**Regras:**

- A professora combina o nome das figuras com os jogadores.
- As crianças tiram par ou ímpar. Quem ganha escolhe se irá selecionar palavras com “G” ou “GU”
- Cada criança recebe uma cartela e o alfabeto móvel, devendo escrever apenas as palavras pelas quais ficou responsável (com G ou GU).
- Ganha quem terminar de escrever primeiro.

Figuras contidas nas cartelas:

Cartela 1- - agulha; gola; gado; gaiola; gaveta; garçom; águia; guitarra; caranguejo; mangueira.

Cartela 2- galeto, lago, tartaruga, galho, goiaba; garfo; preguiça, fogueira; foguete; formigueiro

#### 4- Pensando sobre a escrita (escrita)

**Objetivo:** Buscar na memória palavras escritas com “G” e “GU”

**Material:** alfabeto móvel

**Participantes:** 2

**Regras:**

- A um sinal da professora os alunos escrevem 5 palavras com G e 5 com GU.
- Quem escrever corretamente todas as palavras vence o jogo.

Palavras como GULA, GATO e GOIABA	Palavras como GUITARRA e MALAGUETA

### JOGOS ORTOGRÁFICOS COM REGULARIDADES CONTEXTUAIS

#### R/RR

##### 1)Jogo da velha (classificação)

**Objetivo:** Refletir sobre o uso do “R”, “RR”

**Material:** Uma cartela, 16 figuras, sendo 8 com “R” e 8 com “RR”, e 16 fichas coloridas, sendo 8 de uma cor e 8 de outra.

**Participantes:** 2 jogadores

**Regras:**

- Os alunos decidem quem inicia o jogo e distribuem as fichas coloridas, devendo cada um ficar com 8 da mesma cor para marcar sua pontuação.
- As figuras ficam dispostas na mesa, voltadas para cima.
- O primeiro jogador escolhe se vai buscar figuras que tem o nome escrito com R ou RR, pega uma figura e a coloca em alguma posição do tabuleiro.
- O segundo jogador pega uma figura com a opção não escolhida pelo colega e coloca no tabuleiro.
- Ao jogar novamente os jogadores devem continuar pegando as figuras conforme sua escolha ao início do jogo.
- Se o colega errar na escolha da figura, o outro jogador pega essa ficha e marca seu jogo.
- Ganha quem conseguir colocar 4 palavras na horizontal, vertical ou diagonal.
- Se houver empate os alunos devem repetir o jogo.

**Figuras:** Carro, jarro, garrafa, ferro, barril, burro, macarrão, borracha

Rato, roda, cadeira, tesoura, pirulito, porta, brinco, prato

**2) Na trilha do “R” (classificação)**

**Objetivo:** Refletir sobre o emprego do “R” brando, “R” e “RR”.

**Material:** 2 pinos de cores diferentes, a trilha, um dado comum, uma ficha com a letra R e uma ficha com RR.

**Participantes:** 2 participantes

**Regras:**

- Decide-se quem iniciará o jogo, com par ou ímpar.
- O primeiro jogador lança o dado e anda a quantidade de casas indicada no mesmo.
- Se na casa onde deverá parar tiver uma palavra a ser completada, o participante indicará com uma ficha (R ou RR) a/s letra/letras que a completarão.
- Se acertar fica na casa que conseguiu solucionar.
- Se errar, continua na casa onde estava anteriormente.
- Ganha quem chegar ao final da trilha primeiro.

**Palavras:**

RR: carro- barra- ferro- burro- jarro- borracha- cachorro- cigarra

R inicial: Raposa- raio- raquete- raio- rádio- régua

R brando: barata – coração- careca- pirata- varinha

R encontro consonantal: prato- presente- gravata- dragão- tigre- braço

R fim de sílaba: carta- porta- circo- árvore- caderno

**3) Cruzadinha (escrita)**

**Objetivo:** Refletir sobre o emprego do “R” e “RR”

**Material:** Cartela com a cruzadinha, fichas com letras do alfabeto (dentre elas a opção R e RR), fichas com duas cores diferentes, sendo metade de cada cor.

**Participantes:** 2 alunos

**Regras:**

- Tira-se par ou ímpar para determinar quem inicia o jogo e distribui-se as fichas, cada jogador fica com uma cor.
- O primeiro jogador escolhe uma das figuras e escreve seu nome usando as letras móveis.
- Se acertar a palavra, marca-a com uma ficha colorida e continua escrevendo. Para cada palavra, uma ficha. Se errar, passa a vez.
- O outro jogador repete o mesmo procedimento.
- Acaba o jogo quando a cruzadinha estiver completa e ganha quem tiver formado mais palavras.

**4) É com “R” ou “RR” (escrita)**

Objetivo: Refletir sobre o emprego do “R” ou “RR”

Material: Letras móveis

Participantes: 2 alunos

**Regras:**

- Os alunos recebem caixas com letras móveis.
- A um sinal do/a professor/a devem escrever 4 palavras com “R” e 4 com “RR”
- Quem terminar primeiro a escrita, ganha o jogo.

## APÊNDICE C

### ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

- 1- Qual a sua formação acadêmica (curso, instituição e ano de conclusão)?
- 2- Há quanto tempo exerce a docência?
- 3- Em que anos do ensino fundamental você costuma trabalhar?
- 4- Você acha que deve haver um ensino específico voltado para a norma ortográfica ou não? Justifique.
- 5- Você destina dias ou horários específicos para o ensino da ortografia?
- 6- Como você define o que priorizar no ensino da norma ortográfica?
- 7- Houve mudanças entre o modo de ensinar ortografia em seu tempo de estudante e agora, enquanto professora?
- 8- Que recursos você usa para ensinar ortografia?
- 9- Relate uma aula dada por você, ou atividades que você utilizou para trabalhar ortografia e que julgou serem bem-sucedidas.

## APÊNDICE D

### PROCOLOS DE EXEMPLOS DE MEDIAÇÃO DURANTE OS JOGOS

#### **Transcrição 1- Dupla de alunos jogando “É com M ou N?” (Jogo de classificação)**

**Contextualização:** Nesse jogo as crianças tinham que completar palavras lacunadas com fichas contendo as letras M ou N. Quem completasse mais palavras corretamente, ganhava.

Aluna 016 completou computador com M.

Pesquisadora: - Tem certeza?

Aluna 016: - Tenho.

Pesquisadora: - Por que?

Aluna 015: - Porque depois tem um P.

Aluno 011 completou bomba com N

Pesquisadora: - Tem certeza?

Aluno 011: - Não.

Pesquisadora: - Não é. (Pesquisadora recolheu a letra errada). Bomba não pode ser com N.

Aluna 016 pegou tampa e completou com M, justificando corretamente.

Aluno 011 completou bomba com M, mas não soube justificar.

Pesquisadora: - Diga para ele, Giovana.

Aluna 016: - Porque antes de P e B a gente usa M.

Pesquisadora:- Ponto para você. Vai, Giovana.

Aluna 016 completou lâmpada corretamente.

Aluno 011 completou umbigo com N.

Pesquisadora: - Umbigo não é com N (recolhe a letra)

Aluna 016 completou sanfona com N e disse ter certeza.

Aluno 011 completou laranja corretamente.

Pesquisadora: - Ponto para você.

Aluna 016 fez xampu e justificou corretamente.

Pesquisadora: - Aluno 011 completou fantasma com N. Muito bem!

Pesquisadora: - Elefante com N. Certíssimo. (Dirigindo-se a aluna 016).

Aluno 011 escreve umbigo com M, mas apesar de incentivado a justificar por duas vezes, não o conseguiu.

Pesquisadora: - Você acertou! Não disse porque, mas acertou.

Pesquisadora: (Dirigindo-se a aluna 016) Anjo com N. Certíssimo!

Pesquisadora: - Bambolê com N, não, viu aluno 011? É com outra letra.

Aluna 016 fez bandeira com N.

Aluno 011 completou tambor com M.

Pesquisadora: - Por que você usou M?

Aluno 011: - Porque tem mais M.

Pesquisadora: - A letra está certa, mas por que você colocou ela?

Ele não justificou.

Aluna 016 completou tanque corretamente.

Aluno 011 completou bambolê com M.

Pesquisadora: - Bambolê... M. Certo!

Aluna 016 completou empada corretamente.

Aluno 011 completou cantora com M.

Pesquisadora: - Por que você completou assim, Aluno 011? Cantora?

Ele não justificou.

Pesquisadora: - Hein?

Ele não justificou.

Aluna 016: - É com N, porque depois não tem nem P nem B.

Pesquisadora: - Deu pra entender Aluno 011? Antes de P e B só se usa...

Aluno 011: - M.

## Transcrição 2- Dupla de alunos jogando “Garimpo de palavras” (Classificação de G/GU)

**Contextualização:** As crianças tinham que pegar palavras, que eram lacunadas, classificando-as e colocando-as em um quadro (cada uma tinha um), no menor tempo possível. O quadro está mostrado abaixo.

PALAVRAS COMO “GUITARRA”	PALAVRAS COMO “GATO”

-

Pesquisadora: - Se forem palavras completadas com GU coloquem aqui e se forem só com G, aqui, tá? (apontando para os espaços da cartela)

Aluno 011 classificou da seguinte forma:

GU: açougue, morcego, guisado, caranguejo,

G: formiga, gato, briga, amigo, gaivota

Pesquisadora: - Então você marcou 8 pontos.

Aluno 011 bate palmas e pesquisadora confere palavras da aluna 020.

Aluna 020:

GU: preguiça, dengue, argola, estilingue, morango, mangueira, água, agulha, canguru, orgulho, pitanga, .

G: goiaba, garfo, guitarra, goleiro, guerra, guloso, guilhotina, galinha, gol.

Total de palavras: 11

Pesquisadora: - Então Aluna 020 ganhou! Mas vejam só: vou separar algumas palavras aqui: açougue, guisado, briga, amigo, e guloso. Açougue e guisado eu escrevo com G-U. Porquê?

Alunos não responderam.

Pesquisadora: - Açougue tem G-u-E e guisado tem G-U-I. Por que?

Alunos continuam sem responder.

Pesquisadora: - Açougue, se fosse só com G como seria?

Aluno 011: Açouge.

Pesquisadora: - Isso, açouge! E guisado, como seria?

Aluno 011: - Gisado.

Pesquisadora: - É, seria gisado. Então para escrever gue e gui, precisamos de G-U. Para escrever ga, go, gu é só o g. Se briga fosse com G-U-A, como seria?

Aluno 011: - Briga.

Pesquisadora: - Não. G-U, como é?

Aluna 020: Gu

Pesquisadora: - Então ficava brigu...

Aluno 011: brigua

Pesquisadora: - E no amigo, se em vez do G, fosse G-U, como seria?

Aluno 011: - Amiguo.

Pesquisadora: - Isso! Muito bem.

### **Transcrição 3- Dupla de alunos jogando “Fala que eu escrevo” (Jogo de escrita de C/QU)**

**Contextualização:** Cada um dos alunos tem uma lista com 10 palavras para ditar para seu oponente. Quem escrevesse corretamente a sílaba inicial da palavra, marcava ponto e, quem marcasse mais pontos, ganhava..

Aluna 018 dita QUIBE e aluno 012 acerta.

Pesquisadora: - Está certo, Aluna 018?

Aluna 018: - Tá.

Pesquisadora: - Então marque um ponto para ele.

Aluno 012 dita CUIA e Aluna 018 escreve QUIA.

Pesquisadora: - E aí, Aluno 012?

Aluno 012: - Ela escreveu errado, é com C.

Aluna 018: - Eu achava que era com C, mas achei melhor botar Q.

Aluna 018 dita CUÍCA e o colega acerta, a aluna 018 confere e marca o segundo ponto dele.

Aluno 012 ditou CABELO e a aluna 018 escreveu corretamente, fazendo ponto.

Aluna 018 ditou CASTELO, o aluno 012 marcou seu terceiro ponto.

Aluno 012 ditou QUILO e a colega escreveu CILO.

Pesquisadora: Aluno 012, está certo?

Aluno 012: - Não, porque QUILO é com Q-U.

Pesquisadora: - Dita para ele agora, aluna 018.

Aluna 018 disse QUITANDA e o aluno 012 escreveu QUITADA.

Pesquisadora: E aí, aluna 018?

Aluna 018: - Faltou o N no TAN.

Pesquisadora: - Mas ele escolheu as letras certas no início?

Aluna 018: - Escolheu.

Pesquisadora: - Então marque um ponto para ele.

Aluno 012: - Eu já tenho 4, né?

Pesquisadora: -É. Dite para a aluna 018.

Aluno 012 disse CUPIDO e a aluna 018 fez seu segundo ponto.

Aluna 018 ditou QUEIMADO e Bruno acertou. Fez 5 pontos.

Aluno 012 ditou QUEIXO e a colega escreveu QUEICHO.

Pesquisadora: - Está certo?

Aluno 012: - O começo tá, mas não é com C-H. É com X.

Pesquisadora: - Mas ela marcou ponto. Aluna 018, dite a última para ele!

Aluna 018: QUEIJO.

Aluno 012 escreveu QUEJO.

Pesquisadora: - Ele começou certo?

Aluna 018: - Começou.

Pesquisadora: Então 6 pontos para ele. Sua vez, aluno 012.

Aluno 012 ditou CADERNO e ela escreveu corretamente.

Pesquisadora: - Agora vamos ver aqui: Cuiá do jeito que a aluna 018 escreveu, como fica?

Aluno 012: - Fica ... (pensa) QUIA.

Pesquisadora: E QUIBE se fosse com C, como seria?

Aluno 012 e aluna 018: - Cibe.

Pesquisadora: QUEIMADO, com C?

Aluno 012: - CEIMADO.

Pesquisadora: -E CASTELO, se fosse com Q-U?

Aluno 012: - Era QUASTELO.

Pesquisadora: - Muito bem!

#### **Transcrição 4- Dupla de alunos jogando “Pensando sobre a escrita”**

**Contextualização:** Os alunos tinham que evocar da memória 5 palavras escritas com R e 5 com RR. Quem escrevesse (com letras móveis) mais palavras corretamente, ganhava.

Aluna 016 escreveu com R: guaraná, garfo, rato e ratoeira (ratoeira), e com RR: guerra, burro e cigarra.

Aluno 015 escreveu: arara, porta, paraíso e Recife, com RR: carro, burro, carritel (carretel) e cigarra.

Aluno 015 ganhou por terminar a atividade em menos tempo.

Pesquisadora: - Vamos ver! Arara. Tem certeza que o /ra/ é com um R só? (Ele confirma). Por que?

Aluno 015: - Porque senão ficava arrarra.

Pesquisadora: - Porta, o R está no final da sílaba, não é isso? (Ele confirma). Paraíso, se fosse dois ia ficar como?

Aluno 015: - Parraíso.

Pesquisadora: - E Recife tem um R só, por quê?

Aluno 015: - Sei lá, tia!

Pesquisadora: - Porque está no começo de que?

Aluno 015: - Da... (hesita) palavra.

Pesquisadora: - Da palavra. E com dois Rs: carro, burro, carretel e cigarra. Mas por que todas elas tem dois Rs?

Aluno 015: - Pergunta a ela, tia. (Dirigindo-se a Aluna 016)

Pesquisadora: - Não! Hein?

Aluno 015:- Porque se tivesse um só ia ficar caro, ia ficar buro, “carretel” ia ficar caritel e cigarra ia ficar cigara.

Pesquisadora: - É. E veja só! Aqui é uma vogal do lado e uma vogal do outro. Pra ficar com o som do R do Recife, tem que colocar dois, né?