



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



CLÁUDIA GONÇALVES MAGALHÃES

**O ENSINO SISTEMÁTICO E REFLEXIVO DA ORTOGRAFIA:
regularidades morfossintáticas**

Montes Claros (MG)
2019

CLÁUDIA GONÇALVES MAGALHÃES

**O ENSINO SISTEMÁTICO E REFLEXIVO DA ORTOGRAFIA:
regularidades morfosintáticas**

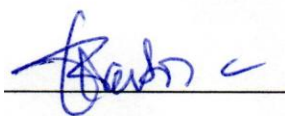
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Liliane Pereira Barbosa**

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

Dissertação liberada em 06 / 05 / 2019



Montes Claros (MG)
2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



CLÁUDIA GONÇALVES MAGALHÃES

“O ensino sistemático e reflexivo da ortografia: regularidades morfosintáticas”

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoradas:

Prof.^a Dr.^a Liliane Pereira Barbosa – Orientadora (Unimontes)

Prof.^a Dr.^a Maria Alice Mota (Unimontes)

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Santos Peixoto (UFSB)

Montes Claros, 12 de março de 2019.

Ao meu filho, Gabriel, que chegou durante o Mestrado e me ensina todos os dias o que é realmente importante.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida, pelo seu amor infinito, por seu maravilhoso agir em minha vida, e pelas incontáveis bênçãos que tenho recebido.

Aos meus pais, Nazaré e Antônio, meus maiores exemplos. Obrigada por estarem sempre presentes, apoiando-me e auxiliando em minhas decisões.

Ao meu esposo, José Antônio, admirável companheiro, obrigada pelo carinho, dedicação, incentivo e, principalmente, pela paciência.

Aos meus irmãos, Júlio e Antônio, à minha irmã, Alesxandra, aos cunhados, Anderson e Kenya, pelo apoio e por estarem sempre prontos para momentos de alegria e descontração.

Aos meus sobrinhos, Pollyana, Amanda, Lucas, Guilherme, Antônio, Miguel e Samuel, filhos emprestados e amores para a vida toda.

À direção da escola, aos meus colegas professores, em especial aos que cederam provisoriamente seus *notebooks* para a realização desta pesquisa, e demais servidores, por me apoiarem durante a realização desta pesquisa.

Aos meus alunos do Ensino Fundamental; sem a participação de vocês, este estudo não se concretizaria. Muito obrigada!

A todos os meus colegas do Mestrado, pela amizade e companheirismo.

Um agradecimento especial à minha orientadora, a professora Dr.^a Liliane Pereira Barbosa: reconheço e agradeço-lhe profundamente pela confiança e pelas orientações. Muito obrigada por ter corrigido, quando necessário, sem nunca me desmotivar. Por você, tenho muita admiração e carinho. Obrigada por tudo! Você proporcionou, à minha vida, novos rumos e descobertas.

A todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte do meu percurso, eu agradeço de todo o meu coração.

Assim como não se espera que um indivíduo descubra sozinho as leis de trânsito – outro tipo de convenção social –, não há por que esperar que nossos alunos descubram sozinhos a escrita correta das palavras. (MORAIS, 2000, p. 23).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo os “erros” ortográficos decorrentes das regularidades morfossintáticas na escrita ortográfica dos alunos do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Coronel Francisco Ribeiro, no município de Coração de Jesus (MG). A partir da pergunta “é possível proporcionar o aperfeiçoamento da escrita ortográfica de uma amostra de alunos do 6.º ano do ensino fundamental II, por meio de um ensino sistemático e reflexivo das regras morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa?”, hipotetizou-se que 1) tais “erros” ortográficos são justificados pelo desconhecimento dos alunos quanto às regularidades e irregularidades da ortografia da Língua Portuguesa e pela forma assistemática como os professores as têm ensinado, e 2) um trabalho sistemático e reflexivo com atividades de escrita pode contribuir, consideravelmente, para minimizar ou até mesmo sanar os “erros” ortográficos decorrentes do desconhecimento dessas regras. A fim de responder à pergunta de pesquisa e confirmar/refutar as hipóteses, objetivou-se avaliar as contribuições de um ensino sistemático e reflexivo das regularidades morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa, mediante intervenção de ensino. Para essa intervenção, considerou-se também a aprendizagem baseada em jogos digitais e a gamificação de conteúdos. Buscaram-se, para tanto, conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o ensino da ortografia da Língua Portuguesa e demais conhecimentos adicionais. Quanto aos procedimentos metodológicos, tratou-se de uma pesquisa desenvolvida a partir dos pressupostos da pesquisa-ação, em que se realizou uma intervenção planejada e se procedeu à sua avaliação. Em relação à sua natureza, esta foi uma pesquisa de cunho quanti-qualitativo. Como procedimento de coletas de dados da realidade do aluno, utilizou-se a pesquisa etnográfica. Os dados linguísticos foram obtidos através da aplicação de uma atividade diagnóstica e de uma atividade pós-intervenção. Quanto aos “erros” ortográficos identificados, eles foram categorizados e subcategorizados, conforme postula Morais (2000). Avaliou-se a frequência com que esses “erros” ocorreram nas produções textuais dos alunos, tanto na fase diagnóstica quanto na fase pós-intervenção. Os resultados obtidos, a partir da comparação dos resultados das duas fases, de um modo geral, evidenciaram a redução dos “erros” ortográficos de natureza morfossintática nas produções de texto escrito dos alunos. Sendo assim, concluiu-se que esta pesquisa contribuiu de maneira eficiente e significativa com os processos de ensino e de aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa, particularmente no que se refere às regularidades morfossintáticas.

Palavras-chave: Ortografia. Língua Portuguesa. Regularidade morfossintática. “Erros” ortográficos.

ABSTRACT

This research had as object of study the orthographic 'errors' resulting from morphosyntactic regularities in the writing of Elementary School II students of *Coronel Francisco Ribeiro State School*, in the city of *Coração de Jesus, Minas Gerais*. From the research question "Can orthographic writing be improved of a sample of the Elementary School 6th. grade students through a systematic and reflexive teaching of the morphosyntactic rules of the Portuguese language?", it was hypothesized that 1) such orthographic 'errors' are justified by the students' lack of knowledge about the regularities and irregularities of the Portuguese language orthography and the unsystematic forms teachers have taught them, and 2) a systematic and reflective work with writing activities may contribute considerably to minimize or even improve orthography due to the lack of knowledge of these rules. In order to answer the research question and validate or refute the hypotheses, the objective was to evaluate the contributions of a systematic and reflexive teaching of the morphosyntactic regularities of the Portuguese orthography through teaching intervention. For this intervention, learning based on digital games and the gamification of contents were also considered. Therefore, theoretical and methodological knowledge about the teaching of Portuguese orthography and other additional knowledge were sought. This research was developed from the presuppositions of the action research with a planned intervention. The nature of this research was quantitative-qualitative and the ethnographic research was used to collect the student's reality data. The linguistic data were obtained through the application of a diagnostic and a post-intervention activity. The orthographic 'errors' identified were categorized and subcategorized according to Morais' criteria (2000). We evaluated the frequency that these 'errors' occurred in the students' textual productions, both in the diagnostic phase and in the postintervention phase. In general, the results obtained from the comparison of the two phases evidenced the reduction of the orthographic 'errors' of morphosyntactic nature in the written texts of the students. Thus, it was concluded that this research contributed in an efficient and significant way in the teaching and learning processes of the Portuguese orthography, particularly with regard to morphosyntactic regularities.

Keywords: Orthography. Portuguese language. Morphosyntactic regularity. Orthographic 'errors'.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Pictograma.....	24
Figura 2	– Escrita ideográfica chinesa.....	26
Figura 3	– Alfabeto fenício, grego e latino.....	27
Figura 4	– Escrita pré-silábica	29
Figura 5	– Escrita intermediária silábica	30
Figura 6	– Escrita silábica	30
Figura 7	– Escrita silábico-alfabética.....	31
Figura 8	– Escrita alfabética.....	31
Figura 9	– Fachada da escola.....	63
Figura 10	– Biblioteca da escola.....	64
Figura 11	– Sala de informática.....	64
Figura 12	– Escada que permite o acesso às salas de aula.....	65
Figura 13	– Página inicial do jogo “Verdadeiro ou falso?”.....	91
Figura 14	– <i>Menu</i> de perguntas.....	92
Figura 15	– <i>Menu</i> de reflexão.....	92
Figura 16	– <i>Menu</i> tentar novamente.....	92
Figura 17	– Página inicial de “Shrek e os mistérios da ortografia”.....	94
Figura 18	– <i>Menu</i> de revisão.....	95
Figura 19	– <i>Menu</i> inicial da fase “Caça à intrusa”.....	95
Figura 20	– <i>Menu</i> inicial da fase “Jogo da memória”.....	96
Figura 21	– <i>Menu</i> da fase “Caça-erros”.....	97
Figura 22	– <i>Menu</i> inicial de “A bruxa ortográfica”.....	99
Figura 23	– Tela inicial de “Uma aventura ortográfica”.....	100
Figura 24	– Página inicial de “Os jovens Titãs e as estrelas ortográficas”.....	102
Figura 25	– Tela de “Os jovens Titãs e as estrelas ortográficas”.....	103
Figura 26	– <i>Feedback</i> do “erro”.....	103
Figura 27	– <i>Feedback</i> de reflexão.....	104
Figura 28	– <i>Feedback</i> de acerto.....	104
Figura 29	– <i>Menu</i> inicial de “Trilha ortográfica”.....	106

Figura 30 – <i>Menu</i> orientações	106
Figura 31 – <i>Feedback</i> : pergunta, acerto, “erro” e reflexão	107
Figura 32 – Atividade diagnóstica: texto do aluno A1.....	119
Figura 33 – Atividade diagnóstica: texto do aluno A2.....	120
Figura 34 – Atividade diagnóstica: texto do aluno A3	123
Figura 35 – Atividade diagnóstica: texto do aluno A4.....	124
Figura 36 – Atividade pós-intervenção: texto do aluno A1	131
Figura 37 – Atividade pós-intervenção: texto do aluno A2.....	132
Figura 38 – Atividade pós-intervenção: texto do aluno A3.....	134
Figura 39 – Atividade pós-intervenção: texto do aluno A4.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Casos de regularidades diretas da ortografia da Língua Portuguesa.....	37
Quadro 2	– Casos de regularidades contextuais da ortografia da Língua Portuguesa.....	39
Quadro 3	– Casos de regularidades morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa.....	40
Quadro 4	– Casos de irregularidades da ortografia da Língua Portuguesa.....	41
Quadro 5	– Atividade da fase diagnóstica.....	79
Quadro 6	– Atividade escrita de intervenção I.....	83
Quadro 7	– Atividade escrita de intervenção II.....	84
Quadro 8	– Atividade escrita de intervenção III.....	85
Quadro 9	– Atividade escrita de intervenção IV.....	86
Quadro 10	– Atividade escrita de intervenção V.....	87
Quadro 11	– Atividade escrita de intervenção VI.....	88
Quadro 12	– Atividade escrita de intervenção VII.....	89
Quadro 13	– Atividade de intervenção: jogo 1.....	93
Quadro 14	– Atividade de intervenção: jogo 2.....	97
Quadro 15	– Atividade de intervenção: jogo 3.....	99
Quadro 16	– Atividade de intervenção: jogo 4.....	101
Quadro 17	– Atividade de intervenção: jogo 5.....	105
Quadro 18	– Atividade de intervenção: jogo 6.....	108
Quadro 19	– Atividade da fase pós-intervenção.....	110
Quadro 20	– Comparativo geral dos “erros” ortográficos (fase diagnóstica e fase pós-intervenção).....	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Natureza e categoria dos “erros” ortográficos (fase diagnóstica).....	113
Tabela 2 – “Erros” ortográficos – regularidade morfossintática (fase diagnóstica).....	117
Tabela 3 – Natureza e categoria dos “erros” ortográficos (fase pós-intervenção).....	127
Tabela 4 – “Erros” ortográficos – regularidade morfossintática (fase pós-intervenção).....	129
Tabela 5 – Comparativo: “erros” ortográficos – natureza/ categoria (fase diagnóstica e fase pós-intervenção).....	139
Tabela 6 – Comparativo: “erros” ortográficos de categoria/subcategoria morfossintática.....	140
Tabela 7 – Comparativo: “erros” ortográficos da subcategoria formação lexical.....	142
Tabela 8 – Comparativo dos “erros” ortográficos da subcategoria flexão verbal.....	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Resultado do PROEB: Língua Portuguesa da E. E. Cel. Francisco Ribeiro (2016)	67
Gráfico 2 –	Sexo dos alunos do 6º ano.....	69
Gráfico 3 –	Localidade dos alunos.....	69
Gráfico 4 –	Faixa etária dos alunos do 6º ano.....	70
Gráfico 5 –	Grau de escolaridade da mãe.....	70
Gráfico 6 –	Grau de escolaridade do pai.....	71
Gráfico 7 –	Frequência dos pais às reuniões escolares.....	72
Gráfico 8 –	Frequência dos alunos à realização das tarefas escolares.....	73
Gráfico 9 –	Benefício social.....	73
Gráfico 10 –	Frequência da leitura dos alunos.....	74
Gráfico 11 –	Gosto pelo estudo da ortografia da Língua Portuguesa.....	75
Gráfico 12 –	Gosto pela produção de texto em sala de aula.....	76
Gráfico 13 –	Tempo dedicado aos estudos fora da sala de aula	76
Gráfico 14 –	“Erros” ortográficos de propriedade morfosintática (fase diagnóstica).....	115
Gráfico 15 –	“Erros” ortográficos relacionados à formação por derivação lexical (fase diagnóstica).....	118
Gráfico 16 –	“Erros” ortográficos relacionados à flexão verbal (fase diagnóstica).....	121
Gráfico 17 –	Total geral de “erros” ortográficos (fase pós-intervenção).....	126
Gráfico 18 –	“Erros” ortográficos de propriedade morfosintática (fase pós-intervenção).....	128
Gráfico 19 –	“Comparativo: “erros” ortográficos (fase diagnóstica e fase pós-intervenção).....	137

Gráfico 20 – Comparativo: “erros” ortográficos regulares e irregulares (fase diagnóstica e fase pós-intervenção).....	138
Gráfico 21 – Comparativo: “erros” ortográficos de formação lexical (fase diagnóstica e fase pós-intervenção).....	143
Gráfico 22 – “Comparativo: “erros” ortográficos da subcategoria formação lexical.....	143
Gráfico 23 – Comparativo: “erros” ortográficos de flexão verbal (fase diagnóstica e fase pós-intervenção).....	144
Gráfico 24 – Comparativo dos “erros” ortográficos da subcategoria flexão verbal.....	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASE	Auxiliar de Serviços Gerais
ATB	Auxiliar Técnico de Educação Básica
CBC	Conteúdo Básico Comum
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
E. E. Cel.	Escola Estadual Coronel
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HQ	História em quadrinhos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEB	Programa de Avaliação de Rede Pública de Educação Básica
QME	Questionário de Múltipla Escolha
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SRE	Secretaria Regional de Ensino
SEA	Sistema de Escrita Alfabética

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1	A história da escrita.....	23
2.2	A aquisição da escrita	27
2.3	O sistema de escrita da Língua Portuguesa	32
2.3.1	A ortografia da Língua Portuguesa	34
2.3.1.1	Regularidades e irregularidades da ortografia da Língua Portuguesa.....	36
2.3.1.2	O ensino e a aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa.....	42
2.4	O conceito de “erro” no ensino da ortografia	47
2.4.1	O “erro” como uma ferramenta de aprendizagem da ortografia	48
2.5	Estratégias metacognitivas e conhecimento metalinguístico na escrita ortográfica.....	49
2.6	Jogos digitais: uma estratégia de ensino e aprendizagem.....	53
2.6.1	A aprendizagem baseada em jogos (<i>Game-Based Learning</i>).....	53
2.6.1.1	Gamificação: utilização de jogos no contexto escolar.....	54
3	METODOLOGIA.....	58
3.1	A escola.....	62
3.2	Perfil socioeconômico e cultural dos alunos.....	67
3.3	Coletas de dados linguísticos.....	77
3.3.1	Coleta de dados – fase diagnóstica.....	77
3.3.2	A intervenção.....	80
3.3.2.1	Proposta de ensino.....	81
3.3.3	Coletas de dados – fase pós-intervenção	109
4	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	112
4.1	Descrição e análise de dados – fase diagnóstica.....	112
4.2	Descrição e análise de dados – fase pós-intervenção.....	126
4.3	Resultados da intervenção	126
4.4	Comparação dos resultados e resultado geral.....	136

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
	REFERÊNCIAS.....	153
	ANEXO A – Questionário múltipla escolha (QME)	159
	ANEXO B – Conteúdo básico comum (CBC) da Língua Portuguesa do Ensino Fundamental final 6.º ao 9.º ano-SEE/MG.....	163
	ANEXO C – Parecer consubstanciado	164
	ANEXO D – Textos – atividade de pós-intervenção.....	167
	APÊNDICE A – Atividade diagnóstica.....	173
	APÊNDICE B – Plano de intervenção.....	176
	APÊNDICE C – Atividade de intervenção escrita: ortografando I -ICE ou -ISSE?	178
	APÊNDICE D – Atividade de intervenção escrita: ortografando II -EZ e -EZA.....	180
	APÊNDICE E – Atividade de intervenção escrita: ortografando III -ÊS e -ESA.....	182
	APÊNDICE F – Atividade de intervenção escrita: ortografando IV -U e -L.....	184
	APÊNDICE G – Atividade de intervenção escrita: ortografando V -OSA e -OSO.....	187
	APÊNDICE H – Atividade de intervenção escrita: ortografando VI -AM ou -ÃO?.....	189
	APÊNDICE I – Atividade de intervenção escrita: ortografando VII Caça aos erros.....	192
	APÊNDICE J – Atividade de intervenção: jogo “Verdadeiro ou falso?”.....	194
	APÊNDICE K – Atividade de intervenção: jogo “Shrek e os mistérios da ortografia”.....	202
	APÊNDICE L – Atividade de intervenção: jogo “A bruxa ortográfica”.....	208
	APÊNDICE M – Atividade de intervenção: jogo “Uma aventura ortográfica”.....	215

APÊNDICE N – Atividade de intervenção: jogo “Jovens titãs e as estrelas ortográficas”.....	220
APÊNDICE O – Atividade de intervenção: jogo “Trilha ortográfica”.....	225
APÊNDICE P – Atividade pós-intervenção (avaliação da intervenção)	232
APÊNDICE Q – Categorização dos “erros” ortográficos (fase diagnóstica).	234
APÊNDICE R – Categorização dos “erros” ortográficos (fase pós-intervenção).....	240

.

1 INTRODUÇÃO

Ao direcionarmos nosso olhar para o espaço da sala de aula e, especialmente, para as atividades de escrita, percebemos que o ensino da ortografia da Língua Portuguesa ainda apresenta características do ensino tradicional, com práticas mecânicas que não priorizam a construção e a reflexão acerca das normas ortográficas. Nesse sentido, o ensino da ortografia da Língua Portuguesa tem acontecido de forma assistemática, envolvendo somente as dúvidas levantadas pelos próprios alunos, e as atividades propostas são apenas para identificar se eles estão escrevendo corretamente ou não.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 57), “o ensino da ortografia dá-se por meio da apresentação e repetição verbal de regras, com sentido de ‘fórmulas’, e da correção que o professor faz de redações e ditados”, seguidas de uma atividade em que o aluno escreve a palavra, ortograficamente, várias vezes, com a finalidade de não mais errar tal ortografia. Mas, apesar do uso frequente dessas atividades, os alunos continuam escrevendo em desacordo com a norma ortográfica convencional. Dessa forma, justifica-se repensar o ensino da ortografia na sala de aula, pois as práticas de ensino adotadas até o momento têm revelado pouca eficiência, uma vez que a escrita dos alunos ainda aponta muitos “erros” ortográficos.

Na escrita, mesmo que o “erro”, conforme salienta Bortoni-Ricardo (2006, p. 273), “represente [...] a transgressão de um código convencional e prescrito pela ortografia [...]”, neste estudo, adotamos uma visão psicogenética do “erro”, ou seja, ele é considerado etapa da construção do conhecimento que, de acordo com Oliveira (2005, p. 14), “possibilita ao aluno a reformulação de suas hipóteses e, conseqüentemente, o alcance do conhecimento.” Essa perspectiva psicogenética sugere que o aluno aprende com os seus próprios “erros”, por meio da experimentação, do estímulo da dúvida e do raciocínio, ou seja, o aluno aprende à medida que constrói seu próprio conhecimento. Sob essa ótica, a aprendizagem da ortografia pode se dar por intermédio de atividades criativas que exijam do aluno reflexão acerca do que escreve, a partir de seus conhecimentos prévios.

Para esta pesquisa, elegemos o ensino sistemático e reflexivo como uma proposta de ensino que possibilita uma aprendizagem significativa. Segundo Nóbrega (2013), essa proposta adota novas práticas que se incorporam, de um modo não arbitrário, às estruturas cognitivas do aluno. Nessa perspectiva, o ensino sistemático e reflexivo da ortografia tem como base o diagnóstico e o mapeamento, e permite ao professor identificar as dificuldades ortográficas dos alunos (NÓBREGA, 2013). Consoante os PCN (BRASIL, 1997, p. 52), a

aprendizagem da ortografia não é um processo passivo, pois se trata de uma construção individual, para a qual uma intervenção de ensino tem muito a contribuir.

É interessante observar as regularidades e irregularidades presentes na ortografia da Língua Portuguesa, uma vez que seu ensino deve organizar-se considerando esses dois aspectos. Um ensino voltado para despertar no aluno a consciência de que há, no português, 1) palavras cujas formas ortográficas são pautadas em regras que podem ser interpretadas e aprendidas e 2) palavras cujas formas ortográficas não são pautadas em regras, em que há necessidade de memorização dessa forma ortográfica. Por isso, é fundamental que os professores compreendam essas regularidades e irregularidades da ortografia da Língua Portuguesa, o que poderá garantir a eles subsídios para ministrar um ensino sistemático e reflexivo.

Em uma observação empírica realizada com alunos do 6.º ano do ensino fundamental II da Escola Estadual (E. E.) Coronel (Cel.) Francisco Ribeiro, no município de Coração de Jesus – MG, foi possível perceber que são recorrentes os “erros” ortográficos na escrita dos alunos. Esse fato levou-nos a levantar a hipótese de que 1) tais “erros” são justificados pelo desconhecimento dos alunos quanto às regularidades da ortografia da Língua Portuguesa e pela forma assistemática como os professores a têm ensinado, e 2) um trabalho sistemático e reflexivo com atividades de escrita pode contribuir, consideravelmente, para minimizar ou até mesmo sanar os “erros” decorrentes do desconhecimento dessas regras.

Assim, uma produção textual escrita foi aplicada aos alunos do 6.º ano do ensino fundamental II com o objetivo de diagnosticar os “erros” ortográficos presentes nesses textos (fase diagnóstica). Dos “erros” identificados, selecionamos os de maior ocorrência, neste caso, os “erros” motivados pela não aplicação das regras morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa, que são compostas de regras que envolvem morfemas tanto ligados à formação de palavras por derivação lexical (por exemplo, “charmozas”, “carinhoza”, “amoroza”, “felises”, “luminoza” etc.) como por flexão (por exemplo, “voutase”, “pudese”, “encontra” etc), ou seja, nesses casos, são os aspectos gramaticais que determinam o grafema que será usado (MORAIS, 2000). A partir da constatação do “erro” ortográfico mais recorrente na atividade diagnóstica, fundamentamos nossa proposta julgando pertinente realizar uma investigação com a finalidade de responder ao seguinte questionamento: É possível proporcionar o aperfeiçoamento da escrita ortográfica de uma amostra de alunos do 6.º ano do ensino fundamental II, por meio de um ensino sistemático e reflexivo das regras morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa?

Partindo desse questionamento, este estudo buscou, com uma intervenção de ensino, avaliar as contribuições de um ensino sistemático e reflexivo das regularidades morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa, almejando, especificamente:

- a) Explorar os conhecimentos teóricos e metodológicos que interferem no processo de escrita, em se tratando da ortografia da Língua Portuguesa;
- b) Identificar, para diagnóstico, os “erros” ortográficos decorrentes da não aplicação das regras morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa na produção de textos escritos pelos alunos do ensino fundamental II;
- c) Categorizar os “erros” ortográficos identificados no diagnóstico, decorrentes da não aplicação das regras morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa;
- d) Avaliar a frequência dos “erros” ortográficos decorrentes da não aplicação das regras morfossintáticas;
- e) Elaborar um plano de intervenção que vise a contribuir para a eficiência na produção escrita dos alunos, no que se refere ao emprego das regras morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa, mediante um ensino sistemático e atividades reflexivas;
- f) Utilizar jogos digitais e atividades de gamificação, no plano de intervenção, como ferramentas para atrair a atenção dos alunos e facilitar a aprendizagem;
- g) Avaliar a proposta de intervenção, comparando-a com os resultados obtidos durante o diagnóstico;
- h) Contribuir com os estudos sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa.

Relativamente à metodologia escolhida para este estudo, foi eleita a pesquisa quanti-qualitativa. Com o objetivo de reunir dados necessários à construção dos raciocínios em torno do problema apontado, utilizamos a pesquisa-ação, por meio da qual realizamos uma intervenção planejada e uma avaliação dessa intervenção, e a pesquisa etnográfica como procedimento para coletas de dados da realidade do aluno.

Os dados linguísticos obtidos na atividade diagnóstica (produção textual escrita) foram identificados, categorizados, quantificados, descritos e analisados. A partir da identificação do “erro” ortográfico mais recorrente na atividade diagnóstica, conforme já apontado anteriormente, foi desenvolvido um plano de intervenção para minimizar/sanar os “erros” ortográficos decorrentes da não aplicação das regras morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa (fase de intervenção). Viabilizou-se, por meio da utilização de atividades escritas

e jogos digitais¹ com conteúdos ortográficos, a aprendizagem das regras morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa.

Ao utilizarmos os jogos digitais como estratégia de ensino e aprendizagem, empregamos metodologias inovadoras, sendo elas a aprendizagem baseada em jogos e gamificação. Um dos nossos objetivos foi utilizar essas ferramentas para atrair a atenção dos estudantes diante do conteúdo abordado, instigando-os a refletir sobre as regras morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa, a fim de que, assim, fosse promovida a sua aprendizagem.

Partimos da ideia de que os jogos digitais podem oportunizar aos alunos um ambiente de aprendizado divertido e dinâmico, o mesmo se podendo afirmar em relação à gamificação, por esta ter como base a ação de “se pensar como”, em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar, em um contexto fora de jogo. Vianna *et al.* (2013) consideram que a gamificação abrange a utilização de mecanismos de jogos para a resolução de problemas e, Busarello, Ulbricht e Fadel, (2014, p. 15), para a motivação e o engajamento de um determinado público”. No capítulo seguinte, esse assunto será discutido de maneira aprofundada.

Para a avaliação dos resultados da intervenção, uma produção textual escrita (fase pós-intervenção) foi novamente aplicada. Identificamos, categorizamos, descrevemos e analisamos os dados obtidos nessa fase. Os resultados da fase diagnóstica e da fase pós-intervenção foram confrontados, a fim de que se verificassem quais dificuldades da não aplicação das regras morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa foram superadas, e as que ainda precisavam ser vencidas pelos alunos. Com esse exame, buscamos avaliar a eficácia ou não da proposta de um ensino sistemático e reflexivo da ortografia da Língua Portuguesa.

Estruturamos esta dissertação, além desta Introdução, da seguinte forma: o Referencial teórico, que serviu como instrumento norteador para o desenvolvimento deste estudo; a Metodologia, organizada a partir dos objetivos traçados, que ajudaram na investigação do problema apresentado; Descrição e análise dos dados linguísticos coletados durante a pesquisa. Nas considerações finais, descrevemos sucintamente os resultados e contribuições desta pesquisa. Nas referências, consta a relação detalhada das consultas realizadas durante a

¹ As atividades escritas de intervenção (ortografando) foram desenvolvidas em sala de aula, coletivamente.

No que diz respeito às atividades que envolveram os jogos digitais, estas foram realizadas no laboratório de informática, individualmente. Os alunos foram levados em grupos ao laboratório, considerando-se o número de computadores disponíveis.

elaboração desta dissertação e, por fim, os anexos e os apêndices. Discorreremos, a seguir, acerca do referencial teórico que sustenta este estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para fundamentar este estudo, utilizamos teóricos que tratam do ensino da ortografia da Língua Portuguesa numa abordagem metacognitiva (MONTEIRO, 2008; RIBEIRO, 2003) e metalinguística (SANTOS; BARRERA, 2012; HODGES; NOBRE, 2012; NAZARI, 2010; MIRANDA, 2006). Por abordagem metacognitiva, entendemos a aprendizagem por meio de processos cognitivos e da habilidade de controlar esses processos, ou seja, o indivíduo avalia, planeja e modifica tais processos. Já a abordagem metalinguística considera a capacidade que o indivíduo tem de analisar e refletir sobre o aprendido.

No que diz respeito ao ensino sistemático e reflexivo, usamos como aporte teórico os autores Silva, Morais e Melo (2007), Morais (2000), Nóbrega (2013), Bortoni-Ricardo (2006), entre outros que abordam o ensino da ortografia da Língua Portuguesa nessa perspectiva. O professor, por meio de uma prática sistemática, planeja e organiza o ensino, estimulando no discente um olhar reflexivo sobre aquilo que se aprende, oportunizando a este que reflita antes, durante e após a prática de aprender.

Adotamos, também, teóricos que utilizam o “erro” como uma ferramenta de aprendizagem, tais como: Oliveira (2005), Macedo (1994), Nogueira e Pilão (1998), Abrahão (2000). Por ser uma pesquisa cuja intervenção está pautada também em jogos digitais e atividades de gamificação, utilizamos teóricos que tratam desse assunto. Relativamente à aprendizagem baseada em jogos digitais, priorizamos Carvalho (2015) e Prensky (2012). Para fundamentar a criação de conteúdos gamificados, apoiamo-nos em Busarello, Ulbricht e Fadel (2014), Alves (2015), Burke (2015) e Fardo (2013). Nas próximas seções, trataremos dos aspectos relacionados à escrita.

2.1 A história da escrita

Segundo Cagliari (2010), a escrita pode ser considerada como uma das mais importantes invenções da humanidade. Sem ela, seria impossível transmitir o conhecimento no espaço e no tempo, tendo a sua manifestação se dado pela necessidade do homem de preservar sua própria história, pois ela atravessa o tempo e o espaço e acumula informações valiosas sobre costumes e leis de diferentes povos por gerações.

Dessa maneira, pode-se notar que a nossa vida social se organiza em torno da escrita. No nosso dia-a-dia, a prática da escrita está presente em todos os espaços, a todo o momento,

efetuando diferentes funções, desde a divulgação de uma informação até a viabilização das comunicações pessoais e interpessoais.

Embora não se saiba ao certo quando e onde a escrita tenha surgido, sabe-se que, historicamente, muitos sistemas da escrita se desenvolveram a partir de desenhos. Segundo Cagliari (2010, p. 90), “[...] a escrita começou a existir no momento em que o objetivo do ato de representar pictoricamente tinha como endereço a fala [...]”. A história da escrita, de acordo com Cagliari (2010), pode ser caracterizada em três fases diferentes: a pictórica, a ideográfica e a alfabética.

A escrita pictórica desenvolveu-se através de pictogramas, uma forma de escrita por meio da qual ideias e objetivos são transmitidos através de desenho, isto é, há um caráter icônico, o que se escrevia significava o objeto representado. Esses escritos ocorreram em anotações antigas dos astecas, na América do Norte. Segundo Cagliari (2010, p. 93), “os pictogramas não estão associados a um som, mas à imagem do que se quer representar, consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade”. Esse caráter pictórico se fazia presente em várias escritas antigas como, por exemplo, os desenhos e inscrições realizadas pelos homens da Era Pré-Histórica, e as escritas hieroglíficas mais antigas, no Egito antigo. Na Figura 1, exemplificamos alguns pictogramas encontrados em inscrições nas cavernas:

Figura 1 – Pictograma



Fonte: Disponível em: <<https://biblioam.files.wordpress.com/2014/08/pintura-rupestre.jpg>>. Acesso em: 26 out. 2017.

Consoante Oliveira (2005, p. 22), esse tipo de escrita, embora útil, apresentava alguns problemas, pois nem tudo podia ser desenhado. Dessa forma, essa escrita acabou evoluindo, servindo de base para outras escritas, como a ideográfica. Vale ressaltar que, ainda hoje, a pictografia continua sendo utilizada, especialmente na sinalização de trânsito e de locais públicos. É interessante observar que, na pictografia, alguns desenhos são autoexplicativos e universais como, por exemplo, os desenhos universais de acessibilidade.

A escrita ideográfica é representada por símbolos gráficos ou desenhos formando caracteres separados e representando objetos, ideias ou palavras, ou até mesmo uma frase inteira. Segundo Oliveira (2005, p. 22), a escrita ideográfica diferencia-se da escrita pictográfica, primeiramente porque a escrita ideográfica passa a representar não apenas o que se desenhou, mas, sim, conceitos relacionados a ela. A outra diferença citada por Oliveira (2005) diz respeito ao caráter icônico: a escrita ideográfica passa a não mais usá-lo, ou seja, a semelhança entre escrita e objeto desenhado perde a correspondência.

As escritas ideográficas mais significativas são a egípcia (hieroglífica), a mesopotâmica (suméria) e a chinesa. A escrita hieroglífica constitui, provavelmente, o mais antigo sistema organizado de escrita no mundo, e era destinada principalmente para inscrições formais nas paredes de templos e túmulos. Com o tempo, evoluiu para formas mais simplificadas como o hierático, uma variante mais cursiva, que se podia pintar em placas de barro. Na Mesopotâmia, a escrita, na forma de cuneiforme, era utilizada para registrar as transações comerciais. Algum tempo depois, passou a registrar a história de seus monarcas. Essa escrita foi utilizada até a era cristã por vários povos que habitavam o antigo Oriente Médio.

A escrita chinesa, por sua vez, é uma das mais antigas e mais usadas no mundo atual. Desde que foi desenvolvida, os chineses nunca elaboraram outra forma de escrita, permanecendo ela não alfabética até hoje. A escrita chinesa tem um acervo de mais de 160 mil ideogramas, porém grande parte sofreu alterações com os anos, passando por processos de evolução que priorizavam os traços fundamentais. Na Figura 2, temos exemplo da escrita chinesa, que ainda mantém seu caráter ideográfico:

Figura 2 – Escrita ideográfica chinesa

Fonte: Disponível em: <<http://conhecertudoemais.blogspot.com.br/2013/02/a-historia-da-escrita-2-invencao-da.html>>. Acesso em: 26 out. 2017.

É importante ressaltar que, na escrita do português, também há uso de símbolos ideográficos, por exemplo, a representação dos números (1, 2, 3 etc.), das abreviaturas (“doutor” (Dr.), “grau Celsius” (°C) etc.) e dos sinais de pontuação (exclamação (!), vírgula (,), interrogação (?) etc.).

Segundo Oliveira (2005, p. 23), a grande mudança dos sistemas de escrita aconteceu quando passaram a representar o plano de expressão (significante/som) e não mais o plano de conteúdo (significado). Vale destacar que, para Saussure (2003), a língua é um sistema de signos linguísticos. O signo linguístico, nessa perspectiva, é uma entidade psíquica com duas faces (SAUSSURE, 2003 p. 80): “a combinação do conceito (significado) e a imagem acústica (significante), entidades interdependentes e inseparáveis, numa relação de significação, ou seja, possui os dois planos”.

Os primeiros sistemas baseados no significante foram os sistemas silábicos. Nessa perspectiva, um vocábulo de três sílabas seria representado por três símbolos, por exemplo, a palavra “cavalo”, que seria grafada como “cvi”, baseada apenas no registro do som de cada sílaba da palavra.

A grande evolução no plano de expressão aconteceu quando as escritas passaram a representar os sons individuais – a escrita alfabética –, ou seja, o som representado por um símbolo do alfabeto. Conforme Cagliari (2010), os fenícios foram os pioneiros na escrita

alfabética, aproximadamente mil anos a.C. Eles utilizaram vários sinais da escrita egípcia, constituindo um número reduzido de caracteres, limitando-se apenas ao som consonantal. Posteriormente, os gregos adaptaram o sistema de escrita fenícia, juntando vogais e consoantes. A partir da criação do alfabeto com vogais, tornou-se possível representar os sons da fala, por meio de letras agrupadas, dando origem, assim, ao sistema de escrita alfabética.

Ainda segundo Cagliari (2010, p. 96), posteriormente, “a escrita grega foi adaptada pelos romanos, e essa forma modificada constitui o sistema alfabético greco-latino, do qual provém o nosso alfabeto”. Na Figura 3, a seguir, apresentamos o alfabeto fenício, grego e latino.

Figura 3 – Alfabeto fenício, grego e latino

Fenício	𐤀	𐤁	𐤂	𐤃	𐤄	𐤅	𐤆	𐤇	𐤈	𐤉	𐤊	𐤋	𐤌	𐤍	𐤎	𐤏	𐤐	𐤑	𐤒	𐤓
Grego	Α	Β	Γ	Δ	Ε	Ζ	Η	Θ	Ι	Κ	Λ	Μ	Ν	Ξ	Ο	Π	Ρ	Σ	Τ	Χ
Latino	A	B	C	D	E	F	Z	H	I	K	L	M	N	X	O	P	Q	R	S	T

Fonte: Disponível em: <<https://planetaenem.com/wp-content/uploads/2015/10/Influ%C3%A2ncia-fenicia-no-alfabeto-atual.jpg>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

Como vimos, a escrita passou por inúmeras mudanças e transformações até chegar aos sistemas alfabéticos atualmente utilizados. Essas mudanças e transformações foram marcadas pelo advento do sistema de escrita ideográfica, que foi progressivamente direcionado para o sistema alfabético, sistema em que os vocábulos são divididos em unidades sonoras. Na seção a seguir, trataremos da aquisição da língua escrita.

2.2 A aquisição da escrita

Segundo Saussure (2003, p. 34) “a língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro”. Ou seja, a escrita foi criada pela humanidade com a finalidade de estruturar e padronizar a língua, assumindo, assim, a função social de comunicar, de registrar uma ideia e de representar a fala, utilizando, no nosso

caso, a Língua Portuguesa. Dessa forma a apropriação da escrita não é uma habilidade inata aos seres humanos, sendo a escrita aprendida, principalmente, no ambiente escolar. Entretanto, Ferreiro (1990) observa que tradicionalmente a escrita

tem sido considerada como uma aquisição escolar (isto é, como uma aprendizagem que ocorre, do início ao fim, no contexto escolar). Ora, sabemos que, ente os conhecimentos fundamentais, praticamente não há domínios dos quais possamos identificar um início propriamente escolar. (FERREIRO, 1990, p. 19).

A aquisição da escrita deve ser compreendida como um sistema de notação dos segmentos sonoros dos vocábulos e não como a aquisição de um código, por exemplo, a junção das letras -D mais -A para formar a sílaba -DA. Morais (2005) afirma que “a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código”. Sendo assim, apenas memorizar os grafemas que correspondem aos distintos fonemas de uma língua não é o bastante para que uma criança aprenda a ler e a escrever. Ainda, conforme Morais:

Até pouco tempo atrás, acreditou-se que, para aprender a ler e a escrever, os aprendizes precisariam desenvolver uma série de habilidades “psiconeurológicas” ou “perceptivo-motoras”. Como a escrita alfabética era concebida como um código, para memorizar e associar as letras aos sons, os alunos deveriam alcançar um estado de “prontidão”, no tocante a habilidades como: “coordenação motora fina e grossa”, “discriminação visual”, “discriminação auditiva”, “memória visual”, “memória auditiva”, “equilíbrio”, “lateralidade”, etc. (MORAIS, 2005, p. 39).

Essa maneira tradicional da aquisição da escrita, em que a criança aprende repetindo e memorizando a equivalência entre letras e sons, leva ao fracasso da alfabetização. De acordo com Morais (2016), se fosse considerada essa visão tradicionalista, bastaria apenas treinar repetitivamente nossos alunos, para termos crianças capazes de codificar e decodificar frases e textos. Nesse sentido, Morais (2005) acrescenta que a escrita alfabética consiste em um sistema com propriedades que o aluno precisa compreender, e não memorizar, no entanto,

Quanto aos tradicionais métodos de alfabetização, independentemente de serem sintéticos (alfabético, fônico, silábico) ou analíticos (global, sentencição, palavração), sempre adotaram a concepção de escrita alfabética como código. Sempre viram a tarefa do aprendiz como restrita a memorizar informações dadas prontas pelo adulto. Caba então ao aluno copiar e copiar... para poder memorizar. (MORAIS, 2005, p. 40).

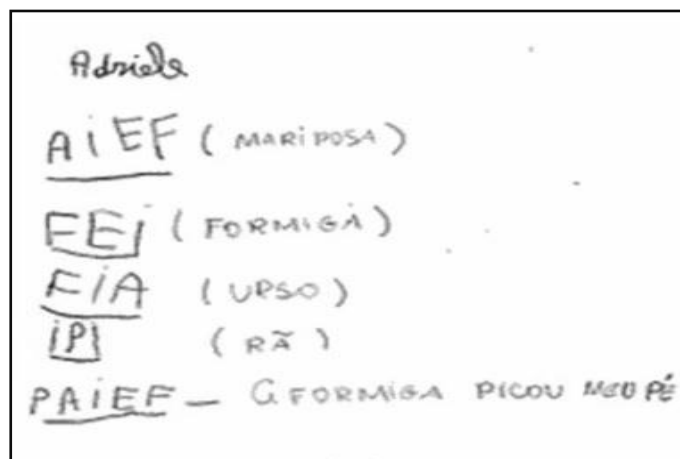
Diante desses fatos, Morais (2005, p. 45) argumenta que, “para alfabetizar letrando, é preciso reconhecer que a escrita alfabética é em si um objeto de conhecimento: um sistema notacional”, e alerta que, sobre

O emprego das “palavras “código”, “codificar” e decodificar”, parece-nos necessário criar um ensino sistemático que auxilie, dia após dia, nossos alunos a refletir conscientemente sobre as palavras, para que venham a compreender como esse objeto de conhecimento funciona e possam memorizar suas convenções. (MORAIS, 2005, p. 45).

Para que o aluno alcance a escrita ortográfica, segundo pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (2008), ele deve perpassar por cinco níveis de escrita distintos que embasam a teoria da psicogênese, quais sejam: o nível pré-silábico, intermediário silábico, o nível silábico, nível silábico-alfabético e, por fim, o nível alfabético.

Na escrita pré-silábica, a criança sabe que a escrita é uma forma de representação e pode usar letras, garatujas, números etc. Nessa fase, a criança ainda não compreende que a escrita é uma representação da fala e, normalmente, relaciona o tamanho da palavra com o tamanho do objeto. A Figura 4, a seguir, ilustra a escrita pré-silábica:

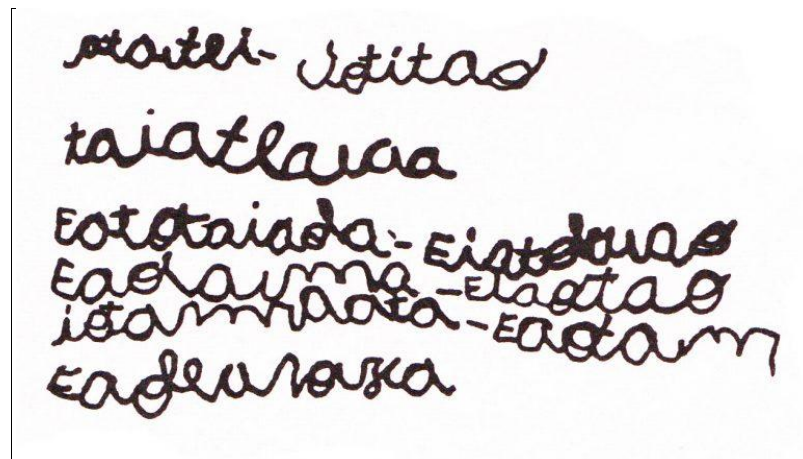
Figura 4 – Escrita pré-silábica



Fonte: Disponível em: < <https://www.soescola.com/2017/03/fases-da-alfabetizacao-da-crianca.html> >. Acesso em: 28 out. 2018.

Ao chegar à escrita intermediária silábica, a criança ainda não estabelece relação entre o som e a grafia e usa uma letra para representar cada sílaba, sem se preocupar com o valor sonoro. Na Figura 5, exemplificamos o nível da escrita intermediária silábica:

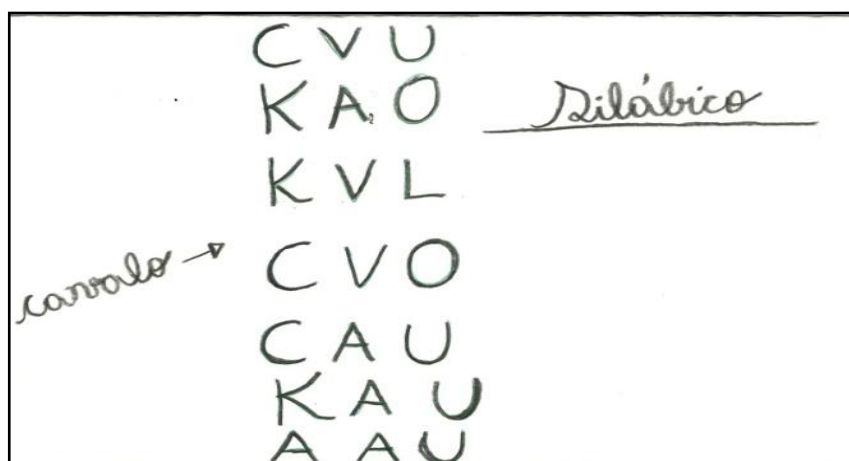
Figura 5 – Escrita intermediária silábica



Fonte: Disponível em: < <http://professoramaria.com.br/blog/?p=61> >. Acesso em: 28 out. 2018.

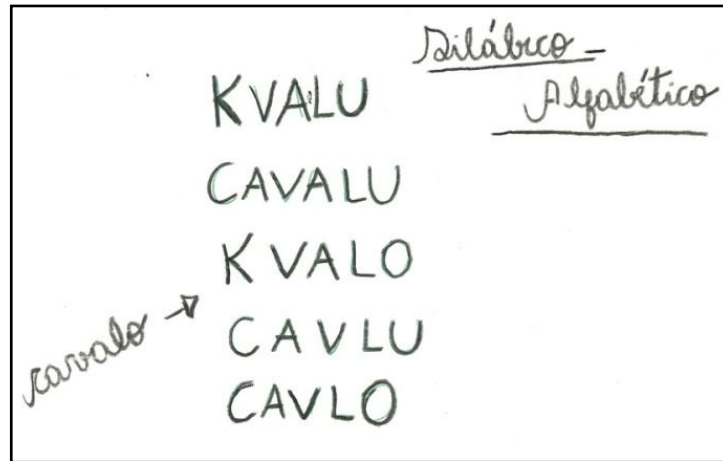
No nível da escrita silábica, a criança apresenta a escrita, algumas vezes, com sílabas completas e outras incompletas. A criança já percebe que a escrita representa a fala. A Figura 6, a seguir, representa a escrita silábica:

Figura 6 – Escrita silábica



Fonte: Disponível em: < <http://ensinar-aprender.com.br/2011/07/niveis-de-desenvolvimento-da-escrita.html> >. Acesso em: 28 out. 2018.

Já no nível da escrita de hipótese silábico-alfabética, a criança faz a correspondência entre fonemas e escreve como fala, ou seja, compreende que a escrita representa o som da fala, conforme a Figura 7, a seguir:

Figura 7 – Escrita silábico-alfabética

Fonte: Disponível em: < <http://ensinar-aprender.com.br/2011/07/niveis-de-desenvolvimento-da-escrita.html> >. Acesso em: 28 out. 2018.

Por fim, quando a criança chega ao nível da escrita alfabética, ela compreende o sistema de escrita alfabética. Na Figura 8, exemplificamos a escrita alfabética:

Figura 8 – Escrita alfabética

Fonte: Disponível em: < <http://ensinar-aprender.com.br/2011/07/niveis-de-desenvolvimento-da-escrita.html> >. Acesso em: 28 out. 2018.

Nesse nível de escrita, a criança entende que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba. Convém aqui salientar que o aluno, quando alcança o nível da hipótese alfabética, escreve foneticamente e não ortograficamente.

Morais (2005, p. 72) postula que “a escrita alfabética é uma invenção cultural e que a escola pode ajudar o aluno a descobrir suas propriedades, [e defende] [...] um ensino do SEA que promova, sistematicamente, a reflexão também sobre a dimensão sonora das palavras”.

Na seção seguinte, detalhamos o sistema de escrita da Língua Portuguesa, que apresenta tanto natureza alfabética quanto natureza ideográfica.

2.3 O sistema de escrita da Língua Portuguesa

O sistema de escrita da Língua Portuguesa é de natureza alfabética, ou seja, o som (fonema) é representado por letra (grafema), e de natureza ideográfica. Cagliari (2010) postula que o sistema de escrita da Língua Portuguesa usa vários tipos de alfabeto, por isso não é plenamente alfabética, pois, além das letras, faz uso de fontes de natureza ideográfica como, por exemplo, os sinais de pontuação, os números, os símbolos etc.

Cagliari (2010, p. 101) afirma, ainda, que “as letras podem perder a relação um a um, entre um símbolo e um som, deixando de ter um uso propriamente alfabético, no sentido segmental, e adquirindo às vezes um valor silábico”, conforme se observa na palavra “técnica” [ˈtɛkɪnɪkɐ], em que a letra -C tem som de [ki], correspondendo a uma sílaba. Por outro lado, a Língua Portuguesa usa, também, certos recursos para representar alguns sons da fala, por exemplo, duas letras para representar um som (dígrafos), como o -GU, na palavra “guerra”. Também usa letra que não representa nenhum som na fala, como a letra -H, na palavra “hoje”.

Além disso, Cagliari (2010) ressalta o fato de se usar uma única letra para representar vários sons, como a letra -X, nas palavras “próxima”, “exame” e “táxi”. Também há o uso de várias letras para representar um mesmo segmento fonético, como o som de [s], em “sapo”, “cedo” e “passeio”. Por fim, ainda se utilizam alguns sinais gráficos² que não representam sons, mas auxiliam a representação dos fonemas vocábulares, como em “sofá”, “você” “cabeça” “campeão”. Cagliari (2010, p.102) ainda ressalta que, “apesar de nossa escrita conter números, siglas, sinais gráficos etc., ela é fundamentalmente alfabética, tendo como base a letra”.

² Segundo Cagliari (2010), os sinais gráficos correspondem aos chamados sinais diacríticos: acento agudo (/), acento grave (\), til (~), acento circunflexo (^) e, ainda, ponto final (.), vírgula (,), ponto e vírgula (;), dois pontos (:), ponto de interrogação (?), ponto de exclamação (!) e reticências (...). São também de uso frequente os sinais gráficos: aspas (“”), traço de união ou hífen (-), travessão (–), asterisco (*), parêntese (()), parágrafo (§) e chaves ({ }), sinais modificadores da entonação da fala.

Segundo Kato (1990, p. 3, *apud* MONTEIRO, 2008, p. 33), apesar de, a princípio, a finalidade ter sido elaborar um alfabeto essencialmente fonético (pautado em sons da fala)³, o fato de a língua ser dinâmica e sofrer transformações, em virtude de vários fatores advindos da própria língua e da sociedade, impossibilitou que a escrita fosse plenamente fonética.

Na realidade, a essência da ortografia é especialmente fonêmica (pautada em sons da língua)⁴, ou seja, a escrita representa o que é funcionalmente relevante. A natureza fonêmica da ortografia portuguesa garante a unidade do sistema de escrita. Se a escrita fosse fonética, ou seja, se representasse precisamente os sons da fala, teríamos uma disparidade e a uniformidade da língua ficaria comprometida.

Conforme Oliveira (2005), a escrita de qualquer língua implica várias questões que o aluno deve dominar no decorrer de seu estudo. No caso da Língua Portuguesa, envolve, além dos aspectos fonológicos, os morfológicos, os gramaticais e os textuais. Com as 26 letras que compõem o alfabeto da Língua Portuguesa, podemos escrever todos os vocábulos da língua, por isso a importância da aprendizagem do alfabeto na etapa introdutória da alfabetização. Nessa fase, é interessante ressaltar que o nome de cada letra tem associação com pelo menos um dos sons da fala que ela pode representar na escrita, porém isso não é uma regra geral. Observe os sons orientados pelo princípio acrofônico: a, bê, cê, dê, ê, efe etc. As exceções são (-H, -Y, -W).

Acerca dos valores da base das letras, Nóbrega (2013) assim postula:

Embora as letras tenham um nome (á, bê, cê, dê, etc.) orientado pelo princípio acrofônico, isto é, o nome da letra indica um dos sons que ela representa, não é em todos os casos que ela representa, não é em todos os casos que o nome revela o valor de base⁵ que o grafema representa. Cê é o nome da letra -C, mas o valor de base do grafema -C é /k/, porque, embora ao pronunciarmos o nome da letra -cê-, possamos escutar /s/, é bem maior o número de ocorrências em que o grafema ocorre representando /k/: antes das vogais -A, -O, -U e de consoantes -R e -L na formação de encontros consonantais. O grafema C só representa /s/ em contextos bem mais restritos: seguido das vogais -E ou -I; ou /s̃/, seguido de -H compondo com o dígrafo -CH. O valor de base corresponde, portanto, ao fonema que o grafema representa com maior frequência. (NÓBREGA, 2013, p. 21).

³Aspectos físico-articulatórios dos sons de uma língua (fones). Na perspectiva estruturalista, esses sons são individuais e heterogêneos.

⁴Aspecto funcional dos sons de uma língua (fonemas). Na perspectiva estruturalista, esses sons são coletivos e homogêneos, do ponto da comunicação linguística.

⁵Nóbrega (2013) utiliza o conceito de valor de base dos grafemas, conforme a perspectiva de Blanche-Benveniste e Chervel (1969, p. 135-136). O valor de base corresponde ao fonema que o grafema representa com maior frequência

É importante destacar que o sistema da escrita se aproxima dos sons para ativação de uma natureza fonográfica e, ao mesmo tempo, se distancia dos sons para o entendimento da ortografia. Conforme Cagliari (2010, p. 101), “é uma ilusão pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma de escrita que retrata a fala de maneira correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética”. Por isso, a necessidade de o estudante compreender que não se deve escrever qualquer letra em qualquer posição, em um vocábulo, pois as letras representam sons.

Ainda que existam diferentes formas gráficas das letras no alfabeto da Língua Portuguesa (maiúsculas, minúsculas, imprensa, cursiva), uma letra permanece a mesma, mesmo diversificada graficamente. As letras têm valores fixados pelo alfabeto e, particularmente, pela disposição dos vocábulos em cada língua, por exemplo, as letras -U/u que representam o fonema /u/, mesmo que retratem formas gráficas (maiúscula/minúscula) distintas.

As letras têm uso alfabético, ou seja, uma letra representa um segmento fonêmico, por exemplo, as letras -P, -G, -L, -O e -A nas palavras “pago” e “galo”. O sistema de escrita aqui é propriamente o alfabético, ou seja, cada letra representa um som, não podendo ser confundido com outro som. Entretanto, as letras também podem perder a ligação um a um entre letra e som, por exemplo, a palavra “casa”, que foneticamente é transcrita como [ˈkaza], em que a letra -S é representada pelo som [z], ou seja, a norma ortográfica define qual a letra correta a ser empregada. Por isso, Morais (2011, p. 13) afirma que é ilusão acharmos que existe uma perfeição alfabética. Na subseção a seguir, abordamos a ortografia da Língua Portuguesa.

2.3.1 A ortografia da Língua Portuguesa

Etimologicamente, a palavra “ortografia” é de origem grega, em que *orthós* significa “correto”, e *grafia* significa “escrita”, ou seja, é a arte da escrita correta das palavras (HOUAISS, 2011, p. 687) pelo emprego adequado de letras e sinais gráficos. Podemos, assim, concluir que se trata a ortografia de um conjunto de regras convencionais que estabelece padrões para a forma escrita das palavras. Segundo Morais (2011, p. 8), “nem sempre existiu a ortografia. No caso do português, foi só na primeira metade do século XX que se instituíram normas ortográficas, diferentes e em momentos distintos, primeiro em Portugal e depois no Brasil”.

Conforme o Decreto n.º 6.583, de 29 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), a maneira de grafar as palavras é fruto de acordos ortográficos que abrangem vários países (Angola, Portugal, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Timor Leste, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Brasil) onde a Língua Portuguesa é oficial. O último acordo ortográfico entre os países que falam a Língua Portuguesa data de 1990. Ainda segundo esse decreto (BRASIL, 2008), o governo brasileiro promulgou a implantação do novo acordo ortográfico e, apesar de ter entrado em vigor desde 2009, ele tornou-se obrigatório somente a partir do dia 1º de janeiro de 2016. O principal objetivo desse acordo é instaurar uma ortografia única da Língua Portuguesa. A ideia é ampliar o prestígio da Língua Portuguesa nos órgãos internacionais, além de fomentar mundialmente o mercado editorial dessa língua.

Segundo Silva, Morais e Melo (2007, p. 15), “por ser uma convenção ortográfica que contém não só regras como também irregularidades, muitas pessoas imaginam que a ortografia é um acidente histórico desnecessário, que apenas serve para dificultar a tarefa de quem escreve”. Algumas pessoas até consideram que seria bem mais fácil se cada som fosse representado por uma única letra ou que a escrita acompanhasse o som da fala.

Entretanto, sabemos que isso seria impossível de acontecer em razão de a ortografia “cristalizar” a fala (entidade heterogênea) ao representá-la (por exemplo, pronúncias como “inglês”, “ingrês” ou “ingrêis”, representadas pela forma ortográfica “inglês”), além de manter proximidade ortográfica entre palavras em que há relação morfemática, apesar de mudanças sonoras poderem ocorrer (por exemplo, a letra -C em “médico” e “medicina”).

A ortografia da Língua Portuguesa é constituída de regularidades diretas, regularidades contextuais, regularidades morfossintáticas e irregularidades (MORAIS, 2000, p. 27). Nas regularidades diretas, as palavras possuem letras cuja relação com seus sons é biunívoca, ou seja, cada letra tem apenas um representante sonoro, independentemente de qual posição na palavra vai aparecer (por exemplo, a letra -B, nas palavras “bala” e “babá”). A regularidade contextual abrange vocábulos cuja grafia é determinada pelo posicionamento do som no interior da palavra (por exemplo, as letras -RR, em “barraco”, para marcar um som de /R/ forte entre duas vogais).

Na regularidade morfossintática, a grafia está relacionada à natureza gramatical das palavras (por exemplo, o uso da letra -Z nos substantivos como “esperteza” e “tristeza”, que derivam de adjetivos, e o uso das letras -SS, em flexões dos verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo, como em “cantasse” e “amasse”). Por fim, as irregularidades são os casos de memorização da escrita ortográfica das palavras, pois não há uma regra a ser seguida.

Na subseção seguinte, detalharemos essas regularidades e irregularidades da ortografia da Língua Portuguesa.

2.3.1.1 Regularidades e irregularidades da ortografia da Língua Portuguesa

Segundo Bortoni-Ricardo (2006, p. 274), o domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Em suas palavras, “Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar, e quem sabe, para toda a vida do indivíduo”. A ortografia é apenas um conteúdo de memorização e, por esse motivo, utilizam-se cópias para tentar fixar ortograficamente as palavras. Contudo, a ortografia da Língua Portuguesa apresenta casos de regularidades (direta, contextual e morfossintática), os quais podem ser facilmente compreendidos, e casos de irregularidades, que exigem a memorização.

Para Morais (2000), a regularidade direta, em que só existe uma letra para representar um determinado som (correspondência biunívoca entre letra-som), independentemente da posição que aparece na palavra, envolve os grafemas -P, -B, -F, e -V⁶, pois, se analisarmos, não há outra letra ou dígrafo na Língua Portuguesa disputando a notação desses sons. Além dessas quatro consoantes citadas, acrescentamos as letras -M e -N no início das palavras. O Quadro 1 exemplifica algumas regularidades diretas da Língua Portuguesa, conforme estabelece Nóbrega (2013, p. 21):

⁶ Este estudo tem como base o dialeto mineiro, por isso as letras -D e -T não aparecem nas regularidades diretas, haja vista que, nesse dialeto, cada uma dessas letras possui dois alofones, a saber: a letra -D pode ser pronunciada como [d] ou [dʒ], dependendo do contexto; e a letra -T pode ser pronunciada como [t] ou [tʃ], dependendo do contexto.

Quadro 1 – Casos de regularidades diretas da ortografia da Língua Portuguesa

REGULARIDADES DIRETAS		
Letra	Som	Exemplo
-P	[p]	“ P ássaro”
-B	[b]	“ B iblioteca”
-F	[f]	“ F loresta”
-V	[v]	“ V ulcão”
-M	[m]	“ M ala”
-N	[n]	“ N avio”

Fonte: Nóbrega (2013, p. 21). Adaptado.

Quando não existe uma correspondência biunívoca (letra-som), o valor das letras depende de seu posicionamento dentro da palavra, trata-se, pois, das regularidades contextuais. Esse tipo de regularidade apresenta uma maior dificuldade de aprendizagem, em relação à regularidade direta, pois há que se optar, em um elenco de letras que representam o mesmo som, por uma letra para representar determinado som. Por exemplo, segundo Nóbrega (2013, p. 23), na ortografia da Língua Portuguesa, nunca há letras redobradas como -RR e -SS em posição inicial. O mesmo ocorre com a letra -Q, que nunca é seguida de outra vogal que não seja -U.

Outra observação importante a se fazer é em relação às letras que finalizam as palavras; excetuando as vogais, somente as letras -M, -N, -R, -S, -Z e -X aparecem no final das palavras, por exemplo, “alugam”, “hífen”, “dizer”, “fez” e “xerox”. É importante fazer com que os alunos compreendam as regras contextuais. Silva, Morais e Melo (2007, p. 21) enfatizam que “não se trata de considerar o contexto de significação, mas sim de observar os grafemas que antecedem ou aparecem após a correspondência fonográfica, a posição da correspondência fonográfica no conjunto da palavra e a tonicidade da correspondência som-grafia”.

Segundo Morais (2000, p. 30), é o contexto interior do vocábulo que vai determinar qual letra deverá ser empregada, nos casos de regularidade contextual. Para exemplificar, o autor cita a concorrência de letra-som entre as letras -R e -RR, pela posição que elas aparecem nas palavras. Quando a pronúncia de uma palavra exige um som de -R forte (consoante vibrante ou fricativa glotal/velar) no meio da palavra, e ele está entre duas vogais, torna-se

necessário o uso de -RR, por exemplo, “carroça”, “arraial” e “horror”. Quando o -R está no início da palavra, sempre assumirá uma pronúncia forte, por exemplo, “roça”, “rato” e “rio”. Nas palavras “genro” e “honra”, a letra -R também assume uma pronúncia forte, não sendo necessário que haja duplicação da letra, pois aparece entre uma consoante e uma vogal. O som do -R forte também pode aparecer em final de sílaba como em “forte”, “morto” e “Marte”. Por fim, temos o som do -R brando, ou seja, que representa o /r/ (consoante tepe alveolar/dental vozeada), que é o -R intervocálico, como em “arara” e “areia”, em que usamos apenas um -R.

Em conformidade com Morais (2000, p. 30), as vogais nasais, na escrita do português, também são casos de regularidades contextuais: o uso do -M em posição final de sílaba, como na palavra “**bambu**”; o uso do -N em posição final de sílaba, como na palavra “**banda**”; o uso do til, como em “manhã”, caracterizam casos de nasalização⁷; e, por fim, a nasalidade⁸, que acontece por contiguidade como, por exemplo, em “cama”, “cana”. Este último caso seja uma das grandes dificuldades que os alunos tenham ao apreender tais regras.

Como mencionado anteriormente, a ortografia da Língua Portuguesa apresenta vários casos de regularidades contextuais. No Quadro 2, apresentamos os principais casos de regularidades contextuais da ortografia da Língua Portuguesa, segundo Silva, Morais e Melo (2007, p. 22):

⁷ Silva (2015, p. 93) afirma que, na nasalização, “uma vogal nasal ocorre obrigatoriamente em qualquer dialeto do português. [...]. [Denomina-se] nasalização os casos em que uma vogal é obrigatoriamente nasal em qualquer dialeto do português: ‘lã’ e ‘santa’ [...]”.

⁸ Conforme Silva (2015, p. 93), na nasalidade, a “[...] não articulação da vogal nasal marca a variação dialetal e não causa diferença de significado: j[a]nela ou j[ã]nela “janela” [...]. [Denomina-se] nasalidade os casos em que a ocorrência das vogais nasais é opcional e marca a variação dialetal [...]”.

Quadro 2 – Casos de regularidades contextuais da ortografia da Língua Portuguesa

REGULARIDADES CONTEXTUAIS

- Os empregos de -QU e -C, em palavras como “quero”, “quiabo” e “coisa”.
 - Os empregos de -G e -GU, em palavras como “gato”, “guerra” e “guitarra”.
 - Os empregos de -Z no início de palavras começadas com o som [z], como “zabumba”, “zebra”, “zinco”, “zorra” e “zumbido”.
 - O emprego de -S em sílabas de início de palavra, em que essa letra segue os fonemas /a, /o/ e /u/ ou suas formas nasais (como em: “sapo”, “santa”, “soco”, “sono”, “surra” e “suntuoso”).
 - O emprego de -J em sílabas, em qualquer posição da palavra em que essa letra segue os fonemas /a/ /o/ e /u/ ou suas formas nasais (como em “jaca”, “cajá”, “carijó”, “juízo” e “caju”).
 - Os empregos de -R e -RR, em palavras como “rei”, “porta”, “carro”, “honra”, “prato” e “careca”.
 - Os empregos de -U, notando o fonema /u/ em sílaba tônica, em qualquer posição da palavra, e de -O, notando o som [u] em sílaba átona final (ex: “úlceras”, “lua”, “bambu” e “bambo”).
 - Os empregos de -I, notando o fonema /i/, em sílaba tônica em qualquer posição da palavra, e de -E, notando o som [i], em sílaba átona final (ex: “fígado”, “bico”, “caqui” e “craque”).
 - Os empregos de -M e -N, nasalizando final de sílabas em palavras como “campo” e “canto”.
 - Os empregos de -A, -E, -I, -O e -U, em sílabas nasalizadas, que antecedem sílabas começadas por -M e -N (como em “cana”, “remo”, “rima”, “como” e “duna”).
 - Os empregos de -ÃO, -Ã e -EM, em substantivos e adjetivos terminando em [ão], [ã] e [ẽy], como em: “feijão”, “folgazão”, “lã”, “sã”, “jovem” e “ontem”.
-

Fonte: Silva, Morais e Melo (2007, p. 22). Adaptado.

Em razão de as correspondências entre letra e sons exemplificadas no Quadro 2 serem regulamentadas pelo contexto, elas exigem que o estudante note os distintos fatores que envolvem as palavras. Há casos em que o aluno deve ficar atento quanto à tonicidade das palavras, por exemplo, decidir entre as vogais -I ou -E, -O ou -U, no final das palavras. As regularidades contextuais exigem sua compreensão, pois, só assim, o aluno delas se apodera, podendo raciocinar a respeito de qual contexto em que a letra estaria inserida e qual a regra a ser usada. Isso é poder refletir a respeito das regras contextuais.

Por sua vez, a regularidade morfossintática, conforme postula Morais (2000), acontece nos casos em que a ortografia da palavra considera aspectos ligados à sua categoria gramatical; a escolha da letra ou da representação gráfica do morfema⁹ adequado para escrever ortograficamente uma determinada palavra depende, unicamente, de regras

⁹ Conforme Cagliari (2010, p.76), “morfema é o menor signo linguístico, isto é, a menor unidade composta de significado e significante”.

gramaticais, ou seja, é preciso recorrer à gramática para se atingir a ortografia da palavra, nesse caso.

Muitos “erros” ortográficos podem ser evitados com a observância dos morfemas. Segundo Nóbrega (2013, p. 53), “o processamento morfológico, isto é, a capacidade de segmentar a palavra em unidades menores, pode ser usado como estratégia para homogeneizar a escrita de palavras derivadas ou flexionadas que compartilham os mesmos morfemas”. Silva, Morais e Melo (2007, p. 24) postulam que “essas regularidades [...] envolvem, portanto, morfemas que aparecem na formação de palavras por derivação lexical (e aí as letras que são regradadas se encontram, geralmente, no interior de sufixos) e nas desinências de certas flexões verbais”.

Silva, Morais e Melo (2007, p. 23) apresentam os principais casos de regularidades morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa. Elas estão presentes em flexões verbais e em palavras formadas por derivação lexical, conforme Quadro 3:

Quadro 3 – Casos de regularidades morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa

REGULARIDADES MORFOSSINTÁTICAS
<p>FORMAÇÃO LEXICAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • O emprego de -L, em coletivos terminados em [aw] e adjetivos terminados em [aw], [ew], [iw] como “milharal”, “colegial”, “possível” e “sutil”. • O emprego de -ÊS e -ESA, em adjetivos pátrios e relativos a títulos de nobreza como “português”, portuguesa”, “marquês” e “marquesa”. • O emprego de -EZ, em substantivos derivados como “rapidez” e “surdez”. • O emprego de -OSO, em adjetivos como “gostoso” e “carinhoso”. • O emprego de -ICE, no final de substantivos como “chatice” e “doidice”. • O emprego dos sufixos -ÊNCIA, -ANÇA e -ÂNCIA, no final de substantivos derivados como “ciência”, “esperança” e “importância”.
<p>FLEXÕES VERBAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> • O emprego de -R, nas formas verbais do infinitivo, que tendemos a não pronunciar “cantar”, “comer” e “dormir”. • O emprego de -U, nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo: “cantou”, “comeu” e “dormiu”. • O emprego de -ÃO, nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo: “cantarão”, “comerão” e “dormirão”. • Os empregos de -AM, nas flexões verbais do passado ou do presente, pronunciadas [ãw] átono: “sejam”, “cantam”, “cantavam” e “cantariam”. • O emprego de -D nas flexões de gerúndio que, em muitas regiões, tende a não ser pronunciado como em “cantando”, “comendo” e “dormindo”. • O emprego de -SS, nas flexões no imperfeito do subjuntivo: “cantasse”, “comesse” e “dormisse”.

Vimos, até então, os casos em que os alunos devem compreender as regras. Em contrapartida, existem os casos em que não há uma regra propriamente dita que auxilie o aluno, exige-se dele memorização. Nesses casos, na dúvida, o dicionário deve ser consultado. Essa é uma das dificuldades que os alunos têm para compreender o sistema ortográfico da Língua Portuguesa, pois existem fonemas que, mesmo em contextos iguais, podem ser representados por diferentes letras, por exemplo, as letras destacadas nas palavras “sino” e “cilada”, além de casos em que uma mesma letra, também em contextos iguais, pode corresponder a diferentes sons, por exemplo, as letras destacadas nas palavras “casa” e “cebola”. Esses casos são complexos, pois não há como formular uma regra específica, não há como se apoiar nem no contexto nem na posição das letras. Essas grafias são aprendidas através da memorização.

Morais (2000) explica que os casos de irregularidade podem ser estabelecidos pela etimologia da palavra ou simplesmente pela tradição de uso de uma letra (por exemplo, os dígrafos). As diversas representações gráficas de /s/ (-S, -C, -Z, -SS, -X, -Ç, -XC, -SC, -SÇ), /z/ (-Z, -S, -X) e /g/ (-J, -G), entre outros, são exemplos de ortografias irregulares da Língua Portuguesa. Como não há uma regra estabelecida, o aluno precisa memorizar a ortografia da palavra.

Silva, Morais e Melo (2007, p. 25) citam as principais irregularidades do português (Quadro 4):

Quadro 4 – Casos de irregularidades da ortografia da Língua Portuguesa

IRREGULARIDADES

- A notação do som [s] com -S, -C, -Z, -SS, -X, -Ç, -XC, -SC e -SÇ, por exemplo, em: “seguro”, “cidade”, “ paz”, “assistir”, “auxílio”, “açude”, “exceto”, “piscina” e “cresça”.
- A notação do som [z] com -Z, -S e -X: “gozado”, “ casa”, “exame”.
- A notação do som [ʃ] com -X, -CH ou -Z: “ xale”, “chalé ” e “rapaz”.
- A notação do som [g] com -J ou -G: “jiló” e “gelo”.
- A notação do som [ʎ] com -L ou -LH, em palavras como: “família” e “toalha”.
- A notação do som [i] com -I ou -E, em posição pré-tônica: “cigarro” e “seguro”.
- A notação do som [u] com -U ou -O, em posição pré-tônica: “buraco” e “bonito”.
- O emprego do -H em início de palavra: “harpa”, “hoje” e “humano”.

Fonte: Silva, Morais e Melo (2007, p. 25). Adaptado.

Conforme Silva, Morais e Melo (2007, p. 25), até mesmo os adultos considerados letrados apresentam certas dúvidas sobre a ortografia de determinadas palavras, principalmente os casos que envolvem irregularidades. Para os alunos que ainda estão aprendendo a ortografia, os “erros” são inevitáveis. Por isso, a importância de explicar ao aluno o que se aprende e o que se memoriza na ortografia da Língua Portuguesa.

Nesta subseção abordamos as regularidades e irregularidades da ortografia da Língua Portuguesa. Na subseção seguinte, apresentaremos propostas que podem nortear o ensino e aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa.

2.3.1.2 O ensino e a aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa

Uma proposta de ensino que tem como objetivo a aprendizagem deve envolver conteúdos que incorporem, de maneira não obrigatória, as estruturas cognitivas do aluno. Nóbrega (2013) considera que tal concepção de ensino-aprendizagem atribui à avaliação inicial um papel regulador do planejamento, posto que a reconhecimento do conhecimento dos alunos orienta as perspectivas de aprendizagem.

O aprendizado efetivo da ortografia não acontece quando a criança aprende a escrever alfabeticamente, mas, sim, quando consegue compreender as particularidades de um sistema no qual a escrita das palavras é convencionalizada. Por desconhecerem as regras, os alunos apresentam muitas dificuldades na escrita ortográfica. Cagliari (2002) enfatiza que, para sanar as dúvidas ortográficas dos alunos e para que eles tenham êxito na aquisição do sistema ortográfico, é imprescindível que a ortografia não seja colocada como um aspecto secundário dentro da sala de aula, pois, em decorrência disso, os alunos têm tido muitas dificuldades no que diz respeito à escrita ortográfica.

Segundo Silva, Morais e Melo (2007, p. 46), “para realizar um ensino eficaz, é preciso levar os alunos a refletir sobre as peculiaridades dela [a ortografia], planejando atividades de sala de aula com base no que eles já sabem e no que eles ainda precisam saber”. Para sondar ou diagnosticar o que os alunos já sabem sobre a ortografia, é necessário analisar seus textos periodicamente, de forma que o professor identifique o que eles já compreenderam e em que ainda precisam ser auxiliados para a compreensão da norma.

Silva, Morais e Melo (2007) salientam que é

[...] preciso “olhar com olhos cuidadosos” o que eles revelam ao escrever. Isto é, pensamos que, para acompanhar a evolução que revelam no domínio da norma, devemos não apenas constatar o que erram e acertam, mas *mapear e registrar* seus progressos. E fazê-lo de *forma periódica*. (SILVA; MORAIS; MELO, 2007, p. 47).

Silva, Morais e Melo (2007) postulam, também, que, para melhor planejar o ensino da ortografia da Língua Portuguesa, de modo a contribuir para que os alunos venham a escrever com menos “erros”, deve-se compreender como funciona a ortografia do português. Dessa forma, os professores poderão ajudar os alunos a compreender as regularidades e vivenciar as irregularidades da ortografia da Língua Portuguesa, por intermédio de um ensino sistemático e reflexivo.

Nóbrega (2013) propõe que o ensino sistemático da ortografia deva se orientar basicamente pelo planejamento didático, o qual permite aos alunos compreenderem a ortografia da Língua Portuguesa.

Para Morais (2011), a tarefa do aprendiz de ortografia é multifacetada, pois implica apreender as restrições regulares e irregulares da Língua Portuguesa, essencialmente convencionalizadas, de forma a produzir não só a escrita de vocábulos, mas a sua escrita ortográfica. Assim, é importante salientar que não se conseguirá disponibilizar aos alunos regras para toda a ortografia da Língua Portuguesa, pois, como dito anteriormente, existem casos que não dependem de regras e, sim, de memorização, por isso a importância de um ensino norteado por uma sequência didática.

Silva, Morais e Melo (2007) defendem a ideia de que o

[...] ensino da ortografia em sala de aula seja conduzido por sequência didáticas que estimulem o aluno a refletir e discutir, para que possa construir, compreender e explicitar princípios ortográficos, capacitando-o a fazer uso gerativo desses. (SILVA; MORAIS; MELO, 2007, p. 78).

Dessa forma, é importante que o professor auxilie os alunos para que possam vencer tais dificuldades. Isso acontecerá se o professor apresentar objetivos, com uma sequência didática capaz de sanar as possíveis dificuldades dos alunos. Segundo Silva, Morais e Melo (2007), o

[...] planejamento e a vivência de sequências didáticas envolvem um exercício de reconstrução permanente em busca de caminhos alternativos, considerando-se não só as diferenças entre os aprendizes, mas também entre os que fazem a mediação do aprendizado e entre as questões ortográficas a ser ensinadas. (SILVA; MORAIS; MELO, 2007, p. 93).

Conforme vivenciado na prática docente, as escolas não estabelecem uma meta para trabalhar o ensino da ortografia, sendo ela apenas um objeto de avaliação dos alunos. Os tradicionais ditados, as cópias e os treinos ainda permanecem no ensino da ortografia. Através das produções textuais dos alunos, dá-se a sua classificação quanto à escrita: os alunos que sabem escrever, e os que não sabem escrever. Na maioria das vezes, os alunos fazem essas atividades sem dar a elas a devida importância: não questionam o porquê dos “erros”; realizam as atividades apenas com o objetivo de conseguir uma pontuação pela atividade, e o professor apenas verifica esses “erros”, sem nenhum objetivo de ensino e aprendizagem da ortografia, sem utilizar-se de sequência didática.

Percebemos que esses procedimentos de ensino não levam o aluno a pensar sobre a ortografia, em se tratando das suas regularidades. Nesses casos, é necessário ensinar ortografia sistematicamente, tratando-a como um objeto de reflexão.

É possível, pelas análises das produções de textos escritos dos alunos, verificar o seu desenvolvimento em comparação a seus anos escolares anteriores, por isso a importância do diagnóstico. Segundo Nóbrega (2013), a principal função do diagnóstico ortográfico é identificar os avanços e as dificuldades ortográficas que os alunos apresentam em determinados anos escolares.

É imprescindível que os resultados sejam comparados, pois o docente poderá constatar quais dificuldades necessitam ser abordadas de modo compartilhado, e quais devem ser abordadas de modo particular. Para que um diagnóstico aconteça de forma eficiente, Nóbrega (2013) aconselha que o professor tome cuidados como o da escolha dos textos trabalhados em sala de aula, pois eles devem favorecer as palavras que o professor queira investigar como, por exemplo, as palavras que envolvam as dificuldades regulares contextuais, as regularidades morfosintáticas, as dificuldades irregulares ou até mesmo a interferência da fala na escrita. Caso esses textos sejam falhos, é possível listar algumas palavras. Nesse caso, o uso de imagem é bem eficiente em relação ao ditado tradicional. O reconto também é uma boa alternativa para identificar tais dificuldades.

Finalizado o diagnóstico, o docente tem a possibilidade de identificar quais são as dificuldades ortográficas dos alunos, entretanto reconhecer os “erros” é uma tarefa que deve ser desenvolvida com toda a turma.

No ensino da ortografia da Língua Portuguesa, é importante que as regularidades contextuais e as regularidades morfosintáticas sejam priorizadas, porém isso não quer dizer que devemos deixar de lado os casos de irregularidades (formas arbitrárias que dependem de memorização). Nesse caso, cabe ao professor orientar seus alunos quanto à não existência de regras, por isso a necessidade de organizar o ensino, de maneira que ensinemos separadamente cada dificuldade ortográfica, seja uma dificuldade que envolva as regularidades, seja uma dificuldade que envolva as irregularidades da ortografia da Língua Portuguesa.

Nóbrega (2013) estabelece um ciclo de ações para o ensino das regularidades ortográficas. Segundo a autora, o aluno descobre a regularidade, em seguida sistematiza a regularidade; posteriormente, aplica a regularidade em operações de produções de texto. Ela compartilha a ideia de que o

[...] ensino reflexivo de ortografia sustenta-se em aprendizagem por descoberta sempre que o conteúdo selecionado orienta-se por uma regularidade. A observação, a ordenação e a classificação de palavras que contenham o grafema cuja regularidade se quer tornar observável permitem que os estudantes possam extrair conclusões e formular as regras que orientam o uso. (NÓBREGA, 2013, p. 126).

Partindo da noção de que o ensino de ortografia fundamentado na reflexão produz resultados bem proveitosos, ao levar os alunos a pensar e questionar sobre determinada dificuldade, é essencial que os professores promovam estratégias que viabilizem o seu fazer pedagógico, proporcionando aos alunos familiarizar-se com os casos de irregularidades e compreender os casos de regularidades da ortografia da Língua Portuguesa.

Nas palavras de Silva, Morais e Melo (2007),

A possibilidade de considerar a ortografia como objeto de conhecimento para se refletir [...] parece uma solução bastante feliz e necessária, se o que se deseja é um ensino que promova uma aprendizagem, significativa, eficiente e estável. (SILVA; MORAIS; MELO, 2007, p. 93).

Os professores precisam criar situações de ensino e aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa que levem o aluno ao conhecimento da ortografia. Para aperfeiçoar a linguagem escrita, o aluno precisa, conforme Morais (2000),

[...] conviver com bons modelos de textos. Isto é, já compreendemos que a exposição a boas histórias, lendas e poesias (e outros gêneros escritos) é uma condição essencial para o aprendiz refletir sobre as características desses textos escritos e poder internalizá-las de modo a utilizá-las quando produz seus próprios textos. O mesmo pode ser dito com relação à norma ortográfica: para internalizar as restrições regulares da nossa norma, o aluno precisa ter modelos de escrita correta sobre os quais possa refletir. (MORAIS, 2000, p. 61).

A familiaridade com suportes textuais diversos, impressos, não é a solução para uma boa escrita, é apenas o primeiro passo. A leitura desses textos não garante o aprendizado, mas contribui para que os alunos reflitam sobre as dificuldades ortográficas, pois

[...] não basta o contato frequente com os textos impressos. Afinal, mesmo que precisemos de modelos, sobretudo para memorizar as formas irregulares, não somos esponjas, isto é, não aprendemos passivamente “por osmose”. Embora as pessoas que leem muito tendam a apresentar uma boa ortografia, muitos de nós conhecemos indivíduos que são bons leitores mas... apresentam sérias dificuldades ortográficas. Alguns estudiosos desse problema, especialistas em psicologia cognitiva, sugerem que o mau rendimento ortográfico desses bons leitores pode estar relacionado ao modo como tratam o texto escrito: porque já teriam um acesso bastante automatizado ao significado das palavras (por identificá-las “instantaneamente” quando as encontram na folha de papel) e não se determinam em observar os detalhes internos, sua composição gráfica. (MORAIS, 2000, p. 62).

Com base nisso, percebemos que o ensino deve ir ao encontro de práticas consistentes que proporcionem um aprendizado eficaz das normas da ortografia da Língua Portuguesa.

Nessa seção, discutimos princípios e modos a serem adotados no ensino e aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa. Na seção seguinte, discutiremos sobre o conceito de “erro” no ensino da ortografia.

2.4 O conceito de “erro” no ensino da ortografia

Apesar dos avanços das pesquisas linguísticas, ainda predomina, na escola, a cultura do “certo” e do “errado”, em que são condenadas as variedades que se distanciam daquela considerada padrão. Nessa perspectiva, é considerado “erro” tudo aquilo que foge à norma padrão. A modalidade de escrita da língua apresenta aspectos específicos que diferem da modalidade oral, por isso Bortoni-Ricardo (2006) defende a ideia de que existe uma diferença entre o “erro” da fala e o “erro” da escrita. Conforme postula essa estudiosa (2006, p. 273), o “erro” na língua falada não viola regras da língua oral, pois representa uma variedade linguística. Entretanto, o “erro” na língua escrita viola a norma, pois, como vimos, a ortografia é um conjunto de normas convencionais que estabelece padrões para a forma escrita da palavra, e normas não podem ser violadas:

[...] na língua escrita o chamado “erro” representa uma transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia, transgressão porque a ortografia é um código que não prevê a variação, ao contrário da língua oral que é a província da variação inerente. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 273).

Na língua escrita, “errar” é transgredir um código estabelecido e prescrito por uma ortografia oficial, com raríssimos casos que preveem variação. Bortoni-Ricardo esclarece que a Sociolinguística não corrobora a ideia de referir-se a “erro” quando se trata da língua falada, mas admite o uso no que diz respeito a transgressões ortográficas.

Segundo Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 56), “O ‘erro’ ortográfico precisa ser corrigido para que o aluno adquira domínio dessa tecnologia.” Por essa razão, o professor deve interferir e corrigir os “erros” ortográficos cometidos pelos alunos. Ou seja, o professor não pode desprezar um “erro” ortográfico, visto que a finalidade da escola é ensinar o português padrão.

Segundo Freitas (2007), podemos encontrar três tipos de “erros” de escrita da criança, quais sejam: o “erro” psicogenético (desvio gráfico cometido durante o percurso realizado pela criança, à medida que ela adquire a técnica da escrita), o “erro” convencional (desvio gráfico cometido por conta de uma convenção da escrita de uma língua) e o “erro” fonológico (desvio gráfico cometido que evidencia as hipóteses que as crianças realizam por meio do estabelecimento da relação entre o oral e o escrito).

O conceito de “erro” adotado nesta pesquisa é o proposto por Bortoni-Ricardo (2005), segundo a qual há “erros” ocasionados pela falta de conhecimento das convenções da língua escrita, ou seja, noção de “erro” aqui está relacionada aos desvios ortográficos, visto que a ortografia é um conjunto de regras que não aceita variação, salvo exceções, e o “erro” ortográfico configura a transgressão de uma regra ortográfica convencionalizada.

Na próxima subseção, trataremos da discussão sobre o “erro” como uma ferramenta de aprendizagem da ortografia.

2.4.1 O “erro” como uma ferramenta de aprendizagem da ortografia

Muitas vezes a capacidade textual do aluno é confundida com seus conhecimentos ortográficos, e muitos professores ignoram a evolução dos alunos, focalizando apenas os “erros”, pois frequentemente o “erro” ortográfico aparece vinculado ao fracasso escolar. No entanto, em situações de aprendizagem, o “erro” pode contribuir de maneira significativa para a aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva, a partir do “erro”, o aluno tem a oportunidade de repensar sobre o que errou e, conseqüentemente, aprender com seus “erros”. Para tal, não basta entender o “erro” como construtivo, se não houver reflexão do professor a respeito de como intervir para que o aluno seja capaz de deduzir novas hipóteses sobre o conhecimento.

Oliveira (2005) entende que os “erros”

[...] são passos importantes na construção do conhecimento, são etapas que permitirão ao aprendiz a reformulação de suas hipóteses. Nessa perspectiva, fica claro que o aluno que “erra” não é, necessariamente, um aluno com problema de aprendizagem. Ao contrário, só “erra” quem está no controle de construção do conhecimento. Poderíamos dizer que o bom aluno é o que “erra”. (OLIVEIRA, 2005, p. 14).

Nogueira e Pilão (1998) assim se referem ao “erro”:

[ao se privilegiar] o pensamento espontâneo e genuíno da criança [...], o erro parece ser inevitável e até mesmo necessário, pois faz parte do processo de aprendizagem. Interpretar o erro como algo natural, necessário e benéfico para o processo de aprendizagem não significa que não se deve, em hipótese alguma, corrigi-lo; é preciso, assim, analisar se provém de uma reflexão, de uma lógica no raciocínio ou de mera colocação impensada, sem perder de vista o todo, ou seja, o processo em que está se dando o conhecimento de determinada criança. (NOGUEIRA; PILÃO, 1998, p. 48).

A existência do “erro” no processo de aprendizagem da ortografia é inevitável. Ao desprezar o “erro”, o professor inviabiliza a aprendizagem do aluno, pois sabemos que existem situações em que devemos errar para conseguirmos acertar. Cabe ao educador usar o “erro” como uma ferramenta de aprendizagem.

Segundo Rego (2007, p. 30), “os ‘erros’ construtivos cometidos pelo aluno revelam a sua participação ativa no processo de aprendizagem”. Nessa perspectiva, Rego (2007) considera que os “erros” devem ser compreendidos como mecanismos de regulação do processo de aprendizagem, pois permitem apontar as competências cognitivas desenvolvidas pela criança em relação às atividades propostas e às estratégias utilizadas pelos professores. Na teoria psicogenética, o “erro” é visto como uma oportunidade de autoconhecimento, por isso não podemos desenvolver nos alunos a cultura do medo de errar. A visualização do “erro” auxilia o aluno a entender os acertos, atingindo, assim, a aprendizagem.

O “erro” do aluno é, de alguma forma, um conhecimento que ele possui, e cabe ao professor elaborar intervenções de ensino que desequilibrem essas certezas, levando-o a um questionamento sobre seus “erros”. Assim, a análise de “erros” também pode ser compreendida como um método de ensino, desde que os “erros” dos alunos sejam entendidos como ferramentas para a aprendizagem.

Diante do “erro”, o professor pode adotar a punição, a complacência ou construir a possibilidade de o aluno aprender. Conforme Macedo (1994), a postura usada pelo professor perante o “erro” pode ser analisada de diferentes maneiras. Não se deve negá-lo ou justificá-lo, nem evitá-lo, mas problematizá-lo, transformando-o em uma situação de aprendizagem.

O professor deve ter um olhar especial ao avaliar o “erro” de seus alunos. Para Abrahão (2000), o professor deve compreender os “erros” dos alunos como hipóteses construtivas em relação a um determinado conhecimento e reconhecer seu papel de mediador e interlocutor no processo de ensino e aprendizagem. Em suma, o “erro” não deve ser mais considerado numa visão tradicional, mas, sim, como uma ferramenta de aprendizagem.

Na seção seguinte, abordaremos as estratégias metacognitivas e o conhecimento metalinguístico envolvidos na escrita ortográfica.

2.5 Estratégias metacognitivas e conhecimento metalinguístico na escrita ortográfica

O conhecimento constitui um processo tanto metacognitivo quanto metalinguístico, podendo variar de pessoa para pessoa. A metacognição, segundo Monteiro (2008), foi

definida por John Flavell, ainda na década de 1970, como o conhecimento que os indivíduos têm sobre seus próprios processos cognitivos e a habilidade de controlar esses processos.

Nessa perspectiva, a metacognição (MONTEIRO, 2008) refere-se à habilidade que o sujeito tem de monitorar seu próprio conhecimento. A metacognição possui papel fundamental no desenvolvimento escolar do aluno, em que se destaca o processo de aprendizado “aprender e aprender”. Assim sendo, a metacognição é um apoio no processo de aprendizagem. Monteiro (2008) enfatiza que

O conhecimento metacognitivo pode ser definido como sendo o conhecimento que o aprendiz possui sobre si próprio, sobre os fatos ou variáveis da pessoa, da tarefa, da estratégia e sobre o modo como eles afetam os resultados dos processos cognitivos. As experiências metacognitivas são experiências conscientes, cognitivas e afetivas. Envolve as impressões, sentimentos ou percepções conscientes que podem ocorrer durante ou após um empreendimento cognitivo. Pode-se considerar que o conhecimento metacognitivo e as experiências metacognitivas estão interligados, na medida em que o conhecimento permite interpretar as experiências e agir sobre elas. Estas, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento e a modificação desse conhecimento. (MONTEIRO, 2008, p. 60)

Alguns estudos apontam, conforme Monteiro (2008), que o emprego de estratégias metacognitivas é uma maneira eficaz de desenvolver o aprendizado de alunos, visto que, além de possibilitar o progresso cognitivo, o emprego das estratégias proporciona ao aluno compreender conscientemente o seu desempenho escolar.

Consoante Ribeiro (2003, p. 110), as estratégias metacognitivas dizem respeito, entre outras coisas, “ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos”. Ao empregá-las, aprimoramos a nossa competência de analisar, estruturar e conduzir o conhecimento apreendido. Por esses motivos, estudiosos postulam que atividades reflexivas deveriam ser aplicadas na fase da alfabetização das crianças.

Entretanto, na maioria das vezes, essas estratégias passam despercebidas pelos alfabetizadores. Os professores, em geral, são pouco qualificados para aperfeiçoarem essa competência em seus alunos. Por ser um processo de autodomínio, os professores precisam desenvolver estratégias que proporcionem ao estudante organizar, analisar e rever seus conhecimentos. Dessa forma, conseguirá viabilizar uma aprendizagem consolidada, com resultados perduráveis.

Flavell (1999), ao ser citado por Monteiro (2008), pontua:

As estratégias cognitivas são aquelas em que os princípios que regem as ações cognitivas são inconscientes e automáticos; as estratégias metacognitivas são as ações conscientes e controladas que envolvem conhecimentos sobre a pessoa, a tarefa e as estratégias empregadas durante sua atividade cognitiva; as estratégias mnemônicas são aquelas que a pessoa utiliza, de maneira consciente ou não, para facilitar o acesso à informação contida na memória. (FLAVELL, 1999 *apud* MONTEIRO, 2008, p. 62).

Podemos, assim, considerar, tal como Flavell (1999, *apud* MONTEIRO, 2008), que os professores precisam trabalhar com estratégias metacognitivas, já que pesquisas sobre estratégias de aprendizagem, com base em valores cognitivos, vêm demonstrando que, mesmo desenvolvidas indiretamente no ambiente escolar, essas estratégias proporcionam grandes resultados. Convém aqui salientar que as estratégias metacognitivas demandam um ensino sistemático e reflexivo por parte do docente.

Com o intuito de estimular a metacognição, Ribeiro (2003) postula que

O professor tem toda a vantagem em multiplicar as situações abertas de investigação, as resoluções de problemas complexos no decurso dos quais o sujeito é levado a escolher entre várias alternativas e a antecipar as consequências destas escolhas. (RIBEIRO, 2003, p. 6)

Segundo Melo e Rego (1998), estudos em diferentes línguas corroboram a ideia de que a aprendizagem da ortografia não acontece de maneira obrigatória, ou seja, com a obrigação de decorar para não cometer mais “erros”. Ora, sabemos que se trata de um processo complexo, que envolve diversos elementos como a língua, a escrita, o aluno, e até mesmo os seus conhecimentos ortográficos. Ainda conforme Melo e Rego (1998), mesmo com o advento das propostas da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística, o ensino da ortografia continua sendo norteado de maneira tradicional, mecanicista.

Para além do domínio e da sistematização das atividades cognitivas, já mencionadas anteriormente, Hodges e Nobre (2012, p. 3) apontam ser necessário chamar a atenção para outro termo de fundamental importância na aprendizagem dos alunos: o conhecimento metalinguístico.

Acerca desse tipo de conhecimento, acrescenta Nazari (2010):

O conhecimento metalinguístico é a habilidade de refletir sobre a expressão linguística, ou seja, a própria língua é usada como objeto de reflexão,

permitindo ao indivíduo refletir sobre a linguagem e juntamente com ela pensar os vários níveis de linguagem: textual, semântico, sintático, morfológico ou fonológico (NAZARI, 2010, p. 29).

Ratificando esses aspectos, mencionam Hodges e Nobre (2012, p. 9) que o objeto de análise não mais se refere aos próprios processos cognitivos, “mas sim ao conhecimento adquirido através das estratégias que foram utilizadas [...] nas atividades metalinguísticas, são os elementos linguísticos que se tornam objeto de reflexão”. Esses estudiosos compartilham a ideia de que a capacidade metalinguística é uma habilidade da metacognição:

A atividade metacognitiva é, por natureza, consciente e intencional. Sendo a metalinguagem parte de uma habilidade metacognitiva, admitir a relação entre metalinguagem e alfabetização implica reconhecer que o processo de tornar-se alfabetizado demanda do aluno um esforço de reflexão sobre a língua escrita, bem como o monitoramento e controle sobre suas ações cognitivas, ao tentar compreendê-la e produzi-la. (HODGES; NOBRE, 2012, p. 9).

Também sobre metalinguagem, afirmam Santos e Barrera (2012):

As capacidades metalinguísticas, portanto, repousam sobre conhecimentos linguísticos explícitos, mentalizados e intencionalmente aplicados, que aparecem geralmente na idade escolar e sob influência do ensino da linguagem escrita, quando as crianças se mostram capazes, entre outras coisas, de corrigir (e justificar) a sintaxe ou a ortografia de um texto, por exemplo. (SANTOS; BARRERA, 2012, p. 3).

Miranda (2006, p. 12) reforça a ideia de que o conhecimento metalinguístico é uma reflexão consciente sobre a linguagem e pode ser determinado por um conjunto de necessidades, tais como o domínio das práticas de oralidade e de escrita de uma língua. Para Santos e Barrera (2012), por outro lado, as investigações sobre a relação entre competências cognitivas e aprendizagem de aspectos ortográficos indicam que o conhecimento metalinguístico é fundamental na apropriação da ortografia.

As atividades que envolvem as estratégias de metacognição e habilidades metalinguísticas são de fundamental importância na aprendizagem do aluno, pois, com a reflexão das dúvidas, é possível entender e compreender as complexidades da escrita ortográfica. Partindo desses pressupostos, percebe-se a importância do desenvolvimento das

estratégias metacognitivas e do conhecimento metalinguístico na aprendizagem da escrita ortográfica.

A seguir, em razão de esta pesquisa envolver jogos digitais e gamificação em sua intervenção, abordaremos esses recursos no processo de ensino e aprendizagem.

2.6 Jogos digitais: uma estratégia de ensino e aprendizagem

Palavras como *play*, *games*, *missões* etc., quando pronunciadas na frente dos alunos, despertam seu interesse, atenção e expectativa. E essa é a razão pela qual desenvolvemos nossa proposta de intervenção também utilizando jogos. Consideramos os princípios metodológicos da aprendizagem baseada em jogos e a gamificação de conteúdos como ferramentas de aprendizagem, por entendermos que o processo de aprendizagem fundamentado em tais procedimentos oportuniza novas estratégias de ensino e aprendizagem. Assim, objetivando manter os alunos interessados e motivados, aliamos a aprendizagem baseada em jogos com a gamificação, pois ambas as ferramentas têm o objetivo de melhorar o desempenho da aprendizagem do aluno. Alves (2015, p. 2) partilha do pensamento de que “a aprendizagem e a tecnologia têm muita coisa em comum, afinal, ambas buscam simplificar o complexo.”

Nas subseções seguintes abordaremos, primeiramente, a aprendizagem baseada em jogos e, em seguida, a gamificação.

2.6.1 A aprendizagem baseada em jogos (*Game-Based Learning*)

O dicionário Houaiss (2011, p. 563) define o termo “jogo” como “nome comum a certas atividades cuja natureza ou finalidade é recreativa, diversão, entretenimento, uma competição física ou mental sujeita a uma regra.” É notório que os jogos exercem grande influência tanto nas crianças quanto nos adultos. Partindo desse pressuposto, decidimos pela inserção de jogos aos conteúdos escolares como estímulo à aprendizagem, para mesclar o objetivo de ensino com o objetivo da diversão e do desafio, tendo em vista o fato de que, por meio deles, a criança é estimulada a pensar de forma criativa e inovadora. Os jogos, no processo de ensino e aprendizagem, buscam despertar o interesse a partir de uma metodologia envolvente, lúdica e desafiadora. Essas ferramentas podem ser utilizadas para tratar a ortografia da LP de forma metacognitiva, metalinguística, sistemática e reflexiva.

Neste estudo, abordamos a aprendizagem baseada em jogos como pedagogia emergente. Ela é eficaz porque utiliza técnicas de aprendizagem interativa. Segundo Carvalho (2015, p. 176), essa aprendizagem “é uma metodologia pedagógica que se foca na concepção, desenvolvimento, uso e aplicação de jogos na educação e na formação”, que versa sobre o conteúdo de forma diferente, favorecendo a criatividade e o raciocínio lógico.

Prensky (2012) postula que a aprendizagem baseada em jogos contribui de forma significativa para a melhoria na aprendizagem, em se tratando dos conteúdos mais complexos a serem ensinados e aprendidos. Essa aprendizagem transforma conteúdos cansativos e complexos em atividades dinâmicas e simples em que as pessoas aprendem sozinhas. E isso acontece, segundo Prensky (2012), especialmente, por três razões:

1. *O envolvimento* acrescentado vem do fato da aprendizagem ser colocada em um contexto de jogo. Isso pode ser considerável, principalmente para as pessoas que odeiam aprender.
2. *O processo interativo* de aprendizagem empregado. Isso pode, e deveria assumir muitas formas diferentes, dependendo dos objetivos de aprendizagem.
3. *A maneira* como os dois são unidos no pacote total. Há muitos modos de fazê-lo e a melhor solução é altamente contextual. (PRENSKY, 2012, p. 209).

O modo como a aprendizagem baseada em jogos é desenvolvida é de suma importância para que se consiga um bom êxito, pois essa aprendizagem faz parte de um contexto maior, que envolve outros tipos de aprendizagem, por isso são fundamentais as orientações/comandos do professor. É relevante esclarecer que a proposta de uma prática de ensino centrada no jogo para a aprendizagem não reduz o papel do professor, nesse processo.

Na subseção seguinte, explanaremos o conceito de gamificação e sua aplicação no ambiente escolar.

2.6.1.1 Gamificação: utilização de jogos no contexto escolar

Para entender a gamificação, é necessário, primeiramente, compreender o que vem a ser um *game*. Segundo Alves (2015, p. 18), um *game* é “uma atividade voluntária que fazemos porque queremos, espontaneamente. Se tivermos que jogar porque alguém ordenou deixa de ser um *game*.” Contudo, ao transferir os *games* para o ambiente de aprendizagem, empregamos somente os elementos do *game*. Não se trata exclusivamente de um *game*, pois

as atividades propostas vão estar inseridas em um contexto, perdendo, assim, o caráter voluntário do *game*.

Conforme postula Alves (2015), *game* é uma

atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos limites de tempo e espaço segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias dotadas de um fim em si mesmo e acompanhada de um sentimento de tensão, de alegria e da consciência de ser diferente da vida cotidiana (ALVES, 2015, p. 21).

Para Kapp (2014, *apud* ALVES, 2015, p. 21), “um *game* é um sistema no qual jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e *feedback*: e que gera um resultado quantificável, frequentemente elicitando uma reação emocional.” Para sintetizar todos esses elementos, Kapp (2012, *apud* FARDO, 2013) explicita que,

juntos, esses diferentes elementos se combinam para construir um evento que é maior do que a soma deles. Um jogador se põe a jogar por que o *feedback* instantâneo e a constante interação são relacionados ao desafio do jogo, que é definido por regras, tudo trabalhando dentro de um sistema para provocar uma reação emocional e, finalmente, resultar em uma saída quantificável dentro de uma versão abstrata de um sistema maior (KAPP, 2012, *apud* FARDO, 2013, p. 44).

Os *games* promovem o aprendizado de maneira divertida e eficaz. Assim, para fazer uso da gamificação, deve-se pensar nela como uma caixa de ferramentas, onde estão dispostos os elementos dos *games*. Conforme Alves (2015), existem dois tipos de gamificação: a estrutural e a de conteúdo. A gamificação estrutural dá-se quando usamos elementos dos *games* para conduzir o indivíduo pelo processo de aprendizagem, sem que haja alteração de conteúdo. Já a gamificação de conteúdo “aplica elementos de *game* e também pensamentos de *game* para alterar o conteúdo de modo a fazer com que se pareça com um *game*” (ALVES, 2015, p. 118). Nesta pesquisa, optamos pela utilização da gamificação de conteúdo.

A abordagem da gamificação de conteúdos como ferramenta de aprendizagem gera certo estranhamento entre as pessoas, e isso é bem compreensível, pois se trata de um conceito relativamente novo na educação. A gamificação, segundo Alves (2015, p. 26), “consiste no uso de elementos de jogos e técnicas de *design* de jogos em contextos diferentes de jogos.” Kapp (2014, *apud* ALVES, 2015, p. 26) compartilha a ideia de que “*gamification* é

a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em *games* para engajar pessoas, motivar ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”. Resumidamente, gamificação se refere à aplicação de elementos de *games* fora do contexto dos “*games*” (DETERDING *et al.*, 2011, p. 10), ou seja, os elementos dos *games* são deslocados para as atividades gamificadas.

A gamificação é uma metodologia inovadora, pois estimula e motiva as pessoas, utilizando a mecânica dos jogos eletrônicos, o que gera um princípio de competitividade entre os indivíduos e colaboração e esforço de todos, com vistas sempre à aprendizagem. Burke (2015, p. 15) explica que “o alvo são as novas comunidades de pessoas e o objetivo é motivá-las para que atinjam metas que elas próprias desconhecem.” Burke (2015) ainda chama a atenção para o fato de a gamificação ser extremamente promissora, com enorme potencial, entretanto ainda pouco utilizada e mal compreendida. Conforme o autor, quando a gamificação for compreendida e executada corretamente, perceberemos que a motivação é a chave para o sucesso do indivíduo. Alves (2015), contudo, postula que a gamificação não é o remédio para todos os problemas,

mas com certeza é uma ferramenta que não pode faltar na sua “caixinha de ferramentas” profissional. Ela não elimina a necessidade de um diagnóstico de necessidades precisas, vinculado a um conjunto de indicadores que permitam a você medir os resultados do seu programa de treinamento. O que ela faz é ajudar você a alcançar os objetivos de forma encorajadora, segura e divertida. (ALVES, 2015, p. 2).

Ao transpor a gamificação como método de ensino e aprendizagem para a educação formal, consideramos o princípio da motivação que, segundo Alves (2015), apresenta uma forte influência tanto no processo de aprendizagem quanto no conhecimento e experiências prévias ao assunto abordado. Ainda para Alves (2015), a motivação pode ser intrínseca (interna), ou melhor, quando o indivíduo é instigado por razões próprias, independentemente de razões externas. Já na motivação extrínseca (externa), o indivíduo precisa ser instigado por fatores externos.

A utilização da gamificação no processo de aprendizagem abarca tanto a motivação interna quanto a motivação externa do aluno, pois ambas são de suma importância para alcançar uma eficácia na aprendizagem do aluno. Assim, ao utilizarmos a gamificação na aprendizagem, buscamos soluções interativas e motivacionais que promovam a participação e a aprendizagem dos alunos.

Aqui é importante ressaltar que gamificar não é criar ou construir um *game*. Como diz Alves (2015), a

[...] gamificação não é transformação de qualquer atividade em um *game*. Gamificação é aprender a partir dos *games*, encontrar elementos dos *games* que podem melhorar uma experiência sem desprezar o mundo real. Encontrar o conceito central de uma experiência e torná-la mais divertida e engajadora (ALVES, 2015, p. 30).

A gamificação pode, conforme Alves (2015), ser algo muito simples, com ou sem o uso da tecnologia. Seria uma estratégia interativa e divertida, a fim de promover a aprendizagem para alcançar um determinado objetivo. Alves, Minho e Diniz (2014, p.190), corroboram a ideia que

a gamificação é capaz de envolver o aluno na resolução de problemas reais, ajudando-o a dar significado para aquilo que estuda, de outro possibilita que o professor elabore estratégias de ensino mais sintonizadas com as demandas dos alunos, apropriando-se da linguagem e estética utilizada nos games para construir espaços de aprendizagem mais prazerosos. (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p.190).

Dessa forma, é nosso interesse adotar o jogo enquanto estratégia de aprendizagem. Com ele, seremos capazes de instigar os alunos a desenvolver as atividades propostas pelos professores. Simultaneamente, a gamificação, aplicada nos ambientes de aprendizagem, pode afetar tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem. Assim, a aprendizagem baseada em jogos digitais e a gamificação podem orientar o professor no planejamento de atividades de aprendizagem que oportunizem ao aluno refletir sobre o que aprende.

No capítulo seguinte, apresentaremos a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. Com base nos pressupostos teóricos discutidos no capítulo II, que embasam nosso estudo, detalhamos também os instrumentos e passos para a coleta de dados e a elaboração de nossa proposta de ensino, norteando-nos pelas orientações da pesquisa quanti-qualitativa, da pesquisa-ação e da pesquisa etnográfica.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, demonstramos os procedimentos metodológicos adotados para a realização deste estudo. Inicialmente, descrevemos o contexto desta pesquisa, assim como o perfil etnográfico da turma pesquisada. Posteriormente, discorremos sobre a coleta de dados da fase diagnóstica, observando os aspectos relacionados às dificuldades ortográficas identificadas nas produções textuais dos alunos, no que se refere à não aplicação das regularidades morfosintática. Subsequentemente, uma proposta de intervenção de ensino foi elaborada, objetivando minimizar ou até mesmo sanar os “erros” ortográficos identificados na fase diagnóstica. Utilizamos atividades escritas e jogo digitais. Para a elaboração dos jogos, consideramos os conceitos de aprendizagem baseada em jogos e a gamificação. Uma produção de texto escrito (pós-intervenção) foi utilizada para avaliar a eficácia ou não da intervenção.

Segundo Gil (2002), são muitas as razões que determinam a realização de uma pesquisa. Essas razões podem ser de ordem intelectual ou de ordem prática. As razões de ordem intelectual têm como princípio o desejo de conhecer pela própria satisfação em conhecer. As razões de ordem prática originam-se da vontade de conhecer e de fazer algo eficaz ou relevante. No caso desta pesquisa, as duas razões regem-na. No que diz respeito às razões de ordem prática, a intenção é entender e agir, de forma significativa, sobre o problema, a fim de minimizá-lo ou até mesmo saná-lo. No que concerne à ordem intelectual, almeja-se o aprimoramento profissional na prática docente.

A pesquisa científica consiste em um processo metódico de investigação, recorrendo a procedimentos científicos para encontrar respostas a um problema. Segundo Gil,

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (GIL, 2002, p. 17).

No que diz respeito a esta pesquisa, o problema são os “erros” ortográficos decorrentes da não aplicação das regras morfosintáticas da ortografia da Língua Portuguesa, presentes nas produções de textos escritos do público-alvo. A metodologia eleita é de cunho quanti-qualitativa. Silva e Menezes (2001, p. 20) consideram “que a pesquisa quantitativa pode ser

quantificável”, ou seja, através desse tipo de pesquisa, conseguimos interpretar em números as opiniões e as informações, assim podendo classificá-las e analisá-las. Fonseca (2002) postula que, na pesquisa quantitativa,

[...] os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população-alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente. (FONSECA, 2002, p. 20).

Rodrigues e Limena (2006) assim se referem à pesquisa quantitativa:

A pesquisa quantitativa é compreendida [...] quando a abordagem está relacionada à quantificação, análise e interpretação de dados obtidos mediante pesquisa, ou seja, o enfoque da pesquisa está voltado para análise e a interpretação dos resultados, utilizando-se da estatística. Portanto, empregam-se recursos e técnicas estatísticas, como porcentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc. Também são utilizados programas de computador capazes de quantificar e representar graficamente os dados. (RODRIGUES; LIMENA, 2006, p. 89).

Os dados coletados são predominantemente descritivos. Todos os dados da realidade são importantes. Os recursos mais usados na pesquisa qualitativa são as entrevistas e a observação em campo. Por outro lado, a pesquisa qualitativa é aquela que busca entender um fenômeno específico em profundidade. Silva e Menezes (2001) consideram que

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20).

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas com a compreensão dos fatos observados. Além disso, para reunir informações necessárias na

construção dos raciocínios em torno do problema, utilizamos a pesquisa-ação, considerando que será desenvolvida uma proposta de ensino. A pesquisa-ação é definida, segundo Thiollent (1985), como

[...] pesquisa social com base empírica que é concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. No entanto, a participação isoladamente não pode ser vista como a característica principal da pesquisa-ação e sim a solução de um problema não trivial envolvendo a participação dos diversos atores do processo. (THIOLLENT, 1985, p. 14).

A pesquisa-ação diz respeito à intervenção planejada e envolvimento do pesquisador em relação ao grupo envolvido no problema, com o objetivo de examinar os efeitos dessa intervenção. Uma associação entre a teoria e a prática possibilita ao pesquisador intervir na situação da organização. Severino (2010) assim define a pesquisa-ação:

A pesquisa-ação é aquela, que além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se à finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. (SEVERINO, 2010, p. 120).

Segundo Thiollent (1985), a pesquisa-ação necessita atender a dois propósitos básicos: o prático e o do conhecimento. Entende-se o primeiro propósito como a contribuição da pesquisa na solução do problema em questão, e o segundo, como o conhecimento gerado a partir da solução do problema.

Utilizamos também a pesquisa etnográfica como procedimento de coletas de informações socioeconômicas e culturais do público-alvo. Em função do uso da pesquisa etnográfica como instrumento de coleta de informações, aplicamos aos alunos um Questionário de Múltiplas Escolhas (QME) – Anexo A –, o qual nos forneceu informações sobre o seu perfil socioeconômico e cultural dos alunos. Esse instrumento é formado por uma sequência de perguntas que foram respondidas pelos alunos sem a assistência do professor-pesquisador. Em subseção posterior, descreveremos e analisaremos os dados obtidos por meio do QME.

Segundo André (1995), para uma análise da sala de aula, precisa-se “considerar a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos”. O QME pode nos fornecer essas informações, pois, por meio dele, tivemos acesso à realidade do aluno, identificando possíveis fatos que podem interferir na sua aprendizagem.

O que caracteriza a pesquisa etnográfica é o contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupo selecionados. Um requisito importante é a obtenção de grande quantidade de dados descritivos, utilizando principalmente a observação. Na pesquisa etnográfica, o pesquisador vai reunindo informações de locais, pessoas, fatos, e outros termos que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações. Esse tipo de pesquisa possibilita vivenciar o dia a dia da escola, permitindo, assim, observar a realidade escolar.

André (1995) destaca que

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 1995, p. 34).

Ao pesquisador é possibilitado, na pesquisa etnográfica, levantar informações variadas, oportunizando a ele construir um quadro representativo da realidade observada. Além disso, uma atividade diagnóstica foi aplicada no 6.º ano da E.E. Cel. Francisco Ribeiro, com o objetivo de identificar os possíveis “erros” ortográficos desses alunos, a qual também é descrita e analisada em subseção posterior. Com esse diagnóstico, uma proposta de ensino foi elaborada objetivando minimizar ou até mesmo sanar tais “erros”. A proposta de intervenção é constituída de atividades escritas e jogos digitais, direcionadas à escrita de palavras cuja ortografia envolve regularidades morfossintáticas.

As atividades de intervenção foram baseadas na sistematicidade e reflexão do ensino e aprendizado da ortografia, conforme Silva, Morais e Melo (2007), Morais (2000), numa perspectiva sistemática e reflexiva. O autor sugere a elaboração de atividades que permitam ao aluno refletir sobre a ortografia, sendo os “erros” ortográficos objetos de reflexão em sala de aula. Esses aspectos serão descritos e analisados posteriormente.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), por meio da Plataforma Brasil, pois todo e qualquer projeto de pesquisa relativa a seres humanos (direta ou indiretamente) deve ser submetido à apreciação de um CEP, e obedece às normas éticas e legais vigentes (CAAE 78301917.1.0000.5146 – Parecer Consubstanciado nº 2.398.896 de 25/11/2017) – Anexo C.

Na subseção seguinte, descreveremos o universo e o contexto desta pesquisa. Segundo Soares (2004, p. 1), os “fatores que determinam o desempenho cognitivo pertencem a três grandes categorias: os associados à estrutura escolar, os associados à família e àqueles relacionados ao próprio aluno”.

3.1 A escola

O universo desta pesquisa é a E. E. Cel. Francisco Ribeiro, localizada na região central do município de Coração de Jesus (MG). Essa instituição foi criada pelo Decreto Estadual n.º 4360, de 6 de abril de 1915. Por ser uma das instituições de ensino mais antigas do município, essa escola sofreu uma grande reforma, passando a funcionar provisoriamente em um antigo sobrado na Praça da Matriz. Em 20 de julho de 1995, mudou-se definitivamente para um prédio próprio. A instituição faz parte integrante do Sistema Estadual de Minas Gerais e tem por mantenedora a Secretaria Estadual de Educação (SEE), jurisdicionada à Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros (SRE/Montes Claros).

Essa escola possui um amplo espaço de área coberta, entretanto ainda não possui quadra poliesportiva (em fase final de construção). As aulas de educação física até então acontecem em contraturno, em um clube cedido pela prefeitura municipal da cidade.

Apesar de ser uma escola ampla, ela é pouco arejada, devido à construção de prédios comerciais ao lado da escola. Com isso, o ambiente escolar tornou-se ainda mais abafado. A escola dispõe de onze salas de aula com mobiliário relativamente novo. Quadros negros ainda são utilizados. Nem todas as salas de aula possuem ventiladores. No período do calor, o ambiente torna-se ainda mais quente, o que impossibilita a concentração dos alunos. A escola possui ares-condicionados que, segundo a direção, serão destinados às salas de aula, porém ainda não foram instalados por falta de verba destinada a esse fim.

A escola conta com um refeitório muito pequeno, que não comporta todos os alunos (principalmente os do turno matutino, que são a maioria), por isso os alunos merendam, normalmente, em pé, no pátio ou nas escadarias da escola. Às vezes, esses desconfortos causam confusão, e a direção acaba por reduzir o tempo do recreio. O pátio é onde acontecem

os eventos. Para evitar que os alunos, durante os eventos, fiquem dispersos, a escola conta com mais de 300 cadeiras. Além disso, as entradas que dão acesso aos pavimentos acima são fechadas, aglomerando os alunos apenas no pátio. Isso tem evitado a depredação do prédio.

A escola conta com dispensa, sala da direção (a vice-direção divide a sala com a supervisão pedagógica), sala da secretaria, sala dos professores (muito pequena), depósito, vários banheiros masculinos e femininos e, até pouco tempo, a escola dispunha de um laboratório de química/biologia. Entretanto, ele foi desativado para funcionamento da sala da supervisão pedagógica. A fachada da escola permanece a mesma desde a sua primeira construção, sendo considerado um dos prédios mais antigos da cidade. Na Figura 9, mostramos a fachada da escola.

Figura 9 – Fachada da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

A biblioteca e a sala de vídeo funcionam na parte histórica da escola. A biblioteca possui um acervo de aproximadamente 300 livros literários, incluídos os grandes clássicos da literatura brasileira e clássicos da literatura mundial; 60 dicionários de português; 60 dicionários de inglês; 34 gramáticas; coleção da enciclopédia Barsa; vários livros didáticos e de aperfeiçoamento para professores. Todo o controle desse acervo é manuscrito, pois a escola não possui um *software* que faça esse monitoramento digitalmente. A sala de vídeo, por sua vez, conta com uma projeção de tela por projetor de multimídia, o qual fica fixo, o que facilita e agiliza o uso pelos professores. Entretanto, a falta de ventilação acaba deixando o ambiente um tanto desconfortável.

A seguir, a Figura 10 ilustra a biblioteca da escola:

Figura 10 – Biblioteca da escola



Acervo da pesquisadora, 2017.

A escola possui um laboratório de informática com 24 computadores com acesso à *Internet*, além de 3 *notebooks* que são destinados a serviços administrativos da escola. Os professores não possuem computadores nem impressoras disponíveis para a realização de pesquisas ou planejamento de suas aulas. Com a implantação do diário digital, desde março de 2017 pela SEE/MG, a escola disponibiliza *Internet* via *wi-fi* para os professores. Assim, eles utilizam aparelhos particulares para aferir a frequência dos alunos em sala de aula.

A Figura 11 ilustra a sala de informática da escola pesquisada:

Figura 11 – Sala de informática



Acervo da pesquisadora, 2017.

Por ser uma escola construída com três pavimentos, possuindo apenas escadas como acesso às demais repartições, isso vem dificultando a acessibilidade de alguns alunos com mobilidade reduzida. A escola não possui uma infraestrutura física e operacional compatível com as limitações desses alunos, precisando de uma reforma que a torne mais acessível a eles, ou de um novo prédio.

As barreiras que esses estudantes enfrentam diariamente não se restringem ao aspecto físico, como a ausência de rampas e transporte adequado. Elas envolvem também questões sociais indispensáveis para o exercício de seus direitos que, embora garantidos por lei, são pouco observados. Questionada sobre a necessidade de uma reforma que atendesse esses alunos, a gestão pontuou que não se tratava apenas do querer fazer, mas de uma burocracia, que envolve liberação de verba pela SEE/MG.

Segundo a gestão, anualmente, a escola, juntamente com a SRE, faz um plano de atendimento, que visa à sua melhoria, garantindo atendimento aos estudantes. Entretanto, nos últimos anos, devido à crise econômica, os repasses que envolvem as reformas das escolas não têm acontecido. Assim, a Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), que estabelece normas gerais para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida – principalmente no que diz respeito à construção, à ampliação ou à reforma de prédios públicos ou privados, destinados ao uso coletivo, que deviam ser executadas de modo a tornarem acessíveis esses lugares – continua não sendo cumprida. Na Figura 12, apresentamos uma das escadas que permite o acesso às salas de aula.

Figura 12 – Escada que permite o acesso às salas de aula



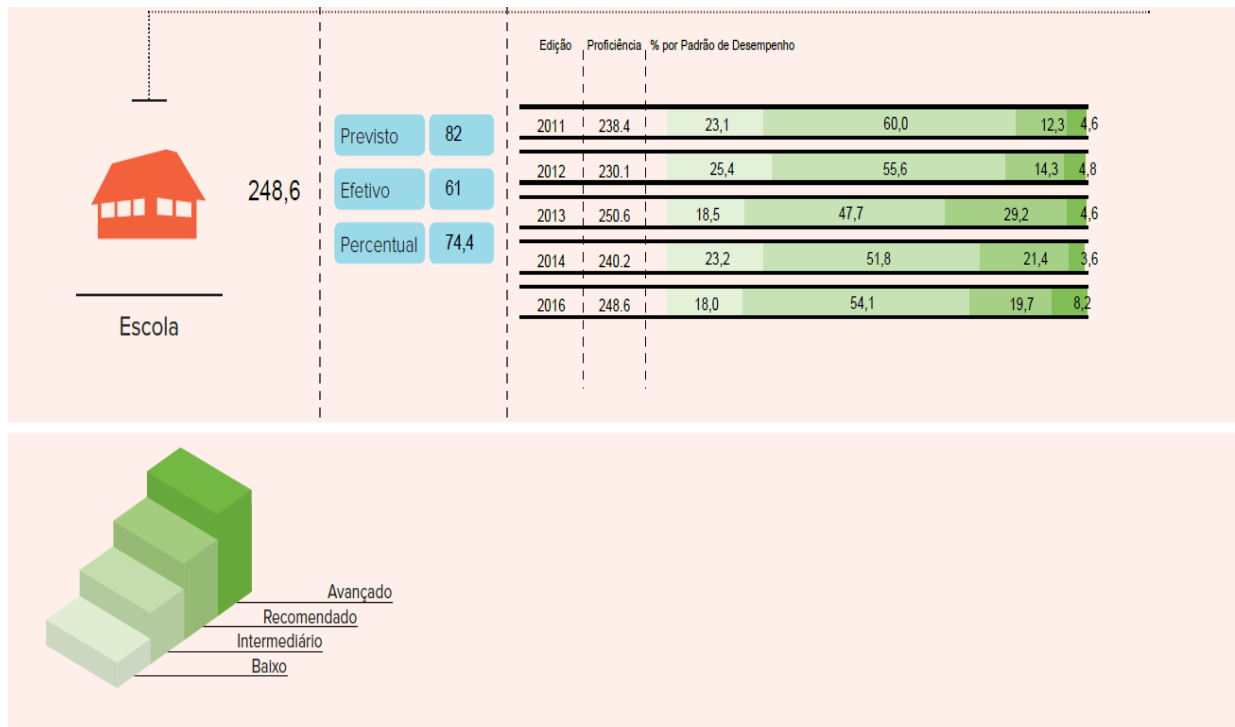
Acervo da pesquisadora, 2017.

A escola funciona nos turnos diurno e noturno, atende estudantes do ensino regular: Fundamental II, Ensino Médio e estudantes do Projeto Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola atende atualmente 582 alunos, sendo 483 alunos do Ensino Fundamental II; 42 alunos do Ensino Médio e 57 alunos do EJA. Convém aqui salientar que, no Ensino Médio, há uma turma do terceiro ano finalizando esse tipo de ensino na escola. No final de 2015, a SRE estabeleceu, em comum acordo, que a E. E. Cel. Francisco Ribeiro atenderia os alunos do Ensino Fundamental anos finais, e a E. E. Benício Prates, os alunos do Ensino Médio.

O quadro funcional da escola é composto por 58 servidores, sendo 30 professores, 1 secretária, 4 auxiliares técnicos de Educação Básica (ATB), 2 especialistas de Educação Básica, 3 professores com atuação na biblioteca, 11 auxiliares de serviços básicos (ASB), 4 professores de apoio à criança especial, 1 professor alfabetizador, 1 diretor e 1 vice-diretor. Os professores, em sua maioria, são efetivos, atuam 24 horas semanais e possuem formação em nível superior.

Os resultados das avaliações externas da escola têm apresentado certa defasagem em relação aos anos anteriores. Uma das avaliações mais significativas é o Programa de Avaliação de Rede Pública de Educação Básica (PROEB), que avalia, anualmente, as habilidades¹⁰ dos alunos ao final de cada etapa de escolaridade, a fim de obter o retrato da proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática – 5.º e 9.º anos do Ensino Fundamental – e 3.º ano do Ensino Médio. Com os resultados, as escolas podem avaliar se há necessidade de fazer ajustes e mudanças no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Como nos interessa apenas os resultados de Língua Portuguesa, o Gráfico 1, a seguir, traz os resultados de Língua Portuguesa dos alunos do 9.º ano da E. E. Cel. Francisco Ribeiro, em 2016.

¹⁰ As habilidades avaliadas no PROEB encontram-se na Matriz de Referência. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/matriz_competencia/Mat_LP_EF%20\(1\).pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/matriz_competencia/Mat_LP_EF%20(1).pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2019.

Gráfico 1 – Resultados do PROEB: Língua Portuguesa da E. E. Cel. Francisco Ribeiro (2016)

Fonte: Secretaria Estadual de Educação / PROEB 2016. Disponível em: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

A partir do Gráfico 1, percebemos que, dos 61 alunos que fizeram a prova, 8,2% estão no nível avançado, 18,0% estão no nível baixo, 54,1% estão no nível intermediário e 19,7% no nível recomendado.

Na próxima subseção, teceremos considerações acerca do público-alvo desta pesquisa, os alunos do 6.º ano X da E. E. Cel. Francisco Ribeiro.

3.2 Perfil socioeconômico e cultural dos alunos

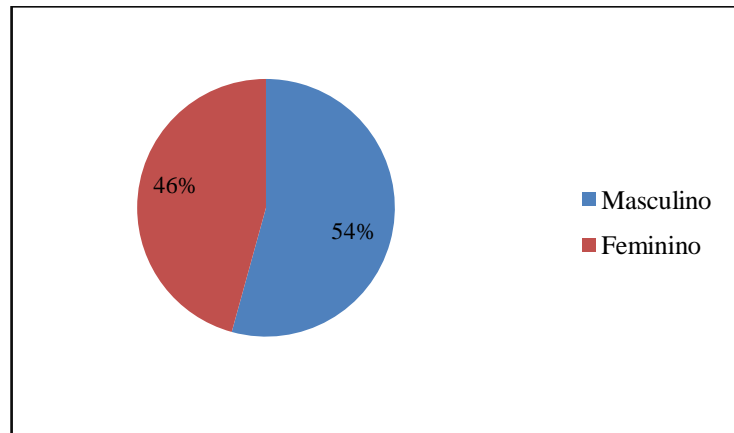
Esta pesquisa foi desenvolvida com alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental II da E. E. Cel. Francisco Ribeiro. A turma pesquisada possui 35 alunos, com faixa etária entre 11 e 12 anos, ou seja, 21 alunos possuem 12 anos e 14 alunos possuem a idade de 11 anos. Todos os alunos estão no ano escolar recomendado. A maioria dos alunos possui assistência escolar dos pais. É observada a infrequência de alguns alunos, o que vem interferindo em sua aprendizagem, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas também em outras disciplinas. As dificuldades ortográficas apresentadas nos textos desses alunos foi o que

motivou o desenvolvimento desta pesquisa nessa turma. É interessante observar que se trata de uma turma disciplinada, entretanto a conversa paralela, às vezes, atrapalha o rendimento da turma. Um dos conflitos visíveis na turma é questão dos apelidos, o famoso *bullying*, gerando desconfortos a colegas. Convém salientar que, no ano em que ocorreu a fase pós-intervenção, a turma correspondia ao 7.º ano do ensino fundamental final. Essa turma sofreu uma pequena alteração no seu perfil em relação ao ano anterior (6.º ano). Três alunos novatos integraram a turma, três alunos foram remanejados para outra turma, o aluno que necessitava do AEE foi transferido para outra escola e um aluno desistiu. A amostra comparativa desta pesquisa se baseou em alunos que participaram das duas fases, diagnóstica e pós-intervenção.

De um modo geral, os alunos da turma preferem realizar as atividades em grupo. Nas atividades dirigidas, percebe-se que alguns, primeiramente, observam os colegas realizarem as atividades para, depois, executarem-nas também. Com isso, percebe-se que esses alunos apresentam certa dificuldade em desenvolver atividades individualmente. Na realização das atividades propostas em sala de aula, a maioria dos alunos é bastante participativa. Todavia, existem aqueles que apresentam desinteresse em desenvolver as atividades, constatando-se, também, não terem acompanhamento familiar.

Por meio do QME, que avalia o perfil etnográfico dos alunos, verificamos que se trata de uma turma heterogênea, não apenas no que diz respeito à origem, mas também no que se refere à realidade econômica, cultural e social. Os alunos dessa turma, assim como os demais estudantes da escola, são, na maioria, residentes na zona urbana da cidade, oriundos de bairros de periferia e de bairros centrais. Existe, no entanto, uma parcela de alunos que é residente na zona rural da cidade. Esses alunos fazem uso do transporte escolar que, na maioria das vezes, não funciona corretamente.

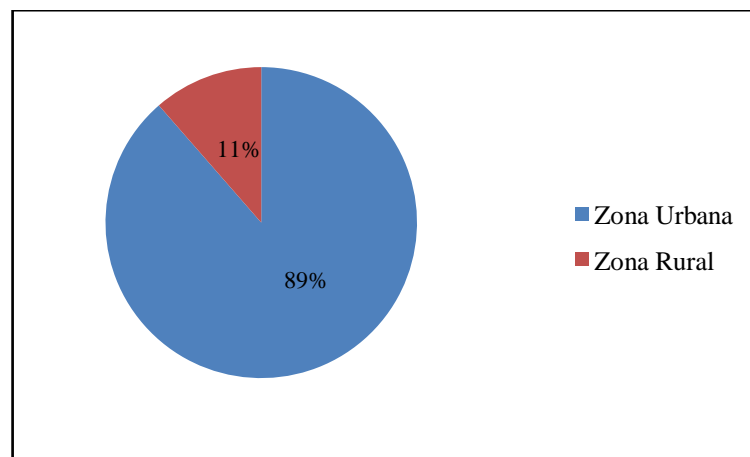
Por razões éticas, os nomes dos alunos pesquisados foram omitidos, sendo apresentados em números os dados coletados. Nos gráficos a seguir, apresentamos as informações sociais dos 35 alunos pesquisados do 6º ano do Ensino Fundamental da E. E. Cel. Francisco Ribeiro, os quais se submeteram ao QME e, posteriormente, à atividade diagnóstica. Os 35 alunos da turma estiveram presentes no dia da aplicação do questionário. Convém aqui salientar que esse questionário foi aplicado pela bibliotecária da escola, com o objetivo de tornar a pesquisa totalmente imparcial, pois, nesse tipo de coleta de dados, os pesquisadores não podem interferir ou induzir seus informantes. O QME, em uma das perguntas, considerou o sexo dos entrevistados. O Gráfico 2, a seguir, representa o perfil da turma investigada no que se refere a esse quesito.

Gráfico 2 – Sexo dos alunos do 6.º ano

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Entre os alunos pesquisados, encontra-se uma maioria do sexo masculino (Gráfico 2). Na amostra pesquisada, foram identificados 54% dos alunos do sexo masculino e 46%, do sexo feminino.

O Gráfico 3, a seguir, retrata a origem dos alunos da escola. É importante enfatizar que a clientela da escola é extremamente heterogênea, atendendo tanto bairros mais carentes quanto bairros mais favorecidos.

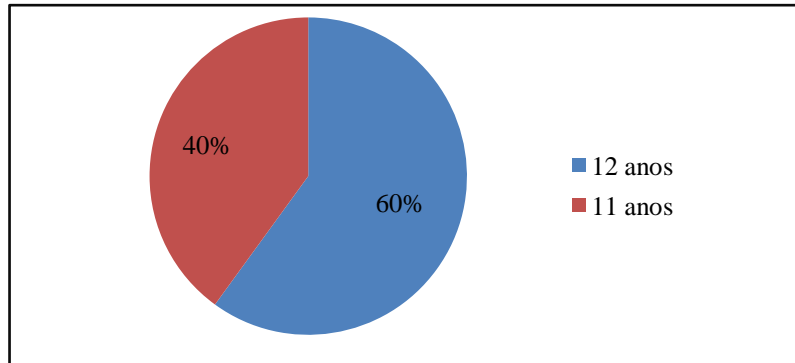
Gráfico 3 – Localidade dos alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

No Gráfico 3, podemos perceber que os alunos oriundos da zona urbana são a maioria (89%), e os alunos oriundos da zona rural correspondem apenas a 11%. Ou seja, a maioria é residente em bairros da própria cidade.

A faixa etária dos alunos também foi considerada no QME, e os resultados são apontados no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Faixa etária dos alunos do 6.º ano

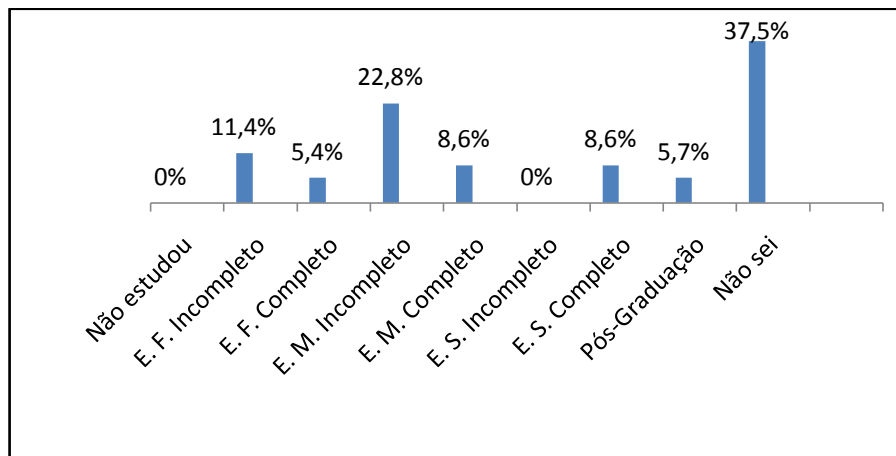


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Por meio do Gráfico 4, percebe-se que todos os alunos da turma estão na idade adequada para o ano escolar vigente, variando a idade entre os 11 (40%) e os 12 anos (60%). Nenhum aluno foi reprovado em ano anterior.

É sabido que o baixo grau de instrução dos pais interfere diretamente no desempenho escolar dos filhos. Quanto maior a escolaridade dos pais, mais incentivo para o estudo o aluno receberá em casa. Os Gráficos 5 e 6 tratam do grau de escolaridade dos pais dos alunos do 6.º ano X. Primeiramente, apresentamos o Gráfico 5, que trata do grau de escolaridade da mãe, e, posteriormente, o Gráfico 6, que versa sobre o pai.

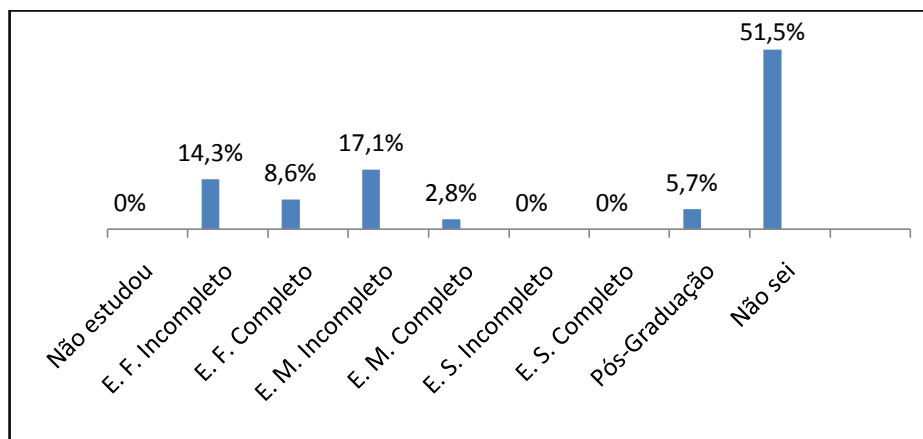
Gráfico 5 – Grau de escolaridade da mãe



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

A partir do Gráfico 5, é possível constatar que 11,4% das mães possuem o Ensino Fundamental I; 5,4%, o Ensino Fundamental II; 22,8% possuem o Ensino Médio incompleto; 8,6% possuem o Ensino Médio completo. As mães que têm Ensino Superior completo correspondem a 8,6%, e as que possuem pós-graduação resumem-se a 5,7%. Dos alunos entrevistados, 37,5% disseram que desconhecem o nível de escolaridade da mãe. Não houve registro de mães que não estudaram ou que possuam ensino superior incompleto. A seguir, o gráfico que apresenta os resultados sobre o grau de escolaridade do pai.

Gráfico 6 – Grau de escolaridade do pai



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

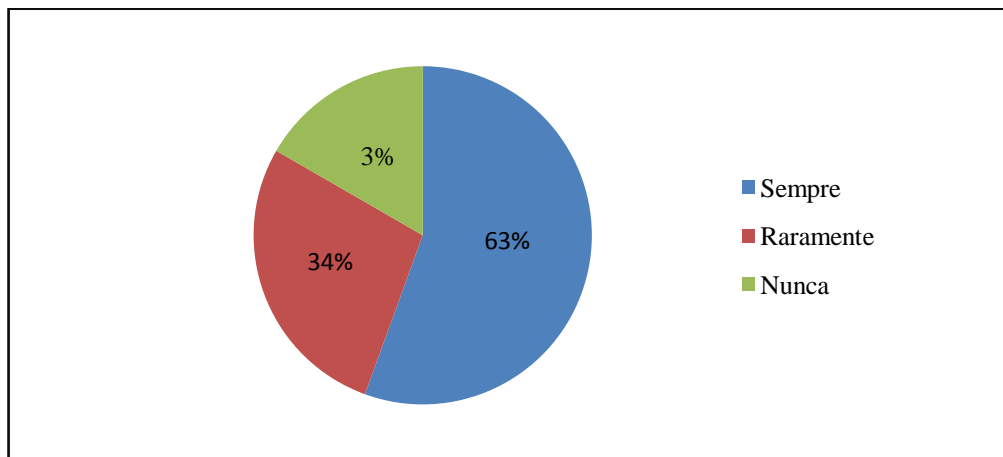
Os dados do Gráfico 6 apresentam a escolaridade dos pais dos alunos pesquisados, e revelam que 14,3% dos pais possuem apenas o Ensino Fundamental I e 8,5% apresentam o Ensino Fundamental II. Os que têm o Ensino Médio completo restringem-se a apenas 2,8%, e os que apresentam o Ensino Médio incompleto são 17,1%. 51,4% dos alunos disseram desconhecer o grau de escolaridade do pai. O percentual de pais que possuem pós-graduação é de 5,7%. Não houve registro de pais que não estudaram ou que possuam ensino superior (completo ou incompleto).

Comparando-se a escolaridade da mãe (a responsável feminina) e do pai (o responsável masculino), ilustrada nos Gráficos 5 e 6, é possível perceber que grande parte dos pais e mães não tem Ensino Médio completo: 22,8 %, quando mulher, e 17,1%, quando homem. Além disso, verifica-se que boa parte desses progenitores atingiu somente a primeira etapa de escolarização. Outro fator que chama a atenção é o percentual elevado de alunos que

nem ao menos sabem se seus pais estudaram: 37,5%, quando se trata da mãe, e 51,5%, quando se trata do pai.

Para Soares (2004, p. 9), a “participação dos pais na vida escolar de seus filhos, principalmente através da formação de atitudes favoráveis ao trabalho escolar, está muito associada ao desempenho dos alunos. Trata-se de um fator extraescolar”. Uma das principais causas dos problemas de aprendizagem dos alunos está relacionada à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres escolares. Verificamos, pelo Gráfico 7, que a frequência dos pais dos alunos do 6.º ano da E. E. Cel. Francisco Ribeiro às reuniões escolares é bem considerável:

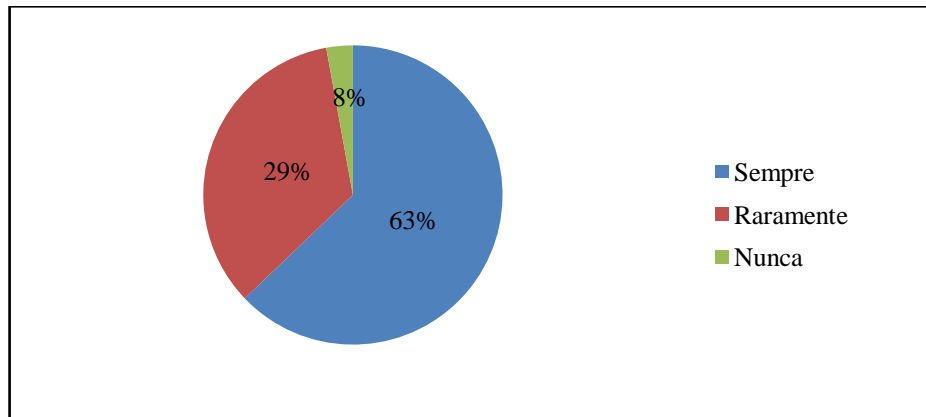
Gráfico 7 – Frequência dos pais às reuniões escolares



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017

Os resultados apontam que 63% dos pais sempre frequentam as reuniões escolares. Em contrapartida, 34% dos pais raramente frequentam as reuniões e 3% dos pais nunca participam das reuniões escolares. Os dados do Gráfico 7 revelam que os pais dos alunos do 6.º ano X são bem participativos nas reuniões escolares de seus filhos. Convém aqui salientar que é papel dos pais estarem presentes às reuniões escolares, não só àquelas que visam a festas comemorativas ou qualquer outro evento, mas principalmente as que tratam da evolução da aprendizagem de seu filho.

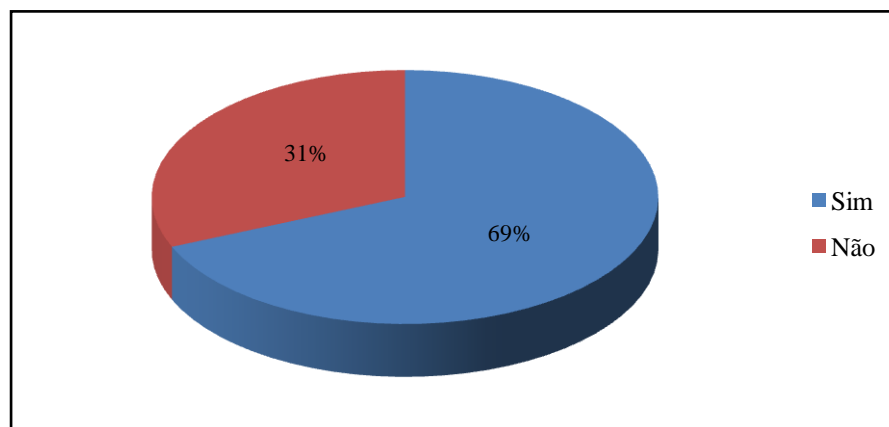
Um das perguntas do QME considerou a realização das tarefas escolares pelos alunos, conforme Gráfico 8, a seguir:

Gráfico 8 – Frequência dos alunos à realização das tarefas escolares

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Por meio do Gráfico 8, percebe-se que 63% dos alunos sempre realizam as tarefas escolares, 29% dos alunos raramente as fazem, e 8%, nunca realizam as tarefas escolares. Esse resultado permite inferir que a maioria dos pais dos alunos do 6.º ano auxilia os filhos nas tarefas escolares. Isso é importante, pois sabemos que a tarefa escolar é uma ferramenta aliada ao ensino e também aproxima os familiares na rotina escolar.

O Gráfico 9, a seguir, trata da complementação da remuneração familiar do público-alvo desta pesquisa:

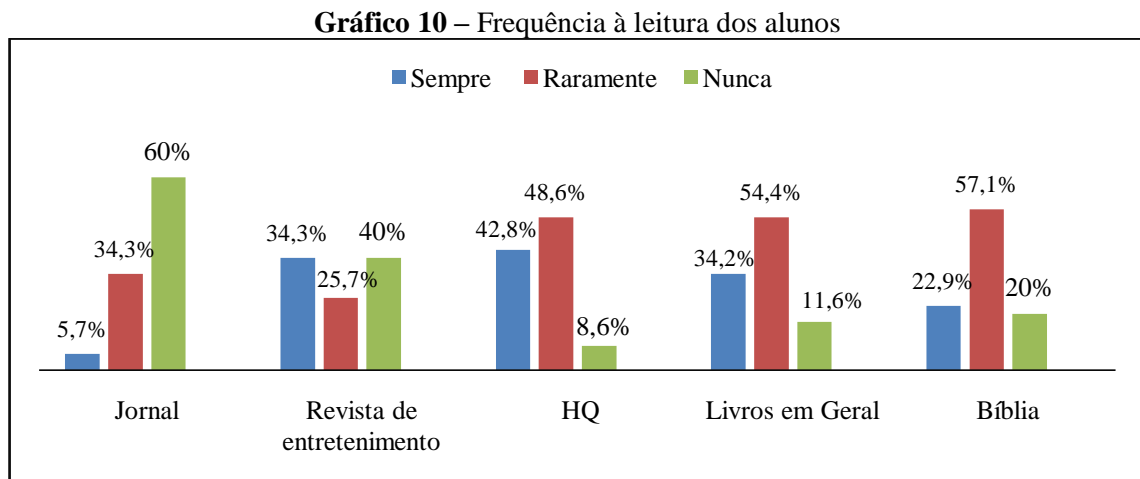
Gráfico 9 – Benefício social

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Os dados obtidos pelo QME sobre a complementação da remuneração familiar revelam que 69% recebem benefício social para completar a renda mensal, e 31% não recebem tal benefício. Percebe-se que a maioria das famílias possui baixa renda. É importante salientar que não se observa, nessa turma, casos de evasão escolar e há baixa infrequência,

visto que tal benefício monitora a frequência escolar dos estudantes beneficiados. Segundo a secretaria da escola pesquisada, mensalmente, a frequência dos alunos é informada à prefeitura municipal.

O Gráfico 10 apresenta a frequência da leitura dos alunos – característica que demonstra a aproximação dos alunos com a cultura escrita. As perguntas do QME incluem a frequência com que o aluno lê jornal, revista de entretenimento, história em quadrinhos (HQ), livros em geral e a Bíblia.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

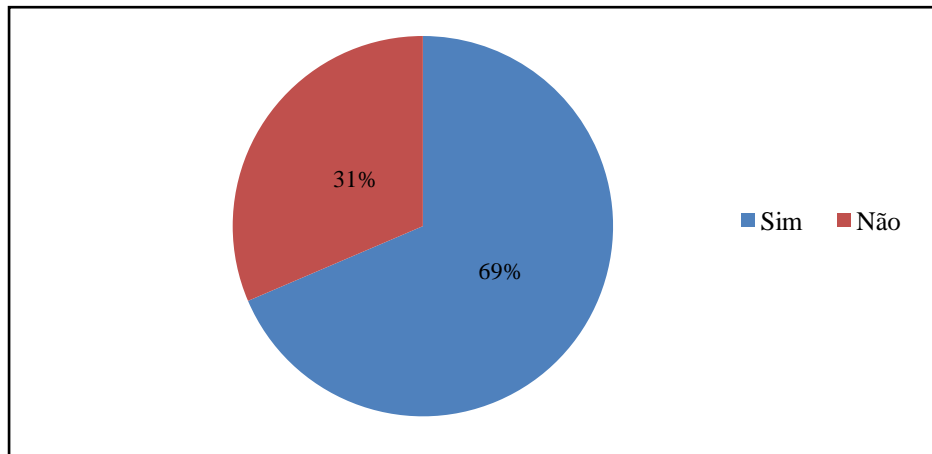
O quantitativo alerta para uma situação crítica, pois 60% dos alunos pesquisados não leem jornais, 34,3% raramente leem jornais, e apenas 5,7% sempre leem jornais. Sobre a frequência com que os alunos leem revistas de entretenimento, 34,3% dos alunos responderam que sempre as leem, 25,7% dos alunos raramente, e 40% alunos responderam que nunca leem esse tipo de revista. Quanto às HQ, 42,8% dos alunos as leem sempre, 48,6% dos alunos as leem raramente, e apenas 8,6% dos alunos nunca as leem. No que diz respeito à leitura de livros em geral, 34,2% dos alunos responderam que leem sempre, 54,4% dos alunos afirmaram que raramente leem, e 11,6% dos alunos nunca leem esse tipo de livro. Quanto à leitura da Bíblia, 22,9% sempre a leem, 57,1% dos alunos raramente a leem, e 20% dos alunos nunca leem a Bíblia.

Conforme Morais (2000), as crianças que têm acesso a variados textos possuem maiores chances de escrever bem, pois a ortografia pode ser adquirida de diferentes maneiras como: memorização, leitura e treino da escrita. Os bons leitores têm grandes chances de escrever bem, já que a leitura fornece a matéria-prima para a escrita. Quem lê mais dispõe de

um vocabulário mais rico e compreende melhor a estrutura gramatical e as normas ortográficas da Língua Portuguesa. Quanto mais variados forem os textos, mais habilidades os alunos terão na leitura e escrita.

A leitura é de grande importância na aprendizagem do aluno, pois, além de auxiliar no aprendizado de conteúdos específicos, aprimora a escrita, por isso a importância do contato direto do aluno com os livros. O Gráfico 11, a seguir, retrata estatisticamente o resultado em relação à pergunta “você gosta de estudar a ortografia da Língua Portuguesa?”.

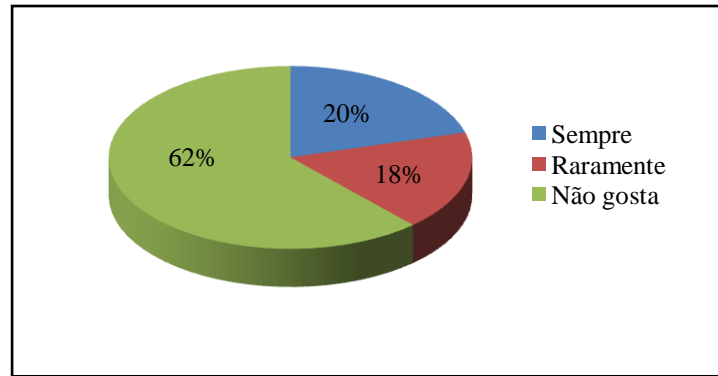
Gráfico 11 – Gosto pelo estudo da ortografia da Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Do total, 69% dos alunos responderam que gostam de estudar ortografia da Língua Portuguesa e 31% dos alunos disseram que não gostam.

Para que os alunos gostem de estudar a ortografia da Língua Portuguesa, eles precisam ser motivados a compreendê-la, sempre sendo levados a refletir sobre o porquê da regra e, em alguns casos, a ausência dela. Em outra pergunta: “Você gosta de produzir textos em sala de aula?”, o número de alunos que raramente gostam de produzir textos é extremamente significativo, conforme o Gráfico 12:

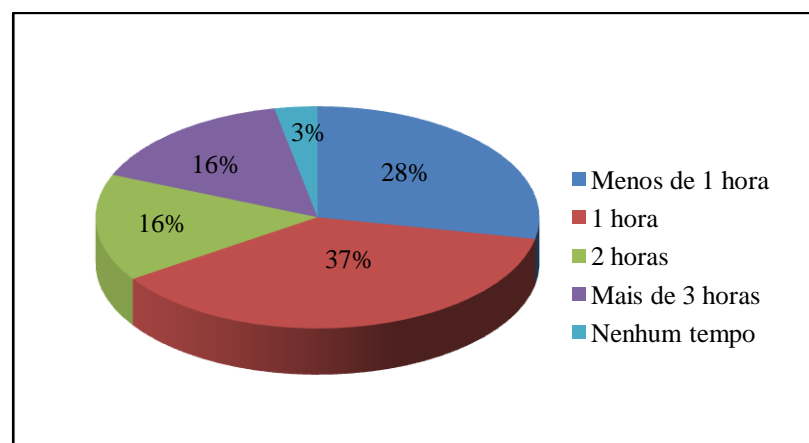
Gráfico 12 – Gosto pela produção de texto em sala de aula

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Cerca de 62% responderam que não gostam de realizar atividade de produção de texto, e 18% responderam raramente gostar de produzir textos em sala de aula. Dado preocupante é o fato de apenas 20% dos alunos responderem gostar de produzir textos.

Geraldi (1993, p. 135) postula ser a produção de textos “ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade”. Embora a escrita seja de extrema importância, o que se tem observado nas escolas é a dificuldade dos alunos na elaboração de textos e na exposição de suas ideias através da língua escrita.

Para conhecer qual tempo os alunos dedicam aos estudos fora da sala de aula, estimamos um tempo variando entre nenhum tempo dedicado a mais de 3 horas dedicadas ao estudo fora da sala de aula. Esse resultado está representado no Gráfico 13:

Gráfico 13 – Tempo dedicado aos estudos fora da sala de aula

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

No que se refere à quantidade de horas semanais dedicadas aos estudos fora da sala de aula, a maioria dos estudantes, 37%, responderam que dedicam apenas uma hora aos estudos extraclasse; na sequência, 28% estudam menos de uma hora; 16% dedicam aos estudos duas horas semanais; 16% responderam que dedicam mais de três horas. Por fim, apenas 3% afirmou que não dedicará nenhum tempo aos estudos além da sala de aula.

Concluimos, então, que a maioria desses alunos dedica alguma hora por dia aos estudos fora da escola. Esse é um dado interessante, pois os alunos apresentam condições favoráveis para bom desempenho escolar. Há uma relação direta entre o bom desempenho das disciplinas escolares e o tempo dedicado ao estudo fora da escola: quanto menor o tempo dedicado aos estudos, maior a dificuldade no entendimento dos conteúdos das disciplinas; por outro lado, quanto maior o tempo dedicado aos estudos, menor a dificuldade no entendimento dos conteúdos das disciplinas. A seguir, descreveremos a coleta dos dados linguísticos durante a realização da pesquisa.

3.3 Coletas de dados linguísticos

Para o levantamento dos dados linguísticos, foi adotada como instrumento de pesquisa a produção de textos escritos dos alunos, tanto para a fase diagnóstica quanto para a avaliação da intervenção (fase pós-intervenção).

Na subseção seguinte, descreveremos a coleta de dados na fase diagnóstica.

3.3.1 Coleta de dados – fase diagnóstica

Para a coleta de dados inicial (fase diagnóstica), os textos foram analisados e os “erros” motivados pelas particularidades do sistema ortográfico identificado. A aplicação do diagnóstico aconteceu no dia 23 de agosto de 2017. Estavam presentes 31 alunos dos 35 alunos matriculados e frequentes da turma. Desses 31 alunos presentes no dia da aplicação do diagnóstico, 3 alunos, por requererem atendimento especializado e apresentarem deficiência intelectual ou algum transtorno global de desenvolvimento, não conseguiram realizar a produção de texto. Neste estudo, então, foram analisadas apenas 28 produções de texto. Convém aqui salientar que nem todos os alunos demonstraram interesse em desenvolver a atividade, entretanto todos os presentes realizaram a atividade proposta, apesar do pouco entusiasmo. Os alunos ausentes no dia da aplicação do diagnóstico se recusaram realizar a atividade posteriormente. Percebemos, nessa atividade, a resistência dos alunos em realizar a

produção de textos em sala de aula. Muitos desses alunos queriam levar a produção de texto para escrever em casa.

Durante a aplicação da atividade diagnóstica, aconteceu toda uma motivação para a produção de texto escrito. No primeiro momento, a professora propôs aos alunos a leitura do texto “A máquina de voltar no tempo”, escrito por Ana Maria Caira (APÊNDICE A). A partir daí, houve a exploração do tema. A professora convidou os alunos a assistirem ao vídeo “De Volta para o Futuro Desenho - Episódio 2 - A família sai de férias”¹¹. Houve, então, o momento de discussão sobre o conteúdo do vídeo com os alunos, por meio das seguintes questões: Vocês acham que é possível viajar no tempo? Se vocês pudessem, vocês gostariam de viajar no tempo? Vocês gostariam de ir para o passado ou para o futuro? Em seguida, a professora propôs aos alunos que fechassem os olhos e se imaginassem entrando em uma máquina do tempo. Assim, a professora passou a orientá-los a imaginar o lugar para o qual foram transportados, e fez alguns questionamentos como: Quem estaria com eles, a idade das pessoas, o que elas estavam fazendo, se estavam tristes, felizes, assustadas ou tranquilas.

Para tornar a atividade mais interessante, aconteceu um momento lúdico. A professora afixou no quadro três fichas com as seguintes palavras: presente, passado, futuro e orientou os alunos a abrirem os olhos e procurarem relatar o que viram quando eles fizeram a viagem no tempo. Após a rodada de socialização da experiência de cada um, os alunos produziram um cartaz com desenhos, que representava a situação experimentada na viagem no tempo. A professora orientou os alunos que não conseguiram se transportar no tempo a desenharem o momento presente.

Finalmente foi proposto aos alunos que realizassem uma produção textual. Os alunos foram orientados a imaginar que tivessem inventado uma máquina do tempo. A partir dessa proposta, eles teriam que produzir um texto narrativo contando as aventuras que viveriam com ela. Estabeleceu-se um roteiro a ser seguido na construção do texto, para facilitar a organização das ideias dos alunos. Detalhes da atividade diagnóstica estão discriminados no Quadro 5.

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g_WZqEV66FU>. Acesso em: 24 jul. 2017.

Quadro 5- Atividade da fase diagnóstica

(Continua)

ATIVIDADE DA FASE DIAGNÓSTICA	
❖ Ação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A leitura do texto “A máquina de voltar no tempo”, escrito por Ana Maria Caira. ▪ Vídeo “De Volta para o Futuro Desenho - Episódio 2 - A família sai de férias”. ▪ Exploração e discussão sobre o conteúdo do vídeo. ▪ Momento lúdico. ▪ Produção textual.
❖ Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver habilidade de leitura. ▪ Aprimorar a escrita a partir de produção textual. ▪ Ampliar possibilidades de imaginação e criatividade dos alunos. ▪ Constatar se os alunos apresentam ou não o domínio das regras morfosintáticas.
❖ Competências e habilidades¹²	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade. ▪ Compreender e produzir textos, orais e escritos, de diferentes gêneros. ▪ Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita. ▪ Usar as convenções da língua escrita, produtiva e autonomamente, entendendo as diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico.
❖ Descrição da atividade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O professor propôs aos alunos a leitura do texto “A máquina de voltar no tempo”, escrito por Ana Maria Caira. ▪ O professor convidou os alunos a assistirem ao vídeo “De Volta para o Futuro Desenho - Episódio 2 - A família sai de férias”. E, em seguida, houve discussão e conversa sobre o conteúdo do vídeo com os alunos, por meio das seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocês acham que é possível viajar no tempo? ✓ Se vocês pudessem, vocês gostariam de viajar no tempo? ✓ Vocês gostariam de ir para o passado ou para o futuro? ▪ O professor propôs aos alunos que fechassem os olhos e se imaginassem entrando em uma máquina do tempo, orientando-os a imaginar: <ul style="list-style-type: none"> ✓ O lugar para o qual fora transportado. ✓ Com quem estaria. ✓ Qual a idade das pessoas? O que elas estariam fazendo? Elas estão tristes, felizes, assustadas ou tranquilas? ✓ Outros aspectos. Neste momento, a professora fixou no quadro três fichas com as seguintes palavras: presente, passado, futuro. ✓ Em seguida, ela orientou os alunos a abrir os olhos e procurar relatar o que viram quando eles fizeram a viagem no tempo. Após a rodada de socialização da experiência de cada um, os alunos produziram um cartaz com desenhos, ou gravuras da revista, que representava a situação

¹²As habilidades e as competências de escritas no quadro foram retiradas e adaptadas do Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano/SEEMG. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BA9D578D1-0EBA-4DEA-B414-F6FA075CF947%7D_cbc-ef_lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2017 – ANEXO B.

(Conclusão)	
	<p>experimentada na viagem no tempo. Os alunos que não conseguiram se transportar no tempo foram orientados a desenhar o momento presente.</p> <p>✓ Os alunos foram orientados a produzir um texto narrativo contando as aventuras viveriam se tivessem inventado uma máquina do tempo.</p>
❖ Carga horária	▪ Três horários ¹³
❖ Sujeitos envolvidos	▪ Professora e alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Após a aplicação da atividade diagnóstica, os “erros” ortográficos foram identificados quanto à natureza regular ou irregular, categorizados no que diz à regularidade (direta, contextual ou morfossintática) e subcategorizados no que se refere à regularidade morfossintática (formação lexical ou flexão verbal). Convém aqui ressaltar que a categorização dos “erros” ortográficos identificados nessa fase foram categorizados conforme a proposta defendida por Silva, Morais e Melo (2007) e Morais (2000). Os dados coletados nessa fase foram avaliados quanti-qualitativamente, para a verificação da frequência com que esses “erros” aparecem na produção do texto escrito dos alunos.

A partir dos “erros” ortográficos detectados e avaliados nas produções textuais dos alunos (fase diagnóstica), elaboramos uma proposta de ensino, cujo foco foram as regularidades morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa, dado seu alto percentual de ocorrência nas produções escritas dos alunos.

A subseção seguinte considerará a proposta de ensino, que viabilizou os resultados almejados na fase pós-intervenção.

3.3.2 A intervenção

A intervenção pedagógica é uma interferência que o educador faz sobre o processo de desenvolvimento ou aprendizagem do aluno que, em um dado momento, apresenta algum tipo de dificuldade. Portanto, entende-se que, na intervenção, o procedimento adotado interfere no processo, com o objetivo de compreendê-lo, explicitá-lo ou corrigi-lo. É preciso

¹³ Foi necessário utilizar três horários de 50 minutos, a fim de não fragmentar a sequência didática da atividade diagnóstica.

introduzir novos elementos para que o aluno pense e elabore de uma forma diferenciada suas hipóteses, rompendo com padrões anteriores de relacionamento com o mundo.

Partindo dessas ponderações e com base no resultado do diagnóstico, propusemos uma intervenção que objetivasse minimizar ou até mesmo sanar os “erros” ortográficos decorrentes da não aplicação das regras morfosintáticas da ortografia da Língua Portuguesa. A intervenção seguiu as considerações postuladas no referencial teórico, assim como a proposta de ensino e aprendizagem de Silva, Morais e Melo (2007) e Morais (2000), as orientações da metodologia adotada, sempre observando os objetivos postulados na pesquisa.

A subseção seguinte apresentará detalhadamente a proposta de ensino.

3.3.2.1 Proposta de ensino

O plano de intervenção (APÊNDICE B) apresentado nesta subseção foi desenvolvido no período de 22 de outubro a 7 de novembro de 2018 e buscou proporcionar a reflexão acerca das regularidades morfosintáticas da ortografia da Língua Portuguesa, de forma que o aprendiz, durante o processo de intervenção, tornou-se mais reflexivo e sistemático, deixando de ser visto apenas como uma “prática de decorar palavras”.

Com uma aprendizagem baseada em jogos digitais e na gamificação de conteúdos sistematicamente planejados, na metacognição e na metalinguagem, instigamos os alunos a refletir sobre as regras morfosintáticas da ortografia da Língua Portuguesa, possibilitando-lhes compreender tais regras.

Ao utilizarmos os jogos digitais e a gamificação para a abordagem do conteúdo, tratamos das dificuldades das regularidades morfosintáticas, por intermédio de jogos. A intenção aqui foi propor atividades interativas para a abordagem do assunto de forma a atingirmos resultados mais eficazes no que se refere ao assunto aqui tratado, atraindo o interesse dos alunos.

A aprendizagem baseada em jogos e a gamificação tornou-se um foco crescente para pesquisadores educacionais (PRENSKY, 2012; DETERING, 2011). Tais autores defendem a ideia de que a aprendizagem baseada em jogos digitais e a gamificação de conteúdos na educação contribuem positivamente para as práticas de aprendizagem, pois combinam elementos divertidos com elementos motivacionais.

A inserção das novas tecnologias na educação possibilita ao professor conduzir novas práticas de ensino e aprendizagem, no entanto só produzem efeito se integradas

favorável e coerentemente com os objetivos a que se propõem. Dessa forma, sua utilização deve ser integrada e articulada às estratégias de ensino.

Partindo desse pressuposto, a intervenção aconteceu em dois momentos distintos. No primeiro momento, aconteceram aulas reflexivas com atividades escritas e correções. No segundo momento, ocorreram os jogos que serviram de consolidação ao conteúdo aprendido.

As atividades escritas reflexivas foram intituladas de “ortografando”, uma maneira de tentar romper com o tradicional “treino ortográfico”. Na primeira atividade, Ortografando I (APÊNDICE C), foram trabalhados os casos de palavras terminadas em -ICE e -ISSE, levando o aluno a refletir sobre as regularidades morfossintáticas presentes em substantivos (“meninice”, “mesmice”, “tolice”, “burrice”, “caretice”, “meiguice”, “chatice”, “doidice”, etc.) e verbos (“disse”, “fingisse”, “partisse”, “saísse”, “visse”, “ouvisse”, “risse” etc.).

Inicialmente, a professora distribuiu o texto “Namorados”, de Manuel Bandeira, e solicitou leitura individual e coletiva. Em seguida, foi proposta aos alunos a atividade de interpretação de texto, além de atividades que auxiliaram os alunos na compreensão do caso ortográfico considerado, conforme detalhado no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Atividade escrita de intervenção I

Atividade escrita de intervenção - Ortografando I: -ICE ou -ISSE?	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre regularidade morfológico-gramatical presente em substantivos. ▪ Refletir sobre regularidade morfológico-gramatical presente em verbos.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade. ▪ Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita. ▪ Usar as convenções da língua escrita, produtiva e autonomamente, entendendo as diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. ▪ Compreender as regularidades morfossintáticas de formação lexical e flexão verbal. ▪ Utilizar, de modo adequado, as convenções ortográficas que regulam a escrita da Língua Portuguesa.
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2h
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Xerox ▪ Quadro e giz
Sujeitos envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professora e alunos
Dinâmica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos devem realizar a atividade em duplas e, depois, no coletivo.
Descrição da atividade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribuição do texto “Namorados”, de Manuel Bandeira. ▪ Leitura individual e coletiva do texto. ▪ Proposição da atividade de interpretação de texto e atividades que auxiliem o aluno na compreensão da regra estudada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Na atividade Ortografando II (APÊNDICE D), foram trabalhadas palavras terminadas em -EZ e -EZA. Essa atividade foi desenvolvida individualmente e, em seguida, no coletivo visando à reflexão da regularidade morfológico-gramatical na formação de substantivos e adjetivos. Foi entregue aos alunos um texto de *haikai*, de Bashô, traduzido por Paulo Leminsky. Em seguida, houve discussão sobre o poema. Essa atividade foi desenvolvida em dupla. Nessa atividade, os alunos foram orientados sobre o emprego da terminação -EZ e -EZA em substantivos derivados. Na sequência, ocorreu uma discussão coletiva da regra.

No Quadro 7, a seguir, detalhamos essa atividade:

Quadro 7 – Atividade escrita de intervenção II

Atividade de intervenção - Ortografando II: -EZ e -EZA	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observar a regularidade morfológico-gramatical na formação de substantivos e adjetivos.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade. ▪ Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita. ▪ Usar as convenções da língua escrita, produtiva e autonomamente, entendendo as diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. ▪ Compreender as regularidades morfosintáticas de formação lexical. ▪ Utilizar, de modo adequado, as convenções ortográficas que regulam a escrita da Língua Portuguesa.
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2h
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadro e giz ▪ Xerox
Sujeitos envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professora e alunos
Dinâmica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos devem realizar a atividade em duplas e, depois, no coletivo.
Descrição da atividade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura de um <i>haikai</i>. ▪ Discussão sobre o poema. ▪ Organização das duplas para a realização das atividades. ▪ Orientação dos alunos sobre substantivos derivados de adjetivos e elaboração da regra. ▪ Discussão coletiva das regras.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Na atividade Ortografando III (APÊNDICE E), atentamos para o estudo da regra que envolve as palavras terminadas em -ÊS e -ESA, no final de adjetivos pátrios e adjetivos relativos a títulos de nobreza. Inicialmente, foi realizada a leitura do texto “*Se o Mundo Fosse uma Vila*”, do professor David J. Smith, retirado da Folhinha de 09/10/2004. Posteriormente, os alunos responderam a alguns questionamentos que os levaram a refletir sobre adjetivos pátrios e adjetivos referentes a título de nobreza.

No Quadro 8, abaixo, especificamos essa atividade.

Quadro 8 – Atividade escrita de intervenção III

Atividade de intervenção - Ortografando III: -ÊS /- ESA	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir a regularidade morfológico-gramatical na formação de substantivos e adjetivos.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade. ▪ Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita. ▪ Usar as convenções da língua escrita, produtiva e autonomamente, entendendo as diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. ▪ Compreender as regularidades morfosintáticas de formação lexical. ▪ Utilizar, de modo adequado, as convenções ortográficas que regulam a escrita da Língua Portuguesa.
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2h
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadro e giz ▪ Xerox
Sujeitos envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professora e alunos
Dinâmica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos devem realizar a atividade em duplas.
Descrição da atividade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão sobre adjetivos pátrios e adjetivos referentes a título de nobreza. ▪ Distribuição da folha de exercício. ▪ Discussão coletiva da regra.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Com a atividade Ortografando IV (APÊNDICE F), buscamos levar os alunos a refletir sobre as diferenças entre a ortografia de palavras terminadas com a letra -L e as terminadas com a letra -U, a partir da comparação entre verbos e substantivos. Primeiramente, aconteceu a leitura da fábula “o Leão e o ratinho”, de Esopo, com os alunos. Em seguida, foi proposto aos alunos que observassem as palavras que estavam entre parênteses e as ajustassem, conforme o contexto apresentado no texto. Em seguida, deveriam completar o texto com essas palavras e, posteriormente, identificar o que elas tinham em comum, para tecer as generalizações. No segundo momento, houve a leitura do texto do poema “Maria e seu varal”, de Sylvia Orthof, e a análise das palavras nele destacadas.

Nessa atividade, houve a comparação e a análise dos verbos retirados da fábula com os substantivos retirados do poema. O objetivo dessa atividade era levar os alunos a perceberem, a partir da leitura em voz alta, que as palavras abordadas tinham, em seu final, um mesmo

som, mas terminações ortográficas diferentes. No caso, abordamos a terminação -L em coletivos e adjetivos terminados em [aw], e a terminação -U nas flexões verbais do pretérito perfeito do indicativo.

No Quadro 9 a seguir, detalhamos essa atividade.

Quadro 9 – Atividade escrita de intervenção IV

Atividade escrita de intervenção - Ortografando IV: -L ou -U	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilizar os alunos para as diferenças entre a grafia de palavras terminadas com -L e -U, a partir da comparação entre verbos e substantivos.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade. ▪ Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita. ▪ Usar as convenções da língua escrita, produtiva e autonomamente, entendendo as diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. ▪ Compreender as regularidades morfossintáticas de formação lexical e flexão verbal. ▪ Utilizar, de modo adequado, as convenções ortográficas que regulam a escrita da Língua Portuguesa.
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2h
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadro e giz ▪ Xerox
Sujeitos envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professora e alunos
Dinâmica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos devem realizar a atividade em duplas e, depois, no coletivo.
Descrição da atividade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura da fábula com os alunos. ▪ Proposta aos alunos de que completem o texto da fábula “O leão e o ratinho”, preenchendo as lacunas com as palavras indicadas entre parêntese. ▪ Após esse momento, a proposta é de que observem as palavras utilizadas para completar o texto, indicando o que têm em comum. Nesse caso, trata-se de perceberem que as palavras terminam com a mesma letra e representam as ações feitas pelo leão e pelo ratinho. ▪ Leitura do texto do poema “Maria e seu varal”.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na atividade de comparação e análise dos verbos retirados da fábula e dos substantivos retirados do poema, o objetivo é que os alunos consigam, a partir da leitura em voz alta, perceber que as palavras têm um mesmo som, mas terminações gráficas diferentes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Com a atividade Ortografando V (APÊNDICE G), objetivou-se observar a regularidade morfológico-gramatical presente em substantivos e adjetivos. Inicialmente, foi realizada a leitura de três trechos da reportagem “Lugares Mágicos”. Em seguida, pedimos aos alunos que observassem a escrita dos adjetivos derivados de substantivos, com terminação em -OSO/ -OSA, presentes no texto. Houve discussão no sentido de instigar os alunos a perceberem que, quando se trata de adjetivos derivados de substantivos, a escrita de [ˈozu] ou [ˈɔza] é sempre com a letra -S. Em seguida, os alunos resolveram uma atividade sobre os trechos e, posteriormente, houve sua correção, oralmente.

No Quadro 10, segue a atividade detalhada.

Quadro 10 – Atividade escrita de intervenção V

Atividade escrita de intervenção - Ortografando V: -OSA / -OSO	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observar a regularidade morfológico-gramatical presente em substantivos e adjetivos.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade. ▪ Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita. ▪ Usar as convenções da língua escrita, produtiva e autonomamente, entendendo as diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. ▪ Compreender as regularidades morfossintáticas de formação lexical. ▪ Utilizar, de modo adequado, as convenções ortográficas que regulam a escrita da Língua Portuguesa.
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2h
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Xerox ▪ Quadro e giz
Sujeitos envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professora e alunos
Dinâmica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos devem realizar a atividade em duplas e, depois, no coletivo.
Descrição da atividade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura de trechos de reportagens. ▪ Observação da ortografia de alguns adjetivos derivados de substantivos, com final -OSO/ -OSA. ▪ Discussão oral. ▪ Consideração das hipóteses dos alunos sobre a escrita convencional das palavras. ▪ Discussão no sentido de que os alunos percebam que, quando temos adjetivos derivados de substantivos, a grafia é sempre com -S, seja com final -ÊS/-ESA, seja com final -OSO/-OSA.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Para refletir sobre as palavras terminadas em -ÃO e -AM e os efeitos de sentido decorrentes do uso de uma ou outra forma, usamos a atividade Ortografando VI (APÊNDICE H). Primeiramente, solicitamos a leitura do texto adaptado da revista *Recreio*, que trata do Letronix. Mais duas versões adaptadas do texto foram apresentadas aos alunos. O objetivo era que os alunos identificassem a mudança temporal dos verbos nos textos. Para finalizar, os alunos elaboraram um cartaz com o uso das terminações -ÃO e -AM em palavras da Língua Portuguesa.

No Quadro 11, descreveremos essa atividade.

Quadro 11– Atividade escrita de intervenção VI

Atividade de intervenção - Ortografando VI: - AM ou -ÃO?	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre os usos das terminações -ÃO e -AM nas palavras, compreendendo os efeitos de sentido decorrentes do uso de uma ou outra forma.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade. ▪ Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita. ▪ Usar as convenções da língua escrita, produtiva e autonomamente, entendendo as diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. ▪ Compreender as regularidades morfossintáticas de flexão verbal. ▪ Utilizar, de modo adequado, as convenções ortográficas que regulam a escrita da língua portuguesa.
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2h
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadro e giz ▪ Xerox ▪ Cartaz
Sujeitos envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professora e alunos
Dinâmica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos devem realizar a atividade em duplas e, depois, no coletivo.
Descrição da atividade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura do texto adaptado da revista <i>Recreio</i>, que trata dos Letronix. ▪ Orientação às duplas de releitura do texto (versões B e C), com atenção e descoberta do que há de diferente entre as versões, respondendo às perguntas. O objetivo é que os alunos identifiquem a mudança temporal no texto. ▪ Os demais exercícios têm como objetivo identificar a marca temporal nas terminações verbais. ▪ Elaboração de um cartaz com o uso dessas terminações.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Na última atividade, Ortografando VII (APÊNDICE I), objetivou-se refletir sobre a regularidade morfológico-gramatical presente em verbos e substantivos, além de reconhecer marcas da oralidade em textos escritos. Exploramos as regras que envolvem o emprego da letra -R no final das formas verbais do infinitivo, que tendemos a não pronunciar em nosso dialeto, o emprego da letra -D na desinência de gerúndio que, em muitas regiões, tende a ser pronunciada [nu] e o emprego da letra -U no final das flexões do pretérito perfeito do indicativo dos verbos de primeira conjugação.

Inicialmente, houve a leitura e discussão do texto “O galo e a raposa”, de Esopo, assim como a releitura do texto para a realização da atividade. Nessa atividade, os alunos deveriam identificar os “erros” ortográficos e justificá-los com base na ortografia das palavras identificadas.

No Quadro 12, detalharemos essa atividade.

Quadro 12 – Atividade escrita de intervenção VII

Atividade de intervenção - Ortografando VII: Caça-erros	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre a regularidade morfológico-gramatical presente em verbos e substantivos. ▪ Reconhecer marcas da oralidade em textos escritos. ▪ Familiarizar-se com a escrita correta de palavras, sistematizando alguns conhecimentos. ▪ Refletir sobre o “erro”.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade. ▪ Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita. ▪ Usar as convenções da língua escrita, produtiva e autonomamente, entendendo as diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. ▪ Compreender as regularidades morfossintáticas de formação lexical e flexão verbal. ▪ Utilizar, de modo adequado, as convenções ortográficas que regulam a escrita da Língua Portuguesa.
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2h
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Xerox ▪ Quadro e giz
Sujeitos envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professora e alunos
Dinâmica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em dupla
Descrição da atividade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribuição do texto. ▪ Leitura do texto e discussão com a turma sobre o conteúdo. ▪ Releitura do texto para a realização da atividade. ▪ Identificação dos erros e justificativa para a grafia correta. ▪ Socialização das dicas elaboradas pela dupla.

O segundo momento da intervenção diz respeito aos jogos digitais (APÊNDICE J, K, L, M, N e O)¹⁴. Os jogos foram desenvolvidos, observando-se os princípios da aprendizagem baseada em jogos e a gamificação. Esses jogos foram elaborados pela pesquisadora e seguem a proposta de sistematicidade e reflexão do ensino, em que se embasa esta pesquisa, por meio de uma abordagem metacognitiva e metalinguística. Para a criação desses jogos, buscamos orientações no Núcleo Educar da Unimontes. O Educar oferece aos alunos da graduação e da pós-graduação oficinas que envolvem a criação de jogos digitais, objetivando a integração das tecnologias digitais à prática pedagógica. Além de participação nas oficinas oferecidas pelo Núcleo Educar, observamos vários tutoriais disponíveis no *youtube* que ensinavam a criação de jogos com o programa *Microsoft PowerPoint*. Para deixar o jogo atrativo, investigamos personagens de desenhos e filmes mais populares entre as crianças da faixa etária do público-alvo. Conhecidos os personagens mais populares a que os alunos estavam tendo acesso, utilizamo-nos como personagens nos jogos. Na ocasião, os personagens mais citados foram “Shrek”, “os Jovens Titãs” e “Bob Esponja”; além dos personagens dos filmes “Zootopia” e “Up - uma aventura nas alturas”. Também fizemos uso de uma personagem que todos gostam e temem ao mesmo tempo, a “bruxa”.

Essa etapa de intervenção foi desenvolvida na sala de informática da escola, pois todo o seu conteúdo depende do uso de computadores. Para dinamizar e garantir um melhor resultado, os alunos realizaram as atividades individualmente. A aplicação dessa fase ocorreu durante seis dias, utilizando-se 2 horários de 50 minutos. Essa fase da intervenção contou com jogos que envolviam “erros” ortográficos de formação lexical e “erros” ortográficos de flexão verbal, conforme proposta de Moraes (2000) para as regras ortográficas de natureza morfossintática da Língua Portuguesa.

Antes da execução das atividades, os alunos foram orientados sobre como executar os jogos (comandos). Durante a realização da atividade, o professor pesquisador permaneceu com os alunos. Cada estudante fez uso individual do computador para realizar as atividades, a fim de evitar possíveis influências de seus colegas. Em cada jogo, há um texto no qual há uma saudação ao usuário e a missão a ser cumprida com instruções.

O primeiro jogo (APÊNDICE J) faz uma revisão de todo o conteúdo estudado em sala de aula, explorado nas atividades “Ortografando”. No dia da aplicação dessa atividade, todos os alunos estavam presentes, o que proporcionou um bom desenvolvimento da atividade com

14 Os jogos desenvolvidos no programa *Microsoft PowerPoint* constam em um *pen card*, parte integrante desta dissertação (encarte). Para acessar os jogos, clique nos arquivos e siga as instruções.

a efetiva participação de todos os alunos. Na Figura 13, a seguir, ilustramos a página inicial (*menu*) do jogo “Verdadeiro ou Falso?”.

Figura 13 – Página inicial do jogo “Verdadeiro ou falso?”¹⁵



Fonte: Imagem cedida pela pesquisadora, 2018.

Na página inicial do jogo, disponibilizamos aos alunos os comandos “instrução” e “play”. Nas instruções, constam as orientações para que o aluno execute o jogo. Antes de iniciar o jogo, a professora enfatizou com os alunos a necessidade de clicar, primeiramente, nas instruções, pois não seriam bem-sucedidos no jogo sem as devidas orientações.

O jogo “Verdadeiro ou Falso” fez uma revisão das regras morfosintáticas da ortografia da Língua Portuguesa. Esse jogo possibilitou aos alunos a reflexão sobre as regras ortográficas morfosintáticas da Língua Portuguesa.

A seguir, um exemplo (FIGURA 14) do que este jogo aborda:

¹⁵ As imagens utilizadas na criação dos jogos foram retiradas da *Internet*.

Figura 14 – Menu de perguntas



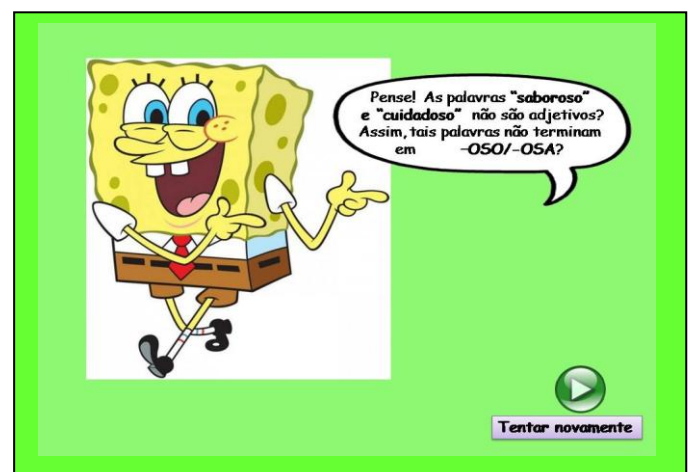
Fonte: Imagem cedida pela pesquisadora, 2018.

Ao responder corretamente, o aluno avança no jogo, mas, se “erra”, ele tem a oportunidade de refletir sobre “o erro” e de tentar novamente, como aparece nas Figuras 15 e 16, a seguir:

Figura 15 – Menu de reflexão



Figura 16 – Menu tentar novamente



Fonte: Imagens cedidas pela pesquisadora, 2018.

Para garantir a premiação, o aluno tem que tentar descobrir qual hambúrguer contém um molho especial. Dentro do hambúrguer com molho especial, há a premiação do aluno, constituído de pontos na disciplina de Língua Portuguesa. Especificamos essa atividade de intervenção no Quadro 13, a seguir.

Quadro 13 – Atividade de intervenção: jogo 1

Atividade de intervenção - Jogo 1: “Verdadeiro ou falso”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre regularidade morfológico-gramatical presente em substantivos e adjetivos. ▪ Refletir sobre regularidade morfológico-gramatical presente em verbos.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade. ▪ Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita. ▪ Usar as convenções da língua escrita, e autonomamente, entendendo as diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. ▪ Compreender as regularidades morfosintáticas de formação lexical e flexão verbal. ▪ Utilizar, de modo adequado, as convenções ortográficas que regulam a escrita da Língua Portuguesa.
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2h
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Computadores
Sujeitos envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professora e alunos
Descrição da atividade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esse jogo funciona como uma revisão das regras morfosintáticas de formação verbal e formação lexical da ortografia da Língua Portuguesa. Para jogar, o aluno deve usar o <i>mouse</i> e clicar na opção que julgar correta (verdadeiro ou falso). Respondendo corretamente, o aluno avança no jogo; em caso de “erro”, há a chance de refletir sobre o que errou e pode tentar novamente. Após responder a todas as perguntas, o aluno tenta descobrir qual hambúrguer contém um molho especial. Dentro do hambúrguer com molho especial, está a premiação do aluno.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

O jogo “Shrek e os mistérios da ortografia” (APÊNDICE K) foi o segundo jogo executado com os alunos. Na data da aplicação do jogo, faltaram quatro alunos. A ausência desses alunos não comprometeu o desenvolvimento da atividade. A Figura 17 representa a página inicial do jogo “Shrek e os mistérios da ortografia”.

Figura 17 – Página inicial de “Shrek e os mistérios da ortografia”



Fonte: Imagem cedida pela pesquisadora, 2018.

O jogo “Shrek e os mistérios da ortografia” envolve as regularidades morfossintáticas de formação lexical, sendo elas: o emprego de -L em coletivos terminados em [aw] e adjetivos terminados em [aw], [ew], [iw]; o emprego de -ÊS e -ESA no final de adjetivos pátrios e relativos em títulos de nobreza; o emprego de -EZ no final de substantivos derivados; o emprego de -OSO no final de adjetivos; o emprego de -ICE no final de substantivos. O jogo é estruturado em três fases e, em cada uma delas, instruções são ao jogador fornecidas. Ao final de cada etapa vencida, o aluno adquire moedas, que podem ser trocadas por pontos nas aulas de Língua Portuguesa. Antes de iniciar a primeira fase do jogo, é disponibilizada ao aluno uma revisão das regras morfossintáticas de formação lexical, conforme Figura 18:

Figura 18 – Menu de revisão



Fonte: Imagem cedida pela pesquisadora, 2018.

Após essa revisão, dá-se início à primeira fase do jogo, a “Caça à intrusa”. Nessa fase, o aluno deve procurar a palavra que está escrita incorretamente. Caso o aluno clique na palavra correta, ele é direcionado a outra página, a qual o leva a refletir sobre a regra ortográfica de que trata o comando. Informações são disponibilizadas ao aluno, de modo que ele reflita sobre a regra.

Na Figura 19, apresenta-se o *menu* inicial dessa fase.

Figura 19 – Menu inicial da fase “Caça à intrusa”



Fonte: Imagem cedida pela pesquisadora, 2018.

Após vencer essa fase, o aluno avança para a segunda fase do jogo, o “Jogo da memória”. Nessa fase, o aluno deve formar pares de cartas. Cada par é constituído, em uma carta, de uma regra ortográfica morfossintática de formação lexical, e, na outra carta, de seus respectivos exemplos. Antes de começar o jogo, o aluno visualiza todas as cartas do jogo (as regras e seus exemplos), a fim de memorizar suas posições. Em seguida, o aluno clica nas cartas e busca seu par correspondente. Se o aluno não encontrar o par correspondente, deve clicar novamente para encobrir as cartas e reiniciar nelas seus cliques. O aluno somente iria mudar de fase após achar todas as cartas que formam pares.

O *menu* inicial dessa fase está representado na Figura 20, a seguir.

Figura 20 – *Menu* inicial da fase “Jogo da memória”

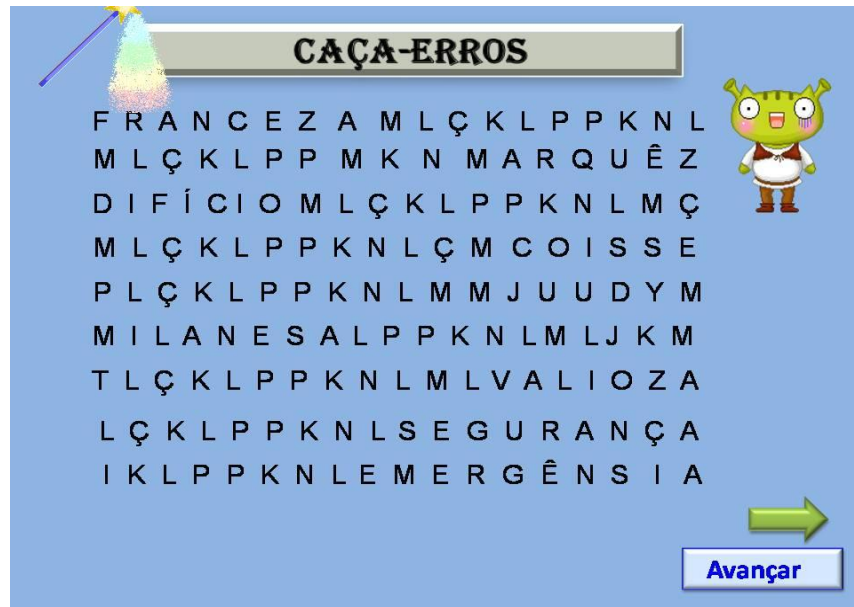


Fonte: Imagem cedida pela pesquisadora, 2018.

Finalizada essa fase, o aluno avança para a fase final, intitulada “Caça-erros”. Nessa nova fase, o aluno deve procurar as palavras escritas incorretamente. Esse jogo exige muita atenção do aluno, pois existem, no caça-erros, palavras que estão escritas corretamente (as armadilhas), podendo estas confundir o aluno. O aluno só concluirá o jogo quando encontrar todas as palavras erradas.

Na Figura 21, há a representação do *menu* inicial dessa fase.

Figura 21 – Menu da fase “Caça-erros”



Fonte: Imagem cedida pela pesquisadora, 2018.

Desvendados os mistérios da ortografia de cada fase, o aluno conquista moedas. Ao final do jogo, o aluno troca essas moedas por pontos extras na disciplina de Língua Portuguesa.

No Quadro 14, apresentamos detalhadamente as etapas do jogo 2, “Shrek e os mistérios da ortografia”:

Quadro 14 – Atividade de intervenção: jogo 2

(Continua)

Atividade de intervenção Jogo 2: “Shrek e os mistérios da ortografia”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre a regularidade morfológico-gramatical presente em substantivos e adjetivos.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade. ▪ Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita. ▪ Usar as convenções da língua escrita, produtiva e autonomamente, entendendo as diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. ▪ Compreender as regularidades morfossintáticas de formação lexical. ▪ Utilizar, de modo adequado, as convenções ortográficas que regulam a escrita da Língua Portuguesa.
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2h
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Computadores
Sujeitos envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professora e alunos

<p style="text-align: center;">Descrição da atividade 2h</p>	<p style="text-align: right;">(Conclusão)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O jogo “Shrek e os mistérios da ortografia” é dividido em três fases. Todo o jogo envolve as regularidades morfossintáticas de formação lexical. A cada fase vencida, os alunos colecionam moedas que poderão ser trocadas por pontos nas aulas de Língua Portuguesa. Antes de iniciar o jogo, é oferecida ao aluno uma breve retrospectiva do conteúdo referente à ortografia, de acordo com seu estudo antes abordado em sala de aula. <p>O primeiro jogo é “Caça à intrusa” e, nesse jogo, o aluno deve procurar a palavra que está com a escrita errada. Se clicar errado, o aluno é direcionado a outra página, a qual o leva a refletir sobre a regra ortográfica. Após vencer essa fase, o aluno avança para o “Jogo da memória”. Nesse jogo, o aluno deve formar pares de cartas. Cada par é constituído, em uma carta, de uma regra ortográfica morfossintática de formação lexical, e, em outra carta, de seus respectivos exemplos. Finalizado esse jogo, o aluno avança para a fase final, intitulada “Caça-erros”. Nessa fase, o aluno deve procurar as palavras que estão escritas incorretamente. Com a finalização do jogo, o aluno conquista moedas que podem ser trocadas por pontos nas aulas de Língua Portuguesa.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

O terceiro jogo executado foi “A bruxa ortográfica” (APÊNDICE L). Nesse dia, contamos com a ausência de cinco alunos que não puderam ir à escola por falta de transporte escolar. Essas crianças são oriundas da zona rural da cidade. Esse jogo também aborda as regularidades morfossintáticas de formação lexical (emprego de -L no final de coletivos e adjetivos; emprego de -ÊS e -ESA no final de adjetivos pátrios e adjetivos relativos a títulos de nobreza; emprego de -EZ no final de substantivos; emprego de -OSO no final de adjetivos; emprego de -ICE no final de substantivos), havendo instruções para o jogador. Nesse jogo, é solicitado do aluno que ajude a acabar com o feitiço da bruxa. Para jogar, o aluno deve usar o *mouse* e clicar na palavra correta. A opção “tentar novamente” redireciona o jogador ao início do jogo. Nas instruções, informa-se aos alunos que a bruxa usa um feitiço para confundir a escrita das palavras, por isso a importância da reflexão sobre as regras ortográficas, antes de clicar na palavra que considera correta. Ao quebrar o feitiço da bruxa, indicando a escrita correta das palavras, o aluno garante pontos nas aulas de Língua Portuguesa. A Figura 22, a seguir, representa o *menu* inicial do jogo.

Figura 22 – Menu inicial de “A bruxa ortográfica”



Fonte: Imagem cedida pela pesquisadora, 2018.

O Quadro 15 detalha essa atividade do jogo “A bruxa ortográfica”.

Quadro 15 – Atividade de intervenção: jogo 3

Atividade de intervenção - Jogo 3: “A bruxa ortográfica”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre a regularidade morfológico-gramatical presente em substantivos e adjetivos
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade. ▪ Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita. ▪ Usar as convenções da língua escrita, produtiva e autonomamente, entendendo as diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. ▪ Compreender as regularidades morfossintáticas de formação lexical e flexão verbal. ▪ Utilizar, de modo adequado, as convenções ortográficas que regulam a escrita da Língua Portuguesa.
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2h
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Computadores
Sujeitos envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professora e alunos
Descrição da atividade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O jogo “A bruxa ortográfica” é bem animado, o que instiga o aluno. Nesse jogo, o aluno deve achar a palavra escrita corretamente. Caso clique em uma alternativa errada, ele será redirecionado, a fim de refletir sobre a regra. Como premiação, o aluno adquire pontos nas aulas de Língua Portuguesa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

O jogo “Uma aventura ortográfica” (APÊNDICE M) também aborda as regularidades morfossintáticas de formação lexical da ortografia da Língua Portuguesa (emprego de -L no final de coletivos e adjetivos; emprego de -ÊS e -ESA no final de adjetivos pátrios e adjetivos relativos a títulos de nobreza; emprego de -EZ no final de substantivos; emprego de -OSO no final de adjetivos; emprego de -ICE no final de substantivos), assim como nos jogos “Shrek e os mistérios da ortografia” e “A bruxa ortográfica”. Nesse dia, faltou apenas um aluno.

Nesse jogo, o personagem Russell admite que possui dúvidas acerca da ortografia de determinadas palavras e precisa de ajuda para clicar no balão que apresenta a escrita correta das palavras. Esse jogo também possui instruções para o jogador. Antes de o aluno clicar no balão, o enunciado do jogo chama a atenção para a importância da reflexão sobre as regras ortográficas. Ao chegar ao final dessa aventura, o aluno deve escolher um balão e nele clicar para conhecer o seu prêmio.

Na Figura 23, a seguir, representa-se a tela inicial do jogo:

Figura 23 – Tela inicial de “Uma aventura ortográfica”



Fonte: Imagem cedida pela pesquisadora, 2018.

No Quadro 16, apresentamos detalhadamente as etapas do jogo 4, “Uma aventura ortográfica”:

Quadro 16 – Atividade de intervenção: jogo 4

Atividade de intervenção - Jogo 4: “Uma aventura ortográfica”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre a regularidade morfológico-gramatical presente em substantivos e adjetivos
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade. ▪ Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita. ▪ Usar as convenções da língua escrita, produtiva e autonomamente, entendendo as diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. ▪ Compreender as regularidades morfossintáticas de formação lexical. ▪ Utilizar, de modo adequado, as convenções ortográficas que regulam a escrita da Língua Portuguesa.
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2h
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Computadores
Sujeitos envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professora e alunos
Descrição da atividade 2h	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No jogo “Uma aventura ortográfica”, Russel (o personagem) precisa de ajuda, pois ele tem muita dificuldade em ortografia. A missão do jogador é clicar no balão que apresenta as palavras que estão escritas corretamente. No final do jogo, o aluno deve clicar em um balão de sua escolha para descobrir qual é o seu prêmio.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Como dito anteriormente, os jogos foram organizados sistematicamente: primeiramente, foram considerados os jogos que abordavam as dificuldades decorrentes das regras morfossintáticas de formação lexical. Num segundo momento, foram considerados os jogos cujo conteúdo diz respeito às dificuldades decorrentes das regras morfossintáticas de flexão verbal.

Os jogos “Os jovens Titãs e as estrelas ortográficas” (APÊNDICE N) e “Trilha ortográfica” (APÊNDICE O) ocupam-se das regularidades morfossintáticas de formação verbal da ortografia da Língua Portuguesa. Os dois jogos iniciam-se com instruções ao jogador.

A Figura 24, a seguir, representa a página inicial (*menu*) do jogo “Os jovens Titãs e as estrelas ortográficas”.

Figura 24 – Página inicial de “Os jovens Titãs e as estrelas ortográficas”

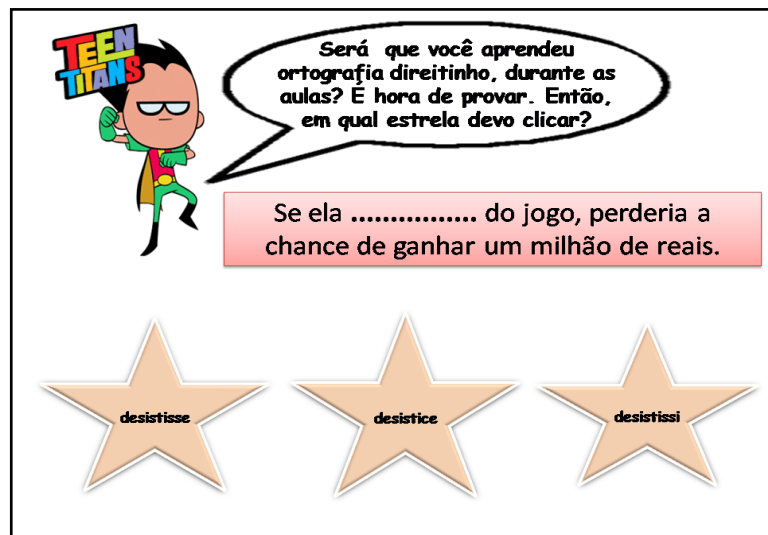


Fonte: Imagem cedida pela pesquisadora, 2018.

No dia da aplicação desse jogo, contamos com a presença de todos os alunos. A missão do jogador é tentar descobrir qual estrela (palavra) completa a frase corretamente. Para jogar, o aluno deve usar o *mouse* e clicar na palavra que julgar correta. A cada acerto, o aluno coleciona estrelas. No final do jogo, o jogador escolhe uma das estrelas, a fim de conhecer qual será a sua premiação final. O objetivo desse jogo é levar o aluno a refletir sobre as regras morfossintáticas de flexão verbal.

A seguir, expõe-se a tela (Figura 25) que representa uma das missões do aluno:

Figura 25 – Tela de “Os jovens Titãs e as estrelas ortográficas”



Fonte: Imagem cedida pela pesquisadora, 2018.

Depois de refletir, o aluno deve clicar em uma das estrelas. Então, o jogo dá um retorno ao aluno, por intermédio de mensagens que indicam o sucesso ou o fracasso na atividade proposta. Caso clique na resposta errada, o aluno é instruído a refletir sobre o que errou e “tentar de novamente”. Caso clique na estrela correta, o aluno avança no jogo. Nas figuras 26, 27 e 28, a seguir, apresentamos telas de *feedback*.

Figura 26 – *Feedback* do “erro”



Fonte: Imagens cedidas pela pesquisadora, 2018.

Figura 27 – Feedback de reflexão



Fonte: Imagens cedidas pela pesquisadora, 2018.

Figura 28 – Feedback de acerto



Fonte: Imagens cedidas pela pesquisadora, 2018.

Os detalhes dessa atividade constam no Quadro 17, a seguir:

Quadro 17– Atividade de intervenção: jogo 5

Atividade de intervenção - Jogo 5: “Os jovens Titãs e as estrelas ortográficas”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre a regularidade morfológico-gramatical presente em verbos.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade. ▪ Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita. ▪ Usar as convenções da língua escrita, produtiva e autonomamente, entendendo as diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. ▪ Compreender as regularidades morfossintáticas de flexão verbal. ▪ Utilizar, de modo adequado, as convenções ortográficas que regulam a escrita da Língua Portuguesa.
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2h
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Computadores
Sujeitos envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professora e alunos
Descrição da atividade 2h	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No jogo “Os Jovens Titãs e as estrelas ortográficas”, os jovens têm uma missão muito difícil, e precisam muito da ajuda do jogador. A missão é tentar descobrir qual estrela completa a frase corretamente. O aluno deve refletir e clicar na estrela correta. Ao final do jogo, o aluno escolhe uma estrela. Nessa estrela, consta a premiação do aluno.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

O sexto jogo, “A trilha ortográfica” (APÊNDICE O), também abarca as regularidades morfossintáticas de flexão verbal (o emprego de -R no final das formas verbais do infinitivo, que tendemos a não pronunciar, o emprego de -U no final das flexões verbais do passado perfeito do indicativo; o emprego de -ÃO no final das flexões verbais do futuro do presente do indicativo; o emprego de -AM no final das flexões verbais do passado ou do presente; o emprego de -D na desinência de gerúndio nas formas verbais que, em muitas regiões, tende, na pronúncia, a ser assimilado; o emprego de -SS na desinência de pretérito imperfeito do subjuntivo. Nesse jogo, cada passo que o jogador dá corresponde a um desafio a ser vencido. Somente após todas as respostas, o jogador consegue chegar ao final da trilha. O jogo contém 12 casas até o seu fim. O aluno conta com a ajuda de um dado para avançar nas casas. Para jogar, o aluno deve clicar com o *mouse* no dado e seguir as orientações que aparecem abaixo de cada um deles, sempre seguindo as setas. Ao final do jogo, o aluno deve clicar novamente no dado e, em seguida, aparecem os pontos adquiridos nas aulas de Língua Portuguesa.

A Figura 29, seguinte, representa a primeira tela desse jogo:

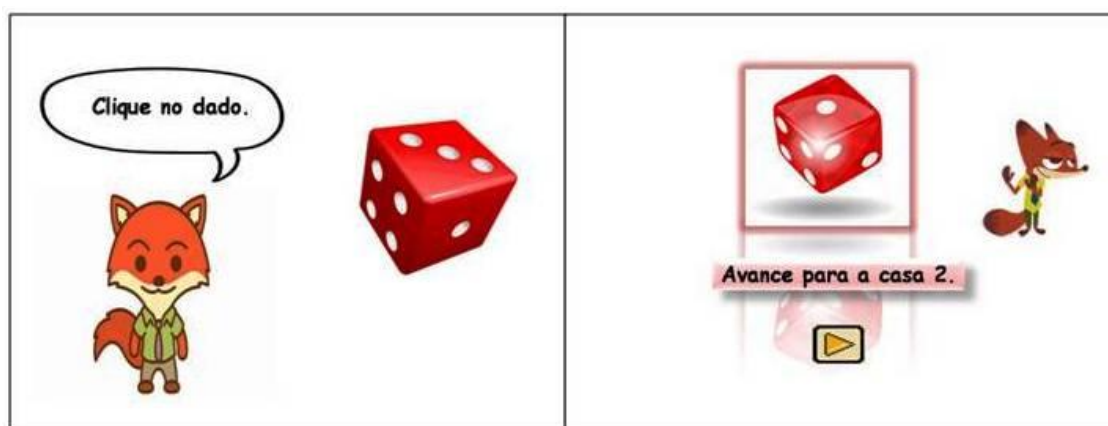
Figura 29 – Menu inicial de “Trilha ortográfica”



Fonte: Imagem cedida pela pesquisadora, 2018.

Ao clicar no comando *play*, o jogo tem início. Surge, então, uma tela em que se apresenta a trilha. A trilha possui 12 casas, as quais ora podem apresentar perguntas, ora não (neste caso, o avanço é automático). Ao clicar no quadro para começar, o aluno é direcionado a uma tela em que aparece um dado giratório. Ao clicar no dado, surge outra tela com as orientações que o aluno deve seguir, conforme representado na Figura 30, que se segue.

Figura 30 – Menu Orientações



Fonte: Imagens cedidas pela pesquisadora, 2018.

Ao clicar na casa indicada pelo dado, surge então a tela configurada com as perguntas. São apresentadas duas alternativas para o aluno. Caso responda corretamente, o aluno é parabenizado pelo acerto e avança no jogo. Respondendo incorretamente, o aluno é direcionado a uma tela em que é comunicado sobre o “erro”, sendo convidado à reflexão. Em seguida, o aluno tem a possibilidade de responder novamente e prosseguir no jogo. Veja a

Figura 31, a qual representa *feedback* indicando as perguntas do jogo, a mensagem do acerto, do “erro”, bem como a reflexão sobre o “erro”:

Figura 31 – *Feedback*: pergunta, acerto, “erro”, reflexão.



Fonte: Imagem cedida pela pesquisadora, 2018.

Como todos os jogos, “A trilha ortográfica” também conduz o aluno à reflexão sobre regras ortográficas da Língua Portuguesa. Seu objetivo é trabalhar com a ortografia (flexão verbal), de modo que permita ao aluno refletir acerca da escrita de palavras.

No Quadro 18, a seguir, descrevemos detalhadamente essa atividade.

Quadro 18 – Atividade de intervenção: jogo 6

Atividade de intervenção - Jogo 6: “Trilha ortográfica”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre a regularidade morfológico-gramatical presente em verbos.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade. ▪ Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita. ▪ Usar as convenções da língua escrita, produtiva e autonomamente, entendendo as diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. ▪ Compreender as regularidades morfossintáticas de flexão verbal. ▪ Utilizar, de modo adequado, as convenções ortográficas que regulam a escrita da Língua Portuguesa.
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2h
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Computadores
Sujeitos envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professora e alunos
Descrição da atividade 2h	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na “trilha ortográfica”, há 12 passos até o fim do jogo. O jogador conta com a ajuda de um dado para avançar as casas. Cada passo é um desafio. Só após responder a todas as perguntas, o jogador consegue chegar ao final da trilha. Para jogar, o aluno deve clicar com o <i>mouse</i> no dado e seguir as orientações que aparecem abaixo de cada dado. O aluno deve seguir as setas e as orientações que aparecem abaixo de cada dado. Para conseguir pontos na aula de Língua Portuguesa, o aluno deve concluir a trilha ortográfica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Esclarecemos que, apesar de esta etapa ter acontecido no laboratório de informática da escola, os computadores usados não foram os da escola, pois o sistema operacional das máquinas é o *Linux*, que desconfigura os jogos criados no sistema operacional *Windows*. Assim, contamos com a colaboração dos professores da escola¹⁶, que emprestaram seus *notebooks* particulares para a realização dessa etapa.

Os jogos apresentados trabalharam o ensino da ortografia da Língua Portuguesa em uma perspectiva sistemática e reflexiva. Sendo assim, foi enfatizada a ortografia de palavras, seguindo-se o pressuposto de que só se aprende a ortografia de palavras, as quais seguem regras, quando se compreende as regras que envolvem a sua escrita.

A expectativa foi de que essa atividade de intervenção apresentasse resultados positivos no desempenho ortográfico dos alunos. Através dessas atividades de intervenção,

¹⁶ Os professores da E. E. Cel. Francisco Ribeiro cederem provisoriamente seus *notebooks*, para a realização desta pesquisa.

buscamos reafirmar a eficácia do ensino sistemático e reflexivo da ortografia da Língua Portuguesa. Após a realização dessa etapa de intervenção, foi aplicada uma atividade cujo objetivo foi avaliar os resultados da intervenção.

Na subseção seguinte, descreveremos a coleta de dados para essa avaliação.

3.3.3 Coleta de dados – fase pós-intervenção

Assim como na fase diagnóstica da pesquisa, na fase pós-intervenção (APÊNDICE P), novamente os alunos realizaram a produção de um texto escrito. O objetivo foi verificar os resultados obtidos com a intervenção, comparando os resultados inicial e final.

A atividade pós-intervenção foi aplicada no dia 9 de novembro de 2018. Na aplicação da atividade pós-intervenção, estavam presentes 28 dos 33 alunos matriculados e frequentes da turma. Dos alunos presentes, dois alunos requerem AEE e, assim como na fase diagnóstica, não conseguiram realizar a atividade. Nessa fase da pesquisa, foram analisadas 26 produções de texto. Os alunos ausentes não demonstraram interesse em realizar, posteriormente, a atividade.

Assim como aconteceu na fase diagnóstica, ocorreu toda uma motivação para a realização da produção de texto escrito. No primeiro momento, os alunos foram divididos em quatro equipes. Em seguida, foram entregues diferentes textos¹⁷ (ANEXO D), um para cada equipe. Todos os textos apresentavam uma narrativa cômica do assunto “assalto”. Para facilitar a dinâmica da atividade, os textos foram numerados: Texto 1: “O assalto”, de Carlos Drummond de Andrade; Texto 2: “Assalto a banco”, de Luis Fernando Veríssimo; Texto 3: “Duplo assalto”, de Max Nunes; Texto 4: “O assalto”, de Luis Fernando Veríssimo.

No segundo momento, foi proposta aos alunos a leitura silenciosa do texto. No terceiro momento, cada equipe dramatizou a história do texto recebido.

No quarto momento, após as apresentações dos alunos, foi entregue aos alunos o texto “Você é um gênio? Ótimo! Então descubra o ladrão”, de autor desconhecido. Nesse texto, a partir de pistas fornecidas, o aluno teria que identificar o ladrão. Finalmente, no quinto momento, o professor convidou os alunos a produzirem um texto escrito, contando a história do ladrão identificado. Para facilitar o desenvolvimento da produção de texto, o professor orientou os alunos a dar um título bem interessante a seu texto, a nomear e caracterizar os personagens, a descrever física e psicologicamente o ladrão, assim como o

¹⁷ Os textos eram de diferentes autores, mas envolviam o mesmo tema: “Assalto”.

lugar em que ele morava, como vivia, onde aconteceu o roubo, como foi o assalto, quem testemunhou, por que ele estava tentando viajar para o exterior, como ele foi descoberto, se ele foi preso e qual foi o desfecho da história.

Detalhes dessa atividade estão no Quadro 19, a seguir:

Quadro 19 – Atividade da fase pós-intervenção

(Continua)

ATIVIDADE DA FASE PÓS-INTERVENÇÃO	
❖ Ação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Divisão da turma em equipes. ▪ Distribuição dos textos. ▪ Leitura dos textos individualmente. ▪ Momento lúdico (dramatização do texto). ▪ Texto “Você é um gênio? Ótimo! Então descubra o ladrão”, de autor desconhecido. ▪ Produção textual.
❖ Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a habilidade de leitura. ▪ Estimular a escrita a partir de produção textual. ▪ Ampliar possibilidades de imaginação e criatividade dos alunos. ▪ Constatar se os alunos apresentam ou não o domínio das regras morfosintáticas.
❖ Recurso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Xerox.
❖ Competências e habilidades¹⁸	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade. ▪ Compreender e produzir textos, orais e escritos, de diferentes gêneros. ▪ Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita. ▪ Usar as convenções da língua escrita, produtiva e autonomamente, entendendo as diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico.
❖ Descrição da atividade	<p>1º Momento: Primeiramente, o professor dividiu a turma em 4 equipes. Em seguida, entregou diferentes textos a cada equipe (os textos são de diferentes autores, mas envolvem o mesmo tema: “Assalto”). Todos os textos apresentam uma narrativa cômica do assunto. Os textos foram numerados, para facilitar a dinâmica da atividade:</p> <p>Texto 1: “O assalto”, de Carlos Drummond de Andrade.</p> <p>Texto 2: “Assalto a banco”, de Luis Fernando Veríssimo.</p> <p>Texto 3: “Duplo assalto”, de Max Nunes.</p> <p>Texto 4: “O assalto”, de Luis Fernando Veríssimo.</p> <p>2º Momento: O professor propôs a leitura individual, ou seja, cada membro da equipe fez leitura silenciosa do texto que recebeu.</p> <p>3º Momento (lúdico): O professor pediu às equipes que</p>

¹⁸As habilidades e as competências descritas no quadro foram retiradas e adaptadas do Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano/SEEMG. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BA9D578D1-0EBA-4DEA-B414-F6FA075CF947%7D_cbc-ef_lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2017 – ANEXO B.

	(Conclusão)
	dramatizassem a história do texto em sala de aula.
❖ Descrição da atividade	<p>4º Momento: Após as apresentações, o professor entregou aos alunos um pequeno texto “Você é um gênio? Ótimo! Então descubra o ladrão”, de autor desconhecido. Os alunos teriam que identificar o ladrão no texto. Pistas foram fornecidas aos alunos.</p> <p>5º Momento: Produção textual. O professor convidou os alunos a produzirem um texto escrito, contando a história do ladrão identificado. O professor forneceu um roteiro para orientar a construção do texto.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Posteriormente, os “erros” ortográficos – identificados quanto à natureza regular ou irregular – observados na atividade aplicada após a intervenção, assim como ocorreu na atividade diagnóstica, foram categorizados em relação à regularidade (direta, contextual ou morfossintática) e subcategorizados no tocante à regularidade morfossintática (formação lexical ou flexão verbal). A categorização dos “erros” observados nessa fase também segue a classificação estabelecida por Silva, Morais e Melo (2007) e Morais (2000). Conforme procedimento da atividade diagnóstica, os dados coletados nessa fase também foram avaliados quanti-qualitativamente, observando-se a frequência com que esses “erros” aparecem na produção do texto escrito dos alunos após a intervenção.

Essa etapa foi fundamental para a averiguação da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, os dados coletados na fase pós-intervenção puderam ser comparados com aqueles obtidos na fase diagnóstica.

No próximo capítulo, são analisados os dados obtidos na atividade diagnóstica e na atividade pós-intervenção.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo trata da descrição e análise dos dados colhidos através da produção de texto proposta na atividade diagnóstica e na atividade pós-intervenção, a fim de compararmos os dados e comprovarmos ou não a eficácia da proposta de intervenção. A descrição e a análise de dados da fase diagnóstica estão descritos na seção 4.1. Na seção 4.2, são descritos e analisados os resultados da fase pós-intervenção. Em ambas as fases os “erros” ortográficos foram identificados e categorizados/subcategorizados. Finalmente, na seção 4.3, comparamos os resultados obtidos nas duas fases supracitadas.

Convém aqui salientar que, durante a análise dos textos, não observamos a caligrafia, a acentuação, o uso de letras maiúscula e minúscula, sinais de pontuação, muito menos os problemas sintáticos. A nossa única preocupação diz respeito aos “erros” ortográficos de natureza morfossintática da ortografia da Língua Portuguesa.

4.1 Descrição e análise de dados - fase diagnóstica

Os “erros” ortográficos presentes nas produções de texto elaboradas na fase diagnóstica foram identificados e categorizados/subcategorizados, considerando a natureza dos “erros” ortográficos dos alunos em relação às regularidades e irregularidades da ortografia da Língua Portuguesa, conforme as propostas de Silva, Morais e Melo (2007) e Morais (2000).

Como vimos na subseção 2.3.1.1, a ortografia da Língua Portuguesa apresenta regularidades e irregularidades. As regularidades ortográficas compreendem três tipos, a saber: as regulares diretas (uma letra representa apenas um único som e *vice-versa*); as regulares contextuais (a posição da letra na palavra define qual grafia será adequada); as regulares morfossintáticas (determinadas por aspectos gramaticais na formação de palavras por derivação e na flexão verbal).

Nos casos regulares, os nossos alunos aprendem compreendendo as regras. Ao lado dessas regularidades, existem as irregularidades ortográficas que, ao contrário, não apresentam nenhuma regra específica que auxilie na compreensão. Como exemplos, temos as letras -G ou -J, no início ou no interior da palavra, seguidas de -E ou -I, com o som de /ʒ/, como nas palavras “girafa”, “exigir”, “projeção”, “jiló”. Nesses casos, nenhuma regra estabelece qual letra usar, pois trata-se de memorização.

Para os casos das regularidades contextuais, é recomendável que o professor oriente os alunos a perceberem os contextos de determinadas letras. Nas irregularidades, devem orientar os alunos a recorrerem às fontes da escrita correta quando não conseguirem refletir ou deduzir a irregularidade dessas palavras.

A seguir, apresentamos os “erros” ortográficos identificados nas produções textuais dos alunos do 6.º ano, de acordo com a classificação proposta por Silva, Morais e Melo (2007) e Morais (2000). Para melhor visualização, a Tabela 1 apresenta um recorte dos “erros” ortográficos quanto à natureza (regular/irregular) e categoria (direta/contextual/morfossintática), assim como o número de ocorrências e o percentual dessas ocorrências – fase diagnóstica.

A categorização dos “erros” ortográficos presentes nessa atividade encontra-se, na íntegra, no Apêndice Q.

Tabela 1 – Natureza e categoria dos “erros” ortográficos (fase diagnóstica)

NATUREZA/CATEGORIA DE “ERROS” ORTOGRÁFICOS					
Natureza do “erro”	Categoria	Exemplos de “erros” ortográficos	Ortografia	Ocorrência dos “erros” ortográficos	Porcentual de ocorrências
1-Regular	a) Diretas	-	-	-	0%
	b) Contextuais	“tabém” “tenpo” “cando” “baracas”	“também” “tempo” “quando” “barraca”	20	9%
	c) Morfossintáticas	“gentiu” “holandezes” “felises” “visita” “aperto” “tinhão”	“gentil” “holandeses” “felizes” “visitar” “apertou” “tinham”	166	74%
-Irregular	-	“aprocimou” “conhesa” “depreca” “desidimos” “mosso” “nasser” “serto”	“aproximou” “conheça” “depressa” “decidimos” “moço” “nascir” “certo”	39	17%
Total				225	100%

Na Tabela 1, podemos constatar, por meio das produções textuais dos alunos, que os “erros” ortográficos mais recorrentes dizem respeito às regularidades morfossintáticas, que ocorrem em 74% dos casos (166 ocorrências). As regularidades contextuais aparecem em 9% dos casos (20 ocorrências), e as irregularidades ocorrem em 17% dos casos (39 ocorrências), em um total de 225 “erros” ortográficos. Não houve nenhum “erro” ortográfico quanto às regularidades diretas, devido ao ano de escolarização dos alunos (6º ano).

No que se refere às regularidades contextuais, em que são cometidos “erros” em decorrência da não observância de regras contextuais, observamos alguns casos como, por exemplo: “tenpo” (“tempo”), “tabém” (“também”), em que há violação da regra no que concerne à nasalização do -M e -N em final de sílaba, ou seja, a regra determina que, antes de -P e -B, seja usada a letra -M e, nos demais contextos, usa-se a letra -N.

No caso de “cando” (“quando”), dá-se a violação da regra quanto ao emprego da letra -Q, com som de /k/, que sempre é empregada seguida da letra -U. O -QU, nesse caso, é considerado um dígrafo¹⁹ consonantal. Entretanto, quando a vogal -U é pronunciada, mantendo cada letra sua unidade sonora, o -QU não é considerado um dígrafo consonantal, como nas palavras “cinquenta” e “quadro”.

Tais “erros” ocorrem quando o aluno deixa de considerar a posição de uma letra ou unidade sonora em relação a outras, como quando escreve “aza” (“asa”), por desconsiderar a regra de que a letra -S entre vogais tem o som de /z/. Ou, ainda, quando escreve “baraca” com uma letra -R, por desconsiderar que, para representar o -R forte, utiliza-se a grafia do dígrafo -RR, para grafar -R forte intervocálico.

No que concerne às regularidades morfossintáticas, elas aparecem em um número bem significativo, conforme consta na Tabela 1, na qual temos as palavras: “gentiu” (“gentil”), “holandezes” (“holandeses”), “felises” (“felizes”), “visita” (“visitar”), “aperto” (“apertou”), “tinhão” (“tinham”). “Erros” ortográficos como esses, decorrentes da não aplicação das regras morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa, objeto desta pesquisa, serão detalhados posteriormente.

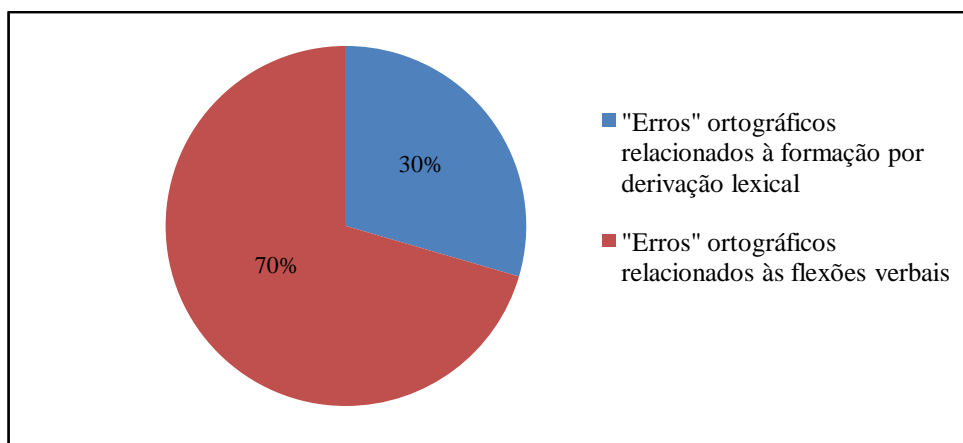
Quanto aos casos de natureza irregular da norma ortográfica, em que não há regra que estabeleça a utilização de determinada letra para um determinado contexto, verificamos que a maioria dos “erros” encontrados diz respeito à violação da representação convencional do fonema /s/. Segundo Nóbrega (2013, p. 30), “os fonemas /s/ e /z/ são recordistas isolados no talento de criar armadilhas a quem escreve”. Ao aluno apresenta-se a difícil tarefa da escolha,

¹⁹ O termo dígrafo refere-se à junção das duas letras na representação de um único som. No caso, as letras -QU representam o som /k/ como ocorre no início das palavras “quilo” e “querer”.

pois o sistema possibilita no mínimo duas e no máximo nove letras para grafar a notação do /s/ e não há nenhuma regra que defina a escolha correta, conforme Quadro 4 (p. 41). Pela Tabela 1, observamos alguns exemplos como em “aprocimou” (“aproximou”), “conhesa” (“conheça”), “depreca” (“depressa”), “desidimos” (“decidimos”), “mosso” (“moço”), nasser” (“nascer”) e “serto” (“certo”), em que o fonema /s/ é representado por diferentes letras, ocasionando assim dificuldades ao aluno.

A seguir, apresentaremos os “erros” ortográficos decorrentes da não aplicação das regras morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa, foco desta pesquisa. Nessa etapa, para melhor entendimento dos casos de violação das regularidades morfossintáticas, consideramos apenas o número de palavras com “erros” ortográficos relacionados à violação das regras morfossintáticas. Por meio do Gráfico 14, apresentaremos a porcentagem de ocorrências referentes aos “erros” ortográficos de propriedade morfossintática.

Gráfico 14 – “Erros” ortográficos de propriedade morfossintática (fase diagnóstica)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

O Gráfico 14 permite-nos inferir que os “erros” ortográficos de natureza morfossintática relacionados à formação verbal equivalem a 70%, e os “erros” ortográficos relacionados à formação por derivação lexical correspondem a 30% dos “erros” ortográficos encontrados nas produções textuais dos alunos, o que poderia ser justificado pelo fato de ter sido adotada a narração como tipologia textual, na atividade proposta.

Esses índices de “erros” ortográficos relacionados à formação verbal e à formação por derivação lexical apontam para o fato de que os alunos desta pesquisa desconsideram as regras morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa. Até porque, de acordo com a

Tabela 1, os “erros” decorrentes da violação de regras morfossintáticas equivalem a 74% do total. Se o aluno compreende os aspectos morfológicos e gramaticais da LP, certamente esse conhecimento o auxiliará a escrever conforme a ortografia oficial como, por exemplo, “esperteza” em vez de “espertesa”.

A categorização dos dados, a partir da identificação dos “erros” ortográficos presentes na escrita dos alunos na atividade diagnóstica, permitiu-nos realizar uma análise quantitativa, conforme Tabela 2. Os “erros” ortográficos de propriedade morfossintática, relacionados à formação por derivação lexical e à formação verbal, foram subcategorizados, conforme proposta de Silva, Morais e Melo (2007) e Morais (2000), de modo a tornar nosso estudo mais específico, facilitando a compreensão da natureza desses “erros”.

Para melhor avaliar os dados, a Tabela 2, a seguir, apresenta um recorte dos “erros” ortográficos categorizados e subcategorizados, decorrentes da não aplicação das regras morfossintáticas da ortografia da língua portuguesa, encontrados no texto dos alunos, bem como o número de ocorrências e o seu porcentual. Ressaltamos que todos os “erros” ortográficos e a sua categoria morfossintática, ao serem identificados, foram subcategorizados e encontram-se, na íntegra, no Apêndice Q.

Tabela 2 – “Erros” ortográficos – regularidade morfofossintática (fase diagnóstica)

“ERROS” ORTOGRÁFICOS – REGULARIDADE MORFOSSINTÁTICA FASE DIAGNÓSTICA						
Categoria	Subcategoria	Regra violada	Exemplos de “erros” ortográficos	Ortografia	Ocorrência dos “erros” ortográficos	Porcentual de ocorrências
Morfofossintática	Formação por derivação lexical	1. O emprego de -L, em coletivos terminados em /aw/, e em adjetivos terminados em /aw/, /ew/, /iw/.	“gentiu”	“gentil”	14	9%
		2. O emprego de -ÊS e -ESA, em adjetivos pátrios e relativos a títulos de nobreza.	“camponeza”	“camponêsa”	5	3%
		3. O emprego de -EZ em substantivos derivados.	“espertesa”	“esperteza”	9	5%
		4. O emprego de -OSO ou -OSA em adjetivos.	“perigozos”	“perigoso”	18	11%
		5. O emprego de -ICE no final de substantivos.	“tolissi”	“tolice”	1	1%
		6. Substantivo terminado em -ÊNCIA, -ANÇA, -ÂNCIA.	“esperansa”	“esperança”	2	1%
Morfofossintática	Flexão Verbal	1. O emprego de -R nas formas verbais do infinitivo, que tendemos a não pronunciar.	“encontra”	“encontrar”	42	25%
		2. O emprego de -U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo.	“começo”	“começou”	13	8%
		3. O emprego do -ÃO nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo.	“sentirão”	“sentiram”	2	1%
		4. O emprego do -AM nas flexões verbais do passado ou do presente, pronunciadas /ãw/ átono.	“viajarão”	“viajaram”	12	7%
		5. Emprego de -D nas flexões do gerúndio que, em muitas regiões, tende a não ser pronunciado.	“chegano”	“chegando”	27	16%
		6. O emprego de -SS nas flexões no imperfeito do subjuntivo.	“pudese”	“pudesse”	21	13%
Total					166	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

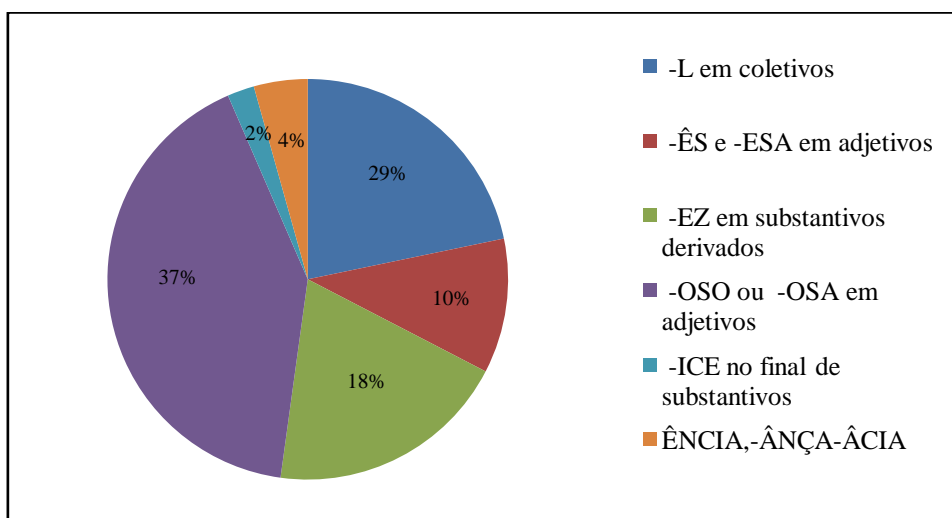
Pela Tabela 2, é possível obter uma visão geral dos “erros” de propriedade morfofossintática. A análise dessa Tabela (2) demonstra que, entre os “erros” de propriedade

morfossintática analisados, houve um percentual elevado de “erros” ortográficos ocasionados pela ausência do emprego de -R nas formas verbais do infinitivo, que tendemos a não pronunciar (25%), seguida pelo não emprego de -D nas flexões do gerúndio que, em muitas regiões, tende a não ser pronunciado (16%) e pelo não emprego de -SS nas flexões verbais do pretérito imperfeito do subjuntivo (13%).

Ademais, apresenta a violação da regra de emprego de -OSO ou -OSA, em adjetivos, em 11% dos casos. A violação da regra de emprego de -U nas flexões verbais da terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo ocorreu em 8% dos casos. O não emprego de -AM átono nas flexões verbais do pretérito perfeito ou do presente do indicativo, pronunciadas /ãw/, ocorre em 7% dos casos. O não emprego de -L, em coletivos terminados em /aw/, e em adjetivos terminados em /aw/, /ew/, /iw/, aparece em 9% dos casos. Em relação ao emprego de -EZ em substantivos derivados, a violação dessa regra ocorre em 5% dos casos, e o não emprego de -ÊS e -ESA em adjetivos pátrios e relativos a títulos ocorrem em 3%. Foram registrados 1% no que diz respeito ao não emprego de -ICE no final de substantivos, assim como dos substantivos terminados em -ÊNCIA, -ANÇA, -ÂNCIA (1%) e do -ÃO nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo (1%).

O Gráfico 15, a seguir, trata de um recorte da Tabela 2 e apresenta os percentuais dos “erros” ortográficos relacionados à formação por derivação lexical, possibilitando uma visão mais precisa desses “erros”.

Gráfico 15 – “Erros” ortográficos relacionados à formação por derivação lexical (fase diagnóstica)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Como mostram os dados do Gráfico 15, os “erros” ortográficos mais frequentes nos textos dos alunos quanto à formação por derivação lexical correspondem à violação da regra em relação ao emprego de -OSO ou -OSA em adjetivos, que representa 37% dos casos; seguida da violação do emprego de -L, em coletivos terminados em /aw/, e em adjetivos terminados em /aw/, /ew/, /iw/, equivalendo a 29% dos casos. O não emprego de -EZ em substantivos derivados manifesta-se em 18% dos casos. A violação do emprego de -ÊS e -EZA em substantivos derivados aparece em 10% dos casos. Nos casos de substantivos terminados em -ÊNCIA, -ANÇA, -ÂNCIA, houve 4% de violação dessa regra. Finalmente, o emprego de -ICE, no final de substantivos, foi violado em 2% dos casos de “erros” que constituem violação a regras ortográficas de formação por derivação lexical. Foram identificados 46 “erros” ortográficos dessa natureza.

Alguns desses “erros” podem ser percebidos nos destaques das Figuras 32 e 33, a seguir, e do texto digitado (para melhor visualização).

Os textos são etiquetados por letra e sequência numérica (por exemplo, A1, A2, A3 e A4), a fim de preservar a identidade dos alunos.

Figura 32 – Atividade diagnóstica: Texto do aluno A1

A viagem ao futuro

Estive em a um reator de água
encontrei uma porta de aço com um
cadeado gigante e eu com **esperança** encontrei
um anão e logo abriu a porta e lá es-
tava uma máquina do tempo.

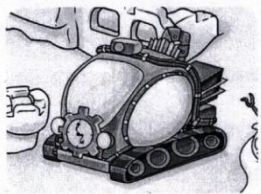
Entrei e bati em uma cabana e
a máquina do tempo ligou e foi para
o futuro e cheguei em um hospital eu
perguntei:

— Onde estou?
E um médico respondeu:
— No futuro!
já tinha era **curioso**,
conheci pessoas, lâmpa-
das, etc.

Até que um guarda me parou e me
disse:

— Você está aqui!
Logo corri para a máquina do tempo
e perguntei para não mais pensar que
o tempo não passa aqui.

Fim



Texto do aluno A1 (digitado)

A viagem do futuro

Estava em um reservatório d água encontrei uma porta de aço com um cadeado gigante e eu com **espertesa** encontrei um arame e logo abri a porta e lá estava uma maquina do tempo.

Entrei e esbarrei em uma lavanca e a maquina do tempo ligo e foi para o futuro acordei em um hospital eu perguntei:

– Onde estou

E um mosso respondeu:

–No futuro!

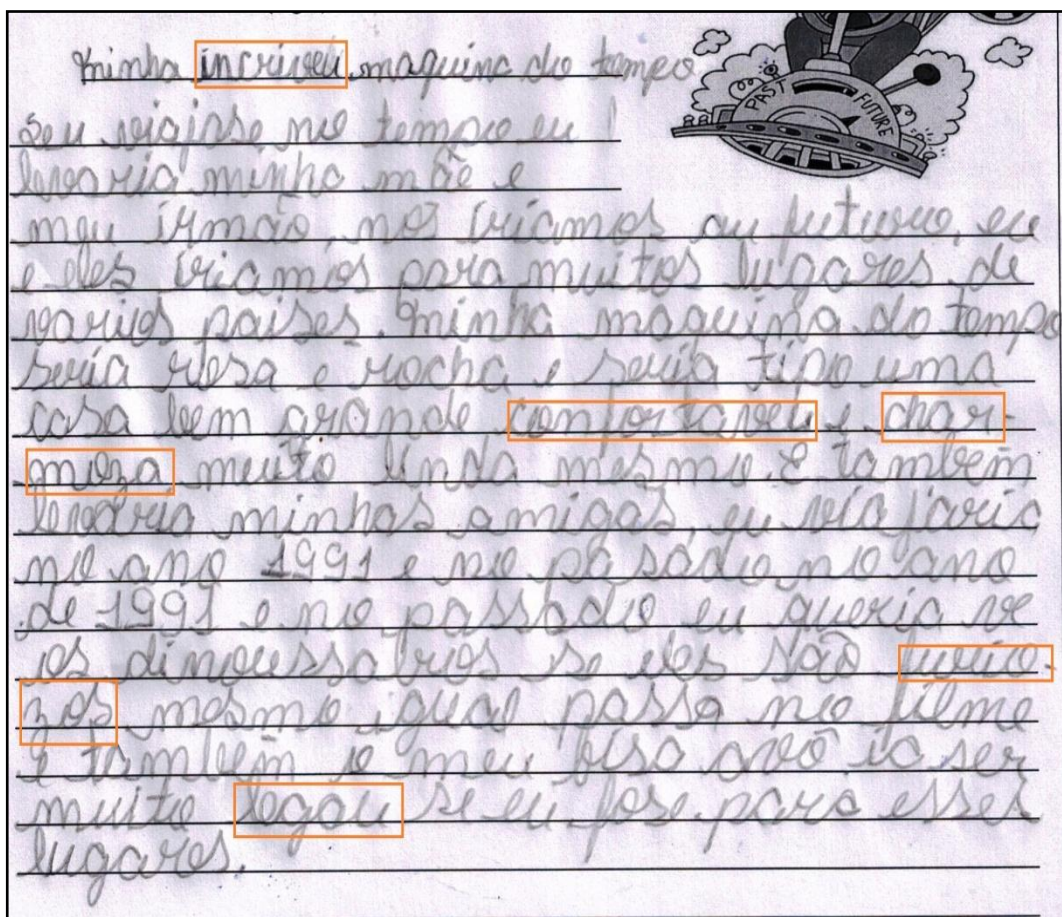
Já tudo **curiozo**, conheci pessouas, lanchonete atc.

Até que um garda me parou e me disse:

Você esta preso!

Logo corri para a maquina do tempo e voutei para casa mais perescei que o tempo sepassou aqui.

Figura 33 – Atividade diagnóstica: Texto do aluno A2



Fonte: Atividade diagnóstica realizada pela pesquisadora, 2017.

Texto do aluno A2 (digitado)

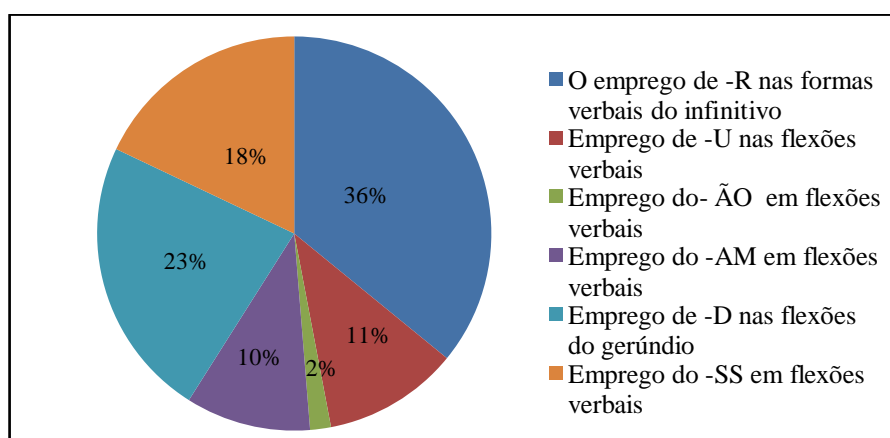
Minha **incriveu** maquina do tempo

Seu viajase no tempo eu levaria minha mãe e meu irmão, nós iríamos au futuro , eu e eles iríamos para muitos lugares de vários países. Minha maquina do tempo seria rosa e rocha e seria tipo uma casa bem grande **confortaveu** e **charmoza** muito linda mesmo. E também levaria minhas amigas, eu viajaria no ano de 1991 e no pasado no ano de 1991 e no passado eu queria ve os dinoussalros se eles são **furiosos** mesmo igual passa no filme e também o meu bisa avô ia ser muito **legau** se eu fose para esses lugares.

Os alunos A1 e A2 apresentam “erros” ortográficos decorrentes da formação por derivação lexical, especificamente no que diz respeito ao não emprego de -OSO ou -OSA em adjetivos (por exemplo, “charmoza” (“charmosa”) “curioszo” (“curioso”)); de -EZ em substantivos derivados (por exemplo, “espertesa” (“esperteza”)); de -L em coletivos terminados em [aw] e em adjetivos terminados em [aw], [ew], [iw] (por exemplo, “incriveu” (“incrível”) “confortaveu” (“confortável”)).

Por sua vez, o Gráfico 16, a seguir, é um recorte da Tabela 2 e apresenta os percentuais dos “erros” decorrentes das flexões verbais, possibilitando uma visão mais precisa desses “erros”.

Gráfico 16 – “Erros” ortográficos relacionados à flexão verbal (fase diagnóstica)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Os dados do Gráfico 16 permitem constatar que o índice de “erros” ortográficos mais frequente nessa subcategoria diz respeito ao não emprego de -R nas formas verbais do infinitivo, as quais tendemos a não pronunciar. Foram registrados 42 casos, equivalendo a

36% dos “erros” ortográficos relacionados à flexão verbal. Aqui se constata a influência da oralidade na escrita dos alunos, pois, na fala, os verbos no infinitivo sofrem o apagamento do /r/, marcador desse morfema.

O segundo índice mais frequente refere-se ao não emprego de -D nas flexões do gerúndio, já que essa consoante, em muitas regiões, costuma não ser pronunciada nesse contexto morfológico. Esses “erros” ortográficos correspondem a 23% dos relacionados à flexão verbal. Esse tipo de “erro” também sofre a influência da oralidade, justificada pela não monitoração da escrita. O terceiro índice mais frequente corresponde ao não emprego de -SS nas flexões, no imperfeito do subjuntivo: foram registrados 21 casos, correspondendo a 18% dos dados. O quarto índice mais frequente trata do não emprego de -U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo: foram 13 casos, que correspondem a 11%. O quinto índice mais frequente corresponde ao não emprego do -AM nas flexões verbais do passado ou do presente, pronunciadas /ãw/ átono. Esses casos apareceram 12 vezes, equivalendo a 10% dos dados.

Por outro lado, os “erros” que dizem respeito ao não emprego do -ÃO nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo apareceram apenas em 2 casos, correspondendo a 2%. Isso talvez seja justificado pelo tipo de texto e tempo verbal da narrativa, como proposto aos alunos. Ao analisarmos as produções de textos dos alunos, percebemos que a generalização -ÃO para passado e futuro deu-se em um e outro.

A análise dos dados permite-nos identificar casos de “erros” ortográficos de motivação fonética (por exemplo, o não emprego de -R no final dos verbos no infinitivo (por exemplo, “encontra” (“encontrar”)), o não emprego de -U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo (por exemplo, “aperto” (“apertou”)). Esses dois casos caracterizam transposição para a escrita do processo fonológico²⁰, o primeiro deles sendo denominado apócope²¹, e o segundo sendo denominado monotongação²².

Outro caso interessante observado foi a hipercorreção, ou seja, a generalização de regras: a troca do -U pelo -L (por exemplo, “falecel”, (“faleceu”)). No emprego de -AM, nas flexões verbais do passado e do presente, verificamos que houve troca na representação desse

²⁰ Os processos fonológicos, segundo Roberto (2016, p. 17), consistem em “fenômenos de alteração que ocorrem com os fonemas e fones”, podendo ocorrer através de apagamento ou supressão, acréscimo, transposição ou substituição de um segmento sonoro.

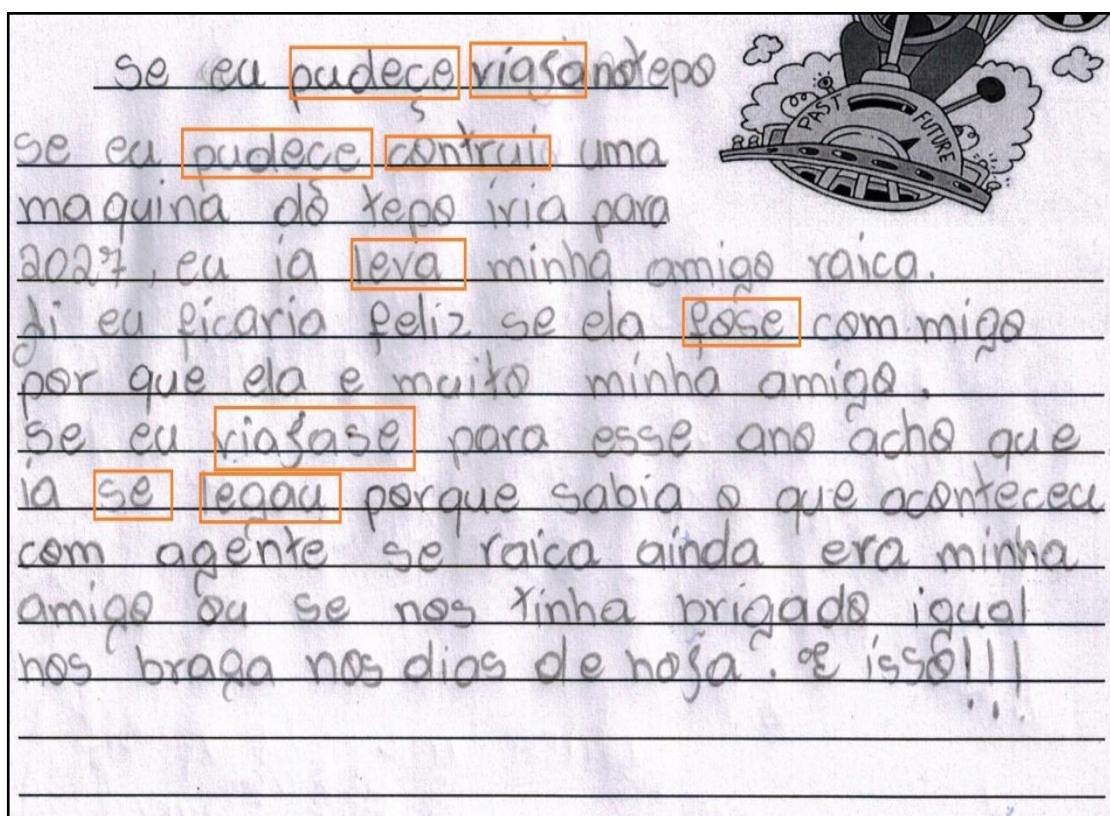
²¹ Conforme Roberto (2016, p. 121), o processo fonológico denominado apócope ocorre quando há o apagamento de segmento sonoro no final da palavra, por exemplo, [to'ma] (“tomar”).

²² Denomina-se monotongação, de acordo com Roberto (2016, p. 120), o processo fonológico em que há apagamento da semivogal de um ditongo, como no vocábulo [to'mo] (“tomou”). Ou seja, o ditongo é transformado em monotongo.

aspecto morfológico pela forma -ÃO (por exemplo, “estavão” (“estavam”), esquecerão (“esqueceram”) e passarão (“passaram”)).

Nos excertos recortados a seguir (as mesmas estratégias usadas nos textos anteriores serão aqui aplicadas), é possível identificar exemplos de “erros” ortográficos relativos à violação da flexão verbal:

Figura 34 – Atividade diagnóstica: Texto do aluno A3



Fonte: Atividade diagnóstica realizada pelo pesquisador, 2017.

Texto do aluno A3 (digitado)

Se eu **pudece** **viaja** no tepo

Se eu **pudece** construí uma maquina do tepo eu iria para 2027, eu ia **leva** minha amiga raica . Ai eu ficaria feliz se ela **fose** com migo por que ela e muito minha amiga. Se eu **viafase** para esse ano acho que ia se legau porque sabia o que aconteceu com agente se raica ainda era minha amiga ou se nos tinha brigado igual nos braga nos dias de hoje. E isso!!!!

Na figura 34, percebem-se alguns “erros” ortográficos, relativos à flexão verbal com o emprego de -SS, nas flexões do imperfeito do subjuntivo (por exemplo, “pudece”

(“pudesse”), “viajase” (“viajase”) e “fose” (“fosse”). Notam-se também “erros” quanto às formas verbais do infinitivo -R, como em “leva” (“levar”), “se” (“ser”).

Figura 35 – Atividade diagnóstica: Texto do aluno A4

Uma viagem no tempo

Um dia eu e meus amigos estavam indo embora quando de repente Rian avisto uma máquina do tempo, a máquina do tempo era pequena, e estavam em 8 e a máquina tinha espaço para 4 então fomos eu, Pedro Lucas, Rian e Sara Rodrigues, e la fomos nos.

Chegamos lá Rian olhou em que século estavam e estavam no século XXXV, era muito divertido as casas modernas, carros no ar, as escolas diferentes era muito legal.

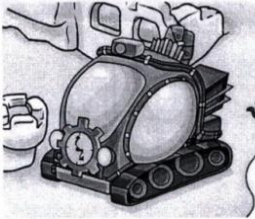
Demos uma volta pelas ruas e entramos em uma venda o vendedor era um robo, e resolvemos **pergunta** para ele como voltavamos para o século XXI, ele **falo**

— vocês vão **precisa** de alguma objetos, que são um metal, relógio, uma placa

E nos fomos atrás dessas coisas primeiro achamos o relógio depois o metal e por ultimo a placa, voltamos lá na venda e ele **falo** agente **arruma** pra você... Se passaram 3 dias e voltamos lá

E ele tinha arrumado so faltava uma coisa o motor que era muito dificiu de **en-**
contra então saímos e demoramos para **encontra** voltamos para lá no fim do dia, ele **falo**.

— Vocês vão ter que **volta** amanhã. Então no dia seguinte voltamos lá e a máquina



Fonte: Atividade diagnóstica realizada pelo pesquisador, 2017.

Texto do aluno A4 (digitado)

Uma viagem no tempo

Um dia eu e meus amigos estavam indo embora quando de repente Rian **avisto** uma máquina do tempo, a maquina do tempo era pequena, e estavam em 8 e a maquina tinha espaço para 4 então fomos eu, Pedro Lucas, Rian e Sara Rodrigues e la fomos nos.

Chegamos lá Rian olhou em que século estavam e estavam no século XXXV, era muito divertido as casas modernas , carros no ar, as escolas diferentes era muito legal.

Demos uma volta pelas ruas e entramos em uma venda o vendedor era um robo, e resolvemos **pergunta** para ele como voltavamos para o século XXI, ele **falo**

—Vocês vão **precisa** de alguma objetos, que são metal, relógio, uma placa

E nos fomos atrás dessas coisas primeiro achamos o relógio depois o metal e por ultimo a placa, voltamos lá na venda e ele **falo** agente **arruma** pra você... Se passaram 3 dias e voltamos lá

E ele tinha arrumado so faltava uma coisa o motor que era muito dificiu de **encontra** então saímos e demoramos para **encontra** voltamos para lá no fim do dia , ele **falo**.

—Vocês vão ter que **volta** amanhã. Então no dia seguintes voltamos lá e a maquina ja estava pronta eeeeeeee!!! Gritou Rian agradecemos ele e voltamos para os dias atuais.

Na Figura 35, também se percebem “erros” ortográficos decorrentes da não aplicação de regras de flexões verbais, mais especificamente as regras que dizem respeito ao emprego de -D nas flexões do gerúndio (por exemplo, “chegano” (“chegando”)). Identifica-se, também, a ausência do emprego de -R nas formas verbais do infinitivo (por exemplo, “pergunta” (“perguntar”), “precisa” (precisar), “arruma” (“arrumar”), “encontra” (“encontrar”) e “volta” (“voltar”)). A ausência da letra -U, nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo, também aparecem no texto (por exemplo, “falo” (“falou”)).

De acordo com os dados obtidos na atividade de produção textual (fase diagnóstica), observamos que alguns “erros” ortográficos ocorreram mais de uma vez (por exemplo, “tivese”), além de haver casos de fenômenos que ocorreram isoladamente, em uma única produção de texto (por exemplo, “abilidoza”).

Por meio das atividades diagnósticas, foi possível constatar as dificuldades dos alunos em relação à ortografia da Língua Portuguesa. Percebemos, também, que os “erros” ortográficos alusivos às regras morfosintáticas da Língua Portuguesa se apresentaram como uma das dificuldades dos alunos do 6º ano do ensino fundamental investigados. Evidenciamos, nesse sentido, as dificuldades relacionadas à formação verbal que aparecem em maior frequência, seguida pelas dificuldades relacionadas à formação por derivação lexical. Talvez isso seja fruto do aspecto secundário que a ortografia ocupa nas aulas de Língua Portuguesa.

Reforçamos a importância de um ensino sistemático e reflexivo da ortografia. Dessa maneira, o aluno terá oportunidade de refletir sobre a ortografia, adquirindo um maior êxito na apropriação não apenas das regras morfosintáticas, mas de todo o sistema ortográfico da Língua Portuguesa. Ressaltamos, novamente, ser fundamental que o professor conheça profundamente o sistema ortográfico da Língua Portuguesa, pois só assim compreenderá a natureza distinta dos “erros” de seus alunos. Cabe ao professor criar estratégias de ensino-aprendizagem para que o aluno se aproprie das regularidades e irregularidades da ortografia da Língua Portuguesa.

Na subseção seguinte, analisaremos os dados linguísticos coletados na fase pós-intervenção.

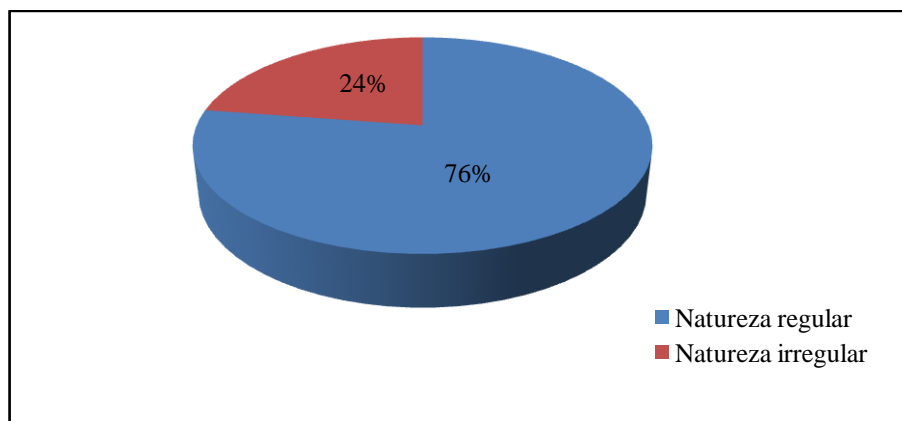
4.2 Descrição e análise de dados – fase pós-intervenção

Nesta seção, discutimos os resultados obtidos com a aplicação da intervenção. Para tanto, além da descrição e análise dos dados da produção textual realizada após a intervenção, comparamos os dados coletados na fase diagnóstica com os dados coletados na fase pós-intervenção. Assim como fizemos na fase diagnóstica, na atividade pós-intervenção, os “erros” ortográficos foram identificados, categorizados/subcategorizados, conforme as propostas de Silva, Morais e Melo (2007) e Morais (2000).

4.3 Resultados da intervenção

Para melhor elucidar os resultados obtidos na fase pós-intervenção, começamos nossa análise apresentando o percentual de “erros” ortográficos identificados na atividade proposta, conforme apresenta o Gráfico 17, a seguir:

Gráfico 17 – Total geral de “erros” ortográficos (fase pós-intervenção)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Após a aplicação da intervenção e análise das produções textuais escritas, foram identificados 84 “erros” ortográficos de natureza regular e irregular. Ao analisar o Gráfico 17, percebemos que os “erros” ortográficos mais recorrentes nas produções de texto escrito dos alunos, mesmo após a intervenção, ainda dizem respeito aos “erros” de natureza regular (76%), casos em que o aluno aprende através de regras. Os “erros” de natureza irregular, que não são regidos por nenhuma regra, aparecem em 24% dos casos.

Na Tabela 3, a seguir, apresentamos o percentual dos “erros” ortográficos observados nas produções textuais, conforme sua natureza e categorias (APÊNDICE R), propostas por Silva, Morais e Melo (2007) e Morais (2000). Fizemos um recorte da Tabela 3 para melhor visualizar os dados linguísticos coletados. A categorização dos “erros” ortográficos visualizados na atividade, pós-intervenção, encontra-se, na íntegra, no Apêndice R.

Tabela 3 – Natureza e categoria dos “erros” ortográficos (fase pós-intervenção)

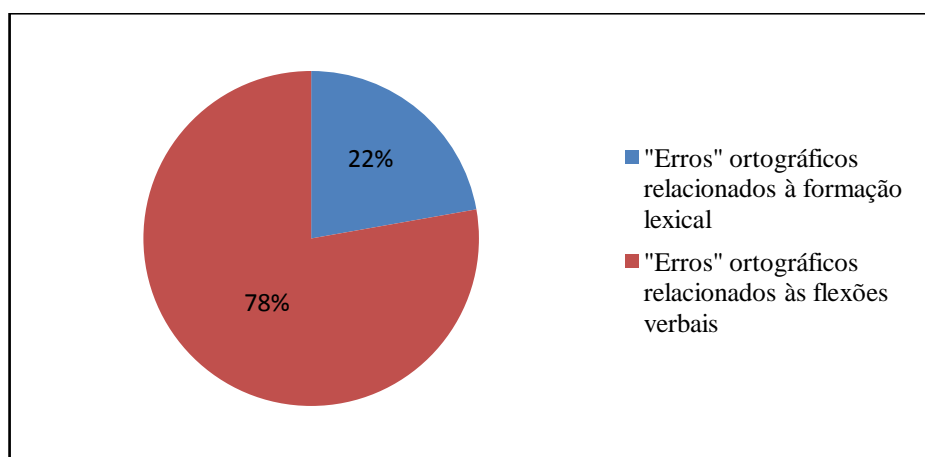
NATUREZA E CATEGORIA DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS (PÓS-INTERVENÇÃO)					
Natureza do “erro”	Categoria	Exemplos de “erros” ortográficos	Ortografia	Ocorrência dos “erros” ortográficos	Porcentual de ocorrências
Regular	a) Diretas	-	-	-	0%
	b) Contextuais	“honrado” “bousa”	“honrando” “bolsa”	11	13%
	c) Morfossintáticas	“japoneza” “roubano”	“japonesa” “roubando”	54	64%
Irregular	-	“avia” “sercou”	“havia” “cercou”	19	23%
Total				84	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Pela Tabela 3, podemos verificar que, assim como na fase diagnóstica na fase pós-intervenção não foram identificados “erros” ortográficos de regularidade direta (aqueles em que cada letra tem um único representante sonoro). Os “erros” ortográficos de categoria contextual (aqueles em que as letras ou dígrafos vão ser grafados em conformidade com o contexto da palavra) aparecem com 13% dos casos (11 ocorrências). No que diz respeito aos “erros” ortográficos de origem morfossintática (aqueles em que certas letras vão ser escritas conforme a classe gramatical), manifestaram-se em um percentual de 64% (54 ocorrências) dos 84 “erros” ortográficos identificados. As irregularidades (palavras em que a escrita não é regida por nenhuma regra) aparecem em 23% dos casos (19 ocorrências).

Como nosso estudo privilegia os “erros” ortográficos de propriedade morfossintática, apresentamos, a seguir, o Gráfico 18, em que verificamos a porcentagem dos “erros” ortográficos decorrentes da não aplicação das regras morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa presentes nas produções escritas dos alunos na pós-intervenção.

Gráfico 18 – “Erros” ortográficos de propriedade morfossintática (fase pós-intervenção)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Pelo Gráfico 18, podemos constatar que os “erros” ortográficos de propriedade morfossintática, cometidos pelos alunos na atividade pós-intervenção, estão mais relacionados à flexão verbal. Esses “erros” ortográficos revelaram-se em 78% (42 ocorrências) dos casos. Já os “erros” ortográficos relacionados à formação lexical manifestaram-se em 22% (12 ocorrências) dos casos, nos textos dos alunos. Para visualização detalhada da categorização/subcategorização dos “erros” ortográficos de propriedade morfossintática, identificados nas produções de texto, recorreremos à Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 – “Erros” ortográficos – regularidade morfosintática
(fase pós-intervenção)

“ERROS” ORTOGRÁFICOS – REGULARIDADE MORFOSSINTÁTICA (PÓS-INTERVENÇÃO)						
Categoria	Subcategoria	Regra violada	Exemplos de “erros” ortográficos	Ortografia	Ocorrência dos “erros” ortográficos	Porcentual de ocorrências
Morfossintática	Formação Lexical	1. O emprego de -L, em coletivos terminados em /aw/, e adjetivos terminados em /aw/, /ew/, /iw/.	“normau”	“normal”	6	11%
		2. O emprego de -ÊS e -ESA em adjetivos pátrios e relativos a títulos de nobreza.	“japoneza”	“japonesa”	1	2%
		3. O emprego de -EZ em substantivos derivados.	-	-	-	-
		4. O emprego de -OSO ou -OSA em adjetivos.	“medrozo”	“medroso”	5	9%
		5. O emprego de -ICE no final de substantivos.	-	-	-	-
		6. Substantivo terminado em -ÊNCIA, -ANÇA, -ÂNCIA.	-	-	-	-
	Flexão Verbal	1. O emprego de -R nas formas verbais do infinitivo que tendemos a não pronunciar.	“rouba”	“roubar”	22	41%
		2. O emprego de -U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo.	“pego”	“pegou”	12	22%
		3. O emprego do -ÃO nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo.	-	-	-	-
		4. O emprego do -AM nas flexões verbais do passado ou do presente, pronunciadas /ãw/ átono.	“falarão”	“falaram”	2	4%
		5. Emprego de -D nas flexões do gerúndio que, em muitas regiões, tendem a não ser pronunciado.	“roubano”	“roubando”	6	11%
		6. O emprego de -SS nas flexões no imperfeito do subjuntivo.	-	-	0	0%
Total					54	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Observando a Tabela 4, podemos apontar que, entre os tipos de “erros” encontrados nas produções escritas dos alunos (fase pós-intervenção), dos 54 “erros” de propriedade morfossintática constatados:

- Subcategoria formação lexical:

- 11% (6 ocorrências) dos casos verificam o não emprego de -L em coletivos terminados em /aw/ e adjetivos terminados em /aw/, /ew/, /iw/ (“normau” (“normal”)).
- 2% (1 ocorrência) dos casos representa o não emprego de -ÊS e -ESA em adjetivos pátrios e relativos a títulos de nobreza (“japoneza” (“japonesa”)).
- 9% (5 ocorrências) dos casos decorrem do não emprego de -OSO ou -OSA em adjetivos (“medrozo” (“medroso”)).

- Subcategoria flexão verbal:

- 41% (22 ocorrências) dos casos decorrem da ausência do emprego do -R nas formas verbais do infinitivo que tendemos a não pronunciar, como na palavra “rouba” (“roubar”). Os alunos não grafam, no final dos verbos infinitivos, a letra -R.
- 22% (12 ocorrências) dos casos verificados dizem respeito ao não emprego de -U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo (por exemplo, “pego” (“pegou”)).
- 4% (2 ocorrências) dos casos são devido ao não emprego do -AM nas flexões verbais do passado ou do presente (“falarão” (“falaram”)).
- 11% (6 ocorrências) dos casos registram o não emprego de -D nas flexões do gerúndio que, em muitas regiões, tendem a não ser pronunciado (por exemplo, “roubano” (“roubando”)).

Alguns “erros” ortográficos evidenciados na fase diagnóstica não foram registrados na fase pós-intervenção, a saber: o não emprego de -EZ em substantivos derivados, o não emprego de -ICE no final de substantivos, o não emprego do -AM nas flexões verbais do passado ou do presente pronunciadas /ãw/ átono, o não emprego das terminações -ÊNCIA, -ANÇA, -ÂNCIA em substantivos e o não emprego de -SS nas flexões no pretérito imperfeito do subjuntivo

Na fase diagnóstica, elegemos como amostra quatro alunos assim denominados A1, A2, A3 e A4 para apresentar nesta pesquisa. Na ocasião, os alunos A1 e A2 apresentaram na fase diagnóstica “erros” ortográficos decorrentes da formação lexical. Apesar de os dados apontarem que esses alunos superaram essa dificuldade, “erros” ortográficos de outra natureza apareceram em seus textos, como podemos verificar nas Figuras 36 e 37, a seguir

Figura 36 – Atividade pós-intervenção: texto do aluno A1

Levaria alguém?
Descreva o cenário (lugar)

O ladrão Bobalhão

Em uma cidadezinha bem distante das grandes metrópoles, que tinha ladrão chamado por todos de João Cabrito, **Serta** vez João Cabrito foi **assalta** um banco, a noite chegou e ele foi **assalta** o banco o que ele não esperava era que naquele banco **avia** um vigia noturno, João Cabrito chegou no banco e disse:


— Isso é um Assalto.

O guarda ficou **paralizado** de medo e disse:

— Calma: Vamos conversar que tal **negociar mos** eu vou no cofre pego mil reais pela a minha vida - não retrucou o Ladrão.

— Então quinhentos reais - feito disse o ladrão.

Então o guarda entrou no banco e saiu pela porta dos fundos e ligou para a policia e o ladrão foi preso, então naquela cidade ele ficou conhecido como o



Fonte: Atividade pós-intervenção realizada pelo pesquisador, 2018.

Texto do aluno A1 (digitado)

O ladrão bobalhão

Em uma cidadezinha bem distante das grandes metrópoles que tinha ladrão chamado por todos de João Cabrito, **Serta** vez João Cabrito foi **assalta** um banco, a noite chegou e ele foi **assalta** o banco o que ele não esperava era que naquele banco **avia** um vigia noturno, João Cabrito chegou no banco e disse:

— Isso é um Assalto.

O guarda ficou **paralizado** de medo e disse:

— Calma: Vamos conversar que tal **negociar mos** eu vou no cofre pego mil reais pela a minha vida - não retrucou o Ladrão.

— Então quinhentos reais - feito disse o ladrão.

Então o guarda entrou no banco e saiu pela porta dos fundos e ligou para a policia e o ladrão foi preso então naquela cidade ele ficou conhecido como o ladrão bobalhão.

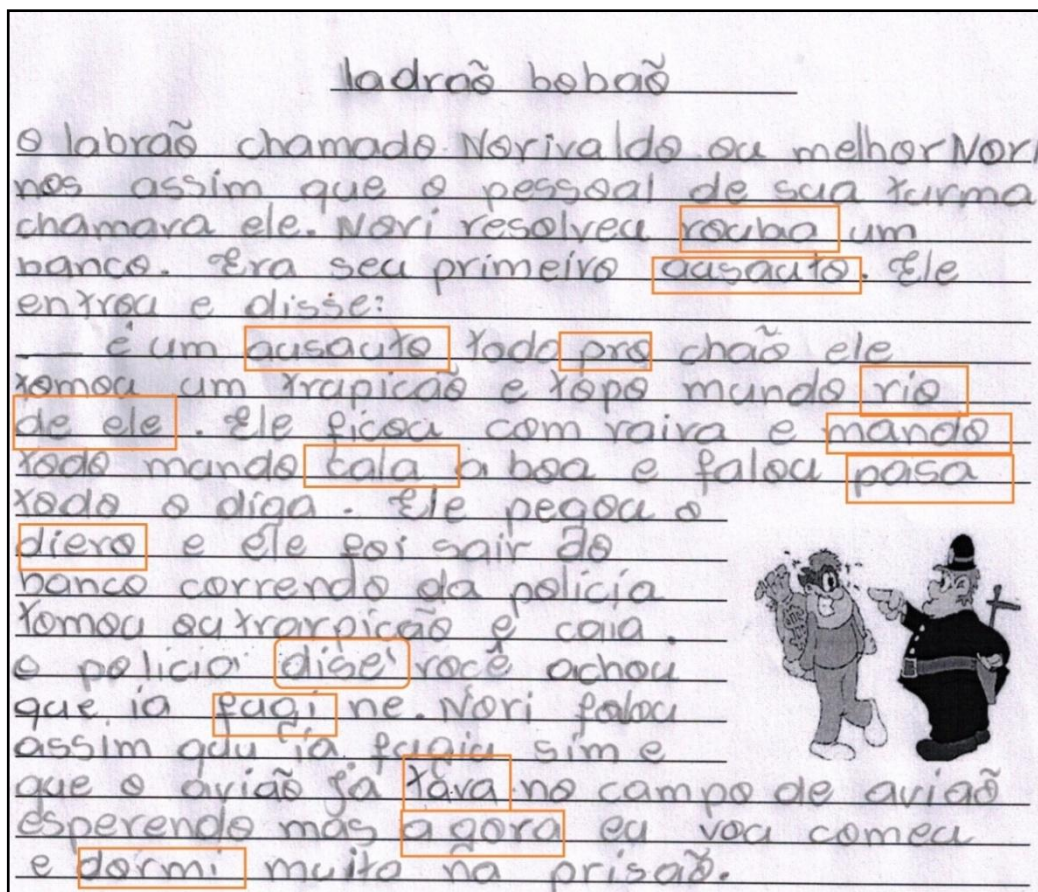
Texto do aluno A2 (digitado)

O ladrão fujão

Era uma vez um ladrão que se chamava Juscelino ele era muito esperto e inteligente e pensou assim preciso **arruma** dinheiro para **pode** viajar para o paraguai vou **rouba** a casa do prefeito porque ele **ta** viajando quando ele **volta** ja vou **ta** longe com o dinheiro. Juscelino então esperou **a noitecer** e entrou na casa do prefeito e **robo** tudo. Quando o prefeito chegou ficou **dezisperado** e chamou o **policiaiu**. Então a policia ficou sabendo que Juscelino **tava** no aeroporto tentando **fugi** ai a policia e o prefeito chegou e tentou prender o ladrão mas já era tarde demais por que Juscelino ja **tava** no avião. Dentro do avião Juscelino ria da cara do prefeito e resmungava ladrão que **roba** ladrão tem 100 ano de perdão.

Pela Figura 37, verificamos que os “erros” ortográficos de formação lexical não apareceram no texto desse aluno, entretanto notam-se “erros” ortográficos decorrentes da flexão verbal, tais como: o apagamento do -R do infinitivo dos verbos “arruma” (“arrumar”), “volta” (“voltar”). Nota-se aqui a interferência da oralidade na escrita do aluno. Ao observarmos o emprego do infinitivo em todo o texto, percebemos que o apagamento do -R não é predominante no texto desse aluno, o que não confirma a hipótese de que esse aluno desconhece tal regra. Observamos, também, “erro” ortográfico de natureza irregular, como em “dezisperado” (“desesperado”) e a hipersegmentação, ou seja, segmentação da palavra “a noitecer” (“anoitecer”). No que diz respeito à violação das regras que envolvem a flexão verbal, consideramos os textos dos alunos A3 e A4, tanto na fase diagnóstica quanto na fase pós-intervenção. Observemos a Figura 38, a seguir.

Figura 38 – Atividade pós-intervenção: texto do aluno A3



Fonte: Atividade pós-intervenção, realizada pelo pesquisador, 2018.

Texto do aluno A3 (digitado)

O ladrão de bobão

O ladrão chamado Norivaldo ou melhor Nori assim que o pessoal de sua turma chamava ele. Nori resolveu **rouba** um banco. Era seu primeiro **ausauto**. Ele entrou e gritou: - é um **ausauto** todo **pro** chão ele tomou um **trupicão** e todo mundo **rio de ele**. Ele ficou com raiva e **mando** todo mundo **cala** a boca e falou **pasa** todo o **diero**. Ele pegou o **diero** e ele foi sair do banco correndo da policia tomou outro tropiçãõ e caiu. O **policiau** **dise** você achou que ia **fugir** né. Nori falou assim que ia **fugiu** sim e que o **avião** já **tava** no campo de avião esperando ele mas **a gora** eu vou comer e **dormi** muito na prisão.

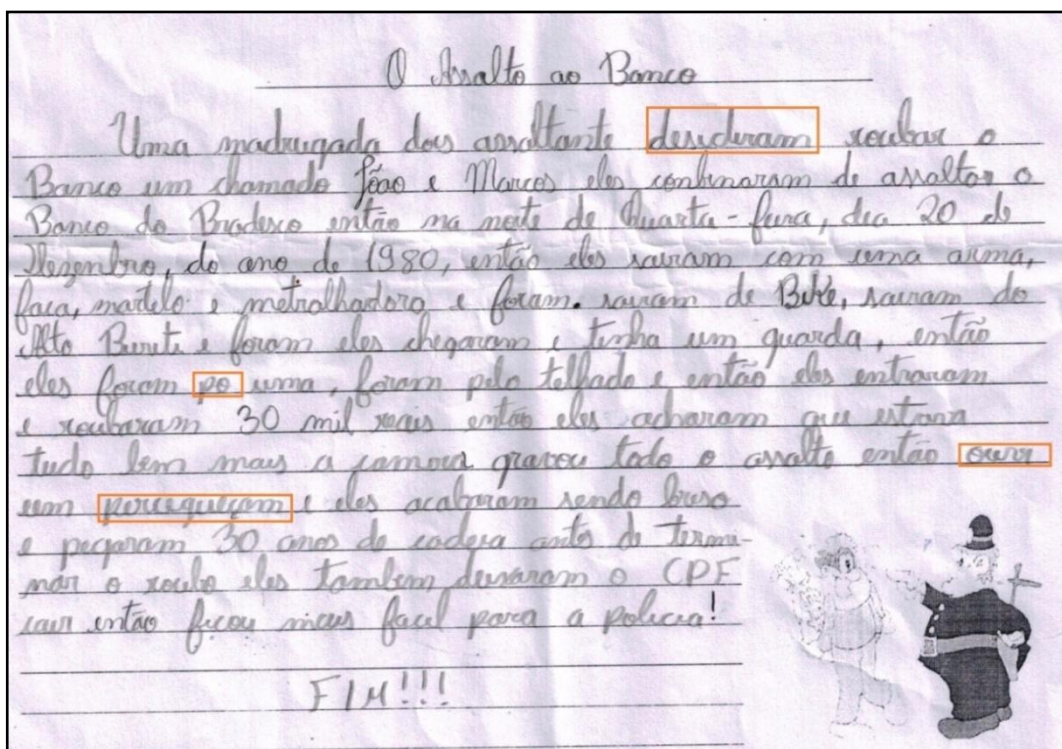
Pela Figura 38, também verificamos que os “erros” ortográficos de formação lexical não apareceram no texto desse aluno, mas há “erros” ortográficos de flexão verbal, por exemplo, o apagamento do letra -R do infinitivo, como em: “rouba” (“roubar”), “cala” (“calar”), “fugi” (“fugir”) e “dormi” (“dormir”). Notamos também a ausência da letra – U, nas

flexões verbais do passado perfeito do indicativo, por exemplo “mando” (“mandou”). Há caso de não aplicação da regra do -SS nas flexões no imperfeito do subjuntivo “dise” (“disse”). Observamos, também, que a palavra “rio” (“riu”) representa um caso de hipercorreção; como dito anteriormente, quando o aluno generaliza a aplicação de uma determinada regra. A palavra “diero” (“dinheiro”) trata-se de um exemplo em que podemos observar o não registro da consoante nasal -nh e a transposição do fenômeno da monotongação, que consiste no apagamento da semivogal nos ditongos crescentes ou decrescentes. Quanto à regularidade contextual, observamos a palavra “policiaiu” (“policial”), cujo registro é marcado pela interferência da fala na escrita.

Identificamos, também, “erros” ortográficos de natureza irregular como a palavra “pasa” (“passa”). A palavra “ausauto” (“assalto”) é um exemplo de que vários fenômenos podem ocorrer em uma mesma palavra. Verificamos a presença da irregularidade, pois utilizou a letra -S em vez de -SS. Observamos também a regularidade contextual e hipercorreção ao usar a letra -U em vez da letra -L. Identificamos também o acréscimo da letra -U no interior da palavra. Assim como no texto do aluno A1, também constatamos o fenômeno de hipersegmentação “de ele” (“dele”), “a gora” (“agora”).

Observemos a Figura 39, a seguir:

Figura 39 – Atividade pós-intervenção: texto do aluno A4



Texto do aluno A4 (digitado)

O Assalto ao Banco

Uma madrugada dois assaltante **desidiram** roubar o Banco um chamado João e Marcos eles combinaram de assaltar o Banco do Bradesco, então na noite de Quarta-feira, dia 20 de Dezembro, do ano de 1980, então eles saíram com uma arma, faca martelo e metralhadora e foram. Sairam de Bike, saíram do Alto Buriti e foram. eles chegaram e tinha um guarda, então eles foram **pó** uma, foram pelo telhado e então eles entraram e roubaram 30 mil reais então eles acharam que estava tudo bem mais a câmara gravou todo o assalto então **ouvi** uma **percegueçam** e eles acabaram sendo preso e pegaram 30 anos de cadeia antes de terminar o roubo eles também deixaram o CPF cair então ficou mais facil para a policia.

Fim!!!

Pela Figura 39, verificamos que não ocorreu nenhum registro de “erro” de propriedade morfosintática. Nesse texto, percebe-se a ocorrência da troca da letra e- por -i e a representação gráfica inadequada do fonema [ẽw] observada em “percegueçam” (“perseguição”). Observamos, também, como exemplo “erro” de natureza irregular, a escrita “desidiram” (“decidiram”) e “ouvi” (“houve”).

É importante ressaltar que, apesar de não ser foco desta pesquisa, nos textos analisados, verificamos marcas da oralidade na escrita: “tá” (“está”), “tava” (“estava”) “pó” e “pro” (“por”) etc. Isso acontece pelo fato de o aluno escrever como fala. Sobre a interferência da na escrita, Cagliari (2010, p. 121) afirma que se trata do “erro” mais comum entre os alunos, pois é caracterizado por uma transposição da fala para a escrita. Nessa mesma linha, Bortoni-Ricardo (2005, p. 54) caracteriza tais erros como “decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita”.

Na subseção a seguir, comparamos os resultados obtidos na fase diagnóstica com os resultados obtidos na fase pós-intervenção.

4.4 Comparação dos resultados e resultado geral

Nesta subseção, comparamos os resultados obtidos na fase diagnóstica e na fase de pós-intervenção desta pesquisa para verificar a eficácia ou não da intervenção realizada. No Quadro 20 a seguir, comparamos o total geral dos “erros” ortográficos, tanto da fase diagnóstica como da fase pós-intervenção.

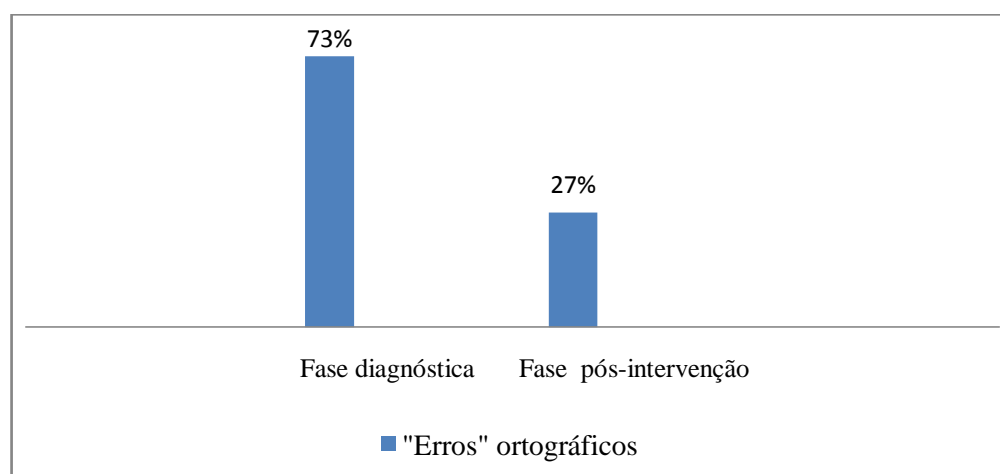
Quadro 20 – Comparativo geral dos “erros” ortográficos
(fase diagnóstica e fase pós-intervenção)

COMPARATIVO GERAL DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS (FASES DIAGNÓSTICA E PÓS-INTERVENÇÃO)		
Fase	“Erros” ortográficos	
	n.º de ocorrências	% de ocorrências
Diagnóstica	225	73%
Pós-intervenção	84	27%
TOTAL GERAL	309	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Pelo Quadro 20, podemos constatar que ocorreu uma significativa redução no total de “erros” ortográficos, na comparação das fases diagnóstica e pós-intervenção. A soma do total geral de “erros” ortográficos identificados na fase diagnóstica e na fase pós-intervenção revelam 309 casos. Do total de 309 “erros” ortográficos identificados nas duas fases, 73% dos “erros” ortográficos (225 ocorrências) foram identificados na fase diagnóstica, mas, na fase pós-intervenção, foram identificados apenas 27% dos “erros” ortográficos (84 ocorrências). Houve uma redução de 46%, o que equivale a uma redução de 141 “erros” ortográficos, conforme Gráfico 19 a seguir:

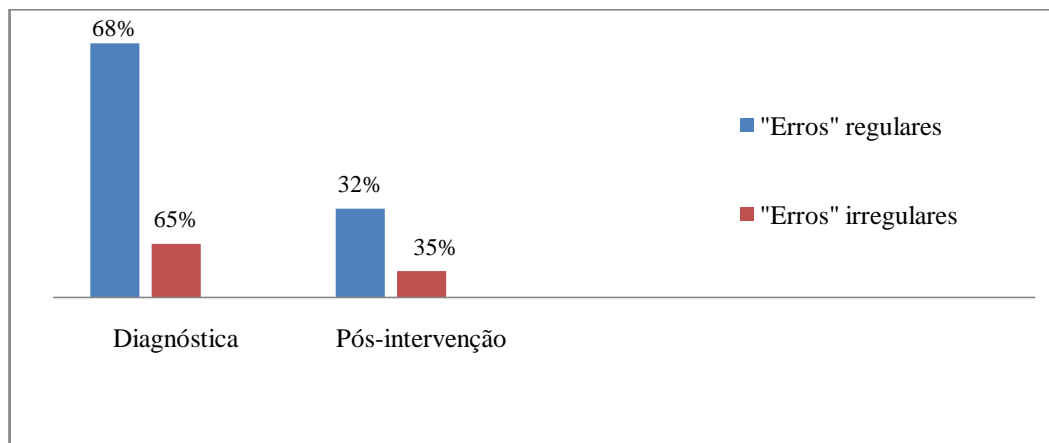
Gráfico 19 – Comparativo: “erros” ortográficos
(fase diagnóstica e fase pós-intervenção)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018

Quanto à natureza desses “erros” ortográficos, se regular ou se irregular, como postula Silva, Morais e Melo (2007), Morais (2000) e Nóbrega (2013), obtivemos os seguintes resultados na comparação, conforme Gráfico 20:

Gráfico 20 – Comparativo: “erros” ortográficos regulares e irregulares (fase diagnóstica e fase pós-intervenção)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018

Detectamos, pelo Gráfico 20, na comparação entre as duas fases, que os “erros” ortográficos de natureza regular ainda predominam nas produções textuais dos alunos, entretanto teve uma significativa redução na fase pós-intervenção. Na fase diagnóstica, foram identificados 68% de “erros” ortográficos de natureza regular (direta, contextual e morfossintática) (186 ocorrências) e, na fase pós-intervenção, apenas 32% de “erros” dessa natureza foram identificados (65 ocorrências). Quanto aos “erros” de natureza irregular foram identificados, na fase diagnóstica, 65% desses casos (39 ocorrências) e, na fase pós-intervenção, apenas 35% (19 ocorrências). Segundo Morais (2000), os “erros” ortográficos apresentam diferentes causas (regular/irregular), por isso eles exigem estratégias de ensino também diferentes. Segundo ele, o professor deve estabelecer o que o aluno precisa memorizar e o que o aluno precisa compreender. Morais (2000, p. 62) afirma que “para internalizar as restrições regulares e irregulares de nossa norma, o aluno precisa ter modelos de escrita correta sobre os quais possa refletir”. Por isso, a importância de o aluno fazer leitura constante de material impresso (revista, livros, jornais etc.) e resolver problemas que envolvam as suas dificuldades de ortografia. Quando o aluno compreende as regularidades ortográficas, segundo Morais (2000), ele internaliza a regra, o que proporciona segurança na hora da escrita segura.

Quantitativamente, a observação dos dados coletados através da produção textual escrita da fase diagnóstica e da produção textual escrita da fase pós-intervenção resultou nos dados demonstrados na Tabela 5. Nessa tabela, detalhamos a comparação dos “erros” ortográficos identificados na fase diagnóstica e na fase pós-intervenção quanto à sua natureza e categoria.

Tabela 5 – Comparativo: “erros” ortográficos – natureza/categoria (fase diagnóstica e fase pós-intervenção)

COMPARATIVO DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS – NATUREZA/CATEGORIA					
Natureza	Categoria	Fase diagnóstica		Fase pós-intervenção	
		n.º de ocorrências	% de ocorrências	n.º de ocorrências	% de ocorrências
	Direta	-	-	-	-
Regular	Contextual	20	9%	11	13%
	Morfossintática	166	74%	54	64%
Irregular	-	39	17%	19	23%
Total		225	100%	84	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Esses dados, resultantes da análise da produção de texto escrito dos alunos participantes deste estudo, evidenciam o avanço alcançado pela turma quanto à compreensão das regularidades e irregularidades da ortografia da Língua Portuguesa. Convém salientar que tanto na fase diagnóstica quanto na fase pós-intervenção, não foram registrados “erros” ortográficos de natureza regular direta. Como informado na subseção 4.1, isso acontece devido ao grau escolaridade dos alunos, quanto maior o grau de escolaridade menor a possibilidade de encontramos esse tipo de “erro” ortográfico. Conforme Morais (2000, p. 92) poucas crianças apresentam esse tipo de dificuldade, pois, quando interferimos e ajudamos, evitamos o fracasso do aluno no âmbito escolar.

Quanto às regularidades contextuais, na fase diagnóstica elas corresponderam a 9% do total dos “erros” ortográficos identificados (20 ocorrências). Na fase de pós-intervenção representaram 13% do total dos “erros” ortográficos observados (11 ocorrências). Apesar da redução em números absolutos, percebe-se um aumento no percentual de ocorrência desse caso, após a intervenção. Em relação às regularidades morfossintáticas (objeto de estudo), na fase diagnóstica, foram revelados 74% de “erros” ortográficos dessa natureza (166

ocorrências), já na fase de pós-intervenção, os “erros” ortográficos de natureza morfossintática representaram 64% dos casos (54 ocorrências).

Por sua vez, na fase diagnóstica, os “erros” ortográficos de natureza irregular corresponderam a 17% dos casos (39 ocorrências). Na fase pós-intervenção, os “erros” ortográficos dessa natureza restringiram-se a apenas 19 ocorrências, correspondendo a 23% dos casos. Apesar da redução em números absolutos, percebe-se um aumento no percentual de ocorrência desse caso, após a intervenção. Isso é justificado pelo fato de esses casos envolverem memorização. Conforme Morais (2000, p. 107), para o professor conseguir bons resultados no ensino das irregularidades ortográficas, deve-se a princípio priorizar “as palavras ‘necessárias’ de uso frequente na escrita”. Ainda conforme Morais (2007), é necessário estimular no aluno o hábito de consultar o dicionário, pois assim memorizará a ortografia de palavras que caracterizam casos de irregularidades.

Nos casos que envolvem as correspondências contextuais e morfossintáticas, Morais (2000, p. 92) salienta a necessidade de o professor elaborar uma sequência didática de atividades que leve o aluno a refletir sobre a escrita de determinadas palavras por apresentarem letras que competem entre si. Morais (2000, p. 93) sugere algumas atividades para trabalhar em sala de aula, tais como “classificação de palavras reais; classificação das palavras inventadas; produção de palavras reais; produção de palavras inventadas”.

Para visualizar detalhadamente os “erros” ortográficos de categoria morfossintática e suas subcategorias, tanto da fase diagnóstica quanto da fase pós-intervenção, observe a Tabela 6.

Tabela 6 – Comparativo: “erros” ortográficos de categoria/subcategoria morfossintática

COMPARATIVO “ERROS” ORTOGRÁFICOS DE CATEGORIA/SUBCATEGORIA MORFOSSINTÁTICA					
Categoria: Morfossintática	Subcategoria	Fase diagnóstica		Fase pós-intervenção	
		n.º de ocorrências	% de ocorrências	n.º de ocorrências	% de ocorrências
	Formação Lexical	49	30%	12	22%
Flexão Verbal	117	70%	42	78%	
Total	166	100%	54	100%	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Pela Tabela 6, constatamos que na fase diagnóstica dos 166 “erros” ortográficos decorrentes de propriedade morfossintática, 30% dizem respeito aos “erros” ortográficos morfossintáticos por formação lexical (49 ocorrências); os outros 70% identificados correspondem aos “erros” ortográficos morfossintáticos por flexão verbal (117 ocorrências). Na fase de pós-intervenção, dos 54 “erros” ortográficos decorrentes de propriedade morfossintática identificados, apenas 22% correspondem a “erros” ortográficos morfossintáticos por formação lexical (12 ocorrências) e 78% correspondem aos “erros” ortográficos morfossintáticos por flexão verbal (42 ocorrências). Por meio dessa tabela, verificamos a eficácia da intervenção, visto que um dos objetivos desta pesquisa foi contribuir para a eficiência na produção escrita dos alunos, no que se refere ao emprego das regras morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa.

A Tabela 7 a seguir especifica os “erros” ortográficos da subcategoria formação lexical por violação de regras específicas, tanto na fase diagnóstica como na fase pós-intervenção:

Tabela 7 – Comparativo: “erros” ortográficos da subcategoria formação lexical

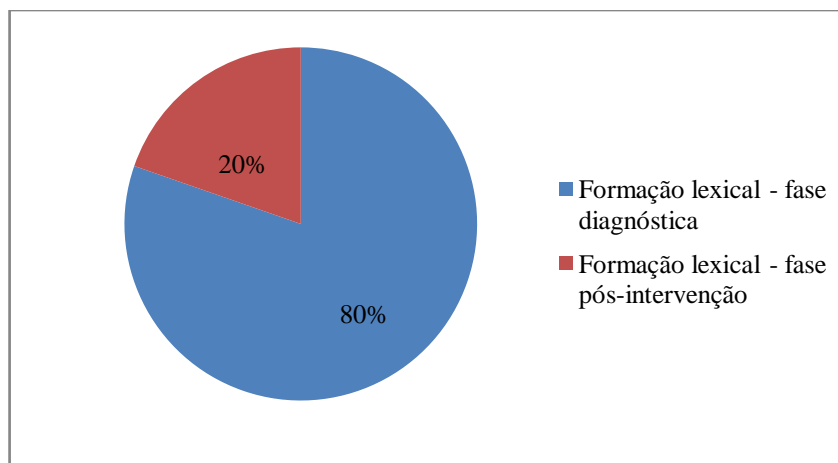
COMPARATIVO DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS – SUBCATEGORIA FORMAÇÃO LEXICAL						
	Subcategoria	Regra violada	Fase diagnóstica		Fase pós-intervenção	
			n.º de ocorrências	% de ocorrências	n.º de ocorrências	% de ocorrências
Categoria: Morfossintática	Formação Lexical	1. O emprego de -L em coletivos terminados em /aw/ e adjetivos terminados em /aw/, /ew/, /iw/.	14	29%	6	50%
		2. O emprego de -ÊS e -ESA em adjetivos pátrios e relativos a títulos de nobreza.	5	10%	1	8%
		3. O emprego de -EZ em substantivos derivados.	9	18%	-	-
		4. O emprego de -OSO ou -OSA em adjetivos.	18	37%	5	42%
		5. O emprego de -ICE no final de substantivos.	1	2%	-	-
		6. Substantivo terminado em -ÊNCIA, -ANÇA, -ÂNCIA.	2	4%	-	-
Total			49	100%	12	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Ao analisarmos os dados da Tabela 7, percebemos que esses resultados foram indicativos de que houve uma diminuição dos “erros” ortográficos referentes à formação lexical. Na fase diagnóstica foi identificado um total de 49 “erros” de formação lexical, enquanto na fase pós-intervenção esse número ficou reduzido a apenas 12 ocorrências. Observamos, também, que “erros” ortográficos que envolvem as terminações - EZ em substantivos derivados, as terminações - ICE no final de substantivos e as terminações - ÊNCIA, -ANÇA, - ÂNCIA em substantivos, não foram registrados na fase pós-intervenção.

Observamos a seguir o Gráfico 21, em que comparamos os “erros” ortográficos de formação lexical da fase diagnóstica e da fase pós-intervenção

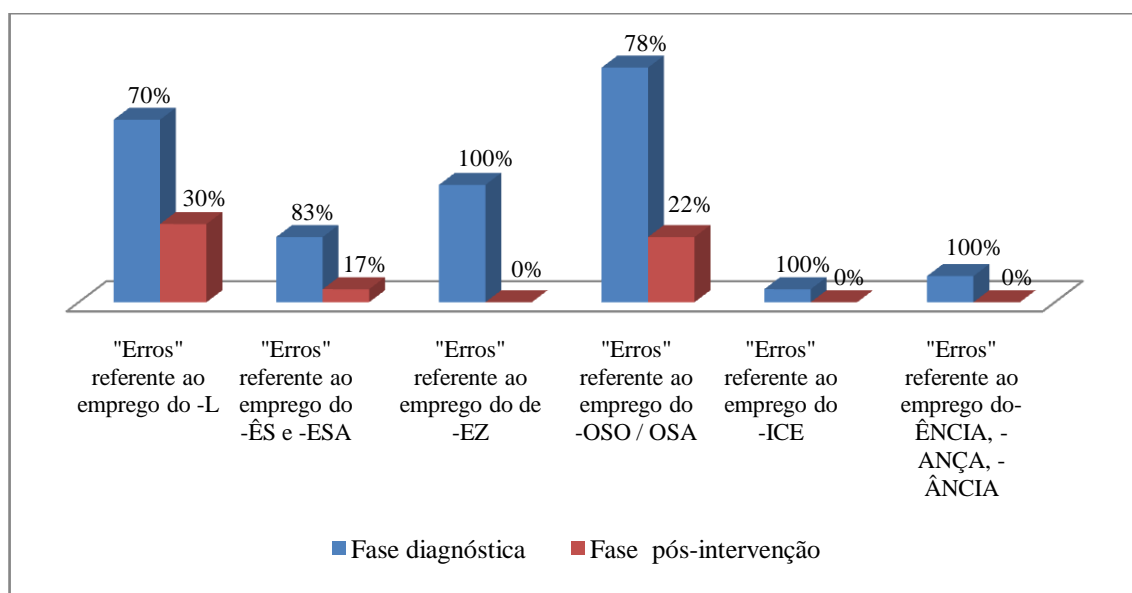
Gráfico 21 – Comparativo: “erros” ortográficos de formação lexical (fase diagnóstica e fase pós-intervenção)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Pelo Gráfico 21, é possível observar a redução no número de “erros” ortográficos relacionados à subcategoria formação lexical: do total de 61 “erros” ortográficos dessa subcategoria nas duas fases, 80% ocorrem na fase diagnóstica e, na fase pós-intervenção, apenas 20%. Assim, escolher o sufixo -ESA ou -EZA depende de uma análise gramatical da palavra (MORAIS, 2000), ou seja, faz-se necessária a metalinguagem, na ortografia desses casos. Observe a seguir o Gráfico 22.

Gráfico 22 – Comparativo: “erros” ortográficos da subcategoria formação lexical

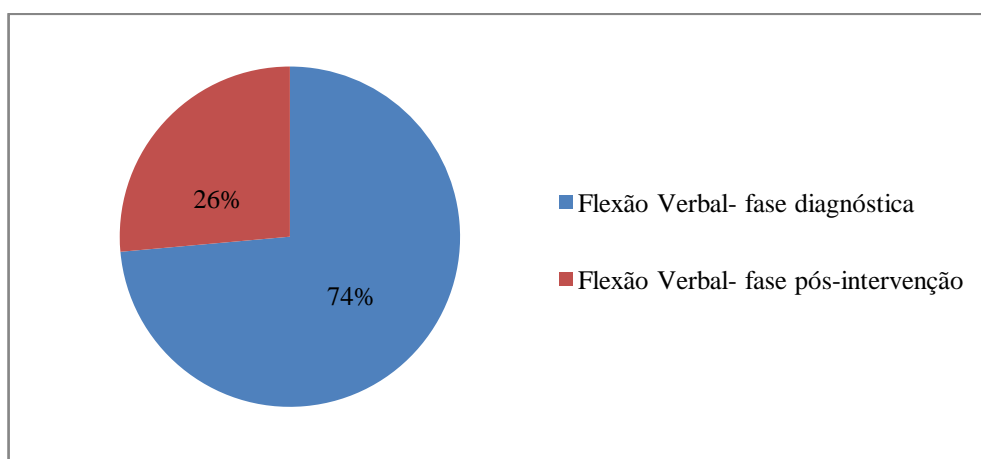


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Pelo Gráfico 22, percebemos que houve uma redução no que diz respeito a “erros” relacionados ao emprego de -L em substantivos coletivos terminados em /aw/ e adjetivos terminados em /aw/, /ew/, /iw/. Verifica-se que, na fase diagnóstica desse estudo, esses “erros” corresponderam a 70% do total (14 ocorrências), enquanto na fase pós-intervenção, esse número reduziu para 30% (6 ocorrências). Quanto ao emprego de -ÊS e -ESA no final de adjetivos pátrios e relativos a títulos de nobreza, na fase diagnóstica, esses “erros” ortográficos apareceram em um porcentual de 83% (5 ocorrências), enquanto na fase de pós-intervenção, apareceram em 17% (1 ocorrência). Quanto ao não emprego de -EZ no final de substantivos derivados, na fase diagnóstica, esses “erros” ocorreram em 9 casos, enquanto na fase pós-intervenção, não houve nenhum registro.

Os dados revelaram, na fase diagnóstica, 78% de “erros” ortográficos que dizem respeito ao não emprego de -OSO ou -OSA no final de adjetivos (18 ocorrências), ao passo que, na fase pós-intervenção, ocorreram apenas 22% desses “erros” (5 ocorrências). Em relação ao não emprego de -ICE no final de substantivos, na fase diagnóstica, apenas 1 “erro” foi identificado, já na fase pós-intervenção, não foi constatado nenhum caso. No tocante à última regra, que trata dos sufixos -ÊNCIA, -ANÇA, -ÂNCIA em final de substantivo, esse tipo de “erro” apareceu em apenas 2 casos, na fase diagnóstica, e, na fase pós-intervenção, não foi identificado nenhum caso que envolvesse a violação de tal regra. Analisemos a seguir o Gráfico 23, em que evidenciamos a comparação dos “erros” ortográficos quanto à subcategoria flexão verbal.

Gráfico 23 – Comparativo: “erros” ortográficos de flexão verbal (fase diagnóstica e fase pós-intervenção)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

No que se refere à subcategoria flexão verbal, o Gráfico 23 demonstra que, do total de 159 “erros” ortográficos dessa subcategoria nas duas fases, ocorreu uma redução significativa do percentual de ocorrências da fase diagnóstica (74%) para a fase pós-intervenção (26%). Esses dados evidenciam que os alunos aprenderam aspectos da ortografia da Língua Portuguesa.

Na Tabela 8, a seguir, comparamos os dados referentes aos “erros” ortográficos decorrentes da flexão verbal.

Tabela 8 – Comparativo dos “erros” ortográficos da subcategoria flexão verbal

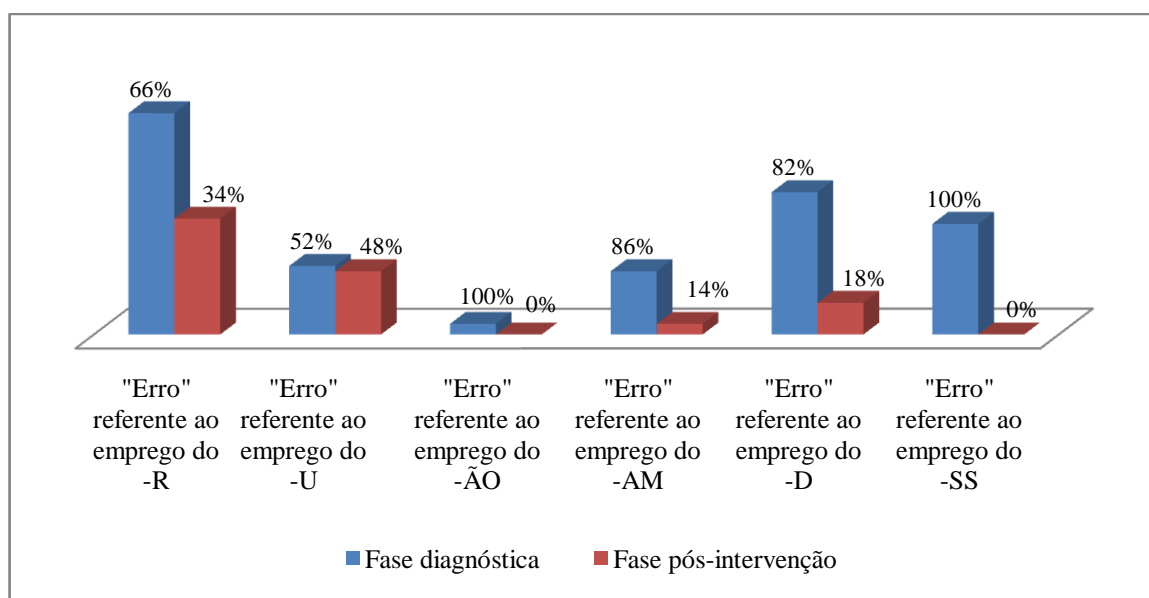
COMPARATIVO DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS – SUBCATEGORIA FLEXÃO VERBAL						
	Subcategoria	Regra violada	Fase diagnóstica		Fase pós-intervenção	
			n.º de ocorrências	% de ocorrências	n.º de ocorrências	% de ocorrências
Categoria: Morfossintática	Flexão Verbal	1. O emprego de -R nas formas verbais do infinitivo que tendemos a não pronunciar.	42	36%	22	52%
		2. O emprego de -U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo.	13	11%	12	29%
		3. O emprego do -ÃO nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo.	2	2%	-	-
		4. O emprego do -AM nas flexões verbais do passado ou do presente pronunciadas /ãw/ átono.	12	10%	2	5%
		5. Emprego de -D nas flexões do gerúndio que, em muitas regiões, tendem a não ser pronunciado.	27	23%	6	14%
		6. O emprego de -SS nas flexões no imperfeito do subjuntivo.	21	18%	-	-
Total			117	100%	42	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Os dados da Tabela 8 revelam que a quantidade de “erros” ortográficos encontrados nessa fase inicial caiu substancialmente em comparação com os números da fase final, passando de 117 casos para 42; apesar de haver percentuais elevados de ocorrências de alguns casos. Como mostram os dados da Tabela 8, entre os “erros” ortográficos de propriedade morfossintática por flexão verbal, o mais recorrente, tanto na fase diagnóstica quanto na fase pós-intervenção, diz respeito ao apagamento da letra -R no final das formas verbais do infinitivo.

Na fase diagnóstica, foram registrados 34% de casos de violação no emprego do -R no final dos verbos infinitivos (42 ocorrências). Na fase pós-intervenção, houve 52% de casos de violação dessa regra (22 ocorrências). Nesse caso, evidenciamos situação em que os alunos transpõem a fala para a escrita. Pela tabela, também é possível verificar que, no que concerne às regras do emprego da terminação -ÃO nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo, e o emprego de -SS nas flexões no imperfeito do subjuntivo, na fase pós-intervenção, não foi constatado nenhum caso. O Gráfico 24 a seguir ilustra a redução dos “erros” ortográfico em todas as subcategorias no que concerne à subcategoria flexão verbal.

Gráfico 24 – Comparativo dos “erros” ortográficos da subcategoria flexão verbal



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Considerando os “erros” ortográficos da subcategoria flexão verbal, os dados do Gráfico 24 revelam redução no percentual de “erros” ortográficos referentes ao não emprego da letra -R no final dos verbos infinitivos da fase da fase diagnóstica (66%) para a fase pós-

intervenção (34%). Quanto ao não emprego da letra -U no final das flexões verbais do pretérito perfeito do indicativo, também, se observou uma queda pois, na fase diagnóstica, houve 52% desse caso (13 ocorrências) e, na fase pós-intervenção, registraram-se 48% (12 ocorrências). Vale destacar que os casos referentes ao não emprego do -ÃO no final das flexões verbais do futuro do presente do indicativo, na fase diagnóstica, manifestaram em apenas 2 casos, já na fase de pós- intervenção, nenhum caso de violação dessa regra foi constatado. Por sua vez, dos casos de não emprego do -AM nas flexões verbais do pretérito ou do presente pronunciadas /ãw/ átono manifestou-se, 86% dos casos (12 ocorrências) ocorreu na fase diagnóstica, mas, na fase pós-intervenção, foi identificado em apenas 14% (2 ocorrências).

Em relação ao não emprego de -D nas flexões do gerúndio, foram registrados, na fase diagnóstica, 82% (27 ocorrências) e, na fase pós-intervenção, apenas 18% (6 ocorrências). No que concerne ao não emprego de -SS nas flexões do pretérito imperfeito do subjuntivo, na fase diagnóstica, foi constatado 21 casos desse “erro”, mas, na fase pós-intervenção, não foi registrado nenhum caso. De maneira geral, os dados observados mostram um significativo avanço na escrita ortográfica dos alunos pesquisados. Esses resultados apontam a reflexão dos alunos sobre a escrita ortográfica durante a prática das atividades escritas, demonstrando certo conhecimento das regularidades morfossintáticas da Língua Portuguesa.

De maneira geral, mesmo não tendo sido um objetivo desta pesquisa, a comparação dos dados colhidos na fase diagnóstica com os dados da fase pós-intervenção apontou que houve uma redução significativa no percentual de “erros” ortográficos identificados na produção do texto escrito dos alunos: o percentual de “erros” ortográficos diminuiu de 73% (225 ocorrências) para 27% (84 ocorrências).

Quanto aos “erros” ortográficos decorrentes de violação das regularidades contextuais, apesar de também não terem sido objeto deste estudo, eles apresentaram uma significativa redução, na fase diagnóstica, foram observados 65% (20 ocorrências) e, na fase pós-intervenção, ocorreram 35% (11 ocorrências), ou seja, houve uma redução de 30%.

Particularmente, no que se refere aos “erros” ortográficos decorrentes de violação das regularidades morfossintáticas, eles são os mais recorrentes em relação às outras subcategorias, tanto na fase diagnóstica, quanto na fase pós-intervenção. Mas é importante destacar que eles também sofreram uma significativa redução. Na fase diagnóstica, foram constatados 75% (166 ocorrências) e, na fase de pós-intervenção, esse número reduziu para 25% (54 ocorrências). Ou seja, houve uma redução de 50%.

Entre aos “erros” ortográficos decorrentes de violação das regularidades morfossintáticas, a subcategoria de formação lexical apresentou redução: ocorreram 80% (49 ocorrências) na fase diagnóstica, e 20% (12 ocorrências) na fase pós-intervenção. A subcategoria de formação verbal apresentou redução: ocorreram 72% (117 ocorrências) na fase diagnóstica, e 28% (42 ocorrências) na fase pós-intervenção.

No que refere aos “erros” ortográficos decorrentes das irregularidades da ortografia da língua Portuguesa, apesar de também não terem sido objeto deste estudo, foram identificados 67% (39 ocorrências), na fase diagnóstica, e, na fase de pós- intervenção, 33% (19 ocorrências). Esses resultados permitem-nos supor que a aprendizagem baseada em jogos digitais e gamificação com conteúdos sistematicamente planejados, envolvendo metacognição e metalinguagem, possibilitou aos alunos a reflexão sobre a sua escrita (logo, monitoração), particularmente sobre as regras morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa, e isso repercutiu nos resultados, ou seja, em sua escrita ortográfica. Esses resultados revelam que o ensino voltado para a metacognição e a metalinguagem potencializa o desempenho dos alunos no processo de aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa.

Dessa forma, reafirmamos a importância de um trabalho elaborado privilegiando a reflexão do aluno no momento da escrita, em que analise a organização das palavras, escrevendo de maneira consciente, percebendo as regularidades e irregularidades ortográficas. Para Morais (2000, p. 7) “a norma ortográfica deve ser considerada como um objeto de conhecimento que pode ser analisado, refletido, discutido e... compreendido”, ou seja, algo que se internaliza através da reflexão e não de meras cópias. Por ser objeto de conhecimento, cabe à escola ensiná-la de maneira sistemática e reflexiva, de forma que o estudante elabore hipóteses e crie regra compatível com a original.

Ao utilizarmos os jogos digitais e a gamificação, na elaboração das atividades de intervenção, incluímos atividades que instigaram o aluno a refletir sobre a escrita da palavra. Esta ação está pautada na ideia de Morais (2007b, p. 43) segundo a qual “a aprendizagem da ortografia é um trabalho reflexivo e continuado que requer situações didáticas provocativas, capazes de desafiar o aluno para aprender, de forma inteligente, a norma ortográfica”. O objetivo é levar o aluno a compreender os princípios gerativos da norma ortográfica de maneira reflexiva, sem a necessidade de decorar as regras. Para tanto, buscamos auxiliar o aluno a refletir sobre a escrita ortográfica das palavras, por meio dos jogos digitais e a gamificação. Além disso, entretemos e motivamos o aluno, para alcançar bons resultados na escrita ortográfica.

Assim, constatamos a real necessidade de um ensino sistemático e reflexivo como estabelece Morais (2000), que alterasse esses resultados. Dessa forma o ensino da ortografia só apresentará resultados positivos e relevantes quando abordada de maneira sistemática e reflexiva. O aluno só compreende as normas ortográficas quando existe uma mediação competente no qual sejam selecionadas atividades específicas para os casos regulares quanto para os irregulares da convenção ortográfica.

Após essa etapa de descrição, análise da proposta de ensino e resultados da pesquisa, teceremos nossas considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objeto os “erros” ortográficos decorrentes da não aplicação das regras morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa, o qual emergiu de análise diagnóstica como o mais recorrente nos textos escritos dos alunos do Ensino Fundamental II da E. E. Cel. Francisco Ribeiro, no município de Coração de Jesus – MG.

Para tanto, propusemos a seguinte pergunta de pesquisa: é possível proporcionar o aperfeiçoamento da escrita ortográfica de uma amostra de alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental II, através de um ensino sistemático e reflexivo das regras morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa?

A partir dessas perguntas, hipotizamos que 1) tais “erros” ortográficos são justificados pelo desconhecimento dos alunos, quanto às regularidades e irregularidades da ortografia da Língua Portuguesa e pela forma assistemática como os professores os têm ensinado, e 2) um trabalho sistemático e reflexivo com atividades de escrita pode contribuir, consideravelmente, para minimizar ou até mesmo sanar os “erros” ortográficos decorrentes do desconhecimento dessas regras.

A fim de responder à pergunta de pesquisa e confirmar/refutar as hipóteses, o objetivo desta pesquisa foi avaliar as contribuições de um ensino sistemático e reflexivo das regularidades morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa, através de intervenção de ensino. Para tanto, o ensino da ortografia da Língua Portuguesa foi pensado numa proposta sistemática e reflexiva, numa abordagem metacognitiva e metalinguística, e a intervenção de ensino foi pautada, além disso, em jogos digitais e atividades de gamificação, considerados ferramentas que atraem a atenção dos alunos e facilitam a aprendizagem. Partimos da ideia de que os jogos digitais e a gamificação podem oportunizar aos alunos um ambiente de aprendizado divertido e dinâmico, por ter como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo.

Para explorar conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a ortografia da Língua Portuguesa, que interferem no processo de escrita, bem como analisar as principais metodologias utilizadas pelos professores no ensino da ortografia da Língua Portuguesa, pautamos nossa pesquisa em vários teóricos. Abordamos teorias que tratam do ensino da ortografia da Língua Portuguesa numa abordagem metacognitiva (MONTEIRO, 2008; RIBEIRO, 2003) e metalinguística (SANTOS; BARRERA, 2012, HODGES; NOBRE, 2012, NAZARI, 2010, MIRANDA, 2006), bem como teóricos que defendem um ensino sistemático

e reflexivo, como Silva, Morais e Melo (2007), Morais (2000) e Nóbrega (2013), Bortoni-Ricardo (2006). O “erro” nesta pesquisa foi abordado numa perspectiva psicogenética, ou seja, o “erro” é considerado etapa da construção do conhecimento. No que diz respeito à aprendizagem baseada em jogos digitais, consideramos as propostas de Carvalho (2015) e Prensky (2012). Quanto à gamificação de conteúdos, apoiamos-nos em Busarello, Ulbricht e Fadel, (2004), Alves (2015), Burke (2015) e Fardo (2013).

A metodologia desta pesquisa é quanti-qualitativa e está no campo da pesquisa-ação, em razão da proposta de intervenção de ensino. A pesquisa contou com a participação de alunos do Ensino Fundamental II da E. E. Cel. Francisco Ribeiro, no município de Coração de Jesus – MG, na faixa etária de 11-12 (onze-doze) anos, do Ensino Fundamental II (na fase diagnóstica, esses alunos cursavam o 6.º ano e, na fase da intervenção de ensino e pós-intervenção, cursavam o 7.º ano). Além disso, aplicamos um questionário etnográfico aos alunos (QME), como procedimento de coletas de dados da realidade do aluno.

Os dados obtidos na atividade diagnóstica (produção textual escrita) foram identificados, categorizados/subcategorizados, segundo Silva, Morais e Melo (2007) e Morais (2000), quantificados, descritos e analisados. A partir da identificação do “erro” ortográfico mais recorrente na atividade diagnóstica, conforme já apontado anteriormente, foi desenvolvido uma intervenção de ensino para minimizar/sanar os “erros” ortográficos decorrentes da não aplicação das regras morfosintáticas da ortografia da Língua Portuguesa (fase de intervenção).

A intervenção de ensino foi constituída de duas etapas: 1ª) aulas sistemáticas e reflexivas que culminaram com a aplicação das atividades “Ortografando” e sua correção; 2ª) jogos.

Para a avaliação da intervenção de ensino foi, novamente, aplicada uma produção textual escrita (fase pós-intervenção), segundo os mesmos procedimentos da fase diagnóstica. Os dados também foram identificados, categorizados/subcategorizados, quantificados, descritos e analisados. Os resultados da fase diagnóstica e da fase pós-intervenção foram comparados a fim buscar resposta a nossa pergunta de pesquisa e ratificar ou refutar hipóteses.

Nessa comparação, detectamos que alguns “erros” ortográficos identificados na fase diagnóstica não ocorreram na fase de pós-intervenção: o emprego de -EZ em substantivos derivados, o emprego de -ICE no final de substantivos, o emprego do -AM nas flexões verbais do passado ou do presente pronunciadas /ãw/ átono, emprego das terminações -

ÊNCIA, -ANÇA, -ÂNCIA em substantivos e o emprego de -SS nas flexões do imperfeito do subjuntivo.

Houve, também, uma redução no total geral dos “erros” ortográficos (de 73% para 27%). Especificamente, sobre as regras morfossintáticas da ortografia a Língua Portuguesa, verificamos uma redução de 50% desses “erros” ortográficos, o que nos levar a pensar que os alunos que realizaram as atividades de intervenção passaram a refletir sobre a regras morfossintáticas da ortografia a Língua Portuguesa (monitoração da escrita ortográfica). O fato de alguns “erros” ortográficos de natureza morfossintática persistirem não compromete a eficácia da intervenção, visto que houve uma minimização considerável desses “erros”, mais um dos objetivos dessa pesquisa atingido.

O quantitativo de “erros” ortográficos de natureza morfossintática identificados na fase diagnóstica confirma a hipótese de que eles são resultado de desconhecimento das regularidades da ortografia da Língua Portuguesa pelos alunos e pela forma assistemática de ensino pelos professores.

A comparação dos resultados também nos permite afirmar que o ensino sistemático e reflexivo das regras morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa, numa abordagem metacognitiva e metalinguística, considerado na elaboração da intervenção de ensino proporcionou um aperfeiçoamento da escrita ortográfica dos alunos investigados, confirmando a hipótese de que um trabalho sistemático e reflexivo com atividades de escrita pode contribuir, consideravelmente, para minimizar ou até mesmo sanar os “erros” ortográficos decorrentes do desconhecimento dessas regras.

Assim, se o professor conhecer as singularidades da ortografia da Língua Portuguesa será capaz de encontrar alternativas para solucionar os “erros” ortográficos dos alunos. Ressalta-se aqui a importância de o professor sistematizar esse ensino e tratá-lo reflexivamente com os alunos, numa abordagem metacognitiva e metalinguística. A aprendizagem baseada em jogos digitais e gamificação de conteúdos complementa essa abordagem ao tornar esse ensino prazeroso e eficiente.

Por fim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir significativamente, para a melhoria do ensino e da aprendizagem e com novas perspectivas de investigação sobre a ortografia da Língua Portuguesa. Estudos adicionais poderiam considerar a aplicação das atividades e jogos aqui propostos também a outros alunos a fim de verificar novos resultados, além da elaboração de novos jogos para ampliar essa abordagem de ensino.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). **Avaliação e erro construtivo libertador**: uma terapia-prática incluyente em educação. Porto Alegre: EDIPURS, 2000.
- ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras um guia completo: do conceito à prática. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- ALVES, Lynn; MINHO, Marcelle Rose; DINIZ, Marcelo Vera. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria *et al.* (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BLANCHE - BENVENISTE, Claire; CHERVEL, André. **L' Orthographe**. Paris: François Maspéro, 1969.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguem na escola, e agora?** sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GÖRSKI, E.; COELHO, I. L. (org.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: RICARDO, Stella Maris Bortoni-Ricardo; MACHADO, Veruska Ribeiro (org.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Decreto n.º 6.583, de 29 de setembro de 2008**. Acordo ortográfico da língua portuguesa. Assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, 30 set. 2008.

BRASIL. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2000.

BURKE, Brian. **Gamificar:** como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Ribas Vania; FADEL, Maria Luciane. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Ribas Vania; BATISTA, Cláudia Regina; VANZIN, Tarcísio de (Orgs.). **Gamificação na educação.** 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e ortografia. **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 20, 2002, p. 43-58.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Editora Scipione, 2010.

CARVALHO, Carlos Vaz de. Aprendizagem baseada em jogos: game-based learning. In: **CONGRESSO MUNDIAL DE ENGENHARIA DE SISTEMAS E TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO, 2.**, 2015, Vigo, Espanha. Disponível em: <<http://copec.eu/congresses/wcseit2015/proc/works/40.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CUNHA, Ana Paula Nobre. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita:** um estudo sobre a influência da prosódia. Pelotas, 2004. 132p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.

DETERDING, Sebastian *et al.* Gamification: toward a definition. In: **CHI - Workshop gamification:** using game design elements in non-game contexts. Vancouver, Canadá, 2011.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como estratégia pedagógica:** estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013.104 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/457/Dissertacao%20Marcelo%20Luis%20Fardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

FERREIRO, Emilia. A escrita ... antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine (ed.). **A produção de notações na criança:** linguagem, número ritmos e melodias. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2017.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Erros fonológicos: uma ligação entre a aquisição da fala e aquisição da escrita. In: BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves; KESKE-SOARES, Márcia (org.). **Estudos em aquisição fonológica**. Santa Maria: UFSM, PPGL- Editores v. 1, 2007, p. 99 -109.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HODGES, Luciana Dantas; NOBRE, Alena Pimentel. Processos cognitivos, metacognitivos e metalinguísticos na aquisição da leitura e escrita. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 3, p. 7-21, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/25490/pdf_3>. Acesso em: 20 set. 2017.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

MACEDO, Lino de. **Ensaio psicogenéticas**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MELO, Kátia Leal, Reis de Melo; REGO, Lúcia Lins Browne. Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. Universidade Federal de Pernambuco. Pós-Graduação em Psicologia. **Caderno de pesquisa**, n.105. p.110-138, nov. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

MIRANDA, Neusa Salim. **Reflexão metalinguística do ensino fundamental**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

MONTEIRO, Carolina Reis. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. 2008. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2000.

MORAIS, Artur Gomes de. 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 Correia de; Leal, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Arthur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, Alessandro da; MORAIS, Arthur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (org.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

MORAIS, Arthur Gomes de. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino da ortografia. In: SILVA, Alessandro da; MORAIS, Arthur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (org.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

MORAIS, Arthur Gomes de. Refletindo sobre a ortografia na sala de aula. In: SILVA, Alessandro da; MORAIS, Arthur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (org.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007c.

MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado da ortografia**. São Paulo: Ática, 2011.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2016.

NAZARI, Gracielle Tamiosso. **Panorama pesquisas sobre consciência fonológica de crianças com desenvolvimento normal realizadas no Brasil de 1991 até 2009**. 2010. 177 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/1950/1/422010.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

NÓBREGA, Maria José. **Como eu ensino: ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

NOGUEIRA, Eliete Jussara; PILÃO, Jussara Moreira. **O construtivismo**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. **Conhecimentos linguísticos e apropriação da escrita**. Belo Horizonte. Ceale/ FaF/UFMG, 2005.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

REGO, Lúcia Lins Browne. O aprendizado da norma ortográfica. In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Arthur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (org.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. Universidade Católica Portuguesa. **Psicologia: reflexão e crítica**, 2003, 16(1), p.109-116. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola, 2016.

RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (org.). **Metodologias multidimensionais em ciências humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006.

SANTOS, Maria José dos; BARRERA, Sylvia Domingos. Relação entre conhecimento explícito da ortografia e desempenho ortográfico. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 257-263, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a08v16n2.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Arthur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (org.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Manual de orientação. Florianópolis, 2001. Disponível em: <[https://projetos.inf.ufsc.br/arquivo/metodologia de pesquisa e elaboração de teses](https://projetos.inf.ufsc.br/arquivo/metodologia%20de%20pesquisa%20e%20elaboracao%20de%20teses)>. Acesso em: 2 jul. 2017.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Gilvan Mateus. **A variação linguística e o ensino de língua portuguesa: crenças e atitudes**. 2014. 282 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2014, p. 225-232. Disponível em: <<http://www.cch.unimontes.br/profletras/image/dissertacoes/gilvan/pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación (REICE)**, v. 2, n. 2, p. 83-104, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/551/55120207.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. **Gamification, Inc.:** como reinventar empresas a partir de jogos. MJV Press: Rio de Janeiro, 2013.

ANEXO A²⁵

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Pesquisa: O ensino sistemático e reflexivo da ortografia: regularidades morfossintáticas

Local: Escola Estadual Coronel Francisco Ribeiro – Coração de Jesus (MG)

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Cláudia Gonçalves Magalhães

QUESTIONÁRIO MÚLTIPLA ESCOLHA (QME) Perfil socioeconômico e cultural do aluno(a)		
1. Nome:		
2. Sexo:	Masculino ()	Feminino()
3. Data de Nascimento:	____/____/____	
4. Você mora na ...	A. () Zona Urbana. Bairro: _____ B. () Zona Rural. Localidade: _____	
5. Você nasceu em Coração de Jesus?	A. () Sim. B. () Não. Onde? _____	
6. Você se considera ...	A. () Branco(a). B. () Pardo(a). C. () Preto(a). D. () Amarelo(a). E. () Indígena.	
7. Com quantas pessoas você mora?	A. () Com mais 1 pessoa. B. () Com mais 2 pessoas. C. () Com mais 3 pessoas. D. () Com mais 4 pessoas. E. () Com mais 5 pessoas. F. () Com mais de 5 pessoas.	
8. Você mora com (pode marcar mais de uma alternativa) ...	A. () Mãe. B. () Pai C. () Irmão. D. () Tio. E. () Tia.	

²⁵ SOARES, Gilvan Mateus. **A variação linguística e o ensino de Língua Portuguesa**: crenças e atitudes. 2014. 282 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2014, p. 225-232. Disponível em: <<http://www.cch.unimontes.br/profletras/image/dissertacoes/gilvan/pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017. Adaptado.

	<p>F. <input type="checkbox"/> Avô. G. <input type="checkbox"/> Avó. H. <input type="checkbox"/> Padrasto. I. <input type="checkbox"/> Madrasta. J. <input type="checkbox"/> Outro tipo de parente. K. <input type="checkbox"/> Outro.</p>
9. Até quando sua mãe estudou?	<p>A. <input type="checkbox"/> Não estudou. B. <input type="checkbox"/> Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário). C. <input type="checkbox"/> Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio). D. <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto. E. <input type="checkbox"/> Ensino médio completo. F. <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto. G. <input type="checkbox"/> Ensino superior completo. H. <input type="checkbox"/> Pós-graduação. I. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>
10. Até quando seu pai estudou?	<p>A. <input type="checkbox"/> Não estudou. B. <input type="checkbox"/> Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário). C. <input type="checkbox"/> Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio). D. <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto. E. <input type="checkbox"/> Ensino médio completo. F. <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto. G. <input type="checkbox"/> Ensino superior completo. H. <input type="checkbox"/> Pós-graduação. I. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>
11. Seus pais ou responsáveis frequentam as reuniões escolares?	<p>A. <input type="checkbox"/> Sempre. B. <input type="checkbox"/> Raramente. C. <input type="checkbox"/> Nunca.</p>
12. A sua família recebe algum benefício social?	<p>A. <input type="checkbox"/> Sim. B. <input type="checkbox"/> Não.</p>
13. Você já foi reprovado alguma vez?	<p>A. <input type="checkbox"/> Sim. B. <input type="checkbox"/> Não.</p>
14. Você faz suas tarefas escolares?	<p>A. <input type="checkbox"/> Sempre. B. <input type="checkbox"/> Raramente. C. <input type="checkbox"/> Nunca.</p>
15. A renda total de sua família representa cerca de ...	<p>A. <input type="checkbox"/> Um salário mínimo. B. <input type="checkbox"/> Entre dois e três salários. C. <input type="checkbox"/> Entre quatro e sete salários. D. <input type="checkbox"/> Mais do que sete salários. E. <input type="checkbox"/> Não sei.</p>
16. Em sua casa há (pode marcar mais de uma alternativa) ...	<p>A. <input type="checkbox"/> Geladeira. B. <input type="checkbox"/> Fogão. C. <input type="checkbox"/> Biblioteca (livros). D. <input type="checkbox"/> Carro. E. <input type="checkbox"/> Computador sem acesso à <i>Internet</i>. F. <input type="checkbox"/> Computador com acesso à <i>Internet</i>. G. <input type="checkbox"/> Televisão. H. <input type="checkbox"/> Rádio. I. <input type="checkbox"/> Máquina de lavar roupa. J. <input type="checkbox"/> Tanquinho. K. <input type="checkbox"/> Moto.</p>

	L. () Televisão a cabo. M. () Bicicleta.
17. Na sua casa há (pode marcar mais de uma alternativa) ...	A. () Banheiro fora. B. () Banheiro dentro. C. () Um quarto. D. () Dois quartos. E. () Três quartos. F. () Mais de três quartos.
18. Fora da escola, quanto tempo você se dedica aos estudos?	A. () Menos de uma hora. B. () Uma hora. C. () Duas horas. D. () Mais de três horas. E. () Nenhum tempo.
19. Quando você chega a sua casa, quanto tempo você fica na televisão, na <i>Internet</i> ou em jogos eletrônicos?	A. () Menos de uma hora. B. () Uma hora. C. () Duas horas. D. () Entre duas e três horas. E. () Mais de três horas. F. () Nenhuma das alternativas.
20. Em tempo livre, você geralmente...	A. () Lê um livro. B. () Assiste à televisão. C. () Acessa a redes sociais <i>Facebook, WhatsApp</i> etc. D. () Não realiza essas atividades.
21. Com que frequência você lê jornal?	A. () Sempre. B. () Raramente C. () Nunca.
22. Com que frequência você lê revistas de celebridade, novelas, seriados?	A. () Sempre. B. () Raramente C. () Nunca.
23. Com que frequência você lê histórias em quadrinhos?	A. () Sempre. B. () Raramente. C. () Nunca.
24. Com que frequência você lê livros em geral?	A. () Sempre. B. () Raramente. C. () Nunca.
25. Com que frequência você lê a bíblia?	A.() Sempre. B.() Raramente. C.() Nunca.
26. Com que frequência você vai à biblioteca da escola?	A. () Sempre. B. () Raramente. C. () Nunca.
27. Quando você vai à biblioteca da escola, você geralmente vai pedir...	A. () Material emprestado que não seja livro. B. () Livro didático e livro para leitura emprestado. C. () Apenas livro didático. D. () Apenas livro para leitura. E. () Nenhuma das alternativas.
28. Quando você tem dúvidas na escrita de uma palavra, você geralmente consulta o dicionário?	A. () Sempre. B. () Raramente. C. () Nunca.
29. Você gosta de produzir textos em sala de	A. () Sempre.

aula?	B. () Raramente. C. () Nunca.
30. Você gosta de estudar a ortografia da Língua Portuguesa?	A. () Sim. B. () Não.



ANEXO B
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa do ensino fundamental do 6.º ao 9.º ano – SEE/ MG²⁶

Eixo Temático: Compreensão e produção de textos e suportes

Tema 1: Gênero e discurso

COMPETÊNCIAS

- ❖ Compreender e produzir textos, orais ou escritos, de diferentes gêneros.

HABILIDADE

- ✓ Produzir textos com organização temática adequada ao contexto de produção, aos objetivos do produtor e o tema.

Tema 2: Linguagem e língua

COMPETÊNCIAS

- ❖ Compreender a língua como fenômeno histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
- ❖ Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita.
- ❖ Compreender a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade

HABILIDADE

- ✓ Compreender a escrita como simbolização da fala.
- ✓ Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade. Usar variedades do português, produtiva e autonomamente.
- ✓ Reconhecer semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita quanto a condições de produção, usos, funções sociais e estratégias de textualização.
- ✓ Usar as convenções da língua escrita, produtiva e autonomamente, entendendo as diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico.

Fonte: CBC de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano/SEEMG.

²⁶ Quadro adaptado do Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano/SEEMG. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BA9D578D1-0EBA-4DEA-B414-F6FA075CF947%7D_cbc-ef_lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2017.



ANEXO C
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Parecer Consubstanciado

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
 MONTES CLAROS -
 UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO SISTEMÁTICO E REFLEXIVO DA ORTOGRAFIA: regularidades morfossintáticas

Pesquisador: CLAUDIA GONCALVES MAGALHAES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78301917.1.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.398.896

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa será desenvolvida com uma turma do 6º ano do ensino fundamental II.

A turma pesquisada possui 35 alunos com faixa etária entre 11 e 12 anos. A maioria desses alunos possui assistência escolar dos pais. Trata-se de uma pesquisa de intervenção, com ênfase nas regularidades morfossintáticas.

Objetivo da Pesquisa:

Avaliar as contribuições de um ensino sistemático e reflexivo das regularidades morfossintáticas da ortografia da língua portuguesa, através de intervenção didático-pedagógica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como risco foi descrito a possibilidade de não se obter êxito na etapa de intervenção. Como benefícios a pesquisa poderá contribuir para minimizar/sanar os erros ortográficos decorrentes da não aplicação das regras morfossintáticas na escrita dos alunos do 6º ano do ensino fundamental II, bem como criar novas práticas de ensino que possam contribuir de forma eficaz no ensino da ortografia da língua portuguesa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa para dissertação de mestrado profissional em Letras.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 2.398.896

Recomendações:

Apresentação de relatório final por meio da plataforma Brasil, em "enviar notificação".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_993795.pdf	04/10/2017 21:59:03		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	concordancia.pdf	04/10/2017 21:57:36	CLAUDIA GONCALVES MAGALHAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento.pdf	04/10/2017 21:56:47	CLAUDIA GONCALVES MAGALHAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	consentimento.pdf	04/10/2017 21:56:20	CLAUDIA GONCALVES MAGALHAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	responsabilidade.pdf	04/10/2017 21:55:24	CLAUDIA GONCALVES MAGALHAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	24/09/2017 21:13:42	CLAUDIA GONCALVES MAGALHAES	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	24/09/2017 21:12:46	CLAUDIA GONCALVES MAGALHAES	Aceito

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089

UF: MG **Município:** MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 2.398.896

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 25 de Novembro de 2017

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador)

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n - Camp. Univers. Prof. Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

Textos – Atividade pós-intervenção

TEXTO 1: ASSALTO ²⁷

“Na feira, a gorda senhora protestou a altos brados contra o preço do chuchu:

— Isto é um assalto!

Houve um reboiço. Os que estavam perto fugiram. Alguém, correndo, foi chamar o guarda. Um minuto depois, a rua inteira, atravancada, mas provida de admirável serviço de comunicação espontânea, sabia que se estava perpetrando um assalto ao banco. Mas que banco? Havia banco naquela rua? Evidente que sim, pois do contrário como poderia ser assaltado?

— Um assalto! Um assalto! — a senhora continuava a exclamar, a quem não tinha escutado escudou, multiplicando a notícia.

— Olha o assalto! Tem um assalto ali adiante!

O ônibus na rua transversal parou para assuntar. Passageiros ergueram-se puseram o nariz para fora. Não se via nada. O motorista desceu, desceu o trocador (hoje, cobrador), um passageiro advertiu:

— No que você vai a fim de ver o assalto, eles assaltam sua caixa.

Ele nem escudou. Então os passageiros também acharam de bom alvitre abandonar o veículo, na ânsia de saber, que vem movendo o homem, desde a idade da pedra até do módulo lunar.

Outros ônibus pararam, a rua entupiu.

— Melhor. Todas as ruas estão bloqueadas. Assim eles não podem dar no pé.

— É uma mulher que chefia o bando!

— Já sei. A tal dondoca loura.

— A loura assalta em São Paulo. Aqui é a morena.

— Uma gorda. Está de metralhadora. Eu vi.



²⁷ Disponível em: < <http://www.facetasculturais.com.br/2016/09/o-assalto-de-drummond.html> >. Acesso em: 10 dez. 2017. Adaptado.

- Minha Nossa Senhora, o mundo está virado!
- Vai ver que está caçando é marido.
- Não brinca numa hora dessas. Olha aí, sangue escorrendo!
- Sangue nada, tomate.

Na confusão, circularam notícias diversas. O assalto fora a uma joalheria. As vitrinas tinham sido esmigalhadas a bala. E havia joias pelo chão – braceletes, relógios. O que os bandidos não levaram, na pressa, era agora objeto de saque popular. Morreram no mínimo duas pessoas, e três estavam gravemente feridas.

Barracas derrubadas assinalaram o ímpeto da convulsão coletiva. Era preciso abrir caminho a todo custo.

Os edifícios de apartamento tinham fechado suas portas, logo que o primeiro foi invadido por pessoas que pretendiam, ao mesmo tempo, salvar a pele e contemplar lá de cima. Janelas e balcões apinhados de moradores, que gritavam:

- Pega! Pega! Correu pra lá!
- Olha ela ali!
- Eles entraram na Kombi ali adiante!
- É um mascarado! Não, são dois mascarados!

Ouviu-se nitidamente o pipocar de uma metralhadora, a pequena distância. Foi um deitar-no-chão geral, e como não havia espaço, uns caíram por cima de outros. Cessou o ruído. Que assalto era esse dilatado no tempo, repetido, confuso?

— Olha o diabo daquele escurinho tocando matraca! E a gente com dor-de-barriga, pensando que era metralhadora.

Caíram em cima do garoto, que soverteu na multidão. A senhora gorda apareceu, muito vermelha, protestando sempre:

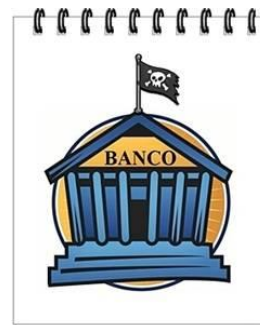
- É um assalto! Chuchu por aquele preço é um verdadeiro assalto!”

Carlos Drummond de Andrade

TEXTO 2: ASSALTO A BANCO ²⁸

Alô? Quem tá falando?

- Aqui é o ladrão.
- Desculpe, a telefonista deve ter se enganado, eu não queria falar com o dono do banco. Tem algum funcionário aí?
- Não, os funcionário tá tudo refém.
- Há, eu entendo. Afinal, eles trabalham quatorze horas por dia, ganham um salário ridículo, vivem levando esporro, mas não pedem demissão porque não encontram outro emprego, né? Vida difícil... Mas será que eu não poderia dar uma palavrinha com um deles?
- Impossível. Eles tá tudo amordaçado.
- Foi o que pensei. Gestão moderna, né? Se fizerem qualquer crítica, vão pro olho da rua. Não haverá, então, algum chefe por aí?



²⁸ Disponível em: < <http://www.ubavbrasil.com.br/2014/06/mania-cronica-assalto-banco-luis.html> />. Acesso em: 10 dez. 2017. Adaptado.

— Claro que não mermão. Quanta inguonorância! O chefe tá na cadeia, que é o lugar mais seguro pra se comandar assalto!

— Bom... Sabe o que que é? Eu tenho uma conta...

— Tamo levando tudo, ô bacana. O saldo da tua conta é zero!

— Não, isso eu já sabia. Eu sou professor! O que eu queria mesmo era uma informação sobre juro.

— Companheiro, eu sou um ladrão pé-de-chinelo. Meu negócio é pequeno. Assalto a banco, vez ou outra um sequestro. Pra saber de juro é melhor tu ligá pra Brasília.

— Sei, sei. O senhor tá na informalidade, né? Também, com o preço que tão cobrando por um voto hoje em dia... Mas, será que não podia fazer um favor pra mim? É que eu atrasei o pagamento do cartão e queria saber quanto vou pagar de taxa.

— Tu tá pensando que eu tô brincando? Isso é um assalto!

— Longe de mim pensar que o senhor está de brincadeira! Que é um assalto eu sei perfeitamente; ninguém no mundo cobra os juros que cobram no Brasil. Mas queria saber o número preciso: seis por cento, sete por cento?

— Eu acho que tu não tá entendendo, ô mané. Sou assaltante. Trabalho na base da intimidação e da chantagem, saca?

— Ah, já tava esperando. Você vai querer vender um seguro de vida ou um título de capitalização, né?

— Não... já falei... eu sou... Peraí bacana... hoje eu tô bonzinho e vou quebrar o teu galho. (um minuto depois)

— Alô? O sujeito aqui tá dizendo que é oito por cento ao mês.

— Puxa, que incrível!

— Incrive por quê? Tu achava que era menos?

— Não, achava que era mais ou menos isso mesmo. Tô impressionado é que, pela primeira vez na vida, eu consegui obter uma informação de uma empresa prestadora de serviço pelo telefone em menos de meia hora e sem ouvir 'Pour Elise'.

— Quer saber? Fui com a tua cara. Acabei de dar umas bordoadas no gerente e ele falou que vai te dar um desconto. Só vai te cobrar quatro por cento, tá ligado?

— Não acredito! E eu não vou ter que comprar nenhum produto do banco?

— Nadica de nada, já tá tudo acertado!

— Muito obrigado, meu senhor. Nunca fui tratado dessa...

(De repente, ouvem-se tiros, gritos)

— Ih, sujou! Puliça!

— Polícia? Que polícia? Alô? Alô? (sinal de ocupado)

— Droga! Maldito Estado: quando o negócio começa a funcionar, entra o Governo e estraga tudo!



© Can Stock Photo



TEXTO 3: DUPLO ASSALTO ²⁹

Os dois (em quase uníssono): Mãos ao alto!

Homem (levantando os braços): Oh!

Assaltante 1: Um momento, colega. Eu cheguei primeiro.

Assaltante 2: O colega está equivocado. Quem chegou primeiro fui eu.

Assaltante 1: Não é verdade. Quando eu acabei de dizer “ao alto”, o senhor ainda estava em “mãos”.

Assaltante 2: Absolutamente. Eu trabalho dentro da maior ética. Jamais roubei clientes de um colega.

Assaltante 1: Eu invoco o testemunho do cliente. (Para o homem:) O senhor, que tem uma aparência de pessoa honesta. Quem lhe apontou primeiro a arma?

Homem: Os senhores me desculpem, mas eu não gosto de dar palpite no trabalho dos outros.

Assaltante 2: Colega, o cliente está sendo retido desnecessariamente.

Assaltante 1: Culpa sua. Se não fosse o colega, o cliente já teria sido atendido, despachado e já estaria a caminho de casa. (Para o homem:) Pode abaixar os braços.

Homem (abaixando os braços): Obrigado.

Assaltante 2: Então, como vamos resolver esse impasse?

Homem: Posso dar uma sugestão? Eu estou com duzentos na carteira. Cem para cada um.

Assaltante 1: Não, senhor, eu não trabalho com abatimento.

Assaltante 2: Eu também não. É tudo ou nada. Sem desconto.

Assaltante 1: Então não tem assalto.

Assaltante 2: Não tem assalto. (Para o homem:) O senhor está liberado. Boa noite.

Assaltante 1: Boa noite. (Saem cada qual para seu lado)

Homem (aliviado): É por isso que eu digo: quanto mais ladrão, melhor.



© Can Stock Photo - csp33750967

Max Nunes

²⁹ Disponível em: <<https://atividadeslinguaportuguesamarcia.blogspot.com.br/2013/01/duplo-assalto.html>>. Acesso em: 10 dez. 2017. Adaptado.

TEXTO 4: O ASSALTO ³⁰

Quando a empregada entrou no elevador, o garoto entrou atrás. Devia ter uns dezesseis, dezessete anos. Desceram no mesmo andar. A empregada com o coração batendo. O corredor estava escuro e a empregada sentiu que o garoto a seguia. Botou a chave na fechadura da porta de serviço, já em pânico. Com a porta aberta, virou-se de repente e gritou para o garoto:

— Não me bate!

— Senhora?

— Faça o que quiser, mas não me bate!

— Não, senhora, eu... A dona da casa veio ver o que estava havendo. Viu o garoto na porta e o rosto apavorado da empregada e recuou, até pressionar as costas contra a geladeira.

— Você está armado?

— Eu? Não.

A empregada, que ainda não largara o pacote de compras, aconselhou a patroa, sem tirar os olhos do garoto:

— É melhor não fazer nada, madame. O melhor é não gritar.

— Eu não vou fazer nada, juro! – disse a patroa, quase aos prantos. – Você pode entrar. Você pode fazer o que quiser. Não precisa usar de violência. O garoto olhou de uma mulher para a outra. Apalermado.

Perguntou:

— Aqui é o 712?

— O que você quiser. Entre. Ninguém vai reagir.

O garoto hesitou, depois deu um passo para dentro da cozinha. A empregada e a patroa recuaram ainda mais. A patroa esgueirou-se pela parede até chegar à porta que dava para a saleta de almoço. Disse:

— Eu não tenho dinheiro. Mas o meu marido deve ter. Ele está em casa. Vou chamá-lo. Ele lhe dará tudo. O garoto também estava com os olhos arregalados. Perguntou de novo:

— Este é o 712? Me disseram para pegar umas garrafas no 712. A mulher chamou, com a voz trêmula:

— Henrique! O marido apareceu na porta do gabinete. Viu o rosto da mulher, o rosto da empregada e o garoto e entendeu tudo. Chegou a hora, pensou. Sempre me indaguei como me comportaria no caso de um assalto. Chegou a hora de tirar a prova.

— O que você quer? – perguntou, dando-se conta em seguida do ridículo da pergunta. Mas sua voz estava firme.

— Eu disse que você tinha dinheiro – falou a mulher.

— Faço um trato com você – disse o marido para o garoto – dou tudo de valor que tenho em casa, contanto que você não toque em ninguém. E se as crianças chegarem de repente? Pensou a mulher. Meu Deus, o que esse bandido vai fazer com as minhas crianças? O garoto gaguejou:

— Eu... eu... é aqui que tem umas garrafas para pegar?

— Tenho um pouco de dinheiro. Minha mulher tem joias. Não temos cofre em casa, acredite em mim. Não temos muita coisa. Você quer o carro? Eu dou a chave. Errei, pensou o marido. Se sair com o carro, ele vai querer ter certeza de que ninguém chamará a polícia. Vai levar um de nós com ele. Ou vai nos deixar todos amarrados. Ou coisa pior...



³⁰ Disponível em: < <http://atividadesleitoras.blogspot.com.br/2013/06/oassalto-luisfernando-verissimo-quando.html> >. Acesso em: 10 dez. 2017. Adaptado

— Vou pegar o dinheiro, está bem? – disse o marido. O garoto só piscava.

— Não tenho arma em casa. É isso que você está pensando? Você pode vir comigo. O garoto olhou para a dona da casa e para a empregada.

— Você está pensando que elas vão aproveitar para fugir, é isso? – continuou o marido.

— Elas podem vir junto conosco. Ninguém vai fazer nada. Só não queremos violência. Vamos todos para o gabinete. A patroa, a empregada e o Henrique entraram no gabinete. Depois de alguns segundos, o garoto foi atrás. Enquanto abria a gaveta chaveada da sua mesa, o marido falava: — Não é para agradar, mas eu compreendo você. Você é uma vítima do sistema. Deve estar pensando, “Esse burguês cheio da nota está querendo me conversar”, mas não é isso não. Sempre me senti culpado por viver bem no meio de tanta miséria. Pode perguntar para a minha mulher. Eu não vivo dizendo que o crime é um problema social? Vivo dizendo. Tome. É todo o dinheiro que tenho em casa. Não somos ricos. Somos, com alguma boa vontade, da média alta. Você tem razão. Qualquer dia também começamos a assaltar para poder comer. Tem que mudar o sistema. Tome. O garoto pegou o dinheiro, meio sem jeito.

— Olhe, eu só vim pegar as garrafas...

— Sônia, busque as suas joias. Ou melhor, vamos todos buscar as joias. Os quatro foram para a suíte do casal. O garoto atrás. No caminho, ele sussurrou para a empregada:

— Aqui é o 712?

— Por favor, não! – disse a empregada, encolhendo-se. Deram todas as joias para o garoto, que estava cada vez mais embaraçado. O marido falou:

— Não precisa nos trancar no banheiro. Olhe o que eu vou fazer. Arrancou o fio do telefone da parede. — Você pode trancar o apartamento por fora e deixar as chaves lá embaixo. Terá tempo de fugir. Não faremos nada. Só não queremos violência.

— Aqui não é o 712? Me disseram para pegar umas garrafas.

— Nós não temos mais nada, confie em mim. Também somos vítimas do sistema. Estamos do seu lado. Por favor, vá embora! A empregada espalhou a notícia do assalto por todo o prédio. Madame teve uma crise nervosa que durou dias. O marido comentou que não dava mais para viver nesta cidade. Mas achava que tinha se saído bem. Não entrara em pânico. Ganhara um pouco da simpatia do bandido. Protegera o seu lar da violência. E não revelara a existência do cofre com o grosso do dinheiro, inclusive dólares e marcos, atrás do quadro da odalisca.



Luis Fernando Veríssimo



APÊNDICE A
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Pesquisa: O ensino sistemático e reflexivo da ortografia: regularidades morfossintáticas

Local: Escola Estadual Coronel Francisco Ribeiro – Coração de Jesus (MG)

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Cláudia Gonçalves Magalhães

Aluno (a): _____ Turma: _____

Atividade diagnóstica³¹

1º Momento: O professor proporá aos alunos a leitura de um texto “A máquina de voltar no tempo”, escrito por Ana Maria Caira.

A máquina de voltar no tempo³²

Quando criou essa máquina, o que Dr. Victor mais desejava era reencontrar a sua avó e o seu cachorro, que já tinham morrido.

Durante anos e anos fez experiências que resultaram em explosões memoráveis! Fez testes que incomodaram dia após dia até os vizinhos mais compreensivos da região. Para observar os fenômenos naturais, instalava-se no telhado de sua casa, pois tinha descoberto que as lâminas de pedra usadas como telhados eram a melhor superfície para fazer os cálculos matemáticos necessários. Assim, foi o primeiro a utilizar a pedra ardósia como lousa.

Por fim, depois de muitas tentativas fracassadas, criou uma cabine em que, por meio de um sistema elaboradíssimo, foi capaz de voltar no tempo, e encontrou a sua avó e o seu cachorro!

Porém, quando conseguiu voltar ao passado, estava do tamanho que era quando eles estavam vivos, isto é, uma criança.

Além do mais, ele podia viver apenas o que já tinha vivido. Logo percebeu que para viver tudo igualzinho ao que tinha vivido não precisava de tanta complicação, atravessar o tempo, desmaterializar-se e se materializar... Ele se deu conta de que tudo o que vivera com a sua avó e o seu cachorro morava na sua lembrança, e que o que ele queria na verdade era inventar um jeito de tornar os dias que vivia agora alegres como aqueles em que vivera com sua avó e o seu cachorro.

2º Momento: Exploração do tema. O professor convidará os alunos a assistirem ao vídeo: De Volta para o Futuro Desenho - Episódio 2 - A família sai de férias³³.

3º Momento: Discussão. Conversa sobre o conteúdo do vídeo com os alunos, através das seguintes questões:

- Vocês acham que é possível viajar no tempo?
- Se vocês pudessem, vocês gostariam de viajar no tempo?
- Vocês gostariam de ir para o passado ou para o futuro?

4º Momento: Proposição. Propor aos alunos que fechem os olhos e imaginem-se entrando em uma máquina do tempo. Orientá-los a imaginar:

- ✓ O lugar para onde fora transportado.

³¹Atividade adaptada do *site* Portal do Professor. Disponível em:

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=51379>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

³² FERREIRA, Sônia Maria. **Ensino Fundamental**: 2º ano. Curitiba: Posigraf, 2005, p. 19-20.

³³Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g_WZqEV66FU>. Acesso 24 jul. 2017.

- ✓ Com quem está.
- ✓ Qual a idade das pessoas? O que elas estão fazendo? Elas estão tristes, felizes, assustadas ou tranquilas?
- ✓ Outros aspectos.

5º Momento: Momento lúdico. Afixar no quadro três fichas com as seguintes palavras: **presente, passado, futuro**. Orientar os alunos a abrirem os olhos e procurarem relatar o que viram quando eles fizeram a viagem no tempo. Após a rodada de socialização da experiência de cada um, os alunos deverão produzir um cartaz com desenhos ou gravuras de revista que represente a situação experimentada na viagem no tempo. Caso haja crianças que não tenha conseguido se transportar no tempo, elas deverão ser orientadas a desenhar o momento presente.

6º Momento: Produção textual.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Imagine que você tivesse inventado uma máquina do tempo. Produza um texto narrativo contando as aventuras que viveria com ela. Com essa máquina do tempo, você poderia viajar no tempo e viver uma aventura fantástica.

Use o seguinte roteiro para orientar na construção do texto:

- Dê um título bem interessante.
- Os personagens devem ter nomes e qualidades.
- O foco narrativo deve ser em 1ª pessoa.
- Como seria a máquina do tempo?
- Para onde iria te levar? Para o passado ou para o futuro?
- Levaria alguém com você?
- Descreva o cenário (lugar).





APÊNDICE B
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Plano de intervenção	
Disciplina: Língua Portuguesa	Ano: 2018
Professora: Cláudia Gonçalves Magalhães	Turma: 7ºano
Assunto: Regularidades morfofossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa	Carga horária: 26h³⁴
Sujeitos envolvidos	➤ Professora e alunos
Justificativa	➤ Através de uma observação empírica realizada com alunos do 6º ano do ensino fundamental II da Escola Estadual Coronel Francisco Ribeiro, verificamos que são recorrentes os “erros” ortográficos na escrita dos alunos. Esses “erros” são decorrentes do desconhecimento dos alunos, quanto às regularidades e irregularidades da ortografia da Língua Portuguesa e da forma assistemática como os professores têm ensinado. Sendo assim, propusemos um trabalho em sala de aula sistemático e reflexivo com atividades interativas que podem contribuir, consideravelmente, para minimizar ou até mesmo sanar os “erros” decorrentes do desconhecimento dessas regras.
Objetivos	Geral ➤ Contribuir para a eficiência na produção escrita dos alunos, no que se refere ao emprego das regras morfofossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa, através de um ensino sistemático e reflexivo.
	Específicos ➤ Instigar os alunos a refletir sobre as regras morfofossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa possibilitando-lhes compreender tais regras. ➤ Ampliar possibilidades de imaginação e criatividade dos alunos. ➤ Constatar se os alunos apresentam ou não o domínio das regras morfofossintáticas abordadas.
Competências e habilidades	➤ Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade. ➤ Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita. ➤ Usar as convenções da língua escrita, produtiva e autonomamente, entendendo as diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. ➤ Compreender as regularidades morfofossintáticas de formação lexical e a formação de flexão verbal. ➤ Utilizar, de modo adequado, as convenções ortográficas que regulam a escrita da Língua Portuguesa. ➤ Promover a aprendizagem paulatina das regras.

³⁴ Para a realização da atividade, utilizamos 26 horários de 50 minutos cada.

Ação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Levar o aluno a refletir sobre algumas questões: ➤ Fala x escrita ➤ Ortografia: o que é e para que serve? ➤ Regularidades e irregularidade da ortografia da Língua Portuguesa. ➤ “Erro” ortográfico. ➤ Explanar sobre a intervenção com os alunos. ➤ Orientar os alunos como realizar as atividades propostas. 	
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A intervenção acontecerá em dois momentos distintos. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Primeiro momento: acontecerão aulas reflexivas com atividades escritas e correções. ▪ Segundo momento: ocorrerão os jogos que servirão de consolidação do conteúdo aprendido. ➤ As atividades do primeiro momento serão desenvolvidas em dupla. ➤ Os jogos serão desenvolvidos na sala de informática, pois todo seu conteúdo faz uso dos jogos digitais e gamificação de conteúdos. Para dinamizar e garantir um melhor resultado os alunos serão divididos em grupo e realizarão as atividades individualmente. Essa etapa da intervenção será dividida em duas etapas distintas, segundo a tipologia das dificuldades ortográficas. <ol style="list-style-type: none"> 1. Atividades que envolvam “erros” ortográficos de formação lexical. 2. Atividades que envolvam “erros” ortográficos de formação verbal. ➤ Primeiramente, os alunos serão orientados sobre como jogar. ➤ Durante a realização da atividade, o professor pesquisador permanecerá com os alunos. ➤ Cada estudante fará uso individual do computador para realizar as atividades, a fim de evitar possíveis influências de seus colegas. 	
Atividades	1º Momento: aulas reflexivas com atividades escritas e correções.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ortografando I: -ICE ou -ISSE? ➤ Ortografando II: -ESA ou -EZA ➤ Ortografando III: -ÊS /- ESA ➤ Ortografando IV: -L ou -U ➤ Ortografando V: -OSA, -OSO ➤ Ortografando VI: -AM ou -ÃO? ➤ Ortografando VII: Caça-erros
	2º Momento: jogos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verdadeiro ou falso ➤ Shrek e os mistérios da ortografia ➤ A Bruxa ortográfica ➤ Uma aventura ortográfica ➤ Jovens Titãs ➤ Trilha ortográfica
Recurso	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Computadores ➤ Xerox ➤ Quadro e giz ➤ Caixa ➤ Cartaz 	
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Consideraremos o envolvimento do aluno na atividade, seu empenho em participar das atividades e de reconhecimento da importância da ortografia da Língua Portuguesa. 	

Atividade de intervenção escrita
Ortografando I -ICE ou -ISSE?

Atividade ³⁵

Leia o poema de Manuel Bandeira.

NAMORADOS

O rapaz chegou-se para junto da moça e disse:

- Antônia, ainda não me acostumei com o seu corpo, com a sua cara.

A moça olhou de lado e esperou.

- Você não sabe quando a gente é criança e de repente vê uma lagartixa listada?

A moça se lembrava:

- A gente fica olhando...

A meninice brincou de novo nos olhos dela.

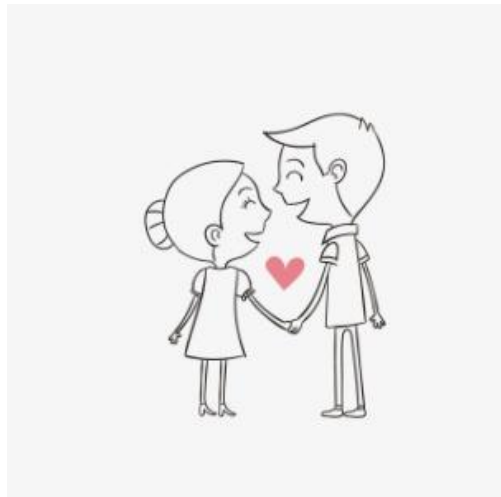
O rapaz prosseguiu com muita doçura:

- Antônia, você parece uma lagartixa listada.

A moça arregalou os olhos, fez exclamações.

O rapaz concluiu:

- Antônia, você é engraçada! Você parece louca.



(Manuel Bandeira)

1- Vamos estudar duas palavras que foram utilizadas no poema que você acabou de ler: **meninice** e **disse**. Antes de qualquer coisa, reflita: o que significa “meninice”? Veja as possibilidades abaixo e converse com seu colega sobre quais sentidos seriam mais adequados para o poema:

- a) significa que a namorada fez uma brincadeira de menina;
- b) significa que, apesar de a namorada ser moça, naquela hora ela pareceu criança;
- c) significa que ela se lembrou de uma situação que viveu quando era criança.

2- Agora, vamos pensar sobre a forma como essas duas palavras são faladas. Ambas terminam com a mesma sequência de sons? Que sequência é essa? Vamos pensar também

³⁵Disponível em: <<https://rpofrosamaria.blogspot.com/2012/01/lendo-o-poema-e-comentando.html>>. Acesso em: 10 out. 2018. Adaptado.

sobre a forma como essas palavras foram escritas. Na parte das palavras em que há a mesma sequência de sons, há a mesma sequência de letras? Por que será?

3- Leia as palavras a seguir e, depois, organize dois grupos:

mesmice - fugisse - tolice – doidice – fingisse – partisse – meninice – caretice – burrice -
meiguice – chatice – saísse – visse – ouvisse – risse – velhice

Palavras escritas com -ISSE	Palavras escritas com -ICE

4- A partir desse quadro, podemos afirmar que, quando a palavra for um _____, utilizamos -ISSE, em seu final; quando for um _____, empregamos -ICE, em seu final.

Vamos testar as descobertas feitas?

Para relembrarmos essa regra, identifique quais palavras abaixo são substantivo e quais são verbos. Em seguida, escreva, nos quadradinhos abaixo, a letra correspondente, de acordo com a legenda.

S = Substantivo

V = Verbo

- | | | |
|------------------|-------------------|-------------------|
| a) Caduquice () | b) Dormisse () | c) Meiguice () |
| d) Dividisso () | e) Tolice () | f) Digerisse () |
| g) Corujisse () | h) Foice () | i) Maluquice () |
| j) Reagisse () | k) Traduzisse () | l) Fugisse () |
| m) Velhice () | n) Servisse () | o) Desistisse () |
| p) Doidice () | q) Criancice () | r) Macaquice () |



APÊNDICE D
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Atividade de intervenção escrita
Ortografando II -ESA e -EZA

Atividade³⁶

Leia o Haicai abaixo:

acenda a luz de leve
 eu lhe mostro uma beleza
 a bola de neve

(Bashô – traduzido por Paulo Leminsky).



1- Do que o poeta está falando?

2- Observem as frases:

- a) Como este poema é **belo!**
- b) Eu lhe mostro uma **beleza.**

O que essas duas palavras destacadas têm em comum?

3- Observem mais estas duas frases:

- a) Eu lhe mostro uma beleza.
- b) A leveza deste poema é demais!

Agora pense, se “beleza” vem de “belo”, “leveza” vem de qual outra palavra?

Leia as frases abaixo, observando qual o papel das palavras destacadas e converse com os colegas e professor:

- Aquele haicai é **belo.**
- A menina tem modos **delicados.**
- Ele comprou um **rico** tecido para fazer sua camisa.

³⁶ Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor. Disponível em:

< <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/Ler%20e%20Escrever/Guia%20de%20planejamento%20e%20Orient%C3%A7%C3%B5es%20Did%C3%A1ticas%20-%20Professor%20-%20204%C2%BA%20Ano.PDF>>. Acesso em: 10 out. 2018. Adaptado.

➤ Este filme tem um final muito **triste**.

4- Indique a que substantivo se refere cada uma das palavras destacadas:

- a) belo – _____
- b) delicado – _____
- c) rico – _____
- d) triste – _____

5- Considere as palavras “belo”, “fino”, “rico” e “triste”. Vocês sabem qual o nome que a gramática dá a estas palavras? E que tipo de informação elas acrescentam nas frases?

6- Agora, faça a modificação nas palavras entre parênteses e preencha as lacunas, como no modelo. Atenção à terminação da palavra!

- a) A **leveza** deste poema é demais! (leve)
- b) A sua _____ está no sorriso. (belo)
- a) Ela se despediu da mãe com _____. (delicada)
- b) A _____ não traz felicidade, mas ajuda! (rica)
- c) Você tem uma missão: acabar com a minha _____ (triste).

7- Observem as palavras do quadro e separem-nas em dois grupos:

Princesa - fineza - grandeza - incerteza - frieza - firmeza - impureza - freguesa
 moleza - duquesa - tigresa - mesquinheza - baronesa - franqueza - lerdeza - marquesa
 estranheza - gentileza - limpeza - fortaleza

Grupo A	Grupo B

8- Pense em uma regra que o ajude a lembrar quando usar -EZA e quando usar -ESA.



APÊNDICE E
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Atividade de intervenção escrita
Ortografando III -ÊS / -ESA

Atividade³⁷

1. Leia este trecho de uma sinopse (apresentação) do livro *Se o Mundo Fosse uma Vila*, do professor David J. Smith, retirado da Folhinha de 09/10/2004:



[...]

A ideia do livro surgiu quando um aluno lhe perguntou: “Se nossa classe fosse o mundo, quantos falariam espanhol ou francês?”. Fizemos as contas, e ele decidiu estudar espanhol, porque é mais falado”, diz Smith à Folhinha.

O livro faz um paralelo com a situação real do planeta. Ou seja, se o mundo fosse uma aldeia de cem pessoas, 21 seriam chinesas, 5 seriam norte-americanas e 3 seriam brasileiras.

O livro também conta que, no ano 1800, 17 pessoas morariam nessa vila imaginária. Ou seja, em duzentos anos, a população do planeta aumentou quase seis vezes.

a. Considerando as informações do texto, que país teria maior número de habitantes hoje?

b. No texto há a informação de que a população do mundo aumentou seis vezes em duzentos anos. Em sua opinião, quais as consequências de um crescimento tão grande de humanos habitando a Terra?

c. Você acredita que este livro pode ser interessante para se ler? Por quê?

d. Volte ao trecho do texto e observe as palavras destacadas: “chineses”, “norte-americanos” e “brasileiros”.

- A quem elas se referem no texto?
- O que elas informam sobre as pessoas?

³⁷ Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor. Disponível em:

< <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/Ler%20e%20Escrever/Guia%20de%20planejamento%20e%20Orient%C3%A7%C3%B5es%20Did%C3%A1ticas%20-%20Professor%20-%204%C2%BA%20Ano.PDF>>. Acesso em: 10 out. 2018. Adaptado.

e. Se trocássemos a palavra “pessoas” por “mulheres”, a frase ficaria:
 [...] se o mundo *fosse uma aldeia de cem mulheres, 21 seriam chinesas, 5 seriam norte-americanas e 3 seriam brasileiras.*

Observe como escreveríamos se quiséssemos falar de homens e mulheres nascidos em outros lugares do mundo:

- no Japão: japonês – japonesa
- na França: francês – francesa
- em Portugal: _____
- na Noruega: _____
- na Inglaterra: _____
- Na Irlanda: _____

f. Sabem como são chamadas estas palavras que vocês escreveram no item anterior?

g. Estas palavras que vocês escreveram são chamadas de adjetivos pátrios porque caracterizam a origem das pessoas (de onde são). Com esta informação a mais, agora é hora de vocês anotarem as suas descobertas em relação à escrita destas palavras.

- O que vocês observaram sobre a escrita da forma masculina e feminina desses adjetivos?
-
-
-

2. É hora de escrever sobre o que aprenderam.

- a. Para lembrar: Qual a regra que elaboraram para ajudá-los a saberem quando usar -ÊS no final de palavras?
-
-

b. Que outra regra vocês fariam para saberem quando usar -ESA no final de palavras?

Atividade de intervenção escrita
Ortografando IV -U/ -L

Atividade³⁸

1. Leia a fábula, complete o texto com as palavras indicadas e descubra o que aconteceu com os animais.



O LEÃO E O RATINHO

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra boa de uma árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele _____ (acordar). Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão _____ (prender) debaixo da pata. Tanto o ratinho _____ (pedir) e _____ (implorar) que o leão _____ (desistir) de esmagá-lo e _____ (deixar) que fosse embora.

Algum tempo depois o leão _____ (ficar) preso na rede de uns caçadores. Não conseguindo se soltar, fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva.

Nisso _____ (aparecer) o ratinho, e com seus dentes afiados _____ (roer) as cordas e _____ (soltar) o leão.

Moral: Uma boa ação ganha outra.

(Fonte: *Fábulas de Esopo*. Companhia das Letrinhas. 1990, p. 61. Trad. Heloisa Jahn)

Atividade

2. A história da fábula é sobre algo que já aconteceu ou irá acontecer? Quais as palavras que te ajudaram a perceber isso?

3. O que essas palavras indicam em relação às personagens?

³⁸ Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor. Disponível em:

< <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/Ler%20e%20Escrever/Guia%20de%20planejamento%20e%20Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Did%C3%A1ticas%20-%20Professor%20-%202014%20C2%BA%20Ano.PDF>>. Acesso em: 10 out. 2018. Adaptado.

4. Agora leia o poema.
Mariana e seu varal

*Num **varal** de uma sereia
Que se chama Mariana
Vejo um vestido de renda
Prateada de escama.*

*No varal de Mariana,
Faz-de-conta aconteceu,
Nos gestos de Mariana
Lençol d'água se estendeu.*

*Quantas pérolas de espuma
Que se avoam no varal,
Nos olhos de Mariana
Há reflexos de **vitr**al.*

*A sereia Mariana
Lava sobre o oceano
Meus lenços de velas brancas
De **sal** molhado num pano.*

*Há coisas em cada infância
Que as palavras não dizem,
Os cristais dos fundos mares
Não há humanos que pisem.*



Sylvia Orthof

Atividade do aluno

1- Sobre o que fala o poema? Converse com seus colegas. Retire do texto todas as palavras em destaque, observe-as e responda:

a) O que elas têm em comum?

b) Na segunda estrofe do poema aparecem duas palavras que indicam coisas que aconteceram e que têm a mesma terminação das palavras que você organizou em lista, no texto *O leão e o ratinho*. Estas palavras são _____.

2- Agora compare as palavras grifadas do poema com as palavras que você estudou na fábula *O leão e o ratinho*. Leia as palavras em voz alta e responda às questões. Esta atividade é para ser realizada em dupla.

Palavras da fábula <i>O leão e o ratinho</i>	Palavras do poema <i>Mariana e seu varal</i>
Acordou	Varal
Prendeu	Lençol
Implorou	Vitral
Pediu	Sal
Desistiu	
Deixou	
Ficou	
Apareceu	
Roeu	

2. Lendo as palavras do quadro, nota-se que elas têm diferenças na escrita; na primeira coluna as palavras terminam com -U e na segunda com -L. Estas palavras possuem sons semelhantes, em seu final? Essa semelhança pode causar confusão na hora de escrevê-las. Na atividade 3 do texto “O leão e o ratinho”, você descobriu que as palavras terminadas em -U, no texto, representam as ações dos personagens (leão e ratinho) e indicam um tempo passado. Essas palavras são chamadas gramaticalmente de verbos.

a. E as palavras da coluna 2 representam a mesma coisa? Explique:

b. Você sabe o nome que essas palavras recebem na categorização gramatical das palavras da Língua Portuguesa? Converse com os colegas e o professor.

Agora você já consegue escrever uma dica ortográfica para o uso do -L e do -U nessas situações?



APÊNDICE G
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Atividade de intervenção escrita
Ortografando V -OSA/ -OSO

Atividade³⁹

Leiam um trecho da reportagem *Lugares Mágicos*:

LUGARES MÁGICOS

Há lugares que existem de verdade e que aparecem em contos de fadas ou histórias famosas.

A King's Cross Station, em Londres, por exemplo, é um dos locais citados nas aventuras da série Harry Potter. Nessa estação de trem, o bruxo embarca no Expresso para Hogwarts, na misteriosa plataforma 9 ½. Leia, a seguir, sobre três desses lugares “mágicos”. [...]



ARCO E FLECHA CONTRA OS RICOS

Robin Hood nunca existiu. Ele é o herói de uma lenda que surgiu na Inglaterra medieval e que conta as aventuras de um arqueiro que roubava dos ricos para dar aos pobres com a ajuda de outros parceiros como o grandalhão João Pequeno, Will Scarlet e o frei Tuck. O esconderijo do bando, entretanto, é um lugar bem real, a floresta de Sherwood, que fica entre as cidades de Nottingham e Worksop. Alguns estudiosos acreditam que a lenda tenha sido inspirada na vida do Conde de Huttinton, que viveu na Inglaterra no século 12. Nessa época, as terras pertenciam aos senhores feudais, que viviam na maior riqueza e maltratavam os camponeses. Nada melhor do que inventar uma boa lenda para mostrar a maldade desses patrões gananciosos [...]

O SÍTIO DO VISCONDE

Se você pensa que o *Sítio do Picapau Amarelo* só existia na imaginação do escritor Monteiro Lobato, saiba que não era bem assim. Até os 12 anos, Lobato viveu na chácara de seu avô, o Visconde de Tremembé, em Taubaté, e muitas das aventuras de Narizinho e Pedrinho foram inspiradas em lembranças da infância do autor. Aliás, Emília era uma de suas babás e, mais tarde, ele batizou sua famosa boneca de pano com esse nome. Hoje o lugar está aberto para os visitantes e todo mundo só conhece como o *Sítio do Picapau Amarelo*.

1. Discutam oralmente:

³⁹ Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor. Disponível em:

< <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/Ler%20e%20Escrever/Guia%20de%20planejamento%20e%20Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Did%C3%A1ticas%20-%20Professor%20-%204%C2%BA%20Ano.PDF>>. Acesso em: 10 out. 2018. Adaptado.

- a) Vocês se lembram de algum outro lugar que tenham gostado muito e que tenha aparecido em algum filme ou livro?
- b) Por que você acha que os escritores que inventam as personagens e as histórias usam lugares que existem de verdade?

2. Observem o trecho retirado do texto e fiquem atentos à palavra destacada:

Há lugares que existem de verdade e que aparecem em contos de fadas ou histórias famosas.

“Famosa” vem de “fama”

3. Vejam algumas palavras retiradas do texto e escrevam as palavras a partir das quais elas foram formadas (palavras primitivas):

- a) “gananciosos” vem de _____.
- b) “misteriosa” vem de _____.
- c) “estudioso” vem de _____.

4. Para finalizar, vejam a relação de substantivos a seguir e apresentem uma relação correspondente a adjetivos derivados destes substantivos:

- a) Espaço: _____
- b) Fanho: _____
- c) Dengo: _____
- d) Luxo: _____
- e) Gosto: _____
- f) Capricho: _____
- g) Cuidado: _____
- h) Desastre: _____
- i) Desejo: _____
- j) Espanto: _____

Atividade de intervenção escrita
Ortografando VI -AM ou -ÃO?

Atividade⁴⁰

1. Você conhece os Letronix da revista RECREIO? Leia o texto e saiba mais sobre a coleção.

TEXTO A

A edição de 30 de agosto de 2007 trouxe a primeira parte da coleção *Letronix*.

A coleção de maior sucesso da revista *Recreio* está de volta! As histórias dos *Letronix*, as letras que se transformam em robôs, voltaram em uma coleção com conteúdo totalmente reformulado e educativo. “Encontramos o momento ideal para relançar a coleção, pois o público de *Recreio* já está todo renovado.

Até agora, os leitores puderam colecionar 27 letras (o alfabeto convencional mais as letras Ç, K, W e Y), 84 cartas de um jogo de tabuleiro e o fichário *Descobrimo a Língua Portuguesa*, com 236 páginas divididas em fascículos. Na edição de lançamento, os leitores receberam duas letras (H e R), o fichário com os 18 primeiros fascículos, um gibi com a história dos *Letronix*, 36 cartas e um tabuleiro para brincar.

O apelo de venda, no entanto, não foi focado somente nas crianças. “Os jornalheiros ofereceram para os pais também, que certamente perceberam o cunho educativo da coleção”,



2. Releia os textos abaixo, com um colega, e descubra o que mudou.

TEXTO B

A edição de 30 de agosto de 2007 trouxe a primeira parte da coleção *Letronix*.

A coleção de maior sucesso da revista *Recreio* está de volta! As histórias dos *Letronix*, as letras que se transformam em robôs, voltarão em uma coleção com conteúdo totalmente reformulado e educativo. “Encontramos o momento ideal para relançar a coleção, pois o público de *Recreio* já está todo renovado.

Até maio de 2008, os leitores poderão colecionar 27 letras (o alfabeto convencional mais as letras Ç, K, W e Y), 84 cartas de um jogo de tabuleiro e o fichário *Descobrimo a Língua Portuguesa*, com 236 páginas divididas em fascículos. Na edição de lançamento, os leitores receberão duas letras

⁴⁰ Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor. Disponível em: < <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/cursos-concursos/promocao/Ler%20e%20Escrever/Guia%20de%20planejamento%20e%20Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Did%C3%A1ticas%20-%20Professor%20-%204%C2%BA%20Ano.PDF>>. Acesso em: 10 out. 2018. Adaptado.

(H e R), o fichário com os 18 primeiros fascículos, um gibi com a história dos *Letronix*, 36 cartas e um tabuleiro para brincar.

O apelo de venda, no entanto, não será focado somente nas crianças. “Os jornalheiros oferecerão para os pais também, que certamente perceberão o cunho educativo da coleção”.

TEXTO C

A edição de 30 de agosto de 2007 traz a primeira parte da coleção *Letronix*.

A coleção de maior sucesso da revista *Recreio* está de volta! As histórias dos *Letronix*, as letras que se transformam em robôs, voltam em uma coleção com conteúdo totalmente reformulado e educativo. “Encontramos o momento ideal para relançar a coleção, pois o público de *Recreio* já está todo renovado.

Até o momento, os leitores podem colecionar 27 letras (o alfabeto convencional mais as letras Ç, K, W e Y), 84 cartas de um jogo de tabuleiro e o fichário *Descobrimo a Língua Portuguesa*, com 236 páginas divididas em fascículos. Na edição de lançamento, os leitores recebem duas letras (H e R), o fichário com os 18 primeiros fascículos, um gibi com a história dos *Letronix*, 36 cartas e um tabuleiro para brincar.

O apelo de venda, no entanto, não é focado somente nas crianças. “Os jornalheiros oferecem para os pais também, que certamente percebem o cunho educativo da coleção”.

Fonte: Revista RECREIO. Disponível em: <http://www.dinap.com.br/site/noticias/conteudo_248364.shtml>. Acesso em: 10 out. 2018. Adaptado.

a) Qual a novidade que a reportagem anuncia?

b) O que há de diferente entre os textos A, B e C ? Comente.

3. Com um colega, observe os trechos retirados do texto e responda à questão:

“O apelo de venda, no entanto, não foi focado somente nas crianças. ‘Os jornalheiros **ofereceram** para os pais também, que certamente **perceberam** o cunho educativo da coleção”.

“O apelo de venda, no entanto, não será focado somente nas crianças. ‘Os jornalheiros **oferecerão** para os pais também, que certamente perceberão o cunho educativo da coleção”.

“O apelo de venda, no entanto, não é focado somente nas crianças. ‘Os jornalheiros **oferecem** para os pais também, que certamente **percebem** o cunho educativo da coleção”.

Qual o efeito que a mudança na terminação das palavras destacadas causou?

4. Continue mudando as ações do quadro, conforme o exemplo:

Ações que já aconteceram	Ações que estão acontecendo	Ações que acontecerão
a) brincaram	Brincam	brincarão
b) estudaram		
c) viajaram		
d) namoraram		
e) dançaram		
f) saíram		

Considerando a atividade anterior, converse com os colegas e professor sobre o uso do -ÃO e -AM nos verbos. A que conclusão vocês chegaram sobre seus empregos?

Atividade de intervenção escrita
Ortografando VII Caça aos erros

Atividade⁴¹

Caça-Erros

1. Vamos ler o texto seguinte atentamente? Nele, há 16 erros ortográficos. Vamos descobri-los? Circule cada um que identificar.

Texto: O galo e a raposa

O galo cacarejava em cima de uma árvore. Vendo-o ali, a raposa tratô de bolar uma estratégia para que ele descesse e fosse o prato principau de seu almoço.

-Você já ficol sabeno da grande novidade, galo? – perguntol a raposa.

-Não. Que novidade é essa?

-Acaba de ser assinada uma proclamação de paz entre todos os bichos da terra, da água e do ar. De hoje em diante, ninguém persegue mais ninguém. No reino animal haverá apenas paz, harmonia e amor.

-Isso parece inacreditáveu! – comentô o galo.

-Vamos, desça da árvore que eu lhe darei mais detalhes sobre o assunto – disse a raposa.

O galo, que de bobo não tinha nada, desconfiô que tudo não passava de um estratagemma da raposa. Então, fingio estar veno alguém se aproximano.

-Quem vem lá? Quem vem lá? – perguntô a raposa curiosa.

-Uma matilha de cães de caça – respondel o galo.

-Bem...nesse caso é melhor eu me apressá – desculpou-se a raposa.

-O que é isso, raposa? Você está com medo? Se a tal proclamação está mesmo em vigor, não há nada a temê. Os cães de caça não vão atacá-la como costumava fazê.



⁴¹ Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor. Disponível em:

< <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/Ler%20e%20Escrever/Guia%20de%20planejamento%20e%20Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Did%C3%A1ticas%20-%20Professor%20-%204%C2%BA%20Ano.PDF>>. Acesso em: 10 out. 2018. Adaptado.

-Talvez eles ainda não saibam da proclamação. Adeusinho! E lá se foi a raposa, com toda a pressa, em busca de uma outra presa para o seu almoço.

Fábula de Esopo

2. Você descobriu os erros ortográficos no texto? Liste-os na primeira coluna da tabela a seguir. Não se esqueça de realizar o restante da atividade presente nas duas outras colunas da tabela.

Erro	Palavra correta	Dica ortográfica
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		

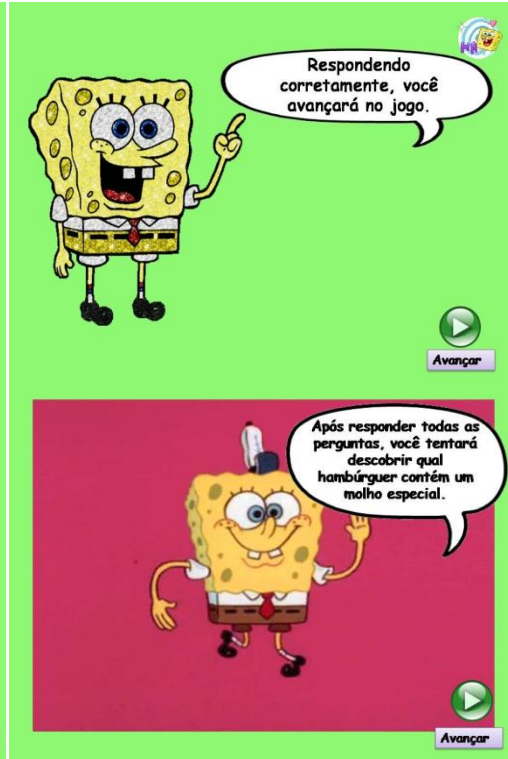
Atividade de intervenção
Jogo Verdadeiro ou falso?






Para jogar, você deve usar o mouse e clicar na opção que julgar correta.

Avançar



Respondendo corretamente, você avançará no jogo.

Avançar



Caso não acerte, você terá a chance de refletir sobre o assunto e poderá tentar novamente.

Avançar



Após responder todas as perguntas, você tentará descobrir qual hambúrguer contém um molho especial.

Avançar



Dentro do hambúrguer com molho especial, está a sua premiação .

Avançar



Preparado para encarar o desafio?

Avançar



Verdadeiro ou Falso

As palavras "saborozo" e "cuidadozo" são grafadas com -OZO e -OZA no final.

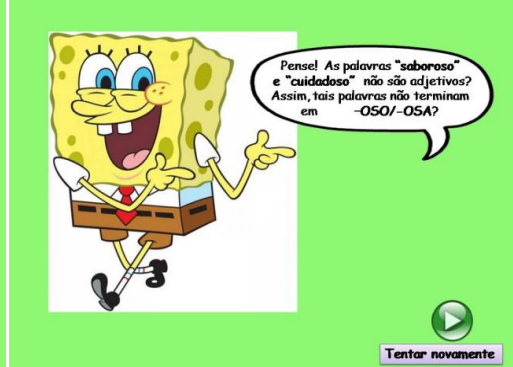
Verdadeiro Falso

Avançar



Xiiiii

Avançar



Verdadeiro ou Falso

Observe a grafia das palavras: "bananau", "milharau" e "laranjou". As três palavras estão escritas corretamente.



Verdadeiro **Falso**

Huummm!



Avançar

Vamos refletir um pouquinho?



Avançar

Essas palavras são substantivos coletivos? Logo, elas não deviam ser escritas com -L no final?



Tentar novamente

Excelente! Você acertou!



Avançar

Verdadeiro ou Falso

Amiguinhos, as palavras "gulodice" e "dormice" são escritas com -ICE no final, pois elas são substantivos.



Verdadeiro **Falso**

Buuuááá!



Avançar

Vamos refletir um pouquinho?



Avançar

Não aprendemos nas aulas de língua portuguesa que as palavras com a terminação **-ICE** são substantivos e as palavras com a terminação **-ISSE** são verbos?

Verdadeiro ou **Falso**

As palavras "infância", "ciência" e "esperança" estão escritas corretamente.

Verdadeiro **Falso**

Vamos refletir um pouquinho?

Parabéns!!!
Você acertou!

Tentar novamente

Avançar

Avançar

Avançar

Muito bem!
Você acertou!!!

Buuuááá!

Nas aulas de Língua Portuguesa, foi ensinado que sempre usamos **-ENCIA**, **-ÂNCIA** e **-ANÇA** em final de substantivos. Não foi?

Verdadeiro ou **Falso**

Posso afirmar que a terminação **-ÃO** é usada na 3ª pessoa plural dos verbos no futuro e a terminação **-AM** é utilizada nas demais flexões.

Verdadeiro **Falso**

Tentar novamente

Avançar

Avançar

Avançar

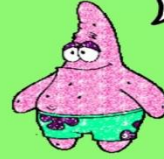




Avançar

Verdadeiro ou Falso

Na frase "A menina postô as fotos no Facebook", a palavra "postô" está escrita corretamente.



Verdadeiro

Falso



Avançar



Avançar



Tentar novamente



Avançar



Avançar

Delícia! Agora é tentar descobrir qual hambúrguer está com molho especial.





Atividade de intervenção
Jogo Shrek e os mistérios da ortografia



SHREK
E OS MISTÉRIOS DA ORTOGRAFIA

- ✓ O jogo "SHREK e o mistério da ortografia" possui 3 fases.
- ✓ Quando mudar de fase, novas orientações serão fornecidas ao jogador.
- ✓ A cada etapa vencida, você conquistará moedas.
- ✓ No final do jogo, você poderá trocar as moedas por pontos nas aulas de Língua Portuguesa.

→ Continuar

Antes de começar a jogar, vamos relembrar algumas informações já abordadas nas aulas de Língua Portuguesa.

→ Continuar

Em adjetivos e substantivos coletivos, sempre empregamos -L no final, como nas palavras "gentil" e "bananal".

→ Continuar

Em adjetivos pátrios e adjetivos referentes a título de nobreza, utilizamos -ÉS e -ESA no final, como nas palavras "japonês" e "duquesa".

→ Continuar

Sempre utilizamos -OSO e -OSA em adjetivos, como na palavra "gostoso".

Usamos -EZ em substantivos abstratos derivados, como em "honradez".



SHREK

Continuar

Usamos -ÊNCIA, -ÂNCIA e -ANÇA em final de substantivos como em "clemência", "infância" e "esperança".



SHREK

Voltar e jogar

Seu primeiro mistério é desvendar qual palavra é a intrusa, sempre observando as regras ortográficas.



SHREK

Próxima

Se clicar errado, poderá tentar novamente.



SHREK

Voltar e jogar

Utilizamos -ICE em final de substantivos, como na palavra "doídice".



SHREK

Continuar

CAÇA À INTRUSA



Jogar

Você precisará de muita atenção, reflexão e paciência!



SHREK

Próxima

CAÇA À INTRUSA



PEQUENEZ	RAPIDEZ	HONRADEZ
SENSATES	BELEZA	MACIEZ
DUREZA	ACIDEZ	PALIDEZ
TRISTEZA	LUCIDEZ	ESPERTEZA
NUDEZ	ESTUPIDEZ	MALVADEZA

Você clicou em uma palavra escrita corretamente, mas estamos procurando a intrusa, ou seja, a palavra que está errada.

A palavra que você clicou é um substantivo derivado? Então, sua escrita está correta, pois empregamos -EZ e -EZA em final dessas palavras, certo?

Clique no quadro, refita e tente novamente!

Tentar novamente!

SHREK CAÇA À INTRUSA

PORTUGUESA
MARQUÊS
MARQUESA
FRANCÊS
JAPONÊS
CHINÊS

CHINESA
DUQUESA
BARONESA
BURGUÊS
FRANCEZA
MILANESA

JAPONESA

MUITO BEM! VOCÊ ESTÁ DEMONSTRANDO QUE APRENDEU AS REGRAS.

Você clicou em uma palavra escrita corretamente, mas não se esqueça: estamos procurando a intrusa, ou seja, a palavra que está errada.

As palavras terminadas em -OSA são sempre adjetivos, certo? Então, podemos considerar que a palavra que você clicou é um adjetivo com terminação -OSA?

Clique no quadro, refita e tente novamente!

Tentar novamente!

EXCELENTE! VAMOS QUE VAMOS!

Você clicou em uma palavra cuja escrita está correta. Estamos procurando a intrusa, a palavra que está escrita de maneira errada.

Esta palavra é um adjetivo pátrio ou um adjetivo referente a título de nobreza? Então, sua escrita está correta, pois empregamos -ÊS e -ESA no final dessas palavras, certo?

Clique no quadro, refita e tente novamente!

Continuar

SHREK CAÇA À INTRUSA

GRACIOSA
AMOROSA
BONDOSA
CURIOSA
CHEIROSA
FURIOSA
FAMOZA
HABILIDOSA
CHARMOSA
CARINHOSA
PODEROSA
MARAVILHOSA

Parabéns! Você acertou! Muito bem!!!

Continuar

Você clicou em uma palavra escrita corretamente. Não se esqueça: procuramos a intrusa, a palavra escrita de forma errada.



Clique no quadro, reflita e tente novamente!

Esta palavra não seria um substantivo? Então sua escrita está correta, pois empregamos -ICE no final de substantivos, certo?

Tentar novamente!

SHREK CAÇA À INTRUSA



EXCELÊNCIA	ESPERANÇA
EMERGÊNCIA	INFÂNCIA
CIÊNCIA	LEMBRANÇA
IMPORTÂNCIA	AGÊNCIA
INSEGURANÇA	ARDÊNCIA

Excelente! Desvendamos o mistério da 1ª fase do jogo com sucesso.

Seu esforço garantiu sua 1ª moeda.



Avançar

JOGO DA MEMÓRIA

Concentre-se, reflita e use a sua memória para encontrar todos os pares.

> Escolha duas cartas, clicando nelas para elas desvirarem;

> Se a regra ou a palavra que aparecer nas cartas formar par uma com a outra, deixe-as viradas. Caso contrário, você deverá clicar novamente para encobrir as cartas e reiniciar os cliques nas cartas.

> Você só poderá mudar de fase após achar todas as cartas que formam pares.

> Antes de começar a jogar você poderá ver todas as cartas viras.

Avançar

Excelente! Você percebeu? Quando conhecemos as regras ortográficas, fica bem mais fácil escrever!



Continuar

Você clicou em uma palavra cuja escrita está correta, mas estamos procurando a intrusa, ou seja, a palavra escrita errada.



Clique no quadro, reflita e tente novamente!

Esta palavra é um substantivo? Então sua está correta, pois empregamos -ÊNCIA, -ANÇA e -ÂNCIA no final de substantivos, certo?

Tentar novamente!

2ª FASE

Instrução

JOGO DA MEMÓRIA



Use de sua esperteza e memorize as cartas.

Em adjetivos e substantivos coletivos sempre empregamos -L como nas palavras...	experiência	infância	esperança
Utilizamos -ES e -ISA em adjetivos próprios e adjetivos referentes a título de nobreza como as palavras...	japonês	bananal	Usamos -ÊNCIA, -ÂNCIA e -ANÇA em final de substantivos como nas palavras...
Usamos -EZ em substantivos derivados como as palavras...	tolice	Sempre utilizamos -OSO e -OSA em adjetivos como as palavras...	poderosa
Utilizamos -ICE em final de substantivos como as palavras...	rapidez		

Voltar e jogar

JOGO da MEMÓRIA

Próxima

CAÇA-ERROS

3ª FASE

Instrução

Os mistérios desvendados foram:

- ❖ Sempre empregamos **-L** em final de adjetivos e substantivos coletivos, como em "bananal".
- ❖ Utilizamos **-ÊS** e **-ESA** em adjetivos pátrios e adjetivos referentes a título de nobreza, como em "japonês" e "marquesa".
- ❖ Usamos **-EZ** no final de substantivos derivados, como em "maciez".
- ❖ Sempre utilizamos **-OSO** e **-OSA** em adjetivos, como em "gostosa".
- ❖ Emprega-se **-ICE** em final de substantivos como em "tolice".
- ❖ Usamos **-ÊNCIA** **-ÂNCIA** e **-ANÇA** em final de substantivos, como em "experiência", "infância" e "esperança".

Continuar

Utilize o mouse para jogar e clicar nas palavras.

Continuar

Excelente! Desvendamos o mistério da 2ª fase do jogo, com sucesso.

Seu esforço garantiu sua 2ª moeda.

Avançar

Muito bem! Chegamos à fase final do jogo. Até agora, desvendamos vários mistérios da ortografia.

Continuar

A fase final do jogo exigirá de você muita atenção e reflexão.

Você precisará encontrar as seis palavras cuja escrita está errada no caça-erros.

Continuar

Fique atento, pois existem palavras que estão escritas corretamente e isso poderá confundir você.

Você só concluirá o jogo quando encontrar todas as palavras erradas.

Voltar e jogar

CAÇA-ERROS

FRANCEZ A MLÇKLPPKNL
 MLÇKLPP MKN MARQUÊZ
 DIFÍCIOMLÇKLPPKNLMÇ
 MLÇKLPPKNLÇMCOISSE
 PLÇKLPPKNLMMJUUDYM
 MILANESALPPKNLMLJKM
 TLÇKLPPKNLMLVALIOZA
 LÇKLPPKNLSEGURANÇA
 IKLPPKNLEMERGÊNSIA

Avançar

Excelente!
 Desvendamos o mistério da 3ª e última fase do jogo com sucesso.

Seu esforço garantiu sua 3ª moeda.

Avançar

Você clicou em uma armadilha!
 Tente novamente!
 Reflita sobre os casos.

Tente novamente!

Maravilha!!
 Desvendamos os mistérios da ortografia e ainda conseguimos moedas que serão trocadas por pontos extras nas aulas de Língua Portuguesa.

Fim de jogo

Atividade de intervenção
Jogo A bruxa ortográfica





Precisamos quebrar esse feitiço, indicando a escrita correta das palavras, e garantir pontos extras nas aulas de Língua Portuguesa.

Sair

Continuar o jogo

A BRUXA DA ORTOGRAFIA



DIFÍCIU

GENTIL

LEGAU



Parabéns! Você acertou!!!

Continuar

Olá! Que tal refletirmos um pouquinho?

A palavra "difícil" é um adjetivo, assim como "legal"? As palavras que são adjetivos não terminam com a letra -L?



Tentar novamente

A BRUXA DA ORTOGRAFIA



BELESA

DURESA

ESPERTEZA

Vamos pensar um pouquinho?

Se as palavras "beleza" e "dureza" são substantivos abstratos derivados de adjetivo, não seriam escritas com -EZ? Logo, não deveriam ser "beleza" e "dureza"?



Tentar novamente

Parabéns! Você está indo muito bem no jogo.



Continuar

A BRUXA DA ORTOGRAFIA



BONDOSA

MALDOZA

MARAVILHOZA

Vamos pensar mais um pouquinho?

Aprendemos que as palavras terminadas em -OSA são sempre adjetivos, certo? Então as palavras "maravilhoza" e "maldoza" por serem adjetivos não são escritas com -OSA no final: "maravilhosa" e "maldosa" ?



Tentar novamente


Parabéns! Você é muito esperto(a)!



Continuar

Vamos pensar um pouquinho?

Estudamos, nas aulas de Língua Portuguesa, que as palavras com a terminação -ICE são substantivos, não é isso? Sendo assim, a escrita correta das palavras seria "burrice" e "tolice"?



Tentar novamente

A BRUXA DA ORTOGRAFIA

BURRIÇE

MENINICE

TOLISSE



Continuar

Boa! Você acertou!



Continuar

A BRUXA DA ORTOGRAFIA

HERANÇA

MUDANSSA

BAGUNSSA



Continuar

Parabéns! Você é demais!!!

Logo, logo acabaremos de vez com o feitiço da bruxa!



Continuar

Amiguinho(a), vamos pensar um pouquinho mais?

Na ortografia da Língua Portuguesa, existem substantivos que terminam em -ÊNCIA, -ANÇA, e -ÂNCIA, correto? Então a grafia correta das palavras seria "herança", "mudança" e "bagunça", não?



Tentar novamente

A BRUXA DA ORTOGRAFIA

VALOROZO

ANSIOSO

AMOROZO



Legal! Você acertou!!!



Continuar

Vamos refletir um pouco?

Se as palavras "valorozo" e "amorozo" são adjetivos, elas não deviam terminar em -OSO? Logo, sua escrita não deveria ser "valoroso" e "amoroso"?



Tentar novamente

A BRUXA DA ORTOGRAFIA

GOSTOZO

SABOROZO

FURIOSO




Excelente! Você está indo muito bem no jogo!!!



Continuar

Oii! Vamos pensar um pouco mais?

Aprendemos que as palavras "saborozo" e "gostozo" são adjetivos, correto? Se essas palavras são adjetivos, elas não deviam terminar em -OSO? Logo, sua escrita não deveria ser "saboroso" e "gostoso"?



Tentar novamente

A BRUXA DA ORTOGRAFIA

HOLANDÊS

FRANCÊZ

JAPONÊZ




Logo, logo acabaremos de vez com o feitiço da bruxal!

Muito bem! Você está indo bem no jogo.



Continuar

Olá! Para você nunca mais errar, vamos refletir?

A palavra "francêz" assim como "japonêz" são adjetivos pátrios, não é isso? E essas palavras não terminam em -ÊS? Então, são escritas da seguinte maneira: "francês" e "japonês".



Tentar novamente

A BRUXA DA ORTOGRAFIA

BANANAU

MILHARAU

LARANJAL



Olá! Vamos pensar mais um pouquinho?

A palavra "bananau" é um adjetivo, assim como "milharau"? E essas palavras, que são adjetivos, não terminam com a letra -L?



Tentar novamente

Muito bem! Você tem demonstrado o que aprendeu sobre ortografia nas aulas! Rapidamente venceremos este jogo.




Continuar

A BRUXA DA ORTOGRAFIA

DUQUEZA


BARONEZA

MARQUESA



Olá! Vamos refletir um pouquinho?

As palavras "duqueza" assim como "baroneza" são adjetivos relativos a título de nobreza, certo? Essas palavras não terminam em -ESA? Assim, sua escrita não seria "duquesa" e "baronesa"?



Tentar novamente

Muito bem! Você acertou novamente.




Continuar

A BRUXA DA ORTOGRAFIA

FAMOSO

GULOZO

FEIOZO




Parabéns! Você está indo muito bem no jogo.




Continuar

Olá! Olha que legal essa informação.

As palavras "guloso" e "feiozo" são adjetivos, certo? Se essas palavras são adjetivos, elas não deviam terminar em -OSO? Logo, não seriam "guloso" e "feioso"?



Tentar novamente



A BRUXA DA ORTOGRAFIA


CÚMPLICE

VELHISSE

DOIDIÇE


Olá! Pareço estranho, né? Mas tenho uma informação de seu interesse.

As palavras com terminação -ICE são substantivos, como por exemplo "burrice". Será que as palavras "velhisse" e "doidiçe" seguem a mesma regra?




Tentar novamente

Parabéns! Você é demais!!!



Continuar



A BRUXA DA ORTOGRAFIA

CORAJOSO

ZELOSO

OLEOSO

Parabéns! Você acertou!

Vamos pensar?

As palavras " corajozo" e "oleozo" são adjetivos, correto? Se essas palavras são adjetivos, elas não deviam terminar em -OSO?

Continuar

Tentar novamente

A BRUXA DA ORTOGRAFIA

INGLEZA

PRINCEZA

CHINESA

Estamos quase finalizando o jogo. Para finalmente você vencer, precisa compreender essa informação.

As palavras "ingleza" e "chinezsa" não seriam adjetivos pátrios? Então essas palavras não deviam ser escritas com -ESA no final?

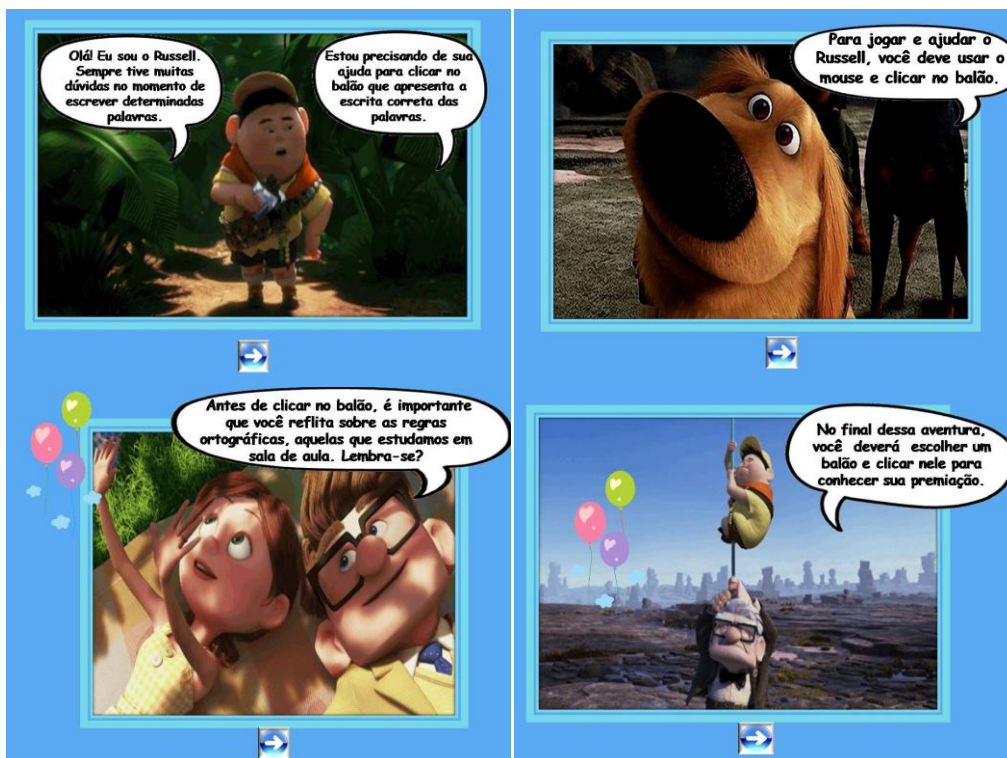
Tentar novamente

Parabéns! Você conseguiu quebrar o feitiço da bruxa. Venceu suas dificuldades ortográficas e, ainda, conquistou pontos nas aulas de Língua Portuguesa.

Fim do jogo

Sair

Atividade de intervenção
Jogo Uma aventura ortográfica



Pronto para embarcar nessa aventura? Vamos lá!

A partir do que aprendeu, em qual balão todas as palavras estão escritas corretamente? Clique nele.

- Bananal Gentiú
- Canaviau Incrível
- Colegial Possível
- Milharau Fieu
- Cafezal Díficü

Muito bem! Você acertou!!!

Que pena! O que aconteceu? Reflita sobre o que foi abordado em sala de aula sobre o assunto.

Clique para refletir

Vamos refletir? As palavras dos balões são substantivos coletivos ou adjetivos? Essas palavras não deviam ser escritas com -L no final?

Hum... Considerando as aulas sobre ortografia, em qual balão todas as palavras estão escritas corretamente?

- Marquês Marqueza
- Holandesa Holandêz
- Português Portuguesa
- Japonêz Japoneza
- Burguês Burqueza

Hum... O que será que não foi compreendido? Reflita!

Clique para refletir

Essas palavras são adjetivos pátrios ou adjetivos referentes a título de nobreza? Então, não deviam ser escritas com -ÊS ou -ESA?

Excelente! Você acertou!!!



→

E agora? Em qual balão clicar?



- Brilhoza Cremoso
- Manhozo Furiozo
- Carinhoso Bondosa
- Valioza Fomoso
- Saboroso Cheirozo


Vamos refletir sobre a questão?



Clique para refletir

→

Usamos -OSO ou -OSA em adjetivos, certo? Essas palavras seriam adjetivos?



→

Excelente! Você acertou!!!



→

Até agora você demonstrou o que aprendeu nas aulas! Rapidamente vencerá esse jogo e conquistará seu prêmio.



→

Em qual balão clicar agora?



- Meiguice Gulodice
- Tolice Velhisse
- Peraltisse Meiguice
- Caretisse Burrisse
- Chatisse Doidice

HUM... O que será que houve? Vamos refletir!



Clique para refletir

→

Dessa vez, até eu fiz confusão! As palavras com a terminação -ICE são substantivos, já as palavras com a terminação -ISSE são verbos.



E agora? Em qual balão clicar?



Esse trio costuma confundir na hora da escrita, não é mesmo? Para você não confundir mais, aprenda: emprega-se -ÊNCIA, -ANÇA, -ÂNCIA em substantivo como em "excelência", "esperança" e "vacância".



Em qual balão clicar dessa vez?



Legal! Você acertou!!!



Que pena! Vamos ver o que houve dessa vez?

Clique para refletir



Parabéns! Você acertou!!!



Xiiii! Vamos ver o que houve dessa vez?

Clique para refletir



Essas palavras são substantivos derivados? E em substantivos derivados não empregamos -EZ no final?

Clique no balão e descubra qual é seu prêmio!

Parabéns! Você está a um clique de conhecer seu prêmio.

À medida que refletimos sobre a escrita, vamos aprendendo a ortografia das palavras. Isso é muito gratificante.

Parabéns! Fim do jogo.

Sair

Atividade de intervenção
Jogo Jovens Titãs

Os jovens Titãs

Instrução

e as estrelas ortográficas



Jogar



Olá! Os jovens titãs têm uma missão super difícil, e precisam muito de sua ajuda.



Avançar



A nossa missão é tentar descobrir qual estrela completa a frase corretamente.



Avançar



Para jogar, você deve usar o mouse e clicar na palavra que julgar correta. Reflita antes, hein?



Avançar



A seta "tentar novamente" redireciona você ao início do jogo.



Avançar

 <p>A cada acerto, você colecionará estrelas. No final do jogo, você escolherá uma das estrelas para conhecer sua premiação final.</p> <p>Avançar</p>	 <p>Pronto para encarar esse desafio? Vamos lá!</p> <p>Voltar e jogar</p>
 <p>Será que você aprendeu ortografia direitinho, durante as aulas? É hora de provar. Então, em qual estrela devo clicar?</p> <p>Se ela do jogo, perderia a chance de ganhar um milhão de reais.</p> <p>desistias desistice desistisi</p>	 <p>Que pena! Você cometeu algum engano!</p> <p>Vamos refletir um pouquinho mais?</p> <p>Avançar</p>
 <p>Pense comigo!</p> <p>As palavras terminadas em -ICE são substantivos. Então, as palavras terminadas em -ISSE são verbos?</p> <p>Tentar novamente</p>	 <p>Parabéns! Você acertou e garantiu sua primeira estrela.</p> <p>Avançar</p>
 <p>Considerando o que aprendeu nas aulas de ortografia, em qual estrela devo clicar?</p> <p>..... de cabeça quente atrapalha na hora de resolver problemas.</p> <p>Esta Estar Está</p>	 <p>Que chatol!</p> <p>Vamos pensar um pouquinho mais?</p> <p>Avançar</p>

As vezes durante a fala, não pronunciamos som para o -R em final de palavras e isso acaba levando-nos a escrever como falamos.

Então, mesmo que não pronunciamos som para o -R, nas formas verbais do infinitivo temos que o escrever, como na frase "Eu gosto de desenhar."

Tentar novamente

Parabéns!!! Você acertou novamente e garantiu mais uma estrela.

Avançar

TEEN TITANS

E agora, em qual estrela devo clicar?

Fernando doente.

ficô ficol ficou

Que penall! Você cometeu algum engano!

Vamos refletir um pouquinho mais?

Avançar

O verbo "ficar" está flexionado no passado ou no presente?

Quando o verbo está flexionado no passado e na 3ª pessoa do singular, não empregamos a letra -U em seu final?

Tentar novamente

Excelente! Você acertou e conquistou sua 3ª estrela!

Avançar

TEEN TITANS

Dessa vez, em qual estrela devo clicar?

Meus amigos só aqui no próximo mês.

estar estarão estaram

Que penall! Você se enganou!

Seria bom refletir um pouquinho mais, né?

Tentar novamente

As vezes as terminações verbais -ÃO e -AM causam-nos confusão na hora de escrever.


Usamos a terminação -ÃO em verbos no futuro e a terminação -AM nas demais flexões. O verbo "estar", na sentença, representa um fato futuro ou não?



TEEN TITANS

Avançar

Muito bem! Você acertou novamente e garantiu sua 4ª estrela.



Avançar

Usando mais uma vez de seus conhecimentos, em qual estrela devo clicar?

Está o grande dia, em que conheceremos o novo presidente do Brasil!

chegando chegando chegando



Avançar

Que penall! Você cometeu algum engano!

Vamos pensar um pouquinho mais?



Avançar

As vezes não pronunciamos som para a letra -D do gerúndio e escrevemos como falamos. Por isso, escrevemos "candando" ou "candandu", em vez de "candando".



Tentar novamente

Que legal! Você acertou novamente e conquistou sua 5ª estrela!



Avançar

Ops! Eu ainda tenho uma dúvida. Em qual estrela devo clicar para acertar?

Ontem as meninas durante toda a missa.

cantarão cantaram cantam



Ah!!! Que pena! Você cometeu algum engano!

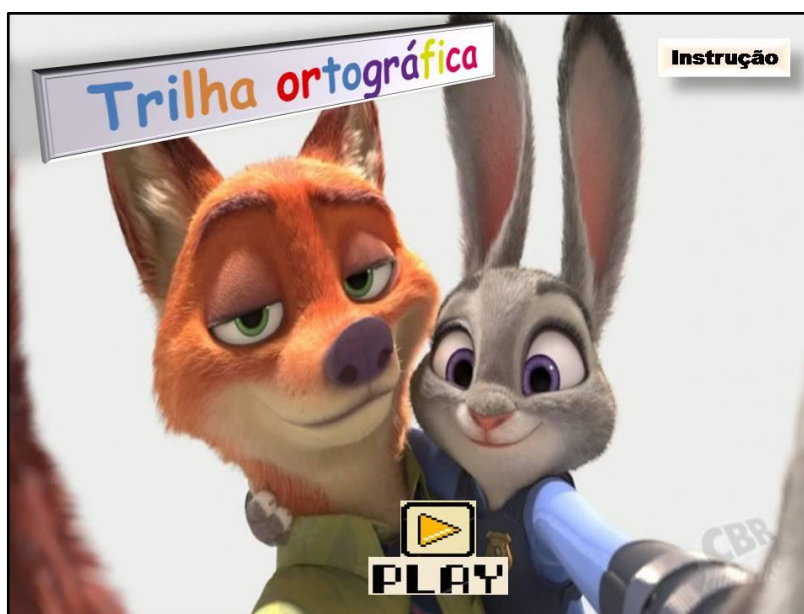
Que tal refletir mais um pouquinho?




Avançar



Atividade de intervenção
Jogo Trilha ortográfica




Para conseguir esses pontos, você deve passar primeiramente pela trilha ortográfica.




[Avançar >>](#)

Então, vamos ao desafio?!




[<< Voltar e jogar](#)


Clique no dado.




















Avance para a casa 2.



Clique aqui para começar.	1	2	3	4	5
	Trilha				6
Desafio final 12	11	10	9	8	7
ortográfica					

<p>Oii Às vezes escrevemos como falamos e isso acaba nos levando ao erro na escrita.</p> <p>Para seguir no jogo, clique na frase em que não ocorre a interferência da fala na escrita.</p>  <p>A - Eles estão comendo muito.</p> <p>B - Eles estão comeno muito.</p>	<p>Parabéns! Você acertou!!!</p> 
<p>Que pena!</p> <p>Precisamos refletir um pouquinho sobre o que aprendemos nas aulas de Língua Portuguesa.</p> 	<p>Mesmo que não pronunciemos um som para a letra -D nas flexões do gerúndio, devemos escrevê-la. Sendo assim, o certo seria "comendo" e não "comeno".</p> 
<p>Clique no dado.</p> 	<p>Avance para a casa 4.</p> 
<p>Muitas vezes, na hora de escrever, confundimos as terminações dos verbos do passado com o do futuro, não é mesmo?</p> <p>Diga-me, então, em qual frase o verbo está escrito corretamente?</p>  <p>Matheus e Kauan pescaram poucos peixes ontem.</p> <p>Matheus e Kauan pescarão poucos peixes ontem.</p>	<p>Parabéns! Você acertou!!!</p> 

 <p>Sinto muito!</p> <p>Precisamos refletir um pouquinho sobre o que aprendemos nas aulas de Língua Portuguesa.</p>	 <p>Usamos a terminação -ÃO em verbos que indicam futuro (3ª pessoa do singular) e a terminação -AM nos demais casos.</p>
 <p>Clique no dado.</p> 	 <p>Clique na casa 6.</p>
 <p>Olá Xiii, a ortografia dessa palavra abaixo sempre me gera dúvidas. E em você?</p> <p>Em qual quadrinho clicar?</p> <p>Dirigissi Dirigisse Dirigice</p>	 <p>Xiiiiii!!!</p> <p>Precisamos refletir um pouquinho mais sobre o que aprendemos nas aulas de Língua Portuguesa.</p>
 <p>A palavra "dirigir" é um verbo? Então, ela deveria ser escrita com -ISSE, não é mesmo?</p>	 <p>Parabéns! Você acertou!!!</p>

<p>Clique no dado.</p> 	 <p>Avance para a casa 8.</p> 
<p>Olá! Estou em dúvida quanto à ortografia da palavra destacada abaixo.</p>  <p>Em qual frase clicar?</p> <p>Ele abriu a porta da sala.</p> <p>Ele abriu a porta da sala.</p>	<p>HUM...</p> <p>Precisamos refletir um pouquinho mais sobre o que aprendemos nas aulas de Língua Portuguesa.</p>  
<p>A palavra "abrir" na frase é um verbo ou um substantivo? Se é verbo, não devia ser escrita com -U em seu final?</p>  	<p>Parabéns! Você acertou.</p>  
<p>Clique no dado.</p> 	 <p>Clique na casa 9.</p> 

<p>Oii! Às vezes escrevemos como falamos e isso acaba nos levando ao erro ortográfico.</p> <p>Para seguir no jogo, clique na frase em que não ocorre a interferência da fala na escrita.</p>  <p>Ela deve falar a verdade.</p> <p>Ela deve fala a verdade.</p>	<p>Que pena!</p> <p>Precisamos refletir um pouquinho sobre o que aprendemos nas aulas de Língua Portuguesa.</p>  <p>▶</p>
<p>Mesmo que não pronunciemos um som para a letra -R do infinitivo dos verbos, devemos escrevê-la.</p>  <p>▶</p>	<p>Parabéns! Você acertou!!!</p>  <p>▶</p>
<p>Clique no dado.</p>   <p>▶</p>	  <p>Avance para a casa 11.</p> <p>▶</p>
<p>Muitas vezes, na hora de escrever, confundimos as terminações dos verbos do passado com o do futuro, não é mesmo?</p> <p>Diga-me, então, em qual frase o verbo está escrito corretamente?</p>  <p>Maria e José viajaram amanhã.</p> <p>Maria e José viajarão amanhã.</p>	<p>Ohhh!!!</p> <p>Precisamos refletir um pouquinho sobre o que aprendemos nas aulas de Língua Portuguesa.</p>  <p>▶</p>

 <p>Usamos a terminação -ÃO em verbos que indicam futuro (3ª pessoa do singular) e a terminação -AM nos demais casos.</p> 	<p>Parabéns! Você acertou!!!</p>  
<p>Clique no dado.</p>   	  <p>Clique no desafio final.</p> 
<p>Escolha um dos dados e clique nele para descobrir qual é o seu prêmio.</p>   	<p>Você conquistou dois pontos extra nas aulas de Língua Portuguesa.</p>  <p>Sair >></p>



APÊNDICE P
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Pesquisa: O ensino sistemático e reflexivo da ortografia: regularidades morfossintáticas

Local: Escola Estadual Coronel Francisco Ribeiro – Coração de Jesus (MG)

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Cláudia Gonçalves Magalhães

Aluno(a): _____ Turma: _____

Atividade pós-intervenção (avaliação da intervenção)⁴²

Orientações para o professor

1º Momento: Primeiramente, o professor dividirá a turma em 4 equipes. Em seguida, entregará diferentes textos a cada equipe (os textos são de diferentes autores, mas envolvem o mesmo tema “Assalto”). Todos os textos apresentam uma narrativa cômica do assunto. Os textos serão numerados, para facilitar a dinâmica da atividade:

Texto 1: “O assalto”, de Carlos Drummond de Andrade.

Texto 2: “Assalto a banco”, de Luis Fernando Veríssimo.

Texto 3: “Duplo assalto”, de Max Nunes.

Texto 4: “O assalto”, de Luis Fernando Veríssimo.

2º Momento: O professor proporá a leitura individual, ou seja, cada membro da equipe irá fazer a leitura silenciosa do texto que recebeu.

3º Momento (lúdico): O professor pedirá às equipes que dramatizem a história do texto em sala de aula.

4º Momento: Após as apresentações dos alunos, o professor entregará aos alunos um pequeno texto “Você é um gênio? Ótimo! Então descubra o ladrão” de autor desconhecido. Os alunos terão de identificar o ladrão no texto. Pistas serão fornecidas aos alunos.

5º Momento: Produção textual. O professor convidará os alunos a produzirem um texto escrito, contando a história do ladrão identificado. O professor fornecerá um roteiro para orientar na construção do texto.

INSTRUÇÃO: Você é um gênio? Ótimo! Então descubra o ladrão.

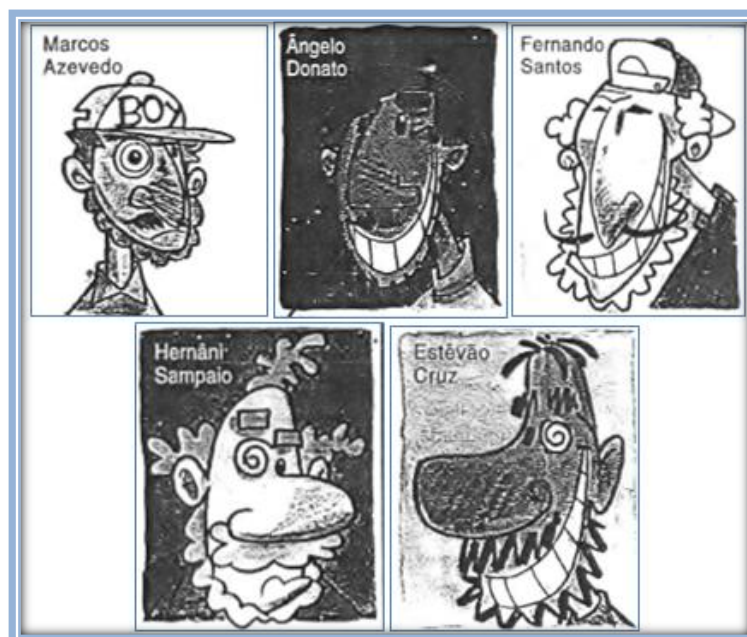
A Alfândega do aeroporto de São Paulo barrou cinco passageiros que iam viajar para o exterior. Um deles estava disfarçado. Ele usava um nome falso porque estava sendo procurado pela polícia. Os outros quatro passageiros eram profissionais em viagens de negócios.

Observe as fotos dos passaportes, leia as pistas e descubra o ladrão. Para resolver esse problema você deverá ser um verdadeiro detetive.



⁴² Disponível em: <<http://edinanarede.webnode.com.br/products/desafio-e-producao-textual-muito-legal/>>. Acesso em: 10 dez. 2017. Adaptado.

❖ Fotos dos passaportes



❖ Pistas



1- Um dos passageiros está disfarçado e é o ladrão procurado pela polícia.

2- O advogado tem nariz grande, barba e bigode. Ele usa boné e não está sorrindo.

3- O médico está próximo ao cientista.

4- O pintor tem nariz grande, barba e bigode. Ele usa boné e está sorrindo.

5- O cientista tem nariz grande, barba e bigode. Ele não usa boné e não está sorrindo.

PRODUÇÃO DE TEXTO

A partir da atividade, você deve criar uma história desse ladrão. Use o seguinte roteiro para orientar na construção do texto:

- ✓ Dê um título bem interessante.
- ✓ Os personagens devem ter nomes e qualidades.
- ✓ Quem é esse ladrão? (Pode-se trabalhar a descrição física e psicológica)
- ✓ Onde e como ele vive?
- ✓ O que roubou?
- ✓ Onde aconteceu o roubo?
- ✓ Como foi o assalto?

- ✓ Quem testemunhou?
- ✓ Por que ele estava tentando viajar para o exterior?
- ✓ Como ele foi descoberto?
- ✓ Ele foi preso?
- ✓ Como foi o desfecho da história?



APÊNDICE Q



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Categorização dos “erros” ortográficos – fase diagnóstica

(Continua)

NATUREZA/CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS DE “ERROS” ORTOGRÁFICOS

Natureza do “erro”	Categoria	Subcategoria	Regra violada	Exemplos de “erros” ortográficos	Ortografia	Frequência dos “erros” ortográficos	
REGULAR	DIRETA	-	-	-	-	0	
	CONTEXTUAL	-	-		“tenpo”	“tempo”	1
					“viagar”	“viajar”	1
					“torbina”	“turbina”	1
					“tabem”	“também”	1
					“voutamos”	“voltamos”	2
					“voutase”	“voltasse”	4
					“vouta”	“volta”	3
					“viagase”	“viajasse”	2
					“altomático”	“automático”	2
“cando”					“quando”	1	
“baracas”	“barracas”	1					
“coremos”	“corremos”	1					
MORFOSSINTÁTICA	Formação lexical		1. O emprego de -L em coletivos terminados em /aw/ e adjetivos terminados em /aw/, /ew/, /iw/.	“gentiu”	“gentil”	1	
				“dificiu”	“difícil”	5	
				“possiveu”	“possível”	2	
				“especiau”	“especial”	1	
				“fieu”	“fiel”	1	
				“legau”	“legal”	3	
				normau	“normal”	1	
				2.O emprego de -ÊS e -ESA em adjetivos pátrios e relativos a títulos de nobreza.	“xineza”	“chinesa”	1
					“ingleza”	“inglesa”	1
					“holandezes”	“holandesa”	1
“portuguesa”	“portuguesa”	1					
“camponeza”	“camponesa”	1					
3.O emprego de -EZ em substantivos derivados	“espertesa”	“esperteza”	2				
	“rapides”	“rapidez”	1				
	“felises”	“felizes”	2				
	“feroses”	“ferozes”	1				
	“belesa”	“beleza”	1				
“malvadesa”	“malvadeza”	2					

(Continua)

NATUREZA/CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS DE “ERROS” ORTOGRÁFICOS

Natureza do “erro”	Categoria	Subcategoria	Regra violada	Exemplos de “erros” ortográficos	Ortografia	Frequência dos “erros” ortográficos		
REGULAR	MORFOSSINTÁTICA	Formação lexical	4. O emprego de -OSO ou -OSA em adjetivos.	“bondoza”	“bondosa”	1		
				“charmoza”	“charmosa”	1		
				“carinhoza”	“carinhosa”	1		
				“amoroza”	“amorosa”	1		
				“luminoza”	“luminosa”	1		
				“poderoza”	“poderosa”	1		
				“cheirozo”	“cheiroso”	1		
				“famosos”	“famosos”	1		
				“graciosa”	“graciosa”	1		
				“curioso”	“curioso”	1		
				“abilidoza”	“habilidoso”	1		
				“perigozos”	“perigoso”	1		
				“maravilhoza”	“maravilhosa”	1		
		“charmozos”	“charmosos”	1				
		“preguiçozo”	“preguiçoso”	2				
		“anciozo”	“ansioso”	1				
		“furiozu”	“furioso”	1				
					5. O emprego de -ICE no final de substantivos.	“tolissi”	“tolice”	1
					6. Substantivo terminado em -ÊNCIA, -ANÇA, -ÂNCIA.	“esperansa”	“esperança”	2
				Flexão verbal	1. O emprego de -R nas formas verbais do infinitivo que tendemos a não pronunciar	“visita”	“visita”	1
		“ve”	“ver”			1		
		“inventá”	“inventar”			1		
		“encontra”	“encontrar”			1		
		“volta”	“voltar”			1		
		“testa”	“testar”			1		
		“decola”	“decolar”			1		
		“leva”	“levar”			2		
		“controla”	“controlar”			2		
		“aperta”	“apertar”			1		
		“abri”	“abrir”			1		
		“come”	“comer”			3		
		“transforma”	“transformar”			2		
		“quere”	“querer”	2				
		“desenha”	“desenhar”	2				
		“participa”	“participar”	1				

(Continua)

NATUREZA/CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS DE “ERROS” ORTOGRÁFICOS

Natureza do “erro”	Categoria	Subcategoria	Regra violada	Exemplos de “erros” ortográficos	Ortografia	Frequência dos “erros” ortográficos	
REGULAR	MORFOSSINTÁTICA			“fica”	“ficar”	2	
				“entra”	“entrar”	1	
				“esta”	“estar”	2	
				“sai”	“sair”	1	
				“brinca”	“brincar”	1	
				“passa”	“passar”	1	
				“desce”	“descer”	1	
				“anda”	“andar”	1	
				“fala”	“falar”	1	
				“faze”	“fazer”	2	
				“tira”	“tirar”	1	
				“entende”	“entender”	1	
				“monta”	“montar”	1	
				“construi”	“construir”	1	
				“salva”	“salvar”	1	
			“recorda”	“recordar”	1		
			Flexão verbal	2.O emprego de -U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo.	“vo”	“vou”	1
		“falecel”			“faleceu”	1	
		“começo”			“começou”	1	
		“pergunto”			“perguntou”	1	
“comeso”	“começou”	1					
“aperto”	“apertou”	2					
			“passo”	“passou”	1		
			“falo”	“falou”	4		
			“consequil”	“consequiu”	1		
		3. O emprego do -ÃO nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo.	“sentiram”	“sentirão”	1		
			“poderam”	“poderão”	1		
		4.O emprego do -AM nas flexões verbais do passado ou do presente pronunciadas /ãw/ átono.	“estavão”	“estavam”	1		
			“dormião”	“dormiam”	1		
			“tinhão”	“tinham”	1		
			“comessarão”	“começaram”	2		
			“desaparecerão”	“desapareceram”	1		
			“acreditarão”	acreditaram”	1		
			“passarão”	“passaram”	2		
			“viajarão”	viajaram”	2		
		“esquecerão”	“esqueceram”	1			

(Continua)

NATUREZA/CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS DE “ERROS” ORTOGRÁFICOS

Natureza do “erro”	Categoria	Subcategoria	Regra violada	Exemplos de “erros” ortográficos	Ortografia	Frequência dos “erros” ortográficos
REGULAR	MORFOSSINTÁTICA	Flexão verbal	5. Emprego de -D nas flexões do gerúndio que em muitas regiões tendem a não ser pronunciado.	“chegano”	“chegando”	2
				“fazeno”	“fazendo”	1
				“ovinu”	“ouvindo”	1
				“terminano”	“terminando”	1
				“trepessano”	“tropeçando”	1
				“flutuano”	“flutuando”	1
				“andano”	“andando”	1
				“comeno”	“comendo”	1
				“dormino”	“dormindo”	1
				“respondeno”	“respondendo”	1
				“veno”	“vendo”	1
				“faltano”	“faltando”	1
				“assustano”	“assustando”	2
				“brigano”	“brigando”	1
				“procurano”	“procurando”	1
				“ficano”	“ficando”	1
				“pasiano”	“passeando”	1
				“pono”	“pondo”	1
				“recebno”	“recebendo”	1
				“consequino”	“consequindo”	1
				“tentano”	“tentando”	1
				“pulano”	“pulando”	2
				“viveno”	“vivendo”	1
				“correno”	“correndo”	1
				“fose”	“fosse”	1
				“pudese”	“pudesse”	1
				“pudeçe”	“pudesse”	3
				“tivese”	“tivesse”	4
				“tivesi”	“tivesse”	2
				“puderçem”	“pudessem”	1
				“viajase”	“viajasse”	1
				“viagase”	“viajasse”	2
				“voutase”	“voltasse”	4
				“divertice”	“divertisse”	1
				“partise”	“partisse”	1
IRREGULAR	-	-	-	“aprocimou”	aproximou”	1
				“conhesa”	“conheça”	1
				“depreca”	“depressa”	1
				“desidi”	“decide”	1
				“desidimos”	“decidimos”	2
				“desidiu-se”	“decidiu”	1
				“esplodido”	“explodido”	1
				“fassinante”	“fascinante”	1
				“felis”	“feliz”	1
				“ferosses”	“ferozes”	1
				“xineza”	“chinesa”	1

(Conclusão)

NATUREZA/CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS DE “ERROS” ORTOGRÁFICOS

Natureza do “erro”	Categoria	Subcategoria	Regra violada	Exemplos de “erros” ortográficos	Ortografia	Frequência dos “erros” ortográficos
IREGULAR	-	-	-	“fursionando”	“funcionando”	1
				“fursionou”	“funcionou”	1
				“interessante”	“interessante”	1
				“umilde”	“humilde”	1
				“joãosinho”	“Joãozinho”	1
				“mosso”	“moço”	1
				“nasser”	“nascer”	1
				“serto”	“certo”	1
				“pasçou”	“passou”	1
				“persoa”	“pessoa”	1
				“picinas”	“piscina”	1
				“plantasão”	“plantação”	1
				“puche”	“puxei”	1
				“serta”	“certa”	1
				“trajico”	“trágico”	1
				“trupesamos”	“tropeçamos”	2
				“velosidade”	“velocidade”	1
				“veses”	“vezes”	1
				“voutase”	“voltasse”	4
				“passiando”	“passeando”	1
“comessarão”	“começaram”	2				
“concertar”	“consertar”	1				
TOTAL						225

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Categorização dos “erros” ortográficos – fase pós-intervenção

(Continua)

NATUREZA/CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS DE “ERROS” ORTOGRÁFICOS

Natureza do “erro”	Categoria	Subcategoria	Regra violada	Exemplos de “erros” ortográficos	Ortografia	Frequência dos “erros” ortográficos
	DIRETA	-	-	-	-	-
	CONTEXTUAL	-	-	“juareria” “tenpo” “bousa” “prescioso” “honrrado” “rolba” “bobu” “cauçã” “goiás” “cauçã”	“joalheria” “tempo” “bolsa” “precioso” “honrado” “rouba” “bobo” “calça” “jóias” “calça”	2 1 1 1 1 1 1 1 1 1
	MORFOSSINTÁTICA	Formação lexical	1. O emprego de -L em coletivos terminados em /aw/ e adjetivos terminados em /aw/, /ew/, /iw/.	“principau” “legau” “normau” “agiu” “locau”	“principal” “legal” “normal” “ágil” “local”	1 1 1 1 1 1
2. O emprego de -ÊS e -ESA em adjetivos pátrios e relativos a títulos de nobreza.	“japoneza”		“japonesa”	1		
3. O emprego de -EZ em substantivos derivados	-		-	-		
4. O emprego de -OSO ou -OSA em adjetivos.	“medrozo” “cuidadozo” “desatrozo” “medrozas” “corajozos”		“medroso” “cuidadoso” “desastroso” “medrosas” “corajosos”	1 1 1 1 1		

(Continua)

NATUREZA/CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS DE “ERROS” ORTOGRÁFICOS

Natureza do “erro”	Categoria	Subcategoria	Regra violada	Exemplos de “erros” ortográficos	Ortografia	Frequência dos “erros” ortográficos
			5. O emprego de -ICE no final de substantivos.	-	-	-
			6. Substantivo terminado em -ÊNCIA, -ANÇA, -ÂNCIA.	-	-	-
		Flexão verbal	1. O emprego de -R nas formas verbais do infinitivo que tendemos a não pronunciar	“rouba”	“roubar”	6
				“assalta”	“assaltar”	4
				“dormi”	“dormir”	1
				“pega”	“pegar”	1
				“fugi”	“fugir”	5
				“pasa”	“passar”	2
				“compra”	“comprar”	1
				“fazê”	“fazer”	1
			“come”	“comer”	1	
			“robô”	“roubou”	3	
			“acontecel”	“aconteceu”	2	
			“fico”	“ficou”	2	
			2.O emprego de -U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo.	“disparo”	“disparou”	1
				“pego”	“pegou”	1
		“coloco”		“colocou”	1	
		“rio”		“riu”	1	
			“entro”	“entrou”	1	
			3. O emprego do -ÃO nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo.	-	-	-
			4.O emprego do -AM nas flexões verbais do passado ou do presente pronunciadas /ãw/ átono	“falarão”	“falaram”	1
				“tinhão”	“tinham”	1
			5. Emprego de -D nas flexões do gerúndio que em muitas regiões tendem a não ser pronunciado.	“roubano”	“roubando”	2
				“correno”	“correndo”	1
				“disparano”	“disparando”	1
				“gritano”	“gritando”	1
			“planejano”	“planejando”	1	
			6.O emprego de -SS nas flexões no imperfeito do subjuntivo.	-	-	-

(Conclusão)

NATUREZA/CATEGORIAS/SUBCATEGORIAS DE “ERROS” ORTOGRÁFICOS

Natureza do “erro”	Categoria	Subcategoria	Regra violada	Exemplos de “erros” ortográficos	Ortografia	Frequência dos “erros” ortográficos
IREGULAR	-	-	-	“asautaram”	“assaltaram”	2
				“disisperados”	“desesperados”	1
				“ausauto”	“assalto”	3
				“pençou”	“pensou”	1
				“asar”	“azar”	1
				“esplicou”	“explicou”	1
				“aprossimar“	“aproximar”	1
				“serto”	“certo”	1
				“palhaso”	“palhaço”	1
				“cabesa”	“cabeça”	1
				“esterior”	“exterior”	1
				“avia”	“havia”	1
				“comerçiante”	“comerciante”	1
				“sercou”	“cercou”	1
				“desidiram”	“decidiram”	2
“goias”	“jóias”	1				
TOTAL						85

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.