



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Maria de Oliveira Rodrigues

**ANÁLISE DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS DE NATUREZA CONTEXTUAL E
MORFOLÓGICO-GRAMATICAL NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I: uma proposta de ensino sistemática e reflexiva**

Montes Claros
junho de 2020

MARIA DE OLIVEIRA RODRIGUES

ANÁLISE DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS DE NATUREZA CONTEXTUAL E MORFOLÓGICO-GRAMATICAL NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma proposta de ensino sistemática e reflexiva

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

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos
Sublinha A – Descrição e normatização das linguagens

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

Liberada em 26/7/2020



**Montes Claros
junho de 2020**

R696a Rodrigues, Maria de Oliveira.
Análise dos “erros” ortográficos de natureza contextual e morfológico-gramatical na escrita de alunos do Ensino Fundamental I [manuscrito] : uma proposta de ensino sistemática e reflexiva / Maria de Oliveira Rodrigues. – Montes Claros, 2020.
277 f. : il.

Bibliografia: f. 190-197.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Pereira Barbosa.

1. Linguística. 2. Ortografia. 3. Erros ortográficos. 4. Ensino. 5. Aprendizagem. I. Barbosa, Liliane Pereira. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Uma proposta de ensino sistemática e reflexiva.

DEDICATÓRIA

Ao meu querido companheiro e amigo, Marcinho, e a minha filhota, Marcelinha, minhas fontes de inspiração. Sua presença é a certeza de que sempre vale a pena. À tia Olegária (*in memorian*) que partiu durante o Mestrado. Deixou ensinamentos. Aos meus pais (*in memorian*), por uma vida de exemplos, incentivos e por acreditarem no poder da educação.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, a Deus, inteligência suprema, causa primeira de todas as coisas. Sem Sua presença, todos os esforços aqui envidados não seriam possíveis.

Em especial, à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Liliane Pereira Barbosa, minha gratidão, palavra que condensa tudo o que representa a sua orientação durante o Mestrado (presença, respeito, humanidade, colaboração, profissionalismo, paciência, conhecimento, competência...). Aprendi muito com você. Muito obrigada!

À minha força motriz, meu parceiro Marcinho e à minha filha Marcela. Inseparáveis e alicerces nos vários momentos difíceis e de estresse, e sempre compreensivos diante de minhas repetidas ausências físicas e ou em meus momentos de total concentração. Foram parceiros de estudo e de discussões, amparo emocional e espiritual.

À minha família: minhas irmãs Osdiva e Maria Dalva, minha sobrinha Ana Flávia, meu querido sobrinho Luiz Gustavo, meus cunhados Zezé, Tchê, meus sogros Dora e Geraldo, minhas cunhadas Márcia, Marcilene, à Karine, ao Edmilson e ao meu afilhado Kaique, pelo apoio, dedicação e compreensão.

Aos meus amigos representados nas pessoas de Rosilene e Breno, pelo incentivo e pela compreensão.

Aos meus colegas de sala de aula do Mestrado que sempre contribuíram com suas argumentações e informações nas discussões, e que, de alguma forma, buscavam situações que descontraíam a todos nos momentos mais difíceis.

À Secretária Municipal de Educação Roselene Teixeira, aos gestores e às pedagogas das escolas em que exerço a docência, Jaime, Heliane, Cristina, Lucilene, Nelzi, Cristiane e Magna pelo apoio fundamental que me deram para que eu chegasse ao final do curso.

Às bibliotecárias Rosimeire, Alcísia e Claudiana que sempre me atenderam com presteza, gentileza e carinho quando do empréstimo de livros.

Aos meus alunos participantes deste estudo, pelo empenho na execução das tarefas.

Aos professores do Mestrado que contribuíram com seu conhecimento durante as discussões.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que me auxiliou na realização do Mestrado.

EPÍGRAFE

[...] Uma só faceta de uma pedra lapidada não é a pedra; um só componente – faceta – do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta no produto: a criança *alfabetizada* e inserida no mundo da cultura escrita, a criança *letrada*.

(Magda Soares, 2018, p. 33.)

RESUMO

Esta pesquisa investigou os “erros” ortográficos na escrita dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Alípio Maciel de Oliveira localizada na cidade de Sete Lagoas/MG. Especificamente, seu objeto de estudo foi os “erros” ortográficos de natureza contextual decorrentes da não representação convencional das vogais nasais da Língua Portuguesa quando representadas pelas letras –M e –N em final de sílaba, seguidas de consoante na sílaba seguinte (por exemplo, “canpo” para “campo” e “camto” para “canto”), e também os “erros” ortográficos de natureza morfológico-gramatical, no caso, as representações gráficas não convencionais das flexões verbais de 3ª pessoa do plural do futuro do presente do indicativo (por exemplo, “amaram” para “amarão”) e das demais flexões verbais de 3ª pessoa do plural de outros tempos verbais do indicativo (por exemplo, “amarão” para “amaram” e “amão” para “amam). Partiu-se da hipótese de que a efetivação de um trabalho dinâmico, sistemático e reflexivo focado na aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa, e pautado pela constante contribuição do aprendiz, pode redundar em resultados satisfatórios. Com base nesta hipótese, objetivou-se analisar os “erros” ortográficos de natureza contextual e morfológico-gramatical na escrita de alunos do Ensino Fundamental I para elaboração e aplicação de uma proposta de ensino sistemática e reflexiva. Para tal, buscou-se ancoragem em estudos linguísticos orientados para a estrutura da língua e para o ensino da escrita e ortografia da Língua Portuguesa, para a alfabetização e o letramento, a *gamificação* e os jogos digitais, áreas de investigação que auxiliam na resolução dos problemas de escrita que se pretendeu investigar. Para o desenvolvimento deste trabalho, as metodologias adotadas foram a pesquisa-ação e a análise quanti-qualitativa que possibilitaram ao pesquisador conduzir a pesquisa em direção à reflexão sobre a natureza desses “erros” cometidos pelos alunos investigados. A partir dessa análise dos “erros” nos textos escritos (fase diagnóstica), elaborou-se uma proposta de ensino de ortografia. Após a aplicação da proposta de ensino, compararam-se seus resultados aos da fase diagnóstica, procedimento que permitiu verificar a eficácia da proposta, visto que, após sua aplicação, os textos produzidos pelo público-alvo desta pesquisa não mais apresentaram “erros” ortográficos. Concluiu-se, então que, ao se aliar a teoria à prática, ações pontuais para o ensino e a aprendizagem da escrita ortográfica da Língua Portuguesa emergem e são eficazes dentro do universo investigado.

Palavras-chave: Ortografia. “Erros”. Linguística. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

This research investigated the spelling “errors” in the writing of the students of the 3rd year of Elementary School, from the Municipal School Alípio Maciel de Oliveira located in the city of Sete Lagoas / MG. Specifically, its object of study was the spelling “errors” of a contextual nature resulting from the non-conventional representation of nasal vowels of the Portuguese language when represented by the letters –M and –N at the end of a syllable, followed by a consonant in the following syllable (for example, “canpo” for “campo” and “camto” for “canto”), and also the spelling “errors” of morphological-grammatical nature, in this case, the unconventional graphic representations of the third person verb inflections of the plural of the future of the present indicative (for example, “amaram” for “amarão”) and other third person verb inflections from the plural of other tenses of the indicative (for example, “amarão” for “amaram” and “amão” for “amam”). We started from the hypothesis that the realization of a dynamic, systematic and reflective work focused on learning the spelling of the Portuguese language, and guided by the constant contribution of the learner, can result in satisfactory results. Based on this hypothesis, the objective was to analyze the spelling “errors” of a contextual and morphological-grammatical nature in the writing of Elementary School students to elaborate and apply a systematic and reflective teaching proposal. To this end, we sought to anchor in linguistic studies oriented to the structure of the language and to the teaching of writing and spelling of the Portuguese language, for literacy and literacy, gamification and digital games, areas of research that help in the resolution of writing problems that we intended to investigate. For the development of this work, the methodologies adopted were action research and quantitative and qualitative analysis, which enabled the researcher to conduct the research towards reflection on the nature of these “errors” committed by the investigated students. From this analysis of the “errors” in the written texts (diagnostic phase), a proposal for teaching orthography was elaborated. After the application of the teaching proposal, its results were compared to those of the diagnostic phase, a procedure that allowed to verify the effectiveness of the proposal, since, after its application, the texts produced by the target audience of this research, no longer presented “errors” orthographic. It was concluded, then, that when theory and practice were combined, specific actions for teaching and learning Portuguese orthographic writing emerge and are effective within the investigated universe.

Keywords: Linguistics. Orthography. “Errors”. Teaching. Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A evolução da escrita na história da humanidade	31
Figura 2 – Símbolos de código criado por criança que já domina o SEA	36
Figura 3 – Atividade de cartilha silábica	37
Figura 4 – Jogos de alfabetização: enfoque na consciência fonológica	42
Figura 5 – Estrutura interna da sílaba	45
Figura 6 – Esquema sobre os níveis de consciência fonológica	46
Figura 7 – Escritas com hipóteses pré-silábicas	50
Figura 8 – Escritas produzidas com hipóteses silábicas	52
Figura 9 – Escritas produzidas com hipóteses silábico-alfabéticas	53
Figura 10 – Comparação das escritas: hipótese pré-silábica e hipótese alfabética	54
Figura 11 – Transferência de um produto	55
Figura 12 – Processo de construção de conhecimento fundamentado nas características da própria escrita	56
Figura 13 – Processo de conhecimento intermediado pela oralidade	58
Figura 14 – Influência da oralidade na apropriação da escrita	58
Figura 15 – Estrutura da <i>gamificação</i>	89
Figura 16 – Mapa do município de Sete Lagoas, Minas Gerais	94
Figura 17 – Fotos como ilustração do Museu do Ferroviário de Sete Lagoas, passado e presente	95
Figura 18 – Responsável pelo aluno E1	110
Figura 19 – Responsável pelo aluno E3	110
Figura 20 – Responsável pelo aluno E8	110
Figura 21 – Responsável pelo aluno E10	111
Figura 22 – Responsável pelo aluno E12	111
Figura 23 – Responsável pelo aluno E2	111
Figura 24 – Responsável pelo aluno E4	112
Figura 25 – Responsável pelo aluno E5	112
Figura 26 – Responsável pelo aluno E9	112
Figura 27 – Responsável pelo aluno E11	112
Figura 28 – Texto produzido pelo Aluno E2 (fase diagnóstica)	123
Figura 29 – Texto produzido pelo Aluno E4 (fase diagnóstica)	124
Figura 30 – Texto produzido pelo Aluno E5 (fase diagnóstica)	124

Figura 31 – Texto produzido pelo Aluno E10 (fase diagnóstica).....	125
Figura 32 – Texto produzido pelo Aluno E4 (fase pós-proposta de ensino).....	128
Figura 33 – Texto produzido pelo Aluno E8 (fase pós-proposta de ensino).....	129
Figura 34 – Texto produzido pelo Aluno E12 (fase pós-proposta de ensino).....	130
Figura 35 – Regras de –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte	145
Figura 36 – Orientações da tarefa.....	146
Figura 37 – Reflexão	147
Figura 38 – Questionamento sobre as regras.....	148
Figura 39 – Retomada da regra estudada.....	148
Figura 40 – Estrutura e apresentação do jogo 1.....	149
Figura 41 – Estrutura do jogo 2	150
Figura 42 – Reflexão e <i>feedback</i>	151
Figura 43 – Regra do uso da letra –N em final de sílabas, seguida de consoante na sílaba seguinte.....	151
Figura 44 – Objetivo do jogo.....	154
Figura 45 – Para jogar	154
Figura 46 – Apresentação da premiação.....	154
Figura 47 – Sistematização e reflexão	155
Figura 48 – Hora de conhecer o prêmio	156
Figura 49 – Apresentação da pontuação.....	156
Figura 50 – Texto produzido pelo Aluno E9 (fase pós-proposta de ensino).....	173
Figura 51 – Texto produzido pelo Aluno E10 (fase pós-proposta de ensino).....	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categorização/subcategorização dos “erros” ortográficos (fase diagnóstica).	158
Tabela 2 – “Erros” ortográficos de natureza contextual (fase diagnóstica)	162
Tabela 3 – “Erros” ortográficos de natureza morfológico-gramatical (fase diagnóstica).	163
Tabela 4 – Categorização/subcategorização dos “erros” ortográficos (fase diagnóstica) – recorte	165
Tabela 5 – “Erros” ortográficos de natureza contextual (fase diagnóstica) – recorte	168
Tabela 6 – “Erros” ortográficos de natureza morfológico-gramatical (fase diagnóstica) – recorte	169
Tabela 7 – Categorização/subcategorização dos “erros” ortográficos (fase pós-proposta de ensino)	171
Tabela 8 – “Erros” ortográficos de natureza contextual (pós-proposta de ensino)	177
Tabela 9 – “Erros” ortográficos de natureza morfológico-gramatical (pós-proposta de ensino)	178
Tabela 10 – Comparativo entre categorização/subcategorização dos “erros” ortográficos (fases diagnóstica e pós-proposta de ensino).....	179
Tabela 11–Redução de “erros” ortográficos na fase pós-proposta de ensino	180
Tabela 12 – Comparativo entre “erros” ortográficos de natureza contextual (fases diagnóstica e pós-proposta de ensino)	181
Tabela 13 – Comparativo entre “erros” ortográficos de natureza morfológico-gramatical (fases diagnóstica e pós-proposta de ensino)	183

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Desempenho da E. M. Alípio Maciel de Oliveira na Prova Brasil.	98
Gráfico 2 – Resultados do IDEB da E. M. Alípio Maciel de Oliveira.	99
Gráfico 3 – Resultados do PROALFA 2018 – 2º ano/Língua Portuguesa.....	100
Gráfico 4 – Resultados do PROALFA 2018 – 3º ano/Língua Portuguesa.....	102
Gráfico 5 – Resultados do PROALFA 2018 – 3º ano/Escreita.....	103
Gráfico 6 – Responsável pelo aluno.....	106
Gráfico 7 – Idade dos responsáveis pelos alunos.....	107
Gráfico 8 – Quantidade de pessoas que moram na mesma casa do aluno.....	108
Gráfico 9 – Pessoas que vivem com o aluno.....	109
Gráfico 10 – Renda familiar.....	113
Gráfico 11 – Escolaridade dos responsáveis.....	114
Gráfico 12 – Frequência com que o responsável pelo aluno produz texto.....	115
Gráfico 13 – Frequência com que o responsável lê para os participantes da pesquisa.....	116
Gráfico 14 – Controle do tempo dedicado aos estudos.....	117
Gráfico 15 – Frequência com que o responsável comparece à escola.....	118
Gráfico 16 – Desperta a atenção do aluno no espaço da biblioteca.....	119
Gráfico 17 – Lazer dos alunos.....	120
Gráfico 18 – Computadores nas residências.....	120
Gráfico 19 – Resultados da categorização/subcategorização dos “erros” ortográficos na fase pós-proposta de ensino.....	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).....	39
Quadro 2 – Relações entre consciência fonológica e aquisição da escrita.....	47
Quadro 3 –Regularidades diretas.....	75
Quadro 4 – Regularidades contextuais	76
Quadro 5– Regularidades morfológico-gramaticais em substantivos e adjetivos.....	77
Quadro 6 – Regularidades morfológico-gramaticais nas flexões verbais	78
Quadro 7– Irregularidades ortográficas	80
Quadro 8 – Casos da categoria G2D	85
Quadro 9 – Atividade escrita para avaliação da proposta de ensino aplicada.....	127
Quadro 10 – Grupo I (Atividade A) – atividade de reflexão da proposta de ensino	134
Quadro 11 – Grupo I (Atividade B) – atividade da proposta de ensino (reflexão e escrita)	135
Quadro 12 – Grupo II (Atividade C) – reflexão e escrita de palavras.....	137
Quadro 13 – Grupo II (Atividades D, E, F, G) – atividades de reflexão.....	139
Quadro 14 – Grupo III (Atividades H, I, J, K) – compreensão, reflexão e emprego das convenções da ortografia da Língua Portuguesa	142
Quadro 15– Atividades de sistematização e reflexão.....	144
Quadro 16 – Detalhamento do desenvolvimento do jogo da memória	152
Quadro 17 – Atividade de reflexão e sistematização da proposta de ensino.....	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C _o	Coda
C	Consoante
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
cf.	conforme
CIELIN	Conferência Internacional de Estudos da Linguagem
CV	Consoante-vogal
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos
EF I	Ensino Fundamental I
EF II	Ensino Fundamental II
E. M.	Escola Municipal
GT	Gramática Tradicional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPA	Alfabeto Fonético Internacional
LA	Linguística Aplicada
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MIND LAB	Programa Mente Inovadora
O	<i>Onset</i>
p.	página
p. e.	por exemplo
3. ^a p. p.	terceira pessoa do plural
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização da Secretaria do Estado de

Minas Gerais

PROFLETRAS	Programa Mestrado Profissional em Letras
R	Rima
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Alfabetização da Secretaria do Estado de Minas Gerais
SME	Secretaria Municipal de Educação
V	Vogal

LISTA DE SÍMBOLOS

[a]	vogal baixa central não arredondada
[e]	vogal média-alta anterior não arredondada
[ɛ]	vogal média-baixa anterior não arredondada
[o]	vogal média-alta posterior arredondada
[ɔ]	vogal média-baixa posterior arredondada
[u]	vogal alta posterior arredondada
[r]	consoante tepe alveolar vozeado
[l]	consoante lateral alveolar vozeada
[i]	vogal alta anterior não arredondada
[ĩ]	vogal alta anterior não arredondada nasal
[ʃ]	consoante fricativa alveopalatal desvozeada
[ʒ]	consoante fricativa alveopalatal vozeada
[ʎ]	consoante lateral palatal vozeada
[g]	consoante oclusiva velar vozeada
[ɣ]	consoante lateral alveolar vozeada velarizada
[tʃ]	consoante africada alveopalatal desvozeada
[dʒ]	consoante africada alveopalatal vozeada

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Hipótese	21
1.2 Objetivos.....	22
1.2.1 Geral.....	22
1.2.2 Específicos.....	22
2 REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 Percurso histórico da Linguística.....	26
2.2 Os sistemas de escrita e a sua evolução na história da humanidade.....	30
2.3 A apropriação do sistema de escrita alfabética sob três concepções.....	34
2.3.1 A apropriação do sistema de escrita na ótica de Oliveira (2005).....	55
2.4 Fala e escrita.....	59
2.5 Alfabetização e letramento.....	65
2.6 Ortografia da língua portuguesa.....	70
2.6.1 Regularidades diretas	74
2.6.2 Regularidades contextuais.....	75
2.6.3 Regularidades morfológico-gramaticais	77
2.6.4 Irregularidades.....	80
2.6.5 Classificação de “erros” ortográficos	82
2.7 Gamificação: ferramenta de ensino contemporânea	87
3 METODOLOGIA.....	92
3.1 A cidade e o contexto	94
3.2 A escola	97
3.3 Público-alvo	105
3.4 Coleta de dados	121
3.4.1 Fase diagnóstica	121
3.4.2 Fase pós-proposta de ensino.....	126
3.5 Proposta de ensino	131
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	157
4.1 Descrição e análise dos dados da fase diagnóstica	157
4.2 Descrição e análise de dados pós-proposta de ensino.....	170
4.2.1 Resultados da proposta de ensino	170
4.3 Comparação dos resultados e resultado geral.....	178
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186

REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICE A Produção textual I escrita pelos alunos investigados (fase diagnóstica).....	198
APÊNDICE B Produção textual II escrita pelos alunos investigados (fase diagnóstica).....	199
APÊNDICE C Questionário do aluno.....	200
APÊNDICE D Questionário do responsável pelo(a) aluno(a)	206
APÊNDICE E Atividade A do grupo I da proposta de ensino (escrita)	211
APÊNDICE F Atividade B do grupo I da proposta de ensino (escrita)	216
APÊNDICE G Atividade C do grupo II da proposta de ensino	217
APÊNDICE H Atividade D do grupo II da proposta de ensino	221
APÊNDICE I Atividade E do grupo II da proposta de ensino (escrita)....	229
APÊNDICE J Atividade F do grupo II da proposta de ensino (escrita)....	233
APÊNDICE K Atividade G do grupo II da proposta de ensino (escrita)..	236
APÊNDICE L Atividade H do grupo III da proposta de ensino (escrita).	238
APÊNDICE M Atividade I do grupo III da proposta de ensino (escrita) .	241
APÊNDICE N Atividade J do grupo III da proposta de ensino.....	244
APÊNDICE O Atividade K do grupo III da proposta de ensino	248
APÊNDICE P Atividade pós- proposta de ensino (escrita)	253
APÊNDICE Q Jogo digital I – “A turma do sítio: desvendando os segredos da ortografia”	256
APÊNDICE R Jogo digital II – “Jogo da memória”	264
APÊNDICE S Jogo digital III – “Aprendendo ortografia com uma turminha muito especial”	267
ANEXO A Parecer consubstanciado	273
ANEXO B Matriz de referência do 3º ano do EFI/SIMAVE- PROALFA	277

1 INTRODUÇÃO

A linguagem é o maior recurso que o ser humano possui para alcançar tudo aquilo que deseja¹.

O ser humano, conforme Fiorin (2015), comunica-se por meio da linguagem, porém, sua manifestação se dá de diferentes maneiras, seja através da linguagem verbal, objeto de estudo da Linguística, seja pela linguagem cinestésica, corporal, ou de sinais.

Essa complexidade da linguagem é evidenciada nos desafios que as escolas têm enfrentado (ou precisam enfrentar) para desenvolver um trabalho profícuo com a linguagem, de forma a garantir a formação de sujeitos críticos, competentes e autônomos leitores e escritores capazes de intervir em sua realidade utilizando os saberes construídos no decorrer de sua formação escolar.

Encontrar meios para garantir a efetivação da aprendizagem de forma significativa no Ensino Fundamental I (EF I) sinaliza para um caminho necessário. Nesse primeiro momento da escolarização, é esperada a aprendizagem da criança, no que diz respeito à faceta linguística da alfabetização, conforme Soares (2018), e à relação das duas fases desse processo: o desenvolvimento da leitura e o da escrita.

Para Ferreiro (1990), após a compreensão, pela criança, de como opera o sistema alfabético, inicia-se outra etapa que deve ser superada pelos discentes, isto é, o domínio da norma ortográfica. Sendo assim, priorizamos nesta pesquisa os aspectos relacionados à escrita, especificamente, à ortografia padrão da Língua Portuguesa.

De acordo com Morais (2007, p. 78), grande parte dos estudos relacionados à aprendizagem da ortografia se restringe a analisar os “erros” e os acertos ortográficos da escrita dos alunos. Sob a perspectiva deste autor, o aprendizado ortográfico adquirido possui relação com a própria construção e a reelaboração de conceitos concernentes à ortografia, pelo próprio aprendiz. Morais (2007) afirma que o aprendiz elabora de forma ativa as propriedades da ortografia, por meio de construções internas sobre as convenções da língua escrita.

O nosso interesse pelos “erros” ortográficos na escrita infantil partiu das constatações dessa incidência nos textos escritos produzidos pelos alunos investigados. Assim, tendo em vista essas considerações e a análise diagnóstica em produções textuais escritas dos

¹ Fala do linguista Joaquim Dolz no Seminário Internacional “As ciências da linguagem em tempos de crise: privações, rupturas e continuidades” (CIELIN), evento realizado em Brasília (DF), no período de 24 a 28 jul. de 2018.

participantes desta pesquisa, selecionamos como objeto de estudo os “erros” ortográficos de natureza contextual referente ao emprego não convencional das vogais nasais da Língua Portuguesa, quando representadas pelas letras –M e –N em final de sílaba seguidas de consoante na sílaba seguinte, (por exemplo (p. e.), o uso de “canpo” para “campo” e de “camto” por “canto”). Também consideramos os “erros” ortográficos de natureza morfológico-gramatical, especificamente, as representações gráficas não convencionais das flexões verbais de 3ª pessoa do plural (p. p.) do futuro do presente do indicativo (p. e., “amaram” para “amarão”) e flexões verbais de 3ª p. p. do presente e do pretérito perfeito do indicativo (p. e., “amão” para “amam” e “amarão” para “amaram”), em razão de sua frequência de ocorrência nesses textos.

A motivação para a elaboração da proposta de ensino surgiu após a constatação de que a forma como a ortografia vem sendo trabalhada na Educação Básica, especificamente, no EF I, não atende às reais necessidades dos alunos e não garantem sua efetiva aprendizagem. Assim, pautamos nossa proposta em pressupostos teóricos sobre a língua que serviram de âncora para a construção de estratégias que puderam contribuir para a transformação da realidade instalada, no que se refere ao objeto considerado.

A relevância da presente pesquisa é a sua efetiva contribuição para o ensino e a aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa pelos aprendizes, para que passem a escrever ortograficamente, através da evolução de suas competências linguísticas, por meio de uma proposta de ensino pautada em pressupostos teóricos de autores que abordam a língua, que podem contribuir de forma positiva, e os resultados dessa intervenção pedagógica apontem para o sucesso da competência escrita dos alunos participantes desta proposta. Esperamos com isto que eles possam transformar a sociedade e intervir na realidade atual.

Esta pesquisa apresenta uma proposta alternativa que permite ao professor auxiliar o aluno de forma sistemática e reflexiva na construção de seu próprio conhecimento. Sob essa perspectiva, o aluno tornar-se-ia capaz de refletir, analisar, comparar, elaborar hipóteses e empregar regras da ortografia da Língua Portuguesa, através de um ensino não mecanicista e não pautado, exclusivamente, na memorização.

A pesquisa tem como *locus* de investigação a Escola Municipal (E. M.) Alípio Maciel de Oliveira, no município de Sete Lagoas /MG. Como professora no EF I da referida escola, tem-nos sido possível observar, que a atual forma de abordar o conteúdo de ortografia da Língua Portuguesa pode ser reconsiderada, porquanto não tem sido eficiente. É possível citar, p. e., o fato de que algumas crianças chegam ao final do terceiro ano do EF I, cometendo “erros” ortográficos que poderiam ser evitados, se fosse realizado um trabalho sistemático e

reflexivo, com a intenção de garantir a internalização dos conhecimentos referentes à ortografia da Língua Portuguesa.

Analisando a média nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o objetivo de medir a qualidade do aprendizado nacional e determinar metas para a melhoria do ensino, verificamos que, em 2017, a média nacional obtida pelos alunos brasileiros foi de 5,6. Contudo, o índice que os estudantes deveriam alcançar, para se igualarem aos alunos de países desenvolvidos, deveria ser 6,0.

No município de Sete Lagoas/MG, no ano de 2017², a nota do IDEB obtida pelos discentes da E. M. Alípio Maciel de Oliveira foi 5,5, ou seja, os alunos desta escola ainda não atingiram o índice recomendável, ficando bem próximos da média nacional.

É possível constatar os dados da Educação por meio dos resultados da Prova Brasil, instrumento avaliativo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cuja aplicação ocorre a cada dois anos, e que revela o nível de aprendizagem dos alunos nos conteúdos de Português e Matemática. Há também outras ferramentas que mensuram o aprendizado dos alunos, como o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB).

No ano de 2018, o 3º ano do EFI, da E. M. Alípio Maciel de Oliveira obteve um rendimento de 639,9 na avaliação do PROALFA em relação ao conteúdo de Língua Portuguesa. Esse resultado ultrapassou o do município, que alcançou 564,6, e também do Estado de Minas Gerais, que atingiu 579,3. Em relação à escrita, no ano de 2018, o 3º ano da referida escola apresentou um resultado positivo e atingiu a proficiência média de 749,2, resultado que ultrapassou a média do município, de 696,5 e a do Estado, de 710,5.

Talvez esse cenário da Educação pudesse ser melhorado se algumas posturas e maneiras de ensinar fossem repensadas e reformuladas. Um ensino pautado por atividades significativas, de forma que o aprendiz pudesse atuar ativa e reflexivamente, e um educador preparado, munido de estratégias eficientes e sistematizadas, poderiam trazer um resultado positivo para a Educação.

Entendemos que um trabalho bem estruturado pode facilitar a aquisição de conhecimentos e diminuir o número de capacidades de aprendizagem necessárias ainda não

² Os resultados que constam aqui se referem ao ano de 2017 pois, até o momento, não foram apurados e disponibilizados dados mais atuais, pelo fato de essa avaliação ser realizada a cada dois anos.

consolidadas para a sua formação, em suas respectivas séries/anos ou etapas que podem ser comprovadas pelas estatísticas da Educação e que, por consecutivos anos, se repetem.

Isto posto, e a partir da seleção do objeto de estudo desta pesquisa, indagamos:

- Quais as possíveis contribuições de um trabalho focado na aprendizagem da escrita ortográfica de natureza contextual referente ao emprego das vogais nasais da Língua Portuguesa, quando representadas pelas letras –M e –N, em final de sílaba, seguidas de consoante na sílaba seguinte, e da escrita ortográfica de natureza morfológico-gramatical das flexões verbais de 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo e das flexões verbais de 3ª p. p. do presente e do pretérito perfeito do indicativo, numa abordagem sistemática e reflexiva?

1.1 Hipótese

A efetivação de um trabalho dinâmico, sistemático e reflexivo focado na aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa (especificamente, no que se refere ao objeto de estudo desta pesquisa) pautado na contribuição constante do aprendiz, pode produzir resultados satisfatórios.

Entendemos que o uso de estratégias diversificadas promove interação e reflexão com o objeto de estudo de nosso trabalho, e esses recursos têm apontado que aprendizes submetidos a esse procedimento apresentam resultados satisfatórios na aquisição da escrita, uma vez que esses sujeitos estarão envolvidos de modo dinâmico, sistemático e reflexivo no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa.

Partindo desse entendimento, estudamos teorias linguísticas sobre o tema, como, p. e., Bagno (2004, 2008), Travaglia (2009), pelo fato de os usuários utilizarem a linguagem para se relacionarem em diferentes grupos sociais e modificarem o modo de utilizá-la para se ajustarem ao meio, e Morais (2000, 2007) e Oliveira (2005), pelo fato de seus estudos abordarem o ensino da ortografia da Língua Portuguesa, além de outros conteúdos.

Utilizamos a categorização proposta por Morais (2000, 2007, 2019) para a ortografia da Língua Portuguesa, na elaboração da proposta de ensino, além de embasamentos teóricos da *gamificação*, com foco na mecânica de jogos defendida por autores como McGonigal (2012), Fuchs (2014), Busarello (2016), Vianna *et al.* (2013), Busarello, Ulbricht, Fadel (2014), Santaella *et al.* (2018), para a criação de jogos.

Pautando-nos pela hipótese levantada, objetivamos eliminar e/ou minimizar os “erros” ortográficos de natureza contextual referentes ao emprego das vogais nasais da Língua Portuguesa, quando representadas pelas letras –M e –N, em final de sílaba, seguidas de consoante na sílaba seguinte, e de natureza morfológico-gramatical, referentes ao emprego das flexões verbais de 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo e flexões verbais de 3ª p. p. do presente e do pretérito perfeito do indicativo, a partir de uma proposta de ensino fundamentada em uma aprendizagem sistemática³ e reflexiva⁴.

Isso posto, definimos para este trabalho, os objetivos a seguir.

1.2 Objetivos

1.2.1 Geral:

Analisar os “erros” ortográficos de natureza contextual e morfológico-gramatical na escrita de alunos do Ensino Fundamental I para elaboração e aplicação de uma proposta de ensino sistemática e reflexiva.

1.2.2 Específicos:

- explorar e aplicar estudos linguísticos que envolvem a análise da ortografia da Língua Portuguesa;
- detectar e apontar os “erros” na ortografia da língua portuguesa de alunos do 3º ano, Ensino Fundamental I;
- analisar e discutir estes “erros” de ortografia;
- substituir a visão tradicional de ensino e aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa, orientada, exclusivamente, pela memorização, pela visão de ensino e aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa pautada, também, pela dinamicidade, sistematicidade e reflexão;
- oferecer subsídios teórico-metodológicos que possibilitem aos docentes tratar as dificuldades ortográficas identificadas na sala de aula;

³ Por sistemática entende-se planejada (organizada) de forma que a execução das ações seja ordenada, a partir de um conjunto de sequências de operações necessárias, para se atingir um determinado objetivo.

⁴ Por reflexivo entende-se o estímulo para “[...] um trabalho mais racional, menos memorizante, através do qual o aluno possa apropriar-se das estruturas da língua com mais facilidade, já que poderá compreendê-las melhor.” (SIMÕES, 2006, p. 15).

- contribuir com uma proposta alternativa para o ensino e a aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa.

Vale salientar que diversos estudos que abordam questões acerca da ortografia têm sido realizados. É possível citar, p. e., a pesquisa realizada por Monteiro (2008), em que ela apresenta uma proposta com estratégias metacognitivas, para o processo de aprendizagem da ortografia aplicadas aos alunos do EF I. Esse estudo teve como foco desenvolver atividades que promovessem a reflexão e a explicitação de pensamentos, assim como a utilização de estratégias metacognitivas relacionadas aos “erros” referentes às motivações fonéticas e fonológicas, às correspondências regulares contextuais e às correspondências irregulares da norma ortográfica da Língua Portuguesa. Os resultados evidenciaram uma influência positiva das atividades reflexivas para a ampliação do conhecimento ortográfico das crianças investigadas.

Por sua vez, Souza (2018) investigou a influência de uma intervenção na escrita dos alunos do EF II com dificuldades fono-ortográficas, considerando o apagamento do -R final em verbos no infinitivo. Esse trabalho aborda atividades que auxiliam no desenvolvimento da consciência fonológica e escrita ortográfica, sob a ótica do Modelo de Redes, da Fonologia de Uso e do Modelo de Exemplares. Foi utilizado, nessa pesquisa, o *software* “Pedro no Parque de Diversões”, como aporte metodológico, a fim de consolidar habilidades metafonológicas, assim como atividades ortográficas relacionadas às regularidades morfológico-gramaticais da ortografia da Língua Portuguesa que dizem respeito às formas verbais infinitivas. Os resultados dessa intervenção evidenciaram, além da diminuição dos “erros” ortográficos, a ausência de registros que tivessem relação com o fenômeno estudado, alcançando, dessa forma, os objetivos pretendidos.

No que se refere à pesquisa que ora apresentamos, utilizamos o método da pesquisa-ação, por permitir a proximidade entre o pesquisador e o público alvo investigado, uma vez que a base desse estudo é empírica. Amparamo-nos em Morais (2007, 2014, 2019), para a fundamentação da proposta de ensino, cuja abordagem nos permitiu apresentar ao público-alvo os objetos de estudo sob uma perspectiva lúdica, sistemática e reflexiva. A utilização de atividades *gamificadas* e jogos digitais possibilitou a criação de um cenário em que o aluno pôde construir seu aprendizado de forma lúdica, prazerosa e reflexiva.

Os resultados dessa pesquisa apontaram que o ensino pautado numa abordagem sistemática e reflexiva da ortografia contribuiu para que, nos textos produzidos pelo público-alvo desta pesquisa, após a aplicação da proposta de ensino, não mais ocorressem “erros”

ortográficos de natureza contextual que se referem à representação das vogais nasais pelas letras –M e –N, em final de sílaba, seguidas de consoante na sílaba seguinte, e também ausência de “erros” ortográficos no que se refere à subcategoria morfológico-gramatical que diz respeito aos casos de violação referentes ao emprego das flexões verbais de 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo (–ÃO) e flexões verbais de 3ª p. p. do presente e do pretérito perfeito do indicativo (–AM).

Esta pesquisa encontra-se estruturada da seguinte forma: o capítulo 1 traz esta Introdução na qual apresentamos nosso objeto de estudo e nossa justificativa para o trabalho, levantamos nossa hipótese e definimos os objetivos da investigação. No capítulo 2, discorremos a argumentação teórica, ou seja, os pressupostos que deram suporte a esta pesquisa focados, principalmente, em embasamentos e reflexões sobre a linguagem, a escrita e a ortografia.

O capítulo 3 discorre a metodologia utilizada para desenvolver esta investigação. Assim, descrevemos a pesquisa-ação. O capítulo inclui, ainda, o perfil da escola, do público-alvo participante e, ainda os métodos de coleta e análise dos dados obtidos na fase diagnóstica, e, após a aplicação da proposta de ensino. Descrevemos a proposta de ensino em si.

O capítulo 4 trata da descrição e análise dos dados, e os resultados da pesquisa. Em seguida, no capítulo 5, tecemos nossas considerações finais.

A seguir, no capítulo 2, discorremos o referencial teórico que ancorou esta pesquisa, no caso, os estudos linguísticos orientados para a estrutura da língua e para o ensino, a escrita e ortografia da Língua Portuguesa, questões atinentes à alfabetização e ao letramento. O capítulo inclui, ainda, considerações acerca da *gamificação* e dos jogos digitais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa está fundamentada na linguística teórica que busca descrever e explicar a estrutura da língua. Para desenvolvê-la, adotamos Fiorin (2015), Weedwood (2002), Cunha, Costa e Martelotta (2015), Saussure (2012), Perini (2010), Câmara Jr. (2011, 2019). Pautamos, ainda, por estudos linguísticos direcionados para o ensino que propõem caminhos para o estudo da comunicação humana e o ensino de línguas. Para procedermos a essa reflexão, utilizamos os trabalhos de Cagliari (2009), Bagno (2004, 2008), Travaglia (2009), Neves (2017) e Marcuschi (2012).

Os fundamentos teóricos em relação à escrita e à ortografia da Língua Portuguesa, além do caráter convencional da norma ortográfica, também foram abordados. Para proceder a tais discussões, baseamo-nos em Oliveira (2005), Morais (2000, 2007, 2014, 2019), Morais e Leite (2012), Rego e Buarque (2007), Leal e Roazzi (2007), Rego (2007), Simões (2006), Silva e Morais (2007), Melo (2007), Monteiro (2007), Cintra (2014) e Cagliari (2001, 2009).

Para as abordagens em relação à história da escrita buscamos aparato teórico em Higounet (2003). Em relação à natureza da linguagem escrita, amparamo-nos em Mary Kato (1987). No que diz respeito à análise e diagnose de “erros” no ensino da língua materna, adotamos os estudos de Bortoni-Ricardo (2005).

Refletimos acerca de pressupostos teóricos referentes à fonética e à fonologia pautados em Cristóvão Silva (2017), Lamprecht e Freitas (2004), Adams *et al.* (2006), Scliar-Cabral (2003) e Roberto (2016) e discutimos, sob essa perspectiva, sobre o processo da apropriação do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Discutimos concepções acerca da alfabetização e letramento amparadas em Soares (2003, 2007, 2018), Cagliari (2001, 2009), Ferreiro e Teberosky (1979, 1991), Ferreiro (1990), Lemle (1987); Frade (2005) e Bizzoto, Aroeira e Porto (2010). Na intenção de propor um ensino que visa à formação integral do aprendiz, de forma justa e que possa ser utilizado por ele em sua vivência, pautamo-nos pela ótica de um ensino das competências defendido por Zaballa (1998), Zaballa e Arnau (2010) e Içami Tiba (2006).

Buscamos estudos que investigam conceitos, ferramentas e métodos em relação à *gamificação* e aos jogos digitais no mundo contemporâneo e como tal recurso pode ser aplicado na educação, a fim de contribuir positivamente para a aquisição da escrita ortográfica dos aprendizes. Para isto, adotamos McGonigal (2012), Fuchs (2014), Busarello (2016), Vianna *et al.* (2013), Busarello, Ulbricht e Fadel (2014) e Santaella *et al.* (2018).

O embasamento teórico selecionado se justifica em razão de centrar-se na resolução de problemas de uso da linguagem escrita no ensino, o que se pretende investigar nesta pesquisa.

2.1 Percurso histórico da Linguística

O homem é um ser social e, para viver em grupos, utiliza a linguagem que “[...] responde a uma necessidade natural da espécie humana, a de comunicar-se” (FIORIN, 2015, p. 13). Por essas razões, revisitamos os fatos históricos para clarear elementos referentes aos estudos direcionados à linguagem. Constatamos que esses estudos focavam a língua literária, e acatavam apenas as abordagens dos grandes escritores considerados “clássicos da língua”⁵.

Esses escritores desejavam garantir que a língua permanecesse pura, ou seja, preservada, sem modificações. Para garantir isto, criaram regras que pudessem servir de modelo a quem fosse escrever. Nasceu, assim, a gramática⁶, que, atualmente, recebe o nome de Gramática Tradicional (GT). A GT, nessa época, tinha a preocupação com o estudo normativo da língua escrita, e, por essa razão, a língua falada ficou esquecida. A GT, conforme Bagno (2004), foi uma doutrina, logo baseada na lógica, sem nenhuma visão de caráter científico para explicar os fenômenos da língua.

Com o objetivo de explicar cientificamente esses fenômenos, surge, no século XX, uma ciência moderna de estudos da linguagem, a Linguística. Por isto, define-se, a Linguística como “[...] todos os estudos contemporâneos e antigos sobre a linguagem, incluindo aí a Gramática Tradicional.” (BAGNO, 2004, p. 23). Segundo o autor, o marco do nascimento da Linguística moderna foi a publicação do livro, em francês, “Curso de Linguística Geral”, do suíço Ferdinand Saussure (1857-1913), no ano de 1916.⁷

Fiorin (2015) compartilha as mesmas ideias de Bagno (2004), ao conceituar a Linguística como ciência moderna que tem como objeto de estudo a linguagem verbal humana⁸ e tenciona justificar não apenas seu funcionamento, mas, também explicitar as peculiaridades das línguas. Para Fiorin (2015), inversamente à GT, a Linguística não tem por

⁵ Esse termo é usado por Bagno (2004, p. 15) como referência aos grandes escritores do passado. O autor afirma que essa tradição começou por volta do século III a.C., na cidade de Alexandria, no Egito, tida como importante centro da cultura grega.

⁶ Palavra grega que significa “a arte de escrever”, conforme Bagno (2004).

⁷ Bagno (2004) faz uma ressalva e afirma que o nascimento da Linguística não é mérito de apenas um estudioso (Saussure) pelo fato de haver outros pesquisadores no século XX que já percorriam o árduo caminho dos estudos da linguagem. A obra de Saussure, segundo Bagno (2004), revolucionou o estudo das línguas humanas e possibilitou a análise dos fenômenos linguísticos à luz de outras áreas como a Psicolinguística, Sociolinguística, Análise do Discurso, Linguística Textual e outras.

⁸ Câmara Júnior (2011) define a Linguística como o estudo da linguagem humana, mas estudada na base de sua manifestação como língua.

finalidade prescrever a maneira de falar ou de escrever (caráter normativo/prescritivo); seu propósito é dedicar-se à língua como ela é no seu cerne, e qual motivo a levaria a ser assim, pautada pelas teorias ou pelos conhecimentos adquiridos (caráter descritivo/explicativo). A Linguística também beneficia outras ciências e artes que empregam, de alguma forma, a linguagem em suas modalidades falada e escrita.

“A língua é um bem coletivo” (BAGNO, 2004, p. 10). Dessa maneira, indiscriminadamente, qualquer falante pode apontar sua opinião com relação a ela, porém apenas um especialista com embasamentos teóricos e experimentos realizados é capaz de oferecer pareceres oriundos de reflexões aprofundadas.

Travaglia (2009), embasado em teorias da linguagem, postula três concepções da linguagem verbal humana, a saber:

- 1ª) linguagem como expressão do pensamento - de acordo com essa concepção, a expressão é construída no interior da mente e a exteriorização é a tradução daquilo que se pensou. Logo, quando as pessoas não se expressam bem, deve ser pelo fato de não pensarem.
- 2ª) Linguagem como instrumento de comunicação - nessa concepção, a língua é vista como um código que, ao se combinarem signos de acordo com regras, é capaz de transmitir mensagem, de um emissor para um receptor. Para que essa comunicação se efetive, é preciso que essa língua/código seja dominada pelos falantes. Nesse sentido, a língua é concebida como social. Sobre essa concepção, Saussure afirma que

[...] a arbitrariedade do signo nos faz compreender melhor que o fato social pode, por si só, criar um sistema linguístico. A coletividade é necessária para estabelecer os valores cuja única razão de ser está no uso e no consenso geral: o indivíduo, por si só, é incapaz de fixar um que seja. (SAUSSURE, 2012, p. 160).

- 3ª) Linguagem como forma ou processo de interação - nessa abordagem, a linguagem não apenas é expressão do pensamento ou instrumento de comunicação, mas também realiza ações e atua sobre o interlocutor. Segundo o autor, essa concepção é representada pelas correntes de estudo da língua também chamadas de Linguística de Enunciação. Marcuschi (2012) ratifica o posicionamento abordado, postulando:

Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente (MARCUSCHI, 2012, p. 95).

Considerando as concepções de linguagem apresentadas, entende-se que ela jamais será um elemento pronto e acabado, mas, dada a sua dinamicidade, estará sempre em constante transformação.

Cunha, Costa e Martelotta (2015, p. 16) citam cinco características da capacidade da linguagem entendida como exclusivamente humana, de maneira geral, a saber:

- 1) uma técnica articulatória complexa, entendida como um conjunto de movimentos corporais exigidos para a produção dos sons que constituem a fala, ações que apenas os seres humanos são capazes de fazer.
- 2) uma base neurobiológica constituída de centros nervosos usados com o intuito de que o indivíduo possa expressar-se verbalmente; ilustram, como exemplo, as afasias, que são distúrbios ocasionados por acidentes cardiovasculares ou por lesões cerebrais, que podem ocasionar problemas de linguagem.
- 3) Uma base cognitiva que governa as relações entre o ser humano e o mundo biossocial e a representação desse mundo, em caráter linguístico, relaciona-se aos processos mentais, ou seja, à capacidade do ser humano de compreender os fatos ao seu redor, e que a linguagem é fundamental para a construção da realidade, porém, essa concepção de linguagem foi criticada por Chomsky e por linguistas gerativistas que defendem a ideia de que o pensamento humano possui uma organização interna e universal e que fatores socioculturais não são fundamentais para a sua estruturação.
- 4) Uma base sociocultural que atribui à linguagem humana as particularidades variáveis que ela aponta, tanto no tempo quanto no espaço. Dessa maneira, a linguagem é compreendida como o modo como os seres humanos se relacionam em determinadas situações e ou grupos sociais. O indivíduo modifica sua fala ou seu comportamento dependendo do meio no qual se insere.
- 5) Uma base comunicativa que abastece com dados capazes de regular a interação entre os falantes; desse modo, entende-se o monitoramento da linguagem pelo indivíduo numa situação de comunicação; o usuário realiza substituição de termos linguísticos para reforçar sua fala.

Dada essa complexidade, a Linguística possui subáreas que analisam componentes específicos da linguagem verbal. Assim, a Linguística é dividida em: Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica, entre outros.

Perini (2010), além do estudo basicamente estrutural da linguagem verbal, acrescenta às investigações da Linguística a busca por aplicações dos resultados de suas pesquisas à solução de problemas práticos, em especial ao ensino de línguas. De acordo com Perini (ReVEL⁹, 2010, p. 7), “como toda ciência, [a Linguística] serve para aumentar nosso conhecimento e nossa compreensão de alguns aspectos do mundo”. Esse caráter de aplicação de propostas linguísticas a soluções de problemas práticos é de interesse desta pesquisa.

Sob a perspectiva das propostas linguísticas orientadas para o ensino, indagamos: como tornar proficiente na norma padrão uma criança falante de outra variante da Língua Portuguesa? Fiorin (2015, p. 104) ancora-se em Franchi (2006) para prover uma resposta, a de que se deve

[...] levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que falam e escrevem e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua. Aí começa uma prática ou a intensificação de uma prática que se inicia na aquisição da linguagem quando a criança se exercita na construção de objetos linguísticos mais complexos, faz hipóteses de trabalhos relativas à estrutura de sua língua. Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. (FRANCHI, 2006, p. 97)

As atividades epilinguísticas são recursos diversificados e imprescindíveis para a evolução de práticas de experimentação linguística que tornam possíveis a utilização dos diversos recursos gramaticais presentes na gramática de uma determinada língua.

Após essa breve explanação acerca da Linguística, abordamos os sistemas de escrita, na subseção a seguir, para que conheçamos mais o assunto e os sistemas de escritas do passado e quais fazem parte do nosso sistema de escrita da Língua Portuguesa atual. Assim, será possível conhecer o modo como o sistema de escrita dessa língua funciona, perceber sua complexidade e atentar para a relevância de elementos que colaboram para sua estrutura e formação.

⁹ Entrevista realizada pela revista ReVEL, preparada especialmente como contribuição para um livro, segunda edição de conversas com linguistas, publicado pela Parábola Editorial em 2003 e organizado por Antônio Cândido Xavier (UFPE) e Suzana Cortez (PUC Minas) porém, com a não concretização do livro, o material foi publicado na edição n. 14 da ReVEL, com o tema “História e Filosofia da Linguística”.

2.2 Os sistemas de escrita e a sua evolução na história da humanidade

Segundo Saussure (2012), toda língua humana é organizada tanto no plano da expressão (significante) quanto no plano do conteúdo (significado)¹⁰. Assim, falar uma língua significa unir som e sentido. Essa língua é regulada pelo que se denomina gramática da língua, que permite ao indivíduo saber se comunicar, fazer-se compreender, e operar a fala, posto que as línguas são essencialmente faladas, embora algumas também sejam escritas. Nesse sentido, Cagliari (2009) afirma que “[...] a fala é a expressão linguística e se compõe de unidades, de tamanho variável, chamadas signos e que se caracterizam em sua essência pela união de um significado a um significante.” (CAGLIARI, 2009, p. 98).

Sobre a escrita, especificamente, remontamos aos primórdios da civilização para identificarmos seu surgimento.

Quando o ser humano sentiu a necessidade de deixar “[...] um meio de expressão permanente, o homem primitivo recorreu a engenhosos arranjos de objetos simbólicos ou a sinais materiais, nós, entalhes, desenhos” (HIGOUNET, 2003, p. 9), para estabelecer essa comunicação e deixar fixada a expressão do seu pensamento, surgindo, desse modo, uma nova modalidade da linguagem, a escrita. Porém, para que o escrito fizesse sentido, era preciso que fosse compreensível aos demais indivíduos, já que seu principal propósito era a leitura (CAGLIARI, 2009). Vale ressaltar que o sistema de escrita passou por diversos e longos processos, até chegar à sua forma atual.

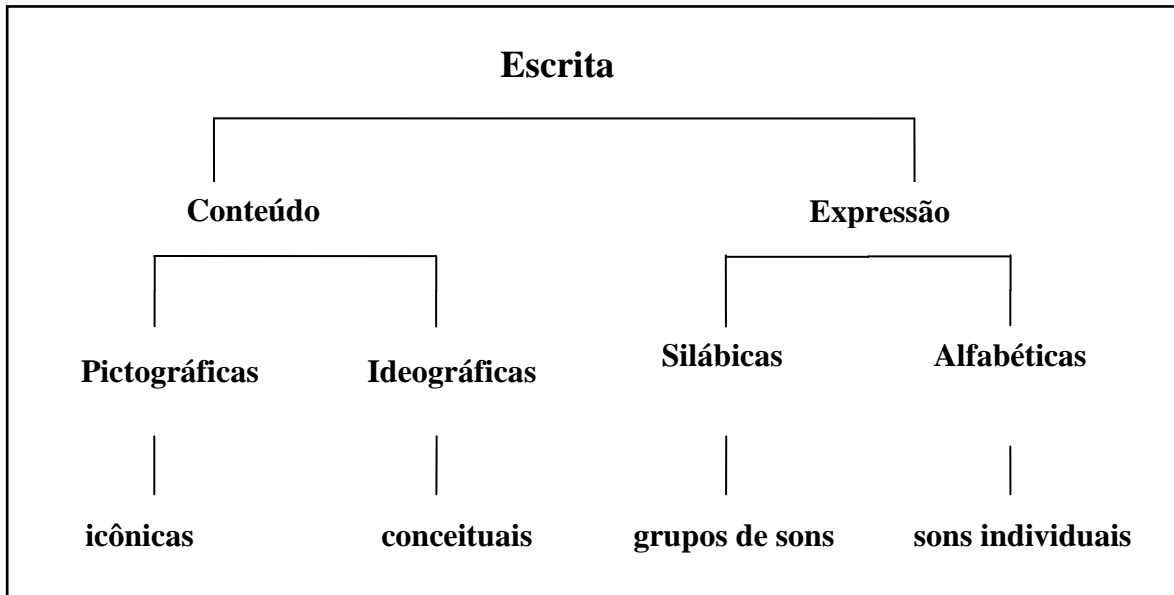
Nessa trajetória, o ser humano realizou inúmeras tentativas para estabelecer a compreensão entre o escrito e a ideia que queria transmitir¹¹. Foi um processo lento que iniciou com a escrita pictográfica (icônica), prosseguiu para a escrita ideográfica (conceitual) – ambas representando o plano do conteúdo. A seguir, para a escrita silábica (grupo de sons) e, com o passar do tempo, chegou à criação da escrita alfabética (som individual). Sob essa ótica sequencial, torna-se relevante compreender a evolução da escrita na história da civilização. Nessa linha de pensamento, segundo Higounet (2003, p. 10), “a escrita faz de tal modo parte de nossa civilização que poderia servir de definição dela própria.”

A seguir, na Figura 1, ilustramos o percurso histórico dessa evolução, conforme Oliveira (2005).

¹⁰ Para Saussure, o plano do conteúdo é considerado como ideia, a representação mental de um determinado objeto ou da realidade. Por sua vez, o plano da expressão é a impressão psíquica do som, de natureza auditiva e se desenvolve no tempo. (SAUSSURE, 2012, p. 79-84).

¹¹ De acordo com Oliveira (2005, p. 21), as escritas devem se ligar ao plano do conteúdo, ao plano da expressão ou aos dois planos, visto que “toda língua humana se organiza em dois planos”.

Figura 1 – A evolução da escrita na história da humanidade



Fonte: OLIVEIRA, 2005, p. 22. Adaptado.

De acordo com Oliveira (2005), o sistema de escrita pictográfico era utilizado nos primórdios da civilização e surgiu pela imposição de se apurar o valor numérico de animais que os indivíduos daquela época possuíam. Pelo fato de necessitarem calcular a quantidade de animais, aliavam rabiscos ao desenho, e, por isso, esse tipo de escrita possui caráter icônico, ou seja, o que era escrito significava o objeto representado. Escritas de caráter icônico podem ser vistas em algumas inscrições em cavernas e também na escrita hieroglífica do Egito Antigo.

Esse tipo de escrita, como afirma Oliveira (2005), mesmo podendo ser funcional, possuía muitas restrições, pois havia limitações relativas ao que podia ser desenhado, p. e., a beleza, as sensações de dor ou de alegria, a cor, a luz, a temperatura etc. Diante disso, a escrita evoluiu e ganhou característica ideográfica.

Para Cagliari (2009, p. 93), assim como para Oliveira (2005), a fase ideográfica se caracteriza pela escrita também por meio de desenhos. Contudo, segundo Cagliari, esses desenhos, ao longo de sua evolução, foram perdendo alguns traços mais representativos das Figuras retratadas e tornaram-se uma simples convenção de escrita. Reitera este autor, ainda, que nosso alfabeto teve sua origem a partir desse tipo de evolução e, para comprovar isto, apresenta alguns exemplos que ratificam sua afirmativa:

[...] o *a* era a representação da cabeça de um boi na escrita egípcia: O *d* era a Figura de uma porta. O *m* era o desenho das ondas da água. O *n* era o

desenho de uma cobra. O *o* era a Figura de um olho. O *x* representava peixe e assim por diante. (CAGLIARI, 2009, p. 93).

Higounet (2003) postula que uma das escritas ideográficas mais importantes do mundo antigo são as egípcias, e que há outras como a hitita hieroglífica, sumero-acádica, cretense, chinesa e que essas escritas têm como características inscrições que exigem a decifração por vezes complexas e de difícil interpretação. Para o autor, quando se está diante de “uma escrita desconhecida, o primeiro problema que se depara é o da decifração, que pode se apresentar de várias maneiras.” (HIGOUNET, 2003, p. 23).

Nesse sentido, Oliveira (2005) coaduna com o posicionamento de Higounet (2003), ao afirmar que a escrita ideográfica possui uma variedade de significados, conceitos que permitem associar concepções e idealizações através de desenhos e avisa que isso pode ser um problema. Oliveira julga o aprendizado desse sistema de escrita algo profundamente complexo. Dessa forma, preconiza que a escrita ideográfica é de difícil aprendizado por possuir uma quantidade quase imensurável de princípios que necessitam ser retratados. Cagliari (2009) e Oliveira (2005) afirmam que as escritas ideográficas dependem da habilidade lexical do leitor. Oliveira (2005) estabelece uma diferenciação entre as escritas ideográfica e pictórica, ao afirmar que elas se distinguem em dois sentidos:

- 1º) a escrita ganha novas representações que vão além do que foi desenhado (escrita pictórica), por conseguinte, a escrita transcende o simples símbolo, e pode agora significar ideias abstratas, pressupor ideologias, porém, em consonância com a intenção original (escrita ideográfica). Para esclarecer, o autor afirma que o desenho que, numa escrita pictográfica, significa apenas a estrela, numa representação ideográfica, ela, além do significado de estrela, assume inúmeros outros sentidos que podem ser relacionados à estrela, como luz, brilho, brilhante, entre outros;
- 2º) a escrita ideográfica não necessita armazenar o caráter icônico, ou seja, a similaridade existente entre escrita e objeto retratado pode desaparecer.

Para Cagliari (2009) e Oliveira (2005), a escrita ideográfica possui um alto número de símbolos e essa composição permite que ela possa ser interpretada, independentemente da língua. Um bom exemplo para ilustrar essa afirmativa, segundo Cagliari, são as placas de trânsito que conservam os mesmos significados em qualquer parte do mundo. Faz a seguinte consideração: que essa leitura dependerá da habilidade linguística do leitor bem como de sua capacidade de ler aquilo que está escrito. Ele ratifica que os sistemas ideográficos, de modo

geral, se originaram da escrita pictórica, icônica, nas quais suas formas tinham relação com elementos do conhecimento do escritor e do leitor.

Na ótica de Oliveira (2005), o grande avanço no progresso da escrita deve-se ao fato de que esse sistema ganhou nova representação, isto é, o plano da expressão, e não unicamente o do conteúdo.

No campo da expressão, a escrita pode constituir-se por um caráter silábico (grupo de sons) e alfabético (som individual), demonstrando frequentemente ampliação de novos significados e a extinção de outros. Ou seja, a escrita baseada no plano da expressão está em mudança, porque surgem novos produtos e situações que necessitam de novas palavras para nomeá-los, à proporção que outros produtos e situações deixam de ser utilizados.

O que caracteriza uma escrita como silábica não é a aparência dos símbolos ou das letras utilizados, e sim, a propriedade do componente demonstrado. De acordo com Oliveira (2005), p. e., o vocábulo “brusco” contém seis letras que representam os sons dessa palavra e conclui que essa palavra está grafada alfabeticamente. Sob essa perspectiva, numa escrita silábica, essa palavra de duas sílabas seria representada por meio de dois símbolos apenas – cada um representando uma sílaba.

Higounet (2003), ao discorrer as escritas alfabéticas, aborda a origem da palavra alfabeto o que permite a compreensão desse material Gráfico. Ele ensina que:

O alfabeto pode ser definido como um sistema de sinais que exprimem os sons elementares da linguagem. A palavra vem do latim *alphabetum*, formado com as duas primeiras letras do alfabeto grego, *alpha* e *beta*, por sua vez emprestadas das línguas semíticas. (HIGOUNET, 2003, p. 59).

Segundo o autor, a origem do vocábulo “alfabeto” reporta ao ambiente de notação e se apresenta nas questões relativas à escrita sob duplo aspecto, lineamento e nascimento da ideia de escrita consonantal e alfabética. De acordo com Higounet (2003), é de onde parte o material gráfico utilizado para registrar a ideia. O alfabeto grego, segundo o autor, foi muito importante na história de nossa escrita e da civilização, pelo fato de “ter servido para notar a mais rica língua de cultura do mundo antigo e de ter transmitido a mensagem de um pensamento incomparável; [...] foram os gregos os primeiros a ter [sic] a ideia da notação integral e rigorosa das vogais.” (HIGOUNET, 2003, p. 87).

Oliveira (2005) afirma que os alfabetos podem sofrer variações. Em português, p. e., é utilizado o alfabeto latino; em russo, utiliza-se o alfabeto cirílico e o grego faz uso do alfabeto grego.

De maneira geral, conforme Oliveira (2005), utilizamos, em nossa sociedade, nas práticas do cotidiano, a escrita pictográfica (imagens e desenhos), a ideográfica (símbolos e números) e a alfabética (escrita do alfabeto da Língua Portuguesa). Em consonância com Oliveira, Cagliari (2009) afirma que “a variação linguística histórica levou os sistemas ideográficos ao alfabético, mas a variação sociolinguística puxa os sistemas alfabéticos para se tornarem mais ideográficos.” (CAGLIARI, 2009, p. 100). Logo, esses tipos de escrita devem ser abordados na escola.

Na subseção, a seguir, damos enfoque à apropriação do sistema de escrita alfabética, e apresentamos um jogo que desenvolve a consciência fonológica, conforme Morais (2014, 2019), Morais e Leite (2012) e Lamprecht *et al.* (2004).

2.3 A apropriação do sistema de escrita alfabética sob três concepções

Diante das considerações tecidas acerca dos sistemas de escrita, compreendemos que o sistema de escrita da Língua Portuguesa, conforme apontado por Oliveira (2005), Kato (1987) e Cagliari (2009), não é considerado totalmente alfabético, justamente pelo fato de ele usar outros caracteres de natureza ideográfica. É relevante considerar a apropriação do sistema de escrita complexa da Língua Portuguesa, principalmente para o aprendiz, pelo fato de a escrita não ser o reflexo da fala, bem como pela possibilidade de se poder ler o que está escrito de vários modos, como afirma Cagliari (2009):

Refletindo um pouco mais sobre as características básicas do sistema de escrita do português, podemos constatar de imediato a distância que separa os métodos de alfabetização, em geral, e algumas práticas tradicionais, em especial, das características do nosso sistema de escrita. Pode-se dizer que a escrita continua sendo entendida como espelho da fala, e um texto bem escrito ainda continua a ser considerado como aquele que não tem erro ortográfico. (CAGLIARI, 2009, p. 106)

Nesse sentido, Cagliari acredita ser importante para o professor apoderar-se de conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas que podem auxiliar nos trabalhos com os discentes. Na concepção de Morais e Leite (2012), ao concluir a alfabetização com êxito, as pessoas passam a empregar o sistema de escrita alfabética (SEA), invenção recente da história humana. Ao dizer que o referido sistema é uma apropriação, salienta-se que o elemento cultural, alfabeto, é adquirido internamente, na mente do aluno, que o reconstrói.

Consoante os autores, o aprendizado do SEA compreende a apropriação da concepção de que ele seja um sistema notacional¹² e não um código. Morais (2014, 2019) corrobora Ferreira e Teberosky (1979), ao conceber o aprendizado do sistema notacional como um complexo trabalho conceitual e afirmar “que o domínio dos aspectos conceituais (as propriedades do sistema de notação alfabética) é necessário para o aprendizado dos aspectos convencionais (quais letras substituem quais sons)” (MORAIS, 2019, p. 22). Segundo ele, “se a escola não ajusta seu ensino para ajudar o aluno a descobrir e aprender aqueles aspectos (conceituais e convencionais), o aprendiz vai ter que viver tal processo de forma solitária” (MORAIS, 2019, p. 22).

A escrita alfabética, sob o prisma de Morais e Leite (2012), configura-se como notacional, por ser uma complexa representação da fala inventada após a geração de modernos sistemas de escrita (ideográficos e silábicos). Por sistema notacional, conforme Morais e Leite (2012), entende-se a representação sonora das letras ou das sílabas e a reconstrução mental dessas representações pelo aprendiz. O sistema de numeração decimal é um exemplo: para utilizar os números de forma profícua, o aprendiz tem que não apenas decorar a forma e o nome dos algarismos, mas, também, recriar em sua consciência determinadas propriedades daquele sistema. No sistema notacional, o aprendiz necessita assimilar as propriedades complexas do SEA, para dominá-lo.

A compreensão das vertentes conceituais do SEA é requisito para a memorização das relações entre letra-som, porque permite que o aluno escreva e leia palavras novas. Já, um código pode ser entendido por sua essência de correspondência unívoca, isto é, para cada símbolo¹³ uma letra. Em concepções de alfabetização anteriores à “teoria da psicogênese da escrita”¹⁴, priorizava-se uma alfabetização pautada simplesmente na codificação e decodificação das letras. Nessa concepção de ensino, consoante Morais e Leite (2012), a aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação de informações oriundas do exterior (o professor transmite o conteúdo para os alunos), sem que seja necessário o aprendiz refletir para compreender os conteúdos ensinados, no caso, as relações entre letras e sons.

¹² “Assim como a numeração decimal e a moderna notação musical (como pentagrama, claves de sol, fá e ré), a escrita alfabética é um sistema notacional. Nestes sistemas, temos não só um conjunto de ‘caracteres’ ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema, há um conjunto de ‘regras’ ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram.” (MORAIS; LEITE, 2012, p. 11).

¹³ Em sentido estrito, o símbolo é aquilo que tem, para o nosso espírito, semelhança com a coisa substituída e cuja função substituidora decorre dessa motivação. (CÂMARA JR., 2011, p. 273).

¹⁴ A teoria criada por Emília Ferreira e Ana Teberosky (1979) sob a designação de “construtivismo”, datada de 1980, e amplamente difundida na formação inaugural e continuada de professores, faz parte da fundamentação e documentação do Ministério da Educação. Essa teoria desbancou métodos de alfabetização tradicionais, de acordo com Morais (2014, p. 45).

Acredita-se que o indivíduo aprende apenas memorizando letras e sons, e que a repetição exaustiva de sílabas é o que norteia o discente no aprendizado da leitura e da escrita. Essa concepção deve ser descartada diante da necessidade de compreensão do SEA. A Figura 2 a seguir ilustra símbolos elaborados por uma criança que já domina o SEA, conforme o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012, p. 8), e exemplifica a razão de o alfabeto ser um sistema notacional e não um código.

Figura 2 – Símbolos de código criado por criança que já domina o SEA

A=◀	B=▶	C=▲	Ç=▼	D=△
E=▽	F=◁	G=▷	H=□	I=◀
J=→	K=↑	L=↓	M=0	N=↔
O=⇄	P=∪	Q=∩	R=^	S=∞
T=▲	U=▲	V=◀	W=▶	X=†
Y=↔	Z=#			

Fonte: Ministério da Educação, 2012.

A Figura 2 ilustra como a identificação e compreensão de um código permite aos usuários desse sistema fazerem uso de seus significados e decifrar a mensagem sem dificuldades. De acordo com a imagem apresentada, cada letra representa um símbolo específico. Para que a mensagem seja escrita utilizando tais elementos e seja compreendida, exige-se que emissor e receptor tenham clareza dos seus respectivos significados (p. e., ambos precisam saber e compreender que a Figura seta em negrito apontada para a esquerda – ◀ – equivale à letra -I). Assim é o sistema de código.

No sistema notacional, para que o alfabeto seja compreendido, é necessário que o usuário saiba o valor sonoro de cada letra. Estabelecida essa correlação letra-som, qualquer mensagem escrita poderá ser compreendida, desde que a criança saiba o valor sonoro de cada letra.

A Figura 3, a seguir, consoante Morais (2014, p. 33), apresenta uma atividade que não possibilita o “erro” e muito menos a reflexão do que seja ler e escrever. Ela somente permite que aconteça a reprodução de um amontoado de palavras sem sentido para o aprendiz.

Figura 3 – Atividade de cartilha silábica

Código é um sinal cujo conhecimento é seu e de alguém de sua confiança.

Cada letra está representada por um código.

a	t	p
□	◇	△

1- Forme agora palavras utilizando os códigos acima.

◇ □ + △ □ = _____

△ □ + ◇ □ = _____

Fonte: MORAIS, 2014.

A Figura 3, segundo Morais (2014), retrata uma atividade contida em uma cartilha cujo caráter didático é limitado e não privilegia a reflexão. Esse tipo de atividade, por sua vez, almeja que o aprendiz apenas utilize o código indicado, decore aquele conjunto de grafemas e fonemas, repita as palavras formadas, sem fazer uso da reflexão.

Esse método de reproduzir e decifrar códigos considera o aprendiz apenas como um indivíduo com conhecimentos incipientes, incapaz de refletir sobre o objeto de estudo, de fazer inferências, experimentações e reformulação de hipóteses. A única habilidade requerida dos aprendizes por esse modelo de alfabetização, conforme Morais (2014) e Ferreiro e Teberosky (1991, p. 31), é uma mente fantástica capaz de memorizar códigos e decifrar as mensagens. Nessa perspectiva,

[...] a aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para compreender o conteúdo (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo. (MORAIS, 2014, p. 27)

Embasadas nos posicionamentos dos autores citados e na nossa experiência pessoal, entendemos que é comum, após a aplicação desses métodos constatar que o aluno apenas lê, isto é, decodifica o texto, mas encontra extrema dificuldade para compreender o que está escrito. Ferreiro e Teberosky (1991) criticam os métodos tradicionais de alfabetização, posto que eles trazem sérios comprometimentos ao aluno, quando formula suas hipóteses em relação ao sistema de escrita alfabético. Moraes (2014) corrobora essas autoras, ao afirmar que aqueles métodos privam o aprendiz de refletir sobre seu “erro”. Alega ele, ainda, que eles “nunca deixam o aluno escrever tal como ele acha que as palavras devem ser escritas.” (MORAIS, 2014, p. 35).

Para o mesmo autor, aqueles métodos tradicionais concebem o “erro” como algo proibido. Corroborando Ferreiro e Teberosky (1991), ele afirma que, quando se deixa as crianças escreverem espontaneamente, percebe-se “que os principiantes têm ideias extremamente originais sobre o funcionamento do alfabeto e que tal compreensão é um processo evolutivo.” (MORAIS, 2014, p. 35). Para esses autores citados, o “erro” é construtivo. Na perspectiva do método tradicional, o “erro” não é permitido ao aluno, e, em assim sendo, não se oferecem aos discentes as condições necessárias para o desenvolvimento do processo evolutivo, no que concerne ao funcionamento do alfabeto.

Moraes e Leite (2012) destacam a imprescindibilidade de o aprendiz reconstruir o SEA em sua mente. Para que as letras criem notações, ou seja, representações, o aprendiz precisa tratar cada letra como uma classe de objetos substitutos equivalentes, isto é, compreender que são as mesmas letras, sejam elas maiúsculas, minúsculas, caixa alta, baixa ou cursiva. Também demonstram que é preciso analisar a ordem das séries, ou as sequências das letras e realizar a correlação entre cada termo, entre elementos falados e escritos. É dessa forma, que ocorre a concepção do princípio alfabético, que não se circunscreve à memorização e substituição de letras por fonemas. Porém, até chegar a esse estágio, o aprendiz vive um complexo exercício conceitual, através do qual precisará esclarecer duas questões. Moraes e Leite (2012, p. 9) citam Ferreiro (1985) para responder a tais questionamentos:

- i) O que as letras marcam, ou seja, denotam, particularidades dos objetos que o vocábulo substitui (o tamanho, a forma etc.) ou a sequência dos segmentos sonoros do vocábulo?
- ii) De que maneira as letras instituem notações, ou seja, vocábulos escritos, posicionando letras em função do tamanho, ou em conformidade com outras peculiaridades do objeto designado pelo vocábulo? Posicionando letras

dependendo da pronúncia das sílabas faladas? Nessa condição, cada letra corresponderá a uma sílaba oral?

No caso (i), a criança não sabe, ainda, que as letras marcam a pauta sonora dos vocábulos que expressamos. No caso (ii), as crianças percebem que é preciso não só variar as letras ou formas gráficas, para escrever diferentes vocábulos, mas, também, alternar a quantidade, a ordem e o conjunto de letras. No instante em que os discentes entendem que os grafemas retratam a pauta sonora dos vocábulos, ainda não conseguem responder ao questionamento (ii), como o fazem os indivíduos alfabetizados.

Levando em consideração essa trajetória, segundo Morais e Leite (2012), é exigido dos aprendizes o conhecimento de duas vertentes do sistema alfabético, conceituais e convencionais. A primeira vertente diz respeito ao processo de representação simbólica, isto é, “notação”, explicitada no questionamento (i). A segunda corresponde às convenções do nosso sistema de escrita, como: obedecer à direção da escrita, escrever da direita para a esquerda, perceber a existência de espaçamento entre os vocábulos e respeitá-los, e, assim por diante.

Diante disso, torna-se fundamental ao aprendiz compreender como o SEA opera, conforme Morais (2014), dada a relevância de suas propriedades para a alfabetização. É impreterível que o estudante se empenhe para compreendê-lo, internalize suas regras e se aproprie de suas convenções. Essa tarefa deve ser acompanhada pelo professor, cujo papel é mediar o aprendizado. O educador, conforme Morais (2014), deve ter sempre um olhar atento para intervir de modo a simplificar a aprendizagem e proporcionar situações favoráveis que a assegurem, e não apenas deixar que o aprendiz reconheça sozinho as propriedades desse sistema. Segundo Morais (2014, p. 50), cabe aos professores assessorar os alunos para que possam ter compreensão a respeito das propriedades do SEA que precisam reconstruir. A seguir, o Quadro 1 apresenta essas propriedades, de acordo com Morais (2014, p. 51) e Morais e Leite (2012, p. 10)

Quadro 1 – Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)

(Continua)

Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)	
1-	Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2-	As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças

-
- na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, \mathcal{P} , φ).
- 3- A ordem das letras no interior das palavras não pode ser mudada.
 - 4- Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
 - 5- Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
 - 6- As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
 - 7- As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
 - 8- As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
 - 9- Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
 - 10- As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoante (C) e vogal (V), a saber CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC..., mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV, e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.
-

Fonte: MORAIS, 2014. Adaptado.

Do mesmo modo como é relevante a mediação do professor junto ao aprendiz para que este possa reconstruir mentalmente as propriedades do SEA, é essencial que o professor se atente aos desafios propostos e tenha clareza em relação ao que se quer “ensinar” para, ao final, garantir autonomia nas *práxis* globais de escrita.

No entendimento de Morais e Leite (2012), além de servir-se da linguagem para atender aos propósitos comunicativos, pode-se aceitá-la tal e qual um objeto de reflexão e adotar, perante ela, uma atitude metalinguística, isto é, uma postura na qual a linguagem seja explicada através dela mesma. Entre as várias dimensões metalinguísticas, o autor destaca uma, caracterizando-a como fundamental para assegurar que o aprendiz se alfabetize: habilidade de o sujeito ponderar sobre os componentes sonoros dos vocábulos, ou seja, usar a consciência fonológica.

Morais e Leite (2012) afirmam ser a consciência fonológica um agrupamento de várias competências relacionadas à operação mental que ocorrem no momento em que o discente pronuncia, um por um, os segmentos que constituem um vocábulo e envolvem capacidades como reconhecer, contar ou produzir “partes sonoras” semelhantes, adicionar ou retirar componentes sonoros, alterar a posição do segmento sonoro (início, meio, final) na palavra,

identificar e fazer uma rima (mato/gato), uma sílaba (camelo/cavalo) ou um fonema (sapo /s/). Para definir consciência fonológica Freitas (2004, p. 179) cita Signorini (1998):

A consciência fonológica, também referida como metafonologia, faz parte dos conhecimentos metalinguísticos, os quais pertencem ao domínio da metacognição, ou seja, do conhecimento de um sujeito sobre seus próprios processos e produtos cognitivos.

Nesse sentido, a consciência fonológica confere à língua a condição de ser objeto de pensamento, e torna possível ponderar sobre os sons da fala, permitindo utilizar, de diversas formas, a estrutura sonora dos vocábulos. Assim, Freitas (2004) reitera que a consciência fonológica é a habilidade do ser humano de refletir conscientemente sobre os sons da fala.

Para Moojen *et al* (2003) citados por Freitas (2004, p. 180), a consciência fonológica pode fluir de forma experienciada, através de múltiplas tarefas:

A consciência fonológica envolve reconhecimento, pelo indivíduo, de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliteraões (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor). (MOOJEN *et al.*, 2003, p. 11).

Conforme Soares (2018, p. 184), é fundamental o trabalho com atividades que contemplem a consciência fonológica, singularmente mediante tarefas lúdicas, jogos que trabalhem esse aspecto de modo variado, e que possam estimular o aprendiz a se envolver individual ou coletivamente. Nesse sentido, são indicadas atividades que permitam a distinção de rimas, substituição de letras objetivando construção de novas palavras, e possibilitem a reflexão dos componentes dos vocábulos. Corroborando essa mesma concepção de Moojen *et al.* (2003), Morais e Leite (2012, p. 21), postulam que uma criança pequena pode:

- observar que um vocábulo que possui 3 sílabas é ordinariamente maior em relação ao vocábulo de 2 sílabas;
- reconhecer pares de Figuras que tenham sons iniciais semelhantes, quando for apresentado a elas várias Figuras que apresentam sons iniciais distintos, variando apenas duas semelhanças de som;
- pronunciar vocábulos que iniciem com a mesma sílaba, a partir de uma exemplificação;

- reconhecer que no interior dos vocábulos existem outros, ou seja, perceber que dentro da palavra “margarida”, por exemplo, podem-se encontrar outros vocábulos: “mar”, “Mara”, “ar”, “gari”, “garra”, “dama” etc;
- identificar, através da observação de certa quantidade de Figuras, que algumas delas terminam com som idêntico, ou seja, que aquele segmento possui rima;
- dizer vocábulos que possuam a terminação (-ÃO) e solicitar ao discente que pronuncie palavras que tenham a mesma rima final;
- distinguir sons iniciais apresentados por intermédio de Figuras, especificamente 04, sendo que apenas duas delas iniciam com a mesma sílaba, e indagar a criança sobre quais delas iniciam com o som semelhante.

Diante das considerações dos autores abordados, percebemos que, particularmente em relação à alfabetização, é crucial utilizar materiais didáticos concretos e diversificados, coloridos, eficazes no sentido de estimular o aprendiz, despertando-lhe a curiosidade, e, sobretudo, garantindo a aquisição e ampliação da consciência fonológica, através de atividades prazerosas e ricas de significado. A Figura 4, a seguir, apresenta alguns jogos de alfabetização.

Figura 4 – Jogos de alfabetização: enfoque na consciência fonológica



Fonte: Disponível em: <https://atividadesdaprofessorabel.blogspot.com/2014/09/jogos-pedagogicos.html>. Acesso em: 21 jan. 2019.

Um dos jogos representado na Figura 4 denomina-se caça-rima¹⁵, e seu objetivo é provocar o entendimento de que, praticamente, qualquer palavra pode ser rimada, e fazer o aprendiz perceber que as palavras rimadas possuem partes sonoras iguais no final, e possibilitar a comparação das palavras de acordo com suas semelhanças sonoras. Esse jogo possibilita desenvolver a consciência fonológica, no nível intrassilábico, que pode ser

¹⁵ Esse jogo foi descrito embasado nas orientações que constam no manual didático elaborado pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), Recife, 2009.

dividido em dois tipos: consciência da rima e consciência das aliterações. O jogo é composto de cartelas com desenhos do universo infantil, como “bola”, “lápis”, “galinha”, “cola”, “anel”, entre outros.

Em primeiro lugar, é necessário que o professor leia para as crianças as regras do jogo, para evitar dúvidas, e as crianças possam compreender e respeitar as regras. O professor escolhe um ajudante para que ele possa distribuir as cartelas entre os participantes. O ideal é que seja formado um grupo de quatro integrantes.

As vinte fichas do jogo são distribuídas igualmente, e, a seguir, dá-se o sinal (bater palmas, soprar um apito, dar uma ordem), as crianças devem localizar o mais depressa possível, na sua cartela, as Figuras cujas palavras rimam e que correspondem às fichas que estão em seu poder. As fichas devem ser colocadas em cima da Figura correspondente, na cartela. O jogo finaliza, no momento em que o primeiro participante encontrar o par de todas as fichas que recebeu. Nesse instante, ele deve anunciar, por meio de um sinal verbal/oral previamente combinado com a turma (“formei”, “encontrei”, “consegui”). Em seguida, todos os participantes devem verificar e contar se todas as fichas do suposto vencedor foram dispostas corretamente.

A consciência fonológica tem papel fundamental na apropriação do SEA e também traz contribuições significativas para o aprendizado da norma ortográfica. Morais (2019) faz considerações sobre essas colaborações, esclarecendo que

as significativas diferenças encontradas ao compararmos crianças com alto e baixo desempenho ortográfico no que diz respeito ao domínio de regras ortográficas de tipo contextual (“G”/ “GU”, “R”/ “RR” etc.) sugerem que os alunos com baixo rendimento ortográfico podem ser ajudados a avançar, se tiverem auxílio para aprimorar suas habilidades metafonológicas, num nível semelhante ao alcançado por seus pares “bons em ortografia”. (MORAIS, 2019, p. 128-129).

As habilidades metafonológicas permitem que o aprendiz perceba que determinadas palavras como “casa” e “cavalo” se iniciem de forma parecida, ou que os vocábulos “bola” e “gola” rimam. Assim, a apropriação dessas habilidades torna-se fundamental para a compreensão de que esses vocábulos compartilham, no começo ou no fim de uma mesma sequenciação de letras, possibilitando, assim, a apropriação das correspondências som-grafia, segundo Morais (2019).

Ao considerarmos as contribuições da consciência fonológica para a aquisição da norma ortográfica de natureza regular contextual, como as disputas entre –R e –RR, –G ou –

GU, –O ou –U para notar /u/ etc., ressaltamos, ainda, as considerações de Morais (2019) sobre as experimentações que realizou. Ele explica:

Nossa experiência tem demonstrado que é nesses tipos de questões regulares que nossas crianças podem se beneficiar, se o ensino propuser, explicitamente, a reflexão fonológica, já que a escolha dos grafemas “que disputam” implica mudança na forma de pronunciar as palavras com eles escritas (p. e., “barão” e “barrão”). (MORAIS, 2019, p. 215).

Freitas (2004) afirma que os pesquisadores que se empenham em investigar a consciência fonológica adotam a noção de níveis e de essa consciência ser um contínuo que evolui em uma escala. Goswami e Bryant (1990) citados por Freitas (2004), p. e. postulam três níveis de consciência fonológica: 1) o das sílabas; 2) o das unidades intrassilábicas, e 3) o dos fonemas.

Segundo Goswami e Bryant (1990) citados por Freitas (2004), o nível das sílabas corresponde à capacidade de percepção, compreensão e divisão dos vocábulos em sílabas e pode ser considerado como o marco inicial de segmentação sonora. É possível comprovar que essa tarefa de realizar a separação silábica oralmente não constitui empecilho para os alunos, inclusive para aqueles que, até então, não haviam se apropriado da língua escrita. Isso significa apenas que eles já dispõem de um grau de consciência fonológica.

Gombert (1992) citado por Freitas (2004) define sílaba como a unidade natural de partição da fala. Assim, ela é mais alcançável do que as unidades intrassilábicas e os fonemas. Como na Língua Portuguesa existe a predominância do padrão silábico consoante-vogal (CV), em que ataque e rima se identificam como fonemas, as sílabas que não se formam dessa forma constituem problemas na aprendizagem inicial da escrita da Língua Portuguesa.

No nível das unidades intrassilábicas, como apregoa Selkirk (1982) citado por Freitas (2004), o vocábulo pode ser separado em unidades maiores do que um fonema individual, porém menores do que uma sílaba, isto é, as unidades intrassilábicas: *Onset*¹⁶ e *Rima*¹⁷. Para esclarecer tal questão, Abaurre (2001, p. 77) citada por Soares (2018, p. 192) advoga que a sílaba se divide em ataque (*onset*) e rima. Nesse sentido, Cristófaros Silva (2017a, p. 205) postula que:

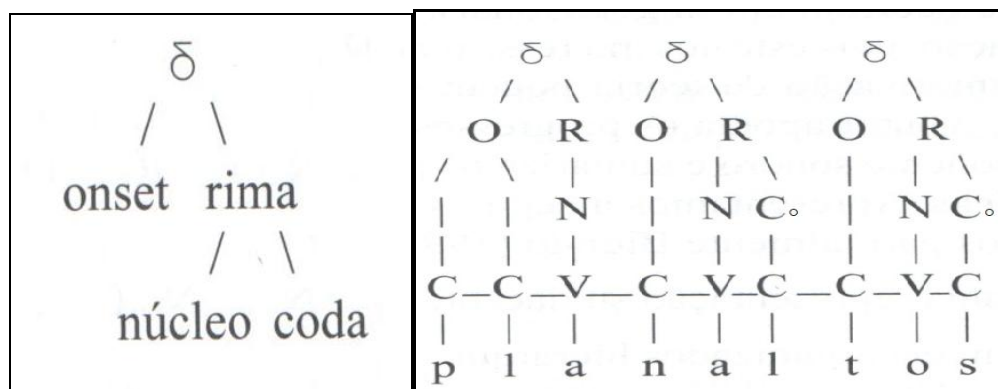
¹⁶ *Onset*: “elemento que precede o núcleo de uma sílaba e é geralmente formado por uma ou mais consoantes.” (CRISTÓFARO SILVA, 2017b, p. 163).

¹⁷ *Rima*: “constituente silábica formado por uma posição nuclear e uma posição pós-vocálica de coda” (posição cujo preenchimento é opcional na Língua Portuguesa). “Utiliza-se o símbolo R para indicar a rima. A rima é compreendida como uma projeção nuclear que pode ou não ter o complemento pós-vocálico.” (CRISTÓFARO SILVA, 2017b, p. 196).

Cada um dos constituintes silábicos presentes na estrutura da sílaba – *onset*, núcleo e coda – associa-se a um ou mais posições da camada CV. O *onset* (ou ataque) precede a rima e associa-se a unidades C. O núcleo é uma posição obrigatória na estrutura silábica e associa-se a unidades V. A rima segue o núcleo e associa-se a unidades C. (CRISTÓFARO SILVA, 2017a, p. 205)

A seguir, na Figura 5, apresentamos, respectivamente, os exemplos da representação da estrutura interna da sílaba e a representação da estrutura silábica da palavra “planaltos” propostos por Cristófaró Silva (2017a).

Figura 5 – Estrutura interna da sílaba



Fonte: CRISTÓFARO SILVA, 2017a. Adaptado¹⁸

Legenda:

σ = sílaba

O = *onset*

R = rima

N = núcleo

C_o = coda

O nível dos fonemas (consciência fonêmica) diz respeito à competência de separar os vocábulos em fonemas, isto é, “nas menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra.” (FREITAS, 2004, p. 182). Para isso, é necessário ter consciência de que um vocábulo é um agrupamento de fonemas. Schoeles e Willis (1991, p. 232) citados por Soares (2018, p. 194) afirmam que os fonemas são representações abstratas não pronunciáveis e que é improvável que a consciência fonêmica se desenvolva espontaneamente.

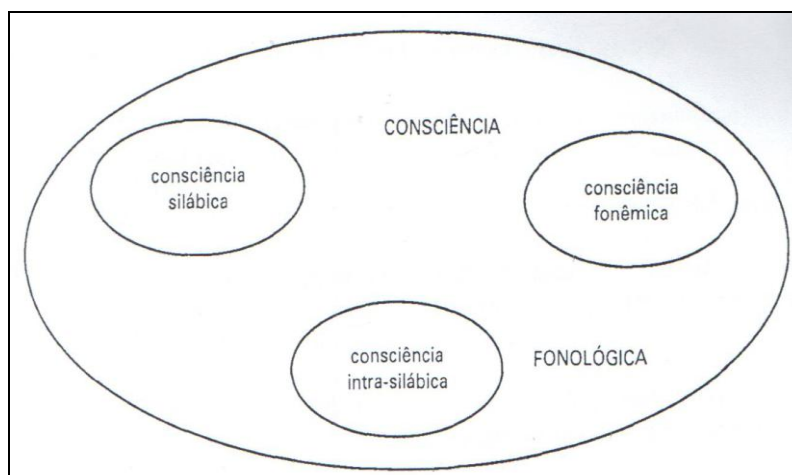
Para alguns estudiosos, a consciência fonêmica apenas se realiza em indivíduos que conservam alguma relação com o sistema alfabético (READ *et al.*, 1986), desconsiderando as habilidades metafonológicas no nível das sílabas e das unidades intrassilábicas, conforme

¹⁸ Na Figura, alteramos C para C_o para facilitar a identificação da coda.

postula Freitas (2004, p. 188). Para esta autora, “não se pode afirmar que a consciência fonológica é desenvolvida somente após o contato com a escrita, baseando-se exclusivamente em testes que avaliem o nível do fonema.” (FREITAS, 2004, p. 189). Em sua visão, essas habilidades podem existir mesmo antes do contato com a forma escrita. Após estudos, a autora apresenta comprovações de que “a consciência fonêmica pode emergir antes do ensino da escrita, uma vez que crianças não alfabetizadas são capazes de demonstrar consciência no nível do fonema.” (FREITAS, 2004, p. 189).

Há distinção a respeito da consciência fonológica e consciência fonêmica? Segundo Freitas (2004), há pesquisadores que as entendem como sinônimas, porém, para outros, a consciência fonológica é mais abrangente do que a designação de consciência fonêmica. Para Cristóvão Silva (2017a) e Freitas (2004), a consciência fonológica diz respeito à habilidade consciente de utilizar não só os sons individuais, mas também, as sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas. À proporção que a consciência fonêmica diz respeito à habilidade de, conscientemente, manipular sons individuais ou fonemas que compõem o vocábulo, ou seja, está inserida na consciência fonológica, como afirma Haase (1990, p. 94) citado por Freitas (2004). A Figura 6 representa esta última concepção.

Figura 6 – Esquema sobre os níveis de consciência fonológica



Fonte: FREITAS, 2004.

De acordo com a Figura 6, a consciência fonológica é mais ampla, porque abrange todos os tipos de consciência dos sons que compõem o sistema de uma certa língua. A Figura mostra que a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonêmica são os diferentes níveis que fazem parte da consciência fonológica. Portanto, a consciência fonológica é mais abrangente.

Roberto (2016) afirma que, após o contato com múltiplas manifestações linguísticas, no seu contexto, através de conversas e músicas, a criança prospera no que concerne à habilidade de explicar a linguagem por meio da própria linguagem, e que esta pode ser subdividida em: a) consciência de rimas e aliterações; b) consciência de palavras; c) consciência silábica; d) consciência fonêmica.

Correlacionando os níveis apontados por Freitas (2004) com os níveis estabelecidos por Roberto (2016), percebemos que a consciência de rimas e aliterações apresentadas por Roberto encontram-se no nível da consciência intrassilábica proposto por Freitas. A consciência de palavras e a consciência silábica estabelecidas por Roberto estão relacionadas ao nível das sílabas proposto por Freitas e a consciência fonêmica é proposta por ambos os estudiosos.

Esses diferenciados níveis de consciência fonológica abordados por Roberto (2016, p. 157) indiciam distintos graus de complexidade. Segundo a autora, a consciência fonêmica é o mais alto nível de consciência fonológica que pode ser atingido e está indispensavelmente envolvida na alfabetização. Sob esse prisma, ressaltamos as contribuições de Adams (1990) citado por Freitas (2004), Adams *et al.* (2006), que coadunam com Roberto (2016) sobre esse pensamento, e pressupõem que o entendimento da consciência fonológica e da aquisição da escrita são fatores que se relacionam reciprocamente. Por sua vez, apoiada nos pressupostos de Yavas (1989) e Haase (1990), Freitas (2004, p. 190) reitera que a consciência fonológica e a aquisição da escrita estão interligadas.

O Quadro 2, a seguir, apresenta três concepções divergentes sobre a relação da consciência fonológica e a aquisição da escrita, nas três últimas décadas.

Quadro 2 – Relações entre consciência fonológica e aquisição da escrita

Relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita
consciência fonológica → aquisição da escrita
aquisição da escrita → consciência fonológica
consciência fonológica ↔ aquisição da escrita

Fonte: FREITAS, 2004.

De acordo com o Quadro 2, alguns estudiosos acreditam que as habilidades metafonológicas promovem a aquisição da escrita (p. e., Lundberg *et al.* (1998) citados por Freitas (2004)), outros apoiam uma ligação oposta, ao garantir que a aquisição do código

escrito desenvolve a consciência fonológica (p. e, Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1979) e Read *et al.* (1986) citados por Freitas (2004)). Há ainda uma terceira concepção, com maior abrangência e se estende a pesquisas atuais, a de que a consciência fonológica e aquisição da escrita se influenciam reciprocamente (p. e., Gathercole e Baddeley (1993) e Morais, Mousky e Kolinsky (1998) citados por Freitas (2004, p. 188)).

De qualquer forma, entende-se que a consciência fonológica está relacionada à aquisição da escrita. A aquisição da escrita se dá somente após o aprendiz ter desenvolvido um grau satisfatório da consciência fonológica. Quanto mais desenvolvida for a consciência fonológica do aprendiz, maior percepção dos sons da fala ele possui e, conseqüentemente, maior facilidade para aprender a ler. Nesse sentido Adams *et al.* afirmam que

diante de uma escrita alfabética, o nível de consciência fonológica de uma criança ao entrar na escola é considerado o indicador individual mais forte do êxito que ela terá ao aprender a ler – ou, ao contrário, da probabilidade de que não o consiga. (ADAMS *et al.*, 2006, p. 20).

Conforme apregoado por Roberto (2016), a consciência metalingüística e a consciência fonêmica sobrevivem da habilidade de as pessoas se debruçarem sobre a linguagem de modo consciente, utilizando para isso uma linguagem distinta, no caso, o alfabeto. Nessa concepção, Scliar-Cabral (2003, p. 57) citado por Roberto (2016, p. 158) afirma que “pode-se, pois, concluir que os sistemas escritos se constituem numa forma de recortar a fala, influndo em como ela passa a ser examinada como objeto de reflexão”. (SCLIAR-CABRAL, 2003b, p. 57). E assim, Scliar-Cabral comprova que as convenções da ortografia, até as alfabéticas, simbolizam a fala de modo impreciso.

Quanto à percepção do fonema, Roberto (2016) a considera como entidade abstrata e, em vários casos, tem sua execução coarticulada com os segmentos adjuntos, isto é, pronunciável somente quando ligado a outro. Para a autora, acusticamente, o que pode ser detectado é a sílaba, isto é, por uma única emissão de voz, logo o sujeito que não dispõe de entendimento correspondente ao sistema escrito alfabético constata apenas esse conjunto, porque ele não consegue desagregá-lo, por não possuir ferramentas essenciais para abstrair o fonema. Ainda, o conhecimento consciente dos valores dos grafemas integrados por uma ou duas letras do alfabeto da Língua Portuguesa, e a clareza de que esses grafemas simbolizam unidades menores que a sílaba e auxiliam o leitor a distinguir o fonema, cooperando para a progressão da consciência fonêmica.

Morais (2014) chama atenção para estudos efetuados com crianças brasileiras que demonstram que, para desenvolver uma hipótese silábica, é vital que os aprendizes segmentem os vocábulos em sílabas orais, conte-as, observe os sons que constituem essas sílabas, com o desígnio de encontrar letras que conseguiriam notar esses sons. O autor menciona que, para prosseguir rumo a um princípio alfabético e assimilar os valores sonoros convencionais das letras, é primordial que o discente observe os fonemas que constituem as sílabas orais das palavras. Ele afirma que isso não significa que seja necessário proferir os fonemas, em voz alta, como preconizam os defensores do método fônico.

Contudo, o mesmo autor assegura que a consciência fonológica não é o bastante para garantir que uma criança se alfabetize, porquanto a criança precisa apreender aquilo que a escrita registra e como produz notações, e que o referido processo se inicia na Educação Infantil. Diante dessas afirmações, vale destacar como acontecem as etapas, ou níveis, pelos quais os alfabetizandos percorrem, no processo de aquisição da escrita. Para isso, respaldamo-nos na Psicogênese da Escrita, haja vista a existência de vários modelos psicológicos que tratam da aquisição da escrita alfabética.

A teoria da Psicogênese da Escrita preconizada por Ferreiro e Teberosky (1979, 1991) trata de elucidar o processo de apreender o SEA pela criança, a começar da construção de cada etapa da alfabetização. As autoras propõem que esse conhecimento, em relação ao SEA, não se manifesta do exterior para o interior, ou seja, por transferência de produto, mas pelas transformações realizadas pelo aprendiz pautados em seus conhecimentos prévios relacionados ao SEA, paralelamente às novas informações. Essa teoria, na ótica de Moraes (2014), faz com que se edifique a ideia de que os conhecimentos são de natureza conceitual, ou seja, são produtos das construções realizadas pelos aprendizes. Essas considerações são vistas pelo autor como construções positivas. Portanto, o aprendiz, ao perceber que essas novas informações não se encaixam naquelas que ele já possui, depara-se com um conflito e os desafios o impulsionam a tomar atitudes, e, assim, construir seu conhecimento.

Essa teoria se pauta na perspectiva construtivista e no trajeto evolutivo das etapas¹⁹ de aprendizagem: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Moraes (2014) alinha-se às teorias construtivistas e acredita que sejam satisfatórias para explicar os processos de aprendizado da língua escrita e de sua notação, porém discorda de que apenas compreender esse processo seja suficiente para a progressão da alfabetização. Nesse sentido, afirma que o “os fundamentalismos psicolinguísticos e pedagógicos cegam e não ajudam a negociar

¹⁹ Nesse estudo para designar as etapas da escrita alfabética, e mantendo o mesmo sentido, utilizamos os termos fase, etapa, período ou nível de hipótese de escrita.

mudanças viáveis em nossas escolas concretas.” (MORAIS, 2014, p. 13). Ele critica esses fundamentalismos e acredita que esse fato contribuiu para que o ensino sistemático das correspondências entre grafemas e fonemas, assim como o ensino da ortografia, ficassem esquecidos.

O autor reafirma a ideia de que é preciso criar estratégias e/ou metodologias que possam auxiliar o aprendiz na compreensão do sistema de escrita alfabético em meio a práticas letradas, corroborando Soares (2003), em parte, ao defender a ideia de que é preciso alfabetizar letrando, focando em leitura e produção de textos reais, mesmo que a ótica defendida por Morais (2014) esteja na direção ao SEA, de forma sistemática e reflexiva.

De acordo com o trajeto evolutivo das etapas da escrita alfabética, a criança formula hipóteses diferentes para responder a questões conceituais como: o que a escrita registra e como ela elabora essas notações? Detalhamos cada uma dessas fases paralelamente aos questionamentos conceituais levantados e abordados anteriormente.

A fase pré-silábica, como apregoa Morais (2014), se mantém por um extenso período. Nessa fase, a criança ainda não descobriu o que a escrita (de)nota, ou seja, que podemos registrar de forma escrita o que falamos. O progresso do aprendiz é percebido progressivamente, à medida que vai estabelecendo o conceito do modo como a escrita cria notações. Analisemos a Figura 7 que demonstra as hipóteses pré-silábicas de algumas crianças, conforme Morais (2014, p. 55).

Figura 7 – Escritas com hipóteses pré-silábicas²⁰



Fonte: MORAIS, 2014.

²⁰ Sobre essa fase, Soares (2018, p. 65) faz considerações e afirma que a própria Emília Ferreiro, em obra posterior, considerou-a como denominação imprópria, alegando que a denominação caracteriza negativamente o que realmente pretendia caracterizar positivamente. “A impropriedade dessa denominação foi apontada por vários estudiosos, entre eles Cagliari (1998) e Moreira (2009b: 373), para quem a expressão ‘pré-silábico’ não consegue dizer nada a respeito da concepção da escrita pela criança nessa fase, senão reafirmar a importância da fase posterior.” (SOARES, 2018, p. 65)

Morais (2014) afirma que, no início dessa fase, as crianças não conseguem perceber as distinções entre o sistema da escrita (escrita alfabética) e o sistema que se refere à representação de desenhos (escrita pictórica), fazendo, por isto, uso desses dois recursos, na tentativa de representar os vocábulos solicitados.

Em consonância com este autor, percebemos nesse processo evolutivo que essas mesmas crianças, ao registrarem as palavras, espontaneamente, começaram a representar garatuja²¹ e rabiscos, com o propósito de representar as letras. A utilização de recursos tecnológicos como computadores, televisão, celular ou acesso às revistas, *outdoors* e livros têm possibilitado às crianças, desde muito cedo, a familiaridade com a escrita, fator que pode cooperar para que os discentes evoluam nesse processo da escrita pré-silábica, cada vez mais prematuramente. Assim, ao grafarem com símbolos, percebem que eles são utilizados para escrever. Observamos, também, nessa etapa, a inventividade de letras.

Morais (2014) garante que é nessa etapa que o aprendiz entende que ele não pode escrever todos os vocábulos com as mesmas letras; então, o pequeno aprendiz começa a contar, comparar e formular suas próprias hipóteses.

Nesse sentido, Moraes (2014) corrobora Ferreiro e Teberosky (1979), porque as autoras pressupõem que é nessa etapa que o aprendiz presume ser necessário ter uma quantidade mínima e uma variedade de letras para que ele possa escrever uma palavra. Nesse estágio, segundo as autoras, o aprendiz pensa que um número mínimo de letras, no caso uma letra, não serve para ler, e pensa ser necessário pelo menos duas ou três letras. Moraes (2014) presume que as crianças estão realizando, nesse momento, uma série de reflexões sobre a escrita alfabética. E acredita que, se o professor tiver essa percepção de que a criança está refletindo sobre a escrita, poderá planejar “um ensino mais adequado, não só porque permite às crianças viver essas descobertas na educação infantil, mas porque inclui atividades intencionalmente planejadas para fazê-las pensar e discutir aquelas propriedades.” (MORAIS, 2014, p. 57).

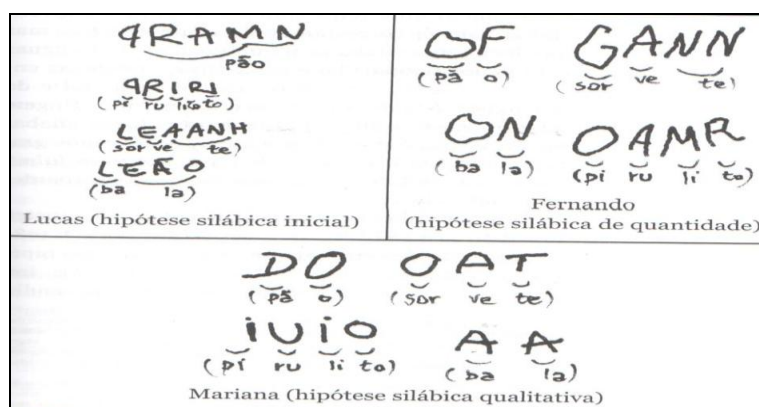
A fase silábica, como atesta Moraes (2014), acontece em uma determinada altura do percurso evolutivo do aprendiz, em sua busca por apropriar-se do sistema alfabético. Essa etapa é assinalada por um grande salto qualitativo que pode provocar contradições e conflitos entre as hipóteses anteriores e as recentes informações que acabaram de adquirir. Nessa etapa, os aprendizes iniciam uma leitura silábica daquilo que registraram, buscam realizar a correspondência entre o que registraram graficamente e o que estão lendo. Esse tipo de

²¹ Garatuja: “letra ruim, disforme, pouco ou nada inteligível; desenho tosco, malfeito” (HOUAISS, 2009).

comportamento é indicador de uma mudança, e corresponde aos prenúncios de uma hipótese silábica, conforme Ferreiro *et al.* (1982) citados por Morais (2014, p. 58).

Em consonância com esses preceitos, o surgimento de novos conhecimentos só acontece após a reconstrução pela criança de sua lógica, do seu pensamento, o que resulta na elaboração de um novo conceito. Esse processo de elaborar e reelaborar acontece repetidas vezes. A partir da fase da hipótese silábica, Morais (2014) afirma que o aprendiz compreende que a pauta sonora de cada vocábulo falado pelos indivíduos é a notação da escrita. Quando o aluno se apodera da hipótese silábica, o percurso rumo à aquisição do sistema de escrita torna-se mais fácil. Mas, também, de acordo com o mesmo autor, é um momento em que é necessário o acompanhamento atento do professor, com vistas a eliminar episódios que possam retardar esse processo, ou que o aprendiz estabeleça concepções inadequadas das pautas sonoras das letras. A criança que inicia o ano letivo com hipótese silábica de escrita tem grande probabilidade de se apropriar do SEA ao final desse período letivo, conforme Ferreiro e Teberosky (1979) e Ferreiro *et al.* (1982) citadas por Morais (2014, p. 59). A Figura 8 apresenta hipóteses silábicas elaboradas por algumas crianças.

Figura 8 – Escritas produzidas com hipóteses silábicas



Fonte: MORAIS, 2014.

Em relação à fase silábico-alfabética, Morais (2014) pondera que o aprendiz já assimilou que a escrita nota os segmentos orais dos vocábulos que pronunciamos e não mais aceita que se utilize uma letra para cada som que proferimos, como na fase anterior. Segundo o autor, essa etapa exige uma reflexão metafonológica mais apurada do aprendiz, ou seja, a consciência fonêmica e não somente das sílabas. Assim, como afirma Morais (2014), para escrever “apito”, o aprendiz podia notar “A I U” (ou AIO), utilizando os valores sonoros, somente das cinco vogais (fase silábica), mas, na fase silábico-alfabética, precisa aprender

também as consoantes e seus respectivos valores sonoros. A Figura 9 apresenta hipóteses silábico-alfabéticas elaboradas por duas crianças, em conformidade com Morais (2014).

Figura 9 – Escritas produzidas com hipóteses silábico-alfabéticas

<p>PLA (bala)</p> <p>OVTI (sorvete)</p> <p>PILITO (pirulito)</p> <p>PUA (pão)</p> <p>Juliana (5 anos e 6 meses)</p>	<p>POA (pão)</p> <p>BALA (bala)</p> <p>ROVFI (sorvete)</p> <p>PIFUFIFO (pirulito)</p> <p>Ana (5 anos e 7 meses)</p>
---	---

Fonte: MORAIS, 2014.

A fase alfabética envolve a resolução de questões como: o que “as letras notam” e como “as letras criam notações”, mencionadas anteriormente no posicionamento de Morais (2014) referente aos conceitos que implicam a aquisição do SEA pelos aprendizes. De acordo com ele, esta fase indica o fim do processo de apropriação da escrita alfabética. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1986, p. 213) citadas por Soares (2018, p. 66) afirmam que, nessa etapa, a criança já compreendeu o princípio alfabético.

Soares (2018) afirma que, de certa forma, o desenvolvimento da faceta linguística da alfabetização está nos parâmetros da teoria construtivista defendida por Ferreiro e Teberosky, mas considera importante reinventarmos a alfabetização, uma vez que as especificidades da alfabetização foram neutralizadas, devido às ênfases concedidas às práticas construtivistas, dado o modo como foram difundidas nas escolas.

Para Soares (2018), não é preciso apenas que as crianças estejam em contato com o material escrito; é preciso, também, que elas sejam orientadas, sistematicamente, para que, progressivamente, se apropriem do sistema de escrita. Além disso, de nada adianta uma teoria sem métodos e nem tampouco métodos sem teoria. Os dois devem caminhar juntos: “um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método” (SOARES, 2003b, p. 19).

Retomando os questionamentos “o que as letras notam” e como “as letras criam notações”, é importante evidenciar que essas questões já estão bem resolvidas para os indivíduos alfabetizados. O processo de verbalização para tentar explicar esse “milagre”, ou seja, o que levou a criança a ler, como ela compreendeu o que estava escrito, é bastante

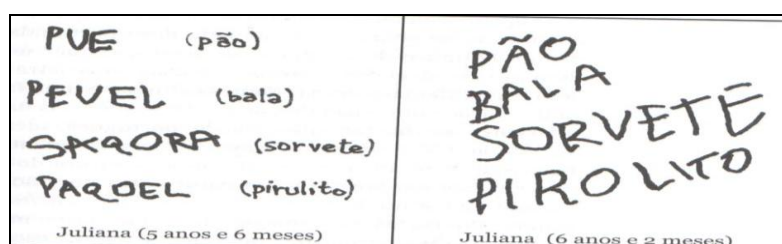
complexo para o público infantil, conforme Morais (2014, p. 64). Nossa experiência no magistério nos fez sentir que a descoberta dessa etapa pelos alunos é uma das fases mais gratificantes para o professor. O apoderamento dessa etapa pelo aluno, para Morais (2014, p. 79) reflete toda uma trajetória de esforços e trabalhos que contribuíram, de alguma forma, explícita e implicitamente, para que ela acontecesse.

Nesse momento, é imperativo ter clareza, e não avaliar o sucesso da hipótese alfabética, de maneira superficial e incoerente, e acreditar que, ao “ter alcançado uma hipótese alfabética de escrita”, o aprendiz possa “estar alfabetizado” (MORAIS, 2014, p. 65). De acordo com Morais (2014), a passagem dessa condição à próxima deve ser “fruto” de um cauteloso processo de ensino e aprendizagem, e não mais de aspectos conceituais do sistema alfabético, mas das convenções som-grafia.

Assim sendo, apropriar-se da escrita alfabética não significa que sua escrita seja ortográfica. “Escrever ao ter alcançado uma hipótese alfabética é criar notações que contêm muitos “erros” ortográficos” (MORAIS, 2014, p. 64).

A Figura 10, a seguir, apresenta uma comparação da evolução na escrita de uma mesma criança. No início do ano letivo, ela estava na fase pré-silábica; no final do ano, na alfabética.

Figura 10 – Comparação das escritas: hipótese pré-silábica e hipótese alfabética



Fonte: MORAIS, 2014.

Após a conquista da apropriação da escrita alfabética, inicia-se um novo processo. Morais (2014) afirma ser necessário, nesse momento, propiciar ao aluno o domínio razoável das correspondências entre letra e som, ou seja, grafema-fonema da Língua Portuguesa, para que ele se familiarize com o uso dessas correspondências, nas diferentes estruturas silábicas do nosso idioma e, assim, possa dominar a escrita ortográfica, através de um aprendizado sistemático e reflexivo das regularidades e das irregularidades da ortografia da Língua Portuguesa.

A subseção, a seguir, discute como têm sido realizadas as atividades com a ortografia na escola, e também aponta as considerações de Oliveira (2005) acerca da apropriação do sistema de escrita pelos aprendizes, com o foco em outras teorias de aprendizagem da escrita.

2.3.1 A apropriação do sistema de escrita na ótica de Oliveira (2005)

Diante da importância da temática sobre a apropriação do sistema de escrita, entendemos serem relevantes as abordagens de Oliveira (2005) acerca do assunto. O tema é muito debatido no meio acadêmico e, cada vez mais, é possível perceber as dificuldades, dúvidas e temores de professores alfabetizadores, sobre como acontece a apropriação da escrita pelos aprendizes e o que pode ser feito para facilitar essa aprendizagem.

Apresentamos, nesta subseção, três concepções da apropriação da escrita descritas por Oliveira (2005).

Oliveira (2005) buscou esclarecer como a criança pode apropriar-se da escrita alfabética. Para isso, investigou algumas propostas, entre as várias concepções de aprendizado da escrita, a saber:

a) transferência de um produto; b) processo de construção de conhecimento baseado nas características da própria escrita; c) processo de construção de conhecimento intermediado pela oralidade.

Segundo Oliveira (2005, p. 12), a concepção da transferência de um produto faz pressupor que a escrita seja um produto integralizado e acabado, que o professor conhece e que tem propriedade para transmiti-la aos discentes. Essa concepção possui duas características:

- o aprendizado se dá de fora para dentro, ou seja, tudo o que está ao redor do aprendiz e que pode influenciar em seu conhecimento. A seguir, a Figura 11 retrata como ocorre o aprendizado por transferência de um produto.

Figura 11 – Transferência de um produto



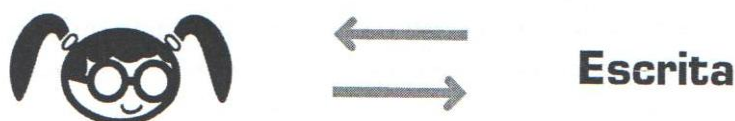
Fonte: OLIVEIRA, 2005.

- O aluno deve possuir uma enorme capacidade de memorização. Nesse caso, ele deve estar apto para reproduzir, fielmente, tudo o que lhe foi ensinado e, se isso ocorrer, seu aproveitamento será avaliado positivamente; caso contrário, sua nota corresponderá ao seu desempenho insatisfatório, ou seja, seu estágio de aprendizado dependerá do quanto ele consegue devolver, através de suas reminiscências.

De acordo com Oliveira (2005), essa concepção que tenta explicar a concepção do que seja aprender a escrever, apresenta inúmeros problemas, e o que mais se destaca é o “treino ortográfico”, em que o discente é convidado a reescrever a palavra incontáveis vezes, com o intento de garantir sua fixação. Essa é uma prática recorrente nas classes de alfabetização, embora sofra muitas críticas. Ainda existem profissionais que acreditam que ela seja eficaz e afirmam terem aprendido dessa forma e, como com eles foi bem sucedida, continuam reproduzindo esse modelo em suas práticas cotidianas.

Ao se referir à segunda concepção, que trata esse aprendizado tal qual um processo de elaboração do conhecimento, Oliveira (2005) afirma que ele está alicerçado nas características da própria escrita. Por tal motivo, muitos docentes acreditam e afirmam que o aprendiz aprende a escrever, escrevendo. De acordo com o autor, nessa concepção, o aprendiz interage com o objeto de aprendizado e, por si só, busca respostas para suas hipóteses. Ao formular uma ideia, o sujeito analisa, recria hipóteses e produz novos conceitos, sem intermediários em suas construções. O autor afirma que essa concepção é adotada por uma significativa teoria de aprendizado da escrita, o Construtivismo, defendida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que pode ser representada na Figura 12, a seguir.

Figura 12 – Processo de construção de conhecimento fundamentado nas características da própria escrita



Fonte: OLIVEIRA, 2005.

A Figura 12 pode ser assim interpretada (OLIVEIRA, 2005, p. 13):

- a) o aluno elabora pressuposições acerca da escrita; a partir daí, inicia suas construções do que deseja escrever.
- b) O material escrito produzido passa a ter características até então não pensadas pelo estudante em sua pressuposição inicial. Assim, percebe que necessita reformular esses elementos produzidos e procura melhorá-los.
- c) O material produzido, por sua vez, aponta para novas propriedades, exigindo dele a reconstrução de suas pressuposições num contínuo, no que concerne aos seus conhecimentos ante a escrita.

Nessa concepção, o aluno regula seu aprendizado, elabora constantemente hipóteses as quais garantem a assimilação do objeto de estudo e possibilitam alcançar uma nova etapa mais complexa e, assim, sucessivamente. Oliveira (2005, p. 14) considera essa segunda concepção mais aceitável do que a primeira, porém acredita que ela pode ser (re)pensada num modelo diferente intermediado pela oralidade. O autor também julga necessária a atuação do professor como mediador, para auxiliar o aprendiz na construção adequada de seu próprio conhecimento, para evitar enganos, ou construções não produtivas, em relação à aquisição das normas da escrita, uma vez que, no uso da Língua Portuguesa, assim como de qualquer outra língua, há o predomínio da oralidade, cuja modalidade os falantes já sabem usar muito bem. Oliveira ampara-se nas afirmações a seguir, para pautar seu posicionamento:

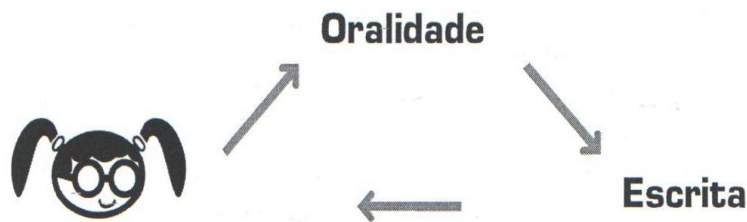
- a) o aprendiz constrói seu conhecimento. Ele é o responsável por criar, regular, reelaborar suas pressuposições sobre a forma de registrar os elementos escritos no papel. Dessa maneira, seu conhecimento passa a ser construído por meio de suas próprias capacidades, sem interferências externas.
- b) As potencialidades do aluno, nessa concepção, é valorizada. Ele é classificado como um ser que pensa, se posiciona, interpreta situações e escolhe as opções que considera pertinentes.

No que tange a essa concepção, o autor declara que os desvios de escrita acontecerão e devem ser considerados normais e indispensáveis para que possa haver aprendizado. Dessa forma, o aprendiz regula sua hipótese, formula e reformula incessantemente, já que não possui saberes sobre todos os fenômenos envolvidos pela escrita ortográfica. No decorrer dessa interação com o objeto de aprendizado, o aprendiz comete “erros”, considerados construtivos.

Nesse sentido, o aprendiz que “erra” não é necessariamente aquele que não sabe, mas, sim, aquele que está controlando a construção do próprio conhecimento.

Assim, Oliveira (2005) apresenta a terceira concepção centrada em um aprendizado considerado como um processo de conhecimento permeado pela oralidade. A Figura 13, na sequência, representa essa concepção:

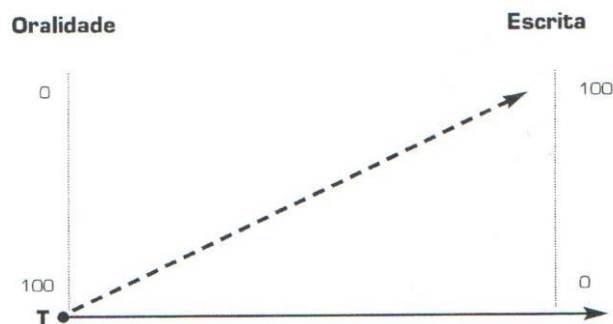
Figura 13 – Processo de conhecimento intermediado pela oralidade



Fonte: OLIVEIRA, 2005.

Essa terceira concepção afasta-se concomitantemente da primeira e da segunda, porquanto prevê “um aprendizado controlado pelo aprendiz, que formula e reformula hipóteses na interação com o objeto de escrita”. Entretanto, conforme Oliveira (2005), essa terceira concepção se distancia da segunda à proporção que prevê “que a interação com a escrita seja intermediada pela oralidade” (OLIVEIRA, 2005, p. 15). Partindo dessa ótica, Oliveira (2005) sugere que o aprendizado da escrita esteja fortemente relacionado à influência da fala. Nessa perspectiva, focando-se nos aspectos ortográfico, à medida que o aprendiz se apropria da ortografia, ele se distancia da escrita não convencional, conforme ilustra a Figura 14, a seguir.

Figura 14 – Influência da oralidade na apropriação da escrita



Fonte: OLIVEIRA, 2005.

A Figura anterior retrata a maneira pela qual a presença da comunicação oral/verbal pode intervir no apoderamento da escrita, na concepção de Oliveira (2005). O traço indicado pela letra **T** representa a linha do tempo, e o traçado com o segmento do ponto • o começo desse processo. Na sequência, o traço pontilhado indica ascendência e assinala o desenvolvimento da escrita na perspectiva temporal, e, concomitantemente, à medida que o tempo passa, amplia-se a competência na escrita. Dessa maneira, quanto mais longo for o fator tempo, maior será a competência na escrita, e a comunicação verbal, conseqüentemente, perde seu espaço e seu lugar de prestígio nesse processo. A fala e a escrita podem, então, ser concebidas de formas distintas e independentes. O autor ressalta, ainda, que o que se espera é que a escrita se torne autônoma em relação à fala e que, na verdade, “nenhum de nós escreve mais como fala.” (OLIVEIRA, 2005, p. 16).

As reflexões feitas por Oliveira explicitam a relevância de o professor, principalmente o alfabetizador, possuir um conhecimento linguístico amplo, para que compreenda como acontece o processo de aquisição da escrita pelo aluno e, dessa forma, possa assegurar-lhe a apropriação dessa escrita. Concomitantemente à apropriação da escrita, deve este profissional garantir, também, o desenvolvimento da oralidade, de forma profícua para que o aluno desfrute do convívio social, como um indivíduo alfabetizado e letrado.

Considerando a relevância da fala nas interações sociais e a concepção de que a escrita, até certo ponto, seria influenciada pela fala, a subseção a seguir trata das particularidades de cada uma delas.

2.4 Fala e escrita

Nessa seção, por entendemos ser relevante apontar abordagens teóricas sobre fala e escrita, discorreremos posicionamentos de estudiosos sobre as concepções das modalidades falada e escrita da língua

Empiricamente, verificamos que ainda há professores alfabetizadores que informam aos aprendizes que “escreve-se como se fala”, em resposta aos seus questionamentos, quando eles têm dúvidas sobre como escrever determinadas palavras, de acordo com a norma ortográfica da Língua Portuguesa. Seria essa uma boa explicação para os alunos? Vejamos o que nos ensinam as abordagens linguísticas sobre este assunto.

Há autores que defendem o fato de que a fala é relevante para a aquisição da escrita e que a escrita somente existe para representar a fala. Entre estes autores estão os defensores de

antigos métodos de alfabetização, como o sintético, ancorados no pressuposto de que “a compreensão do sistema de escrita se faz sintetizando/juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, ou seja, a análise fonológica.” (FRADE, 2005, p. 23). Buscamos amparo em Frade (2005), porque faz uma abordagem teórica sobre os antigos métodos utilizados na alfabetização. De acordo com essa autora, a aprendizagem pelos métodos sintéticos leva à decodificação ou decifração.

O método alfabético é o mais antigo e se encontra entre os mais utilizados no século XX. Esse método apresenta partes mínimas da escrita, as letras do alfabeto que, ao se juntarem, formam as sílabas que dão origem às palavras. Para iniciar a aprendizagem da escrita, sob essa perspectiva, é preciso que os alunos memorizem o alfabeto, para depois identificarem as partes que formam sílabas, e, somente posteriormente, eles podem entender que essas partes formam palavras. Logo após esse processo, foi implementado o procedimento da soletração que consiste em “cantinelas” com o nome das letras e suas respectivas combinações, p. e.: (“be-o-bo, ele-a-la = bola”), procedimento cansativo e os resultados são demorados.

Outro método sintético que merece destaque é o fônico que parte do princípio de que é necessário ensinar as relações entre letras e sons, com o intuito de estabelecer a relação da palavra falada com a escrita. Neste caso, a unidade mínima é o som. Nesse método, é preciso manter uma sequência: primeiramente, ensinam-se as vogais, depois as consoantes e, em seguida, as relações diretas entre fonemas e grafemas, exemplo (/b/, /a/ = BA). Somente posteriormente, são ensinadas as relações mais complexas (/b/, /r/, /a/ = BRA).

Há autores que criticam o pensamento de que a escrita é o reflexo da fala, como Cagliari, por exemplo, que nos ensina que “é uma ilusão pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma de escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética²². (CAGLIARI, 2009, p. 101, nota nossa)

Nessa perspectiva, a resposta “escreve-se como se fala” dada por alguns professores é inaceitável, pois, “embora a escrita alfabética tenha sido concebida para representar a fala, ela não chega a ser fonética.” (KATO, 1987, p. 19). Por sua vez, Cagliari (2009) afirma que a relação entre as letras e os sons da fala é complexa, e que a escrita não é o espelho da fala, além de ser possível ler o que está escrito de diversas formas. Segundo o autor, usamos outros recursos especiais para representar um som, como p. e., os dígrafos. Usamos letras que não possuem nenhum som na fala, porém estão presentes na escrita.

²² Na perspectiva de Cagliari (2009), transcrição fonética refere-se à escrita da maneira como se fala.

De acordo com Kato (1987), o que impede que a escrita alfabética da Língua Portuguesa tenha uma natureza estritamente fonética são as constantes mudanças por que a língua passa, além das diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam nossa pronúncia.

Quando se trata de alunos alfabetizados e que produzem textos, Neves (2017) acredita que o insucesso no desempenho escrito surge por consequência da concepção de que escrita e oralidade precisam se desvincular. Segundo ela, “entende o sistema escolar que a desvinculação deva ser imediata, simplesmente não admitindo que a criança escreva ‘como fala’, mesmo no início de sua atividade de produção de textos escritos.” A escola, de forma equivocada, acredita que a melhora do desempenho escrito e a mobilidade dos registros coloquiais para a variedade padrão devem ser adquiridas “em lições “gramaticais” desvinculadas do processo de interlocução.” (NEVES, 2017, p.158). A autora faz uma crítica e pontua que “[...] o que a escola obtém, com essa atitude, é fazer a criança perder o domínio de seu desempenho em linguagem, e confundir a consciência intuitiva de linguagem que a fala lhe deu.” (NEVES, 2017, p.159).

Kato (1987) considera fator essencial comparar oralidade e escrita, para que possa ser possível discutir sobre essas diferenças. Acredita que somente uma análise conversacional permite essa comparação efetiva da fala e da escrita, por meio de dados contextualizados e em sua transição bruta. Segundo a autora, é possível capturar muito do que ocorre na fala concreta e espontânea e não em sua idealização. Ela aponta a tese de que “a fala e a escrita são parcialmente isomórficas²³, mas, na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala – o que faz de forma parcial – e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita” (KATO, 1987, p. 11), também parcialmente. Nessa perspectiva, Kato (1987) elabora um esquema para tentar capturar essa direção, a saber:

$$\text{fala}_1 \rightleftarrows \text{escrita}_1 \rightleftarrows \text{escrita}_2 \rightleftarrows \text{fala}_2$$

A autora supracitada explica que a fala_1 é a fala pré-letramento, e que a escrita_1 pretende representar a fala de modo mais natural; já a escrita_2 é aquela que se torna quase autônoma da fala, por meio de convenções rígidas e, por fim, a fala_2 é resultante do letramento. Dentro dessa hipótese, a autora pondera o fato de que os letrados concebem a fala, conforme o conhecimento que têm da escrita.

²³ Conforme Houaiss (2009), isomórfica significa algo que apresenta “correspondência biunívoca entre os elementos de dois grupos”.

Sobre a aquisição da técnica da língua escrita ensinada na escola, Câmara Júnior (2019) considera ser uma ilusão o fato de ela ser ensinada e, concomitantemente, o aprendiz possa adquirir uma fala satisfatória postulada pela definição da gramática normativa como “a arte de escrever e falar corretamente”. Para Câmara Júnior, “a língua escrita se manifesta em contradições muito diversas da língua oral” e os “estudantes psiquicamente normais, que falam bem, e até com exuberância e eloquência, no intercâmbio de todos os dias, são desoladores quando se lhes põe um lápis ou uma caneta na mão.” (CÂMARA JÚNIOR, 2019, p. 39). Para o autor, não basta conviver com uma boa oratória para obter sucesso no momento da escrita.

Já “a fala se desdobra numa situação concreta, sob o estímulo de um falante ou vários outros, bem individualizados” e considera que “uma e outra coisa desaparecem da língua escrita” (CÂMARA JÚNIOR, 2019, p. 38). Nesse sentido, o autor sinaliza que há uma grande diferença entre os dois tipos de comunicação linguística. Afirma, ainda, que “a escrita não reproduz fielmente a fala”, e considera falaz a metáfora “ela é a roupagem da língua oral” (CÂMARA JÚNIOR, 2019, p. 38). Segundo o autor, o fato se justifica em razão de a escrita ter leis e caminhos próprios.

Kato (1987) compara a fala e a escrita sob três perspectivas, a saber: a) a da diferença da natureza do estímulo; b) a das diferenças formais; c) a das diferenças funcionais.

Conforme a primeira perspectiva – a da diferença da natureza do estímulo –, a autora percorre uma trajetória pela história do surgimento da escrita para explicá-la.

Os desenhos feitos pelo homem primitivo, de acordo com Kato (1987), tinham a função de expressar ideias visualmente, enquanto a fala era a sua expressão auditiva. Com a evolução, o desenho se transformou em arte e o sistema pictográfico em comunicação. Inicialmente, segundo a autora, esse sistema não tem relação direta com a fala; assim, ganha caráter de 2ª ordem. Desse modo, a fala representa ideias e a escrita representa a fala.

Para Cagliari (2009), os sistemas ideográficos se fundamentaram numa escrita pictórica, icônica em que suas formas eram familiares ao universo do escritor e do leitor. O autor afirma que foi justamente essa combinação que permitiu uma “escrita motivada foneticamente” e, também, que a consequência desse processo ocasionou “a relação icônica cada vez mais fraca, e a relação fonográfica cada vez mais forte.” (CAGLIARI, 2009, p. 99).

Na segunda perspectiva – a das diferenças formais –, conforme Kato (1987), há diferenças entre fala e escrita que são acarretadas pelas condições de produção e de uso de linguagem. A autora exemplifica que essas diferenças podem ocorrer, devido a variações dos fatores sociais, psicológicos, grau de letramento, conforme o gênero do texto, de acordo com

o desenvolvimento linguístico e ainda consoante a modalidade, ou seja, se o registro é oral ou escrito. Nesse sentido, Cagliari afirma que “quem lê, lê no seu dialeto, e os dialetos vão se diferenciando com o tempo.” (CAGLIARI, 2009, p. 100).

Na terceira perspectiva – das diferenças funcionais –, Kato (1987) afirma que o uso das atividades linguísticas pode variar da modalidade oral ou escrita, bem como da evolução histórica. Segundo a autora, essa variação sincrônica pode ser encontrada tanto em sociedades com alto grau de letramento, quanto naquelas que ainda estão em processo de evolução. Essas considerações permitem compreender as dicotomias entre elas.

A respeito da polêmica sobre se a língua falada é um fator relevante para a aquisição da língua escrita, Simões (2006) discorre situações que dificultam o desempenho desse processo. A autora aponta ser um fator as “sequelas” no falar e no escrever que acompanham o estudante, consequências (fatos) detectáveis no desempenho oral e escrito, e que tais situações podem ser evitadas ou melhoradas. A autora preconiza que o domínio das formas escritas não é adquirido rapidamente. Pelo contrário, é um processo que leva um tempo longo para que o aprendizado se efetive, pois, consolida-se num processo sistemático de leitura e escrita.

Simões (2006) acredita que, para se apoderar desse conhecimento, o aluno deve conhecer as estruturas básicas da fonologia da língua, e ressalta a inevitabilidade de sua implementação, desde os primeiros anos do ensino fundamental. Tais estruturas somente se concretizarão, após a prática concomitante ao raciocínio linguístico. Leal e Roazzi (2007, p. 99-100) e Simões (2006, p. 16) apregoam que um trabalho atrelado ao raciocínio, evitando o enfadonho processo de memorização, é a chave para a apropriação das estruturas da língua, já que o aprendiz as compreende.

Na perspectiva da valorização do conteúdo aprendido em relação ao conteúdo decorado, Tiba (2006, p. 116-117) aponta as diferenças entre essas duas dicotomias. Segundo o autor, quando o aluno apenas decora ele corre o risco de não se recordar quando precisar aplicar aquele conhecimento memorizado, porquanto qualquer desorganização das ideias ou utilização daquele conteúdo memorizado, antes do seu uso efetivo, ele pode ser apagado de sua memória.

Tiba (2006) afirma que, no caso de o conhecimento ter sido aprendido, ele pode ser utilizado pelo aprendiz à sua maneira, e tem a probabilidade de criar, inovar, transcendendo o que lhe foi ensinando.

Para Simões (2006), o sistema alfabético-ortográfico com o qual os ocidentais grafam é complexo e esse fato pode ser considerado um grande empecilho para o discente, em seus

contatos iniciais com o texto escrito. Cagliari (2009) considera relevante deixar bem claro nas classes de alfabetização que, embora nossa escrita seja fundamentalmente alfabética, ela tem como base a letra e não a sílaba. A prática de usar a sílaba como base deve ser evitada, a fim de prevenir confusões e evitar dificuldades para a criança, no processo de alfabetização.

Simões (2006) afirma que a fala também utiliza outras estratégias para cumprir seu objetivo. O indivíduo busca recursos nos gestos, nas expressões faciais, para atingir seu objetivo final, fazer-se compreender. Porém, esses recursos não podem ser transpostos para a escrita. O autor pondera afirmando que, “[...] quando falamos, vemos pessoas, coisas, gesticulamos, rimos, e isso tudo não se traduz em letras ou sinais de pontuação.” (CAGLIARI, 2009, p. 103). Por sua vez, Simões aborda o fato de que, no desempenho da escrita, também são utilizadas “[...] Figuras não conversíveis em som (letras ‘mudas’, pontuação, diacríticos), espaços em brancos sem correspondência no texto oral, visto que a emissão oral é contínua, além de outras particularidades.” (SIMÕES, 2006, p. 16).

A autora atribui alto grau de dificuldade ao processo de apropriação da leitura e escrita pelos aprendizes, e postula que isso exige do professor competência técnico-pedagógica específica para auxiliar o educando de forma profícua, sanando e ou diminuindo as dificuldades apresentadas. Em sua perspectiva, para acontecer a aprendizagem, tanto da leitura quanto da escrita, é necessário envolver inúmeras questões permeadas por uma infinidade de problemas que precisam ser solucionados, e que podem ser identificados: a movimentação dos olhos, do ápice para baixo, nas direções, esquerda para direita, análise de palavras, letras ou grafemas que correspondem aos elementos sonoros, fonemas e, até mesmo, o uso das faculdades do aparelho fonador humano.

Simões (2006) considera importante o estudo de mudanças morfofonêmicas (metaplasmos) – geralmente dedicado à diacronia –, porém, pode garantir uma oportunidade relevante no estudo da fonologia sincrônica, já que tais metaplasmos podem ser efetuados em qualquer ocasião, nas línguas vivas. A autora faz uma observação de que se tais variações dialetais fossem analisadas visando aos metaplasmos, tornaria mais perceptível observar as perdas e os acréscimos de substâncias fônicas, possibilitando, assim, a compreensão de elementos que podem ser percebidos na língua oral e transpostos para a escrita.

Na mesma linha de raciocínio, Simões (2006) assegura que não seria tão difícil para os discentes, se os professores realizassem nas salas de aula um trabalho com fatos semânticos, como a paronímia, p. e., de forma mais cuidadosa, visto que há uma semelhança fônica, o que acaba por deixar o aprendiz com muitas dúvidas. Com um trabalho bem estruturado e pontual, tais dificuldades poderiam ser eliminadas.

Dessa maneira, “se a escola não for clara e cientificamente correta no tratamento das relações entre letra e som, poderá trazer grande confusão para as crianças e até mesmo criar impasses ao desenvolvimento da aprendizagem.” (CAGLIARI, 2009, p. 111). Simões (2006) afirma que fatos linguísticos como a homonímia, homofonia e a homografia estão ficando sob a responsabilidade da ortografia, morfologia ou à semântica, sem que seja valorado o signo objeto. A autora ressalta a necessidade de desenvolver um trabalho que promova a análise comparativa, a fim de que as diferenças e semelhanças desses fatos sejam percebidas. Para a autora, essa análise é um fato importante, porque, como afirma Cagliari (2009), no momento de registrar um vocábulo, as crianças pensam mais na forma como falam do que no modo ortográfico de registrar a palavra.

De acordo com Simões (2006), um fator que, provavelmente, pode contribuir para que docentes encontrem dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa é o seu desconhecimento sobre o funcionamento dos órgãos responsáveis pela produção dos sons da fala, o aparelho fonador. Mas, até que ponto o entendimento sobre esse funcionamento garante um posicionamento seguro do professor sobre o assunto, de forma a favorecer a utilização de estratégias profícuas no ensino da escrita.

Dada a relevância da apropriação do sistema de escrita alfabética capaz de assegurar lugar de prestígio para aqueles que dele se apropriam, a subseção, a seguir, trata das questões relacionadas à alfabetização e também as do letramento, segundo os posicionamentos de Soares (2003, 2007, 2018), Cagliari (2001, 2009) e Soares, Bizzotto e Porto (2010).

2.5 Alfabetização e letramento

Participar ativamente das práticas sociais constitui um direito de todos os indivíduos. Como a alfabetização e o letramento são elementos dessas práticas, devem ser garantidos e acessíveis a todos, indistintamente.

Há vários questionamentos de estudiosos acerca da alfabetização. Um que merece destaque é o posicionamento de Cagliari (2009), quando alega que a alfabetização não foi oferecida a todos os indivíduos, desde o surgimento da invenção da escrita, simplesmente “porque isso representaria o compartilhamento do saber do poder e do poder do saber. A igualdade de chances se tornaria perigosa demais para os que quisessem mandar e ter quem lhes obedecesse” (CAGLIARI, 2009, p. 7). Desse modo, torna-se imprescindível aos indivíduos contemporâneos serem alfabetizados, porquanto ser esta uma condição de assegurar um lugar de prestígio na sociedade atual.

“A alfabetização é indubitavelmente o momento mais importante da formação escolar de um indivíduo, da mesma forma como a invenção da escrita foi o momento mais importante na história da humanidade, pois somente através dos registros escritos, o saber acumulado pôde ser controlado pelos indivíduos”. (CAGLIARI, 2009, p. 7).

Soares (2007, p. 15) afirma que há vários estudos que buscam atribuir uma significação à alfabetização, tomando-a como um processo permanente e processual que não se esgotaria na aquisição da leitura e da escrita. A autora chama a atenção também para o fato de que o aprendizado da língua materna, escrita ou oral, é permanente e nunca se interrompe.

Baseada nesse posicionamento, Soares (2007, p. 16) toma o termo alfabetização em seu propósito específico como processo de aquisição do código escrito das habilidades de leitura e escrita. A autora apregoa ainda, que, para caracterizar a alfabetização, há uma discussão acerca de duas concepções e que, de certo modo, estão presentes na dupla definição que carregam os verbos ler e escrever na Língua Portuguesa, a saber²⁴:

- a) Pedro já sabe ler. Pedro já sabe escrever.
- b) Pedro já leu Monteiro Lobato. Pedro escreveu uma redação sobre Monteiro Lobato.

A autora discorre que, no exemplo (a), ler e escrever tem a significação de domínio da “mecânica” da língua escrita. Partindo dessa concepção de Soares, alfabetizar configuraria adquirir habilidade de codificar a língua oral em escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A autora corrobora a ideia de que a alfabetização é entendida como um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler). Soares (2007, p. 16) cita Lemle (1984, p. 41) para teorizar que “o que o alfabetizando deve construir para si é uma teoria adequada sobre a relação entre sons e letras na língua portuguesa”.

Já no exemplo (b) ler e escrever significam apreensão e compreensão de significados expressos na língua escrita (ler), ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever). Nessa visão, a alfabetização pode ser considerada como “um processo de compreensão ou expressão de significados”. Soares (2007, p. 16) se ampara em Kramer (1982, p. 62), para apontar seu posicionamento sobre alfabetização, discorrendo que é

um processo de representação que envolve substituições gradativas (‘ler’ um objeto, um gesto, uma Figura ou desenho, uma palavra) em que o objetivo principal é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próximo à criança ao que lhe está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimento... à troca.

²⁴ Exemplos a seguir foram extraídos de Soares (2007, p. 15).

Soares (2007) ratifica que os procedimentos de alfabetização podem ser considerados consoantes aos dois posicionamentos descritos anteriormente: fônico como pode ser definido no ponto (a) e global como encerra a concepção (b).

Percebe-se que o exposto não implica que os posicionamentos (a) e (b) envolvam veracidade ou falsidade. A autora assegura que a alfabetização é um desenvolvimento de representação de fonemas em grafemas e vice e versa, e que também é um processo de assimilação e exteriorização de significados por intermédio do código escrito. Nessa perspectiva, não poderia ser considerado “alfabetizado” um indivíduo incapaz de usar apropriadamente o sistema ortográfico de sua língua na modalidade escrita.

Visto dessa forma, são combinados os dois conceitos – alfabetização como processo de expressão e como de compreensão de significados –, ambas as abordagens, segundo a autora, parcialmente verdadeiras.

Para Cagliari (2001, 2009), a alfabetização pode ser conceituada como a aprendizagem da escrita e da leitura. O autor chama a atenção para o fato de que ler e escrever são atos linguísticos; porém, apenas recentemente, tem havido o envolvimento de linguistas em projetos educacionais. Para ele, a alfabetização exige do professor o conhecimento em relação à natureza da escrita e de suas funções; em contrapartida, o que se vê em algumas salas de aulas e em alguns livros didáticos é o desconhecimento acerca daquele saber sobre a língua.

O autor encerra seu pensamento, afirmando que muitos dos problemas da alfabetização estão ancorados na forma inadequada como a instituição escolar trata as questões da fala, escrita e leitura. E, ainda, a falta de visão aliadas à ausência de conhecimentos linguísticos têm atribuído o fracasso do sucesso escolar, ora ao aluno, ora ao professor. Na visão de Cagliari (2009), uma das causas desse insucesso na alfabetização é a incompetência técnica. E justifica suas assertivas, explicando: “[...] ocorre que quem orienta a Educação (escolas de formação, secretarias de Educação, autores de livros didáticos, professores...) não sabe ensinar devidamente, porque desconhece muitos aspectos básicos da fala, da escrita e da leitura.” (CAGLIARI, 2009, p. 6.).

O autor entende que seria difícil qualquer didática ou metodologia, ou alguma solução de outra ordem, ter sucesso com a alfabetização, sem o conhecimento competente sobre a realidade linguística que envolve o processo de alfabetização.

Cagliari (2009) afirma que esse processo engloba diversas questões e que para que ele ocorra de forma aprazível e positiva são fundamentais: a interação na relação professor-aluno, o conhecimento e a segurança do professor sobre como o processo de alfabetização acontece. O autor julga necessário, também, o conhecimento do docente a respeito do ambiente no qual

o aprendiz está inserido, isto é, o conhecimento sobre a escola, a comunidade da qual essa escola faz parte, a visão que a criança tem da escola e quais são as suas expectativas de aprendizagem. Com esse conhecimento, segundo o autor, o processo de alfabetização ocorreria de forma positiva.

Soares (2018) considera a alfabetização como uma tarefa multifacetada e, assim como Cagliari (2009), concorda que ela envolve diversas questões. A pesquisadora apresenta, então, as diferentes facetas que envolvem esse processo e afirma que elas demandam diferentes competências. É importante ressaltar que, como Cagliari (2009), Soares (2018) acredita que um fator, a questão técnica, num conjunto de fatores, pode ter contribuído para o insucesso da alfabetização nas décadas anteriores. Ela salienta que

[...] é preciso lembrar que os baixos níveis de apropriação da língua escrita que vêm sendo evidenciados ao longo de todo o ensino básico não podem ser atribuídos apenas na área dos métodos de alfabetização, já que se devem a um conjunto de fatores, entre os quais os mais evidentes são a inadequada compreensão da organização do ensino em ciclos e um equivocado conceito de progressão continuada, considerada alternativa à reprovação e à repetência. (SOARES, 2018, p. 24)

Para a referida autora, o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 2014, que tem como uma de suas metas “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental [...]”, é significativo. (SOARES, 2018, p. 24).

As três facetas consideradas pela autora como as principais no processo da aprendizagem inicial da língua escrita com os seus respectivos objetos de estudo são:

- a) faceta linguística da língua escrita: tem como objeto de conhecimento a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino.
- b) Faceta interativa da língua escrita: a língua escrita é considerada como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens. O objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos, que requer outros processos cognitivos e linguísticos e outras e distintas estratégias de aprendizagem e de ensino.

- c) Faceta sociocultural da língua escrita: o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita (usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais), o qual implica conhecimentos, habilidades e atitudes específicos que promovam a inserção adequada nesses eventos, isto é, em diferentes situações e contextos de uso da escrita.

Com base em nossa experiência na escola, entendemos, como Cagliari (2009) e Soares (2018), que as questões abordadas são relevantes para o processo de aquisição da língua escrita, a alfabetização. Chamamos a atenção para uma delas, a questão sociocultural. Pensamos que conhecer o aluno e a realidade em que vive são essenciais, e que é muito importante o papel que a escola desempenha. Nesse sentido, segundo Bizzotto, Aroeira e Porto (2010, p. 57), é papel “[...] da escola criar situações de escuta e de fala para as crianças, as quais levem à participação ativa em ocasiões em que essas habilidades são exigidas.”

Nesse processo, Cagliari (2009, p. 75) coaduna com as ideias de Bizzotto, Aroeira e Porto (2010), ao afirmar que é importante intensificar as situações que trabalham o desenvolvimento oral. Dessa forma, entendemos que a oralidade e a escrita podem ter caráter informal, tanto no momento em que são planejadas as atividades do dia, isto é, compartilhada com as crianças a rotina diária, quanto nas rodinhas feitas para que esses aprendizes possam relatar como foi o final de semana, ou sobre os seus animais de estimação, no momento de elaborar, coletivamente, um cartaz ou o reconto escrito de uma história, e assim por diante. Nesse sentido, Cagliari (2009, p. 44) afirma que se é papel da escola ensinar o funcionamento da língua, ela deve não só incentivar a fala, como também explicar seu funcionamento, porque a língua vive na fala das pessoas e somente desse modo se realiza, e, com relação à escrita, que ela preserve a língua como objeto inanimado e, por conseguinte, que a vida de uma língua está na fala.

Para Cagliari, a habilidade de comunicação da criança é ampliada quando lhe são oferecidas situações e atividades em que sua participação é frequente. É preciso passar das situações informais para as formais, paulatinamente. Conforme o que asseguram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, p. 49) de Língua Portuguesa, “eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escrita e reflexão sobre a língua”.

Em relação ao letramento, Soares (2003a, p. 18) afirma que ele se traduz no resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever. Representa o estado ou a condição que um determinado sujeito ou grupo social adquiriu, em consequência da apropriação da escrita.

Assim, “um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva [...] é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.” (SOARES, 2003a, p. 24).

Em relação à afirmativa da autora, é comum constatarmos, principalmente nos centros urbanos, um considerável número de pessoas que não são alfabetizados, porém, são letradas. Embora não decifrando o código escrito, elas conseguem resolver diversas tarefas que precisam das aptidões de ler e de escrever, mas, por terem uma proximidade com o universo escrito, conseguem resolver e atender às suas necessidades, como as de: tomar um ônibus, reconhecer produtos pelos rótulos, saber sobre suas contas de água, luz, telefone, e assim por diante.

Soares (2018, p. 345) alega que, para evitar a discriminação e garantir a manutenção de direitos, é esperada do aprendiz a aquisição da leitura e da escrita, no processo de alfabetização e letramento, bem como que saiba relacionar-se de maneira ativa e produtiva em seu meio social, fazendo uso das práticas sociais de escrita; compreendendo a função dos gêneros textuais e utilizando recursos escritos conscientemente, para conviver numa sociedade letrada. Soares (2018, p. 28-29.) considera a fusão entre as facetas interativa e sociocultural da língua escrita como letramento.

Na sequência, tecemos considerações acerca da ortografia, por entendermos que ela está atrelada ao bom desempenho tanto da alfabetização quanto do letramento, e para explicar que alguns “erros” ortográficos cometidos pelos aprendizes podem ser minimizados ou sanados, desde que o professor conheça e aplique os recursos linguísticos adequados aliados a uma proposta de ensino profícua, ou se utilize de procedimentos de ensino que possam assegurar esse aprendizado.

2.6 Ortografia da língua portuguesa

Morais (2000, 2007, 2014) afirma que a ortografia é criação recente, principalmente na Língua Portuguesa, e que foram instituídas regras ortográficas diferentes e em momentos distintos, em Portugal e, conseqüentemente, no Brasil, a contar da primeira metade do século XIX, conforme discorreremos na subseção, a seguir.

Em consonância com a história do surgimento da escrita, percebe-se a necessidade do ser humano de se comunicar. Essa necessidade é percebida na forma encontrada pelo homem

para deixar suas mensagens, através de registros escritos, que surgiram muito antes da escrita, como também é anterior à comunicação verbal. O fato pode ser constatado, ao verificarmos as pinturas rupestres, p. e., que, ainda na atualidade, comunicam ao homem detalhes da forma de vida daqueles ancestrais, corroborando a ideia de que na pré-história o homem já internalizava a imprescindibilidade de realizar registros impressos.

Segundo Gomes (2007, p. 1), a relação do homem com a aprendizagem da escrita, no período da infância, na contemporaneidade, é semelhante à do período Paleolítico, porquanto quando a criança estabelece suas primeiras contiguidades com impressos, através de rabiscos, desenhos e figuras, esta sua ação pode ser comparada à do homem das cavernas que iniciou seu registro histórico, igualmente, por meio de desenhos-rabiscos.

Revisitando autores que tratam da história da escrita, é possível verificar que escrita, homem e história possuem uma relação de interdependência. Higounet (2003, p. 10) explica essa correlação.

A escrita faz de tal modo parte da nossa civilização que poderia servir de definição dela própria. A história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. Talvez venha o dia de uma terceira era que será: depois da escrita. Vivemos os séculos da civilização da escrita. Todas as nossas sociedades baseiam-se sobre o escrito. A lei escrita substitui a lei oral, o contrato escrito, substitui a convenção verbal, a religião escrita se seguiu à tradição lendária. E, sobretudo, não existe história que não se funde sobre textos. (HIGOUNET, 2003, p. 10)

Diante dessa ótica, segundo Morais (2000) e Higounet (2003), do mesmo modo como a humanidade criou as escritas alfabéticas e nos últimos séculos meramente fixou normas ortográficas, os aprendizes aprendem primeiro o sistema de escrita alfabética e, somente mais adiante, durante a educação básica, é que vão dominando as restrições que a ortografia estabelece àquele sistema. Por ortografia, segundo Morais (2014), entende-se uma convenção, uma norma ou um acordo social que tem a incumbência de unificar o modo como as palavras são escritas, e que pode garantir que os indivíduos consigam fazer a leitura dessas palavras, mesmo diante da variedade dialetal.

Morais (2007, p. 9) mostra a posição de alguns dicionaristas resistentes à normatização ortográfica, e que continuam a usar uma *orthographia antiga* pautados no pensamento de que esta escrita pudesse permanecer pelo peso da tradição, resultando, dessa forma, em diversificadas formas de ortografar. Para justificar esse posicionamento de uma ortografia

etimológica, apresentamos o parecer de Fernando Pessoa (1999) registrado em um texto anterior à década de 1930:

A ortografia é um fenômeno da cultura, e portanto um fenômeno espiritual. O Estado nada tem com o espírito. O Estado não tem direito a compelir-me, em matéria estranha ao Estado, a escrever numa ortografia que repugno, como não tem direito a impor-me uma religião que não aceito.

Morais (2007) delinea seu posicionamento contrário ao de Pessoa (1999), corroborando a ideia de que a utilização da norma ortográfica deve ser respeitada, e qualquer desobediência em seu uso não é socialmente justificável, seja por desconhecimento, seja por “opções pessoais”. O autor discorre que não existe lugar para “variações” no momento de notar nossa língua, e caso haja essa infração, o usuário corre o risco de ser duramente discriminado e penalizado. Moraes (2007, p. 10) ainda reforça a ideia de que, para apreendermos a complexidade da língua, seja qual for a norma ortográfica, é preciso ter clareza de que as manifestações da linguagem oral ou escrita são espelhos de sua trajetória histórica. Nesse sentido, é direito do aluno apropriar-se das regras ortográficas e cabe à escola garantir-lhe esse direito e buscar estratégias eficientes que possam contribuir para a concretização desse propósito.

Morais (2007, p. 79) evidencia em seus posicionamentos um aspecto muito importante: o fato de a ortografia ter um caráter normativo, não quer dizer que a escrita ortográfica seja um processo passivo, memorístico, de depósito de imagens corretas das palavras. O autor entende que os “erros” de ortografia na escrita infantil, os quais possuem “regularizações” ou “hipercorreções”, apontam que “[...] o aprendiz está processando ativamente as propriedades da ortografia, construindo suas representações internas sobre os modelos de escrita correta que encontra no mundo.” (MORAIS, 2007, p. 79).

Nessa perspectiva, segundo o autor, a ortografia não pode ser adquirida automaticamente. Ela é um processo paulatino, necessita de inúmeras reconstruções para que os indivíduos compreendam e estabeleçam as relações de regularidades e irregularidades, para compreenderem as normas descritas. Essa reelaboração requer um determinado tempo e varia de indivíduo para indivíduo, porque é uma construção de caráter individual, e que essa construção está associada à relação desse indivíduo com o ambiente em que vive.

Nesse momento, o papel do professor é primordial. É inexorável ter um olhar atento, para compreender em que fase da apropriação da norma ortográfica seu aluno se encontra, para fazer as intervenções necessárias. Conforme Moraes (2007), é pertinente o conhecimento

do docente a respeito do processo da apropriação da escrita e das normas ortográficas. Só assim ele terá meios de facilitar a construção da aprendizagem e saberes dos seus alunos. Por esse motivo, ressaltamos a importância de que professores e educadores devem sempre colocar o aprendiz em contato com diferentes vocábulos, através de uma considerável gama de textos de diversos gêneros.

Morais (2007), utilizando-se do mesmo termo que Soares, afirma que a tarefa do aprendiz de ortografia é multifacetada. Para esclarecer tal afirmação, o autor explica que essa tarefa envolve apropriar-se das restrições regulares e irregulares socialmente convencionadas na ortografia da Língua Portuguesa, de modo a efetuar não só a escrita das palavras, mas, também, sua grafia correta.

Percebe-se que a escola prioriza o estudo de determinadas regras ortográficas em detrimento de outras. De acordo com Moraes, cabe à escola avaliar o que tem aproveitado ou não da condição natural do aprendiz, de elaborar e pensar sobre os aspectos da língua “à medida que as regras lhes são apresentadas pelos livros ou pela professora, a partir de definições [...] enquanto poderiam estar sendo compreendidas pelo próprio aprendiz.” (MORAIS, 2007, p. 58).

Diante do exposto, entendemos que a escola trabalha a ortografia conforme aquilo que os livros didáticos sugerem. É relevante que os professores trabalhem esse conteúdo de forma que permita ao aluno refletir e elaborar os conceitos ortográficos. Assim como o autor, entendemos ser importante o ensino sistemático e reflexivo da ortografia, porque este procedimento oportuniza ao aluno aplicar o que compreendeu e elaborou, após refletir sobre as regularidades e irregularidades da ortografia da Língua Portuguesa. O estudo sistemático e reflexivo pode ser aplicado nas séries iniciais, com o intuito de evitar um Quadro preocupante em relação às dificuldades de escrita ortográfica no futuro, uma vez que não há um momento pré-definido para o ensino da ortografia, de acordo com Moraes (2000). Nessa linha, ele postula:

[...] penso que o ensino sistemático só cabe quando as crianças já estiverem compreendendo o sistema de escrita alfabética, isto é, quando aprenderem o valor sonoro das letras e já puderem ler e escrever sozinhas. [...] porém, que a curiosidade sobre questões ortográficas deve ser estimulada e transformada em objeto de discussão eventual, sempre que os alunos atentem para as “complexidades” de nossa escrita alfabética, desde a etapa da educação infantil. (MORAIS, 2000, p. 68).

Para o ensino da ortografia, o autor propõe a sequenciação dos conteúdos ortográficos, conjugando dois critérios: 1) a regularidade ou irregularidade das correspondências fonográficas, bem como 2) a frequência de uso de vocábulos na língua escrita.

O autor reitera que, nos casos regulares, os alunos aprendem, compreendendo a regra que viabiliza escrever palavras com segurança. Morais (2000, 2007) afirma que há casos de regularidade direta, regularidade contextual, como também regularidade morfológico-gramatical e casos de irregularidades. Nas subseções a seguir, explicitamos cada um desses casos.

2.6.1 Regularidades diretas

A ortografia, assim como a escrita, é uma convenção. “[...] Caracteriza-se por ser um produto culturalmente construído, artificial, uma invenção do homem para atender a uma necessidade” (ROBERTO, 2016, p. 160). Desse modo, entendemos, após análises dos estudos feitos pelos autores mencionados nesta pesquisa, que o nosso sistema de escrita é de base alfabética, o que significa, em princípio, que as letras representam unidades sonoras de palavras. Como apregoa Roberto (2016), o ideal num sistema de escrita desta natureza seria que cada letra representasse um único som. No entanto, no caso da Língua Portuguesa, são poucos os casos em que isso acontece, e este fenômeno se denomina “regularidades diretas”. (MORAIS, 2000, 2007).

Nos casos de regularidade, os alunos aprendem estabelecendo relações de generalização, o que lhes permite escrever com segurança. Segundo Morais (2000), pertencem ao grupo das regularidades diretas²⁵ -P, -B, -F, -V, por não haver outra letra ou dígrafo disputando a notação desses sons. A seguir, apresentamos o Quadro 3 que traz o grupo das regularidades diretas, conforme Morais (2007, p. 21), a saber:

²⁵ Morais (2007) considera as letras -T/-D como casos de regularidade direta, porém nessa pesquisa não as consideramos como regularidade direta pelo fato de o dialeto dos aprendizes investigados serem da região Sudeste. Conforme Cristóvão Silva (2017a, p. 57), essas letras, de acordo com esse dialeto, representam as consoantes oclusivas alveolares, quando seguidas dos sons [a, e, ε, o, ɔ, u, r, l], e as consoantes africadas alveopalatais, quando seguidas do som [i, ĩ e suas variantes). Ou seja, não há apenas um som para cada uma dessas duas letras no dialeto dessa região. Temos, nesse dialeto, [tʃi'tʃia] para “titia”, [tapa] para “tapa” e [dʒika] para “dica”, [dadu] para “dado”.

Quadro 3 – Regularidades diretas

Regularidades diretas
<ul style="list-style-type: none"> • Notação dos sons /p/, /b/, /f/, /v/ pelos grafemas –P, –B, –F e V, respectivamente, em palavras como “pipoca”, “bule” e “fivela”. • Notação dos sons /m/ e /n/ em início de sílaba pelos grafemas M e –N, respectivamente, em palavras como “martelo” e “navio”.

Fonte: MORAIS, 2007. Adaptado ²⁶.

Com base em nossa experiência na área, acreditamos que as regularidades apresentadas no Quadro 3 podem ser aprendidas pelos alunos sem muitas dificuldades. Morais (2019) ratifica que os jogos de linguagem podem ser uma ferramenta eficaz para auxiliar aprendizes que apresentam trocas de letras regidas por regras. E afirma que essas dificuldades que os estudantes apresentam, mesmo com hipótese alfabética bem consolidada, “[...] são fruto de falta de consciência fonológica.” (MORAIS, 2019, p. 213). É com esta concepção que embasamos nossa proposta de ensino que utiliza atividades que também abordam a consciência fonológica. A subseção seguinte, trata das regularidades contextuais, consoante Morais (2007, p. 21).

2.6.2 Regularidades contextuais

Como postula Morais (2000, 2007), as regularidades contextuais se enquadram no segundo tipo de relações letra-som, ou seja, é a posição na palavra que vai definir qual grafia será adequada. Esses casos de regularidades alicerçados no contexto implicam considerar a posição da correspondência fonográfica na palavra, com o intuito de identificar qual letra é a certa, mas não se encarrega de considerar o “contexto de significação”. No Quadro 4 a seguir, apresentamos casos de regularidades contextuais, de acordo com Morais (2007).

²⁶ Foram feitas adaptações na composição estrutural do texto, tais como: utilizamos o Quadro para os registros dos tipos de regularidades/irregularidade e as aspas para marcar as palavras que servem de exemplos. Essas mesmas adaptações foram realizadas ao longo do texto, quando necessárias.

Quadro 4 – Regularidades contextuais

Regularidades contextuais
<ul style="list-style-type: none"> • Os empregos de –C e –QU em palavras como “quero”, “quiabo” e “coisa”. • Os empregos de –G e –GU em palavras como “guerra”, “guitarra” e “gato”. • Os empregos de –Z do início de palavras começadas com o som /z/, como “zabumba”, “zebra”, “zorra” e “zumbido”. • O emprego de –S em sílabas de início de palavra em que essa letra segue os sons /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 sons /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 som /u/ em sílaba tônica em qualquer posição da palavra e de –O notando o mesmo som em sílaba átona final como em “úlcer<u>a</u>”, “lua”, “bambu” e “bam<u>o</u>”. • Os empregos de –I notando o som /i/ em sílaba tônica em qualquer posição da palavra e de –E notando o mesmo som em sílaba átona final. Como em “fígado”, “bico”, “caqui”, “caque”. • 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 terminado em /ãu/, /ã/ e /ẽy/ como em “feijão”, “folgã<u>o</u>”, “lã”, “sã”, “jov<u>e</u>m” e “ont<u>e</u>m”.

Fonte: MORAIS, 2007. Adaptado²⁷.

O Quadro 4 apresenta casos de regularidades contextuais, conforme Morais (2000), porém, para a elaboração da proposta de ensino desta pesquisa, consideramos, conforme já explicitado, os casos de representação convencional das vogais nasais da Língua Portuguesa, quando representadas pelas letras –M e –N, em final de sílaba, seguidas de consoante na

²⁷ Foram feitas adaptações tanto na composição estrutural do Quadro: utilizamos as aspas para marcar as palavras que servem de exemplos e descartamos os parênteses utilizados pelo autor. Acrescentamos traços antes das letras. Escrevemos a palavra “campo” para exemplificar o caso de palavras escritas com –M, –N em final de sílabas.

sílaba seguinte, por ser este um dos nossos objetos de estudo. Na próxima subseção, são apresentados os casos de regularidades morfológico-gramaticais.

2.6.3 Regularidades morfológico-gramaticais

Consoante Morais (2007, p. 23), dentro dos casos de regularidades, há, ainda, as regularidades morfológico-gramaticais que envolvem palavras formadas por sufixos, como “tristeza”, que se escreve com –Z, “portuguesa”, que se escreve com –S, e algumas flexões verbais como o –R dos infinitivos que não pronunciamos, em nosso dialeto; o –U final dos verbos “cantou”, “vendeu” e “sentiu”, o emprego de (–AM) ou (–ÃO) na terceira pessoa do plural dos tempos verbais, como em “venderam”, “sentiram” (tempo pretérito) ou “venderão”, “sentirão” (tempo futuro). Esse grupo de regularidades, segundo Morais (2000, 2007) exige que o aprendiz analise morfemas²⁸ no interior dos vocábulos, atentando para as características gramaticais das mesmas palavras.

A seguir, no Quadro 5, destacamos casos de correspondência letra-som definidos por regras morfológico-gramaticais em substantivos e adjetivos e também nas flexões verbais (Morais, 2000, p. 33).

Quadro 5 – Regularidades morfológico-gramaticais em substantivos e adjetivos

(Continua)

Regularidades morfológico-gramaticais em substantivos e adjetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com –ESA no final, como nas palavras “portuguesa” e “francesa”. • Substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com –EZA, como nas palavras “beleza” e “pobreza”. • Adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com –ÊS no final, como nas palavras “português” e “francês”. • Substantivos coletivos que terminam com o segmento sonoro /al/ são escritos com –L no final, como nas palavras “milharal”, “canavial” e “cafezal”. • Adjetivos que terminam com o segmento sonoro /ozo/ se escrevem sempre com –S, como nas palavras “famoso”, “carinhoso” e “gostoso”. • Substantivos terminados com o sufixo –ICE se escrevem com –C, como nas palavras “doidice”, “chatice” e “meninice”. • Substantivos derivados que terminam com os sufixos –ÊNCIA, –ANÇA e –ÂNCIA também se escrevem sempre com –C ou –Ç ao final, como em

²⁸ O morfema pode ser compreendido como a menor unidade significativa na composição ou formação de palavras. O limite entre morfemas é indicado pelo sinal +. Exemplo: casas, temos os morfemas /kaz+a+s/. (CRISTÓFARO SILVA, 2017a).

“ciência”, “esperança” e “importância”.

Fonte: MORAIS, 2000. Adaptado²⁹.

Por meio da internalização dos princípios gerativos (regras), conforme afirma Morais (2000), o aprendiz pode grafar com autonomia todos os adjetivos pátrios terminados na sequência sonora /eza/, ou os substantivos terminados com o mesmo som, porém, derivados de adjetivos como “avareza” e “presteza”.

Morais (2000) afirma que não há dúvidas de que a existência das regras morfológico-gramaticais permite ao aprendiz perceber e inferir um princípio gerativo. Se, de fato, o aluno tiver essa percepção, isto é, que há algo de constante, semelhante, que concerne à classe gramatical, não precisará memorizar uma a uma as suas formas ortográficas. Assim, da mesma maneira como ocorre nos substantivos e adjetivos, no que se refere ao princípio gerativo, pudemos avaliar e perceber que se o verbo de determinada oração aparece numa flexão do futuro e no plural, temos a convicção de que devemos grafar com (–ÃO) final, conforme afirma Morais (2007, p. 23).

Na sequência, o Quadro 6 apresenta os casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais, em concordância com os postulados de Morais (2007, p. 23).

Quadro 6 – Regularidades morfológico-gramaticais nas flexões verbais

Regularidades morfológico-gramaticais nas flexões verbais

- O emprego de –R nas formas verbais do infinitivo que tendem a não pronunciados, como em “cantar”, “comer” e “dormir”.
 - O emprego de –U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo, como em “cantou”, “comeu” e “dormiu”.
 - O emprego de –ÃO nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo, como em “cantarão”, “comerão” e “dormirão”.
 - O emprego de –AM nas flexões verbais do passado ou do presente pronunciadas /ãw/ átono, como em “sejam”, “cantam”, “cantavam” e “cantariam”.
 - O emprego de –D nas flexões verbais de gerúndio que, em muitas regiões, tende a não ser pronunciado como em “cantando”, “comendo” e “dormindo”.
 - Os empregos de –SS nas flexões do pretérito imperfeito do subjuntivo, como em “cantasse”, “comesse” e “dormisse”.
-

Fonte: MORAIS, 2007. Adaptado³⁰.

²⁹ A título de conferir maior clareza visual, foram feitas adaptações tanto na composição estrutural do Quadro quanto nos exemplos. Utilizamos as aspas para marcar as palavras que servem de exemplos e descartamos os parênteses utilizados pelo autor.

Embora o Quadro 6 apresente casos de regularidades morfológico-gramaticais, conforme Morais (2000), nesta pesquisa, para a elaboração da proposta de ensino, consideramos, conforme explicitado, os casos que se referem às flexões verbais de 3ª p. p. do passado, do presente e do futuro do indicativo. Em todos os casos de regularidades, é primordial que os aprendizes compreendam as regras, pois, sem esta compreensão não podem se apropriar da escrita ortográfica. Vale destacar que o termo compreender não é sinônimo de decorar, por isso, é papel do professor viabilizar caminhos, buscar estratégias que facilitem a compreensão e aprendizagem. É isto que preconiza o ensino sistemático: utilizar estratégias que estimulem a compreensão de dificuldades ortográficas específicas.

Rego e Buarque (2007, p. 25) citam Pinheiro (1994) e Monteiro (1995), para apontarem resultados de pesquisas feitas pelas referidas autoras, no tocante à facilidade do alunado para escrever corretamente palavras reais de uso frequente, do que vocábulos reais de uso esporádico ou inventado. Monteiro (1995) ainda citado por Rego e Buarque (2007) constata também resultados semelhantes tanto na escrita quanto na leitura. Evidenciou que, após o avanço da escolaridade, as crianças demonstram ter adquirido as regras contextuais, porém, isso não ocorre em palavras inventadas. Ele, então, indaga: se as regras são de caráter gerativo, por qual motivo os aprendizes continuam tendo dificuldades e cometendo “erros” no momento de registrá-las conforme as normas? E aponta que os “erros” cometidos pelos alunos advêm da maneira como estão aprendendo a ortografia. Para Morais (2000), o modo de ensinar pautado na memorização sobre como funciona o sistema ortográfico da Língua Portuguesa facilita muito pouco a compreensão desse sistema.

Com o intuito de buscar estratégias para favorecer o ensino da escrita ortográfica, baseamo-nos nos estudos e nas teorias dos autores selecionados para esta pesquisa, para avaliarmos se a reflexão em relação ao trabalho com a ortografia e a sistematização de atividades focadas no objeto do estudo facultam conduzir o aluno à aprendizagem da escrita ortográfica da Língua Portuguesa.

Como nem todas as palavras da Língua Portuguesa podem ser escritas pela compreensão dos princípios gerativos, especificamente nesses casos, é preciso recorrer à memorização, e os casos de irregularidades se enquadram nessa categoria. Desse modo, o professor pode dar ênfase a palavras que sejam de uso frequente e relevantes para os aprendizes, e incentivar o uso do dicionário para que o aluno escreva ortograficamente. Na

³⁰ A título de clareza visual, foram feitas adaptações tanto na composição estrutural do Quadro quanto nos exemplos. Utilizamos as aspas para marcar as palavras que servem de exemplos e descartamos os parênteses utilizados pelo autor.

subseção, a seguir, apresentamos os casos de irregularidades ortográficas, sob a concepção de Morais (2000; 2007).

2.6.4 Irregularidades

Ao se referir às irregularidades, Morais (2007) declara que, diante do impedimento de assimilação, o aluno precisa memorizar e fazer pesquisas no dicionário, sempre que as dúvidas surgirem. Conforme Morais (2000), as ocorrências de irregularidades correspondem aos vocábulos cuja ortografia foi definida por questões de etimologia da palavra ou pela tradição de uso. O emprego das letras –H ou –X, –G ou –J e as várias maneiras de se registrar ortograficamente o som /s/ são os principais exemplos de ortografias irregulares em nossa língua.

O autor ressalta que, mesmo que para o aprendiz essas irregularidades possam parecer difíceis de serem assimiladas, é preciso propiciar-lhe situações que o direcionem para a compreensão de determinados registros escritos por meio da reflexão. E, assim, assegurar que ele amplie seu léxico mental e possa, através do raciocínio e da reflexão, elaborar sua escrita.

Esse fato pode ocorrer no instante em que o professor estabelece o que é prioridade para o aluno. Morais (2007, p. 79) aponta que ao docente cabe elaborar atividades significativas que propiciem ao aprendiz evidenciar e discutir critérios que porventura não possam ser amparados pela norma ortográfica. É dessa forma que acontece a reflexão por parte do aluno. O Quadro 7, a seguir, apresenta casos de irregularidades ortográficas da Língua Portuguesa, conforme Morais (2000, p. 34).

Quadro 7 – Irregularidades ortográficas

(Continua)

Irregularidades
<ul style="list-style-type: none"> • A notação do som /s/ com –S, –C, –Z, –SS, –X, –Ç, –XC, –SC, –SÇ, e –S, como em “seguro”, “cidade”, “assistir”, “auxílio”, “açude”, “exceto”, “piscina”, “cresça” e “exsurdar”. • A notação do som /z/ com –Z, –S e –X, como em “gozado”, “casa” e “exame”. • A notação do som /ʃ/ com –X, –CH, e –Z, como em “xale”, “chalé” e “rapaz”. • A notação do som /g/ com –J e –G, como em “gelo”, “jiló”. • A notação do som /ʎ/ com –L e –LH em palavras, como em “família” e “toalha”.

(Conclusão)

-
- A notação do som /i/ com –I e –E em posição átona pretônica, como em “cigarro” e “seguro”.
 - A notação do som /u/ com –U ou –O em posição átona pretônica, como em “buraco” e “bonito”.
 - O emprego do –H em início de palavras, como em “harpa”, “hoje” e “humano”.
-

Fonte: MORAIS, 2007. Adaptado³¹.

O Quadro 7 demonstra a inexistência de regras para a assimilação da forma ortográfica dessas palavras apontadas. Nesse caso, Morais (2000) aponta que é viável o discente dominar as irregularidades ortográficas nos cinco primeiros anos da educação básica. Segundo ele, cabe ao professor selecionar e priorizar o emprego de palavras que sejam utilizadas frequentemente, no intuito de que seu uso seja valorado. Afirma, ainda, que é preciso auxiliar os alunos a memorizar algumas palavras mais utilizadas e, em seguida, trabalhar com outras menos usuais.

Para Morais, uma proposta de ensino de ortografia pautada na reflexão gera resultados positivos, se feita através de sequências didáticas que auxiliem o aprendiz a refletir sobre determinada dificuldade, promovendo, assim, a consolidação de seus conhecimentos no que compete ao emprego das regularidades e o uso de dicionários (e outras atividades específicas) de forma profícua, a fim de que ele ganhe autonomia para sanar dúvidas, no que se refere às irregularidades.

Assim, defendemos nesta pesquisa um ensino da ortografia pautado numa abordagem sistemática e reflexiva, e entendemos que é relevante que o docente saiba identificar os casos de regularidades e irregularidades da ortografia da Língua Portuguesa na escrita de seus alunos. Somente, assim, terá meios de planejar atividades e sequências didáticas diferenciadas e pertinentes à aprendizagem. A escola exige do aprendiz a escrita de acordo com a norma ortográfica, porém, oferece poucas oportunidades em relação à reflexão sobre essa escrita. Entendemos que é preciso que a escola invista de uma forma significativa para, de fato, ensinar ortografia, para que os “erros” ortográficos reproduzidos pelos alunos não sejam uma fonte de discriminação dentro e fora da escola.

A apresentação da história da ortografia, das regularidades e irregularidades da norma ortográfica da Língua Portuguesa e dos posicionamentos de estudiosos do assunto

³¹ A título de clareza visual, foram feitas adaptações tanto na composição estrutural do Quadro quanto nos exemplos. Utilizamos as aspas para marcar as palavras que servem de exemplos e descartamos os parênteses utilizados pelo autor.

apresentados nesta seção nos possibilitaram comprovar que a ortografia é uma convenção; uma invenção histórica necessária realizada com o intuito de asseverar os limites da notação alfabética. Desse modo, constitui em si um objeto de conhecimento e, para que seja aprendida, necessita ser sistematizada na escola.

A violação das regularidades e irregularidades da ortografia da Língua Portuguesa pode ser utilizada como um mecanismo de classificação de “erros” ortográficos. Assim sendo, na subseção a seguir, são apresentadas as classificações de “erros” ortográficos pautadas nas considerações de Bortoni-Ricardo (2005) e Oliveira (2005).

2.6.5 Classificação de “erros” ortográficos

Segundo James (1972) citado por Bortoni-Ricardo (2005), o aparato teórico e metodológico para a análise de “erros” didáticos tem sido uma das contribuições mais profícuas da linguística ao ensino das línguas. Reitera que essa técnica permite a identificação dos “erros”, como também propicia a elaboração de material didático destinado a atender às áreas cruciais de ocorrência.

A autora reitera que, além de ser usada numa análise contrastiva entre a língua materna do aprendiz e a estrangeira, essas estratégias podem ser aplicadas com a mesma eficiência no ensino da língua vernácula, em especial, a Língua Portuguesa (português brasileiro), porque um grande contingente da população do Brasil não tem acesso à norma-padrão e são falantes de variedades populares, às vezes, estigmatizadas.

Bortoni-Ricardo (2005) elaborou um modelo de postulação de categorias de “erros” ortográficos, sob a perspectiva sociolinguística. Tal formulação é ainda restrita a variáveis morfofonêmicas, mas a autora reitera que ela pode ser ampliada. Este modelo visa ao ensino da escrita, porém, pode ser adaptado ao ensino da leitura e dos estilos monitorados da língua. As categorias de “erros” ortográficos propostos pela autora estão listados, a seguir.

Categoria 1 – “Erros” ortográficos resultantes do conhecimento insuficiente sobre as convenções que regem a língua escrita. Os “erros” ortográficos desta categoria, geralmente, provêm das correspondências convencionadas entre fonema e letra. No português, há fonemas, principalmente os sibilantes, que possuem diversas representações ortográficas; por outro lado, há letras que representam dois fonemas (cf. LEMLE, 1987; PITTMAN, 1979; SCLIAR-CABRAL, 2003). Ainda faz parte

dessa categoria o uso de diacríticos³² e certas peculiaridades morfológicas que se explicam diacronicamente, p. e., a forma diferente de grafar vocábulos com terminações número pessoal de terceira pessoa do plural /ãw/, grafados com (–ÃO), quando é tônico e (–AM) quando átono.

Categoria 2 – “Erros” ortográficos decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita. Nesta categoria, discriminam-se primeiramente normas fonológicas categóricas das normas fonológicas variáveis. As normas fonológicas categóricas são utilizadas constantemente, sem qualquer vínculo com as características sociodemográficas que distinguem o falante nessa categoria. Já as normas fonológicas variáveis podem ser usadas, ou não, pois estão condicionadas aos fatores estruturais linguísticos ou extralinguísticos.

Essa categoria divide-se nas seguintes subcategorias, conforme Bortoni-Ricardo (2005):

- a) “erros” ortográficos decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas: ocorrem independentemente do contexto situacional e das características sociodemográficas do falante. p. e., “uque”, “levalo”, “janotei”³³;
- b) “erros” ortográficos decorrentes da interferência de traços fonológicos graduais: funcionam como indicadores de variedades sociais, diastráticas, mas também como marcadores de registros entre falantes da língua culta, ocorrendo com maior frequência nos registros monitorados. p. e., a monotongação de ditongos decrescentes (“feira” > “fera”);
- c) “erros” ortográficos decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas. Nessa categoria, incluem-se os traços descontínuos, privativos de variedades rurais e/ou submetidos a forte avaliação negativa. p. e., a semivocalização do /lh/ (“milho” > “mio”).

Oliveira (2005) classificou alguns “erros” ortográficos mais iterados na escrita dos alunos. Esclarece que não é uma classificação inalterável e a considera vantajosa, pois oportuniza separar esses problemas, segundo sua natureza. Se assim é, torna-se muito mais

³² Por diacrítico entende-se sinal gráfico complementar que modifica o valor de algum símbolo. Acréscimo de sinal gráfico para conferir-lhe novo valor fonético ou fonológico. São diacríticos: acento gráfico, cedilha, trema, til (CAGLIARI, 2009, p. 126).

³³ Todos os exemplos dessas subcategorias apresentados para a classificação de “erros” ortográficos foram extraídos de Bortoni-Ricardo (2005).

eficaz qualquer proposta de intervenção pedagógica. Esse autor destaca o fato de que há aspectos dessa classificação que devem sofrer adequações, p. e., as diferenças dialetais. Ele deixa claro que não é um modelo elaborado que vislumbra solucionar todos os problemas relacionados à escrita, e que esta classificação deve ser utilizada com prudência. Oliveira (2005) divide a classificação em três grupos.

No grupo 1 (G1), incluem-se os problemas mais visíveis de escrita. Pertencem a esse grupo os problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética. Nesse caso, o aprendiz ainda não domina as convenções do sistema de escrita alfabética e escreve num continuum, como se a frase fosse constituída apenas por um único vocábulo, não deixando espaços entre as palavras. Frequentemente, nesse caso, o aprendiz identifica apenas o som inicial das sílabas de vocábulos significativos. Esse grupo subdivide-se em:

- a) **G1A** – Escrita pré-alfabética: nesse caso, o aprendiz registra uma série de letras juntas, pois ele ainda não aprendeu que a escrita nota a pauta sonora, ou seja, a sequência de pedaços sonoros das palavras que pronunciamos. O autor apresenta os seguintes exemplos: “mviaemba” (= minha vizinha é muito boa); “amnaeboa” (= a minha mãe é boa)³⁴.
- b) **G1B** – Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado: esse caso é muito comum, por causa da semelhança no traçado das letras, o que faz com que muitos aprendizes confundam, durante algum tempo, a grafia de algumas letras como –M e –N, –P e –Q, –B e –D.
- c) **G1C** – Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons: de acordo com o autor, esse também é um caso muito comum. Geralmente, ocorre nas atividades de ditado. Ao ouvir as palavras o aluno repete sussurrando, com isso há o ensurdecimento dos sons e a consequência é a troca de letras. p. e., “cheito” por “jeito”, “cato” por “gato”, “papa” por “baba”.

No grupo 2 (G2), incluem-se os problemas realmente importantes, p. e., as ocorrências de escrita baseadas na pauta sonora concomitantemente regidas por regras e o registro de vocábulos baseado no dialeto do aprendiz. Esse grupo subdivide-se em:

- a) **G2A** – Violação das relações biunívocas entre sons e os grafemas: de acordo com Oliveira (2005), esse é um caso difícil de acontecer. Um exemplo, seria o aprendiz: grafar a palavra “fava” como “mola”, o que significa que o aprendiz, ainda, não conseguiu estabelecer as relações mínimas entre alguns sons e alguns grafemas.

³⁴ Todos os exemplos apresentados nesta proposta de classificação de “erros” ortográficos foram extraídos de Oliveira (2005).

- b) **G2B** – Violação das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons: nesse caso, incluem-se situações de registro escrito alicerçado na pauta sonora e que concomitantemente é controlado por meio de normas. Um exemplo seria o aprendiz grafar “gato”, corretamente, mas grafar “gera” para “guerra”. Afinal, temos normas constantes para escrever corretamente o som [g] diante do som [ε].
- c) **G2C** – Violação da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz: como apregoa Oliveira (2005), esse caso é um evento em que se tornam necessárias adequações, conforme o contexto, já que dialetos não caracterizam marcas linguísticas idênticas, logo, os problemas também não. Na escrita de um aluno do dialeto de Belo Horizonte, p. e., o enunciado “o sou brilha” para “o sol brilha” é possível já que não há a ocorrência do [ʔ] em final de sílaba nesse dialeto. Porém, esse som ocorre, nesse contexto linguístico, em dialetos do sul do Brasil; logo, violação como essa não ocorrerá nestes dialetos.
- d) **G2D** – Violação de formas dicionarizadas: esse caso envolve os problemas mais críticos que o educador terá que enfrentar, pois, dificilmente, alguém será capaz de superar plenamente os casos dessa categoria. Aqui são enquadradas as grafias de natureza totalmente arbitrárias. Essas formas de ortografar não podem ser controladas pelo som e nem por uma regra (como em G2B). Não é aceitável relacionar essas ocorrências à categoria G2C, porque não há diferenças dialetais envolvidas. Como afirma Oliveira (2005), esses eventos são assimilados separadamente, e, para saber qual a forma correta de escrever tais vocábulos é necessário ter proximidade com o universo escrito, ou fazer o uso do dicionário. São dois tipos de casos de G2D, segundo esse autor. A seguir, o Quadro 8 que apresenta os dois tipos de casos de grafia da categoria G2D.

Quadro 8 – Casos da categoria G2D

Casos da categoria G2D
<ul style="list-style-type: none"> • As formas –X e –Y existem, porém remetem a conceitos diferentes. Ex: “cesta-feira” (= “sexta”); “cinto” (= “sinto”) muito. • Só a forma –X existe, embora a forma –Y seja tecnicamente possível. Ex: “jelo” (= “gelo”); “xoque” (= “choque”).

Fonte: OLIVEIRA, 2005. Adaptado³⁵.

³⁵ Foram feitas adaptações tanto na composição estrutural do Quadro quanto nos exemplos. Utilizamos as aspas para marcar as palavras que servem de exemplos e descartamos os parênteses utilizados pelo autor.

Para os casos considerados no Quadro 8, de acordo com Oliveira, não existem nem normas que possam alicerçar o aprendiz e facilitar sua compreensão e execução da escrita ortográfica, nem a forma de os ortografar poder ter influência do dialeto do falante. A estratégia recomendada é o uso do dicionário ou o constante acesso do aprendiz a esses vocábulos e seu subsequente uso, proporcionando a assimilação da estrutura de seu registro escrito.

No grupo 3 (G3), segundo Oliveira (2005), incluem-se os casos em que a ortografia requer o domínio de fatores que extrapolam a associação entre sons e letra, p. e., a segmentação de frases e de termos. Esse grupo subdivide-se em:

- a) **G3A** – Violação na escrita de sequência de palavras: nessa categoria, enquadram-se os casos em que a pausa na fala de um determinado vocábulo não condiz com a separação da palavra na forma escrita, p. e., “opatu” (o pato); “mileva” (me leva); “javai” (já vai).
- b) **G3B** – Outros casos: essa categoria é intencionalmente aberta e dela fazem parte casos de hipercorreção³⁶, e os casos acidentais. Oliveira (2005) afirma que casos de hipercorreção não são fáceis de resolver por dois motivos: 1) são ocasionais, ou seja, podem surgir aleatoriamente, ou não; 2) podem surgir para determinadas situações, porém, não necessariamente, se manifestar em outras.

Para Oliveira (2005), um caso simples de hipercorreção, e que, com uma intervenção simples, é possível resolver são os verbos que nas formas de 3ª pessoa do singular no passado são grafados pelos aprendizes com -L final, como em “pegol”, “abril” e “jogol” para “pegou”, “abriu” e “jogou”.

Os casos acidentais não são motivo de preocupação (p. e., “aprandim” por “aprendi”), porque não se tem ideia sobre o que motiva o aprendiz a grafar desta maneira. O que é possível perceber é que a grafia, de maneira alguma possui sentido com a fala.

Diante das considerações de “erros” ortográficos defendidos por Bortoni-Ricardo (2005) e Oliveira (2005), nós as entendemos como contribuições relevantes, porém, as classificações sobre “erros” ortográficos, nesta pesquisa, estarão sustentadas na organização da norma ortográfica da Língua Portuguesa, conforme abordagem de Morais (2000; 2007), a saber:

- a) Regularidades diretas.
- b) Regularidades contextuais.

³⁶ Hipercorreção: “fenômeno em que um falante utiliza uma pronúncia que transcende a norma, quando de fato tal falante pretendia utilizar a linguagem padrão e de prestígio” (CRISTÓFARO-SILVA, 2017b, p. 133).

- c) Regularidades morfológico-gramaticais.
- d) Irregularidades.

A proposta de ensino foi elaborada, especificamente, com as regularidades de natureza contextual que se referem ao emprego do –M e –N, para registrar a nasalização em final de sílaba, seguidas de consoante na sílaba seguinte, e os casos de regularidade de natureza morfológico-gramatical que se referem às flexões verbais de 3ª pessoa do plural do futuro do presente do indicativo e às flexões verbais de 3ª pessoa do plural do presente e do pretérito perfeito do indicativo. Justifica-se esse recorte, pelo fato de essas categorias e subcategorias de “erros” ortográficos terem sido as incidências mais numerosas de casos de violações ortográficas ocorridos na escrita dos alunos investigados.

Além disso, selecionamos a categorização de Morais por ele defender um ensino de ortografia pautado numa abordagem sistemática e reflexiva que permite ao professor utilizar uma maneira alternativa de ensinar, não pautando seu trabalho apenas nas práticas tradicionais de ensino de ortografia, tais como, cópia, exaustivos exercícios de treino, ditados etc. Nessa perspectiva alternativa, o professor deve buscar estratégias de ensino que visem à participação constante do aprendiz e possibilitem, por meio de atividades de reflexão, que o aluno encontre soluções para seus problemas, com ênfase na sistematização do conteúdo aprendido.

Na perspectiva de Morais, o professor deve trabalhar em torno dos “erros” indicadores do que realmente precisa ser ensinado, e não apenas a reprodução de conteúdos que devem ser ensinados em determinada etapa ou ano, os quais, talvez, naquele momento, não sejam algo realmente necessário para o aprendiz. Na subseção a seguir, descrevemos o referencial teórico acerca da *gamificação*, em razão de utilizarmos este recurso em nossa proposta de ensino.

2.7 Gamificação: ferramenta de ensino contemporânea

Devido à necessidade de se criar um ambiente motivador e que aproxime os estudantes da era digital³⁷, entendemos como relevante encontrar estratégias que possam favorecer essa aproximação. Desse modo, pensamos a *gamificação* como uma ferramenta de ensino, pelo fato de ser ela uma metodologia inovadora. Acreditamos que, através da *gamificação* dos conteúdos a serem estudados, neste caso, os objetos de estudo desta pesquisa, poderemos

³⁷ Termo utilizado para se referir também à era da informação ou era tecnológica. Relaciona-se à invenção de novas tecnologias como microcomputadores, celulares, *internet* entre outros, conforme Gabriel (2010).

dispor de mais recursos que auxiliem a escrita dos alunos e que estes passem a escrever de acordo com as regras da Língua Portuguesa.

Para uma melhor compreensão sobre tal ferramenta, traçamos um cenário sobre a *gamificação* e os jogos, a fim de esclarecer as diferenças entre eles. Para isso, buscamos pesquisas de autores especializados no assunto.

Em relação ao termo “jogo”, recorremos a Houaiss (2009), que nos traz, entre outras, as seguintes definições: “1. atividade cuja natureza ou finalidade é a diversão, o entretenimento. 2. [...] atividade submetida a regras que estabelecem quem vence e quem perde.”

Conforme postula McGonigal (2012), o jogo é tudo aquilo que pode ser considerado um jogo propriamente dito, reúne muitas vezes um conjunto de elementos indissociáveis e que, geralmente, não estão estruturados de maneira explícita. Todos os jogos possuem quatro características específicas: meta, regras, sistema de *feedback* e participação voluntária. Para McGonigal (2012, citado por VIANNA *et al.*, 2013, p. 28),

[...]a meta é o motivo que justifica a realização de uma atividade por parte dos jogadores, em outras palavras, o elemento pelo qual os participantes de um jogo concentram suas atenções para atingir os propósitos designados. [...] As regras ajustam o nível de complexidade do jogador frente à atividade a ser desenvolvida, liberando a criatividade e estimulando o pensamento estratégico. [...] têm a função de definir a maneira pela qual o jogador se comportará, ou de que modo organizará suas ações para o cumprimento dos desafios impostos pelo jogo. [...] sistema de *feedback*, cuja função principal é informar aos jogadores como está sua relação com os diferentes aspectos que regulam sua interação com a atividade. [...] participação voluntária [...] é preciso haver consenso entre todas as condições propostas e o jogador. (VIANNA *et al.*, 2013, p. 28).

Segundo McGonigal (2012), os jogos além de se apresentarem sob diversas formas, plataformas, espaços, quantidade de jogadores e tempo de duração, possuem uma grande diversidade, trazem motivação, diversão e recompensas para os jogadores.

Vianna *et al* (2013, p. 13), ao postularem que características de jogos podem contribuir para a aprendizagem de conteúdos, consideram a *gamificação* o uso de elementos dos jogos no ensino com o objetivo de gerar aprendizagem e colaborar para a resolução de problemas e a motivação e engajamento de um público determinado.

Ainda, de acordo com Vianna *et al.* (2013, p. 17), os jogos são ponto de partida para a compreensão da *gamificação*. Segundo os autores, a *gamificação* não é ciência, mas uma metodologia, por meio da qual se aplicam mecanismos de jogos com o objetivo de resolver

problemas ou impasses em outros contextos. Desse modo, o “foco da *gamificação* é envolver emocionalmente o indivíduo utilizando mecanismos provenientes de jogos, favorecendo a criação de um ambiente propício ao engajamento do indivíduo.” (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 33).

Busarello (2016) considera que a *gamificação* é constituída de cinco tópicos estruturais: aprendizagem, narrativa, motivação e engajamento, pensar como jogos e mecânicas de jogos, conforme aponta a Figura 15, a seguir:

Figura 15 – Estrutura da *gamificação*



Fonte: Busarello (2016, p. 35).

Para Busarello, as narrativas são fundamentais para a *gamificação*, pois elas oferecem material para a criação de histórias interativas capazes de possibilitar o engajamento do indivíduo, estimulando-o a continuar com a tarefa. Para o autor, a mecânica de jogos tem a função de manter a motivação do indivíduo, pois entende-se como necessário fornecer-lhe estímulos de alta qualidade e com formatos diversificados. A aprendizagem, conforme Busarello, é motivadora quando se torna divertida.

A motivação e o engajamento devem estruturar-se da seguinte maneira: deixar claro que o fracasso no processo faz parte da aprendizagem e que os *feedbacks* positivos também são importantes; possibilitar ao jogador a experimentação de várias identidades; estimular o

indivíduo através de recompensas, pois favorecem o engajamento do aluno com o aprendizado; elevar a motivação intrínseca do aluno favorecendo-lhe a experimentação do estado de fluxo; possibilitar que o indivíduo pense como em jogo, porém fora do jogo, pois os mecanismos encontrados devem funcionar como um impulsor motivacional e contribuir para um engajamento nos diversos aspectos.

Nesse sentido, entendemos que a *gamificação* de conteúdos pode ser uma ferramenta com grande potencial capaz de auxiliar o aprendiz na aquisição da escrita ortográfica. Essa ferramenta pode ser considerada atrativa e motivadora para o aluno, uma vez que exige seu comprometimento, sua participação efetiva, e pode se realizar em um ambiente escolar, mas fora da sala de aula.

A intenção dessa estratégia de *gamificação* é facilitar e estimular a produção e a aplicação de conhecimentos pelo aprendiz. Foi sob essa perspectiva que adotamos essa ferramenta na proposta de ensino elaborada e proposta nesta dissertação.

Os conteúdos da proposta de ensino foram gamificados. Isso foi realizado nos jogos de tabuleiro, porque não se “pode limitar a *gamification* para aplicações baseadas em computador ou novas tecnologias, pois tem a capacidade de ser empregada nos mais variados contextos e ambientes a partir de mídias e de estímulos diversos.” (BUSARELLO, 2016, p. 43). A essência da *gamificação* não se encontra na tecnologia, segundo Kapp (2012 apud BUSARELLO, 2016, p. 43), “mas sim em um ambiente que promova a diversidade de caminhos de aprendizagem e os sistemas de decisão e recompensa por parte dos sujeitos, sempre almejando elevar os níveis motivacionais e de engajamento dentro do processo”.

Jogos digitais também foram criados, uma vez que são elementos acessíveis e presentes no cotidiano do público-alvo desta pesquisa, por constituir um instrumento que desperta interesse dos alunos e, ainda, estar previsto nas competências gerais da Educação Básica, conforme a BNCC, a saber:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

Nesses jogos, estabelecemos orientações e objetivos claros, no intuito de desenvolver as habilidades propostas. Utilizamos, ainda, estímulos para que o aprendiz fosse motivado a continuar e realizar os desafios propostos, e alcançar o aprendizado, neste caso, a escrita de acordo com a norma ortográfica da Língua Portuguesa dos casos selecionados como objetos

de estudo. No capítulo a seguir, apresentamos a metodologia utilizada para desenvolver esta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevemos o contexto no qual a escola pesquisada está inserida, seguida de sua respectiva caracterização e a descrição da coleta de dados e do corpus, em dois momentos distintos: fase diagnóstica e fase após aplicação da proposta de ensino. A seguir, apresentamos e discorremos nossa proposta de ensino, a realização de todas as atividades e os resultados das duas fases que foram analisados e comparados, para a avaliação da proposta de ensino.

Nosso estudo foi desenvolvido com o método da pesquisa-ação, a partir da definição de Gil (2008), por ser uma pesquisa que tem como pilar a base empírica e que, para sua realização, exige a proximidade entre pesquisador e público-alvo. Dessa forma, a pesquisa é concebida e realizada com ação ou resolução de problemas de forma coletiva, em interação, entre pesquisadores e participantes. Foi escolhida, ainda, pois recorre a um procedimento sistemático, que visa a transformar a realidade observada, partindo da compreensão e do conhecimento do problema identificado para a pesquisa e o compromisso com sua resolução.

Na perspectiva da pesquisa-ação, a teoria tem o papel de orientar o levantamento de hipóteses, e, em assim sendo, para seu desenvolvimento, foi preciso selecionar o referencial teórico pertinente. Adotamos, então, abordagens linguísticas orientadas, especificamente, para o ensino da ortografia da Língua Portuguesa que, juntamente com a reflexão acerca da prática pedagógica, possibilita a elaboração de uma proposta de ensino que, embasada em referencial teórico, pode unir teoria e prática.

Outra razão para a escolha da pesquisa-ação foi o fato de ela permitir que o investigador deixe o papel de observador e assuma uma atitude participativa de relação sujeito a sujeito. Assim, o pesquisador, quando participa da ação, que tem como propósito a resolução de um problema coletivo, de forma que os participantes e o pesquisador estejam diretamente envolvidos, traz consigo vários conhecimentos que serão essenciais para fazer cumprir sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. Essa reflexão sobre a realização das ações acarreta mudanças no conhecimento do pesquisador e do aprendiz.

Para o desenvolvimento da pesquisa-ação, devem ser definidos os atores, que, nesta pesquisa são os alunos, com idades entre 7 e 8 anos, do 3º ano do EF I da E. M. Alípio Maciel de Oliveira, de Sete Lagoas/MG. A turma é heterogênea, já que os discentes se encontram em diferentes níveis de apropriação da escrita ortográfica. O pesquisador/professor/mediador, no contexto desta pesquisa, desempenha tão somente papel de auxiliar.

A pesquisa utilizou também as metodologias descritiva, nos moldes de Gil (2008), por ela se pautar pela descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, pelo estabelecimento de relações entre variáveis e a quantitativa, pois tem o propósito de quantificar dados e apurar números, a fim de produzir informações, e, a qualitativa, porque “a pesquisa tem sempre caráter interpretativo” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 237).

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a metodologia quanti-qualitativa permite reflexão e ação do pesquisador. A autora assim a define:

A pesquisa quantitativa procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente, que é variável explicação, mas também chamada de variável independente, e um fenômeno consequente, que é a variável dependente. Já a pesquisa qualitativa não se propõe testar essas relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Na perspectiva assumida nesta pesquisa, almejamos que a realidade da sala de aula seja modificada pela ação investigativa e o objeto de investigação transformado.

Assim, o contato com a realidade da escola, o *lôcus* de investigação e do contexto familiar dos atores tornaram-se imprescindíveis, pois a interação verbal e o conhecimento da realidade são elementos primordiais para que o investigador/professor/mediador possa refletir acerca dos fenômenos linguísticos empregados pelos alunos, e verificar se alguns desses fatores podem, de algum modo, influenciar a aprendizagem dos participantes. Com este propósito, foi aplicado aos participantes, aos pais ou seus responsáveis um questionário semiestruturado, para se definir o perfil do aluno e de seus responsáveis.

Dado o seu caráter, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unimontes, através Plataforma Brasil, que acata as normas éticas legais e vigentes (CAAE 00471118.0.0000.5146 – Número do Parecer 3.085.215) –, constante no Anexo A.

Na subseção seguinte, descrevemos o universo desta pesquisa, a E. M. Alípio Maciel de Oliveira, localizada em Sete Lagoas/MG, em que estudam os alunos público-alvo deste estudo.

3.1 A cidade e o contexto

Sete Lagoas³⁸, cidade em que foi realizada esta pesquisa, fica localizada na região central do estado de Minas Gerais, a aproximadamente 72 quilômetros de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais. Sua população atualmente é de 239.639 habitantes, segundo o IBGE, e a sua área de influência abrange aproximadamente 38 municípios. Na Figura 16 a seguir, apontamos a localização da cidade no mapa de MG.

Figura 16 – Mapa do município de Sete Lagoas, Minas Gerais



Fonte: Disponível em: <http://images.mapsofworld.com/where-is/maps/sete-lagoas-location-map.jpg>. Acesso em: 11 agosto 2018.

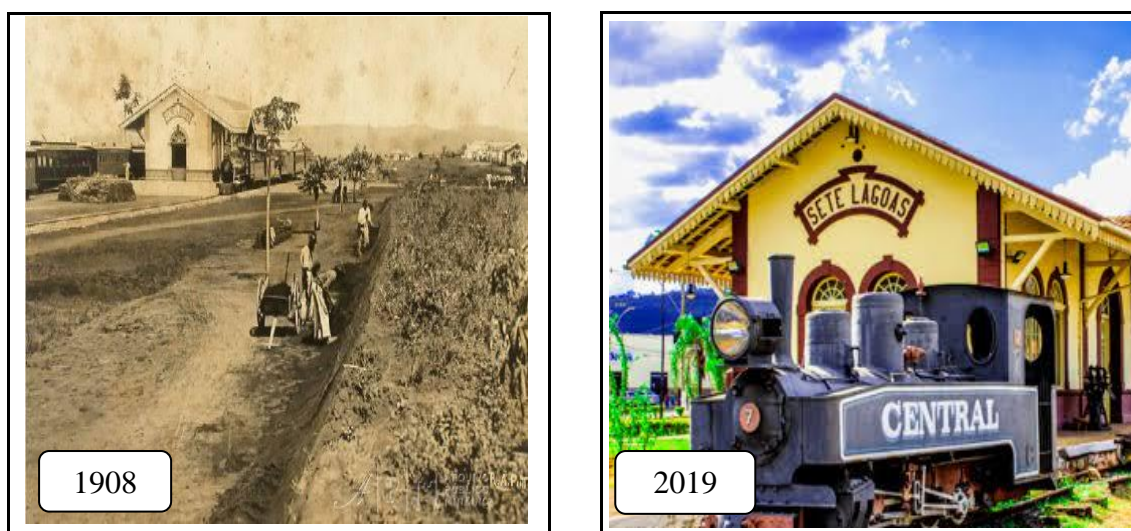
Possui uma relevante trajetória histórica e foi cenário de eventos importantes na história do Brasil, entre eles a chegada dos Bandeirantes nas terras da futura cidade de Sete Lagoas, guiados por Fernão Dias Paes Leme, por volta do ano de 1667, quando eles se embrenhavam pelos sertões de Minas Gerais em busca de riquezas.

³⁸ As informações sobre a cidade foram extraídas de cartilhas educativas disponíveis nas escolas municipais da cidade e em *sites*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sete-lagoas/panorama>. Acesso em: 21 março 2020. Disponível em: <https://setelagoas.com.br/sete-lagoas/cidade/historia>. Acesso em: 23 março 2020.

Sete Lagoas possui um potencial turístico natural e histórico constituído pela Gruta Rei do Mato localizada às margens da BR 040, junto ao trevo de acesso à cidade. Possui lagoas encantadoras, que deram origem ao nome da cidade, e entre elas se destacam a Lagoa Boa Vista, Lagoa da Catarina, do Cercadinho, José Félix, Lagoa Paulino, sendo esta última situada no centro da cidade.

Conta com a Serra de Santa Helena que dispõe de uma vista panorâmica das principais lagoas do município. No alto dessa serra, fica localizado o parque da Cascata onde se pode usufruir de passeios ecológicos. Faz parte do patrimônio histórico da cidade a Matriz de Santo Antônio, o Centro Cultural Nhoquim Drummond “Casarão”, o estádio Joaquim Henrique Nogueira e o Museu Ferroviário, este ilustrado na Figura 17, a seguir.

Figura 17 – Fotos como ilustração do Museu do Ferroviário de Sete Lagoas, passado e presente



Fonte: Disponível em: http://www.estacoesferroviarias.com.br/efcb_mg_linhacentro/sete.htm. Acesso em: 26 outubro 2019.

O clima da cidade é tropical, a temperatura média é de 21,6° C, segundo a classificação climática Köppen e Geiger. A economia da cidade gira em torno de siderúrgicas do setor primário, de empresas do ramo automobilístico, da cervejaria e do setor alimentício.

O município de Sete Lagoas, conta com 51 escolas públicas municipais, 34 escolas públicas estaduais e 63 particulares. O órgão responsável por orientar a educação no município é a Secretaria Municipal de Educação (SME) que tem a missão de harmonizar

município/cidadão, assessorando, coordenando, e avaliando administrativa e pedagogicamente as Unidades de Ensino, com uma gestão compartilhada, definindo diretrizes e estratégias que possibilitem o desenvolvimento integral do aluno, no exercício pleno de sua cidadania e que propicie sua transformação social. A meta da SME é aumentar a eficiência educacional no município.

A escola se localiza em um bairro da periferia que apresenta altos índices de históricos de violência, geralmente relacionados ao tráfico de drogas.

A escola onde desenvolvemos a pesquisa fica em uma comunidade em que as pessoas, em sua maioria, exercem atividades laborais que, do ponto de vista social, são de pouco prestígio econômico. A maioria é carente e, via de regra, demonstra desconhecimento sobre a língua escrita formal. A pobreza, a fome, a presença da violência, o uso excessivo de substâncias ilícitas por familiares e a necessidade constante de acionar os órgãos de proteção à criança, como o Conselho Tutelar, são fatores presentes e recorrentes que desestabilizam o emocional dos alunos desta comunidade escolar e, conseqüentemente, afetam, negativamente, o aprendizado desses discentes.

Quanto ao deslocamento das crianças até a unidade escolar, ele é feito por meio de bicicletas, poucos ônibus escolares, alguns veículos particulares e, em sua grande maioria, a pé.

Alguns pais ou responsáveis de discentes participantes desta pesquisa não auxiliam os filhos nas atividades extraclasse, por não possuírem conhecimento formal adequado para tal e por não disporem de tempo necessário para dar atenção aos filhos, por terem que sair muito cedo para o trabalho e retornarem muito tarde, ou, por vezes, por falta de estrutura familiar.

Percebemos, claramente, que um número considerável de familiares dos alunos participantes desta pesquisa transfere para a escola as suas responsabilidades, até mesmo em relação à saúde. Isto é facilmente constatado, quando os familiares se justificam junto à direção, ou ao setor pedagógico, ao lhes serem cobrados encaminhamentos ou relatórios médicos, que objetivam assegurar direitos dos discentes junto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). As famílias, geralmente, alegam que não conseguem obter tais documentos e solicitam que a escola o faça por eles. Para agravar os problemas, constantemente, pais mandam para a escola crianças que não se encontram em boas condições de saúde, ou seja, doentes, sentindo-se mal, para que a Instituição de Ensino providencie assistência médica aos seus filhos, comportamento que também caracteriza, em nosso entendimento, a transferência de responsabilidades.

3.2 A escola

É dentro do universo descrito anteriormente, que se encontra a E. M. Alípio Maciel de Oliveira, na qual desenvolvemos nossa pesquisa.

A infraestrutura física da escola, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), atende às necessidades da comunidade escolar. A instituição passou por uma reforma em 2014, o que melhorou sua estrutura e facilitou o desenvolvimento/desempenho de atividades variadas e melhorou até mesmo a autoestima de alunos e funcionários do educandário.

A escola Alípio Maciel de Oliveira possui 11 salas de aula, sendo uma delas a de recursos multifuncionais para AEE, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca com um acervo diversificado, banheiro dentro do prédio e adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de jogos Mente Inovadora (MIND LAB), sala da secretaria, sala de professores, sala de pedagogia e pátio coberto. Também há computadores para o setor administrativo e para os alunos (laboratório de informática), TV, DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojetor, impressora, aparelho de som, microfone e projetor multimídia (data show).

Ela oferece o Ensino Fundamental Regular do 1º ao 9º ano, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), para os anos iniciais e para os finais. Essa Instituição é formada por uma equipe de 69 servidores, sendo 44 efetivos e 25 designados. O corpo docente é constituído por 18 professoras(-es) regentes de aulas, 18 professoras regentes de turma, 03 pedagogas, 03 assistentes de biblioteca e 01 professora para AEE.

Quanto ao corpo discente, segundo os Quadros de turmas da SME, a escola conta com 153 alunos do EF I (anos iniciais) distribuídos em 01 turma de 1º ano, 02 de 2º ano, 02 de 3º ano, 02 de 4º ano e 02 de 5º ano, no turno vespertino. No Ensino Fundamental II (EF II) – anos finais –, 216 alunos distribuem-se em 02 turmas de 6º ano, 02 de 7º ano, 02 de 8º ano e 02 de 9º ano, no turno matutino.

A escola atende aos anos iniciais do EJA, com um total de 50 alunos, sendo 01 turma de 1º período, 01 de 2º período, 01 de 3º período e 01 de 4º período no turno noturno. E também atua com os anos finais do EJA, atendendo a 137 alunos em 01 turma de 1º período, 01 de 2º período, 01 de 3º período e 01 de 4º período, no turno noturno.



A escola Alípio Maciel de Oliveira vem se empenhando para atingir as metas estabelecidas pelos Programas de Nacionais de Avaliação Externa como: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), popularmente conhecida como “Provinha Brasil”, Programa de Avaliação da Alfabetização da

Secretaria do Estado de Minas Gerais (PROALFA), Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Para demonstrar a melhora nos resultados desta Instituição, consideramos os resultados da ANRESC, “Prova Brasil”, que são indicadores do IDEB.³⁹

Os Gráficos 1 e 2, a seguir, mostram os resultados da E. M. Alípio Maciel de Oliveira, nas edições da Prova Brasil.

Gráfico 1 – Desempenho da E. M. Alípio Maciel de Oliveira na Prova Brasil

Desempenho da sua Escola nas Edições da Prova Brasil	5º Ano		9º Ano		3ª Série	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
2011	192.25	215.01	266.66	258.69		
2013	199.61	216.00	251.02	254.81		
2015	214.72	216.38	262.84	253.71		
2017	201.06	205.00	261.00	247.43		

 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
 

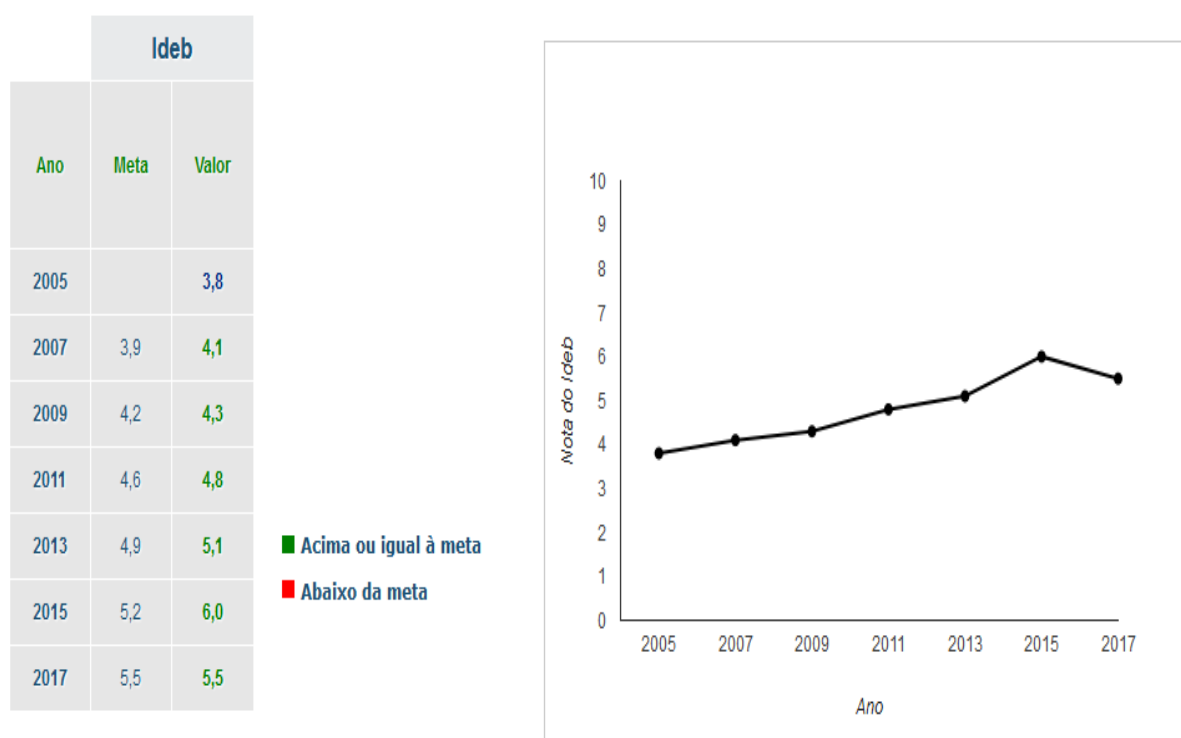
DESEMPENHO DA SUA ESCOLA | PROVA BRASIL ProvaBrasil

Fonte: Secretaria Estadual de Educação / IDEB 2017. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: 23 outubro 2019.

O Gráfico 1 aponta uma evolução dos resultados da escola pesquisada entre 2011 e 2015. No que tange aos resultados do 5º ano em Língua Portuguesa, a escola apresentou uma pontuação⁴⁰ condizente ao nível básico, em 2011 e 2013, anos nos quais obteve os valores 192.25 e 199.61, respectivamente. No ano de 2015, enquadrou-se no nível proficiente, ao alcançar a pontuação 214.72. No ano de 2017, houve uma pequena queda nos resultados, com a pontuação 201.06, porém, se manteve no nível proficiente. Em se tratando dos resultados de Língua Portuguesa do 9º ano, a escola alcançou 266.66, em 2011, e ficou enquadrada no nível básico. Em 2013, o resultado obtido foi 251.02 e ela permaneceu no nível básico. No ano de 2015, melhorou um pouco a pontuação e atingiu 262.84, porém se manteve no nível básico. No ano de 2017, teve a pontuação reduzida para 261.00, mantendo-se no nível básico. Mesmo diante da redução na pontuação, a escola ainda se encontra dentro da meta estabelecida pelo INEP, de acordo com o Gráfico 2, a seguir.

³⁹ O IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados – Prova Brasil ou SAEB – realizados pelos alunos ao final das etapas de ensino.

⁴⁰ Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em forma de pontos baseados numa escala (Escala SAEB), única para cada disciplina e ano de escolaridade.

Gráfico 2 – Resultados do IDEB da E. M. Alípio Maciel de Oliveira

Fonte: Secretaria Estadual de Educação /IDEB 2017. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: 23 outubro 2019.

O Gráfico 2 confirma que a E. M. Alípio Maciel de Oliveira se encontra dentro da meta estabelecida pelo IDEB. O ano de 2005 foi destinado à implantação do indicador da qualidade educacional, e, por esse motivo, ainda não havia meta estabelecida. No ano de 2007, a meta estabelecida para a escola era 3,9, mas, ela a superou, pois alcançou o valor 4,1. Em 2009, a meta era de 4,2 e, mais uma vez, a escola conseguiu superá-la e atingiu 4,3. Em 2011, a meta era de 4,6 e a escola alcançou 4,8. Em 2013, teve a meta estabelecida em 4,9 e atingiu 5,1. Em 2015, a meta era 5,2 e a escola conseguiu melhorar, consideravelmente, os resultados e atingiu o valor de 6,0 – meta estabelecida para o Brasil alcançar até o ano de 2021. Em 2017, a meta era 5,5, mas o rendimento da escola caiu um pouco e não superou o valor da última edição, permanecendo, assim, na meta estabelecida para o ano mencionado.

A análise dos resultados nos permite constatar o esforço que a referida escola vem realizando ao longo dos anos rumo à melhora e ao compromisso com as metas e orientações de uma educação pública de qualidade.

Na sequência, os Gráficos 3, 4 e 5 ilustram os resultados do PROALFA 2018 da E. M. Alípio Maciel das turmas de 2º e 3º ano do EF I, respectivamente, no que se refere à Língua Portuguesa e à escrita.

Gráfico 3 – Resultados do PROALFA 2018 – 2º ano/Língua Portuguesa

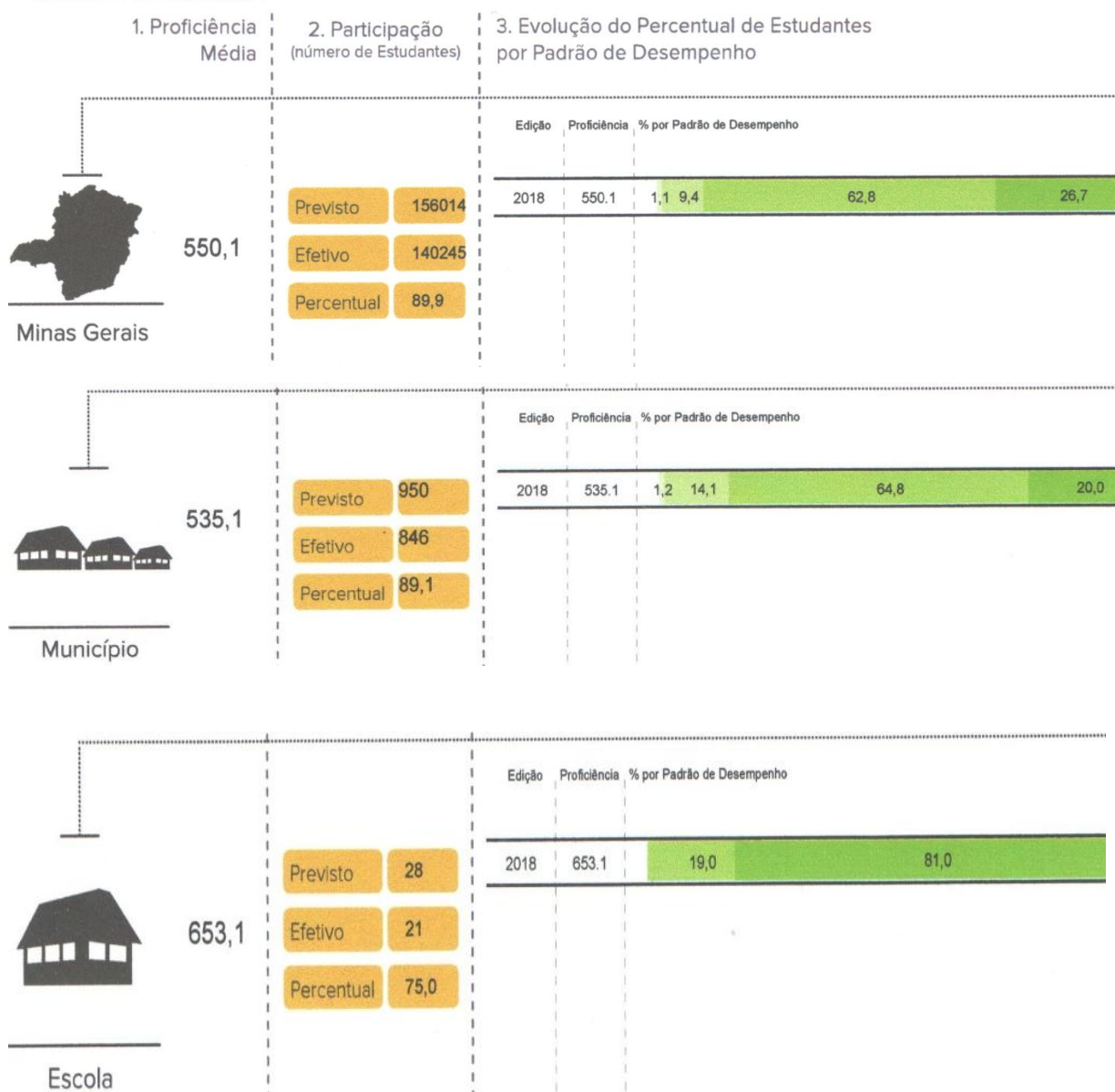
Escola: EM ALÍPIO MACIEL DE OLIVEIRA

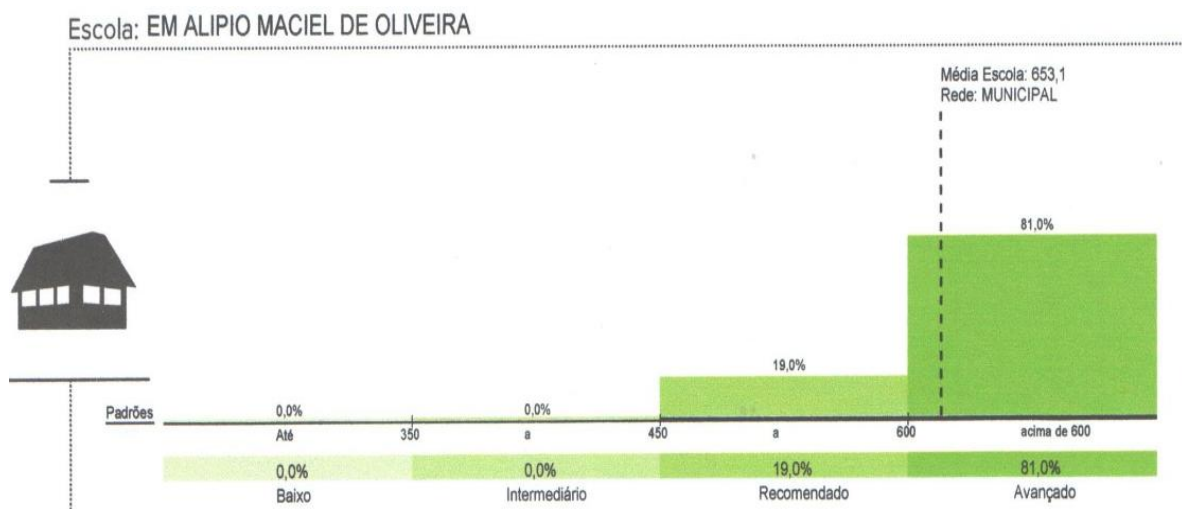
Município: SETE LAGOAS

SRE: SETE LAGOAS

ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - 2º ANO

LÍNGUA PORTUGUESA





Fonte: Secretaria Estadual de Educação / PROALFA 2018. Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br/proalfa/resultados/participacao-e-desempenho>. Acesso em: 14 novembro 2019.

O Gráfico 3 evidencia que o 2º ano da E. M. Alípio Maciel de Oliveira atingiu um resultado acima do alcançado pelo Estado e pelo Município, no ano de 2018. A proficiência média alcançada pelo Estado foi de 550,1 e o município atingiu a média de 535,1. Ou seja, a escola Alípio Maciel ultrapassou a média tanto do Estado quanto do município, ao conseguir uma proficiência média de 653,1. O rendimento da referida escola encontrava-se, no ano de 2018, dentro do nível avançado. Para esse nível, são considerados indicadores acima de 600. Os resultados provenientes de avaliações externas vêm demonstrando que os esforços envidados pela escola estão surtindo efeitos positivos.

O Gráfico 4, a seguir, apresenta os resultados do 3º ano do EF I – PROALFA, em relação à Língua Portuguesa.

Gráfico 4 – Resultados do PROALFA 2018 – 3º ano/Língua Portuguesa

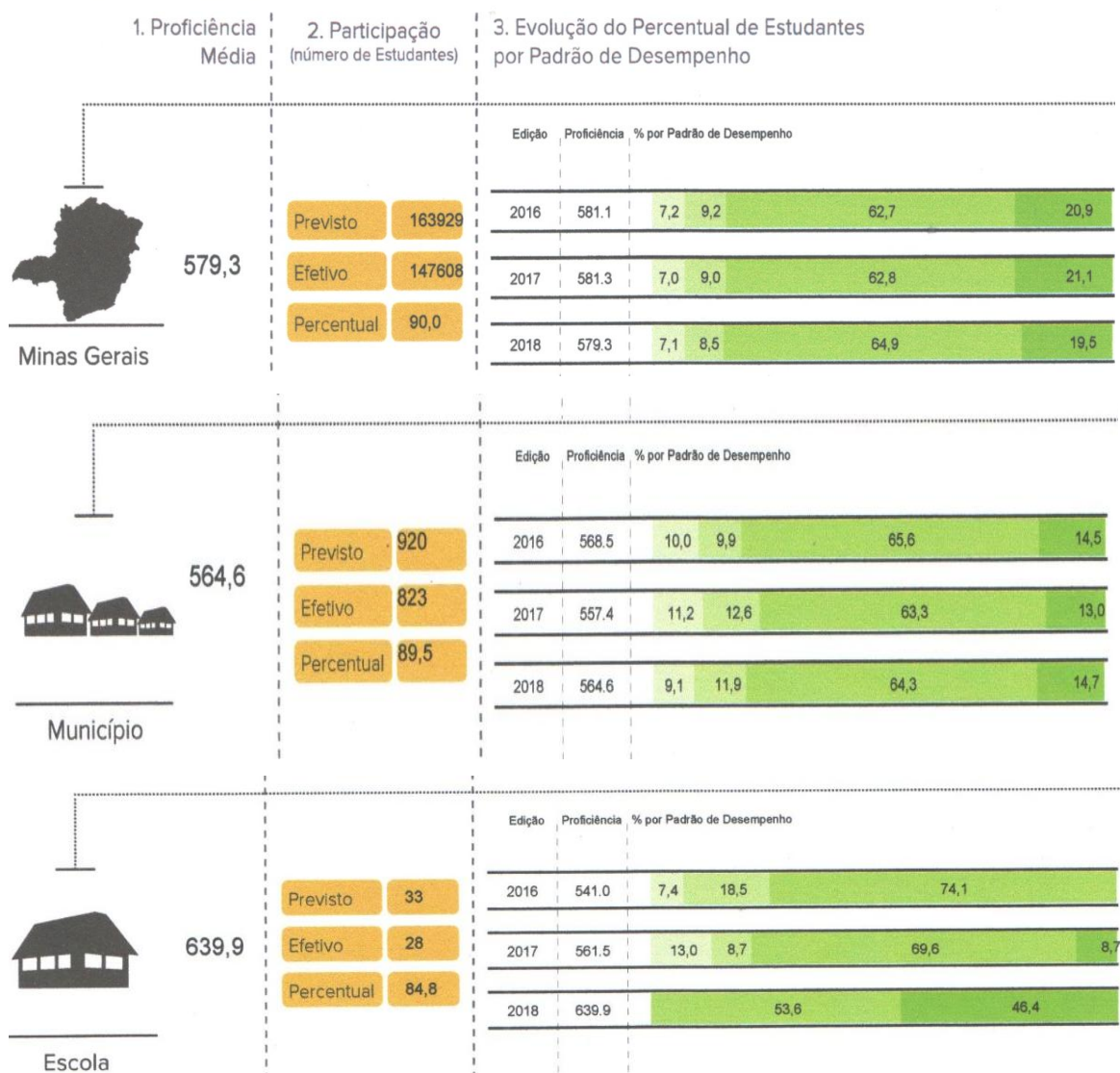
Escola: EM ALIPIO MACIEL DE OLIVEIRA

Município: SETE LAGOAS

SRE: SETE LAGOAS

ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - 3º ANO

LÍNGUA PORTUGUESA



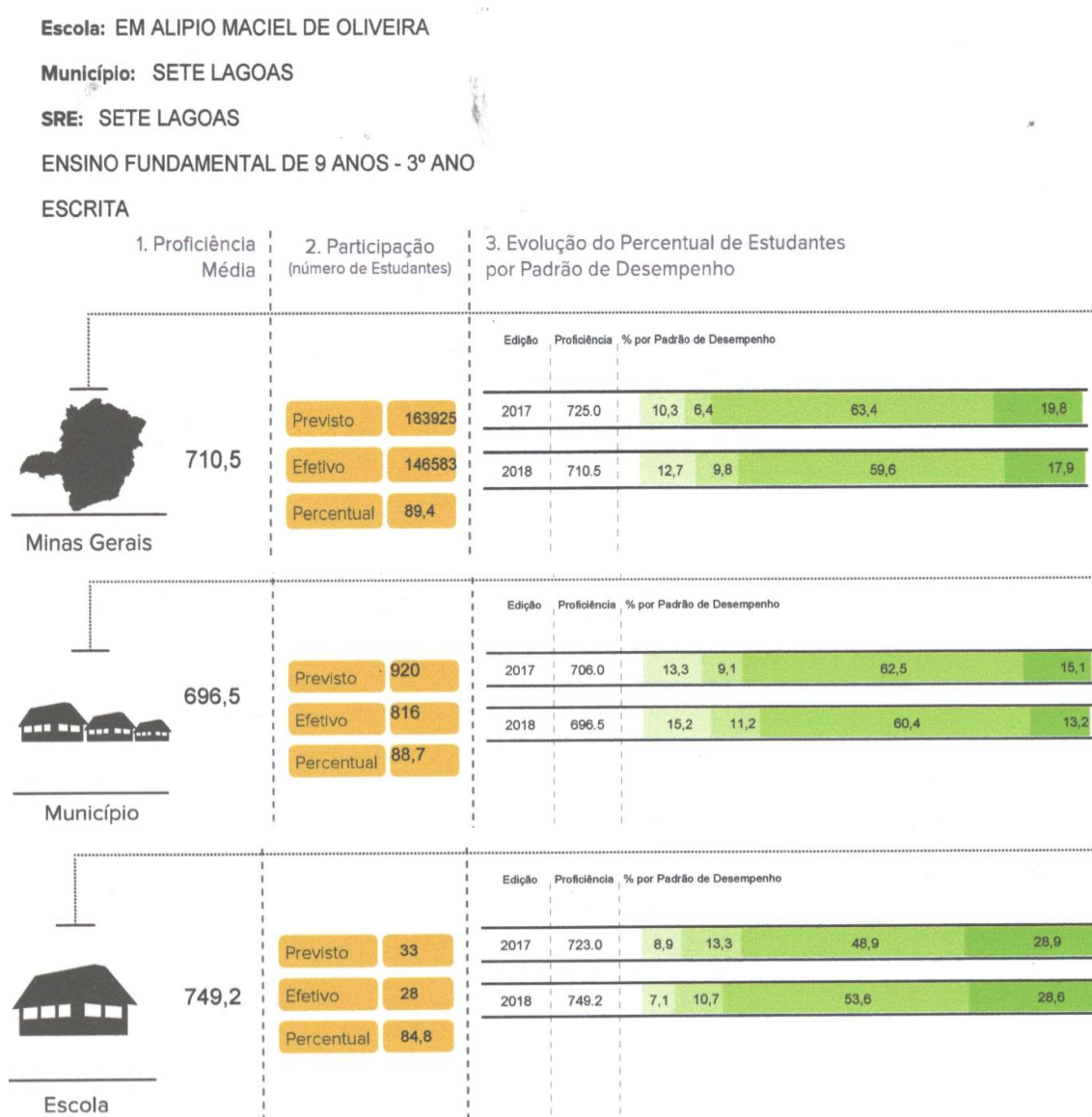
Fonte: Secretaria Estadual de Educação / PROALFA 2018. Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br/proalfa/resultados/participacao-e-desempenho>. Acesso em: 14 novembro 2019.

O Gráfico 4 demonstra uma evolução nos resultados da E. M. Alípio Maciel de Oliveira, nos dois últimos anos, em relação ao Estado e ao município no quesito Língua Portuguesa. Em 2016, a escola alcançou a proficiência média de 541,0, mas ficou um pouco abaixo da meta do município, 568,5, e a do Estado, 581,1. Em 2017, ficou um pouco abaixo

da meta do Estado, que teve a proficiência média de 581,3; no entanto, superou a proficiência média do município, de 557,4, ao atingir a proficiência 561,5. No ano de 2018, ao alcançar a proficiência média de 639,9, superou tanto o Estado quanto o município, porque o Estado alcançou 579,3 e o município 564,6.

O Gráfico 5, a seguir, apresenta os resultados referentes, especificamente, à escrita da Língua Portuguesa dos alunos do 3º ano do EF I.

Gráfico 5 – Resultados do PROALFA 2018 – 3º ano/Escreita



Fonte: Secretaria Estadual de Educação / PROALFA 2018. Disponível em: <http://simave.educacao.mg.gov.br/proalfa/resultados/participacao-e-desempenho>. Acesso em: 14 novembro 2019.

De acordo com o Gráfico 5, no ano de 2017, a E. M. Alípio Maciel atingiu a proficiência média de 723,0 ficando bem próxima da média estabelecida pelo Estado, que foi

de 725,0, e superou a média do município, que atingiu 706,0. No ano de 2018, a escola superou o Estado e o município, ao alcançar a proficiência média de 749,2. O Estado ficou logo abaixo desse resultado, pois alcançou 710,5, e o município 696,5.

O Gráfico 5 aponta o bom desempenho da escola em relação à escrita, nas duas últimas edições do PROALFA.

A avaliação da escrita foi baseada nos descritores D18⁴¹ e D19, conforme preconiza a matriz de referência de Língua Portuguesa do 3º ano do EF I (ANEXO B). Nesse ano de escolaridade, espera-se que os alunos sejam capazes de ler com fluência textos maiores e de escrever textos coerentes e coesos, de acordo com a norma ortográfica. Para obter e ou ampliar resultados como estes, a equipe pedagógica, juntamente com a direção da E. M. Alípio Maciel de Oliveira realiza reuniões pedagógicas previstas no calendário escolar, com o objetivo de encontrar soluções para melhorar o desempenho dos alunos, como também traçar estratégias para solucionar problemas encontrados, ao longo das práticas escolares.

Ainda, para garantir o direito de todos os alunos desta instituição e com foco na equidade, a E. M. Alípio Maciel de Oliveira conta com o AEE, uma assistência que constitui um direito do aluno público-alvo.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), entende-se por público-alvo do AEE alunos com transtornos globais do desenvolvimento (autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Ret, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação, assim como alunos com altas habilidades/superdotação). Cabe à escola orientar as famílias e os alunos que se enquadram no perfil deste público-alvo sobre a importância de usufruírem desse atendimento.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 15) define o AEE como missão complementar e/ou suplementar à formação educacional dos alunos e especifica que o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, levando em conta suas necessidades específicas. É imprescindível enfatizar, em relação aos alunos portadores das dificuldades listadas anteriormente, que todos são capazes de aprender, que cada um, a seu modo, tem suas particularidades e dificuldades, mas que todas elas podem ser suplantadas.

⁴¹ Seguem os descritores, conforme a matriz de referência do 3º ano do EFI/SIMAVE-PROALFA: descritor D18 (escrever palavras a partir de imagem) e D19 (produzir texto).

3.3 Público-alvo

Como já apontado neste capítulo, o público-alvo desta pesquisa são os alunos do 3º ano da E. M. Alípio Maciel de Oliveira, turma composta de alunos na faixa etária entre 7 e 8 anos. A turma é heterogênea, já que os alunos se encontram em diferentes níveis de apropriação da escrita ortográfica. Os dados coletados na fase diagnóstica se referem a uma amostra obtida da entrevista com 16 participantes, devido à infrequência de alguns alunos às aulas, ocorrência que, obviamente, prejudica o bom desempenho escolar.

Um considerável número dos alunos desta pesquisa reside no bairro em que a escola se localiza, outros em bairros adjacentes. Na elaboração do texto escrito que serviu de embasamento para a definição do objeto de estudo desta pesquisa (fase diagnóstica), todos os alunos da turma foram considerados. Mas, posteriormente, a fim de garantir a credibilidade desta pesquisa, já que ela envolve comparação entre fases, um recorte precisou ser realizado e apenas 10 alunos participantes passaram a ser considerados, uma vez que somente esses aprendizes participaram efetivamente de todas as etapas da pesquisa: das atividades diagnósticas, da proposta de ensino e da avaliação da proposta. Os demais não participaram em razão de sua ausência no dia da realização das atividades; por terem sido transferidos de escola, ou ainda, pelo fato de, inicialmente, não fazerem parte da turma pesquisada, uma vez que as duas turmas de 2º ano existentes foram fundidas no início de 2019. Nessa instituição, há uma rotatividade muito grande de estudantes.

A turma investigada, na fase diagnóstica, contou com alunos entre 7 anos e 8 anos, dos sexos/gêneros feminino e masculino. Além disso, todos residem na área urbana. Para as análises dos “erros” coletados e a preservação de suas identidades, os alunos foram identificados pela letra E, que se refere ao termo “estudante”, seguida por um algarismo que corresponde a cada aluno investigado.

Após a fase diagnóstica, foram elaborados e aplicados dois questionários⁴² (APÊNDICES C e D): o questionário C foi direcionado aos pais ou responsáveis e o questionário D foi direcionado aos alunos. Os questionários aplicados tiveram a intenção de conhecer o público-alvo. Para que as questões fossem respondidas o mais próximo possível da realidade, houve a necessidade de que pais ou responsáveis também o respondessem. Considerando o fato de o público-alvo desta pesquisa ter idades entre 7 e 8 anos, atentamos

⁴² Em razão de terem sido aplicados após o diagnóstico, nesses questionários já foram considerados apenas os 10 alunos que participaram de todas as etapas da pesquisa, conforme informado anteriormente.

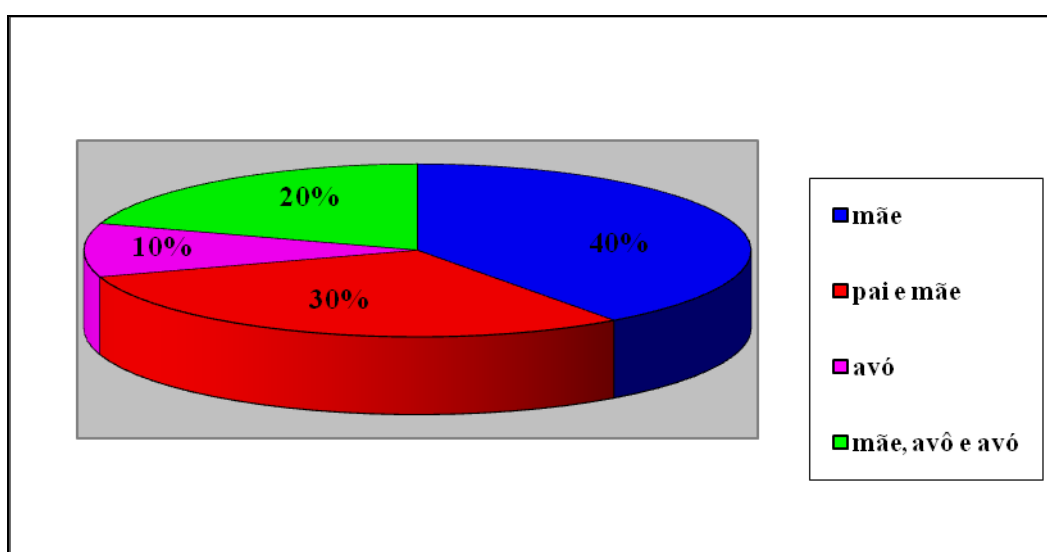
para a hipótese de que, talvez, as crianças poderiam não conseguir responder, com exatidão, algumas questões abordadas no questionário.

Os aspectos contemplados nos questionários são relevantes e podem influenciar no rendimento escolar dos alunos envolvidos. Os questionamentos se referem ao perfil dos responsáveis e dos alunos, aos aspectos sociais e econômicos das famílias, aos hábitos do aluno dentro e fora do espaço de moradia.

Através da análise dos questionários e dos resultados obtidos, foram elaborados Gráficos ilustrativos da realidade dos atores da pesquisa.

Em relação à moradia, todos os alunos e seus respectivos responsáveis disseram morar na zona urbana. Quanto aos responsáveis, é relevante saber quem se responsabiliza por esse aluno, sua faixa etária, seu grau de escolaridade e quantas pessoas vivem na mesma casa. O Gráfico 6 identifica os responsáveis pelo aluno.

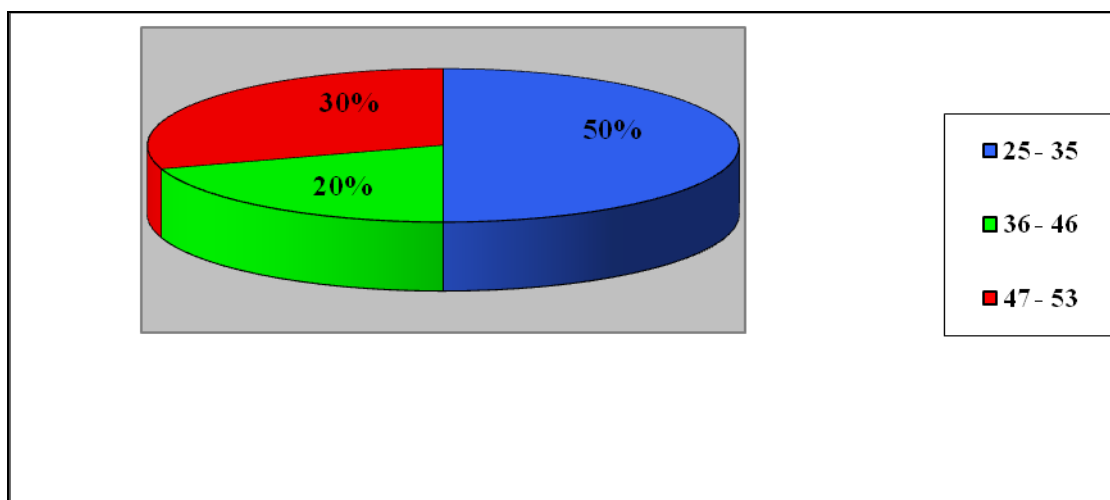
Gráfico 6 – Responsável pelo aluno



Fonte: Elaborado pela pesquisadora através dos questionários, 2019.

De acordo com o Gráfico 6, 40% dos alunos afirmaram que a mãe é a pessoa que se responsabiliza por eles; 30% responderam que os responsáveis por eles são o pai e a mãe; 20% afirmaram que seus responsáveis são a mãe e os avós e, 10% dos alunos têm as avós como responsáveis. Esses resultados evidenciaram que a maior parte dos investigados tem a Figura materna como responsável.

A idade dos pais ou responsáveis pelos alunos também recebeu destaque especificado no item referente à identificação (APÊNDICE D), como mostra o Gráfico 7, a seguir.

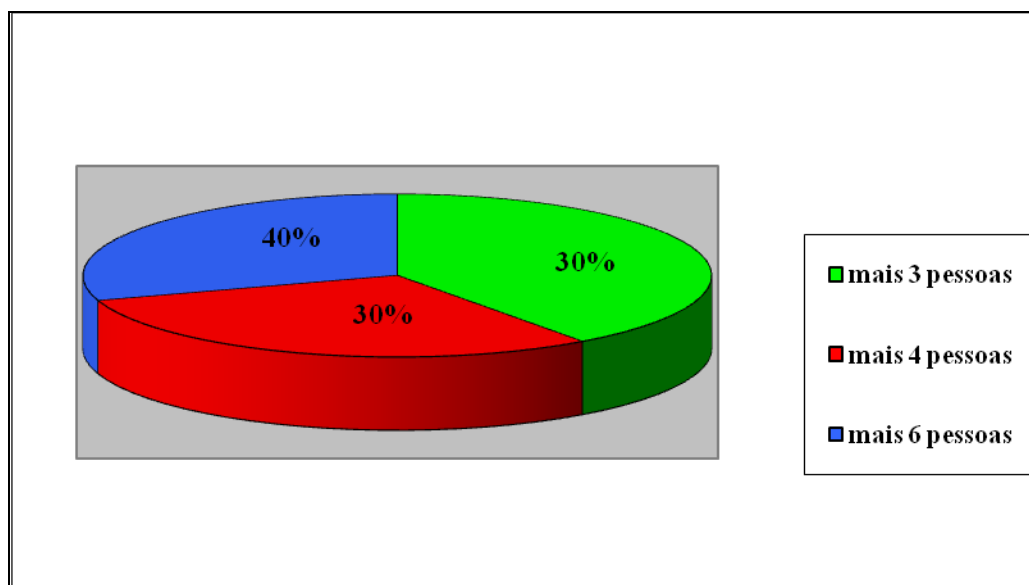
Gráfico 7 – Idade dos responsáveis pelo aluno

Fonte: Elaborado pela pesquisadora através dos questionários, 2019.

Diante do exposto no Gráfico 7, considerando a idade das crianças entre 7 e 8 anos, alguns pais ou responsáveis são bastante jovens. Outro aspecto interessante é o fato de que 2 entre 3 responsáveis, com idade entre 47 e 53 anos, são os pais dos alunos, o que nos levou a concluir que eles optaram por ter filhos tardiamente.

É fundamental saber o ambiente social a que o aluno pertence, para conhecer e compreender sua realidade, procedimento que configura a pesquisa qualitativa⁴³. Nessa direção, os alunos responderam ao questionário e informaram quantas e quem são as pessoas que moram em sua residência. O Gráfico 8 ilustra os resultados das respostas dos discentes.

⁴³ “Hoje em dia, as pesquisas qualitativas, especialmente as conduzidas em instituições, como presídios ou escolas, não são necessariamente desenvolvidas por extensos períodos de tempo. Quando ouvimos menção a “pesquisas etnográficas em sala de aula”, p. e., devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise de dados.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

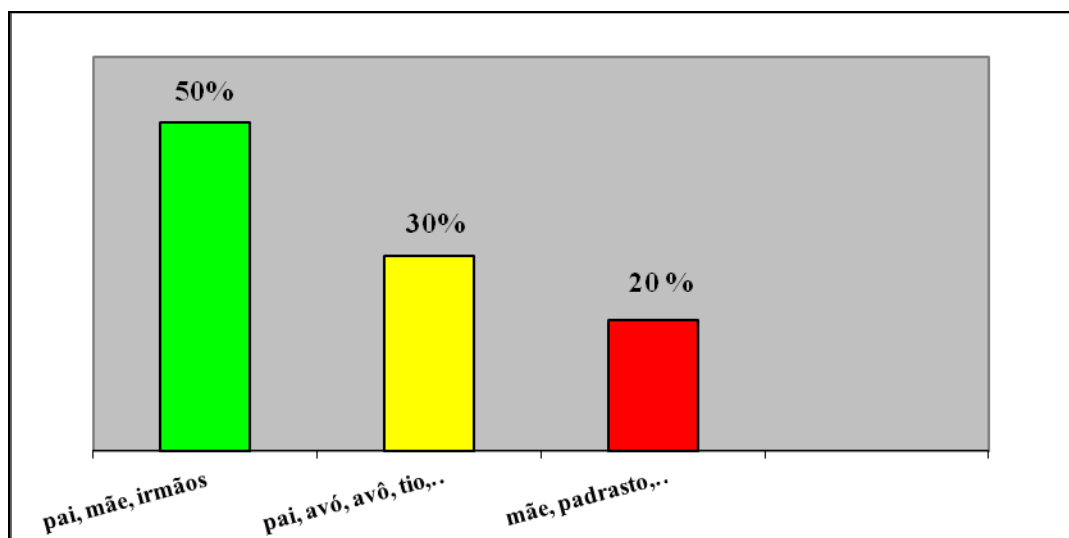
Gráfico 8 – Quantidade de pessoas que moram na mesma casa do aluno

Fonte: Elaborado pela pesquisadora através dos questionários, 2019.

Conforme registra o Gráfico 8, 40% dos investigados dizem morar com mais 6 pessoas na mesma casa, 30% moram na mesma residência com mais 4 pessoas e os outros 30% dividem o espaço da moradia com mais 3 pessoas. Pode-se concluir através da análise do Gráfico 8, que a minoria das famílias dos atores da pesquisa residem em casas com mais de 6 pessoas.

Outro aspecto investigado, diz respeito a quem são as pessoas que dividem a moradia com os participantes da pesquisa. Os alunos puderam marcar mais de uma opção (p. e., pai, mãe, irmãos, ou pai, avó, avô, tio, tia e irmãos ou ainda mãe, avó, avô, tia e irmãos ou com a mãe, o padrasto e irmãos ou outro parente ou outras pessoas que não são seus familiares), conforme a questão 03 do Questionário aplicado (APÊNDICE C).

O Gráfico 9 identifica as pessoas com as quais os investigados vivem.

Gráfico 9 – Pessoas que vivem com o aluno

Fonte: Elaborado pela pesquisadora através dos questionários, 2019.

O Gráfico 09 mostra que metade dos investigados moram com pai e mãe (casal) e os outros 50% residem ou com o pai ou com a mãe ou outros familiares, e até mesmo com padrastos. A ausência de uma das figuras materna ou paterna é recorrente em 50% das famílias dos estudantes. Observamos que, geralmente, para suprir essa ausência de uma das figuras do casal de pais, esse papel é transferido aos tios, tias, avôs, avós e ou padrastos.

Esse cenário reflete a mudança na constituição familiar brasileira. Conforme afirma Zilberman (2003), antes imperava uma ideologia da família que era constituída por um sistema de relações fortes e bem definidas. Neste sentido, a autora explica este sistema:

[...] divisão de papéis: a mãe torna-se a responsável pelo lar e pela preservação dos filhos, a provedora de alimentação e afeto; e o pai assume os encargos financeiros do pequeno grupo, advindo do trabalho sua principal fonte de renda. (ZILBERMAN, 2003, p. 205)

Esse modelo de família da citação anterior, que tinha como referência a figura patriarcal, foi aos poucos sendo substituído por outros modelos existentes atualmente, como constatamos nos Gráficos 09 e 10, este último mais à frente. Outro fator que sinaliza mudanças na constituição da antiga estrutura familiar é a questão financeira. Não é mais apenas o pai o provedor da família; a mãe também contribui, ou, às vezes, é a única mantenedora do lar. Assim sendo, o aspecto afetivo acaba sendo alterado e fica comprometido, como pudemos constatar em respostas dadas à questão 22 (APÊNDICE D), do

questionário aplicado ao responsável, ao ser indagado se o relacionamento familiar poderia ser melhor.

A seguir, algumas respostas para exemplificar, conforme Figuras 18, 19, 20, 21 e 22.

Figura 18 – Responsável pelo aluno E 1

- A. Sim. Por quê? Na correria, acaba não "tirando"
tempo necessário para o devido acompanhamento.
- B. Não. Por quê? _____

Fonte: Questionário nº 2 direcionado ao responsável pelo aluno participante desta pesquisa.

Figura 19 – Responsável pelo aluno E 3

- A. Sim. Por quê? Poderia se eu não
trabalhasse tanto
- B. Não. Por quê? _____

Fonte: Questionário nº 2 direcionado ao responsável pelo aluno participante desta pesquisa.

Figura 20 – Responsável pelo aluno E 8

- A. Sim. Por quê? Precitaria de mais tempo
para ele e melhor situação financeira.
- B. Não. Por quê? _____

Fonte: Questionário nº 2 direcionado ao responsável pelo aluno participante desta pesquisa.

Figura 21 – Responsável pelo aluno E 10

- A. Sim. Por quê? Tenho Pouco Tempo Prá
ficar com ele PORQUE Trabalho FORA
- B. Não. Por quê? _____

Fonte: Questionário nº 2 direcionado ao responsável pelo aluno participante desta pesquisa.

Figura 22 – Responsável pelo aluno E 12

- A. Sim. Por quê? Porque Trabalho muito
- B. Não. Por quê? _____

Fonte: Questionário nº 2 direcionado ao responsável pelo aluno participante desta pesquisa.

Neste item do questionário, 50% dos responsáveis afirmaram que, por trabalharem muito, não têm muito tempo para dispensar atenção às crianças. Por esse motivo, muitos atores dessa pesquisa se sentem abandonados, por não contarem muitas vezes com o acompanhamento do pai ou da mãe em suas atividades escolares, ou até mesmo nas relações familiares – fato que acaba interferindo negativamente no desenvolvimento dos estudantes. Os outros 50% dos responsáveis pelos alunos afirmaram que dispensam a atenção necessária ao público-alvo, conforme respostas a seguir, nas Figuras 23, 24, 25, 26, 27.

Figura 23 – Responsável pelo aluno E 2

- A. Sim. Por quê? _____
- B. Não. Por quê? Temos uma relação excelente
de mãe e filho onde ela me respeita
e ouve, não tenho o que reclamar
Os demais acontecimentos é
porque ela ainda é uma criança e vai
aprender a melhorar com o tempo!

Fonte: Questionário nº 2 direcionado ao responsável pelo aluno participante desta pesquisa.

Figura 24 – Responsável pelo aluno E 4

- A. () Sim. Por quê? _____

- B. (X) Não. Por quê? Porque eu faço o
meu melhor

Fonte: Questionário nº 2 direcionado ao responsável pelo aluno participante desta pesquisa.

Figura 25 – Responsável pelo aluno E 5

- A. () Sim. Por quê? _____

- B. (X) Não. Por quê? Eu já sou uma excelente mãe

Fonte: Questionário nº 2 direcionado ao responsável pelo aluno participante desta pesquisa.

Figura 26 – Responsável pelo aluno E 9

- A. () Sim. Por quê? _____

- B. (X) Não. Por quê? Eu faço o que eu
posso

Fonte: Questionário nº 2 direcionado ao responsável pelo aluno participante desta pesquisa.

Figura 27 – Responsável pelo aluno E 11

- A. () Sim. Por quê? _____

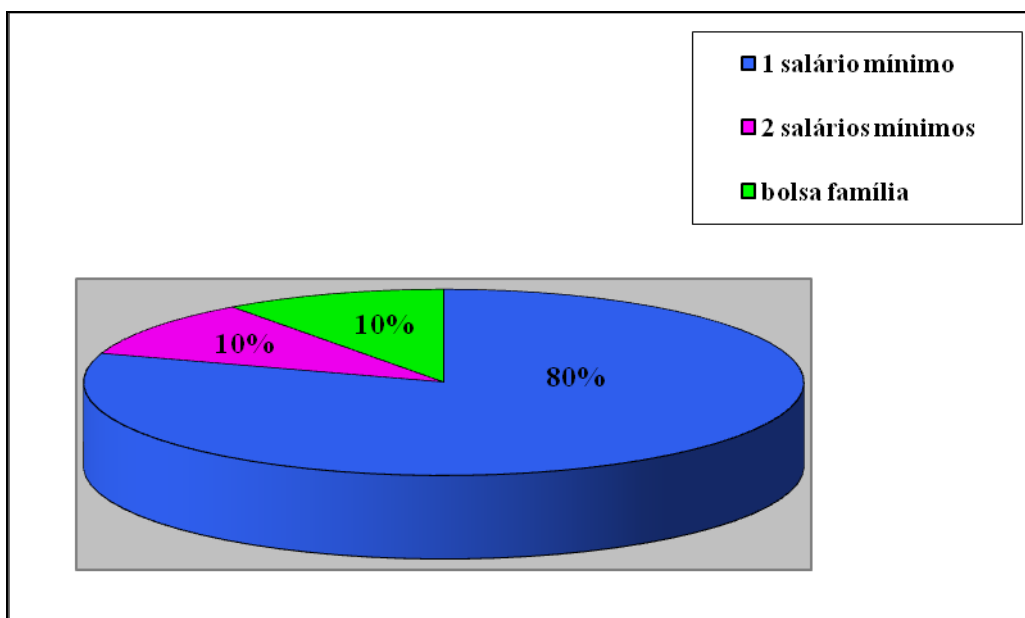
- B. (X) Não. Por quê? Porque tudo que está ao meu
alcance para fazer pra minha filha eu faço.

Fonte: Questionário nº 2 direcionado ao responsável pelo aluno participante desta pesquisa.

Entendemos que esse percentual de crianças que recebem atenção dos familiares, ainda não a recebe da maneira adequada, se consideradas algumas das respostas dos alunos.

Aos responsáveis foi perguntado sobre a renda familiar; o Gráfico 10 sintetiza suas respostas.

Gráfico 10 – Renda familiar



Fonte: Elaborado pela pesquisadora através dos questionários, 2019.

O Gráfico anterior comprova que pouco menos de 100% das famílias (80%) vivem com o irrisório salário mínimo, o que demonstra o nível de pobreza das famílias dos pais ou responsáveis pelos alunos e o número de dificuldades porque devem passar.

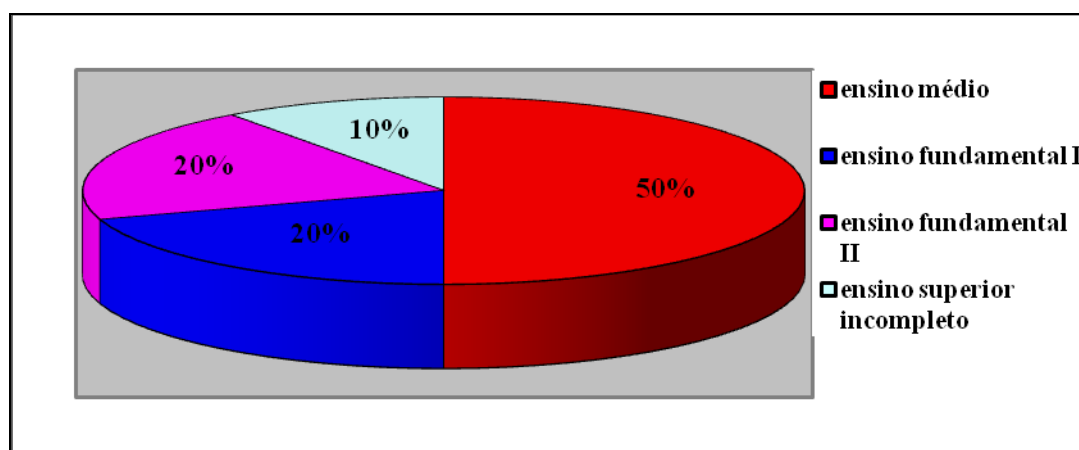
De acordo com a determinação constitucional, conforme apontado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos econômicos (DIEESE)⁴⁴, o salário mínimo deve ser suficiente para suprir as necessidades das famílias de um trabalhador, com alimentação, moradia, saúde, educação, vestuário, higiene, transporte, lazer e previdência. O referido órgão considera necessário, para a manutenção de uma família de quatro pessoas, o valor equivalente a R\$ 4.483,20, valor que corresponde a 4,29 vezes o valor de R\$ 1.045,00, salário mínimo atual estipulado no Brasil. Diante desses números, fica evidenciado que 01 salário mínimo é insuficiente para suprir as necessidades das famílias do público-alvo investigado. Foi através da análise dos Gráficos 8 e 10 que pudemos verificar e confirmar essa

⁴⁴ Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2020/202003cestabasica.pdf>. Acesso em: 26 abril 2020. O menor valor da cesta básica, em março de 2020, registrado em Belo Horizonte, capital mineira, foi de R\$ 461,28.

insuficiência de rendimentos e ainda traçar o perfil dos participantes da pesquisa, que se configura como de baixo poder econômico.

No que se refere à questão sobre a formação escolar dos responsáveis, o Gráfico 11 ilustra os resultados.

Gráfico 11 – Escolaridade dos responsáveis



Fonte: Elaborado pela pesquisadora através dos questionários, 2019.

Os dados do Gráfico anterior demonstram que nenhum dos responsáveis possui formação superior completa. Mas, vale apontar que, de acordo com os dados do IBGE, apenas 16,5%⁴⁵ dos brasileiros, até o ano de 2018, alcançaram o nível de instrução superior completo, porcentagem também bastante irrisória (aproximadamente 3.500 milhões de pessoas), diante da população do Brasil que, naquele ano, era de 209,4 milhões de habitantes.

Esses dados são considerados relevantes e podem estar relacionados à aprendizagem do aluno. Familiares que tiveram acesso à escola, podem ter mais condições de prestar assistência aos filhos na realização de tarefas, ou propiciar um ambiente em que a criança tenha um contato maior com o universo da leitura e da escrita. O papel da família é fundamental para que os estudantes se desenvolvam mais, seja incentivando o estudo e a leitura fora da sala de aula, seja até mesmo conversando sobre os acontecimentos diários dentro da instituição escolar. Bortoni-Ricardo (2008), de acordo com a pesquisa quantitativa

⁴⁵ De acordo com o Diário Oficial da União de 24/04/2020, dados atualizados sobre o censo do Ensino Superior no Brasil estão previstos para 23/10/2020. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/cronograma_do_censo_superior_2019.pdf. Acesso em: 27 de abril de 2020.

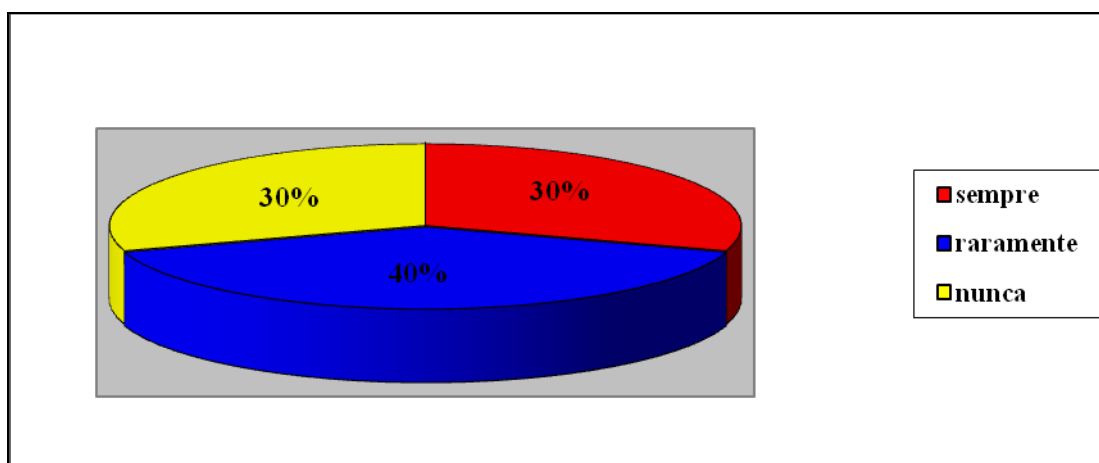
em relação ao SAEB⁴⁶, considera o grau de escolaridade dos responsáveis como elemento influenciador do rendimento dos estudantes. Nessa trilha, ela explica:

O grau de escolaridade dos pais será a variável que fornece explicação, considerada então variável independente. O desempenho dos alunos é a variável explicada, ou variável dependente. É muito possível que os testes estatísticos entre os dados referentes ao nível de escolarização dos pais e os dados referentes ao resultado do SAEB mostrem que há uma correlação positiva entre esses dois conjuntos de dados: pais com alto nível de escolarização > filhos com bom desempenho nos testes. Essa pesquisa vai constatar de forma sistemática, e comprovada por meio de números, mais um efeito perverso do caráter intergeracional das injustiças sociais na comunidade.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34-35)

A criança que presencia os parentes produzindo textos escritos ou estudando, encara tal fato como exemplo. Isso serve de incentivo e influencia diretamente em seu desenvolvimento escolar. Nessa linha, conforme afirma Cagliari (2009, p. 19), uma criança que não teve acesso a livros em casa, ou que não viu seus pais lendo jornais ou revistas, ou que raramente viu alguém em casa escrevendo, ao entrar para a escola, terá uma atitude bem diferente da criança que vivenciou tudo isso.

O Gráfico 12 ilustra a frequência de escrita de textos pelos responsáveis – questão 19 (APÊNDICE D) do questionário aplicado ao responsável.

Gráfico 12 – Frequência com que o responsável pelo aluno produz textos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora através dos questionários, 2019.

⁴⁶ De acordo com o SAEB, entre algumas das principais variáveis utilizadas para coletas de dados está o questionário do aluno que inclui: sexo, raça, idade, utensílios que possui em casa, quantidade de pessoas que mora na casa e quantos quartos a casa possui, escolaridade dos pais ou responsáveis, participação dos responsáveis nos estudos, entre outros. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html>. Acesso em: 12 dez. 2019.

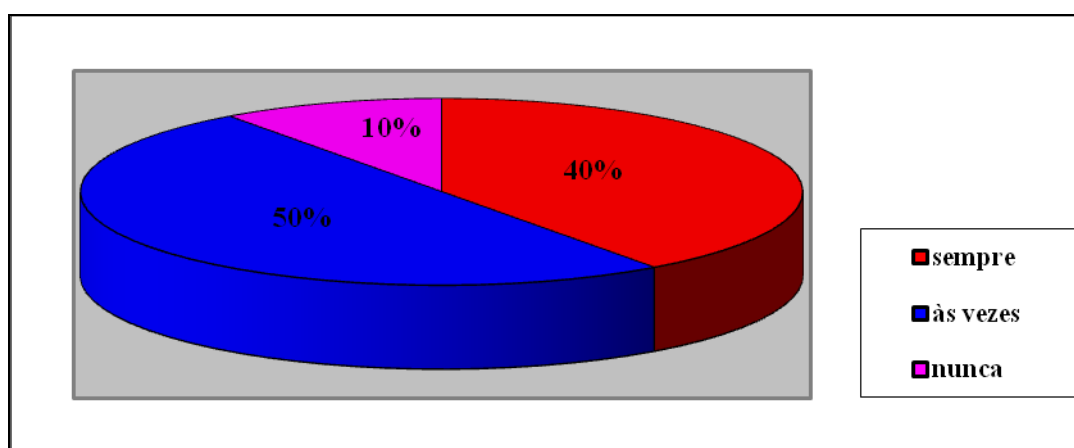
O Gráfico 12 demonstra que 40% dos responsáveis pelo aluno raramente escrevem textos, 30% nunca escrevem textos e apenas 30% dos responsáveis sempre escrevem textos. A análise do Gráfico 12 sinaliza para um percentual muito elevado de pais ou responsáveis que têm pouco ou nenhum contato com a prática da escrita. Esse fator contribui negativamente para a aprendizagem da língua escrita das crianças.

O envolvimento da família na vida escolar dos filhos é considerado muito importante, conforme Cagliari (2009). Na concepção de Zabala e Arnau (2010, p. 67), a família e o sistema escolar são corresponsáveis pela educação das crianças, em se tratando das aptidões de cada um. E reitera que “para o sistema escolar, a responsabilidade de dispor do conhecimento, do profissionalismo [...]; para a família, a responsabilidade de ter tempo e, em princípio, todo o afeto do mundo.”

Para que a criança se aproprie da língua escrita depende, pelo menos em parte, do volume de exposição à língua e, acima de tudo, à língua escrita, de acordo com Soares (2018, p. 156), ao se amparar em Lehtonen e Bryant (2005). Por conseguinte, entendemos que crianças que não têm em casa a vivência com a língua escrita não terão as mesmas condições de aprendizagem em relação às crianças que têm a escrita como hábito rotineiro.

Perguntamos, também, aos pais ou responsáveis pelos alunos se eles liam para as crianças e com que frequência. Os resultados podem ser verificados no Gráfico 13, a seguir.

Gráfico 13 – Frequência com que o responsável lê para os participantes da pesquisa



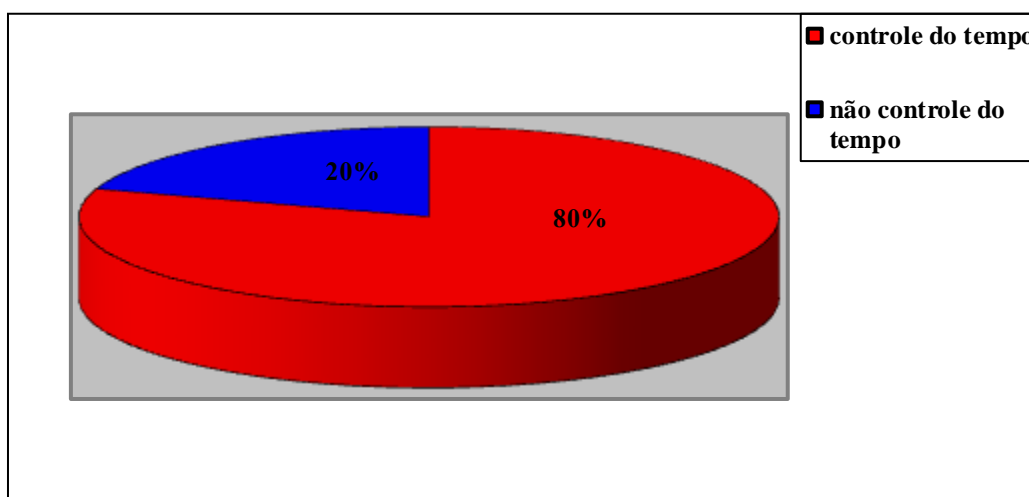
Fonte: Elaborado pela pesquisadora através dos questionários, 2019.

No que diz respeito à frequência com que os pais ou responsáveis leem para as crianças, 50% disseram que sempre leem, 40% afirmaram que às vezes leem e 10%

responderam que nunca leem para as crianças. Esses dados revelam uma insuficiência da prática da leitura, mais da metade dos entrevistados, no âmbito familiar do aluno. Não se pode ignorar o fato de que é preciso melhorar esses números e estimular práticas leitoras, porque “a prática da leitura aprimora o vocabulário e dinamiza o raciocínio e a interpretação” (BATISTA, 2019). Além do mais, a criança considera o adulto um modelo e, através da imitação, ela pode reconstruir aquilo que vê no outro, como defende Cintra (2014, p. 201), após um relato de experiência bem-sucedido.

Em relação às tarefas de casa, todos os alunos pesquisados disseram receber auxílio do pai, mãe ou irmãos. Dada a importância da responsabilidade e participação dos pais na vida escolar dos filhos, foi feito o seguinte questionamento: você controla o tempo que a criança dedica aos estudos? O Gráfico 14 apresenta os resultados dos dados analisados.

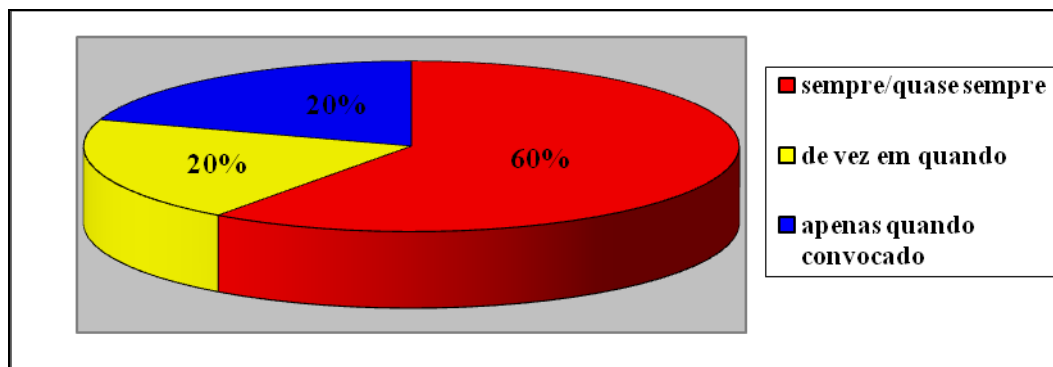
Gráfico 14 – Controle do tempo dedicado aos estudos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora através dos questionários, 2019.

O Gráfico 14 revela que a maioria dos responsáveis (80%) controla o tempo dos filhos, mas o ideal seria que todos os responsáveis acompanhassem de perto o tempo utilizado pelos filhos nas atividades escolares.

Como defendido por Zabala e Arnau (2010, p. 66), é imprescindível que família e escola caminhem juntas com o propósito comum de formar o aluno em todas as suas capacidades. Desse modo, também perguntamos aos pais com qual frequência iam, ou visitavam, à escola. O Gráfico 15, a seguir, evidencia as respostas.

Gráfico 15 – Frequência com que o responsável comparece à escola

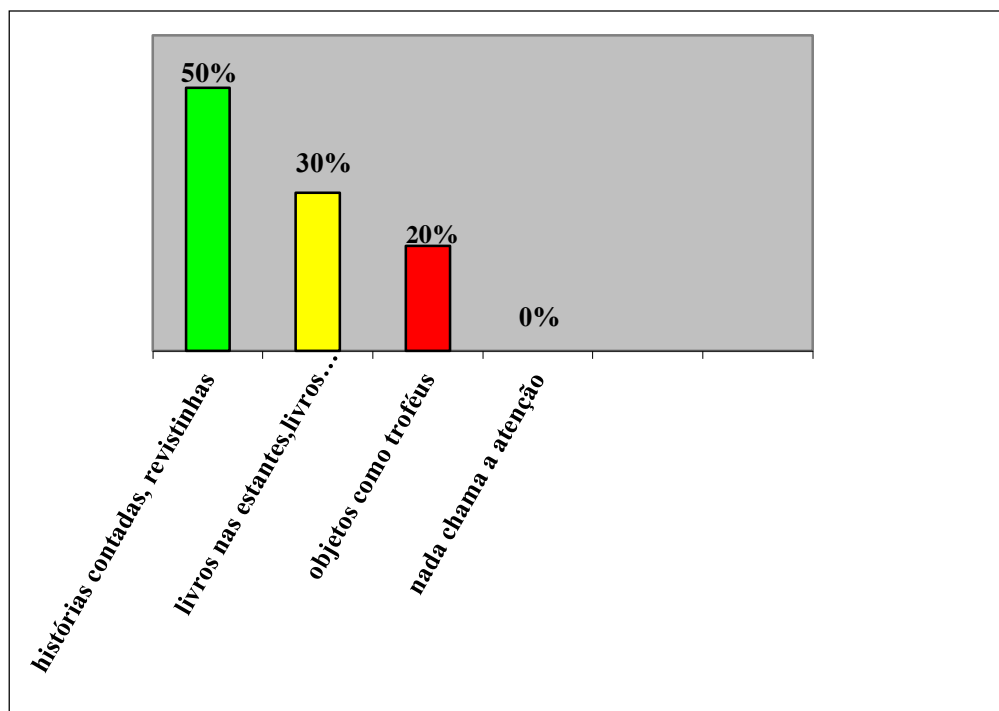
Fonte: Elaborado pela pesquisadora através dos questionários, 2019.

Observa-se, no Gráfico 15, que 60% dos pais dizem comparecer à escola sempre ou quase sempre; 20% afirmam que só vão à escola de vez em quando e outros 20% afirmam só comparecer à escola quando são convocados. Os resultados no Gráfico 15, mostram que o modo como algumas famílias veem sua participação na instituição escolar que seus filhos frequentam, precisa ser reconsiderado. A presença da família na escola constitui dever dos pais e direito da criança.

Como é na escola que a criança passa boa parte de seu dia, esse ambiente precisa ser motivador e agradável. Assim, buscamos contribuir com nossa ação no intuito de procurar amenizar a visão de que “a escola não só interpreta erradamente a realidade das crianças, como também não se preocupa com o que estas pensam dela e o que pretendem quando nela ingressam.” (CAGLIARI, 2009, p. 18). Para entender e buscar formas de criar um ambiente melhor para o aluno, indagamos sobre o uso da biblioteca, por ser um espaço riquíssimo e que deveria ser visitado regularmente por todos.

Perguntamos aos alunos o que mais lhes chamava a atenção, quando iam à biblioteca da escola. Para dar essa resposta, as crianças poderiam escolher mais de uma opção (p. e., as histórias contadas por sua professora e as revistinhas em quadrinhos ou a grande quantidade de livros nas estantes, os livros literários, ou os objetos como troféus, o mapa-múndi, corpo humano, a TV ou escolher apenas a opção: nada chama a sua atenção). Os resultados podem ser analisados no Gráfico 16, a seguir.

Gráfico 16 – Desperta a atenção do aluno no espaço da biblioteca



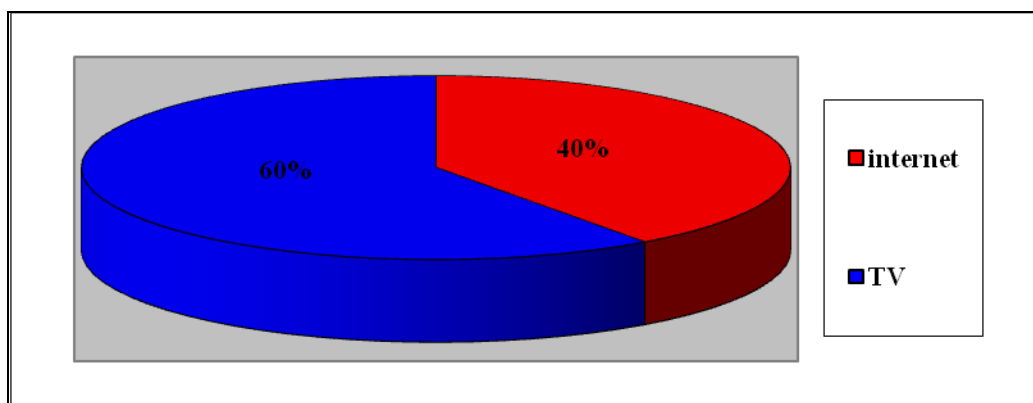
Fonte: Elaborado pela pesquisadora através dos questionários, 2019.

Verifica-se, no Gráfico 16, que 50% dos alunos gostam das histórias contadas pela professora e das revistinhas em quadrinho no espaço da biblioteca, já 30% disseram que a causa de seu interesse são os livros nas estantes e os literários, 20% consideram os objetos como troféus, mapa-múndi, corpo humano e TV como elementos que despertam a atenção. O Gráfico 16 aponta um dado bastante positivo: nenhum aluno informou que na biblioteca nada lhe atraía. Este dado demonstra que o espaço da biblioteca, com as opções que oferece, empolga as crianças e que esta instalação pode e deve ser usada, cada vez mais, pelos alunos, já que gostam tanto dela. Para isto, este espaço precisa ser mantido sempre atraente e renovado.

Logo, saber dos gostos e interesses do aluno, e em um espaço escolar tão importante como a biblioteca da escola, auxilia na reformulação de estratégias que podem melhorar a estrutura desse espaço e estimular ainda mais o seu uso.

O lazer também é um aspecto importante que investigamos. Por isso, foi perguntado aos estudantes – questão 10 (APÊNDICE C) do Questionário do aluno – sobre as suas atividades de lazer, como teatro, cinema, TV, *Internet* ou se nenhum desses entretenimentos fazia parte da sua programação. Os resultados podem ser verificados no Gráfico 17, a seguir.

Gráfico 17 – Lazer dos alunos

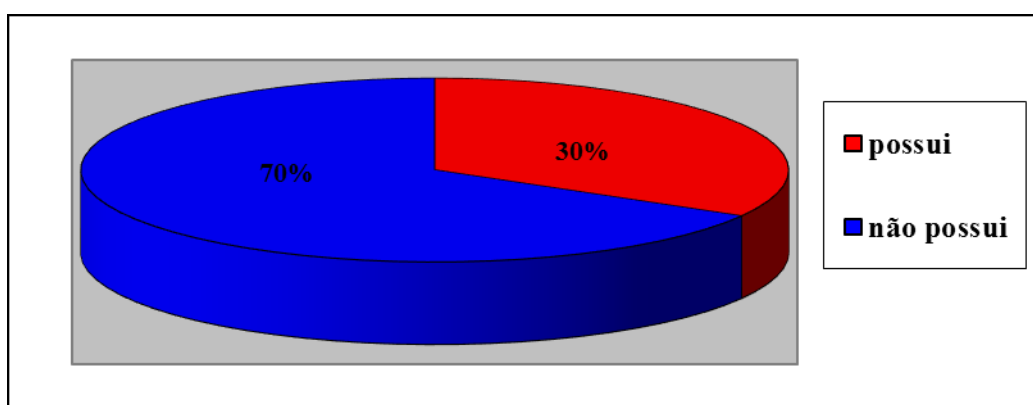


Fonte: Elaborado pela pesquisadora através dos questionários, 2019.

De acordo com o Gráfico 17, a televisão é o lazer preferido e, embora tenham sido sugeridas outras formas de lazer como teatro e cinema, elas não fazem parte da realidade desses alunos, o que evidencia que a TV é importante e única fonte de entretenimento para muitos de nossos estudantes. O Gráfico 18 à frente, aponta, ainda, que a *Internet* vem ganhando espaço e isto sinaliza que nossas crianças são afeccionadas à tecnologia. Por esse motivo, a forma de aplicação das atividades nas salas de aula precisa ser revista e deve acompanhar os interesses das crianças e da sociedade contemporânea.

No entanto, o que a *Internet* disponibiliza aos alunos é, em grande parte, via aparelho celular, porque, apenas uma minoria dos alunos possui computador em casa, como comprova o Gráfico 18 – questão 6 – direcionada aos pais ou responsáveis.

Gráfico 18 – Computares nas residências



Fonte: Elaborado pela pesquisadora através dos questionários, 2019.

Os dados do Gráfico 18 evidenciam que na maioria das casas dos alunos não há essa ferramenta tecnológica. Essa ausência considerável de computadores é justificada pelo fato de

a maioria dos familiares (90%) pertencerem às classes menos favorecidas economicamente, conforme mostrou o Gráfico 10. Mas, vale registrar que a *Internet* é um veículo de informação que, quando usada adequadamente, pode estimular a pesquisa e a leitura, e os alunos a acessam pelo celular também. Além disso, é um forte instrumento de transformação da sociedade e pode possibilitar aos alunos serem cidadãos mais informados e que buscam um mundo mais interessante.

Na próxima subseção, descrevemos como ocorreu a coleta de dados desta investigação.

3.4 Coleta de dados

A coleta de dados se deu a partir da produção de textos escritos produzidos pelos investigados, do 2º/3º anos do EF I.

Essa produção textual aconteceu em dois momentos distintos: na fase diagnóstica e após a aplicação da proposta de ensino.

Os dados da fase diagnóstica permitiram identificar e analisar o objeto de estudo, e os dados obtidos na fase pós-aplicação da proposta de ensino permitiram sua avaliação e direcionaram a conclusão desta pesquisa. Na subseção, a seguir, tratamos da coleta dos dados da fase diagnóstica.

3.4.1 Fase diagnóstica

Nesta fase, a coleta de dados foi realizada por meio de produções textuais escritas por 16 alunos do 2º ano do ensino fundamental (APÊNDICE A) e ocorreu em duas ocasiões: a primeira atividade foi em 03 de julho de 2018, e a segunda, no dia 11 de julho de 2018.

Primeiramente, a professora mediadora apresentou imagens aos alunos, o contexto do texto que deveriam produzir. A professora mediadora fez a exploração das imagens, os alunos participaram ativamente, relatando o que viam nas cenas mostradas. Eles demonstravam muita euforia, todos queriam participar e faziam questão de que suas respostas fossem consideradas e anotadas. Essa motivação é questão importantíssima, e deve ser considerada como um ponto de reflexão para os professores. Tudo o que é feito pelo aluno, ou quando o aluno é ouvido e se sente o personagem principal de qualquer atividade, o aprendizado tem significado para ele. Dessa maneira, surtirá mais efeito, pois não é algo imposto pelo professor, mas sim elaborado, pensado, construído pelo próprio aprendiz.

Em seguida, os estudantes produziram a escrita do texto, sem interferência da professora. Ela apenas observava o desenvolvimento da tarefa, mas fazia mediações apenas quando necessário, e estimulava os alunos a encontrarem soluções para os problemas que surgiam. Nesse momento, a professora, que assume nesta pesquisa a posição de mediadora da aprendizagem, fez um trabalho de “andaimagem”⁴⁷ que, na visão de Bortoni-Ricardo (2005), é a construção de uma atmosfera positiva entre professor e aluno, uma interação em que o professor, como uma Figura que possui uma gama maior de conhecimentos acadêmicos, pode auxiliar, conduzir o aprendiz na busca de reflexões e, conseqüentemente, na formulação de respostas mais coerentes.

Nessas produções textuais escritas, na fase diagnóstica, os alunos apresentaram dificuldades ortográficas que foram selecionadas, descritas, categorizadas/subcategorizadas e analisadas, levando em consideração a classificação dos “erros” ortográficos proposta por Morais (2000, 2007). Essa classificação prevê a violação das correspondências fonográficas regulares e irregulares.

Nesses textos, foi possível detectar uma maior ocorrência de “erros” ortográficos de natureza contextual que se referem ao emprego não convencional das vogais nasais da Língua Portuguesa, quando representadas pelas letras –M e –N em final de sílaba seguidas de consoante na sílaba seguinte e de natureza morfológico-gramatical, especificamente, as representações gráficas não convencionais das flexões verbais de 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo e flexões verbais de 3ª p. p. do presente e do pretérito perfeito do indicativo.

Com o intuito de verificarmos o que os resultados apresentavam, foi aplicada uma segunda atividade diagnóstica, no dia 11 de julho de 2018 (APÊNDICE B), com o acréscimo de algumas cenas que permitiriam verificar se tais “erros” se repetiriam. A professora mediadora seguiu os mesmos procedimentos adotados na primeira atividade e os alunos demonstraram o mesmo comportamento da atividade anterior. Essa segunda atividade escrita dos alunos confirmou a presença do maior percentual de ocorrência dos mesmos “erros” identificados na primeira atividade, o que motivou esta pesquisa e definiu seu objeto de estudo.

⁴⁷ Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 44), “Um trabalho de andaime, ou andaimagem, pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno, comentários, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, expansão do seu turno de fala.”

Nessa segunda atividade, também foram avaliadas 16 crianças. A seguir, apresentamos alguns textos escritos pelos alunos E2, E4, E5, E10, do 2º ano do ensino fundamental, referentes à fase diagnóstica.

Figura 28 – Texto produzido pelo Aluno E2 (fase diagnóstica)

② AGORA, ESCREVA UMA HISTÓRIA COM OS DESENHOS QUE VOCÊ PINTOU.

O REI E A RAINHA
 ERA UMA VEZ UM LINDO CASTELO!
 NELE VIVIA UM LINDO REI E RAINHA!
 UM DIA UMA BRUXA VEIO E AMAUDIÇÓOL O CASTE-
 LO.
 TODAS AS **PESÓAS** QUE ENTRAVAM LÁ SE TRANSFOR-
 MAM EM ANIMAIS.
 UM DIA O FEITIÇO DA BRUXA NÃO DEU **SERTO**
 QUEM NÃO VIROU ANIMAL **SALVOL** O REI
 E A RAINHA.

Fonte: Atividade diagnóstica realizada por participante desta pesquisa, 2018.

Transcrição do texto do Aluno E2

O REI E A RAINHA
 ERA UMA VEZ UM LINDO CASTELO!
 NELE VIVIA UM LINDO REI E RAINHA!
 UM DIA UMA BRUXA VEIO E AMAUDIÇÓOL O CASTELO.
 TODAS AS **PESÓAS** QUE ENTRAVAM LÁ SE TRANSFORMAM EM
 ANIMAIS.
 UM DIA O FEITIÇO DA BRUXA NÃO DEU **SERTO**
 QUEM NÃO VIROU ANIMAL **SALVOL** O REI E A RAINHA.

Figura 29 – Texto produzido pelo Aluno E4 (fase diagnóstica)

② AGORA, ESCREVA UMA HISTÓRIA COM OS DESENHOS QUE VOCÊ PINTOU.

O REI E PRINCESA AURORA
 ERA UMA VEZ.
 UM REI E SUA FILHA AURORA UMA PRINCESA TÃO BELA E DELICADA QUE
 ATÉ UMA BRUXA TINHA SIUME DE
 SUA BELEZA MAS TANTO SIUME
 QUE FOI ATRAS DELA PARA QUE
 ANIQUELASI A BELEZA DELA
 POIS NÃO CONSEGUIU ENTÃO OS
 DOIS VIVERAM FELIZES PARA
 SENPRE
 FIM.

Fonte: Atividade diagnóstica realizada por participante desta pesquisa, 2018.

Transcrição do texto do Aluno E4

O REI E PRINCESA AURORA
 ERA UMA VEZ.
 UM REI E SUA FILHA AURORA UMA PRINCESA TÃO
 BELA E DELICADA QUE ATÉ UMA BRUXA TINHA **SIUME** DE
 SUA BELEZA MAS TANTO **SIUME** QUE FOI ATRAS DELA
 PARA QUE **ANIQUELASI** A BELEZA DELA POIS NÃO
CONSEGUIU ENTÃO OS DOIS VIVERAM FELIZES PARA
SENPRE
 FIM

Figura 30 – Texto produzido pelo Aluno E5 (fase diagnóstica)

② AGORA, ESCREVA UMA HISTÓRIA COM OS DESENHOS QUE VOCÊ PINTOU.

A BRUXA E O REI E A RAINHA
 ERA UMA VEZ UM CASTELO E NELA
 MORAVA O REI E A RAINHA ELES ERAM
 MUITO FELIZ ATÉ CHEGAR A
 BRUXA QUE VIROU AMIGA DO REI
 E A RAINHA E ELES MANDARAM A
 BRUXA PARA ENTRAAR E UM DIA AP
 BRUXA TINHA QUE IR EN BORA PARA
 CEPRE.

Fonte: Atividade diagnóstica realizada por participante desta pesquisa, 2018.

Transcrição do texto do Aluno E5

A BRUXA E O REI E A RAINHA
 ERA UMA VEZ UM CASTELO E NELE MORAVA O REI E A
 RAINHA ELES ERAM MUITO FELIZ ATE CHEGAR A BRUXA QUE
 VIROU AMIGA DO REI E A RAINHA E ELES MANDARAM A BRUXA
 PARA ENTRAR E UM DIA A BRUXA TINHA QUE IR **EM BORA**
 PARA **CEPRE**.

Figura 31 – Texto produzido pelo Aluno E10 (fase diagnóstica)

② AGORA, ESCREVA UMA HISTÓRIA COM OS DESENHOS QUE VOCÊ PINTOU.

A **PRUXA** E CASTELO
 ERA UMA **VEIS TU UES** MENINOS CAMINHANDO NA CHUYA
 AI ELES ENTROU NO CASTELO **I** NÃO PAROU **DI CHUVER**
 ELES **ESCORREGARU** DEPOIS VIRAM A **PRUXA** E NUNCA
 MAIS FORAM **INCONTRADOS**.

Fonte: Atividade diagnóstica realizada por participante desta pesquisa, 2018.

Transcrição do texto do Aluno E10

A **PRUXA** E CASTELO
 ERA UMA **VEIS TU UES** MENINOS CAMINHANDO NA
 CHUYA AI ELES ENTROU NO CASTELO **I** NÃO PAROU **DI**
CHUVER ELES **ESCORREGARU** DEPOIS VIRAM A **PRUXA** E
 NUNCA MAIS FORAM **INCONTRADOS**.

Após a aplicação e a análise das atividades diagnósticas, obtivemos os dados necessários para definirmos nosso objeto de estudo. Vale lembrar que, segundo Thiollent (2011, p. 59), “o tema da pesquisa [objeto de estudo] é a designação de um problema prático e da área de conhecimento a serem abordados”, que deve ser definido de modo simples e que possa sugerir os problemas e o enfoque que serão selecionados.

Definido o objeto de estudo, surgiu, por conseguinte, a necessidade de se pensar em uma maneira de intervir nessa realidade observada, elaborar e aplicar uma proposta de ensino

que satisfizesse àquelas necessidades da turma. Uma proposta de ensino alternativa, focada no objeto de estudo e pautada nos pressupostos teóricos desta pesquisa, que permitisse ao professor auxiliar o aluno na construção de seu próprio conhecimento.

Essa perspectiva considera o aluno capaz de refletir, analisar, comparar, elaborar hipóteses e empregar regras da ortografia da Língua Portuguesa, através de um ensino não mecanicista e não pautado, exclusivamente, pela memorização. Essa proposta é uma ação que “corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução de um determinado problema.” (THIOLLENT, 2011, p. 70). Na subseção a seguir, tratamos da coleta dos dados da fase, após a aplicação da proposta de ensino.

3.4.2 Fase pós-proposta de ensino

Para avaliar a proposta de ensino, incentivamos os alunos a elaborarem um texto escrito, com suporte em imagens contidas nos livros de literatura infantil. Nessa fase, o objetivo foi verificar os efeitos das atividades (proposta de ensino) no desenvolvimento das habilidades e na apropriação das regras ortográficas pelos alunos pesquisados, no que se refere ao objeto de estudo considerado.

À semelhança da aplicação da atividade na fase diagnóstica, também os dados dessa fase foram obtidos através dessas produções textuais escritas (APÊNDICE P) que ocorreu no dia 18 de novembro de 2019. Todos os alunos presentes produziram seus textos, ou seja, 22 dos 23 alunos matriculados e frequentes nesta turma de 3º ano. Contudo, como já explicitados os motivos, foram considerados apenas os textos dos 10 alunos participantes das duas etapas da pesquisa: a das atividades diagnósticas e a da proposta de ensino.

Assim como na fase diagnóstica, a professora mediadora se apoiou na motivação para estimular a participação dos alunos. Segundo Busarello (2016), a motivação pode ser concebida como uma estratégia capaz de criar um ambiente propício à aprendizagem⁴⁸. A professora mediadora retomou o livro “A ilha tipográfica” utilizado na aplicação da proposta de ensino. Apresentou o livro para a turma que se lembrou dos principais fatos, bem como o nome das personagens. As Figuras que constam no jogo do Apêndice E também foram utilizadas. Elas foram rerepresentadas à turma, enquanto a professora mediadora folheava o

⁴⁸ Busarello (2016, p. 55) afirma que há motivação intrínseca – que é própria do indivíduo, isto é, diz respeito à sua própria vontade de realizar algo –, e motivação extrínseca – que é externa ao indivíduo, ou seja, essa motivação acontece, quando alguém ou algo consegue influenciar e conduzir as pessoas a desejarem muito alguma coisa ou a praticarem determinada ação.

livro. No final, todos manusearam os materiais, tanto o livro quanto as Figuras móveis. A aproximação e o contato com o objeto de estudo são importantes durante o processo de aprendizagem do público infantil.

As crianças mostraram-se eufóricas para falar e mostrar que se lembravam da história e das personagens. Relembrou os fatos com riqueza de detalhes, dentre os quais, destacou-se o enfoque que dispensaram à expressão facial das personagens.

Posteriormente, foi disponibilizada aos alunos uma folha em xerox colorido (APÊNDICE P) para a produção do texto, o que aguçou o interesse em realizar a atividade com boa vontade e capricho. As imagens e as palavras nela contidas serviram de embasamento para a escrita do texto.

Os textos escritos pelos alunos deveriam ter, pelo menos, um fato no presente, um fato ocorrido no passado e outro no futuro. Para essas construções, os alunos usaram as palavras que se encontram no balão acima das imagens e empregaram a pontuação que acreditavam ser adequada. O Quadro 9 sintetiza essa atividade pós-proposta de ensino.

Quadro 9 – Atividade escrita para avaliação da proposta de ensino aplicada

(Continua)

Atividade pós-proposta de ensino	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> • Estímulo aos alunos para a elaboração de hipóteses de registro escrito de palavras com as letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte, e verbos do modo indicativo terminados com (–ÃO) e (–AM). • Produção textual a partir de imagens dos livros de literatura trabalhados.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar sobre as regularidades das palavras escritas com as letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte, e verbos do modo indicativo terminados com (–ÃO) e (–AM). • Utilizar as convenções da ortografia da Língua Portuguesa que se referem à regularidade contextual das letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte, e à regularidade morfológico-gramatical das flexões verbais terminadas em (–ÃO) e (–AM) nos verbos de 3ª p. p. do indicativo da Língua Portuguesa. • Aplicar as convenções da ortografia da Língua Portuguesa que se referem à regularidade contextual das letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte, e à regularidade

(Conclusão)


	<p>morfológico-gramatical das flexões verbais terminadas em (-ÃO) e (-AM) nos verbos de 3ª p. p. do indicativo da Língua Portuguesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever texto fazendo o uso das regularidades ortográficas estudadas.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Coerência e coesão no processamento de textos (D21, D22, D23). • Escrita de palavras e frases identificando e empregando os verbos do indicativo terminados em (-ÃO) e (-AM), de acordo com os tempos verbais solicitados e os efeitos de seu uso na oração (D28, D29). • Escrita de palavras com as letras -M e -N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte. • Compreensão de regras ortográficas da Língua Portuguesa.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Xerox.
Detalhamento das atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de texto escrito após reflexão e sistematização de regras ortográficas da Língua Portuguesa.
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> • 60 minutos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Após a análise das Figuras e das palavras, os alunos escolheram pelo menos três palavras escritas, que envolviam o objeto de estudo desta pesquisa, e construíram sua história. Eles demonstraram satisfação e interesse em realizar a tarefa.

A seguir, na Figura 32, apresentamos alguns textos produzidos pelos alunos

Figura 32 – Texto produzido pelo aluno E4 (fase pós-proposta de ensino)



A ilha tipográfica
 Ontem Lima e Bigata visitaram Francisco Grillo.
 Eles perguntaram para Francisco se ele queria
 brincar de esconde-esconde.
 Ele disse que sim que ele queria brincar.
 Então, Lima e Bigata resolveram se esconder
 atrás de uma pedra. Foi quando Lima e Bigata
 encontraram uma pensão.
 Que!!!
 as aventuras continuam...

Fonte: Atividade pós-proposta de ensino realizada por participante desta pesquisa, 2019.

Transcrição do texto do aluno E4

A ilha tipográfica

Ontem Lina e Bigato visitaram Franciesco Griffo. Eles perguntaram para Francesco se ele queria brincar de esconde-esconde.

Ele disse que sim que queria brincar.

Então, Lina e Bigato resolveram se esconder atrás de uma pedra foi quando Lina e Bigato encontraram uma pensão

Que...!!!

as aventuras continuam...

Figura 33 – Texto produzido pelo aluno E8 (fase pós-proposta de ensino)



A visita

Lina e Bigato estavam procurando os canibais que pegam as letras. Enquanto procuravam eles encontram os canibais.

Lina- Porque vocês estão pegando as letras? perguntaram.

Francesco Grifo- porque estamos com fome.

Mas eram letrinhas de macarrão.

Fonte: Atividade pós-proposta de ensino realizada por participante desta pesquisa, 2019.

Transcrição do texto do aluno E8

A visita

Lina e Bigato estavam procurando os canibais que pegam as letras. Enquanto procuravam eles encontram os canibais.

Lina- porque vocês estão pegando as letras? Perguntaram.

Francesco Grifo- porque estamos com fome.

Mas eram letrinhas de macarrão.

Figura 34 – Texto produzido pelo Aluno E12 (fase pós-proposta de ensino)



A ilha tipográfica
 Numa ilha muito distante viviam todos os
 tipos de letras que faziam escrever as palavras certas.
 Um dia, um homem entendeu uma coisa errada e
 começou a pegar todas as letras.
 E Lina e Bigato visitaram o Francesco Griffio que ele
 falou que eles estavam na floresta.
 Lina e Bigato esconderam atrás de uma pedra.
 Lina e Bigato explicaram para ele.
 Depois todos comeram uma bela macarronada.

Fonte: Atividade pós-proposta de ensino realizada por participante desta pesquisa, 2019.

Transcrição do texto do aluno E12

A ilha tipográfica

Numa ilha muito distante viviam todos os tipos de letras que faziam escrever as palavras certas.

Um dia, um homem entendeu um a coisa errada e começou a pegar todas as letras.

E Lina e Bigato visitaram o Francesco Griffio que ele falou que eles estavam na floresta.

Lina e Bigato esconderam atrás de uma pedra.

Lina e Bigato explicaram para ele.

Depois todos comeram uma bela macarronada.

Após a produção dos textos, os “erros” ortográficos dessa nova produção textual foram coletados, categorizados, descritos e analisados da mesma forma que na fase diagnóstica. Posteriormente, os resultados das duas fases foram comparados, a fim de se verificar se os “erros” ortográficos abordados na pesquisa foram minimizados ou até sanados, ou não. A próxima subseção discorre nossa proposta de ensino.

3.5 Proposta de ensino

Diante do cenário apresentado na subseção anterior, fez-se necessário elaborar uma proposta de ensino pautada no referencial teórico utilizado nesta pesquisa, no intuito de intervir na realidade instaurada e com o objetivo de que os aprendizes evoluíssem no processo de apropriação da escrita ortográfica. Para isso, consideramos os pressupostos definidos por Moraes (2000, 2007, 2014, 2019) para a criação, o planejamento e a aplicação de atividades diversificadas referentes ao ensino da ortografia da Língua Portuguesa, sob uma abordagem sistemática e reflexiva.

Foram considerados, também, outros exercícios e estratégias pedagógicas, tendo sido o trabalho sistematizado, utilizando sequências didáticas, conforme Zabala (1998) e Zabala e Arnau (2010). As atividades de sequências didáticas aqui elencadas foram empregadas para o ensino das competências e tiveram duração aproximada de 60 minutos cada, pois, conforme afirmam Zabala e Arnau (2010), é necessário exceder o tempo de uma hora para que o conjunto das competências possa ser ensinado. Eles ainda ratificam que o tempo e o espaço devem ser considerados quando afirmam que “o tempo e o espaço são variáveis metodológicas fundamentais, pois um uso rígido de ambas pode impedir a aprendizagem de muitas competências previstas.” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 154).

Nessa fase de aplicação da proposta de ensino, materiais diversificados e concretos foram utilizados, como jogos ortográficos, jogos digitais e textos escritos e música que foi relevante para o desenvolvimento da oralidade e da consciência fonológica. Essas atividades também tiveram o propósito de contribuir para a aquisição da escrita ortográfica de forma prazerosa, pois, de acordo com Moraes (2014, p. 151), o domínio das correspondências grafema-fonema pressupõe “um ensino sistemático que pode e deve ser lúdico, reflexivo e prazeroso”.

As atividades utilizadas na intervenção pedagógica requerem reflexão. O aluno não precisa memorizar, nem treinar palavras; pelo contrário, são atividades de interação com o objeto de estudo. Por essas razões, nossa proposta de ensino pode ser considerada dinâmica, sistemática e reflexiva, perspectiva que motivou o desenvolvimento das atividades desta proposta na sala de aula, na biblioteca e na sala de informática.

As atividades propostas abordaram a representação ortográfica das letras –M e –N em final de sílaba, seguidas de consoante na sílaba seguinte, e as representações ortográficas das flexões verbais de 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo (–ÃO) e flexões verbais de 3ª p. p. do presente e do pretérito perfeito do indicativo (–AM), foram desenvolvidas de forma

sequenciada e evoluíram, gradativa e eficazmente, no ensino das competências. Foram aplicadas em duas etapas, no período de 28 de outubro a 18 de novembro de 2019.

Na primeira etapa, foram trabalhadas atividades que envolveram a oralidade, a escrita e os jogos de tabuleiro. O contexto para a elaboração dessas atividades surgiu a partir da contação de histórias e textos escritos alicerçados em dois livros infantis: “A ilha tipográfica” e “Emília no país da gramática”. As atividades dessa etapa foram distribuídas em três grupos (I, II e III) e as atividades de cada grupo foram identificadas por uma letra do alfabeto, conforme a descrição a seguir: Grupo I: A e B; Grupo II: C, D, E, F e G; Grupo III: H, I, J, K.

Na segunda etapa, foram aplicados os jogos digitais com o objetivo de consolidar os conteúdos trabalhados na primeira etapa.

No intuito de criar um contexto para a realização das tarefas da proposta de ensino, iniciamos a aplicação das atividades com a leitura realizada pela professora mediadora, do livro literário “A ilha tipográfica” de Leopoldo Leal e Ana Cristina Puttini, conforme atividade A do Grupo I (APÊNDICE E). Em seguida, os alunos discutiram e recontaram a história.

Foram abordadas e escritas no Quadro algumas palavras do texto motivador, tais como “mundo”, “conhecimento”, “pensou”, “ambiente”, “simples”, “caldeirão”, e conduzimos os alunos à seguinte reflexão:

– Onde estão as diferenças nas palavras lidas?

A professora mediou a discussão e reflexão e garantiu que os alunos percebessem que a diferença está no modo como a palavra é escrita, e que existe uma regularidade na escrita delas. Auxiliou as crianças na compreensão da seguinte regra: usamos a letra –M antes das letras –P e –B e usamos –N antes das demais consoantes (p. e., “campo”, “tombo” e “canto”).

A professora mediadora também explorou palavras que apresentavam a ocorrência do uso do til (~) (p. e., “caldeirão”) e conduziu os alunos à percepção de que o til (~) acompanha apenas as vogais -A e -O (p. e., “balão” e “põe”).

No momento seguinte, apresentamos algumas imagens extraídas do livro “A ilha tipográfica”. Os alunos foram orientados a apontar quais delas eram escritas com –M ou –N no final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte. Essa atividade foi basicamente oral com a intermediação da professora que sugeria pistas aos alunos. Este papel de mediador é fundamental, pois o professor pode, naquele momento, captar e compreender o raciocínio do aluno, e evitar que o aprendiz faça construções inadequadas.

Entendemos o trabalho com a oralidade um fator importantíssimo para a aquisição da ortografia. De acordo com Moraes e Monteiro, é papel da escola criar oportunidades que

permitam ao aluno realizar suas descobertas, avaliar suas hipóteses e os argumentos de seus pares, compartilhar ideias e “explorar tudo aquilo que a língua permite e com isso avançar efetivamente no domínio das regras ortográficas.” (MONTEIRO, 2007, p. 59). Isso só é possível através da oralidade, que situa o aluno no contexto escolar e o torna participante ativo das práticas sociais, ao manifestar suas opiniões, construir mentalmente suas respostas e as exteriorizar através da fala. Quando o aluno fala, ele demonstra que ouviu, compreendeu, ou não, determinado conteúdo.

Para que os alunos pudessem aprender a escrita ortográfica, de forma sistemática e reflexiva, e de maneira lúdica a atividade foi apresentada e realizada na forma de jogos. Cada vez que a criança empregava corretamente as letras –M ou –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte, ganhava um ponto e tinha seu nome anotado no Quadro. Esses registros foram feitos posteriormente, em um cartaz afixado na sala de aula, para que os resultados pudessem ser comparados no final do processo. O vencedor ganhou uma medalha no final de todas as atividades propostas.

Nesta atividade, foram considerados os seguintes elementos de jogos:

- mecânica: pontos, placar, desafios, missões e níveis;
- dinâmica: emoção, narrativas e relações.
- componentes: conquistas, níveis e *ranking*.

Em um outro momento, os alunos pedimos aos alunos que escrevessem as palavras referentes às imagens trabalhadas e apontassem as palavras escritas com a letra –M e as escritas com –N em final de sílaba, seguidas de consoante na sílaba seguinte. Isto feito, eles as separaram em colunas.

Os alunos foram distribuídos em grupos de 04 participantes cada um, e cada grupo recebeu 12 Figuras relacionadas ao livro motivador que contemplavam palavras escritas com as letras –M e –N, para registrar a nasalização, em final de sílabas seguidas de consoante na sílaba seguinte. Um integrante do grupo retirava uma imagem do rol de Figuras. Todos do grupo deviam refletir sobre a escrita da palavra, de acordo com a norma da Língua Portuguesa e, depois, faziam o registro escrito.

Nessa atividade, fizeram comparação, comentários e correção sobre a escrita das palavras trabalhadas, após a reflexão e sistematização e escrita das regras ortográficas.

Foi considerada vencedora do jogo a criança que escreveu o maior número de palavras de acordo com a norma ortográfica da Língua Portuguesa. O nome do vencedor foi para um

painel em que foi registrada a pontuação geral. No final do trabalho, feitas todas as atividades da sequência didática, o aluno que obteve o maior número de pontos no total recebeu uma medalha.

Nesta atividade, foram considerados os seguintes elementos de jogo:

- mecânica: pontos, níveis, *loops* de engajamento, desafios e missões.
- dinâmica: emoção, narrativas e relações.
- componentes: conquistas, *times*, níveis e *ranking*.

O Quadro 10, a seguir, apresenta o detalhamento dessa atividade.

Quadro 10 – Grupo I (atividade A) – atividade de reflexão da proposta de ensino

(Continua)

Atividade A da proposta de ensino-reflexão e escrita de palavras com a letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte.	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão e exploração sobre as palavras escritas com as letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte. • Reflexão sobre as regras do uso de palavras escritas com as letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte. • Sistematização oral da regra abordada. • Escrita de palavras a partir de imagens retiradas do texto motivador “A ilha tipográfica”, de Leopoldo Leal e Ana Cristina Puttini.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar textos orais ou escritos. • Expor com clareza sua opinião. • Escrever palavras de acordo com norma ortográfica da Língua Portuguesa. • Refletir acerca da escrita produzida.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Inferência de informações implícitas em textos (D17, D19). • Distinção entre as funções da fala e da escrita nos variados suportes e gêneros. • Escrita de palavras com correspondências regulares contextuais com marcas de nasalidade (–M, –N, ~) em final de sílabas (D28). • Compreensão das regras ortográficas da Língua Portuguesa.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Imagens referentes ao livro trabalhado “A ilha tipográfica”.

(Conclusão)

Detalhamento das atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de imagens extraídas do livro trabalhado. • Distribuição dos alunos em grupos. • Distribuição de 12 Figuras relacionadas ao livro motivador que contemplavam palavras escritas com as letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte, apresentadas inicialmente pela professora. • Reflexão e escrita da palavra relacionada à imagem apresentada de acordo com a norma da Língua Portuguesa.
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> • 60 minutos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

A seguir, na atividade B, do Grupo I (APÊNDICE F), os alunos deveriam refletir sobre a escrita de palavras com as letras –M e –N, para registrar a nasalização, em final de sílabas seguidas de consoante na sílaba seguinte, verbalizar e escrever as regras que normatizam essa escrita. Para essas atividades, foram retomadas as imagens referentes ao livro “A ilha tipográfica”. A construção da regra foi realizada de forma coletiva e a professora mediadora exerceu o papel de escriba para o registro escrito. As regras foram expostas na sala de aula, com o intuito de que fossem lidas sistematicamente. O Quadro 11, a seguir, detalha o desenvolvimento dessa atividade.

Quadro 11 – Grupo I (atividade B) – atividade da proposta de ensino (reflexão e escrita)

(Continua)

Atividade B da proposta de ensino-reflexão e escrita sobre a normatização de palavras escritas com as letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte.	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre as regras ortográficas do uso de M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte. • Produção textual/escrita das regras.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Apontar o uso das letras –M e –N para registrar a nasalização em final de sílabas. • Relatar as normas ortográficas nas palavras com regularidade contextual decorrentes da não representação convencional das vogais nasais da Língua Portuguesa, quando representadas pelas letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte. • Escrever as regras de palavras que têm as letras –M e –N, para registrar a nasalização em final de sílabas,

(Conclusão)

	quando seguidas de consoante na sílaba seguinte.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Inferência de informações implícitas em textos (D17, D19). • Produção de textos (D30). • Compreensão das regras ortográficas da Língua Portuguesa.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro, giz, cartaz.
Detalhamento das atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão e verbalização de regras que normatizam a escrita de palavras com o emprego de –M e –N em final de sílabas, quando seguidas de consoantes na sílaba seguinte. • Construção e escrita de texto sobre as regras ortográficas de natureza contextual referidas ao assunto.
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> • 100 minutos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Em seguida, apresentamos a atividade C, do Grupo II que tinha por objetivo conduzir o aluno a refletir sobre a normatização e escrita de palavras escritas com a letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte, e sistematizá-las. Para promover a sistematização do uso de –M e –N, para registrar a nasalização em final de sílabas seguidas de consoante na sílaba seguinte, os alunos foram estimulados a verbalizar as regras estudadas e, em seguida, ler o cartaz que fora anteriormente elaborado e afixado na sala de aula, e que dizia respeito às regras em estudo.

Em outro momento, após a certificação do domínio do conteúdo pelos alunos, entregamos o jogo caça-rimas (APÊNDICE G) e explicamos as metas, o desenvolvimento e a pontuação do jogo. O objetivo foi trabalhar com palavras que rimam e que continham as letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte. Para essa atividade, os alunos foram distribuídos em grupos de 04 participantes cada um. Cada grupo recebeu uma cartela que continha algumas imagens retiradas do livro “A ilha tipográfica”.

Foram distribuídas igualmente 20 fichas (contendo palavras) entre os grupos. Nesse dia, a turma foi distribuída em 02 grupos. Após dado um sinal (combinado antecipadamente com a turma), cada grupo de jogadores teve que procurar e localizar, o mais depressa possível em suas cartelas as Figuras que rimavam com as palavras que haviam recebido, ou seja, que constavam nas fichas pequenas.

O jogo finalizou assim que o primeiro grupo encontrou todos os pares de Figuras/palavras que receberam. Nesse momento, o grupo pronunciou-se com um sinal também previamente combinado com a turma. Os vencedores do jogo receberam cinco (5)

pontos e os seus nomes e sua respectiva pontuação foram registrados no painel de pontos da sala. Dessa forma, foi possível pontuar um maior número de participantes e, conseqüentemente, os vencedores sentiram-se estimulados a participar das atividades.

A seguir, apresentamos os elementos de jogo empregados na atividade:

- mecânica: pontos, placar, *loops* de engajamento, desafios e missões.
- dinâmica: emoção, narrativas e coerção.
- componentes: conquistas, *times*, *boss*, níveis e *ranking*.

No Quadro 12, a seguir, detalhamos a atividade C e o jogo caça-rimas.

Quadro 12 – Grupo II (atividade C) – reflexão e escrita de palavras

(Continua)

Atividade C da proposta de ensino-reflexão e escrita de palavras	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre o uso –M e –N, para registrar a nasalização, em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte. • Jogo caça-rimas. • Escrita de palavras.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar compreensão das e inferência sobre as regras de natureza contextual representadas pelas letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte. • Apontar rimas nas palavras. • Escrever palavras com autonomia.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão das normas ortográficas da Língua Portuguesa. • Compreensão das unidades fonológicas como sílabas, rimas e terminação de palavras. • Produção de frases estruturadas adequadamente. • Escrita de palavras (D 28).
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo caça-rimas, xerox.
Detalhamento das atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão acerca da escrita de palavras do texto que contemplam o uso das letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte. • Discussão e socialização sobre as regularidades presentes nessas palavras. • Escrita de palavras usando ora –M ora –N, em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte. • Explicação das metas, do desenvolvimento e da pontuação do jogo caça-rimas. O objetivo era trabalhar com palavras que rimam e também que sejam escritas com as letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte. Para esta atividade, os alunos foram distribuídos em grupos de 4 integrantes cada um.

Carga horária	• 160 minutos
---------------	---------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Em seguida, apresentamos as atividades (D, E, F e G), do Grupo II que almejavam conduzir os alunos a escreverem palavras de correspondências regulares contextuais com marcas de nasalização –M e –N, em final de sílabas, quando seguidas de consoante na sílaba seguinte, além de levar o aluno a identificar a relação entre fonemas e grafemas na escrita das palavras.

Na sequência, apresentamos e explicamos as regras do jogo de bingo de sons iniciais (APÊNDICE H) que contempla palavras escritas com as letras –M e –N, em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte, extraídas do livro motivador, “A ilha tipográfica”. Os alunos dividiram-se em duplas e cada dupla recebeu uma cartela com imagens. Foi realizado o sorteio. A professora mediadora colocou 20 fichas com palavras escritas com –M e –N, em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte, em uma sacolinha; em seguida retirou uma palavra de cada vez e leu para a turma. Depois, a mediadora colocou as palavras sorteadas em cima da mesa, na sequência, para que pudessem ser conferidas no final da atividade. A intenção do jogo era que os alunos identificassem palavras com o mesmo som inicial e que percebessem a marca de nasalização nos vocábulos. O jogo finalizou, assim que a primeira dupla marcou todas as palavras da cartela.

Nessa atividade, as palavras da dupla vencedora foram corrigidas para comprovar que identificaram corretamente as palavras que possuem o mesmo som inicial ditado. Houve discussão acerca das regras que normatizam a escrita de palavras com o uso de –M e –N, para registrar a nasalização, em final de sílabas seguidas de consoante na sílaba seguinte, presentes no jogo. Os ganhadores marcaram cinco (5) pontos e seus nomes foram registrados no painel de pontos da sala.

Os elementos de jogo utilizados nesta atividade da proposta de ensino são:

- mecânica: pontos, placar, integração, desafios, missões e *loops* de engajamento.
- dinâmica: emoção, narrativas, relações e progressão.
- componentes: coleções, *times*, níveis, missão, pontos e *ranking*.

Em outro momento, utilizamos as palavras do jogo de bingo para a reflexão sobre e sistematização da escrita de palavras com –M e –N, em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte. Para nortear essa reflexão, demos as instruções e procedimentos necessários, e fizemos indagações aos alunos.

INSTRUÇÕES

Observem essa imagem, pronunciem o nome dela. Agora, ditem as letras para que possam ser escritas no Quadro. Agora, respondam às questões.

- O que vocês perceberam quando falamos e escrevemos essa palavra? Comparem.
- O que vocês perceberam na pronúncia desta palavra?
- Como ela é escrita?

Na atividade E (APÊNDICE I), cada aluno recebeu um xerox com um texto enigmático. O texto possuía algumas palavras que são escritas utilizando as letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte. O aluno deveria substituir a imagem pela palavra escrita.

Na sequência, cada aluno recebeu o texto “A formiga e a pomba”, conforme (APÊNDICE J). Procedemos à leitura silenciosa e, depois, à coletiva do texto, seguidas de discussão mediada pela professora. Nessa atividade, os alunos deveriam localizar, no texto, palavras escritas com –M e –N, em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte, e, a seguir, verbalizar a regra que normatiza a escrita dessas palavras. Depois, os alunos fizeram a leitura do cartaz exposto na sala de aula e que contempla essa regra.

O registro escrito é importante para concretizar o conteúdo trabalhado, desse modo, os alunos receberam um ditado interativo (atividade G), referente ao texto “A formiga e a pomba” (APÊNDICE K). O Quadro 13, a seguir, sintetiza essas atividades.

Quadro 13 – Grupo II (atividades D, E, F e G) – atividades de reflexão

(Continua)

Atividades D, E, F e G da proposta de ensino	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> • Bingo de sons iniciais. • Texto enigmático. • Leitura do texto “A formiga e a pomba”. • Ditado interativo do texto “A formiga e a pomba”.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Apontar a relação entre fonemas e grafemas na escrita das palavras. • Escrever palavras de correspondências regulares contextuais com marcas de nasalização referentes às letras –M e –N, em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte. • Ler e interpretar textos com autonomia.

Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição da consciência fonológica (D7, D8, D9). • Escrita de palavras com correspondências regulares contextuais com marcas de nasalização (~, -M, -N) em final de sílabas seguidas de consoante na sílaba seguinte (D28). • Compreensão de regras ortográficas da Língua Portuguesa. • Leitura de pequenos textos (D11). • Interpretação de informações implícitas em textos (D17, D19). • Coerência e coesão no processamento de textos (D23).
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo de bingo, xerox.
Detalhamento das atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão acerca da sílaba inicial de cada palavra surgida no bingo. • O professor mediará a reflexão ressaltando o fato de que todas as palavras do bingo são escritas com letras -M e -N, em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte. • Após a reflexão sobre a regra estudada, completar as lacunas do texto enigmático. Todas as palavras deste texto são escritas utilizando as letras -M e -N, em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte. • Leitura silenciosa do texto “A formiga e a pomba” e, em seguida, em voz alta. Discussão sobre o texto, identificação e pronúncia das palavras do texto escritas com as letras -M e -N, em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte. Em seguida, verbalização e registro das regras que envolvem a escrita dessas palavras. • Registro escrito do texto “A formiga e a pomba” ditado pela professora, e, após sua análise. Reflexão e discussão com os colegas sobre palavras escritas com as letras -M e -N, em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte, presentes no texto.
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> • 120 minutos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Na sequência, apresentamos as atividades (H, I, J, K). do Grupo III. As atividades desse grupo encontram-se nos Apêndices L, M, N e O, e objetivaram estimular os alunos a compreenderem, refletirem e usarem convenções da ortografia que se referem às regularidades morfológico-gramaticais das flexões verbais de 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo (-ÃO) e flexões verbais de 3ª p. p. do presente e do pretérito perfeito do indicativo

(-AM), as flexões de número, singular e plural, bem como compreender que as palavras consideradas são verbos.

Utilizamos o texto “Uma ideia da senhora Emília”, para facilitar a compreensão do aluno sobre o termo “gramática”. Esse texto aborda a definição desta palavra, sob o viés da metalinguagem. Procedemos à sua leitura e interpretação. Os alunos refletiram e se expressaram acerca das regularidades presentes em verbos do modo indicativo escritos com (-ÃO) e (-AM), no final da palavra.

Após a abordagem da parte teórica, os alunos desenvolveram dois jogos de “Preencher lacunas” (APÊNDICES N e O). O objetivo dos jogos era os alunos completarem as lacunas do texto com palavras que se referissem às flexões verbais de 3ª p. p. do pretérito perfeito, do presente ou do futuro do presente do modo indicativo, conforme sugere a sequência dos fatos. A seguir, detalhamos o jogo citado.

Cada dupla recebe uma cartela. Tira-se par ou ímpar para iniciar o jogo. Quem começa o jogo deve escolher uma palavra que complete adequadamente a frase. Assim que a ficha for colocada e o jogador tirar a mão dela, não poderá mais fazer modificação alguma. Imediatamente à jogada, a frase é lida e, se não tiver sentido, ou o tempo verbal usado for inadequado, o jogador passa a vez e o próximo colega deverá jogar, caso contrário, ele pode continuar até finalizar a atividade.

Vence o jogo quem colocar toda a sequência de palavras flexionadas adequadamente. No final do jogo, o vencedor deve ler todas as frases e todos os participantes deverão registrar o resultado final, por escrito. Os desenhos também devem ser substituídos por palavras. O vencedor recebe um (1) ponto e o nome é colocado no painel de pontos da sala de aula.

Acompanhamos todo o processo de desenvolvimento da tarefa, realizamos as intervenções necessárias, a fim de que os alunos refletissem e expusessem suas construções mentais, e pudessem avançar e compreender a mudança das desinências, de acordo com os tempos presente, pretérito perfeito e futuro do presente do indicativo. Com esses procedimentos, almejávamos garantir que os alunos não realizassem construções equivocadas, como afirma Morais (2014). No final dessa atividade, após a correção feita pela professora mediadora, juntamente com os alunos, eles escreveram o texto no caderno.

A seguir, apresentamos os elementos de jogo empregados nesta atividade:

- mecânica: pontos, placar, integração, desafios e missões.
- dinâmica: emoção, narrativas, relações e progressão.
- componentes: conquistas, coleções, *times* e níveis.

O Quadro 14 a seguir sintetiza as atividades do Grupo III.

Quadro 14 – Grupo III (atividades H, I, J e K) – compreensão, reflexão e emprego das convenções da ortografia da língua portuguesa

(Continua)

Atividades H, I, J e K da proposta de ensino	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do texto “Uma ideia da senhora Emília”. • Música “Boneca de lata”. • Exploração e discussão sobre os textos trabalhados. • Reflexão sobre as palavras que indicam mudança temporal. • Releitura do texto. • Reescrita do texto com alteração do tempo verbal. • Jogo de completar lacunas.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar textos com autonomia. • Mostrar ter entendido sobre as regularidades dos verbos do indicativo terminados em (–ÃO) e (–AM). • Relatar as normas ortográficas de palavras com correspondências regulares morfológico-gramaticais referentes às flexões verbais de 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo (–ÃO) e flexões verbais de 3ª p. p. do presente e do pretérito perfeito do indicativo (–AM). • Usar as convenções da ortografia que se referem à regularidade morfológico-gramatical das flexões verbais de 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo (–ÃO) e flexões verbais de 3ª p. p. do presente e do pretérito perfeito do indicativo (–AM).
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Localização de informações explícitas em textos (D15). • Interpretação de informações implícitas em textos (D17, D19). • Utilização da coerência e coesão no processamento de textos (D21, D22, D23). • Avaliação dos textos lidos (D27). • Aquisição da consciência fonológica (D8). • Implicação do suporte e dos gêneros na compreensão de textos (D13, D14). • Escrita de palavras e frases identificando e empregando os verbos terminados em (–ÃO) e (–AM), de acordo com os tempos verbais e seu papel na oração (D28, D29). • Compreensão das regras ortográficas da Língua Portuguesa.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Livro literário, xerox, jogo.
Detalhamento das atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do texto “Uma ideia da senhora Emília”.

	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos de tabuleiro que tinham o objetivo de refletir sobre o uso de (–ÃO) em sílabas tônicas, ou seja, verbos que estão no futuro do presente, e uso de (–AM) em sílabas átonas, ou seja, verbos que estão em outros tempos verbais do indicativo, p. e., presente e pretérito perfeito. • Registro escrito do jogo finalizado para sistematização. • Produção de texto para reflexão e sistematização do conhecimento adquirido.
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> • 200 minutos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

A segunda etapa dessa proposta de ensino se refere aos jogos digitais⁴⁹ (APÊNDICES Q, R e S). Os jogos digitais permitiram a retomada da reflexão e da sistematização dos conteúdos trabalhados: regularidade contextual referente ao emprego das letras –M e –N, em final de sílabas, seguidas de consoantes e regularidade morfológico-gramatical referente ao emprego das flexões verbais de 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo (–ÃO) e flexões verbais de 3ª p. p. do presente e do pretérito perfeito do indicativo (–AM). Essa etapa almejava a consolidação dos conteúdos trabalhados na primeira etapa.

A reflexão e a sistematização aconteceram de forma lúdica, uma vez que a história *gamificada* permite ao indivíduo “viver história”, ou seja, “o indivíduo desenvolve a história por meio de ações para a resolução de incidentes” (BUSARELLO, 2016, p. 114).

Para a criação dos jogos digitais, amparamo-nos nos referenciais teóricos pesquisados na *Internet* e nas orientações do Núcleo Educar da Unimontes coordenado pela Prof.ª Dr.ª Fábria Magali Santos Vieira, a quem agradecemos. Na disciplina Tecnologia Educacional, que faz parte da estrutura curricular do PROFLETRAS, foi possibilitada a participação na oficina “*gamificação* de conteúdo da Língua Portuguesa”, que serviu de inspiração e desempenhou um papel relevante na composição das atividades desta proposta de ensino.

Com o propósito de tornar os jogos digitais mais significativos para o aluno, as histórias e as personagens *gamificadas* foram escolhidas pelos próprios atores da pesquisa. O processo de escolha foi feito por meio de votação e as personagens mais votadas foram a turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo e os *Bubble Guppies*.

O conteúdo desses jogos digitais foi apresentado sistematicamente ao aluno, o qual conduzimos à reflexão, à análise e à tomada de decisão. O aluno era motivado constantemente

⁴⁹ Os jogos digitais encontram-se nos Apêndices Q, R e S, em forma de imagens, mas também estão disponíveis em *pen card*, encarte desta dissertação.

por meio da mecânica de jogos. Seu progresso no jogo foi reconhecido, através de incentivos baseados em pontuação. Por outro lado, quando o aluno não encontrava a resposta correta, era orientado a reler e concentrar sua atenção aos comandos, e a rever as regras estudadas, o que lhe dava novas oportunidades.

Visando ao desenvolvimento das competências trabalhadas e à aquisição da autonomia pelo aprendiz, em relação aos conteúdos estudados, e para a obtenção de resultados eficazes, os jogos foram executados em duplas e aplicados na sala de informática da escola. O Quadro 15, a seguir, detalha o desenvolvimento das atividades com os jogos digitais.

Quadro 15 – Atividades de sistematização e reflexão

(Continua)

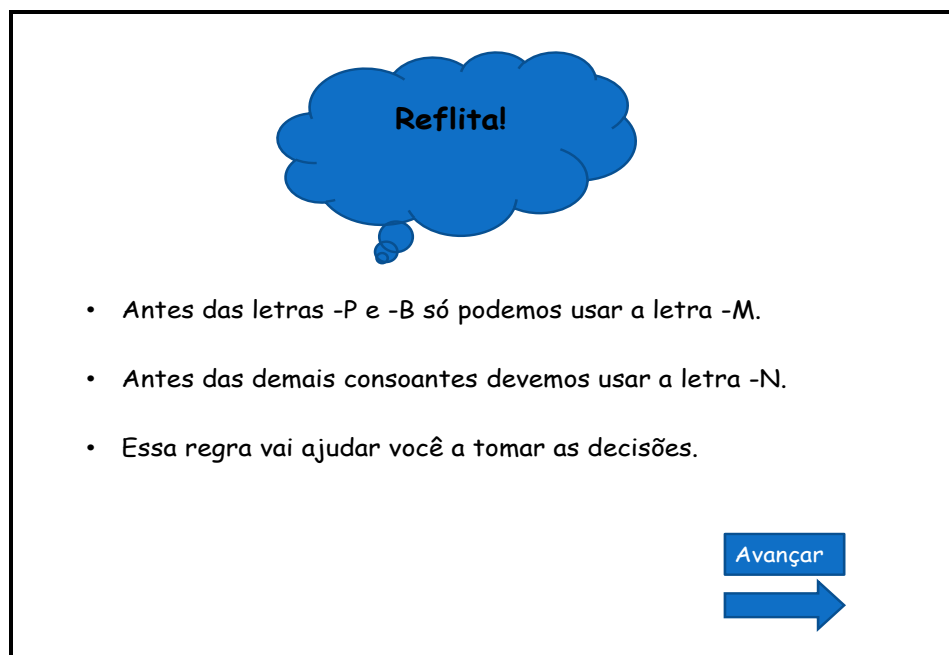
Jogos digitais Jogo 1 – “A turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo: desvendando os segredos da ortografia”	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de jogos digitais abordando o emprego de palavras escritas com as letras –M e –N, em final de sílaba, seguidas de consoante na sílaba seguinte.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Listar e interpretar palavras escritas com as letras –M e –N em final de sílaba, seguidas de consoante na sílaba seguinte. • Demonstrar ter compreendido as convenções ortográficas da Língua Portuguesa sobre a regularidade contextual referente ao emprego das letras para registrar a nasalização, em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte. • Aplicar as convenções ortográficas da Língua Portuguesa sobre a regularidade contextual referente ao emprego das letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de palavras com emprego das letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos digitais, computadores.
Detalhamento das atividades	<ul style="list-style-type: none"> • O jogo é constituído de 03 fases, e tem por objetivo conduzir o aluno a refletir sobre a normatização de palavras escritas com as letras –M e –N, em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte, bem como sistematizar o conhecimento adquirido. O aluno pode jogar todas as fases e obter a pontuação máxima de 05 pontos ou pode jogar 01 ou 02 fases e obter de 01 até 03 pontos. Para jogar, o aluno deve usar o <i>mouse</i> e clicar na opção que julgar correta. A cada desafio lançado, o estudante é estimulado a refletir sobre a escrita das palavras, bem como estimulado a demonstrar compreensão e utilização

	de regras. Caso a resposta escolhida pelo jogador não seja a correta, ele terá uma nova chance de jogar, após nova reflexão sobre o conteúdo. A cada fim de etapa, o aluno pode optar por continuar o jogo ou parar e conhecer a quantidade de pontos conquistados. A premiação final é 05 pontos e está no painel de estrelas.
Carga horária	• 60 minutos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

O jogo “A turma do Sítio: desvendando os segredos da ortografia” (APÊNDICE Q), foi o primeiro jogo executado pelos alunos e seu objetivo foi levar os discentes a refletirem sobre a normatização de palavras escritas com as letras –M e –N, em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte, bem como sistematizar o conhecimento adquirido. A Figura 35, a seguir, ilustra a regra que normatiza esse emprego, e foi apresentada aos jogadores, antes da execução propriamente dita do jogo, a fim de estabelecer a retomada dos conceitos estudados.

Figura 35 – Regras de –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

O aluno pode rever essa regra, antes de iniciar o jogo, fato que contribuiu positivamente para a execução das tarefas que se seguem.

A Figura 36, a seguir, aponta uma questão de múltipla escolha.

Figura 36 – Orientações da tarefa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Essa atividade propõe ao aluno aplicar os conhecimentos adquiridos, após o trabalho sistemático e reflexivo referente ao emprego das letras –M e –N, em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte, estudado anteriormente nas atividades orais e escritas. Possibilita ao aluno identificar as regularidades presentes na escrita, observar, refletir e encontrar a única palavra que está em desacordo com as regras estudadas, e demonstrar que apreendeu o conteúdo. Caso o jogador clique na opção em que a escrita não esteja correta, ele é redirecionado a tentar de novo. A intenção do comando é que o aluno encontre a palavra que está em desacordo com a norma. Dessa forma, ele é desafiado a encontrar, em um universo de 12 palavras, aquela que não se adéqua à norma. Nessa primeira etapa, o jogador tem a opção de continuar jogando ou parar de jogar e conhecer a pontuação obtida.

A segunda fase desse jogo requer uma análise do emprego das letras –M e –N, em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte, em um universo de 04 palavras. O aprendiz deve encontrar a alternativa correta, mas, caso não o faça pode tentar de novo. Essa etapa é mais demorada; por isso, a pontuação desse nível é maior: 03 pontos. Nela, ainda, o aluno é responsável pela composição escrita da palavra. A cada acerto, o jogador é estimulado a prosseguir. Caso não acerte, é convidado a fazer novas reflexões e tentar novamente, conforme ilustra a Figura 37, a seguir.

Figura 37 – Reflexão

Pare! Pense!
Observe a consoante que vem logo após a lacuna.

Antes da letra -P qual letra devo usar? -M ou -N?

Palavra	-M	-N
e.....bora	●	●
e.....tão	●	●
arquiba.....cada	●	●
co.....promisso	●	● Incorreta

Tentar de novo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

A terceira fase do jogo coloca o aluno diante de um desafio de 12 palavras que devem ser comparadas e analisadas. Ele deve encontrar apenas as 04 palavras que estão escritas, conforme a normatização. O jogo traz uma atividade com o mesmo objetivo das anteriores, porém, os mecanismos de busca de resposta são diferentes, conforme ilustra a Figura 38, a seguir.

Figura 38 – Questionamento sobre as regras

Analisar as imagens a seguir. Em qual das alternativas todas as palavras foram escritas de acordo com a regra estudada? Clique nela.

Refleta bem antes de responder.

bonbom - laranja - dente - empada

bombom - laranja - dente - empada

bombom - laranja - dente - empada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

A Figura 39, a seguir, ilustra os mecanismos de reflexão e de retomada das regras.

Figura 39 – Retomada da regra estudada

Lembre-se: antes das letras -P e -B só podemos usar a letra -M.

Antes das demais consoantes devemos usar a letra -N.

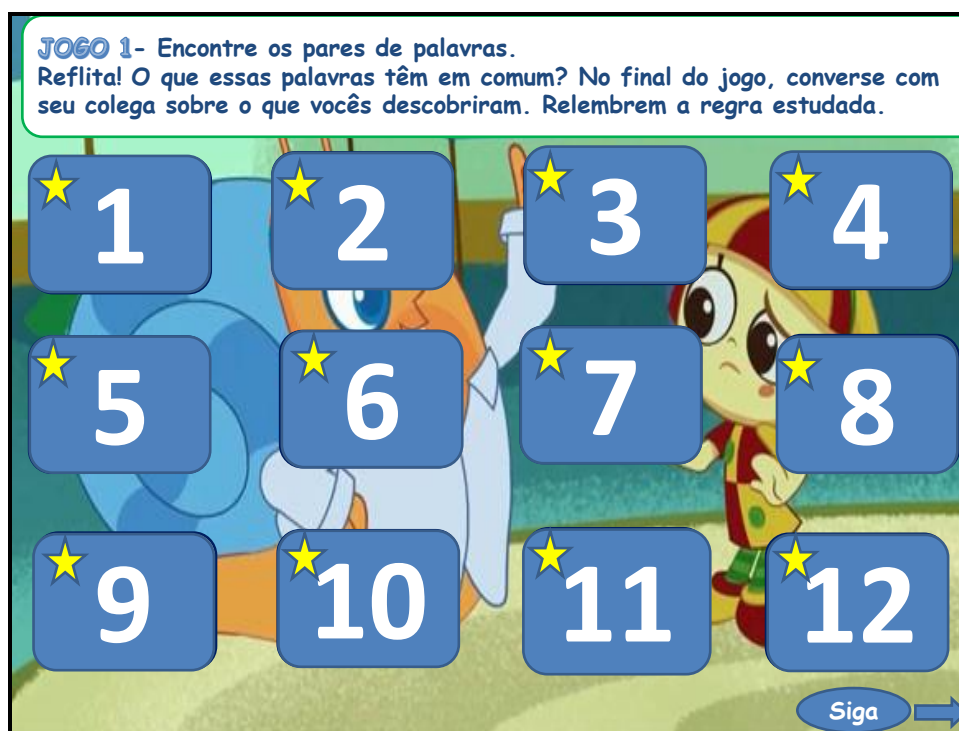
Tentar de novo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Ao sistematizar a regra já estudada, o jogador dispõe de recursos que o direcionam para a escrita correta dos vocábulos.

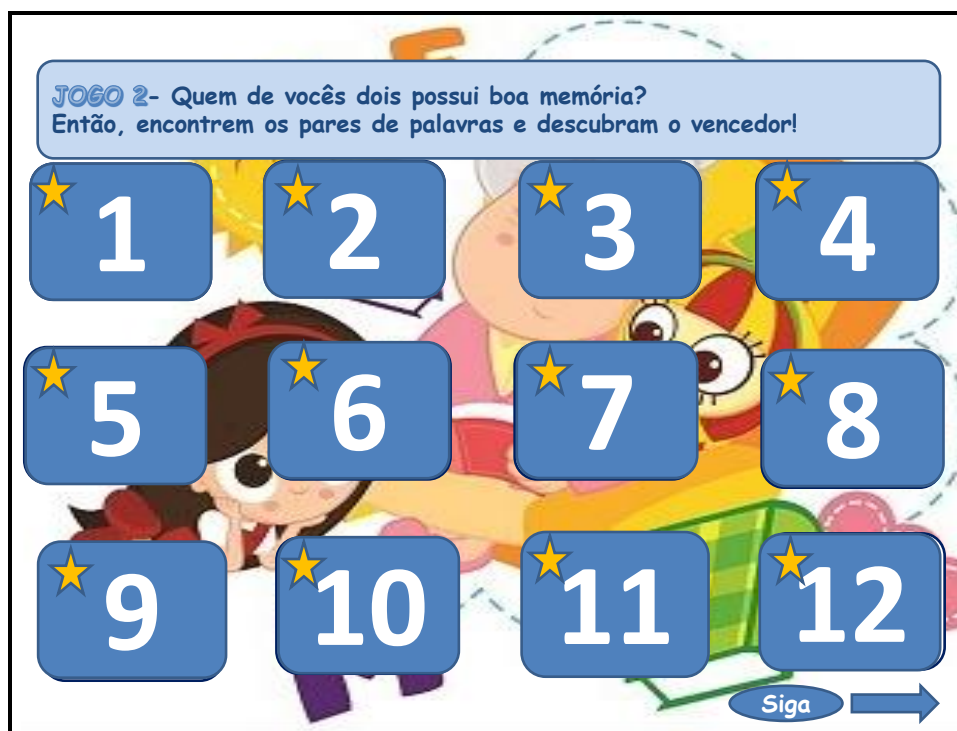
O “Jogo da Memória”, (APÊNDICE R) é constituído por duas atividades que têm por finalidade reforçar os estudos sobre as regras que normatizam a escrita de palavras com as letras –M e –N, em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte. Esse jogo, além de trabalhar a atenção, a concentração e a memória, oportuniza ao aluno refletir, retomar e aplicar os conceitos aprendidos anteriormente em relação à escrita ortográfica. As Figuras 40 e 41, a seguir, apresentam a estrutura do jogo.

Figura 40 – Estrutura e apresentação do jogo 1



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Figura 41 – Estrutura do jogo 2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

O aluno deve escolher e clicar com o *mouse* em cima do número. Logo após, deve escolher outra carta e clicar em cima do número, de novo. Ao encontrar o par, o jogador deve clicar na estrela que fará a carta ficar marcada e não poderá mais mexer nelas. Os pares formados devem ser anotados para que, ao final do jogo, os jogadores possam comparar e ver quantos pares conseguiram formar e, assim, conhecerem o vencedor.

Caso as cartas escolhidas não formem pares, o jogador deverá fechá-las, clicando, novamente, em cima dos números das cartas e dar sequência ao jogo. Os jogadores devem executar as atividades 1 e 2.

Para dar sequência e passar para a atividade 2, os jogadores são incentivados e convidados a refletir e, ao final, devem apresentar o *feedback* referente à compreensão e à aplicação das normas estudadas. A seguir, a Figura 42 apresenta o convite à reflexão.

Figura 42 – Reflexão e *feedback*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

O *slide* da Figura 43, a seguir, apresenta a norma do uso da letra –N, em final de sílabas, seguida de consoante na sílaba seguinte.

Figura 43 – Regra do uso da letra –N em final de sílabas, seguida de consoante na sílaba seguinte



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

O Quadro 16, a seguir, apresenta a síntese do desenvolvimento do jogo da Memória.

Quadro 16 - Detalhamento do desenvolvimento do jogo da memória

Atividades da proposta de ensino – Jogo da memória	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de jogos digitais abordando palavras escritas com as letras –M e –N, em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar seu conhecimento sobre o emprego das letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de jogos digitais para identificação de palavras escritas com as letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte, nas palavras da Língua Portuguesa compreendendo que não há diferenças na pronúncia e sim na escrita desses vocábulos. • Emprego das convenções da ortografia em relação às palavras escritas com as letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte. • Discussão e reflexão das convenções da ortografia em relação às palavras escritas com as letras as letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte (D28).
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos digitais, computadores.
Detalhamento das atividades	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno é convidado a encontrar os pares de palavras que apresentam as letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte. Logo em seguida, ele deve refletir sobre a norma estudada e socializá-la. Vence o jogo aquele(a) que encontrar o maior número de pares de palavras nas duas atividades.
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> • 60 minutos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Com o intuito de compreender e refletir sobre as convenções da escrita ortográfica que dizem respeito aos verbos do indicativo terminados em (–ÃO) e (–AM) referentes à 3ª p. p., foi elaborado o Jogo 03 “Aprendendo ortografia com uma turminha muito especial” (APÊNDICE S), conforme descrição no Quadro 17, a seguir.

Quadro 17 - Atividade de reflexão e sistematização da proposta de ensino

Atividades da proposta de ensino – Jogo 3 “Aprendendo ortografia com uma turminha muito especial”	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de jogos digitais abordando verbos do indicativo terminados em (–ÃO) e (–AM) referentes à 3ª p. p.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Discorrer o emprego da terminação (–ÃO) e (–AM) nos verbos de 3ª p. p. do indicativo da Língua Portuguesa. • Explicar os usos dessas terminações, com base nas mudanças no tempo das ações que provocam. • Utilizar as convenções da ortografia da Língua Portuguesa em relação aos verbos do modo indicativo terminados em (–ÃO) e (–AM). • Aplicar as convenções da ortografia da Língua Portuguesa em relação aos verbos do modo indicativo terminados em (–ÃO) e (–AM).
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita dos verbos terminados em (–ÃO) e (–AM), de acordo com os tempos presente, futuro do presente e pretérito perfeito do indicativo (D28).
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos digitais, computadores.
Detalhamento das atividades	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno deve encontrar os verbos que indicam ações que completam corretamente as lacunas, de acordo com o tempo verbal e as pessoas do discurso. As situações do jogo são contextualizadas e realizadas pelas personagens <i>Bubble Guppies</i>. Ao final do jogo, o aluno escolhe uma estrela e saberá quantos pontos marcou.
Carga horária	<ul style="list-style-type: none"> • 60 minutos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Nesse jogo, os alunos deveriam refletir e encontrar as ações que completavam corretamente as lacunas. As Figuras 44 e 45 mostram essas metas e o modo de jogar.

Figura 44 – Objetivo do jogo



Figura 45 – Para jogar



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Antes do início do jogo, apresentamos a forma de premiação aos jogadores e os informamos sobre o máximo de pontuação que poderão atingir. Como é um jogo, a pontuação é uma incógnita e o suspense é mantido até o final, podendo haver vitórias e ou frustrações, elementos que fazem parte da dinâmica de jogos, conforme ilustra a Figura 46, a seguir.

Figura 46 – Apresentação da premiação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Em todas as lacunas, os jogadores devem empregar adequadamente verbos nos tempos solicitados. Caso não cliquem na alternativa correta, são orientados a refletirem e têm nova oportunidade de jogada, conforme ilustra a Figura 47 a seguir.

Figura 47 – Sistematização e reflexão



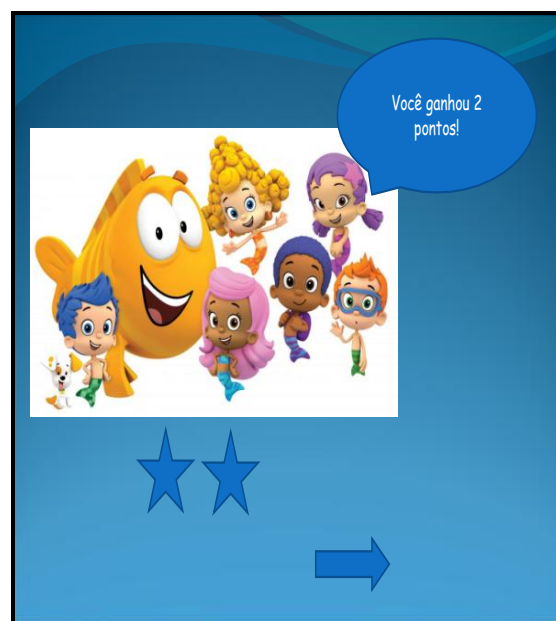
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Novamente, por se tratar de um jogo, ao chegar ao final, a pontuação obtida pelo jogador vai depender de qual estrela ele escolherá; portanto, ele pode se frustrar ou não, conforme mostram as Figuras 48 e 49, a seguir.

Figura 48 – Hora de conhecer o prêmio



Figura 49 – Apresentação da pontuação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Feitas as atividades elencadas, foi aplicada aos alunos uma atividade pós-proposta de ensino, cujo objetivo era avaliar os resultados alcançados com a proposta de ensino e verificar sua eficácia ou não: uma produção de texto escrito condizente. Na subseção 3.4.2 deste capítulo, descrevemos a atividade executada após a proposta de ensino.

No próximo capítulo, descrevemos e analisamos os dados das fases diagnóstica e pós-proposta de ensino, comparamos esses resultados e apresentamos o resultado geral desta pesquisa.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados para a análise da fase diagnóstica foram obtidos a partir da aplicação de duas atividades diagnósticas (produção textual) ao público-alvo desta pesquisa.

Os dados que possibilitaram a avaliação da proposta de ensino também foram obtidos a partir da elaboração de uma produção textual, após a aplicação da proposta de ensino. Na próxima subseção, são apresentados os dados coletados na fase diagnóstica.

4.1 Descrição e análise dos dados da fase diagnóstica

Após a aplicação das atividades diagnósticas, conforme descrito no capítulo 03, Metodologia, coletamos os dados e realizamos a descrição e a análise dos “erros” ortográficos encontrados na escrita dos alunos investigados, que foram descritos e avaliados para a identificação do objeto de pesquisa, a ortografia. A Tabela 1 apresenta os dados extraídos dos textos elaborados pelos alunos, na primeira fase.

Tabela 1 – Categorização/subcategorização dos “erros” ortográficos (fase diagnóstica)

(Continua)

Categorização/subcategorização dos “erros” ortográficos (fase diagnóstica)					
Categorização dos “erros” ortográficos	Subcategorização dos “erros” ortográficos	Escrita		Total	
		“Erro” ortográfico	Forma ortográfica	n.º	%
CI regularidade	SUB1 A regularidade direta	“pruxa” “parco” “bega” “e vediso” “tu ues”	<i>bruxa</i> <i>barco</i> <i>pega</i> <i>enfeitiçou</i> <i>dois</i>	5	8
	SUB1 B regularidade contextual	“canpo” “moro” “senpre” “enbora” “tanbein” “vanpirinho” “tudu” “poti” “u” “i” “incontrados” “robamdo” “au” “cepre” “un” “di” “chuver” “comprimenta”	<i>campo</i> <i>morro</i> <i>sempre</i> <i>embora</i> <i>também</i> <i>vampirinho</i> <i>tudo</i> <i>pote</i> <i>o</i> <i>e</i> <i>encontrados</i> <i>roubando</i> <i>ao</i> <i>sempre</i> <i>um</i> <i>de</i> <i>chover</i> <i>cumprimentar</i>	18	29

Categorização/subcategorização dos “erros” ortográficos (fase diagnóstica)					
Categorização dos “erros” ortográficos	Subcategorização dos “erros” ortográficos	Escrita		Total	
		“Erro” ortográfico	Forma ortográfica	n.º	%
C1 regularidade	SUB1 C regularidade morfológico-gramatical	“salvol”	<i>salvou</i>	24	38
		“aniquelasi”	<i>aniquilasse</i>		
		“consegul”	<i>conseguiu</i>		
		“viviao”	<i>viviam</i>		
		“somiu”	<i>sumiu</i>		
		“viverão”	<i>viveram</i>		
		“conseguirao”	<i>conseguiram</i>		
		“sumirao”	<i>sumiram</i>		
		“cairão”	<i>caíram</i>		
		“cairao”	<i>caíram</i>		
		“escorregarao”	<i>escorregaram</i>		
		“escorregaru”	<i>escorregaram</i>		
		“escorregarum”	<i>escorregaram</i>		
		“tropesaru”	<i>tropeçaram</i>		
		“tropesarao”	<i>tropeçaram</i>		
		“pularu”	<i>pularam</i>		
		“pularao”	<i>pularam</i>		
		“pularum”	<i>pularam</i>		
		“pularão”	<i>pularam</i>		
		“correrao”	<i>correram</i>		
		“fico”	<i>ficou</i>		
		“falo”	<i>falou</i>		
		“veieru”	<i>vieram</i>		
		“amaudiçoool”	<i>amaldiçoou</i>		
C2 irregularidade		“siume”	<i>ciúme</i>		
		“umano”	<i>humano</i>		
		“cepre”	<i>sempre</i>		
		“pasar”	<i>passar</i>		
		“reforsa”	<i>reforçar</i>		
		“felises”	<i>felizes</i>		
		“vasora”	<i>vassoura</i>		
		“asin”	<i>assim</i>		
		“iso”	<i>isso</i>		
		“veis”	<i>vez</i>		
		“serto”	<i>certo</i>		
		“quema”	<i>queima</i>		
		“deseijo”	<i>desejo</i>		
		“pesoa”	<i>pessoa</i>		
		“pacia”	<i>passar</i>		
		“princesa”	<i>princesa</i>		
Total				63	100

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Legenda:

% - percentual

n.º - número

A partir da proposta de Morais (2000, 2007), procedemos à categorização e subcategorização dos “erros” ortográficos encontrados na escrita dos alunos investigados, conforme Tabela 1. Os “erros” também foram quantificados no que se refere à sua ocorrência.

Analisando a Tabela 1, é possível constatar que houve apenas 8% (05 casos) de ocorrência de “erros” ortográficos na subcategoria **SUB1 A** (regularidades diretas). No caso dos alunos investigados, apenas as letras –P/–B, –F/–V foram consideradas (a saber, “pruxa” para “bruxa”, “parco” para “barco”, “bega” para “pega”, “e vediso” para “enfeitiçou”, “tu ues” para “dois”), porque no dialeto desses aprendizes as letras –T/–D têm outras notações, como descrito anteriormente. Em relação ao grafema –T, a notação também pode ser [tʃ] e, em relação ao grafema –D; a notação também pode ser [dʒ]. Nota-se que a maioria dos alunos consegue fazer essas correspondências com facilidade. Os dados indicam que apenas um pequeno número de alunos precisa retomar procedimentos anteriores para compreender essas correspondências diretas.

Na subcategoria **SUB1 B** (regularidades contextuais), a posição da correspondência fonográfica na palavra é que aponta qual letra é a correta. Nessa atividade diagnóstica, os dados apontaram 29% de ocorrências (18 casos) desse tipo de violação (a saber, “canpo” para “campo”, “moro” para “morro”, “senpre” para “sempre”, “enbora” para “embora”, “tanbein” para “também”, “vanpirinho” para “vampirinho”, “tudu” para “tudo”, “poti” para “pote”, “u” para “o”, “i” para “e”, “incontrados” para “encontrados”, “robamdo” para “roubando”, “au” para “ao”, “cepre” para “sempre”, “un” para “um”, “di” para “de”, “chuver” para “chover”, “comprimenta” para “cumprimentar”). Nessa categoria de “erros” ortográficos, os dados indicaram um índice considerável de aprendizes que necessitam dominar essas regras contextuais, o que evidencia a necessidade de se realizar um trabalho pontual para a aquisição e retenção dessas normas que auxiliarão positivamente a escrita ortográfica desses alunos.

Na subcategoria **SUB1 C** (regularidades morfológico-gramaticais), a existência dessas regras, conforme Morais (2000, 2007), oportuniza ao aprendiz perceber uma constância em determinadas partes dos vocábulos. O material coletado produzido pelos alunos investigados apontou 38% (24 casos) de ocorrências de “erros” dessa natureza (a saber, “salvol” para “salvou”, “aniquelasi” para “aniquilasse”, “consequil” para “conseguiu”, “viviao” para “viviam”, “somiu” para “sumiu”, “viverão” para “viveram”, “consequirao” para “consequiram”, “sumirao” para “sumiram”, “cairão/“cairao” para “caíram”, “escorregarao”, “escorregaru”, “escorregarum” para “escorregaram”, “tropesaru/“tropesarao” para “tropeçaram”, “pularu/“pularao/“pularum/“pularão” para “pularam”, “correrao” para

“correram”, “fíco” para “ficou”, “falo” para “falou”, “veieru” para “vieram”, “amaudidiçool” para “amaldiçoo”). Nessa categoria, evidencia-se, também, um alto índice de “erros” ortográficos que merecem atenção especial e exigem a aprendizagem de regras morfológico-gramaticais envolvidas na ortografia do português, que podem contribuir para melhorar essa situação. Atividades direcionadas e pontuais trabalhadas com esse fim podem produzir saldos positivos e garantir ao aluno a aquisição dessas normas ortográficas.

Evidenciou-se, também, na categoria **C2** (irregularidades), 25% de ocorrências (16 casos) de “erros” dessa natureza na escrita dos investigados (a saber, “siume” para “ciúme”, “umano” para “humano”, “cepre” para “sempre”, “pasar” para “passar”, “reforsa” para “reforça”, “felises” para “felizes”, “vasora” para “vassoura”, “asin” para “assim”, “iso” para “isso”, “veis” para “vez”, “serto” para “certo”, “quema” para “queima”, “desejo” para “desejo”, “pesoa” para “pessoa”, “pacia” para “passear”, “princesa” para “princesa”). Como não há meios de se facilitar o aprendizado do aluno para a aquisição desses casos através de regras, por se tratarem de casos de irregularidades, é viável, segundo Moraes (2000), propiciar ao discente o contato frequente com material grafado, pois essa estreita relação com esse universo escrito facilitará sua memorização.

A análise possibilitou-nos deduzir que a categoria **C1**, no que se refere às subcategorias **SUB1 B** e **SUB1 C**, apontou um total de 67% de ocorrências (42 casos) de “erros” ortográficos. Por conseguinte, realizamos o detalhamento desses “erros”, e as dificuldades ortográficas mais recorrentes foram os “erros” ortográficos da categoria das regularidades (**C1**) referentes à subcategoria regularidades morfológico-gramaticais (**SUB1 C**), num total de 38% de ocorrências (24 casos). Também houve incidência de “erros” ortográficos na categoria das regularidades (**C1**) referentes à subcategoria regularidades contextuais (**SUB1 B**), cujos casos totalizaram 29% (18 casos) de ocorrências.

A categorização dos “erros” ortográficos identificados na escrita dos alunos investigados nas atividades diagnósticas, especificamente às de ocorrência mais numerosa, possibilitou-nos classificar as subcategorias em tipos de “erros” ortográficos (violação), a fim de que pudéssemos, a partir dessa subcategorização, definir o objeto de estudo.

Os “erros” ortográficos de natureza contextual (**SUB1 B**) e morfológico-gramatical (**SUB1 C**) foram subcategorizados para detalhamento dos casos de violações ortográficas, conforme Tabelas, a seguir. Iniciamos com os “erros” de natureza contextual (Tabela 2).

Tabela 2 – “Erros” ortográficos de natureza contextual (fase diagnóstica)

“Erros” ortográficos de natureza contextual (fase diagnóstica)				
Categorização dos “erros” ortográficos	Subcategorização dos “erros” ortográficos	Casos de violação	Total	
			n.º	%
regularidade	SUB1 B regularidade contextual	Uso de “- O” ou “-U” em final de vocábulos notando os respectivos sons.	5	28
		Emprego de -I notando o som /i/ em sílaba tônica em qualquer posição do vocábulo e de -E notando o mesmo som em sílaba átona final.	4	22
		Emprego de “-M”, “-N”, “-NH” ou “~” para registrar nasalização.	8	44
		Emprego dos grafemas “-R”, “-RR”.	1	6
Total			18	100

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Legenda:

% - percentual

n.º - número

A Tabela 2 apresentou as subcategorias de “erros” ortográficos de natureza contextual que foram detectados na fase diagnóstica. Houve um total de 18 ocorrências de violações ortográficas nessa subcategoria e foi realizado o detalhamento desses casos de violação. A descrição aponta 44% de ocorrências (8 casos) que se referem à violação de uso do -M, -N, -NH ou ~, para registrar nasalização; 28% de ocorrências (5 casos) quanto à violação de uso do -O ou -U, em final de vocábulos; 22% ocorrências (4 casos) de violação de uso do -I notando o som /i/, em sílaba tônica, em qualquer posição do vocábulo, e de -E notando o mesmo som em sílaba átona final; 6% de ocorrências (1 caso) de violação de uso dos grafemas -R, -RR. A Tabela 3, a seguir, apresenta os casos de “erros” ortográficos de natureza morfológico-gramatical apresentados na escrita dos alunos dessa pesquisa.

Tabela 3 – Erros” ortográficos de natureza morfológico-gramatical (fase diagnóstica)

“Erros” ortográficos de natureza morfológico-gramatical (fase diagnóstica)				
Categorização dos “erros” ortográficos	Subcategorização dos “erros” ortográficos	Casos de violação	Total	
			n.º	%
regularidade	SUB1 C regularidade morfológico-gramatical	Emprego de –U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo.	6	25
		Emprego de –AM nas flexões verbais do passado e presente do indicativo.	17	71
		Emprego de –SSE nas flexões do imperfeito do modo subjuntivo.	1	4
Total			24	100

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Legenda:

% - percentual

n.º - número

A Tabela 3 apresenta a subcategorização **SUB1 C** (regularidades morfológico-gramaticais). Nela, constata-se um total de 24 casos de violação nessa subcategoria, dos quais 71% de ocorrências (17 casos) são do não emprego de (–AM) nas flexões verbais do passado e presente do indicativo, 25% de ocorrências (6 casos) de “erros” ortográficos provenientes do não emprego de –U nas flexões verbais do pretérito perfeito do indicativo, e 4% de violação no uso de –SSE nas flexões verbais do pretérito imperfeito do subjuntivo (1 caso).

Esses resultados permitiram-nos pensar em uma proposta de ensino alternativa que auxiliasse nossos aprendizes a se apropriarem da escrita ortográfica, porém não de forma passiva, conforme explica Moraes (2007, p. 16), quando ancora em Pozo (1992) “mesmo a literatura especializada, até há bem pouco tempo, tendia a ver o aprendizado da ortografia como algo que depende basicamente da memorização”. Pelo contrário, pensamos em uma proposta de ensino em que o aluno seja capaz de “reproduzir as formas escritas autorizadas” (MORAIS, 2007, p. 17), de maneira construtiva, reflexiva e sem imposições. Esta é a liberdade que o autor defende, quando pensa em um ensino-aprendizagem da ortografia mais eficiente e prazeroso.

A partir dessas análises quantitativas, identificamos as subcategorias que obtiveram um maior percentual de ocorrência de “erros” ortográficos, e definimos o objeto de estudo desta pesquisa. Neste caso, os “erros” ortográficos de suas duas naturezas: a contextual que se refere ao emprego não convencional das vogais nasais da Língua Portuguesa, quando

representadas pelas letras –M e –N, em final de sílaba, seguidas de consoante na sílaba seguinte, e a de natureza morfológico-gramatical, especificamente, as representações gráficas não convencionais das flexões verbais de 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo e flexões verbais de 3ª p. p. do presente e do pretérito perfeito do indicativo.

Vale destacar que, para Morais (2000, p. 30), a escrita das vogais nasais é uma das grandes dificuldades encontradas pelos aprendizes, pois há cinco modos diferentes de marcar essa nasalidade, sendo o emprego das letras –M e –N, em final de sílabas, seguidas de consoante na sílaba seguinte, dois desses modos. Assim como o uso do til, que também nasaliza, outro modo é o emprego do dígrafo –NH, e nos casos em que ocorre a nasalização por contiguidade, sem que haja o emprego de nenhum dos modos anteriores, pelo fato de a sílaba seguinte já começar com uma consoante nasal (p. e., “cama”, “cana”).

Com o intuito de eliminar/minimizar essas dificuldades, decidimos elaborar nossa proposta de ensino visando a um ensino sistemático e reflexivo dos “erros” ortográficos definidos como objeto de estudo.

O ensino sistemático da ortografia justifica-se, porque o público-alvo desta pesquisa já se encontra no nível alfabético, ou seja, já evoluiu na aprendizagem do SEA. Segundo Morais (2014, p. 161), para que o ensino das normas ortográficas abordado seja trabalhado de forma sistemática, é preciso que o aluno já tenha “consolidado as diversas correspondências grafema-fonema de nossa língua”. Morais propõe, também que, no aprendizado da ortografia, se priorizem as regularidades, porque, após alcançarem “uma hipótese alfabética e aprenderem os valores sonoros da maioria das letras, muitas crianças têm dificuldades sobre questões ortográficas que denominamos regulares [...]” (MORAIS, 2014, p. 162).

Segundo ele, os casos de regularidade possuem um princípio gerativo que pode ser aplicado em muitas palavras da Língua Portuguesa e as regras podem ser aprendidas. Contudo, Morais (2014) afirma não ser suficiente trabalhar determinada regra com o aluno durante um dia; é preciso que seja feito um ensino ancorado em sequências didáticas que sejam aplicadas em dias alternados, com duração de tempo definida.

Na concepção de ensino reflexivo, o aprendiz não recebe as regras prontas e acabadas; ele deve “pensar nas formas erradas (transgressão intencional) e as [discutir] sem medo de que fixem aqueles erros em suas mentes” (MORAIS, 2014, p. 163). As regras devem ser expressadas e escritas pelos próprios alunos e, em seguida, afixadas na sala de aula.

Dessa forma, o aprendiz pensa, formula, reformula seu aprendizado e exterioriza suas conclusões, através da fala e da escrita. Destacamos a importância do papel do professor em

mediar a aprendizagem e possibilitar meios para tal, através de estratégias de ensino que visam a facilitar a compreensão e a aprendizagem do público-alvo.

Nesse sentido, elaboramos atividades escritas, atividades *gamificadas* e jogos digitais, por constituírem atividades que permitem que o aluno reflita, interaja com os colegas, desenvolva a oralidade e construa seu próprio conhecimento.

Contudo, de um ano para o outro (a proposta de ensino foi aplicada em 2019, no ano seguinte ao diagnóstico), a turma foi reconfigurada, conforme já explicitado. Portanto, em razão da necessidade de comparar as duas fases da pesquisa para avaliar a proposta de ensino, um recorte foi realizado nos dados da fase diagnóstica, considerando os textos escritos dos 10 alunos que participaram de todas as etapas desta pesquisa, conforme Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 – Categorização/subcategorização dos “erros” ortográficos (fase diagnóstica) – recorte

(Continua)

Categorização/subcategorização dos “erros” ortográficos (fase diagnóstica)					
Categorização dos “erros” ortográficos	Subcategorização dos “erros” ortográficos	Escrita		Total	
		“Erro” ortográfico	Forma ortográfica	n.º	%
C1 regularidade	SUB1 A regularidade direta	“pruxa” “parco” “bega” “e vediso” “tu ues”	<i>bruxa</i> <i>barco</i> <i>pega</i> <i>enfeitçou</i> <i>dois</i>	5	8
	SUB1 B regularidade contextual	“campo” “moro” “senpre” “enbora” “tanbein” “vanpirinho” “tudu” “poti” “u” “i” “incontrados” “au” “cepre” “un” “di” “chuver” “comprimenta”	<i>campo</i> <i>morro</i> <i>sempre</i> <i>embora</i> <i>também</i> <i>vampirinho</i> <i>tudo</i> <i>pote</i> <i>o</i> <i>e</i> <i>encontrados</i> <i>ao</i> <i>sempre</i> <i>um</i> <i>de</i> <i>chover</i> <i>cumprimentar</i>	17	29

(Conclusão)

Categorização/subcategorização dos “erros” ortográficos (fase diagnóstica)					
Categorização dos “erros” ortográficos	Subcategorização dos “erros” ortográficos	Escrita		Total	
		“Erro” ortográfico	Forma ortográfica	n.º	%
C1 regularidade	SUB1 C regularidade morfológico-gramatical	“salvo”	<i>salvou</i>	24	41
		“aniquelasi”	<i>aniquilasse</i>		
		“conseguiu”	<i>conseguiu</i>		
		“viviao”	<i>viviam</i>		
		“somiu”	<i>sumiu</i>		
		“viverão”	<i>viveram</i>		
		“conseguirao”	<i>conseguiram</i>		
		“sumirao”	<i>sumiram</i>		
		“cairão”	<i>caíram</i>		
		“cairao”	<i>caíram</i>		
		“escorregaroo”	<i>escorregaram</i>		
		“escorregaru”	<i>escorregaram</i>		
		“escorregarum”	<i>escorregaram</i>		
		“tropesaru”	<i>tropeçaram</i>		
		“tropesarao”	<i>tropeçaram</i>		
		“pularu”	<i>pularam</i>		
		“pularao”	<i>pularam</i>		
		“pularum”	<i>pularam</i>		
		“pularão”	<i>pularam</i>		
		“correrao”	<i>correram</i>		
		“fico”	<i>ficou</i>		
		“falo”	<i>falou</i>		
		“veieru”	<i>vieram</i>		
		“amaudiçoool”	<i>amaldiçoou</i>		
C2 irregularidade		“siume”	<i>ciúme</i>	13	22
		“cepre”	<i>sempre</i>		
		“felises”	<i>felizes</i>		
		“vasora”	<i>vassoura</i>		
		“asin”	<i>assim</i>		
		“iso”	<i>isso</i>		
		“veis”	<i>vez</i>		
		“serto”	<i>certo</i>		
		“quema”	<i>queima</i>		
		“desejo”	<i>desejo</i>		
		“pesoa”	<i>pessoa</i>		
		“pacia”	<i>passar</i>		
		“princesa”	<i>princesa</i>		
Total				59	100

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Legenda:

% - percentual

n.º - número

Nesta tabela 4, é possível verificar que houve 8% de ocorrência (5 casos) de “erros” ortográficos na subcategoria **SUB1 A** (regularidades diretas). Na subcategoria **SUB1 B** (regularidades contextuais), os dados sinalizaram 29% de ocorrências (17 casos) desse tipo de violação. Na subcategoria **SUB1 C** (regularidades morfológico-gramaticais), os dados apontaram 41% de ocorrências (24 casos) de “erros” dessa natureza. Foi possível verificar que, na categoria **C2** (irregularidades), houve o registro de 22% de ocorrências (13 casos) de “erros” dessa natureza, na escrita dos alunos considerados na investigação.

Assim, evidenciou-se na subcategoria **SUB1A** (regularidades diretas), 8% de ocorrências (5 casos) de “erros” ortográficos dessa natureza, a saber, “pruxa” para “bruxa”, “parco” para “barco”, “bega” para “pega”, “e vediso” para “enfeitiçou”, “tu ues” para “dois”. Relembramos que, nessa categoria, foram considerados apenas os casos das letras –P/–B, –F/–V, em razão de, no dialeto do público investigado, as letras –T/–D terem outras notações já descritas anteriormente.

Na subcategoria **SUB1B** (regularidades contextuais), houve 29% de ocorrências (17 casos) de “erros” ortográficos, a saber “canpo” para “campo”, “moro” para “morro”, “senpre” para “sempre”, “enbora” para “embora”, “tanbein” para “também”, “vanpirinho” para “vampirinho”, “tudu” para “tudo”, “poti” para “pote”, “u” para “o”, “i” para “e”, “incontrados” para “encontrados”, “au” para “ao”, “cepre” para “sempre”, “un” para “um”, “di” para “de”, “chuver” para “chover”, “comprimenta” para “cumprimentar”.

Os dados apontaram 41% de ocorrências (24 casos) de “erros” ortográficos na subcategoria **SUB1 C** (regularidades morfológico-gramaticais), a saber, “salvol” para “salvou”, “aniquelasi” para “aniquilasse”, “consequil” para “conseguiu”, “viviao” para “viviam”, “somiu” para “sumiu”, “viverão” para “viveram”, “consequirao” para “consequiram”, “sumirao” para “sumiram”, “cairão/“cairao” para “caíram”, “escorregarao”, “escorregaru”, “escorregarum” para “escorregaram”, “tropesaru/“tropesarao” para “tropeçaram”, “pularu/“pularao/“pularum/“pularão” para “pularam”, “correrao” para “correram”, “fico” para “ficou”, “falo” para “falou”, “veieru” para “vieram”, “amaudiçool” para “amaldiçoou”.

Em se tratando da categoria **C2** (irregularidades), foram identificados 22% de ocorrências (13 casos) de “erros” ortográficos dessa natureza, a saber, “siume” para “ciúme”, “cepre” para “sempre”, “felises” para “felizes”, “vasora” para “vassoura”, “asin” para “assim”, “iso” para “isso”, “veis” para “vez”, “serto” para “certo”, “quema” para “queima”, “deseijo” para “desejo”, “pesoa” para “pessoa”, “pacia” para “passear”, “princesa” para “princesa”.

A análise nos permitiu inferir que a categoria **C1**, que contém as subcategorias **SUB1 B** e **SUB1 C**, apontou um total de 70% de ocorrências (41 casos) de “erros” ortográficos. O detalhamento de “erros” ortográficos, conforme Tabelas 5 e 6, sinaliza que as dificuldades ortográficas mais recorrentes foram os “erros” da categoria das regularidades (**C1**) referentes à subcategoria regularidades morfológico-gramaticais (**SUB1 C**), num total de 41% de ocorrências (24 casos). Ainda houve grande incidência de “erros” ortográficos da categoria das regularidades (**C1**) referentes à subcategoria regularidades contextuais (**SUB1 B**), cujos respectivos casos somaram 29% (17 casos) de ocorrências.

Realizamos o recorte dos “erros” ortográficos de natureza contextual (**SUB1 B**) subcategorizados com o respectivo detalhamento dos casos de violações ortográficas, conforme a Tabela 5, a seguir.

Tabela 5 – “Erros” ortográficos de natureza contextual (fase diagnóstica) – recorte

“Erros” ortográficos de natureza contextual (fase diagnóstica)				
Categorização dos “erros” ortográficos	Subcategorização dos “erros” ortográficos	Casos de violação	Total	
			n.º	%
regularidade	SUB1 B regularidade contextual	Uso de “- O” ou “-U” em final de vocábulos notando os respectivos sons.	5	29
		Emprego de -I notando o som /i/ em sílaba tônica em qualquer posição do vocábulo e de -E notando o mesmo som em sílaba átona final.	4	24
		Emprego de “-M”, “-N”, “-NH” ou “~” para registrar nasalização.	7	41
		Emprego dos grafemas “-R”, “-RR”.	1	6
Total			17	100

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Legenda:

% - percentual

n.º - número

A Tabela 5 permite verificar que os dados apontam 17 ocorrências de violações ortográficas na subcategoria das regularidades contextuais. Os casos de violação que dizem

respeito ao emprego indevido do –M, –N, –NH ou ~ para registrar nasalização, agora totalizam 41% de ocorrências (7 casos).

As violações que envolvem o uso de –O ou –U em final de vocábulos, notando os respectivos sons, tiveram 29% de ocorrências (5 casos). Houve 24% de ocorrências (4 casos) de violações do emprego de –I notando o som /i/ em sílaba tônica, em qualquer posição do vocábulo, e de –E notando o mesmo som em sílaba átona final. E as violações do emprego dos grafemas –R, –RR permaneceram em 6% de ocorrências (1 caso).

Os “erros” ortográficos de natureza morfológico-gramatical não apresentaram alterações após os dados serem reconsiderados, conforme mostra a Tabela 6.

Tabela 6 – Erros” ortográficos de natureza morfológico-gramatical (fase diagnóstica) – recorte

“Erros” ortográficos de natureza morfológico-gramatical (fase diagnóstica)				
Categorização dos “erros” ortográficos	Subcategorização dos “erros” ortográficos	Casos de violação	Total	
			n.º	%
regularidade	SUBI C regularidade morfológico-gramatical	Emprego de –U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo.	6	25
		Emprego de –AM nas flexões verbais do passado e presente do indicativo.	17	71
		Emprego de –SSE nas flexões do imperfeito do modo subjuntivo.	1	4
Total			24	100

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Legenda:

% - percentual

n.º - número

Desse modo, permaneceram os 25% de ocorrências (6 casos) nas violações do emprego de –U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo. As violações quanto ao emprego de (–AM) nas flexões verbais do presente e pretérito perfeito do indicativo apresentaram 71% de ocorrências (17 casos). E as violações de –SSE nas flexões nas flexões do imperfeito do modo subjuntivo permaneceram com 4% de ocorrências (1 caso).

Na próxima subseção, são apresentadas a descrição e a análise dos dados coletados a partir da produção de texto realizada pelos alunos, após o desenvolvimento da proposta de

ensino. Reiteramos que consideramos apenas os textos escritos pelos 10 alunos que participaram de todas as atividades das etapas da primeira fase.

4.2 Descrição e análise de dados pós-proposta de ensino

A descrição e a análise dos dados extraídos das produções de textos elaboradas pelos alunos, após a proposta de ensino, teve por objetivo avaliar a eficácia da proposta de ensino. Diante da necessidade de se fazer cumprir tal objetivo, além de descrever e analisar os resultados provenientes dessa atividade, discutimos os resultados encontrados e, posteriormente os comparamos com os resultados obtidos na fase diagnóstica. Vale relembrar que consideramos apenas os dados extraídos das produções dos 10 alunos que participaram das duas fases dessa pesquisa, de forma que os resultados advindos da comparação estabelecida entre as fases sejam confiáveis.

4.2.1 Resultados da proposta de ensino

Embora nossa pesquisa trate, especificamente, dos “erros” ortográficos de natureza contextual que se referem ao emprego de –M e –N, para registrar a nasalização em final de sílabas, seguida de consoante na sílaba seguinte, e os “erros” ortográficos de natureza morfológico-gramatical, que se referem às flexões verbais de 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo e flexões verbais de 3ª p. p. do presente e do pretérito perfeito do indicativo, realizamos, na fase pós-proposta de ensino, uma categorização e subcategorização dos “erros” ortográficos encontrados na escrita dos alunos investigados, de acordo com Morais (2000, 2007), do mesmo modo como procedemos na fase diagnóstica.

Dessa maneira, foi-nos possível ter uma visão ampla para comparar os resultados dessas duas fases. Posteriormente, detalhamos, e nos restringimos aos casos específicos e ao objeto de nosso estudo, para verificar o efeito da proposta de ensino aplicada.

A seguir, é apresentada a Tabela 7 que aponta os “erros” ortográficos dessa segunda fase.

Tabela 7 – Categorização/subcategorização dos “erros” ortográficos (fase pós-proposta de ensino)

Categorização/subcategorização dos “erros” ortográficos (fase pós-proposta de ensino)					
Categorização dos “erros” ortográficos	Subcategorização dos “erros” ortográficos	Escrita		Total	
		“Erro” ortográfico	Forma ortográfica	n.º	%
C1 regularidade	SUB1 A regularidade direta	“fez”	<i>vez</i>	1	8
	SUB1 B regularidade contextual	“macarão” “dissi” “sumido”	<i>macarrão</i> <i>disse</i> <i>sumindo</i>	3	23
	SUB1 C regularidades morfológico-gramatical	“famoso”	<i>famoso</i>	1	8
C2 irregularidade		“ezistia”	<i>existia</i>	8	61
		“dezaparecendo”	<i>desaparecendo</i>		
		“xamada”	<i>chamada</i>		
		“xegara”	<i>chegaram</i>		
		“iso”	<i>isso</i>		
		“comesou”	<i>começou</i>		
		“pensa”	<i>pensão</i>		
	“precissando”	<i>precisando</i>			
Total				13	100

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Legenda:

% - percentual

n.º - número

Na Tabela 7, é possível verificar que foi feita a categorização/subcategorização dos “erros” ortográficos referentes à fase pós-proposta de ensino, de forma detalhada. Os “erros” ortográficos também foram quantificados no que se refere à sua ocorrência.


Observa-se que, na categoria C1 SUB1A (regularidades diretas), houve apenas 8% de ocorrências (1 caso) de troca da notação do grafema –F para –V. Na categoria C1 SUB1 B, houve 23% de ocorrências (3 casos) de violações à regularidade contextual. Foi possível constatar que ainda há “erros” ortográficos em que é preciso considerar a posição da correspondência fonográfica na palavra. Em um dos textos escritos, foi constatado o caso de “sumido” para “sumindo”, e ficou evidenciado o não uso da regra que normatiza o emprego de –M, –N, ~ para registrar a nasalização em final de sílabas. Contudo, esse caso não caracteriza a troca de –M por –N em final de sílaba, seguidas de consoante na sílaba seguinte, e vice-versa, avaliada nessa pesquisa.

A categoria C1 SUB1C (regularidades morfológico-gramaticais) apresentou 8% de ocorrências (01 caso) de “erros” ortográficos dessa natureza. Esse caso corresponde à violação da regra em relação ao emprego de –OSO ou –OSA em adjetivos, e que não foi foco desta pesquisa (p. e., “famozo”).

Na categoria C2 (irregularidades), houve um percentual de 61% de ocorrências (08 casos) de “erros” ortográficos dessa natureza. Nessa categoria, encontramos violação quanto à notação do som /s/, com a troca do grafema –S para –SS, a troca do grafema – S para –Ç, e a troca do grafema –SS para –S (p. e., “iso”, “comesou”, “precissando”, “penssa”), do som /ʃ/ com a troca do grafema –X para –CH (p. e., “xegara”, “xamada”); do som /z/ com a troca do grafema –Z para – S e a troca do grafema –Z para –X (p. e., “dezaparecendo”, “ezistia”).

O interessante é que a maioria dos “erros” ortográficos dessa natureza se concentrou no texto de um dos investigados. Provavelmente, a grande incidência de “erros” ortográficos dessa natureza no texto desse participante se deva ao fato do pouco convívio com o material escrito em sua residência. Foi possível levantar tal suposição, após a análise do questionário do responsável por participante e constatar, através de suas respostas que não escreve textos com frequência e nunca lê jornais ou livros. O convívio desse aluno com o material escrito parece se restringir ao ambiente escolar. Morais (2000, p. 49) afirma que o contato com a escrita no lar ou na escola parece influenciar fortemente o rendimento ortográfico. A Figura 50, a seguir, ilustra o texto desse participante.

Figura 50 – Texto produzido pelo Aluno E9 (fase pós-proposta de ensino)



ilha das letras

Hé uma bela ilha mágica ezistia muitas letras
 elas estava **dezaparecendo** uma menina **xamada** Lina foi
 em busca de um gringo, o famoso Francesco
 Griffio.

Eu sou Francesco Grigo vamos lá atrás das
 letras tipográficas. Em busca das letras
 tipográficas, eles **xegara** e..
 já viram porque estavam sumido.
 elas estavam tomando sopa. Sopa de macarão

FIM

Fonte: Atividade pós-proposta de ensino realizada por participante desta pesquisa, 2019.

Transcrição do texto produzido pelo Aluno E9.

A ilha da letras

Né uma bela ilha mágica **ezistia** muitas letras elas estava **dezaparecendo**
 uma Menina **xamada** Lina foi em busca de um gringo, o famoso Francesco
 Griffio.

Eu sou Francesco Grigo vamos lá atrás das letras tipográficas. Em busca
 das letras tipográficas, eles **xegara** e..


já viram porque estavam sumido.

elas estavam tomando sopa. Sopa de macarão

FIM

Verificamos que, nos textos dos investigados, nessa fase, não ocorreu casos de violações da regra que normatiza o emprego de (-AM) nas flexões verbais do presente e pretérito perfeito do indicativo e nem do emprego de (-ÃO) nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo. Porém, identificamos o registro dos vocábulos “estava” para “estavam”, “viu” para “viram”, “encontram” para “encontraram”. Contudo, verifica-se que esses casos não envolveram a troca de (-ÃO) por (-AM) e vice-versa, considerados na proposta de ensino. Aqui, o que se percebe é a interferência da fala na escrita, conforme postula Bagno (2008, p. 65-72), ao se referir à simplificação das conjugações verbais. A seguir, a Figura 51 confirma a presença desses vocábulos no texto produzido.

Figura 51 – Texto produzido pelo Aluno E10 (fase pós-proposta de ensino)



Lina e Bigato

Era uma vez uma menina que se chamava Lina e um dia um gato chamou ela para ir em uma floresta porque ele estava pedindo ajuda. O gato que se chamava Bigato pegou a mão dela e saíram. Bigato entrou dentro da floresta dentro dela era muito assustador, mas mesmo assim eles seguiram em frente. Eles pararam em vários lugares para perguntarem sobre as letras que tinham desaparecido. Enquanto estavam na floresta eles esconderam atrás de uma pedra para ver os canibais que estavam procurando as letras.

Eles seguiram os canibais mas quando chegaram eles viram que os canibais estavam pegando as letras para comerem elas.

Bigato fez uma sopa de letrinhas comestíveis para levar os pessoas que moravam na floresta e também para Lina e Bigato. FIM

Fonte: Atividade pós-proposta de ensino realizada por participante desta pesquisa, 2019.

Transcrição do texto do Aluno E10

Lina e Bigato

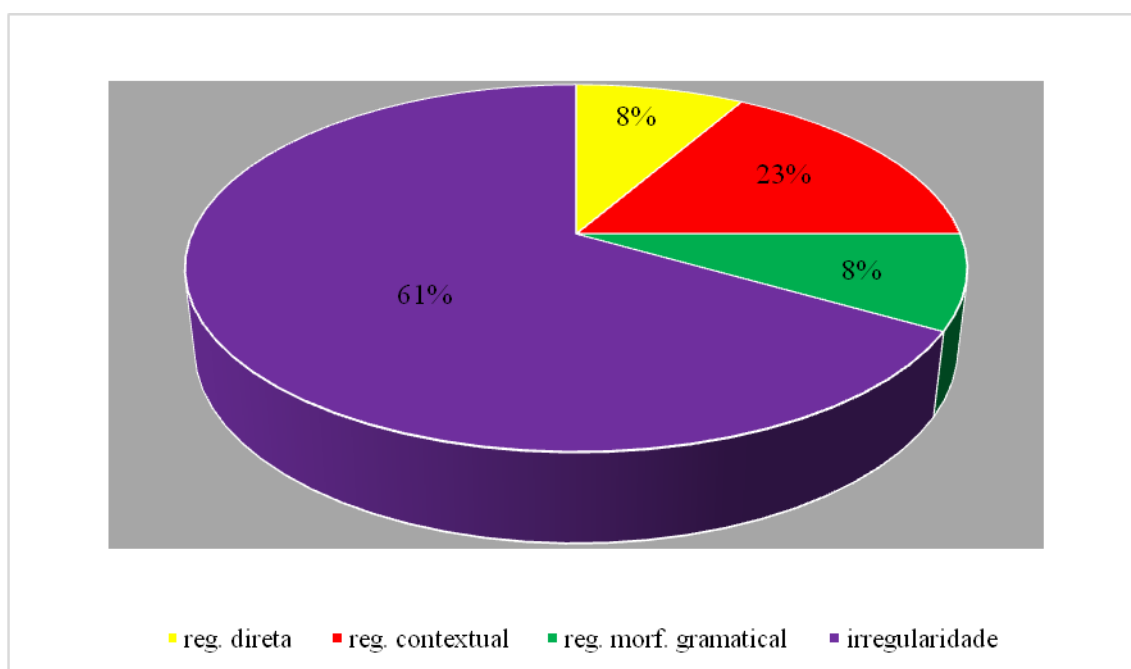
Era uma vez uma menina que se chamava Lina e um dia um gato chamou ela para ir ne uma floresta que estava precisando de ajuda. O gato que se chamava Bigato pegou a mão dela e saíram. Bigato entrou dentro da floresta dentro dela era muito assustador, mas mesmo assim eles seguiram em frente. Eles passaram em vários lugares para perguntarem sobre as letras que tinham desaparecido chegando na floresta eles esconderam atrás de uma pedra para ver os canibais que **estava** sequestrando as letras.

Eles **viu** que os canibais estavam pegando as letras para consertar elas.

Bodoni fez uma sopa de letrinhas comestível para todos os pessoais que moravam na floresta E também para lina e bigato
FIM

Na sequência, apresentamos o Gráfico 19, que aponta os resultados obtidos na fase pós-proposta de ensino.

Gráfico 19 – Resultados da categorização/subcategorização dos “erros” ortográficos na fase pós-proposta de ensino



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Legenda:

reg. direta = regularidade direta

reg. contextual = regularidade contextual

reg. morfo. gramatical = regularidade morfológico-gramatical

O Gráfico 19 evidencia que ainda há ocorrência de “erros” ortográficos na escrita dos alunos investigados, após a proposta de ensino sobre “erros” ortográficos. O maior percentual de “erros” encontrados refere-se aos “erros” ortográficos de natureza irregular, que não são regidos por nenhuma regra, apontando 61% das ocorrências. Casos de regularidade contextual, em que a escrita se apoia no contexto, isto é, implica considerar a posição da correspondência fonográfica na palavra, apresentou 23% de ocorrências, seguidos por “erros” de regularidade direta, em que não há outra letra “competindo” com o mesmo som, e que apresentaram um percentual de 8%. E também apresenta 8% de “erros” de regularidade morfológico-gramatical, contudo o dado constante na Tabela 7 aponta para um “erro” ortográfico presente em adjetivo.

A Tabela 8, a seguir, apresenta os dados apenas da SUB1 B (regularidade contextual) – recorte dos dados gerais da segunda fase da pesquisa, para visualizarmos os casos investigados nesta pesquisa.

Tabela 8 – “Erros” ortográficos de natureza contextual (pós-proposta de ensino)

“Erros” ortográficos de natureza contextual (fase pós-proposta de ensino)				
Categorização dos “erros” ortográficos	Subcategorização dos “erros” ortográficos	Casos de violação	Total	
			n.º	%
regularidade	SUB1 B regularidade contextual	Emprego de “-O” ou “-U” em final de vocábulos notando os respectivos sons.	-	1
		Emprego de -I notando o som /i/ em sílaba tônica em qualquer posição do vocábulo e de -E notando o mesmo som em sílaba átona final.	1	33
		Emprego dos grafemas “-R”, “-RR”.	1	33
		Emprego de “-M”, “-N”, “-NH” ou “~” para registrar nasalização.	1	33
		Total	3	100

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Legenda:

% - percentual

n.º - número

A Tabela 8, que se refere à subcategoria SUB1 B, aponta para zero caso de violação de emprego de -O ou -U em final de vocábulos notando os respectivos sons (1%); 33% de ocorrências (01 caso) de “erros” ortográficos provenientes do não emprego de -I notando o som /i/ em sílaba tônica, em qualquer posição do vocábulo e de -E notando o mesmo som em sílaba átona final; 33% de ocorrências (1 caso) de “erro” ortográfico quanto à violação no emprego dos grafemas -R, -RR e 33% de “erros” ortográficos provenientes do não emprego de -M, -N, -NH ou ~, para registrar nasalização no final de sílaba. Contudo, não foram encontrados os “erros” ortográficos da SUB1 B (regularidade contextual) investigados nesta pesquisa, a saber, a troca de letras no emprego de -M e -N, no final de sílabas, seguidas de consoantes na sílaba seguinte, conforme descrito na Tabela 7. Apresentamos, a seguir, a Tabela 9 com os “erros” ortográficos referentes à SUB1C (regularidade morfológico-gramatical).

Tabela 9 – “Erros” ortográficos de natureza morfológico-gramatical (pós-proposta de ensino)

“Erros” ortográficos de natureza morfológico-gramatical (fase pós-proposta de ensino)				
Categorização dos “erros” ortográficos	Subcategorização dos “erros” ortográficos	Casos de violação	Total	
			n.º	%
regularidade	SUB1 C regularidade morfológico-gramatical	Emprego de –OSO ou –OSA no final de adjetivos.	1	100
Total			1	100

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Legenda:

% - percentual

n.º - número

Conforme demonstra a Tabela 9, nos textos escritos dos alunos considerados nesta fase da pesquisa, não foram encontrados os “erros” ortográficos da SUB1 C (regularidade morfológico gramatical) investigados nesta pesquisa, a saber o emprego de (–ÃO) nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo e (–AM) nas flexões verbais do presente e pretérito perfeito do indicativo. Encontramos apenas 1 caso de violação da regularidade morfológico-gramatical em substantivos e adjetivos.

Com esses resultados, pudemos comparar os resultados da fase diagnóstica com os da fase pós-proposta de ensino, a fim de avaliar a proposta de ensino aplicada.

4.3 Comparação dos resultados e resultado geral

Essa comparação tornou-se importante, uma vez que evidencia a eficácia da aplicação da proposta de ensino. A Tabela 10, a seguir, traz a visão geral dos resultados.

Tabela 10 – Comparativo entre categorização/subcategorização dos “erros” ortográficos (fases diagnóstica e pós-proposta de ensino)

Categorização/subcategorização dos “erros” ortográficos (fases diagnóstica e pós-proposta de ensino)					
Categorização dos “erros” ortográficos	Subcategorização dos “erros” ortográficos	Fase diagnóstica		Fase pós-proposta de ensino	
		Total		Total	
		n.º	%	n.º	%
C1 regularidade	SUB1 A regularidade direta	5	8	1	8
	SUB1 B regularidade contextual	17	29	3	23
	SUB1 C regularidade morfológico-gramatical	24	41	1	8
	C2 irregularidade	13	22	8	61
Total		59	100	13	100

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Legenda:

% - percentual

n.º - número

A Tabela 10, aponta que, considerando todos os “erros” ortográficos identificados nas produções textuais dos alunos participantes, nas duas fases da pesquisa, houve uma significativa redução no total de “erros” ortográficos identificados na escrita do público-alvo investigado, a partir da comparação dos resultados da fase diagnóstica (59 casos) com os resultados da pós-proposta de ensino (13 casos). Constata-se uma redução em todas as categorias analisadas.

Embora todos os casos de “erros” ortográficos não tenham sido abordados na proposta de ensino, percebemos a redução nos números de ocorrências de “erros” ortográficos, nas categorias/subcategorias. Quanto aos “erros” ortográficos referentes à SUB1A (regularidade direta), na fase diagnóstica, esses “erros” corresponderam a 8% de ocorrências (5 casos), enquanto que, na fase pós-proposta de ensino, esse número foi de 8% de ocorrências (1 caso). Em relação à SUB1B, regularidade contextual, na fase diagnóstica, foram constatados 29% de ocorrências (17 casos) e, na fase pós-proposta de ensino, “erros” ortográficos de natureza contextual corresponderam a 23% de ocorrências (3 casos). Saliente-se que os casos ocorridos, após a aplicação da proposta de ensino, não caracterizam “erros ortográficos” de

natureza contextual aqui investigados, conforme já relatado e também demonstrado na Tabela 7. Para Morais (2000, p. 32), a compreensão pelo aluno das regras contextuais permite que ele as empregue adequadamente e que ainda possa gerar, corretamente, a grafia de novas palavras.

Em se tratando dos “erros” ortográficos da SUB1C regularidade morfológico-gramatical, em que são os aspectos atrelados à categoria gramatical da palavra que estabelecem a regra, na fase diagnóstica, detectamos 41% de ocorrências (24 casos) e, na fase pós-proposta de ensino, foram identificados 8% de ocorrências (1 caso). Vale salientar que houve uma expressiva redução do número de “erros” dessa categoria e que o caso evidenciado na fase pós-proposta de ensino, conforme Tabela 7, não envolve o tipo de “erro” ortográfico abordado neste estudo.

Os dados revelam, ainda, que, na fase diagnóstica, os “erros” ortográficos da C2 irregularidades registraram 22% de ocorrências (13 casos), enquanto que, na fase pós-proposta de ensino, houve uma redução no número de ocorrência de “erros” dessa natureza 61% de ocorrências (8 casos). Afirma Morais (2000, p. 35), como não há regras que ajudem o aprendiz nesses casos, portanto, é preciso, quando necessário, consultar modelos autorizados e memorizar a ortografia da palavra.

A Tabela 11 apresenta o percentual de “erros” ortográficos, em cada fase, apontando a redução das violações.

Tabela 11 – Redução de “erros” ortográficos na fase pós-proposta de ensino

Redução de “erros” ortográficos				
Fases	n. “erros” ortográficos	%	Redução do n. “erros” ortográficos	
			n.º	%
Diagnóstica	59	82		
Pós-proposta de ensino	13	18	46	64
Total	72	100	46	100

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Legenda:

% - percentual

n.º - número

A Tabela 11 evidencia, a partir da análise quantitativa do total de “erros” ortográficos das duas fases, diagnóstica e pós-proposta de ensino, que houve uma redução nas violações a normas ortográficas: de 100% dos dados (72 casos), 82% (59 casos) ocorreram na fase diagnóstica e 18% (13 casos) na pós-proposta de ensino. Ou seja, houve uma redução de 64% de ocorrências (46 casos).

Como esta pesquisa trata de casos de “erros” ortográficos da categoria regularidade das subcategorias contextual e morfológico-gramatical, a partir de agora, deteremo-nos nesses dados.

Ao analisar apenas os casos que envolvem a subcategoria regularidade contextual, a comparação evidencia o que mostra a tabela 12.

Tabela 12 – Comparativo entre “erros” ortográficos de natureza contextual (fases diagnóstica e pós-proposta de ensino)

“Erros” ortográficos de natureza contextual (fases diagnóstica e pós proposta de ensino)						
Categorização dos “erros” ortográficos	Subcategorização dos “erros” ortográficos	Casos de violação	Fase diagnóstica		Fase pós-proposta de ensino	
			Total		Total	
			n.º	%	n.º	%
regularidade	SUB1 B regularidade contextual	Uso de “-O” ou “-U” em final de vocábulos notando os respectivos sons.	5	29	-	1
		Emprego de -I notando o som /i/ em sílaba tônica em qualquer posição do vocábulo e de -E notando o mesmo som em sílaba átona final.	4	24	1	33
		Emprego de “-M”, “-N”, “-NH” ou “~” para registrar nasalização.	7	41	1	33
		Emprego dos grafemas “-R” e “-RR”.	1	6	1	33
		Total	17	100	3	100

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Legenda:

% - percentual

n.º - número

A Tabela 12, na comparação entre os “erros” ortográficos de natureza contextual, apresenta que houve, na fase diagnóstica, 29% de ocorrências (5 casos) de violação referente ao uso de –O ou –U, em final de vocábulos notando os respectivos sons; na fase pós-proposta de ensino, esse tipo de violação não ocorreu. Na fase diagnóstica, detectamos 24% de ocorrências (4 casos) de violação relacionadas ao emprego de –I notando o som /i/, em sílaba tônica em qualquer posição do vocábulo e de –E notando o mesmo som, em sílaba átona final e, na fase pós-proposta de ensino, registramos 33% de ocorrências (1 caso) dessa violação. Na fase diagnóstica, encontramos 41% de ocorrências (7 casos) de violação referente ao emprego de –M, –N ou ~, para registrar a nasalização e, na fase pós-proposta de ensino, foram 33% de ocorrências (1 caso) desse tipo de violação, que não do tipo aqui investigado. Na fase diagnóstica, encontramos 6% de ocorrências (1 caso) de violação referente ao emprego dos grafemas –R, –RR e, na fase pós-proposta de ensino, foi identificado apenas 33% de ocorrências (1 caso) desse tipo de violação.

Sobre os casos de violação que se referem ao não uso da regra que normatiza o emprego de –M, –N, –NH ou ~, para registrar nasalização, na comparação, verificamos uma redução para 1 caso, que não se refere à troca das letras –M por –N, em final de sílaba, seguidas de consoantes na sílaba seguinte. Sobre o objeto investigado, nenhum caso foi identificado após a aplicação da proposta de ensino. Moraes (2000, p. 30) considera-os de difícil aprendizado. Para o autor essa dificuldade pode ser explicada, se considerarmos, na escrita do português, os cinco modos de marcar a nasalidade.

Ou seja, houve redução nos casos de violação concernentes à SUB1B (regularidade contextual) de 17 para 3 ocorrências, ou seja, uma redução de (82%), um avanço produtivo na escrita ortográfica dos investigados. Talvez, tenhamos conseguido criar um ensino que propiciou ao aluno aprender a norma ortográfica como objeto de conhecimento, sobre o qual se reflete, como postula Moraes (2000, p. 49).

Considerando apenas os casos que envolvem a subcategoria regularidade morfológico-gramatical, a comparação evidencia o seguinte (TABELA 13):

Tabela 13 – Comparativo entre “erros” ortográficos de natureza morfológico-gramatical (fases diagnóstica e pós-proposta de ensino)

“Erros” ortográficos de natureza morfológico-gramatical (fases diagnóstica e pós proposta de ensino)						
Categorização dos “erros” ortográficos	Subcategorização dos “erros” ortográficos	Casos de violação	Fase diagnóstica		Fase pós-proposta de ensino	
			Total		Total	
			n.º	%	n.º	%
regularidade	SUBI B regularidade morfológico-gramatical	Emprego de –U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo.	6	25	-	-
		Emprego de –AM nas flexões verbais do passado ou do presente do indicativo.	17	71	-	-
		Emprego de –SSE nas flexões do imperfeito do modo subjuntivo.	1	4	-	-
		Emprego de –S em adjetivos que terminam em /ozo/	-	-	1	100
Total			24	100	1	100

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Legenda:

% - percentual

n.º - número

A Tabela 13, quanto à comparação entre os “erros” ortográficos de natureza morfológico-gramatical, evidencia que, na fase diagnóstica, houve 25% de ocorrências (6 casos) de violação no emprego de –U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo; já, na fase pós-proposta de ensino, não foi identificado caso algum dessa violação. Na fase diagnóstica, foram detectados 71% de ocorrências (17 casos) de violação no emprego de (–AM) nas flexões verbais do presente e pretérito perfeito do indicativo mas, na fase pós-proposta de ensino, não foi identificado caso algum. Na fase diagnóstica, houve 4% de ocorrências (1 caso) de violação no emprego das flexões do imperfeito do modo subjuntivo, enquanto na pós-proposta de ensino, não foi registrado caso algum dessa violação. Nos casos de “erros” ortográficos relacionados à violação do emprego de –S no final de adjetivos que terminam em /ozo/, na fase diagnóstica, não foi identificado caso algum desse tipo, mas, foi identificado 1 caso dessa violação, na fase pós-proposta de ensino.

Sobre os casos de violação que se referem ao não uso da regra que normatiza o emprego de (–ÃO) nas flexões verbais de 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo e de (–AM) nas flexões verbais de 3ª p. p. do presente e do pretérito perfeito do indicativo, na comparação, verificamos uma redução de 100% dos casos.

Os resultados comparativos do nosso objeto de estudo permitem atestar a eficiência da proposta de ensino aplicada, como propõe Morais (2019, p. 226). As atividades não foram desenvolvidas simplesmente como em um pacote fechado e engessado, mas, pensadas e desenvolvidas de forma sequenciada e bem articulada (sistematização), além de fazer uso de ferramentas digitais contemporâneas e dinâmicas e de ter um caráter reflexivo.

Ao utilizarmos em nossa proposta de ensino atividades em sequências didáticas, como postulam Morais (2000), Zabala (1998) e Zabala e Arnau (2010), preparamos para os alunos um projeto com uma criteriosa e detalhada organização sequencial para sua abordagem, dentro de um contexto que fizesse sentido para o aprendiz e de um tempo adequado para a compreensão do e reflexão sobre o objeto de estudo. Essas atividades foram planejadas de acordo com as necessidades da turma detectadas, após um diagnóstico que, segundo Morais (2000, p. 69), são necessários para se estabelecerem metas. Assim, as atividades permitiram verbalização, registro, reflexão e internalização das regras abordadas. “Qualquer atividade só tem sentido se for encarada como uma estratégia que permita explicitação e discussão do que os alunos vão conseguindo elaborar sobre a ortografia.” (MORAIS, 2000, p. 73).

Todo o trabalho foi avaliado, através do registro escrito (atividades escritas e produção de texto) e oralmente. Constatamos que as atividades da proposta de ensino contribuíram para a minimização dos “erros” ortográficos apresentados nos textos produzidos pelos atores, até aqueles que não foram foco desta pesquisa.

Ao utilizarmos atividades *gamificadas* e jogos digitais, nossa ação ancorou-se na concepção de Morais (2014, p. 151) que acredita que o ensino pode e deve ser lúdico e prazeroso; disponibilizamos aos nossos participantes um modo de aprender dinâmico, sistemático, lúdico e reflexivo realizado em um ambiente diferente, que não só o da sala de aula. Essas ferramentas estimularam ainda mais a participação dos aprendizes. Os jogos digitais são uma realidade no cotidiano dos alunos e, ao utilizá-los em nossa proposta de ensino, eles serviram como uma ferramenta que favoreceu o engajamento dos atores com o aprendizado. Essa afirmativa se alicerçou nos resultados finais obtidos e analisados constatamos que as ferramentas utilizadas foram eficazes para auxiliar os participantes na reflexão e sistematização das normas ortográficas. “O desenvolvimento apropriado de um jogo, por exemplo, pode auxiliar os alunos a adquirirem habilidades e conhecimento em

períodos curtos de tempo, efetivando a taxa de retenção de conteúdo.” (BUSARELLO, p. 46, 2016).

Constatamos a relevância e a necessidade do ensino sistemático e reflexivo da ortografia, para que o aluno possa “elaborar, num nível consciente, seus conhecimentos ortográficos [...]” (MORAIS, 2000, p. 64) e, dessa forma, apresentar resultados positivos na apropriação da correta escrita ortográfica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou os “erros” ortográficos presentes na escrita dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I da E. M. Alípio Maciel de Oliveira localizada no município de Sete Lagoas/MG. A partir da análise diagnóstica (duas produções textuais) aplicada aos alunos da referida escola, nosso objeto de estudo emergiu: os “erros” ortográficos de duas naturezas: o contextual decorrente da não representação convencional das vogais nasais da Língua Portuguesa, quando representadas pelas letras –M e –N, em final de sílaba seguidas de consoante na sílaba seguinte, e os “erros” ortográficos de natureza morfológico-gramatical decorrentes da não representação convencional das flexões verbais de 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo e flexões verbais de 3ª p. p. do presente e do pretérito perfeito do indicativo.

Após a definição do objeto de estudo, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: quais as possíveis contribuições de um trabalho de ensino e aprendizagem focado na ortografia das vogais nasais da Língua Portuguesa, quando representadas pelas letras –M e –N em final de sílaba, seguidas de consoante na sílaba seguinte, e das flexões verbais de 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo e flexões verbais de 3ª p. p. do presente e do pretérito perfeito do indicativo, numa abordagem sistemática e reflexiva?

A partir dessa pergunta, levantamos a hipótese de que um trabalho dinâmico, sistemático e reflexivo no ensino e aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa, especificamente do objeto de estudo desta pesquisa, pautado na contribuição constante do aprendiz, pode produzir resultados satisfatórios.

Com o propósito de responder à pergunta da pesquisa, definimos nosso objetivo geral: analisar os “erros” ortográficos de natureza contextual e morfológico-gramatical na escrita de alunos do Ensino Fundamental I para elaboração e aplicação de uma proposta de ensino sistemática e reflexiva.

Para atingirmos tal objetivo, dividimos tais “erros” em duas naturezas: contextual, que se referem aos “erros” ortográficos referentes ao emprego das vogais nasais da Língua Portuguesa quando representadas pelas letras –M e –N, em final de sílaba, seguidas de consoante na sílaba seguinte, e os de natureza morfológico-gramatical referentes ao emprego das flexões verbais de 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo e flexões verbais de 3ª p. p. do presente e do pretérito perfeito do indicativo, a partir de uma proposta de ensino fundamentada em uma aprendizagem sistemática e reflexiva.

Partimos da noção de que o trabalho com a linguagem é complexo e que é preciso desenvolvê-lo por meio de um conjunto de ações profícuas, de forma a garantir a formação de sujeitos críticos, competentes e autônomos leitores e escritores, capazes de intervir em sua realidade, utilizando os saberes construídos no decorrer de sua formação escolar.

Especificamente, almejávamos oferecer subsídios teórico-metodológico que possibilitassem aos docentes tratar as dificuldades ortográficas identificadas na sala de aula, pois os recursos de que o professor possa dispor são importantes. O uso de ferramentas adequadas e capazes de direcionar o seu trabalho na sala de aula poderão gerar resultados produtivos. Objetivávamos, ainda, contribuir com uma proposta alternativa para o ensino e a aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa, pois desejávamos que esta pesquisa pudesse ser um aporte para que o professor efetivasse o ensino e a aprendizagem da norma ortográfica, nos casos de regularidade, de forma não memorizada nas salas de aula do EF I.

Essas nossas metas atendem ao objetivo do PROFLETRAS, que visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País.

Selecionado o objeto de estudo e esclarecidas essas intenções, elaboramos a proposta de ensino com o suporte dos pressupostos teóricos estudados. As estratégias utilizadas na proposta de ensino foram diversificadas para que pudessem promover a interação e a reflexão do educando. Foi possível verificar que aprendizes submetidos ao seu uso apresentaram resultados satisfatórios na aprendizagem. Eles foram envolvidos, reiteramos, de modo dinâmico, sistemático e reflexivo no processo.

Podemos ratificar essa declaração, ao verificarmos o *feedback* dos alunos, após a aplicação das atividades da fase I da proposta de ensino.

Na fase II, a dos jogos digitais, observamos que o objeto de estudo fazia sentido para esses alunos; além disso, realizavam as atividades com interesse e prazerosamente. Verificamos que refletiam durante a realização das tarefas e demonstravam autonomia ao construir o próprio conhecimento.

Os resultados obtidos, após a aplicação da proposta de ensino, contribuíram para que pudessemos responder à pergunta da pesquisa e afirmar que uma abordagem sistemática e reflexiva contribui, positivamente, para o ensino e a aprendizagem da norma ortográfica que trata da representação das vogais nasais pelas letras –M e –N, em final de sílaba, seguidas de consoante na sílaba seguinte, e das flexões verbais de 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo e flexões verbais de 3ª p. p. do presente e do pretérito perfeito do indicativo.

Realizamos pesquisa criteriosa sobre estudos linguísticos orientados para a estrutura da língua e, em especial, da Língua Portuguesa e para seu ensino, em razão de esta ser uma investigação centrada na resolução de problemas de uso da linguagem. Investigamos, também, teorias sobre *gamificação*, conforme comprovam referenciais teóricos adotados.

Na proposta de ensino, foram desenvolvidas atividades que tratavam das regras ortográficas da Língua Portuguesa e que foram trabalhadas por meio de atividades lúdicas e de reflexão. Essas atividades foram aplicadas de forma sistemática.

Para serem feitas essas atividades demandaram uma determinada duração e, nesse caso, foram realizadas no período de 28 de outubro a 18 de novembro, em dias alternados com módulos que duraram cerca de 60 minutos. O aluno foi conduzido à reflexão do conteúdo apresentado, o que proporcionou também o desenvolvimento das suas habilidades metalinguísticas, as quais foram avaliadas quanti-e qualitativamente.

Verificamos que a reflexão sobre o sistema fonológico da língua pode auxiliar o aluno na aprendizagem dos casos de regularidade da norma ortográfica da Língua portuguesa.

A observação nos permitiu verificar, em cada etapa da pesquisa, o interesse dos alunos ao realizarem as atividades propostas, principalmente com os jogos digitais e a *gamificação*.

Constatamos uma maximização no aprendizado da escrita ortográfica dos envolvidos ao compararmos os “erros” coletados na fase diagnóstica com os “erros” coletados na fase pós-proposta de ensino. Essa evolução abrangeu também alguns casos que não tratados nesta dissertação.

Verificamos uma redução de 64% do total de “erros” ortográficos. Talvez a aprendizagem da necessidade de analisar e refletir sobre o que se escreve tenha mobilizado os alunos a analisarem, também, outras escritas que não as referentes ao objeto de estudo.

Houve uma significativa redução dos “erros” ortográficos cometidos pelos alunos. A análise comparativa entre as duas fases da pesquisa permitiu-nos constatar que, no caso de regularidade contextual, em que os casos de violação dizem respeito ao emprego das letras – M e –N em final de sílaba, seguidas de consoantes na sílaba seguintes, os dados coletados nos textos dos participantes, após a proposta de ensino, não continham esse tipo de violação.

No que se refere à subcategoria morfológico-gramatical, que diz respeito aos casos de violação referentes ao emprego das flexões verbais de 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo (–ÃO) e flexões verbais de 3ª p. p. do presente e do pretérito perfeito do indicativo (–AM), os dados coletados nos textos dos investigados, após a proposta de ensino, também não continham esse tipo de violação.

Esses resultados confirmam a eficácia da proposta de ensino, dado que os casos de “erros” ortográficos de natureza contextual e de natureza morfológico-gramatical, subcategorias do objeto de estudo desta pesquisa, não ocorreram nos textos produzidos pelo público-alvo desta pesquisa, após a aplicação da proposta de ensino.

Dessa forma, cumpriu-se o objetivo específico de substituir a visão de ensino e aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa pautada, exclusivamente, na memorização pela visão de ensino e aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa baseado, também, na dinamicidade, sistematicidade e reflexão.

As atividades da proposta de ensino alicerçadas em autores que tratam da norma ortográfica da Língua Portuguesa, assim como nas teorias da *gamificação*, possibilitaram cumprir os objetivos específicos de oferecer subsídio teórico-metodológico que possibilite aos docentes tratar as dificuldades ortográficas identificadas na sala de aula e contribuir com uma proposta alternativa para o ensino e a aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa.

Consideramos as atividades aqui elencadas uma fonte de recursos que pode ser utilizada por professores do EF I que buscam maneiras diversificadas e inovadoras de promover a escrita ortográfica de seus alunos, através da aplicação de atividades lúdicas desenvolvidas de forma prazerosa, sistemática e reflexiva, com o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos capazes de intervir em sua realidade, utilizando os saberes construídos no decorrer de sua formação escolar.

Por fim, esta pesquisa não se exaure aqui. Desejamos que ela fomente novas reflexões acerca do ensino da norma ortográfica da Língua Portuguesa e funcione como um elemento propulsor para o desenvolvimento de novas pesquisas que visem a favorecer o trabalho do professor, em sala de aula, e auxiliar os alunos a se apropriarem da escrita ortográfica de sua língua.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager; FOORMAN, Bárbara; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AMORIM, Marcel Álvaro de. **A linguística aplicada e os estudos brasileiros (inter) relações teórico-metodológicas**. RBLA, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 1-30, 2017.

ANTUNES, Irandé. No meio do caminho tinha um equívoco: gramática, tudo ou nada. III **Encontro Nacional de Língua Falada e Escrita (ELFE)**, Alagoas-Maceió, Brasil, 1999. Disponível em: www.marcosbagnos.com.br. Acesso em: 6 fev. 2019.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BATISTA, Rafael. Importância da leitura; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescuela.uol.com.br/ferias/a-importancia-leitura.htm>. Acesso em: 24 outubro 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. CADERNO DE APRESENTAÇÃO, Brasília: MEC/SEB 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética. UNIDADE 3, ano 1, Brasília: MEC/SEB 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Centro de Estudos em Educação e Linguagem. Manual didático. Jogos de alfabetização. Recife: MEC; UFP/CEEL 2009.

BUSARELLO, Raul. Inácio; *et al.* A gamificação e a sistemática de jogo. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Cláudia; VANZIN, Tarcísio (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

CAGLIARI, Luiz. Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, Luiz. Carlos. Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 47-66, set. 2001.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**: referente à língua portuguesa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Edição, estabelecimento de texto, introdução e notas: Emílio Gozze Pagotto, Maria Cristina Figueiredo Silva e Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida. Petrópolis: Vozes, 2019.

CINTRA, Anna Maria. Leitura na escola: uma experiência, algumas reflexões. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014.

CRISTÓFARO-SILVA, Tháís. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2017a.

CRISTÓFARO-SILVA, Tháís. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2017b.

Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/12/fabula-formiga-e-pomba-com.html>. Acesso em: 15 set. 2019.

Disponível em: <https://atividadesdaprofessorabel.blogspot.com/2014/09/jogos-pedagogicos.html>. Acesso em: 21 jan. 2019.

Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html>. Acesso em: 12 dez. 2019.

Disponível em: <http://cefort.ufam.edu.br/dialogica/files/no3/Vol03a%20escrita%20Historia%20humanidade.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.

Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sete-lagoas/panorama>. Acesso em: 21 março 2020.

Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2020/202003cestabasica.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/cronograma_do_censo_superior_2019.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

Disponível em: http://www.estacoesferroviarias.com.br/efcb_mg_linhacentro/sete.htm. Acesso em: 26 out. 2019.

Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reive_ncao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

Disponível em: <http://www.google.com.br>. Acesso em: 28 ago. 2019.

Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=jogo>. Acesso em: 26 mar. 2020.

Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/meio-ambiente/pvc>. Acesso em: 23 março 2020.

Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/159332-em-alipio-maciel-de-oliveira/censo-escolar>. Acesso em: 3 jul. 2019.

Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/159332-em-alipio-maciel-de-oliveira/pessoas/aluno5ano>. Acesso em: 30 maio 2019.

Disponível em: <https://setelagoas.com.br/sete-lagoas/cidade/historia>. Acesso em: 23 março 2020.

Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/revista/entendendo-o-que-e-avaliado/a-matriz-do-proalfa/>. Acesso em: 14 março 2020.

DOLZ, Joaquim. As ciências da linguagem em tempos de crise: privações, rupturas e continuidades (CIELIN). **2ª Conferência Internacional de Estudos da Linguagem**. Brasília/DF, Brasil, 2018.

FADED instrumental. Intérprete: Alan Walker. Compositor: Alan Walker. In: **Faded instrumental**. Intérprete: Alan Walker. Gravadora: MER Recordings, 2015, faixa 2 (3:33). Disponível em: <https://www.kboing.com.br/alan-walker/faded-instrumental/>. Acesso em: 3 maio 2020.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño**. México: Sigilo XXI, 1979.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzales [et. al.]. São Paulo: Cortez, 1990.

FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FIORIN, José Luiz. **Linguística? Que é isso?**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. (Coleção Alfabetização e Letramento). Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 72 p.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter; BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves; FREITAS, Gabriela Castro Menezes; MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto; MEZZOMO, Carolina Lisbôa; OLIVEIRA, Carolina Cardoso (org.). **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. [s. l.]: Artmed, 2004.

FUCHS, Mathias. Gamification as 21st century ideology. **Journal of Gaming & Virtual Words**, v. 6, n. 2, p. 143-157. London: Intellect, 2014. Disponível em: http://creativegames.org.uk/modules/Gamification/Fuchs_Gaming-as-21st-c-ideology-2014.pdf. Acesso em: 26 nov. 2019.

FUCHS, Mathias. Precursores pré-digitais da gamificação. In: SANTAELLA, Lúcia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício. (org.). **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher. 2018. 212 p.

GABRIEL, Martha. **Marketing na Era digital**: conceitos, plataformas e estratégias. São Paulo: Novates Editora, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25885-11-8-dos-jovens-com-menores-rendimentos-abandonaram-a-escola-sem-concluir-a-educacao-basica-e>. Acesso em: 26 mar. 2020.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LEAL, Telma Ferraz; ROAZZI, Antonio. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, Artur Gomes de (org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEAL, Leopoldo; PUTTINI, Ana Cristina. **A ilha tipográfica**. São Paulo: Editora Olhares, 2008.

LEITE, Tânia Maria Soares Bezerra Rios; MORAIS, Artur Gomes de. O Ensino do sistema de escrita alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. UNIDADE 3, ano 1, Brasília: MEC/SEB 2012.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. Rio de Janeiro: Ática, 1987.

LOPES, Clarice Nogueira. **A monotongação na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II**. 2018. 193 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2018, p. 156-159. Disponível em: <https://docplayer.com.br/84174094-Universidade-estadual-de-montes-claros-programa-de-pos-graduacao-mestrado-profissional-em-letras-clarice-nogueira-lobes.html>. Acesso em: 30 maio 2019.

MACHADO, Ana Maria. **O veado e a onça**. São Paulo: FTD, 2004.

MAPA. Disponível em: <http://imagens.mapsofworld.com/where-is/maps/sete-lagoas-location-map.jpg>. Acesso em: 11 ago. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhor e como eles podem mudar o mundo**. Tradução: Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

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

MONTEIRO, Ana Márcia Luna. “Sebra-ssono-pessado-asado” O uso do “S” sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, Artur Gomes de (org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MONTEIRO, Lobato. **Emília no país da gramática**. São Paulo: Globo, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MORAIS, Artur Gomes de (org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de.; LEITE, Tânia Maria Soares Bezerra Rios. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. UNIDADE 3, ano 1, Brasília: MEC/SEB 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2017.

OLIVEIRA, Derli Machado de. Profletras: uma experiência de integração entre ensino e pesquisa. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, Sergipe, v. 25, p. 177-194, set./dez., 2017.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**: caderno do formador. Belo horizonte: Ceale/ FaE/ UFMG, 2005.

PERINI, Mário Alberto. Sobre língua, linguagem e Linguística: uma entrevista com Mário A. Perini. **ReVEL**, v. 8, n. 14, 2010. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

PROJETO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS). Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/ufrn>. Acesso em: 3 ago. 2018.

QUIRKY Runner – Looping. Intérprete: Eric Matyas. In: **Royalty Free Music, Sound Effects, Texture Images, Game Art and Video Footage for your Projects by Eric Matyas**. Intérprete: Eric Matyas. Gravadora: Soundimage.org Proudly powered by WordPress. (2:19). Disponível em: <https://soundimage.org/wp-content/uploads/2019/01/Quirky-Runner.mp3>. Acesso em: 4 maio 2020.

REGO, Lúcia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, Artur Gomes de (org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

ROBERTO, Tânia Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola, 2016. Disponível em: <http://www.escolas.inf.br/mg/sete-lagoas>. Acesso em: 25 maio 2018.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

SANTAELLA, Lúcia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício. (org.). **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Proposta Curricular de Português para o Ensino Fundamental, 1998.

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

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita**: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SÍTIO do Pica-pau Amarelo. Intérprete: MultiRaquel Dias, Cover – Flauta Transversal. Compositor: Gilberto Gil. In: **Sítio do Pica-pau Amarelo**. Intérprete: MultiRaquel Dias. (3:13). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bHMLv80j_vc&t=53s. Acesso em: 4 maio 2020.

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: <https://vdocuments.mx/gilvan-mateus-soares-a-variacao-linguistica-e-o-.html>. Acesso em: 30 maio 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago., 2003b.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Maria Inês Bizzotto; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **Alfabetização linguística da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

SOUZA, Thaís Mannoni Lacerda de (org.). **Glossário de Linguística comparada**. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2011.

SOUZA, Alcione de Oliveira. **Consciência fonológica e ortografia**: uma intervenção na escrita de alunos do Ensino Fundamental II. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2018.

SPECTRE instrumental [NCS Release]. Intérprete: Alan Walker. Compositor: Alan Walker. In: **The Most of NCS/Different Heaven & EH!DE/DEAF KEV**. Intérprete: Alan Walker. Gravadora: NoCopyright Sounds, 2018, faixa 2 (3:46). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s1M5bLh8nMw>. Acesso em: 4 maio 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, 2011.

TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo**: novos paradigmas na educação. São Paulo: Integrare, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

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

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZILBERMAN, Regina. A representação da família. In: **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

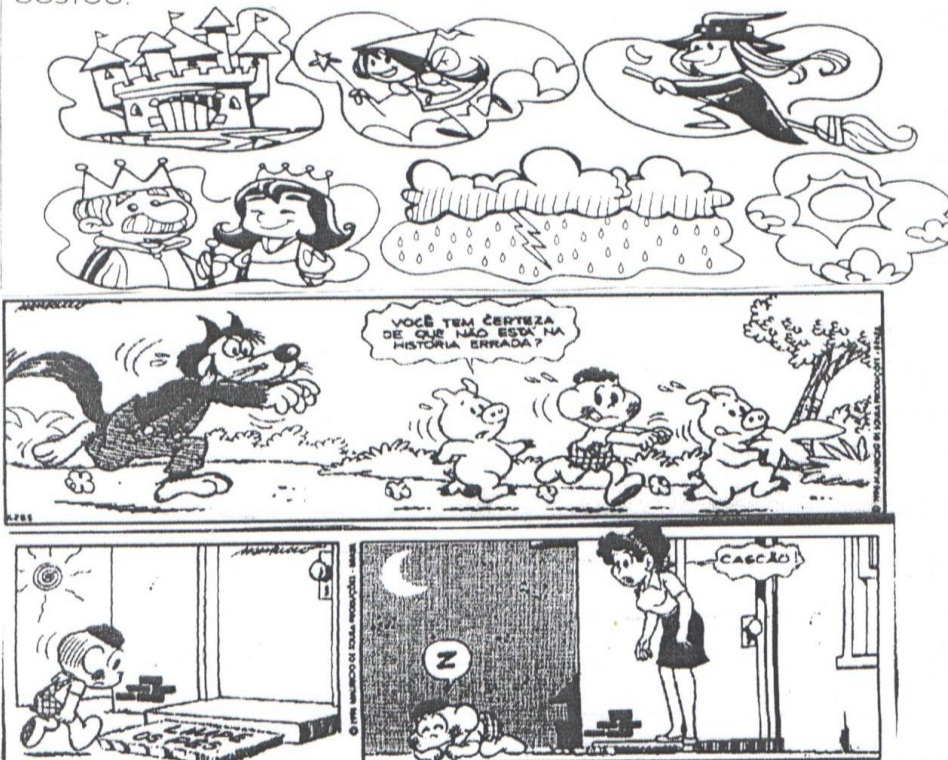
APÊNDICE B Produção textual II escrita pelos alunos investigados (fase diagnóstica)



ESCOLA MUNICIPAL "ALÍPIO MACIEL DE OLIVEIRA"

ALUNO(A): _____
 PROFESSORA: _____ 2º ano E.F.

① OBSERVE OS DESENHOS ABAIXO E PINTUE OS TRÊS DE QUE VOCÊ MAIS GOSTOU.



② AGORA, ESCREVA UMA HISTÓRIA COM OS DESENHOS QUE VOCÊ PINTOU.

Blank lined area for writing a story.

APÊNDICE C Questionário do aluno



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Pesquisa: “ANÁLISE DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS DE NATUREZA CONTEXTUAL E MORFOLÓGICO-GRAMATICAL NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma proposta de ensino sistemática e reflexiva”

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

Orientanda: Maria de Oliveira Rodrigues

Local: Escola Municipal Alípio Maciel de Oliveira – Sete Lagoas/MG

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Maria de Oliveira Rodrigues

Data: ____/____/2019

Questionário⁵⁰ n.º 1 – Perfil de Aluno

Nome: _____ Código: _____

Sexo: M () F () Idade: _____

Você mora em:

() Zona urbana.

() Zona rural.

1- Em que cidade você nasceu?

2- 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.

⁵⁰ Fonte: LOPES, Clarice Nogueira. **A monotongação na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II**. 2018. 193 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2018, p. 156-159. Disponível em: <https://docplayer.com.br/84174094-Universidade-estadual-de-montes-claros-programa-de-pos-graduacao-mestrado-profissional-em-letras-clarice-nogueira-lopes.html>. Acesso em: 30 maio 2019. Adaptado.

Algumas perguntas deste questionário foram baseadas no questionário do site QEDU. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/159332-em-alipio-maciel-de-oliveira/pessoas/aluno5ano>. Acesso em: 30 maio 2019.

E. () com mais de 5 pessoas.

F. () com mais 6 pessoas.

3- Você mora com (pode marcar mais de uma opção):

A. () pai.

B. () mãe.

C. () irmão.

D. () tio.

E. () tia.

F. () avô.

G. () avó.

H. () padrasto.

I. () madrasta.

J. () outro parente.

K. () outras pessoas que não são seus familiares.

4- Quem é(são) responsável(is) por você? Pode marcar mais de uma opção.

A. () pai.

B. () mãe.

C. () irmão.

D. () tio.

E. () tia.

F. () avô.

G. () avó.

H. () padrasto.

I. () madrasta.

J. () outro parente.

K. () outras pessoas que não são seus familiares.

5- A(s) pessoa(s) que é(são) responsável(is) por você estudou(aram):

A. () até a antiga 4^a série.

B. () até a antiga 8^a série.

C. () até o segundo grau.

D. () curso superior completo.

E. () curso superior incompleto.

- F. () especialização.
- G. () doutorado.
- H. () Nunca frequentou a escola.
- I. () não sei.

6- Em sua casa há (pode marcar mais de uma opção):

- A. () geladeira.
- B. () fogão elétrico ou a gás.
- C. () chuveiro elétrico.
- D. () computador
- E. () acesso à *internet*.
- F. () celulares com acesso à *internet*.
- G. () celulares sem acesso à *internet*.
- H. () televisão.
- I. () aparelho de som com rádio.
- J. () máquina de lavar roupas.
- K. () tanquinho.
- L. () televisão a cabo (canais pagos).
- M. () bicicleta.
- N. () carro.

7- Na sua casa há (pode marcar mais de uma opção):

- A. () um banheiro do lado de fora.
- B. () um banheiro dentro de casa.
- C. () mais de um banheiro.
- D. () um quarto.
- E. () dois quartos.
- F. () três quartos.
- G. () mais de três quartos.

8- Ao sair da escola você se dedica aos estudos?

- A. () sim.
- B. () não.

- 9- Quando você chega da escola, durante quanto tempo você assiste à televisão ou a jogos eletrônicos?
- A. menos de uma hora.
 - B. uma hora.
 - C. mais de três horas.
 - D. não assisto à TV nem utilizo eletrônicos.
- 10- Você sempre ou quase sempre...
- A. vai ao teatro.
 - B. vai ao cinema.
 - C. assiste à televisão.
 - D. acessa a *internet*.
 - E. não faz nenhuma dessas atividades.
- 11- Com que frequência você lê livros literários, revistinhas ou jornais?
- A. sempre.
 - B. de vez em quando.
 - C. nunca lê.
- 12- Quando você vai à biblioteca da escola o que chama a sua atenção? Pode marcar mais de uma opção.
- A. os livros literários.
 - B. as revistinhas em quadrinhos.
 - C. a grande quantidade de livros nas estantes.
 - D. as histórias contadas por sua professora.
 - E. os objetos como troféus, mapa-múndi, corpo humano, TV.
 - F. nada chama a sua atenção.
- 13- O(s) responsável(is) por você
- A. sabe(m) ler e escrever.
 - B. não sabe(m) ler e nem escrever.
 - C. sabe(m) ler e escrever, porém não muito bem.
 - D. sabe(m) ler e escrever muito bem.

22-Você gosta de sua escola?

A. () Sim. Por quê? _____

B. () Não. Por quê? _____

APÊNDICE D Questionário do responsável pelo(a) aluno(a)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “ANÁLISE DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS DE NATUREZA CONTEXTUAL E MORFOLÓGICO-GRAMATICAL NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma proposta de ensino sistemática e reflexiva”

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

Orientanda: Maria de Oliveira Rodrigues

Local: Escola Municipal Alípio Maciel de Oliveira – Sete Lagoas/MG

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Maria de Oliveira Rodrigues

Data: ____/____/2019

Questionário⁵¹ n.º 2 – Responsável pelo(a) aluno(a)

Nome: _____ Código: _____

Sexo: M () F () Idade: _____

Reside em

() Zona urbana

Bairro: _____

() Zona rural

Localidade: _____

1- Qual é a sua relação com o(a) aluno(a):

A. () mãe.

B. () pai.

C. () avó.

D. () avô.

E. () tio.

F. () tia.

G. () madrasta.

H. () padrasto.

I. () outro vínculo. Qual? _____

2- Em que cidade você nasceu? _____

3- Há quanto tempo você mora em Sete Lagoas? _____

⁵¹ Fonte: 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: <https://vdocuments.mx/gilvan-mateus-soares-a-variacao-linguistica-e-o-.html>. Acesso em: 30 maio 2019. Adaptado.

Algumas perguntas deste questionário foram baseadas no questionário do site QEDU. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/159332-em-alipio-maciel-de-oliveira/pessoas/aluno5ano>. Acesso em: 30 mai. 2019. Adaptado.

4- Em relação à sua escolaridade, você cursou:

- A. () até a antiga 4ª série.
- B. () até a antiga 8ª série.
- C. () até o segundo grau.
- D. () o superior completo.
- E. () o superior incompleto.
- F. () especialização.
- G. () doutorado.
- H. () nunca frequentei a escola.

5- A renda total de sua família representa cerca de:

- A. () um salário mínimo.
- B. () dois salários mínimos.
- C. () entre três e quatro salários mínimos.
- D. () de cinco a dez salários mínimos.
- E. () Recebe apenas auxílio do governo como bolsa família.

6- Em sua casa há (pode marcar mais de uma opção):

- A. () geladeira.
- B. () fogão elétrico ou a gás.
- C. () chuveiro elétrico.
- D. () computador
- E. () acesso à *internet*.
- F. () celulares com acesso à *internet*.
- G. () celulares sem acesso à *internet*.
- H. () televisão.
- I. () aparelho de som com rádio.
- J. () máquina de lavar roupas.
- K. () tanquinho.
- L. () televisão a cabo (canais pagos).
- M. () bicicleta.
- N. () carro.

7- Em sua residência há (pode marcar mais de uma opção):

- A. () um banheiro do lado de fora.
- B. () um banheiro dentro de casa.
- C. () mais de um banheiro.
- D. () um quarto.
- E. () dois quartos.
- F. () três quartos.
- G. () mais de três quartos.

8- Quando você está em casa, quanto tempo você assiste à televisão:

- A. () uma hora.
- B. () duas horas.
- C. () entre duas e três horas.
- D. () mais de três horas.
- E. () nenhuma das opções.

9- Você costuma:

- A. () ir ao teatro.
- B. () ir ao cinema.
- C. () assistir à televisão.
- D. () acessar a *internet*.
- E. () não faz nenhuma dessas atividades.

10- Com que frequência você lê jornais?

- A. () sempre.
- B. () uma vez ao ano.
- C. () duas vezes ao ano.
- D. () três a quatro vezes ao ano.
- E. () nunca lê.

11- Com que frequência você lê livros (literários, romances, aventura)?

- A. () sempre.
- B. () uma vez ao ano.

- C. () duas vezes ao ano.
- D. () três a quatro vezes ao ano.
- E. () nunca lê.

12- Em relação ao aluno(a), você:

- A. () incentiva-o(a) a estudar.
- B. () não o(a) incentiva a estudar.
- C. () acha o estudo desnecessário.
- D. () diz para ele(ela) que é bobagem estudar.
- E. () não conversa nada sobre o estudo, apenas manda o(a) aluno(a) estudar.

13- Você controla o tempo que o aluno(a) se dedica aos estudos?

- A. () sim.
- B. () não.

14- Em relação à escola do aluno, você:

- A. () vai sempre ou quase sempre.
- B. () vai de vez em quando.
- C. () nunca ou quase nunca vai.
- D. () só vai quando é convocado.

15- Você:

- A. () conversa muito com o(a) aluno(a) em relação ao que acontece na escola.
- B. () conversa pouco com o(a) aluno(a) em relação ao que acontece na escola.
- C. () nunca conversa com o(a) aluno(a) em relação ao que acontece na escola.

16- Você:

- A. () sabe ler e escrever.
- B. () não sabe ler e nem escrever.
- C. () sabe ler e escrever, porém não muito bem.
- D. () sabe ler e escrever muito bem.

17- Você:

- A. () não incentiva o aluno(a) a ler.
- B. () você não incentiva o aluno(a) a ler e acha que a leitura não é tão importante.
- C. () você incentiva o aluno(a) a ler.
- D. () você incentiva o aluno(a) a ler e acha que a leitura é muito importante.

18- Você:

- A. () sempre lê para o aluno(a).
- B. () às vezes lê para o aluno(a).
- C. () nunca lê para o aluno(a).

19- Você:

- A. () sempre escreve textos.
- B. () raramente escreve textos.
- C. () você nunca escreve textos.

20- Você:

- A. () não incentiva o aluno(a) a escrever.
- B. () você não incentiva o aluno(a) a escrever e acha que a escrita não é tão importante.
- C. () você incentiva o aluno(a) a escrever.
- D. () você incentiva o aluno(a) a escrever e acha que a escrita é muito importante.

21- Você se considera:

- A. () um excelente responsável pelo(a) aluno(a).
- B. () um bom responsável pelo(a) aluno(a).
- C. () um razoável responsável pelo(a) aluno(a).
- D. () um péssimo responsável pelo(a) aluno(a).

22- A respeito de sua relação com o aluno(a), você acha que poderia ser melhor?

- A. () Sim. Por quê? _____

- B. () Não. Por quê? _____

APÊNDICE E Atividade A do grupo I da proposta de ensino (escrita)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS**

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “ANÁLISE DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS DE NATUREZA CONTEXTUAL E MORFOLÓGICO-GRAMATICAL NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma proposta de ensino sistemática e reflexiva”

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

Local: Escola Municipal Alípio Maciel de Oliveira – Sete Lagoas/MG

Disciplina: Língua Portuguesa

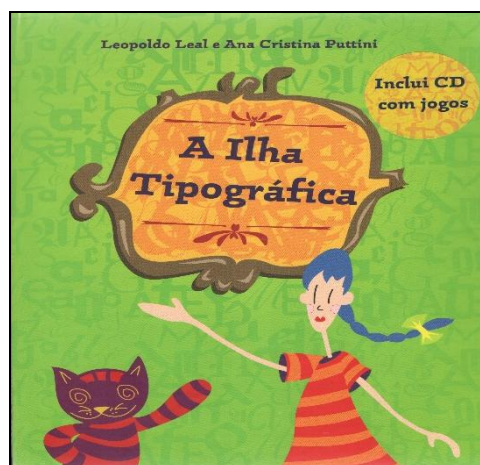
Professora: Maria de Oliveira Rodrigues

Data: ____/____/2019

Atividade A do grupo I da proposta de ensino (escrita)

INSTRUÇÕES AO ALUNO: Agora que você já ouviu a história do livro “A ilha tipográfica” de Leopoldo Leal e Ana Cristina Puttini, que tal você e seus colegas relembrem os fatos, discutirem e recontarem a história?

Livro motivador



Quais palavras surgiram no reconto que são escritas com –M ou –N no final de sílabas seguidas por consoante?

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR: Professor, você deve levantar hipóteses acerca da escrita ortográfica de algumas palavras, que surgirão no texto motivador. Deve provocar os alunos para que busquem respostas das respectivas escritas, conforme a norma ortográfica da Língua Portuguesa. Deve sistematizar oralmente o conteúdo referente ao emprego de –M e –N em final de sílabas, seguidas por consoante, conforme abordado por Morais (2014) antes de iniciar a leitura proposta a seguir, “A ilha tipográfica.”

Logo após a leitura do livro, inicie a discussão abordando palavras surgidas na história. Proponha aos alunos que oralmente definam qual letra devem empregar na palavra referente à imagem, sugerindo –M ou –N. Posteriormente às discussões e reflexões, distribua os alunos em grupos de 4 participantes cada. Coloque em um monte as Figuras já trabalhadas na proposta de ensino 1. Todas as Figuras ficam viradas ao contrário para que sejam vistas apenas no momento adequado. Elas contemplam palavras com –M e –N em final de sílabas. Um integrante do grupo retira do monte uma Figura de cada vez. Cada criança escreve o nome da Figura apresentada. É estipulado um tempo, previamente combinado com todos os alunos, para a escrita da palavra. Os alunos são orientados a refletirem sobre a escrita, de acordo com a norma ortográfica da Língua Portuguesa. Ao final, as palavras são recolhidas e agrupadas no Quadro. Todos os participantes dos grupos têm as palavras comparadas, comentadas e corrigidas. Vence o jogo a criança que tiver o maior número de palavras escritas de acordo com a norma ortográfica da Língua Portuguesa.

A cada palavra escrita ortograficamente o aluno ganha um ponto. A pontuação é cumulativa e será registrada conforme descrito na atividade da proposta de ensino 1.

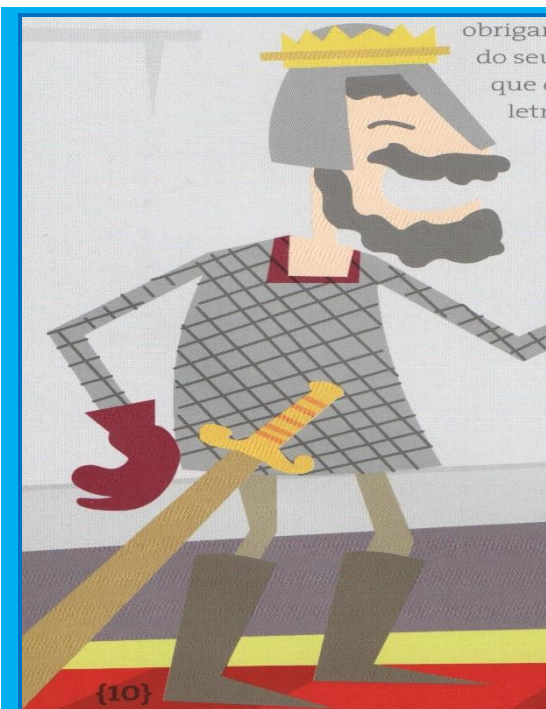
Nesta atividade, são considerados os seguintes elementos de jogo:

Mecânica: Pontos, níveis, *loops* de engajamento, desafios e missões.

Dinâmica: Emoção, narrativas e relações.

Componentes: Conquistas, *times*, níveis e *ranking*.

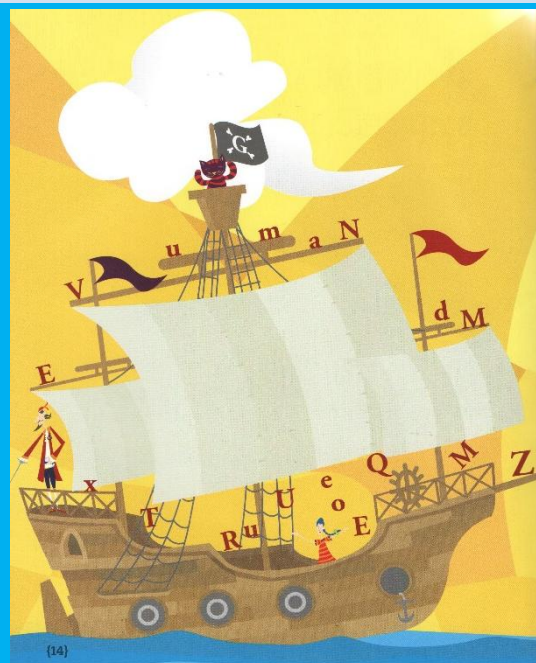
IMAGENS RELACIONADAS AO TEXTO⁵²



IMPERADOR



INVENTOR

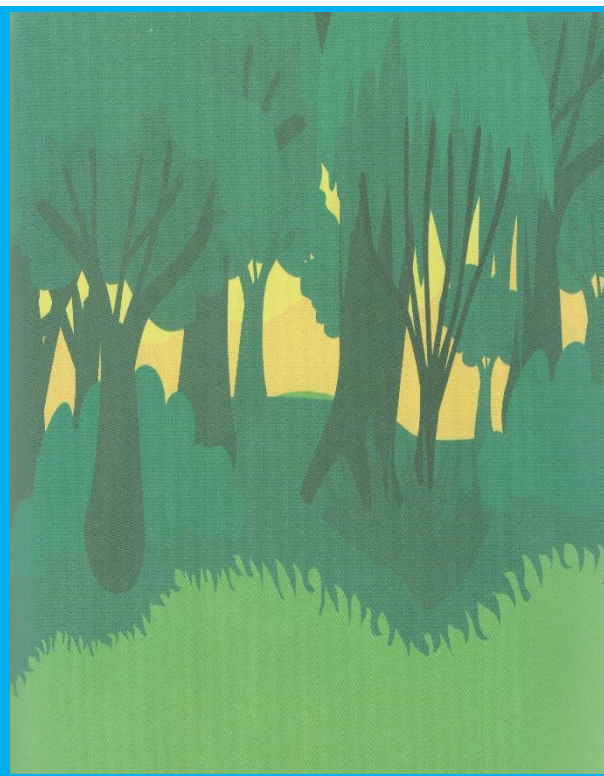
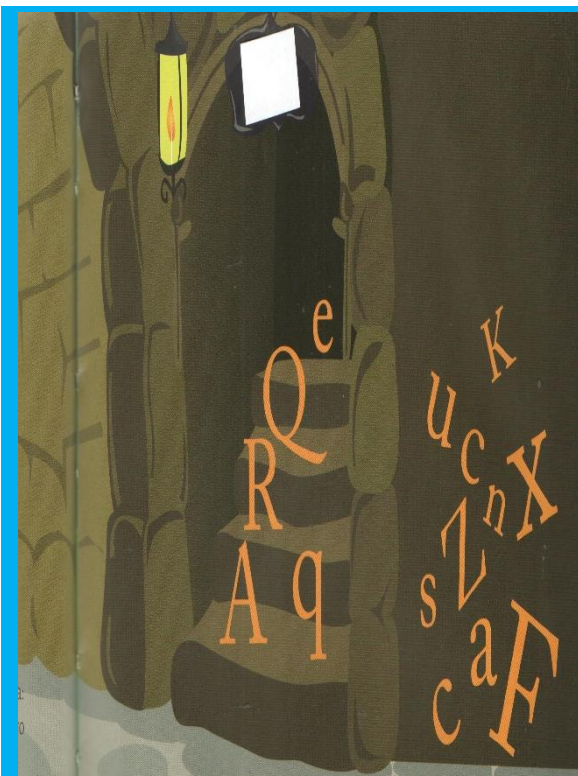


NAVEGANDO



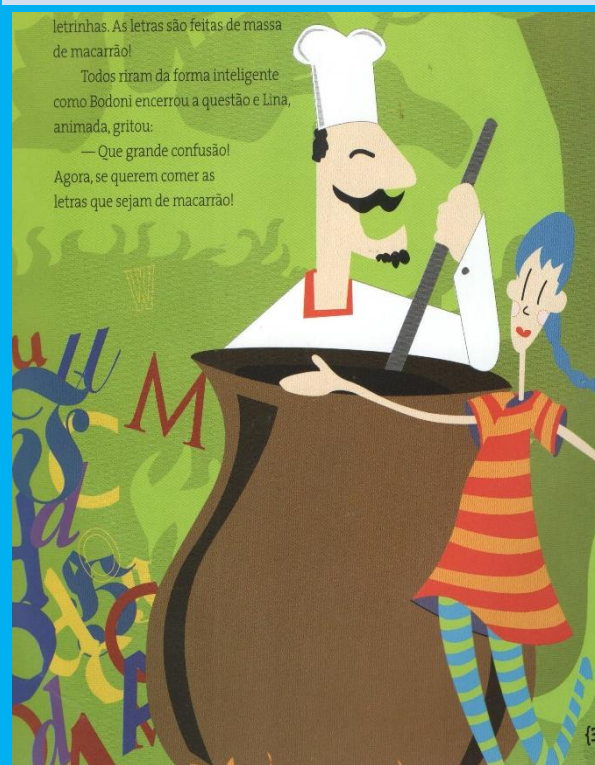
FRANCESCO GRIFFO

⁵² Imagens extraídas do livro “A ilha tipográfica”, de Leopoldo Leal e Ana Cristina Puttini.



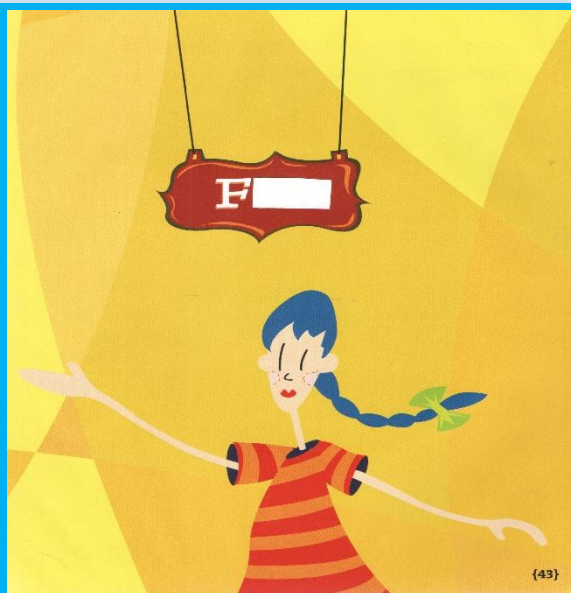
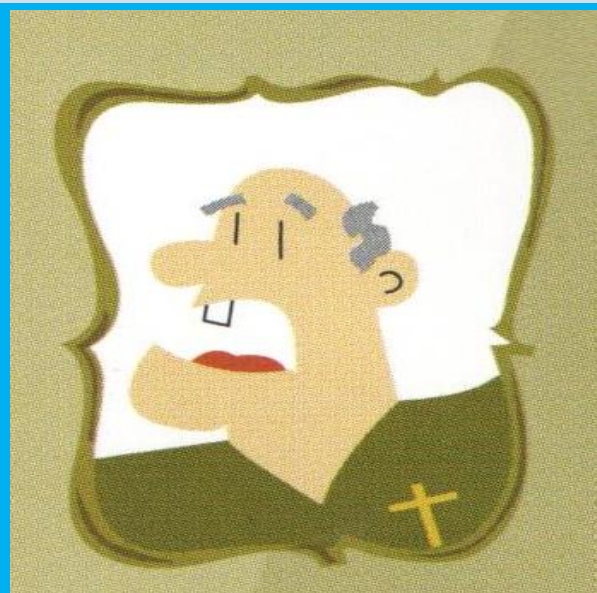
PENSÃO

PAISAGEM



ESCONDERAM

INVENÇÃO

**CENA FANTÁSTICA****SENTIDOS****FIM****MONGE**

APÊNDICE F Atividade B do grupo I da proposta de ensino (escrita)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS**

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “ANÁLISE DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS DE NATUREZA CONTEXTUAL E MORFOLÓGICO-GRAMATICAL NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma proposta de ensino sistemática e reflexiva”

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

Local: Escola Municipal Alípio Maciel de Oliveira – Sete Lagoas/MG

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Maria de Oliveira Rodrigues

Data: ____/____/2019

Atividade B do grupo I da proposta de ensino (escrita)

Escrita de regras das palavras surgidas a partir das imagens extraídas do texto motivador referente à atividade 1.

INSTRUÇÕES AO ALUNO: Agora reflita, compare, veja a correção de todas as palavras escritas a partir das imagens do livro “A ilha tipográfica.” Converse com os colegas e escreva junto com eles as regras que normatizam a escrita das palavras com –M e –N em final de sílabas. Peça ajuda do professor se precisarem. Vamos lá!

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR: Professor, retome a atividade anterior de sistematizar oralmente o conteúdo trabalhado referente ao emprego de –M e –N em final de sílabas. Incentive a participação de todos. Convide 4 alunos, um de cada grupo que tiveram o maior número de palavras escritas conforme a norma ortográfica da Língua Portuguesa. Convide-os a verbalizar para a turma as regras que utilizaram para fazerem o registro escrito. Neste momento, toda a turma poderá contribuir completando o texto que será escrito. Você será o escriba, registrará o texto ditado pelos alunos no Quadro. Revise o texto com todos os alunos e faça as intervenções necessárias. Em seguida, oriente os alunos convidados a reescrevem as regras produzidas em papel *krafty*, as quais serão expostas na sala de aula.

APÊNDICE G Atividade C do grupo II da proposta de ensino



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “ANÁLISE DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS DE NATUREZA CONTEXTUAL E MORFOLÓGICO-GRAMATICAL NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma proposta de ensino sistemática e reflexiva”

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

Local: Escola Municipal Alípio Maciel de Oliveira – Sete Lagoas/MG

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Maria de Oliveira Rodrigues

Data: ____/____/2019

Atividade C do Grupo II da Proposta de Ensino

CAÇA-RIMAS

INSTRUÇÕES AO ALUNO: Você se lembra do livro “A ilha tipográfica”? Nele aparecem algumas imagens que estão presentes nesse jogo de caça-rimas. Você e seus colegas vão formar um grupo de 4 pessoas. E juntos terão que encontrar os pares de palavras/imagens que rimam. Podem falar em voz alta para identificarem as rimas.

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR: Professor, você deve sistematizar oralmente o conteúdo trabalhado referente ao emprego de –M e –N no final de sílabas, seguidas por consoante. O incentivo para que todos participem é importante. O professor deve criar situações que possibilitem ao aluno refletir sobre o emprego dessas letras após retomar palavras extraídas do livro motivador e outras propostas pelos próprios alunos. Após se certificar do domínio do conteúdo pelos alunos, o professor explica as metas, o desenvolvimento e a pontuação do jogo. Em seguida, o jogo é iniciado.

Propósito do jogo: Vence o jogo aquele grupo que localizar corretamente um maior número de Figuras/palavras que rimam com os nomes das Figuras que se encontram numa cartela.

Participantes: grupos de 4 jogadores

Composição do jogo:

- 04 cartelas iguais com 20 Figuras.
- 20 fichas pequenas contendo uma imagem que rima com as Figuras da cartela.
- 20 fichas pequenas com palavras que rimam com as Figuras das cartelas.

Regras do jogo:

- Cada grupo de 4 jogadores recebe uma cartela.
- Serão distribuídas igualmente as 20 fichas de imagens/palavras entre todos os jogadores. (Se tiver 2 grupos de 4 jogadores cada grupo recebe 10 fichas, se tiver 4 grupos de 4 jogadores cada grupo recebe 5 fichas).
- Após dado um sinal (combinado antecipadamente com a turma), cada grupo de jogadores deve procurar e localizar o mais depressa possível em sua cartela as Figuras que rimam. De acordo com as Figuras/palavras que receberam, ou seja, as Figuras/palavras que estão nas fichas pequenas. Coloque a ficha recebida em cima da imagem que você considera que possui a rima)
- O jogo finaliza assim que o primeiro grupo de jogadores encontra todos os pares de palavras/Figuras que recebeu. Nesse momento, os vencedores devem avisar através de um sinal previamente combinado com a turma.

Palavras utilizadas no jogo⁵³ (Algumas palavras têm relação com o livro suporte)

- MONGE – MONTE
- PAISAGEM – VAGEM
- CAMPEÃO – LAMPIÃO
- DENTE – PRESENTE
- BENGALA – MANCALA
- TAMPA – RAMPA
- CARIMBO – CACHIMBO
- CRIANÇA – ALIANÇA
- BANDEIRA – MANGUEIRA
- MELANCIA – VENTANIA

⁵³ As imagens utilizadas foram extraídas do livro “A ilha Tipográfica” e também aleatoriamente de fontes diversas, através de pesquisas feitas na internet. Disponível em: [http:// www.google.com.br](http://www.google.com.br). Acesso em: 28 agosto 2019.

Os vencedores do jogo recebem cinco (5) pontos. O nome dos vencedores e a pontuação adquirida são registrados no painel de pontos da turma. No final de todas as atividades da proposta de ensino, o vencedor receberá uma medalha.

Elementos de jogo empregados na atividade:

Mecânica: Pontos, placar, *loops* de engajamento, desafios e missões.

Dinâmica: Emoção, narrativas e coerção.

Componentes: Conquistas, *times*, *boss*, níveis e *ranking*.

CARTELA INDIVIDUAL



FICHAS PEQUENAS COM PALAVRAS QUE RIMAM COM AS FIGURAS

LONGE	VIAGEM	MIRAGEM	CONTENTE	VENTANIA
JARDINAGEM	PARENTE	MANDALA	SANTA	FONTE
DOMINGO	MARGEM	FANTA	SORRIDENTE	ANTA
FLAMINGO	TANGENTE	ESPERANÇA	DANÇA	MELANCOLIA

APÊNDICE H Atividade D do grupo II da proposta de ensino



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “ANÁLISE DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS DE NATUREZA CONTEXTUAL E MORFOLÓGICO-GRAMATICAL NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma proposta de ensino sistemática e reflexiva”

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

Local: Escola Municipal Alípio Maciel de Oliveira – Sete Lagoas/MG

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Maria de Oliveira Rodrigues

Data: ____/____/2019

Atividade D do grupo II da proposta de ensino

BINGO DE SONS INICIAIS

INSTRUÇÕES AO ALUNO: Agora que você já recontou a história do livro “A ilha tipográfica” e já refletiu sobre a escrita de palavras como “Garamond”, “cantina”, “pensão”, “imperador”, vamos jogar um bingo? Observe as orientações do jogo.

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR: Você deve sistematizar oralmente o conteúdo trabalhado referente ao emprego de –M e –N em final de sílabas, seguidas por consoante. Incentive a participação dos alunos e proporcione situações que possibilitem ao aluno refletir sobre o emprego dessas letras após retomar palavras extraídas do livro motivador e outros propostos pelos próprios alunos. Após se certificar do domínio do conteúdo pelos alunos, as metas, o desenvolvimento e a pontuação do jogo são explicados.

Propósito do jogo: Vence o jogo aquele que completar primeiro a sua cartela marcando corretamente todas as Figuras.

Participantes: Em duplas

Composição do jogo:

- 10 cartelas contendo seis Figuras cada e as palavras escritas correspondentes às Figuras.
- 20 fichas com palavras escritas.

- uma sacola para guardar as fichas de palavras.
- marcadores coloridos feitos com EVA.

Regras do jogo:

- Cada dupla recebe uma cartela.
- O professor sorteia uma ficha da sacola e lê para a turma.
- Os jogadores que possuírem em sua cartela uma Figura que tenha a sílaba inicial da palavra lida pela professora deverão marcá-la.
- O jogo finaliza assim que a dupla marcar todas as palavras da cartela que receberam. Os ganhadores marcam cinco (5) pontos e seus nomes serão registrados no painel de pontos da sala. No final da aplicação de todas as atividades da proposta de ensino, o jogador que tiver o maior número de pontos ganha uma medalha.
- Todos deverão conferir se o vencedor ou vencedores marcaram corretamente.

Palavras utilizadas no jogo: As palavras destacadas em negrito são as utilizadas nas fichas.

TAMBOR – **TAMBÉM** – **TAMPÃO**
TANQUE – **TANTO** – **TANGA**
VENTO – **VENTRE** – **VENCEDOR**
PENTE – **PENDENTE** – **PENDURADO**
DENTE – **DENTADURA** – **DENTISTA**
GENTE – **GENTIL** – **GENRO**
LENÇO – **LENTE** – **LENTO**
MENTA – **MENTE** – **MENTIROSO**
TAMPA – **TAMBORIM** – **TAMBÉM**
BANCO – **BANDA** – **BANJO**

Elementos de jogo utilizados nesta proposta de ensino:

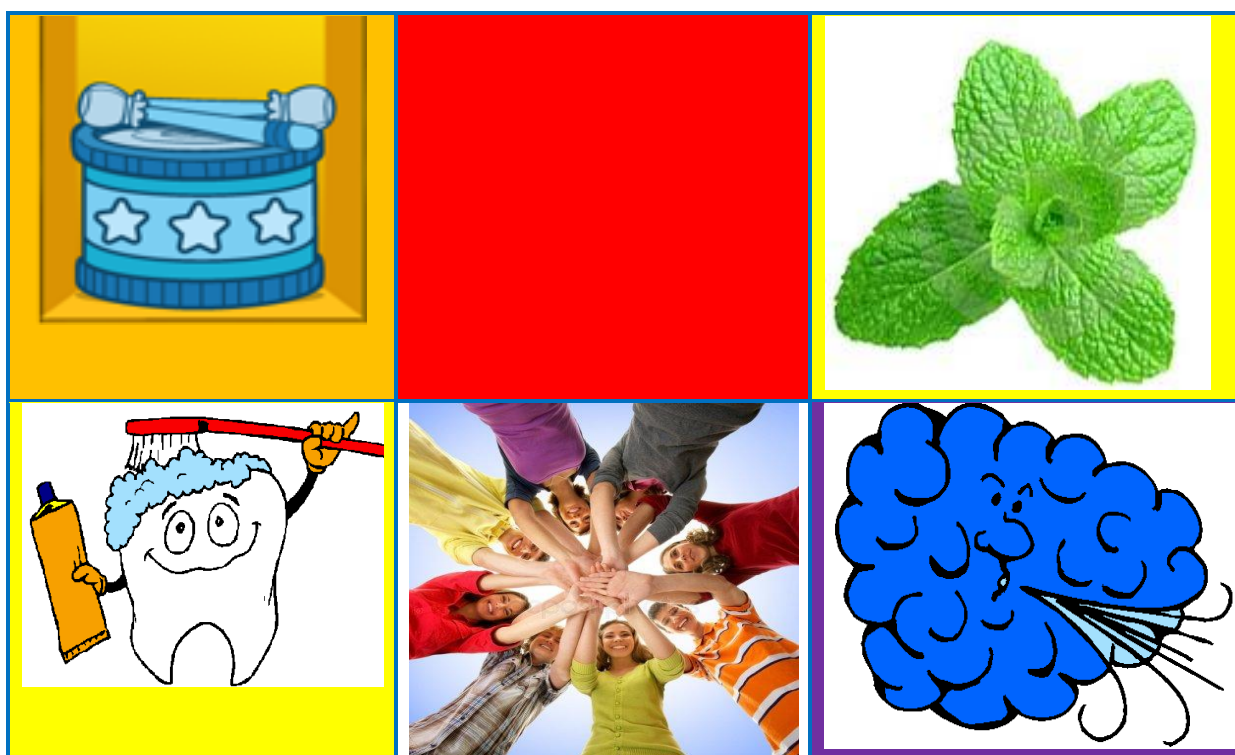
Mecânica: Pontos, placar, integração, desafios, missões e *loops* de engajamento.

Dinâmica: Emoção, narrativas, relações e progressão.

Componentes: Coleções, *times*, níveis, missão, pontos e *ranking*.

IMAGENS DAS CARTELAS

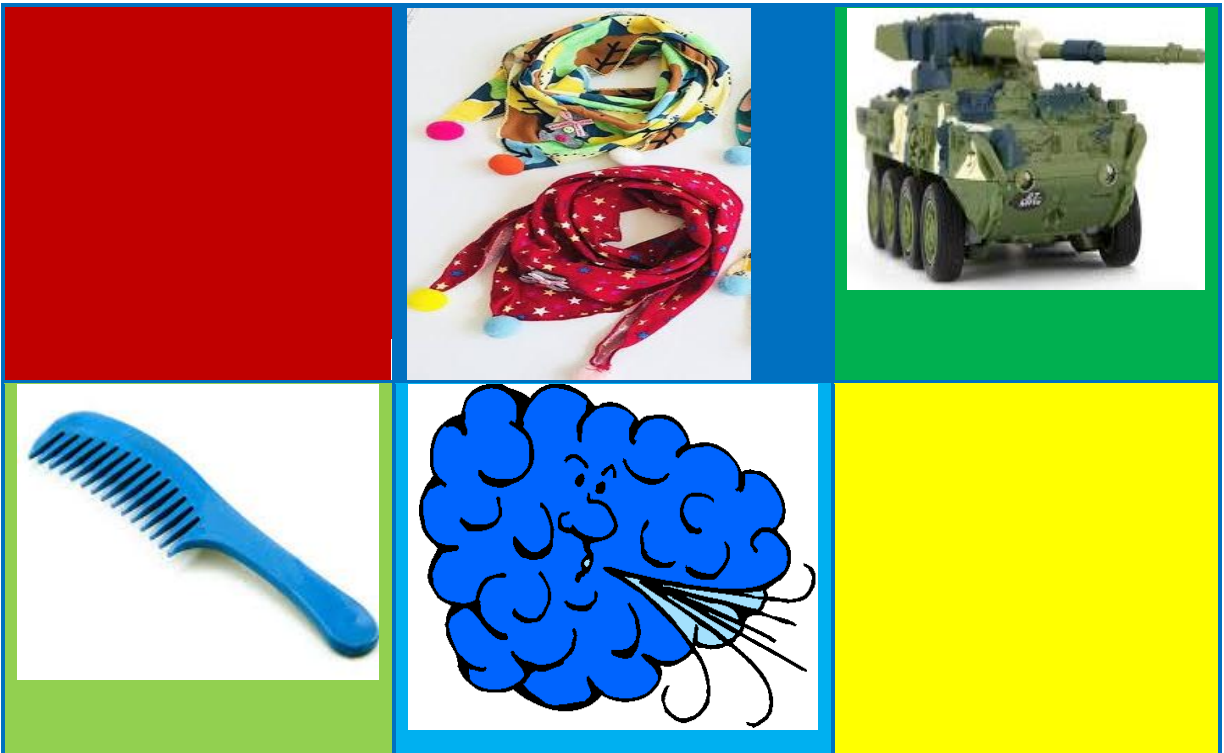


CARTELAS INDIVIDUAIS⁵⁴

⁵⁴ As imagens utilizadas foram extraídas aleatoriamente de fontes diversas, através de pesquisas feitas na internet. Disponível em: <http://www.google.com.br>. Acesso em: 28 agosto 2019.









APÊNDICE I Atividade E do grupo II da proposta de ensino (escrita)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS**

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “ANÁLISE DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS DE NATUREZA CONTEXTUAL E MORFOLÓGICO-GRAMATICAL NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma proposta de ensino sistemática e reflexiva”

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

Local: Escola Municipal Alípio Maciel de Oliveira – Sete Lagoas/MG

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Maria de Oliveira Rodrigues

Data: ____/____/2019

Atividade E do grupo II da Proposta de Ensino (escrita)

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR: Professor, antes de os alunos iniciarem a atividade propriamente dita, peça-lhes que ajudem você a escrever palavras escritas com o emprego das letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante. Deixe que eles encontrem as palavras. Faça o registro escrito das palavras sugeridas pelos alunos no Quadro. Após discussões, reflexões, retomadas das regras estudadas que normatizam o uso das letras –M e –N em final de sílabas, em final de sílabas, seguidas de consoante, solicite aos alunos que realizem a atividade proposta que visa substituir as Figuras por palavras escritas.

INSTRUÇÕES AO ALUNO: Agora que você já terminou de jogar o bingo de sons iniciais, pense um pouco. Como termina a primeira sílaba de cada palavra que apareceu no bingo? Converse com seus colegas e reflita sobre a escrita desses vocábulos. O que você percebeu na pronúncia de cada uma dessas palavras do bingo? As sílabas iniciais de cada palavra terminam com –M ou –N? Por que você chegou a essa conclusão? Reflita, em que momento você deve usar –M ou –N no final de sílabas, seguidas de consoante? O que você percebeu quando falamos e quando escrevemos essas palavras? O que muda?

Depois que você comparou, discutiu e refletiu, chegou a hora de registrar o que você compreendeu. Observe o texto enigmático. Substitua os desenhos por palavras. Antes de escrevê-las pense um pouco mais sobre as regularidades estudadas. Então, vamos lá!

TEXTO ENIGMÁTICO⁵⁵



A _____ e o _____ queriam construir uma casa na ilha tipográfica. Mas um não sabia da ideia do outro. Sem saber os dois escolheram o mesmo lugar na ilha para construir a casa. Mas no lugar escolhido o



_____ soprava muito forte. E tudo podia sair do lugar. Até



mesmo um _____ podia ser arrastado para bem longe de tão forte era o vento.



A _____ trabalhava na construção durante o dia e o



_____ trabalhava durante a noite.

Um tempo depois a casa ficou pronta e eles foram colocar alguns móveis, objetos e plantas



para decorar o ambiente. A _____ levou um

⁵⁵ Esse texto foi baseado na história “O veado e a onça”, da autora Ana Maria Machado.



_____, um



_____ e uma



_____.



Deixou tudo lá e foi embora. À noite, o _____ chegou e achou aquilo muito estranho. Pensou que fosse o vento que havia deixado aquilo tudo ali. Retirou todos os



objetos e deixou lá um _____, um pé de



_____ e seu



_____ posição.

Fechou a porta e foi embora.



No outro dia de manhã, a _____ chegou e viu tudo mudado. Ela achou que fosse uma magia poderosa que existe na ilha tipográfica. Então começou a tocar



um _____ que ela tinha levado naquele dia, acreditando que o som acabaria com o encanto. De repente, apareceu um monte de



_____ para ver o que estava acontecendo por causa



de toda aquela barulheira. Até o _____ apareceu. Somente assim eles viram a confusão que haviam causado. E descobriram que não era magia, não era o vento. Era apenas um mal-entendido provocado pelos dois. Resolveram terminar a decoração juntos e tudo se resolveu.

APÊNDICE J Atividade F do grupo II da proposta de ensino (escrita)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS**

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “ANÁLISE DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS DE NATUREZA CONTEXTUAL E MORFOLÓGICO-GRAMATICAL NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma proposta de ensino sistemática e reflexiva”

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

Local: Escola Municipal Alípio Maciel de Oliveira – Sete Lagoas/MG

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Maria de Oliveira Rodrigues

Data: ____/____/2019

Atividade F do grupo II da proposta de ensino (escrita)

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR: Professor, solicite aos alunos que façam a leitura silenciosa do texto para reconhecimento. Em seguida, proponha a leitura oral, por meio da técnica da colcha de retalhos⁵⁶. Logo depois, discuta o texto com a turma. Estimule-os a realizarem as atividades orais e sempre estabeleça a mediação. Retome o estudo das regras que normatizam o emprego das letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante. Proponha a realização da atividade escrita, peça que leiam, reflitam sobre as orientações da atividade e, em seguida, que façam o registro escrito. Posteriormente, corrija as atividades de forma coletiva, deixando sempre que os alunos se manifestem e faça as intervenções que forem necessárias.

INSTRUÇÕES AO ALUNO: Leia o texto silenciosamente e, depois, leia-o em voz alta com seus colegas.

⁵⁶ Nessa técnica de leitura, cada fila ou aluno ou dupla de alunos leem um trecho do texto. Todos precisam de acompanhar atentamente a leitura sob o risco de ser convidado a continuar e não saber em que parte exatamente o colega anterior parou.

FORMIGA E A POMBA⁵⁷



Uma formiga sedenta veio à margem do rio para beber água.

Para alcançá-la, devia descer por uma folha de grama. Quando assim fazia, escorregou e caiu dentro da correnteza.

Uma pomba, pousada numa árvore próxima, viu a formiga em perigo.

Rapidamente, arrancou uma folha da árvore e deixou-a cair no rio, perto da formiga, que pode subir nela e flutuar até a margem.

Logo que alcançou a terra, a formiga viu um caçador de pássaros, que se escondia atrás duma árvore, com uma rede nas mãos.

Vendo que a pomba corria perigo, correu até o caçador e mordeu-lhe o calcanhar. A dor fez o caçador largar a rede e a pomba fugiu para um ramo mais alto

De lá, ela arrulhou para a formiga:

— Obrigada, querida amiga.

"Uma boa ação se paga com outra."

Fábula de Esopo

Discuta oralmente com seus colegas.

- 1- Esse texto é uma fábula. Você sabe o que é uma fábula?
- 2- Nessa fábula são representados alguns valores nas ações das personagens. Qual valor você identificou?
- 3- Qual motivo levou a pomba a ajudar a formiga?

⁵⁷ Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/12/fabula-formiga-e-pomba-com.html>. Acesso em: 15 setembro 2019.

4- Você costuma ajudar as pessoas? O que você faz para ajudar?

5- Explique o que você compreendeu da moral dessa fábula.

Observe o texto e leia em voz alta as palavras que são escritas com –M e –N no final de sílabas, seguida de consoantes.

Vamos refletir! Verbalize a regra que podemos usar para normatizar a escrita dessas palavras.

- Agora escreva a regra que normatiza a escrita de palavras com –M e –N em final de sílabas, seguida de consoantes.

APÊNDICE K Atividade G do grupo II da proposta de ensino (escrita)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS**

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “ANÁLISE DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS DE NATUREZA CONTEXTUAL E MORFOLÓGICO-GRAMATICAL NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma proposta de ensino sistemática e reflexiva”

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

Local: Escola Municipal Alípio Maciel de Oliveira – Sete Lagoas/MG

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Maria de Oliveira Rodrigues

Data: ____/____/2019

Atividade G do grupo II da proposta de ensino (escrita)

Ditado interativo

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR: Professor, você deve retomar oralmente com os alunos o texto “A formiga e a pomba”. Selecione algumas palavras surgidas no texto que são escritas com as letras –M e –N em final de sílabas, seguidas de consoante, e solicite aos alunos que verbalizem as regras que normatizam a escrita dessas palavras. Após essa retomada e discussões, proponha aos alunos o ditado interativo.

INSTRUÇÕES AO ALUNO: Você já leu e discutiu o texto “A formiga e a pomba”. Comentou com seus colegas sobre a escrita de algumas palavras. Agora vamos escrever o texto que a professora irá ditar? Reflita sobre a escrita das palavras antes de escrevê-las.

APÊNDICE L Atividade H do grupo III da proposta de ensino (escrita)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS**

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “ANÁLISE DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS DE NATUREZA CONTEXTUAL E MORFOLÓGICO-GRAMATICAL NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma proposta de ensino sistemática e reflexiva”

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

Local: Escola Municipal Alípio Maciel de Oliveira – Sete Lagoas/MG

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Maria de Oliveira Rodrigues

Data: ____/____/2019

Atividade H do grupo III da proposta de ensino (escrita)

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR: Motive os alunos sobre o texto que deverão ler. Diga a eles que esse texto é bem conhecido e que, provavelmente, já o ouviram. Continue a motivação e diga que, após a leitura, será feita uma mímica. Solicite aos alunos que leiam o texto silenciosamente; depois, cante com eles realizando gestos. Em seguida, proponha que realizem a atividade escrita de completar as lacunas com os verbos flexionados adequadamente.

INSTRUÇÕES AO ALUNO: Leia o texto silenciosamente. Depois cante com seus colegas.

BONECA DE LATA⁵⁸

Bia Bedran

MINHA BONECA DE LATA BATEU A CABEÇA NO CHÃO.

LEVOU MAIS DE UMA HORA PRA FAZER A ARRUMAÇÃO.

DESAMASSA AQUI PRA FICAR BOA.

⁵⁸ Disponível em: <https://www.soescola.com/2016/02/boneca-de-lata-sequencia-didatica.html>. Acesso em: 14 setembro 2019.

MINHA BONECA DE LATA BATEU O NARIZ NO CHÃO.
LEVOU MAIS DUAS HORAS PRA FAZER A ARRUMAÇÃO.

DESAMASSA AQUI. DESAMASSA ALI PRA FICAR BOA.

MINHA BONECA DE LATA BATEU A BARRIGA NO CHÃO.
LEVOU UMAS TRÊS HORAS PRA FAZER A ARRUMAÇÃO.

DESAMASSA AQUI. DESAMASSA ALI. DESAMASSA AQUI PRA FICAR BOA.

MINHA BONECA DE LATA BATEU O BUMBUM NO CHÃO
LEVOU UMAS QUATRO HORAS PRA FAZER A ARRUMAÇÃO

DESAMASSA AQUI. DESAMASSA ALI. DESAMASSA AQUI.

DESAMASSA ALI PRA FICAR BOA.

MINHA BONECA DE LATA BATEU O JOELHO NO CHÃO.
LEVOU UMAS CINCO HORAS PRA FAZER A ARRUMAÇÃO.

DESAMASSA AQUI. DESAMASSA ALI. DESAMASSA AQUI
DESAMASSA ALI. DESAMASSA AQUI PRA FICAR BOA.

MINHA BONECA DE LATA BATEU O PÉ NO CHÃO.
LEVOU UMAS SEIS HORAS PRA FAZER A ARRUMAÇÃO.

DESAMASSA AQUI. DESAMASSA ALI. DESAMASSA AQUI. DESAMASSA ALI.
DESAMASSA AQUI. DESAMASSA ALI PRA FICAR BOA.

2- Leia o trecho da música e complete com as palavras faltosas.

MINHA BONECA DE LATA _____A CABEÇA NO CHÃO.

_____MAIS DE UMA HORA PRA FAZER A ARRUMAÇÃO.

DESAMASSA AQUI PRA FICAR BOA.

MINHA BONECA DE LATA _____O NARIZ NO CHÃO.

_____MAIS DUAS HORAS PRA FAZER A ARRUMAÇÃO.

DESAMASSA AQUI. DESAMASSA ALI PRA FICAR BOA.

MINHA BONECA DE LATA BATEU A BARRIGA NO CHÃO.
LEVOU UMAS TRÊS HORAS PRA FAZER A ARRUMAÇÃO.

DESAMASSA AQUI. DESAMASSA ALI. DESAMASSA AQUI PRA FICAR BOA.

MINHA BONECA DE LATA _____ O BUMBUM NO CHÃO
 LEVOU UMAS QUATRO HORAS PRA FAZER A ARRUMAÇÃO
 DESAMASSA AQUI. DESAMASSA ALI. DESAMASSA AQUI.
 DESAMASSA ALI PRA FICAR BOA.

3- Agora que você completou as lacunas, reflita.

- a) O que indicam as palavras que você usou?
- b) Em que tempo as ações acontecem? Essas ações são praticadas por quantas pessoas? Como definimos ações praticadas apenas por uma pessoa? E as ações praticadas por mais de uma pessoa?

4- Você vai preencher as lacunas do trecho da música. Mas agora as ações são praticadas por mais de uma pessoa. E atenção! Essas ações estão no passado. Veja qual terminação você deve usar (–ÃO ou –AM) para completar essas lacunas.

MINHAS BONECAS DE LATA _____ A CABEÇA NO CHÃO.
 _____ MAIS DE UMA HORA PRA FAZEREM A ARRUMAÇÃO.
 DESAMASSAM AQUI DESAMASSAM ALI.

MINHAS BONECAS DE LATA _____ OS NARIZES NO CHÃO.
 _____ MAIS DUAS HORAS PRA FAZEREM A ARRUMAÇÃO.
 DESAMASSAM AQUI. DESAMASSAM ALI.

APÊNDICE M Atividade I do grupo III da proposta de ensino (escrita)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS**

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “ANÁLISE DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS DE NATUREZA CONTEXTUAL E MORFOLÓGICO-GRAMATICAL NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma proposta de ensino sistemática e reflexiva”

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

Local: Escola Municipal Alípio Maciel de Oliveira – Sete Lagoas/MG

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Maria de Oliveira Rodrigues

Data: ____/____/2019

Atividade I do grupo III da proposta de ensino (escrita)

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR: Professor, você deve propor aos alunos que leiam o texto de forma silenciosa; em seguida, proponha a leitura coletiva. Logo após esse momento, faça a mediação da interpretação do texto sempre incentivando seus alunos a verbalizarem as respostas de forma detalhada. Aborde a palavra “gramática” surgida no texto, explique que esse vocábulo corresponde ao conjunto de regras que sustentam o funcionamento de uma língua. Explique que realizamos o estudo da gramática em nossas atividades de sala de aula e mencione exemplos. Cite oralmente alguns trechos do texto e peça aos alunos que identifiquem as ações contidas neles e em qual tempo verbal essas ações ocorrem. Após discussões, proponha aos alunos que realizem a atividade proposta.

INSTRUÇÕES AO ALUNO: Leia o trecho do texto “Uma ideia da senhora Emília” do autor Monteiro Lobato. Fique atento(a)! Ele vai mostrar um assunto muito importante.

Uma ideia da senhora Emília

Dona Benta, com aquela paciência de santa estava ensinando gramática a Pedrinho. No começo Pedrinho rezingou.

[...] As férias que venho passar aqui são só para brinquedo. Não, não e não...

— Mas, meu filho, se você apenas recordar com sua avó o que anda aprendendo na escola, isso valerá muito para você mesmo, quando as aulas se reabrirem. Um bocadinho só, vamos! Meia hora por dia. Sobram ainda vinte e três horas e meia para os famosos brinquedos.

Pedrinho fez bico, mas afinal cedeu; e todos os dias vinha sentar-se diante de Dona Benta, de pernas cruzadas como um oriental, para ouvir explicações de gramática.

— Ah, assim, sim! – dizia ele. – Se meu professor ensinasse como à senhora, a tal gramática até virava brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende. Ditongos, fonemas, gerúndio...

Emília habituou-se a vir assistir às lições, e ali ficava a piscar, distraída, como quem anda com uma grande ideia na cabeça.

É que realmente andava com uma grande ideia na cabeça.

— Pedrinho – disse ela um dia depois de terminada a lição –, por que, em vez de estarmos aqui a ouvir falar de gramática, não havemos de ir passear no País da Gramática?

O menino ficou tonto com a proposta.

— Que lembrança, Emília! Esse país não existe, nem nunca existiu. Gramática é um livro.

— Existe, sim. O rinoceronte 1, que é um sabidão, contou-me que existe. Podemos ir todos, montados nele. Topa?

Perguntar a Pedrinho se queria meter-se em nova aventura era o mesmo que perguntar a macaco se quer banana. Pedrinho aprovou a ideia com palmas e pinotes de alegria, e saiu correndo para convidar Narizinho e o Visconde de Sabugosa. Narizinho também bateu palmas – e se não deu pinotes foi porque estava na cozinha, de peneira ao colo, ajudando Tia Nastácia a escolher feijão.

— E onde fica esse país? – perguntou ela.

— Isso é lá com o rinoceronte – respondeu o menino. — Pelo que diz a Emília, esse paquiderme é um grandessíssimo gramático.

[...] Quero entrar logo no tal País da Gramática.

— Nele já estamos – disse o paquiderme. — Esse país principia justamente ali onde o ar começa a zumbir. Os sons espalhados pelo ar, e que são representados por letras, fundem-se logo adiante em SÍLABAS, e essas Sílabas formam PALAVRAS — As tais palavras que constituem a população da cidade onde vamos. Reparem que entre as letras há cinco que governam todas as outras. São as Senhoras VOGAIS — cinco madamas emproadas e orgulhosíssimas, porque palavra nenhuma pode formar-se sem a presença delas.

As demais letras ajudam; por si mesmas nada valem. Essas ajudantes são as CONSOANTES e, como a palavra está dizendo, só soam com uma vogal adiante ou atrás. Pegue as dezoito consoantes do alfabeto e procure formar com elas uma palavra. Experimente, Pedrinho.

Pedrinho experimentou de todos os jeitos, sem nada conseguir.

— Misture agora as consoantes com um vogal, com o A, por exemplo, e veja quantas palavras pode formar.

Pedrinho misturou o A com as dezoito consoantes e imediatamente viu que era possível formar um grande número de palavras. [...]

Fonte: LOBATO, Monteiro. *Emília no País da Gramática*. São Paulo: Editora Globo, 2009. Adaptado.

Discuta oralmente com seus colegas. Depois registre suas respostas.

- 1- O texto mostra uma ação de Dona Benta. Que ação é essa? Qual era a intenção dela com essa ação?

- 2- Emília teve uma ideia para facilitar a vida de Pedrinho. Que ideia foi essa?

- 3- No texto consta a palavra “gramática”. Gramática corresponde ao conjunto de regras que sustentam o funcionamento de uma língua. Nesse trecho são descritas algumas regras. Encontrem no texto algumas regras, discuta com seus colegas, falem e depois escrevam sobre elas coletivamente.

- 4- Você acha que as regras são importantes? Por quê?

- 5- Nesse texto há palavras que indicam ações e terminam com –AM. O que essa terminação indica? Em que momento você deve usá-la? E em que momento você deve usar –ÃO nas palavras que indicam ações?

APÊNDICE N Atividade J do grupo III da proposta de ensino



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS**

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “ANÁLISE DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS DE NATUREZA CONTEXTUAL E MORFOLÓGICO-GRAMATICAL NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma proposta de ensino sistemática e reflexiva”

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

Local: Escola Municipal Alípio Maciel de Oliveira – Sete Lagoas/MG

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Maria de Oliveira Rodrigues

Data: ____/____/2019

Atividade J do grupo III da proposta de ensino

INSTRUÇÕES AO ALUNO: Você já ouviu a história de Lina e Bigato, no livro “A ilha tipográfica”. Você e seus colegas já perceberam que nele aparecem palavras escritas com –ÃO e –AM em seu final? Você já refletiu sobre a regularidade que compõe esses vocábulos. Então vamos mostrar o que você aprendeu. Nesse jogo, estão faltando algumas palavras. Observe-as nas fichas.

Você deve completar a história empregando a sequência temporal (presente, pretérito ou futuro) corretamente. Pense, analise e observe a terminação dessas palavras antes de completar. Relembre o conteúdo estudado. Lembre-se: ao retirar a mão da palavra selecionada e colocada na lacuna, não poderá mais fazer alterações. Cada palavra colocada corretamente vale um (1) ponto. Vence o jogador que tiver o maior número de pontos e o seu nome ficará registrado no painel de pontos. No final de todas as atividades da proposta de ensino, o vencedor receberá uma medalha.

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR: Professor, você deve verbalizar um trecho extraído do livro motivador que contém verbos flexionados na 3ª p. p. do pretérito perfeito, do presente e do futuro do presente do modo indicativo. Estimule os alunos a formularem hipóteses de como é o registro ortoGráfico dessas palavras, de acordo com os respectivos tempos verbais.

Em seguida, proponha aos alunos que as ditem para você, a fim de realizar o registro no Quadro. Conduza a atividade realizando mediações conforme necessidades. Após o registro escrito no Quadro, todos devem ler as palavras em voz alta. Foque os comentários, aponte e indague constantemente o emprego dos verbos nos tempos e na pessoa do discurso estudados. Solicite que os alunos comentem situações diversas desse conteúdo estudado após propor sugestões. Professor, você deve oportunizar o uso da criatividade pelos alunos. Solicite a eles que recontem a história trabalhada na atividade 1. Após abordagem da parte teórica, os alunos devem realizar a atividade proposta. Assim que o jogador terminar de completar o texto, você, professor, deverá fazer a correção.

O Quadro abaixo contém fichas cujas palavras podem completar as lacunas do texto. Foram disponibilizadas aos alunos fichas com vocábulos flexionados na 3ª p. p. de cada tempo verbal estudado. A fim de facilitar o manuseio, a organização e o estímulo, o material do aluno foi confeccionado em PVC⁵⁹.

1- viveram	1- viverão	1- vivem
2- embarcaram	2- embarcarão	2- embarcam
3- viajaram	3- viajarão	3- viajam
4- conheceram	4- conhecerão	4- conhecem
5- passearam	5- passearão	5- passeiam
6- caminharam	6- caminharão	6- caminham
7- planejaram	7- planejarão	7- planejam

⁵⁹ Policloreto de vinila constitui material plástico 100% derivado do petróleo, utilizado na fabricação de diversos produtos, entre eles brinquedos e artigos escolares. Possui baixo custo, durabilidade, fácil higienização, não propaga chamas, é reciclável, versátil e ambientalmente correto. Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/meio-ambiente/pvc>. Acesso em: 23 março 2020. Um exemplar deste jogo encontra-se disponível no PROFLETRAS da Unimontes – encarte desta dissertação.

8- encontraram	8- encontrarão	8- encontram
9- pensaram	9- pensarão	9- pensam
10- encontraram	10- encontrarão	10- encontram
11- caminharam	11- caminharão	11- caminham
12- resolveram	12- resolverão	12- resolvem
13- solucionaram	13- solucionarão	13- solucionam
14- sonharam	14- sonharão	14- sonham

O texto lacunado a seguir diz respeito ao livro “A ilha tipográfica”. Após a leitura do texto, o aluno deve escolher as fichas cujas palavras completam adequadamente as sequências. Tanto o texto quanto as fichas foram numeradas visando facilitar a compreensão do aluno. Este texto também foi confeccionado em material PVC.



Esses são Lina e Bigato. Na semana passada, eles _____ (1) uma grande aventura que durou três dias. Tudo começou quando Lina fazia sua lição de casa pertinho de seu gato e, num piscar de olhos, eles adormeceram. De repente, o gato apareceu na frente de Lina e se apresentou como Bigato e os dois _____ (2) numa grande aventura. Os dois _____ (3) para a ilha tipográfica. Lá eles _____ (4) lugares incríveis e por eles _____ (5).

Logo no primeiro dia, eles _____ (6) até a fronteira, para o lado oriental da ilha. No segundo dia, Lina e Bigato _____ (7) visitar toda a ilha para desvendar um terrível mistério. Eles nem imaginavam que _____ (8) muitos desafios. Enquanto passeavam, os dois _____ (9): “Será que na ilha há canibais? Durante a exploração pela ilha, no terceiro dia, Lina e Bigato _____ (10) o imperador Carlos Magno, que ordenou: “ Vocês _____ (11) até o monastério e _____ (12) o problema.” Será que no final os dois _____ (13) o mistério?

Afinal de contas, a história é real ou eles apenas _____ (14) e tudo isso não passou de uma fantasia.

Nesta atividade, foram considerados alguns elementos de jogos, conforme descrição a seguir:

Elementos de jogo empregados nesta atividade:

Mecânica: Pontos, placar, desafios e missões.

Dinâmica: Emoção, narrativas e relações.

Componentes: Conquistas, *times*, *boss*, níveis e *ranking*.

APÊNDICE O Atividade K do grupo III da proposta de ensino



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS**

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “ANÁLISE DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS DE NATUREZA CONTEXTUAL E MORFOLÓGICO-GRAMATICAL NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma proposta de ensino sistemática e reflexiva”

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

Local: Escola Municipal Alípio Maciel de Oliveira – Sete Lagoas/MG

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Maria de Oliveira Rodrigues

Data: ____/____/2019

Atividade K do grupo III da proposta de ensino (escrita)

Completar as lacunas com o tempo verbal adequado

INSTRUÇÕES AO ALUNO: Você se lembra do livro “A ilha tipográfica”? Você se lembra das palavras terminadas com –ÃO e –AM que apareceram nesse livro? Então, vamos exercitar um pouquinho mais sobre o que você aprendeu. Esse é um jogo que se chama “Completar as lacunas com o tempo verbal adequado”. Depois que você jogar com o seu colega e o seu professor corrigir com você a sequência adequada, leia todas as frases e registre por escrito o resultado final. Os desenhos também devem ser substituídos por palavras. Observe as orientações do jogo e comece!

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR: Professor, você deve sistematizar oralmente o conteúdo trabalhado referente à flexão de verbos na 3^a p. p. do pretérito perfeito, do presente e do futuro do presente do indicativo. Propicie situações que possibilitem ao aluno refletir sobre a escrita ortográfica de palavras extraídas do livro motivador, de acordo com os respectivos tempos verbais. Inicie a discussão abordando palavras surgidas no livro. Em seguida, proponha aos alunos que, oralmente, definam como deve ser a escrita desses vocábulos em determinado contexto considerando os tempos presente, pretérito perfeito e futuro do presente do indicativo.

Você deverá acompanhar todo o processo de desenvolvimento da tarefa, realizando as intervenções necessárias a fim de que os alunos façam reflexões, verbalizem as construções mentais e possam avançar e compreender a mudança das desinências de acordo com os tempos: presente, pretérito perfeito e futuro do presente do modo indicativo. Após as reflexões e sistematizações, inicie o jogo com os alunos.

Jogo – Completar lacunas com o tempo verbal adequado.

Propósito do jogo: Vence o jogo aquele que encontrar e empregar ortograficamente as palavras que completam as frases deixando-as com sentido, conforme a sequência temporal (presente, pretérito perfeito ou futuro do presente do indicativo).

Participantes: duplas

Composição do jogo:

- 1 cartela com Figuras e fichas que contêm palavras flexionadas nos tempos presente, pretérito perfeito e futuro do presente do indicativo.

Regras do jogo:

- Cada dupla recebe uma cartela.
- Tira-se par ou ímpar para iniciar o jogo. Quem começar o jogo deve escolher uma palavra que complete adequadamente a frase. Assim que a ficha for colocada e o jogador tirar a mão dela, não poderá mais fazer nenhuma modificação. Imediatamente à jogada, a frase será lida e, se não tiver sentido ou o tempo verbal usado for inadequado, o jogador passa a vez e o próximo colega deverá jogar. Caso contrário, ele pode continuar até finalizar a atividade.
- Vence o jogo quem colocar toda a sequência de palavras flexionadas adequadamente.
- No final do jogo, o vencedor deve ler todas as frases e todos os participantes deverão registrar por escrito o resultado final. Os desenhos também devem ser substituídos por palavras. O vencedor recebe um (1) ponto e o nome é colocado no painel de pontos da sala. Ao final de todas as atividades da proposta de ensino, o jogador com maior número de pontos recebe uma medalha.

Elementos de jogo empregados nesta atividade:

Mecânica: Pontos, placar, integração, desafios e missões.

Dinâmica: Emoção, narrativas, relações e progressão.

Componentes: Conquistas, coleções, *times* e níveis.

As duas atividades das cartelas⁶⁰ a seguir, se referem ao jogo de tabuleiro que estimulam os alunos a completarem adequadamente as lacunas flexionando os verbos na 3.^a p. p dos tempos verbais.

A cartela I contém frases com imagens relacionadas ao livro “A ilha tipográfica”. Leia todas as frases, quantas vezes considerar necessário, e complete as lacunas com os verbos flexionados adequadamente, conforme o contexto de cada segmento frasal. Em seguida, registre todo o texto em seu caderno.



Ontem o

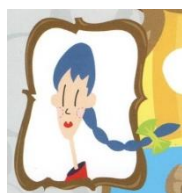
e o





em um

e ele quebrou.



Na semana que vem,

e



_____ por



toda a

e

_____ uma incrível

⁶⁰ As imagens utilizadas foram extraídas do livro “A ilha tipográfica” e também aleatoriamente de fontes diversas, através de pesquisas feitas na internet. Disponível em: <http://www.google.com.br>. Acesso em: 28 agosto 2019. Essas cartelas I e II também foram disponibilizadas aos alunos em material PVC.

aventura.

A cartela II contém frases e imagens relacionadas ao livro “A ilha tipográfica”. Leia todas as frases, quantas vezes considerar necessário, e complete as lacunas com os verbos flexionados adequadamente, conforme o contexto de cada segmento frasal. Em seguida, registre todo o texto em seu caderno.



No ano passado, _____ pelo

mar e _____ por diversas aventuras de arrepiar.

Tudo o que _____ jamais esquecerão.



_____ momentos de muito

medo na ilha tipográfica, depois que souberam do mistério.

Palavras das fichas

SENTAM	SENTARAM	SENTARÃO
VIAJAM	VIAJARAM	VIAJARÃO
VIVEM	VIVERAM	VIVERÃO
SOBEM	SUBIRAM	SUBIRÃO

Palavras das fichas

PARTEM	PARTIRAM	PARTIRÃO
VIAJAM	VIAJARAM	VIAJARÃO
VIVEM	VIVERAM	VIVERÃO
PASSAM	PASSARAM	PASSARÃO

APÊNDICE P Atividade pós- proposta de ensino (escrita)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS**

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “ANÁLISE DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS DE NATUREZA CONTEXTUAL E MORFOLÓGICO-GRAMATICAL NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma proposta de ensino sistemática e reflexiva”

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

Local: Escola Municipal Alípio Maciel de Oliveira – Sete Lagoas/MG

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Maria de Oliveira Rodrigues

Data: ____/____/2019

Atividade pós-proposta de ensino (escrita)

INSTRUÇÕES AO ALUNO: Você vai analisar as imagens abaixo que se referem ao livro “**A ilha tipográfica**”. Seu texto deve ter pelo menos um fato que esteja no presente, um fato ocorrido no passado e, pelo menos, um fato que ainda acontecerá, isto é, um fato que esteja no futuro. Para isso, você deve usar as palavras (ou selecionar algumas delas) que estão no balão acima das imagens. Agora, crie a história. Lembre-se de usar a pontuação adequada. No final, reflita sobre a escrita das palavras do seu texto e faça as correções necessárias, se precisar. Dê um título à sua história. Mãos à obra!

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR: Professor, você deve propor aos alunos que leiam as instruções atentamente. Reforce o comando da atividade e solicitar aos discentes que observem atentamente as Figuras e o balão que contém palavras. Em seguida, que pensem em um contexto no qual a sua história se desenvolverá, lembrando-se de que a história deve conter fatos no presente, passado e futuro, conforme palavras do balão. Solicite, também, que relembrem os conteúdos estudados, no caso, as regularidades contextuais e morfológico-gramaticais, a fim de se atentarem para a escrita das palavras de acordo com a norma ortográfica da Língua Portuguesa. Após a escrita do texto, peça que o leiam e releiam atentamente, no intuito de realizar possíveis alterações e correções.

APÊNDICE Q Jogo digital I – “A turma do sítio: desvendando os segredos da ortografia”



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “ANÁLISE DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS DE NATUREZA CONTEXTUAL E MORFOLÓGICO-GRAMATICAL NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma proposta de ensino sistemática e reflexiva”

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

Local: Escola Municipal Alípio Maciel de Oliveira – Sete Lagoas/MG

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Maria de Oliveira Rodrigues

Data: ____/____/2019

Atividade da proposta de ensino (jogo digital⁶¹ I)



⁶¹ As imagens utilizadas neste jogo foram extraídas do livro “Emília no país da gramática” e também aleatoriamente de fontes diversas, através de pesquisas feitas na internet. Disponível em: <http://www.google.com.br>. Acesso em: 28 agosto 2019.

A turma
do Sítio

desvendando os segredos da ortografia

O jogo "A turma do Sítio desvendando os segredos da ortografia" leva você para viver uma aventura.

O objetivo é descobrir o segredo que envolve a escrita das palavras de acordo com a norma ortográfica da Língua Portuguesa. Esse jogo possui 3 fases. Você pode jogar até a 3ª fase se quiser, ou ver quantos pontos conseguiu no final de cada etapa.

A cada resposta correta você muda de nível e ganha uma estrela. No final, você troca suas estrelas por pontos. Nesse jogo, você pode ganhar de 1 até 5 pontos. Quem tirar mais pontos será o vencedor e ganhará uma medalha. Junte seus pontos e boa sorte!

Avançar



Antes de iniciar o jogo, leia as dicas:

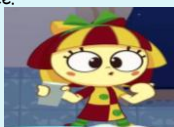
- **Leia** com atenção as alternativas.
- **Pense:** O que estudamos nas aulas de Língua Portuguesa sobre o uso de -M e -N nasalizando o final de sílabas? Em qual situação devo usar as letras -M ou -N? Qual letra devo utilizar, conforme a norma ortográfica da Língua Portuguesa?
- **Clique** na alternativa correta.
Veja se, no final, você consegue alcançar o total máximo de 5 pontos, que será o seu prêmio!
- Será muito divertido!!!!

Avançar



Como jogar?

- Para jogar, você deve usar apenas o mouse. Clique em cima da alternativa correta.
- Mas, atenção! Reflita antes, ok!
- Caso a alternativa que você escolher não seja a correta, clique na seta "tentar de novo". Nesse caso, você deverá refletir um pouco mais e aproveitar uma nova chance.



Avançar



Reflita

sobre o uso de -M
e -N nasalizando o
final de sílabas...

- Antes das letras -P e -B, só podemos usar a letra -M.
- Antes das demais consoantes, devemos usar a letra -N.
- Essas regras vão ajudar você a tomar as decisões.

Avançar



Vamos começar?!



Jogar



Analisar as palavras abaixo. Em qual das alternativas abaixo uma das palavras da sequência **NÃO** está escrita corretamente? Clique nela.

A) também, tombo, tinta.
B) umbigo, bombeiro, bombom.
C) mundo, ponte, tonbo.
D) vento, tempo, pinta.

Todas as palavras estão escritas corretamente: "também," "tombo," "tinta".

Você precisa refletir um pouco mais!

Observe as letras que vêm logo depois das letras -M e -N.

Tentar de novo

Essa alternativa não é a que você está procurando. Todas as palavras estão escritas corretamente: "umbigo", "bombeiro", "bombom".

Existe uma regularidade nelas. Qual é essa regularidade? O que você percebeu?

Lembre-se das aulas em que refletimos sobre o uso das letras -P e -B. Qual letra deve vir antes delas? -M ou -N?

Tentar de novo

Essas palavras estão escritas corretamente: "vento", "tempo", "pinta".

Essas palavras possuem uma regularidade. Isto é, tem algo nelas que se repete em todos os casos. Reflita sobre essa regularidade e siga em frente!

Observe as letras que vêm antes de -T e -P.

Observou? Que letras são essas? Lembrou-se da regra que regula essa escrita?

Tentar de novo

Parabéns! Você conseguiu!

A escrita correta é TOMBO.

Encontrou a alternativa que possui uma palavra incorreta, de acordo com a norma ortográfica!

Observe a letra que vem logo depois da letra -M. Isso mesmo, é a letra -B. Por isso devemos usar a letra -M. Você se lembra da regra estudada? Antes das letras -P e -B só podemos usar a letra M.

Veja a escrita incorreta da palavra: ~~TONBO~~

Avançar

Se você quiser parar de jogar, clique na bolinha abaixo e veja os pontos que você conseguiu até aqui.

Caso contrário, clique na seta "avançar".

Avançar

Você precisará se concentrar e refletir. Se você errar, terá mais 1 chance.

Muito bem, então vamos continuar?


Avançar

Com base nas aulas de Língua Portuguesa e seus conhecimentos, qual alternativa preenche corretamente as lacunas das palavras abaixo?




Palavra	-M	-N
e.....bora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e.....tão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
arquiba.....cada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
co.....promisso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Muito bem! Você acertou! Refletiu direitinho sobre a regra. Usamos sempre a letra -M antes de -P e -B.



Palavra	-M	-N
e.....bora	<input checked="" type="radio"/> Correta	<input type="radio"/>
e.....tão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
arquiba.....cada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
co.....promisso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>


Avançar




Que pena! Essa alternativa está incorreta. Vamos refletir! Observe a letra que vem logo depois da letra que você precisa empregar. Isso mesmo, é a letra -B. Então, percebeu qual letra você deve usar?

Palavra	-M	-N
e.....bora	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/> Incorreta
e.....tão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
arquiba.....cada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
co.....promisso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tentar de novo




Genial! Você acertou! Está indo muito bem. Devemos usar a letra -N antes das outras consoantes que não sejam as letras -P e -B.




Palavra	-M	-N
e.....bora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e.....tão	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/> Correta
arquiba.....cada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
co.....promisso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Avançar




Você precisa rever a regra! Reflita um pouco mais! Observe a consoante que vem logo depois da letra que você deve usar.





Palavra	-M	-N
e.....bora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e.....tão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
arquiba.....cada	<input checked="" type="radio"/> Incorreta	<input type="radio"/>
co.....promisso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tentar de novo




Pare! Pense! Observe a consoante que vem logo após a lacuna.

Antes da letra -P qual letra devo usar? -M ou -N?

Palavra	-M	-N
e.....bora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e.....tão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
arquiba.....cada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
co.....promisso	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/> Incorreta


Tentar de novo




Você clicou na alternativa incorreta! Lembre-se das aulas de Língua Portuguesa. Devemos usar a letra -M antes das letras -P e -B. Antes das demais consoantes, só podemos usar a letra -N.

Palavra	-M	-N
e.....bora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e.....tão	<input checked="" type="radio"/> Incorreta	<input type="radio"/>
arquiba.....cada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
co.....promisso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tentar de novo




Isso mesmo! Acertou de novo. Pelo jeito você aprendeu! Diante das consoantes que não sejam as letras -P e -B devemos usar a letra -N.




Palavra	-M	-N
e.....bora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e.....tão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
arquiba.....cada	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/> Correta
co.....promisso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Avançar




Que bom! Você aprendeu direitinho, hein! Antes das letras -P e -B só podemos usar a letra -M.



Palavra	-M	-N
e.....bora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e.....tão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
arquiba.....cada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
co.....promisso	<input checked="" type="radio"/> Correta	<input type="radio"/>

Avançar



Você pode parar de jogar se quiser e saber sua pontuação agora.

Mas se você quiser continuar jogando, clique na seta "avançar".

Para saber quantos pontos conseguiu, clique na bolinha abaixo.



Avançar



Você refletiu sobre o uso de -M e -N nasalizando o final de sílabas.

Então, vamos sistematizar um pouco mais sobre a escrita dessas palavras.

Avançar

Analise as imagens a seguir. Em qual das alternativas todas as palavras foram escritas de acordo com a regra estudada? Clique nela.

Refleta bem antes de responder.

bonbom - laranja - dente - empada

bombom - laranja - dente - empada

bombom - laramja - dente - empada

Lembre-se: antes das letras -P e -B só podemos usar a letra -M.

Antes das demais consoantes devemos usar a letra -N.

Tentar de novo

Você precisa refletir um pouco mais. Observe as consoantes antes de decidir.

Refletiu? Então vamos lá!

Tentar de novo

Parabéns! Você acertou!



Apreendeu direitinho!

Você já sabe que, antes das letras -P e -B, empregamos a letra -M para nasalizar em final de sílabas.



E empregamos a letra -N para nasalizar em final de sílaba, antes das outras consoantes que não as letras -P e -B.

"bombom",
"laranja",
"dente",
"empada"

Avançar







Clique no botão abaixo e conheça a sua pontuação.

Nessa etapa, você marcou...




1 ponto

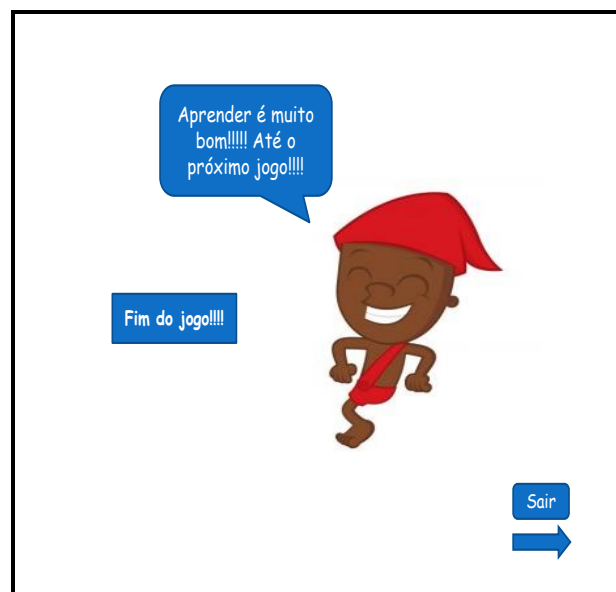




Você chegou até a 2ª fase e alcançou...

Muito bom!

3 pontos



APÊNDICE R Jogo digital II – “Jogo da memória”



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS



MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “ANÁLISE DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS DE NATUREZA CONTEXTUAL E MORFOLÓGICO-GRAMATICAL NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma proposta de ensino sistemática e reflexiva”

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

Local: Escola Municipal Alípio Maciel de Oliveira – Sete Lagoas/MG

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Maria de Oliveira Rodrigues

Data: ____/____/2019

Atividade da proposta de ensino (jogo digital⁶² II)



⁶² As imagens utilizadas neste jogo foram extraídas aleatoriamente de fontes diversas, através de pesquisas feitas na internet. Disponível em: <http://www.google.com.br>. Acesso em: 28 agosto 2019.

Convide um(a) colega para jogar!

Cada um deve encontrar os pares de figuras correspondentes.

Vence o jogo o jogador que encontrar o maior número de pares.

Lembrem-se! As palavras do jogo se referem às regras ortográficas que abordam -M e -N nasalizando o final de sílabas.

Vocês devem jogar o jogo 1 e o jogo 2.

sig

Para jogar, clique com o mouse em cima do número que você escolheu.

Depois escolha outra carta e clique em cima do número de novo. Caso as cartas escolhidas não formem pares, feche-as clicando em cima novamente.

Ao encontrar o par, clique na estrela. Suas cartas ficarão marcadas e você não poderá mais mexer nelas.

Voltar para mais orientações

Ir para o jogo 2

Vocês devem ir anotando quantos pares conseguiram formar.

Vence o jogo aquele(a) que tiver o maior número de pares formados.

sig

JOGO 1- Encontre os pares de palavras. Reflita! O que essas palavras têm em comum? No final do jogo, converse com seu colega sobre o que vocês descobriram. Relembrem a regra estudada.

★ 1	★ 2	★ 3	★ 4
★ 5	★ 6	★ 7	★ 8
★ 9	★ 10	★ 11	★ 12

sig

Fim do jogo 1!

Viram só?! Antes das letras -P e -B só posso usar a letra -M!

Próximo

Olá amiguinhos(as)! Vamos jogar mais uma rodada do jogo da memória?

Então se liguem nas orientações e regras no início do jogo.

sig

Voltar às orientações

Nessas palavras do jogo 2, há algo que se repete em cada uma delas.

Descubra o que é e discuta com seu colega.

Elas dizem respeito à uma regra ortográfica da Língua Portuguesa. Que regra é essa? Reflitam sobre a regra estudada.

sig

JOGO 2- Quem de vocês dois possui boa memória?
Então, encontrem os pares de palavras e descubram o vencedor!

★ 1	★ 2	★ 3	★ 4
★ 5	★ 6	★ 7	★ 8
★ 9	★ 10	★ 11	★ 12

Siga →

Viram só?
Em todas essas palavras do jogo 2, antes de todas as consoantes que não são -P e nem -B, só podemos usar a letra -N.

Basta refletir e empregar a norma da Língua Portuguesa!

Sistematizando assim fica fácil!

Siga →

Foi muito bom jogar com vocês! Percebemos que vocês aprenderam as regras que envolvem -M e -N nasalizando em final de sílabas.

Parabéns! Continuem estudando!

FIM DE JOGO!

Sair →

FIM!

APÊNDICE S Jogo digital III – “Aprendendo ortografia com uma turminha muito especial”



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: “ANÁLISE DOS “ERROS” ORTOGRÁFICOS DE NATUREZA CONTEXTUAL E MORFOLÓGICO-GRAMATICAL NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: uma proposta de ensino sistemática e reflexiva”

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

Local: Escola Municipal Alípio Maciel de Oliveira – Sete Lagoas/MG

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Maria de Oliveira Rodrigues

Data: ____/____/2019

Atividade da proposta de ensino (jogo digital⁶³ III)



⁶³ As imagens utilizadas neste jogo foram extraídas aleatoriamente de fontes diversas, através de pesquisas feitas na internet. Disponível em: <http://www.google.com.br>. Acesso em: 28 agosto 2019.



BUBBLE GUPPIES

O jogo "Bubble Guppies aprendendo ortografia com uma turminha muito especial" convida você para estudar e aprender a ortografia de forma divertida.

Avançar



O objetivo do jogo é ajudar a minha turminha a completar corretamente as frases.

Dica: Fique atento(a) aos contextos de cada enunciado!

Avançar



Para jogar, use o mouse. Clique em cima das palavras que completam as frases corretamente. Para continuar, clique na seta "avançar".

Avançar



Você pode marcar de 1 até 5 pontos.

Caso você não acerte, clique na seta "tentar de novo" e terá uma nova chance.

Cada acerto vale uma estrela. No final, você escolherá uma estrela e conhecerá quantos pontos você conseguiu nesse jogo.

Avançar



Oi, amiguinho(a)! Somos os Bubble Guppies e queremos estudar com você! Vamos começar!

Vamos estudar o emprego das terminações -ÃO e -AM em palavras que indicam ação?

Avançar



Olá, amiguinho(a)! Preciso de sua ajuda. Quero completar essa frase. Observe o tempo em que os fatos acontecem. Em qual palavra devo clicar?

Amanhã Oona, Deema e Golbiealgumas guloseimas para todos os coleguinhos da turma.

levam levarão levaram

Você precisa refletir um pouco mais!



Tentar de novo

Pense bem! Observe o contexto. Essa ação está no presente, passado ou futuro? Então qual deve ser a terminação dessa palavra?



Tentar de novo

Parabéns, amiguinho(a)! Você acertou. Continue assim!



Avançar

Que coisa boa! Vamos continuar o jogo? Relembre as aulas de Língua Portuguesa.

Leia a frase abaixo. Qual palavra completa corretamente a lacuna? Clique nela.



Gil e Molly de carro comigo na semana passada.

andarão andam andaram

Pense bem! Observe o contexto. Essa ação ocorre em qual tempo? Então qual deve ser a terminação dessa palavra? -ÃO ou -AM?



Tentar de novo

Você clicou em uma ação futura. Veja só a sua terminação "-ÃO": "andarão". Observe o contexto dessa frase. Ela sugere qual tempo verbal? Presente ou passado?

Você precisa refletir um pouco mais!



Tentar de novo

Parabéns, amiguinho(a)! Você acertou. Está aplicando direitinho o que aprendeu nas aulas de Língua Portuguesa.



Avançar


Olha aí! Temos mais uma dúvida. Ajude-nos amiguinho(a). Qual será a palavra correta que completa a frase abaixo? Clique nela.



Em um passeio pelo fundo do mar, ontem à tarde, Puppie, Molly e Gil um baú de tesouros.

encontraram encontrarão encontram

Muito bem! Você aprendeu direitinho! Empregou corretamente a palavra que completa a frase. Ela está no tempo passado. A ação já foi totalmente concluída. E sua terminação nesse tempo é -AM. E ela também se refere a mais de uma pessoa.



Avançar

Você precisa refletir um pouco mais! Em que tempo (presente, passado ou futuro) essa ação acontece?

O contexto da frase sugere qual tempo? Presente, passado ou futuro?



Tentar de novo

Vamos refletir! As palavras que indicam ação no tempo presente e no passado, terminam em -AM e no futuro terminam em -ÃO.

Fique atento(a) à terminação dessas palavras, de acordo com a pronúncia.

Nos casos de terminação -ÃO, as palavras que indicam ação têm a última sílaba pronunciada de forma mais forte.

Já nos casos de terminação -AM, as palavras que indicam ação têm a penúltima sílaba pronunciada de forma mais forte.

Tentar de novo

Hum... Mais uma lacuna para completar. Amiguinho(a), com base nos seus conhecimentos, qual palavra completa corretamente o espaço?



Nesse momento, as crianças na sala de informática da escola.

estudarão estudam estudaram

Que pena! Sua resposta não está correta!

Refleta comigo! Existe alguma diferença na terminação entre as palavras que indicam ação no passado, presente ou futuro? Qual?

Observe: a palavra "estudarão" indica um fato que ainda vai acontecer. Então, a ação dessa frase já aconteceu? Ou está acontecendo?

As palavras "estudam" e "estudaram" terminam da mesma forma, mas são usadas em situações distintas. Que situações são essas?

Tentar de novo

Xiii! Sua resposta não está correta!

Vamos refletir um pouquinho mais?

Observe, a palavra "estudarão" indica um fato que ainda vai acontecer.

As palavras "estudam" e "estudaram" terminam do mesmo modo? Qual a diferença entre elas? Quando devo usar uma ou outra forma?

Tentar de novo

Parabéns! Sua resposta está correta!

Você refletiu sobre o uso de -ÃO e -AM.

Apreendeu que a palavra "estudarão" indica um fato que ainda vai acontecer.

As palavras "estudam" e "estudaram" terminam do mesmo modo, mas há diferença entre elas. "Estudam" indica uma ação que acontece no momento atual. Já "estudaram" indica um fato que já aconteceu, em um passado totalmente concluído.

Avançar

Agora é a hora do prêmio !!! Conheça sua pontuação clicando em uma das estrelas!



★ ★ ★ ★ ★

Você ganhou 1 ponto!



★

Você ganhou 2 pontos!



★ ★



Você ganhou 3 pontos!

Three blue stars are displayed in a row, with a blue arrow pointing to the right below them.



Você ganhou 4 pontos!

Four blue stars are displayed in a row, with a blue arrow pointing to the right below them.



Você ganhou 5 pontos!

Five blue stars are displayed in a row, with a blue arrow pointing to the right below them.



Parabéns, você aprendeu direitinho sobre o emprego de -ÃO e -AM em palavras que indicam ação! Continue estudando!

Fim do jogo!

Sair

A blue arrow points to the right below the 'Sair' button.



FIM!

ANEXO A Parecer consubstanciado

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Erros ortográficos de natureza contextual e morfológico-gramatical na escrita de alunos do Ensino Fundamental I

Pesquisador: MARIA DE OLIVEIRA RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 00471118.0.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.085.215

Apresentação do Projeto:

A pesquisa justifica-se por analisar e constatar "erros" ortográficos de natureza contextual, que se refere ao emprego não convencional das vogais nasais da LP quando representadas pelas letras -m e -n em final de sílaba, seguidas de consoante na sílaba seguinte (por exemplo, "canpo" para "campo" e "camto" para "canto"), e de "erros" ortográficos de natureza morfológico-gramatical, especificamente, as representações gráficas não convencionais de gerúndio (por exemplo, "andanu/andano" para "andando") e demais flexões verbais de 3ª p.p do futuro do presente do indicativo (por exemplo, "amaram" para "amarão") e demais flexões verbais de 3ª p.p de outros tempos verbais (por exemplo, "amarão" para "amaram" e "amão" para "amam") identificados nas produções textuais escritas dos alunos envolvidos nesta pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

A nossa pesquisa justifica-se por analisar e constatar "erros" ortográficos de natureza contextual, que se refere ao emprego não convencional das vogais nasais da LP quando representadas pelas letras -m e -n em final de sílaba, seguidas de consoante na sílaba seguinte (por exemplo, "canpo" para "campo" e "camto" para "canto"), e de "erros" ortográficos de natureza morfológico-

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: 3.085.215

gramatical, especificamente, as representações gráficas não convencionais de gerúndio (por exemplo, "andanu/andano" para "andando") e demais flexões verbais de 3ª p.p do futuro do presente do indicativo (por exemplo, "amaram" para "amarão") e demais flexões verbais de 3ª p.p de outros tempos verbais (por exemplo, "amarão" para "amaram" e

"amão" para "amam") identificados nas produções textuais escritas dos alunos envolvidos nesta pesquisa.

Objetivo Secundário:

Analisando as produções textuais dos alunos do 3º ano nossa pesquisa constatou "erros" ortográficos de natureza contextual, que se refere ao emprego não convencional das vogais nasais da LP quando representadas pelas letras -m e -n em final de sílaba, seguidas de consoante na sílaba seguinte, e de "erros" ortográficos de natureza morfológico-gramatical, especificamente, as representações gráficas não convencionais de gerúndio e demais flexões verbais de 3ª p.p do futuro do presente do indicativo e demais flexões verbais de 3ª p.p de outros tempos verbais identificados nas produções textuais escritas dos alunos envolvidos nesta pesquisa. Diante desse cenário, verificou-se a necessidade de desenvolver um projeto de investigação e intervenção, pautados em um trabalho dinâmico, sistemático e reflexivo no ensino e aprendizagem da ortografia da LP

(especificamente, no que se refere aos objetos de estudo desta pesquisa), realizados com a contribuição constante do aprendiz, para que possa produzir resultados satisfatórios visando sanar/minimizar os "erros" ortográficos de natureza contextual e também os "erros" ortográficos de natureza morfológico-gramatical nos textos desses alunos investigados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não alcançar resultados positivos em relação aos objetivos que se almeja atingir. Neste estudo o risco pode ser considerado como mínimo, não apresentando métodos que podem causar riscos à saúde física, mental e psicológica dos envolvidos.

Benefícios:

Sanar/ minimizar os "erros" ortográficos de natureza contextual e também os "erros" ortográficos de natureza morfológico-gramatical nos textos dos alunos do Ensino Fundamental I, bem como criar metodologias que possam contribuir de forma eficaz no ensino da Língua Portuguesa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta possui mérito e relevância científica, podendo contribuir para o avanço do

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: 3.085.215

conhecimento científico, gerando produtos de importância para a pesquisa, ensino e extensão

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Recomendações:

Enviar relatório final na Plataforma Brasil em notificações.

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_1222569.pdf	03/12/2018 17:36:13		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3037501_Maria_de_Oliveira_Rodrigues.pdf	03/12/2018 17:34:24	MARIA DE OLIVEIRA RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Pojeto_Maria_de_Oliveira_Rodrigues.pdf	03/12/2018 17:27:40	MARIA DE OLIVEIRA RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos_de_Assentimento_Maria_de_Oliveira_Rodrigues.pdf	03/12/2018 17:26:59	MARIA DE OLIVEIRA RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Maria_de_Oliveira_Rodrigues.pdf	03/12/2018 17:25:15	MARIA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

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: 3.085.215

MONTES CLAROS, 14 de Dezembro de 2018

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador(a))

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

ANEXO B Matriz de referência do 3º ano do EFI/SIMAVE- PROALFA

MATRIZ DE REFERÊNCIA LÍNGUA PORTUGUESA 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
I. APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO	
D01	Identificar sílabas de uma palavra.
D02	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.
D03	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.
D04	Ler frases.
II. LEITURA: COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO	
D05	Localizar informação explícita.
D06	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
D07	Inferir informações em textos.
D08	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D09	Reconhecer o assunto de um texto lido.
D10	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcados por advérbios e adjuntos adverbiais etc.
D11	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.
D12	Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.
D13	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o uso da linguagem e o interlocutor de um texto.
D14	Distinguir um fato de opinião.
III. USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA	
D15	Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética.
D16	Reconhecer o gênero discursivo.
D17	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
IV. PRODUÇÃO ESCRITA	
D18	Escrever palavras a partir de imagem.
D19	Produzir texto.

Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/revista/entendendo-o-que-e-avaliado/a-matriz-do-proalfa/>.
 Acesso em: 14 março 2020.