



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO  
CAMPUS GARANHUNS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

JOGOS PEDAGÓGICOS COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO NO USO DAS  
MARCAS DE ORALIDADE EM PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS DO 7º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE PETROLÂNDIA - PE

POLIANA MARTINS OLIVEIRA SÁ

GARANHUNS - PE  
2019

POLIANA MARTINS OLIVEIRA SÁ

JOGOS PEDAGÓGICOS COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO NO USO DAS  
MARCAS DE ORALIDADE EM PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS DO 7º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE PETROLÂNDIA - PE

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em Letras da Universidade de  
Pernambuco – UPE - Campus Garanhuns,  
como requisito parcial à obtenção do grau de  
Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Teorias da linguagem e do  
ensino.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Augusto de  
Lima Oliveira.

GARANHUNS/PE  
FEVEREIRO / 2019

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Prof. Newton Sucupira

Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

S111j Sá, Poliana Martins Oliveira  
Jogos pedagógicos como estratégia de intervenção no uso das marcas de oralidade em produções escritas dos alunos do 7º ano do ensino fundamental do município de Petrolândia-PE / Poliana Martins Oliveira Sá, Garanhuns, 2019.

136 f.:

Orientador: Prof. Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira.

Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2019.

1 LÍNGUA PORTUGUESA 2 GÊNEROS TEXTUAIS 3 PRODUÇÃO TEXTUAL 4 JOGOS PEDAGÓGICOS. I. Oliveira, Fernando Augusto de Lima (orient.) II. Título.

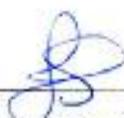
CDD 23<sup>th</sup> ed. – 469.07  
Elane Cristina de Oliveira – CRB4/1875

**POLIANA MARTINS OLIVEIRA SÁ**

**JOGOS PEDAGÓGICOS COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO NO USO  
DAS MARCAS DE ORALIDADE EM PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS  
DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE PETROLÂNDIA  
- PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco/UPE, Campus Garanhuns, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, em 26/02/2019.

Banca Examinadora:



---

Prof. Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira

Orientador



---

Prof.ª. Dra. Marcela Regina Vasconcelos da Silva Nascimento

Examinadora interna (UPE)



---

Prof.ª. Dra. Lidiane Evangelista Lira

Examinadora externa (UPE)

**GARANHUNS, 2019**

*“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”.*

*Madre Teresa de Calcutá*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, sem a tua constante presença em minha vida, olhando, cuidando e carregando-me em teus braços quando acreditava não ter mais forças para prosseguir, não conseguiria concluir essa tão importante etapa em minha vida. Não conseguiria passar em 4º lugar em um processo seletivo, no qual concorriam aproximadamente 200 professores; não conseguiria viajar exatos 514 quilômetros, semanalmente, durante 01 ano e 06 meses para assistir às aulas; não conseguiria desenvolver os incontáveis trabalhos exigidos no decorrer do curso; não conseguiria escrever os vários artigos ao término de cada disciplina; não conseguiria desenvolver essa pesquisa... Sem a presença de Deus em minha vida, nada disso seria possível.

Ao meu Esposo Evaldo Hermógenes de Sá, homem escolhido por Deus para me proteger aqui na terra, para caminhar lado a lado comigo e trilhar toda essa trajetória, sem o seu apoio incondicional, dificilmente conseguiria dar passos tão largos em minha trajetória. Você é, sem sombra de dúvidas, indispensável em minha vida e terá minha eterna gratidão.

A minha filha Ellen Liriel Martins Oliveira Sá (Lili), que mesmo não compreendendo os motivos de tantas viagens ou as vezes em que troquei as brincadeiras com ela pelos momentos de estudo, é a inspiração da minha vida, é o meu maior motivo para nunca desistir.

A minha querida avó Irene Leal Martins, que ao auge de seus 80 anos de idade, tornou-se babá de uma criança de 04 anos, cuidando de minha filha em minha ausência, semanalmente, para que eu pudesse assistir as aulas. Muito obrigada minha Vovó, a senhora sempre foi uma verdadeira mãe para mim.

Aos meus pais, Pedro Gomes Oliveira da Silva e Claudirene Leal Martins, por acreditarem, desde sempre, na importância da educação. Graças a esse encaminhamento, tenho buscado aprender e crescer por mérito próprio, pois sei que o conhecimento é uma riqueza que ninguém pode nos tirar.

Aos meus irmãos, Caline, Jéssica, Jadson, Joedson e Vanessa, demais familiares e amigos que vibram comigo à cada conquista, que me incentivaram a não desistir diante das adversidades no tortuoso percurso até aqui, que se alegram com cada vitória. Como costume dizer, não são muitos, mas são suficientes em minha vida.

Aos professores da Universidade de Pernambuco- UPE- *Campus* Garanhuns, por todos os ensinamentos nesses 02 anos de curso. Vocês realmente foram uma inspiração a minha carreira profissional e a esperança de dias melhores para a educação em nosso País.

Ao meu estimado Professor Orientador Dr. Fernando Augusto Lima de Oliveira, por sua inigualável contribuição à concretização deste trabalho. Em cada orientação refletia sobre cada palavra, principalmente com as quais não concordava, mas ao refletir compreendia sua importância. Muito obrigada por confiar em mim, por tão bem administrar minhas inseguranças e incertezas, por compreender o momento difícil que passei para chegar até aqui. Jamais esquecerei! Terá minha eterna gratidão. Foi um inenarrável prazer ter sido sua orientanda.

As professoras da minha banca de qualificação e defesa, Dra. Lidiane Evangelista Lira e Dra. Marcela Regina Vasconcelos da Silva Nascimento, pelas importantes contribuições ao meu trabalho. Suas orientações enriqueceram minha pesquisa.

Aos colegas de turma, pois TODOS vocês fizeram a diferença nesse caminho traçado. Foram momentos de alegria, tristeza, insegurança, medo, nervosismo, angústia... Enfim, uma miscelânea de sentimentos, que impossibilita uma descrição fiel ao que vivenciamos em cada encontro, mas como foi maravilhoso compartilharmos cada momento! Agradeço a Deus por ter colocado cada um de vocês em minha vida, e onde quer que estejam, estarão eternizados em meu coração e em minha memória.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as marcas da oralidade encontradas nas produções textuais escritas dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Pública do Município de Petrolândia – PE e propor uma intervenção que proporcione ao educando reflexões pertinentes às modalidades de uso da língua, utilizando jogos pedagógicos. Na perspectiva de discutir de maneira mais abrangente as relações entre oralidade e escrita; e, nesse contexto, as variantes linguísticas, partimos do pressuposto de que após vários anos de escolarização os alunos apresentam, de maneira muito frequente, usos da oralidade em suas produções escritas. Para tanto, inicialmente, solicitamos a produção do gênero textual “autobiografia”, que serviu de suporte para a nossa pesquisa, a fim de coletar dados que pudessem contemplar a transposição de marcas da oralidade na escrita. Dessa forma, analisamos 15 produções textuais; e, em seguida, categorizamos os desvios encontrados em 04 categorias morfofonêmicas propostas por Bortoni-Ricardo (2005), que são: Categoria 01. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; Categoria 02. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; Categoria 03. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; e, Categoria 04. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas. Com essa categorização foi possível compreender a natureza dos desvios de escrita dos discentes, nos possibilitando a proposição de uma intervenção condizente com as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Assim, após a classificação, produzimos 04 jogos que possibilitassem reflexões sobre os fenômenos mais recorrentes na escrita dos alunos e realizamos oficinas de intervenção. Na etapa final, propomos a reescrita da produção textual, considerando as reflexões proporcionadas durante a vivência dos jogos, para avaliação dos resultados obtidos. Este trabalho insere-se metodologicamente nos postulados da pesquisa-ação (TRIPP, 2005), uma vez que identificamos um problema, planejamos e vivenciamos uma intervenção, objetivando a superação das dificuldades detectadas; e, ao final, avaliamos os resultados obtidos após a intervenção. No que tange ao aporte teórico, esta investigação está embasada nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), Cagliari (1998), Fayol (2014), Faveró, Andrade e Aquino (2005), Marcuschi (2010), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008, 2013), Antunes (2003, 2007), Soares (1994, 2018), Morais (2012) e Faraco (2015), que apresentam reflexões voltadas à oralidade, escrita e variação linguística; e, Lopes (2001), Kishimoto (2011), Moura (2011), Ramos (2014), Leal, Albuquerque e Leite (2005), que discorrem sobre a funcionalidade didático-pedagógica dos jogos com fins educativos. Justifica-se a escolha do referido tema pela necessidade de reflexão e compreensão quanto à natureza dos desvios da norma padrão na escrita dos discentes. Mediante nossas análises, os resultados evidenciaram que a maioria dos alunos apresentam transposições de hábitos da fala para a escrita, bem como desconhecem muitas convenções do sistema de escrita, mesmo após vários anos de escolarização. Após a intervenção, registramos uma considerável diminuição, cerca de 80%, dos desvios de escrita anteriormente observados, dos fenômenos explorados nos jogos, por categoria de análise. À vista disso, consideramos este estudo, no qual gira em torno de uma proposta de intervenção, relevante para os estudos linguísticos por propiciar reflexões pertinentes sobre os usos da língua, favorecendo a compreensão dos fenômenos de escrita, numa perspectiva sociolinguística, possibilitando aos professores de Língua Portuguesa uma ação reflexiva e consciente diante da escrita dos estudantes; e, a partir disso, o desenvolvimento de práticas inovadoras que possibilitem aos discentes uma maior reflexão sobre as modalidades oral e escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Oralidade. Escrita. Variação linguística. Jogos Pedagógicos.

## ABSTRACT

The present research aims to identify and analyze the orality marks found in written textual productions of the 7th grade elementary school students of a public school of Petrolândia's Town - PE and propose an intervention that provides the student with modalities of language relevant reflections, using pedagogical games. In the perspective of discussing more comprehensively the relations between orality and writing; and, in this context, the linguistic variants, we assume that after several years of schooling students frequently use orality in their written productions. For this, initially, we requested the production of the textual genre "autobiography", which served as support for our research, in order to collect data that could contemplate the transposition of orality marks in handwriting. Thus, we analyzed 15 textual productions; and then we categorize the deviations found in 04 morphophonemic categories proposed by Bortoni-Ricardo (2005), which are: Category 1. Errors arising from the very arbitrary nature of the writing conventions system; Category 2. Errors due to the interference of categorical phonological rules in the dialect studied; Category 3. Errors due to the interference of gradual phonological rules; and, Category 4. Errors due to the interference of phonological variable discontinuous rules. With this categorization it was possible to understand the nature of students' writing deviations, allowing us to propose an intervention that is in keeping with students' learning needs. In this way, after the classification, we produced 04 games that allowed us to reflect on the most recurring phenomena in students' writing and conducted intervention workshops. In the final stage, we propose the rewriting of textual production, considering the reflections provided during the experience of the games, to evaluate the results obtained. This work is methodologically inserted in the postulates of action research (TRIPP, 2005), once we identify a problem, we design and experience an intervention, aiming to overcome the difficulties detected; and, finally, we evaluated the results obtained after the intervention. As for the theoretical contribution, this research is based on studies by Ferreiro and Teberosky (1999), Cagliari (1998), Fayol (2014), Faveró, Andrade and Aquino (2005), Marcuschi (2010), Bortoni-Ricardo, Morais (2012) and Faraco (2015), who present reflections on orality, writing and linguistic variation; and Lopes (2001), Kishimoto (2011), Moura (2011), Ramos (2014), Leal, Albuquerque and Leite (2005), who discuss the didactic-pedagogical functionality of games for educational purposes. This topic choice is justified by the need for reflection and comprehension regarding the nature of the deviations from the standard standard in students' writing. Through our analysis, the results showed that most of the students present transpositions of speech habits into writing, as well as ignoring many conventions of the writing system, even after several years of schooling. After the intervention, we recorded a considerable decrease, about 80%, in the previously observed writing deviations from the phenomena explored in the games, by category analysis. Therefore, we consider this study, which revolves around a proposal of intervention, relevant to the linguistic studies for providing pertinent reflections on the uses of the language, favoring the understanding of writing phenomena, from a sociolinguistic perspective, enabling teachers of Portuguese language a reflexive and conscious action in front of students' writing; and, from this, the development of innovative practices that allow students to further reflection on oral and written modalities.

**KEYWORDS:** Orality. Writing. Linguistic variation. Educational games.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 01</b> - Exemplo de escrita no <i>Nível I</i> .....	26
<b>Imagem 02</b> - Exemplo de escrita no <i>Nível II</i> .....	28
<b>Imagem 03</b> - Exemplo de escrita no <i>Nível III</i> .....	29
<b>Imagem 04</b> - Exemplo de escrita no <i>Nível IV</i> .....	30
<b>Imagem 05</b> - Exemplo de escrita no <i>Nível V</i> .....	30
<b>Imagem 06</b> - Foto do Jogo 01: Dama: M ou N? .....	56
<b>Imagem 07</b> - Foto do Jogo 02: Dominó: E ou I? .....	58
<b>Imagem 08</b> - Foto do Jogo 03: Roleta: R final faz diferença?.....	60
<b>Imagem 09</b> - Foto do Jogo 04: Trilha Reflexiva: O que falta na palavra? .....	62
<b>Imagem 10</b> - Foto panorâmica de Petrolândia - PE.....	66
<b>Imagem 11</b> - Petrolândia no Mapa de Pernambuco.....	67

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01</b> - Modelo de análise e diagnose de erros no ensino da língua materna de Bortoni - Ricardo (2005).....	38
<b>Tabela 02</b> - Classificação de erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado .....	39
<b>Tabela 03</b> - Classificação de erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais .....	40
<b>Tabela 04</b> - Classificação de erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas .....	40
<b>Tabela 05</b> - Cronograma de atividades da Pesquisa .....	65
<b>Tabela 06</b> - Organização das etapas da Pesquisa.....	71
<b>Tabela 07</b> - Categoria 01 - Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita .....	76
<b>Tabela 08</b> - Categoria 02 - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado .....	77
<b>Tabela 09</b> - Categoria 03 - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.....	78
<b>Tabela 10</b> - Categoria 04 - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas .....	79
<b>Tabela 11</b> - Categoria 01 - Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita .....	95
<b>Tabela 12</b> - Categoria 02 - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado .....	95
<b>Tabela 13</b> - Categoria 03 - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.....	96
<b>Tabela 14</b> - Categoria 04 - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas .....	96

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b> - Ocorrências de erros em % por categorias de análise, segundo modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005) .....	81
<b>Gráfico 02</b> - Ocorrência de erros classificados em: Macrocategoria 01- erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita e Macrocategoria 02 - erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita em termos percentuais .....	85
<b>Gráfico 03</b> - Ocorrências de erros comparando dados da produção e reescrita textual por categorias de análise, segundo modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005) .....	97
<b>Gráfico 04</b> - Quantitativo de ocorrência dos fenômenos explorados nas oficinas, identificados na escrita antes e após a intervenção .....	100

## LISTA DE APÊNDICES

<b>APÊNDICE 01</b> - Termo de consentimento livre e esclarecido para gestor escolar .....	109
<b>APÊNDICE 02</b> - Termo de consentimento livre e esclarecido para alunos e responsáveis..	110
<b>APÊNDICE 03</b> - Proposta de produção textual para diagnóstico inicial .....	111
<b>APÊNDICE 04</b> - Proposta de reescrita textual, após a intervenção .....	112
<b>APÊNDICE 05</b> - Guia do Professor .....	113
<b>APÊNDICE 06</b> - Encarte do jogo: Dama: M ou N?.....	124
<b>APÊNDICE 07</b> - Encarte do jogo: Dominó: E ou I?.....	125
<b>APÊNDICE 08</b> - Encarte do jogo: Roleta: R final faz diferença? .....	127
<b>APÊNDICE 09</b> - Encarte do jogo: Trilha reflexiva: o que falta na palavra? .....	131
<b>APÊNDICE 10</b> - Fotos: Entrega das caixas de jogos a escola campo de estudo .....	134

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>ORALIDADE E ESCRITA: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>20</b>
	2.1. Algumas reflexões sobre oralidade e escrita .....	20
	2.2. A aprendizagem da língua escrita: refletindo sobre o processo .....	24
	2.3. Consciência fonológica e Sistema de Escrita Alfabética: relações que favorecem a aprendizagem da escrita.....	32
	2.4. A transposição da oralidade para escrita: análise e diagnose de erros no ensino da Língua Materna conforme discussões postuladas por Bortoni - Ricardo (2005) .....	36
	2.5. O aspecto variacional da Língua.....	41
<b>3</b>	<b>JOGOS PEDAGÓGICOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>45</b>
	3.1. Jogos: reflexões iniciais.....	45
	3.2. Os jogos a favor da aprendizagem.....	47
	3.3. A atuação do professor na utilização de jogos no processo de ensino e aprendizagem.....	51
	3.4. O trabalho com as modalidades de uso da língua através dos jogos .....	53
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>64</b>
	4.1. Caracterização da Pesquisa.....	64
	4.2. Contexto da Pesquisa.....	66
	4.3. Sujeitos da pesquisa.....	68
	4.4. Coleta de dados.....	70
<b>5</b>	<b>PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....</b>	<b>75</b>
	5.1. Classificação e análise das marcas morfofonêmicas encontradas nos textos escritos dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental - anos finais, a partir do modelo proposto por Bortoni - Ricardo (2005) .....	75
	5.2. Proposta de Intervenção .....	86
	5.2.1. Oficina 01 - Refletindo sobre oralidade e escrita .....	87
	5.2.2. Oficina 02 - Refletindo sobre os usos do M e N .....	88
	5.2.3. Oficina 03 - Refletindo sobre os usos do E e I.....	89
	5.2.4. Oficina 04 - Refletindo sobre o uso do R final.....	90
	5.2.5. Oficina 05 - Refletindo sobre a composição das palavras.....	91
	5.2.6. Oficina 06 - Refletindo sobre a escrita: Reescrita textual .....	93
	5.3. Descrição dos resultados obtidos após a intervenção.....	94
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>102</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>105</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>109</b>



## 1. INTRODUÇÃO

Por muito tempo, considerou-se nos estudos linguísticos uma visão dicotômica que dividia a língua em blocos distintos: língua falada e língua escrita. Essas dicotomias estanques separam língua e uso, reduzindo o ensino da língua às regras gramaticais. Além disso, tal visão trata a escrita como o lugar da norma, restando à fala o lugar do erro (Cf. MARCUSCHI, 2010, p.28).

Porém, ao lidar com a fala e a escrita, tratamos duas modalidades de um mesmo sistema linguístico com características específicas que as distinguem, ao considerarmos determinados componentes desse sistema (Cf. FAVERO, ANDRADE e AQUINO, 2005, p.69). Corroborando com tal afirmação, Marcuschi (2010, p.17) ressalta que não podemos ver a escrita como uma representação da fala, pois ambas possuem características próprias à cada modalidade. Assim como não conseguimos representar na escrita muitos fenômenos da oralidade, a escrita apresenta vários elementos que não são reproduzidos na fala; dessa forma, temos dois usos distintos para caracterizar um mesmo sistema linguístico.

Portanto, nas aulas de Língua Portuguesa não é possível supervalorizar uma modalidade em detrimento de outra, pois ambas são igualmente importantes na formação dos alunos, como são extremamente importantes também as variantes linguísticas trazidas por eles, que devem ser respeitadas e valorizadas.

Soares (1994, p.17) afirma que o uso da língua na escola gera discriminações e fracasso escolar, uma vez que a escola usa e impõe o uso da variante padrão, da norma colocada como “cultura”, desconsiderando as demais variantes, o que acaba por provocar o preconceito linguístico com alunos que apresentam variantes linguísticas estigmatizadas e isso não deve acontecer.

É preciso garantir ao estudante o acesso à norma padrão, sem desvalorizar ou inferiorizar a sua variedade. É imprescindível ao ensino da língua levar o discente a refletir acerca dessas modalidades de uso, considerando-o como falante de sua língua materna.

Nessa perspectiva, justifica-se a escolha do referido tema pela necessidade de compreendermos a escrita dos alunos, refletindo sobre a natureza dos desvios concernentes à escrita, tendo como parâmetro a norma padrão. Vale salientar que a variedade padrão não é apresentada como a correta, mas como uma variedade oficialmente instituída, cujo acesso a ela deve ser garantido ao estudante através da escola.

Neste trabalho, acreditamos que o uso de jogos nas aulas de Língua Portuguesa é um grande aliado em um fazer pedagógico reflexivo sobre as modalidades de uso da língua, uma

vez que “a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico” (Cf. KISHIMOTO, 2011, p.42). Assim, “é muito mais fácil e eficiente aprender por meio de jogos, e isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta” (Cf. LOPES, 2001, p.23).

Nas aulas de Língua Portuguesa, os jogos podem ajudar os estudantes a compreender o sistema de escrita alfabético, bem como consolidar os conhecimentos já adquiridos, além de possibilitar o trabalho em grupo e o respeito a regras, característicos do jogo (Cf. LEAL, ALBUQUERQUE e LEITE, 2005, p.119).

Dessa forma, consideramos fundamental a atuação do professor como “organizador do ensino”, na promoção de atividades que estimulem a construção do conhecimento pelo estudante (Cf. MOURA, 2011, p.95); e, para isso, “o diagnóstico sobre o que sabe o aluno acerca do que se deseja ensinar é fundamental para que se programem os jogos que serão disponibilizados” (Cf. LEAL, ALBUQUERQUE e LEITE, 2005, p.119).

Assim sendo, nesta pesquisa, partimos da hipótese de que mesmo após vários anos de escolarização os alunos apresentam, de maneira muito frequente, tanto hábitos da fala em suas produções escritas, - já que demonstram desconhecimento quanto às características de cada modalidade -, quanto no uso das regras básicas de ortografia, acarretando no uso de várias marcas da oralidade em seus textos escritos.

Nessa perspectiva, objetivamos identificar, analisar e refletir sobre as marcas da oralidade encontradas nas produções textuais escritas dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Pública do Município de Petrolândia-PE, bem como propor uma intervenção que proporcione ao educando reflexões pertinentes em relação às modalidades de uso da língua, evidenciando as semelhanças e as diferenças entre oralidade e escrita, utilizando jogos pedagógicos; e, com isso, possibilitar a redução nos desvios de escrita apresentados pelos sujeitos da pesquisa.

Para tanto, solicitamos, inicialmente, a produção do gênero textual “autobiografia” e analisamos todas as produções textuais escritas dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, que totalizaram 15 textos escritos, cuidadosamente, lendo e destacando todas as palavras dos textos que apresentavam desvios de escrita, a fim de identificar as ocorrências das marcas de oralidade na escrita. Ao final, encontramos fenômenos, como: troca do “M” por “N”: sempre >>senpre, lembranças >>lenbranças, também >>tanbém, completei >>conpletei, setembro >> setembro, em >>en; neutralização das vogais anteriores “E” e “I” em posição pós-tônica e pretônica: bastante >>bastanti, de >>di, que >>qui, em >>in, desisti >>disisti, me >> mi, ele >>eli, se >> si; e, supressão do “R” final nas formas

verbais e em substantivos: brincar >> brinca, professor >> professo, escrever >> escreve, trabalhar >>trabalha, estudar >> estuda, fazer >> faze, andar >> anda, falar >> fala, mostrar >> mostra. Em seguida, classificamos os desvios de escrita identificados nas produções textuais dos alunos, a partir das categorias morfofonêmicas propostas por Bortoni-Ricardo (2005, p. 54): Categoria 01. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; Categoria 02. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; Categoria 03. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; e, Categoria 04. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas. Dessa forma, foi possível perceber a natureza dos erros de escrita cometidos pelos discentes, diferenciando os que se justificam pela arbitrariedade do sistema linguístico, dos que são provenientes da transcrição de hábitos da fala para a escrita.

Posteriormente, identificamos as maiores realizações em cada categoria analisada; e, a partir dos fenômenos: troca do “M” por “N” e “N” por “M” (Categoria 01), neutralização das vogais anteriores “E” e “I” em posição pós-tônica e pretônica (Categoria 02), apagamento do “R” final nas formas verbais e em substantivo (Categoria 03) e síncope: supressão do “R” medial / supressão do “S” medial / desnasalização das sonorantes nasais “N” e “M” medial (Categoria 04), elaboramos os jogos: a) **Dama: M ou N?**; b) **Dominó: E ou I?**; c) **Roleta: R final faz diferença?** e d) **Trilha Reflexiva: O que falta na palavra?**. Com esse material, organizamos e vivenciamos oficinas de intervenção. Ao final desse trabalho, em “Apêndices”, trazemos um “Guia do Professor” (Apêndice 05), apresentando um resumo de nossa pesquisa, bem como orientações para a vivência dos jogos em sala de aula, além dos encartes dos jogos produzidos, para serem confeccionados.

Após a realização das oficinas, com a vivência dos jogos construídos a partir dos fenômenos identificados nas produções, propomos a reescrita da produção textual inicial “autobiografia”, instigando os alunos a identificarem possíveis desvios de escrita, considerando a norma padrão e os conhecimentos construídos na vivência dos jogos; e, por fim, após esse momento, fizemos uma nova análise das produções textuais reescritas e identificamos uma considerável redução dos desvios de escrita apresentados pelos alunos. Na Categoria 01. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, houve uma redução de 70%; na Categoria 02. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado, a redução foi de 80%; na Categoria 03. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais, observamos

uma diminuição de 75%; e por fim, na Categoria 04. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, essa diminuição foi de 80%.

Realizamos, durante nossa pesquisa, 06 oficinas, com tempo estimado de 01 hora e 40 minutos, cada momento. Apenas a Oficina 04, em que propomos reflexões sobre o uso do “R” final em substantivos e verbos, durou em torno de 02 horas e 30 minutos, pois o jogo “Roleta: R final faz diferença?” exigia um tempo maior para a sua execução.

A primeira oficina foi destinada à reflexão sobre oralidade e escrita, objetivando reflexões acerca das duas modalidades de uso da língua, na perspectiva de compreender semelhanças e diferenças em suas realizações; após esse momento introdutório de reflexão, iniciamos a vivência dos jogos. Assim sendo, na segunda oficina objetivamos a reflexão quanto aos usos do “M” e “N” na escrita das palavras e vivenciamos o jogo “**Dama: M ou N?**”; na terceira oficina visamos refletir sobre os usos do “E” e do “I”, uma vez que em determinados contextos a letra “E” representa o som de “I”, através do jogo “**Dominó: E ou I?**”; na quarta oficina propomos a reflexão quanto ao uso do “R” final, nas formas verbais e em substantivos, com o jogo “**Roleta: R final faz diferença?**”; na quinta oficina, propomos a reflexão sobre a composição de palavras, uma vez que observamos grande ocorrência do fenômeno síncope na escrita de várias palavras dos textos, principalmente quanto à supressão do “R” e “S” e a desnasalização das sonorantes nasais “M” e “N”, vivenciando o jogo: “**Trilha Reflexiva: o que falta na palavra?**”; por fim, em nossa sexta e última oficina, objetivamos a reflexão dos conceitos construídos nas oficinas anteriores, retomando as discussões do que vivenciamos em cada momento, e concluímos com a reescrita da produção textual diagnóstica, solicitando que os alunos investigassem, em suas escritas, ocorrências dos fenômenos de marcas de oralidade, evidenciados com a vivência dos jogos.

A reescrita textual foi importante, uma vez que nos possibilitou a visualização da relevância do uso de jogos, enquanto instrumentos favorecedores à reflexões sobre as modalidades de uso da língua, sobretudo quanto às marcas de oralidade na escrita.

Utilizamos como suporte teórico os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), Cagliari (1998), Soares (2018), Morais (2012) e Fayol (2014), com contribuições importantes em relação ao processo de aprendizagem da língua escrita; Faveró, Andrade e Aquino (2005) e Marcuschi (2010), que discutem sobre oralidade e escrita; Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008, 2013), Antunes (2003, 2007), Soares (1994) e Faraco (2015), sobre questões relacionadas à variação linguística e ao ensino de língua materna; e, nesse contexto, utilizamos o modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005) para análise e diagnose de erros no ensino da língua materna; nos baseamos também nas discussões implementadas por

Lopes (2001), Kishimoto (2011), Moura, (2011), Ramos (2014), Leal, Albuquerque e Leite (2005), as quais abordam o uso de jogos com fins educativos, destacando a importância desse recurso ou situação no desenvolvimento da criança e na construção do conhecimento, ressaltando o papel do professor nesse processo e algumas implicações para o ensino de Língua Portuguesa.

Assim sendo, acreditamos ser de grande relevância as informações aqui apresentadas para os estudos linguísticos, uma vez que propiciam reflexões pertinentes ao uso da língua, partindo das produções escritas dos alunos. Tais reflexões favorecem a compreensão dos fenômenos de escrita, numa perspectiva sociolinguística, possibilitando aos professores de Língua Portuguesa uma ação reflexiva e consciente diante da escrita dos estudantes, que ao invés de representarem meros erros ortográficos, como muitos avaliam em suas produções escritas, representam a transposição de marcas da oralidade.

Além disso, apresentamos uma metodologia de fácil desenvolvimento, que enriquece o fazer pedagógico, tendo em vista a realidade de nossas escolas, em se tratando de escassez de recursos e desmotivação discente. Os jogos que inspiraram as adaptações: Dama, Dominó, Roleta e Trilha não são novos nem desconhecidos dos alunos, são simples e os estudantes conhecem e gostam de jogar, e por isso foram escolhidos para a realização das adaptações necessárias para transformá-los em jogos pedagógicos, partindo, nessa construção, das dificuldades reais dos estudantes, pois todas as palavras utilizadas para a elaboração destes recursos, foram retiradas dos textos dos educandos, objetivando conduzi-los a refletir sobre suas escritas de forma dinâmica e prazerosa.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos, trazendo em cada capítulo as seguintes discussões:

**Capítulo 2 – Oralidade e Escrita: Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa:** Neste capítulo, são apresentadas reflexões sobre as modalidades de uso da língua, considerando suas especificidades, bem como a importância de um trabalho sistemático com oralidade e escrita no ensino de Língua Portuguesa. Refletimos também sobre o processo de evolução da língua escrita, a partir da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreira e Teberosky (1999). Em seguida, discorremos acerca da importância da consciência fonológica e da reflexão quanto as convenções do sistema de escrita alfabética, tendo em vista a aprendizagem da escrita ortográfica, partindo dos estudos de Soares (2018) e Moraes (2012); e, por fim, discutimos sobre a transposição da oralidade para a escrita, enfatizando os erros que se justificam pela arbitrariedade do sistema de convenções da escrita, dos que decorrem da transposição de hábitos da fala para a escrita. Para tanto, partimos das

categorias de análise e diagnose de erros no ensino da língua materna de Bortoni-Ricardo (2005), de natureza sociolinguística, concluindo com reflexões sobre o aspecto variacional da língua.

**Capítulo 3 – Jogos Pedagógicos nas aulas de Língua Portuguesa:** Nesta parte do trabalho, apresentamos as diferentes concepções de jogos em contextos sociais e históricos distintos; em seguida, refletimos sobre a contribuição dos jogos no desenvolvimento da criança e do jovem, e como estes podem ser utilizados a favor da aprendizagem do educando em qualquer faixa etária. Nessa perspectiva, enfatizamos a importância da atuação do professor na utilização desses recursos no processo de ensino e aprendizagem, como organizador do ensino, e concluímos essas discussões refletindo sobre o trabalho com as modalidades de uso da língua através dos jogos, apresentando os jogos elaborados, que podem ser utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, com diferentes públicos, de acordo com as necessidades específicas dos discentes.

**Capítulo 4 – Procedimentos Metodológicos:** Esta parte do trabalho, destinamos à caracterização da pesquisa, enquanto pesquisa-ação (TRIPP, 2005). Assim, apresentamos o contexto, descrevendo a escola campo de estudo e os sujeitos da pesquisa, a partir da aplicação de um questionário socioeconômico, como também descrevemos todos os momentos planejados para coleta de dados, desde a fase diagnóstica até os resultados obtidos após a intervenção.

**Capítulo 5 – Procedimentos de Análise:** Neste capítulo, apresentamos os procedimentos de análise, e a partir do modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005), classificamos e analisamos as marcas morfofonêmicas encontradas nos textos escritos dos estudantes informantes. Posteriormente, descrevemos a proposição da intervenção e a organização das oficinas planejadas e concluímos com a apresentação da análise dos resultados obtidos após a intervenção.

## **2 ORALIDADE E ESCRITA: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Neste capítulo, discutimos sobre as modalidades de uso da língua, considerando suas especificidades como fundamentais para o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, enfatizamos a importância de um trabalho sistemático com oralidade e escrita no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, refletimos sobre o processo de aquisição da língua escrita, a partir da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999), com o intuito de compreender as etapas no processo de aquisição da língua nessa modalidade, até chegar ao nível alfabético, no qual visualizamos a influência da oralidade. Ao chegar a esse ponto, evidenciamos o nosso problema de pesquisa, uma vez que nos propomos a analisar a escrita de alunos dos anos finais, que passaram da etapa de alfabetização há alguns anos, mas que continuam apresentando marcas da oralidade em sua escrita.

Assim, discutimos também sobre as relações entre consciência fonológica e o sistema de escrita alfabética, refletindo sobre a importância dessas relações no processo de aprendizagem da escrita, bem como o seu desenvolvimento para a escrita ortográfica, a partir das ponderações de Soares (2018) e Morais (2012).

Posteriormente, discorreremos sobre a transposição da modalidade oral para a modalidade escrita, considerando as categorias de análise e diagnose de erros no ensino da língua materna de Bortoni-Ricardo (2005), de natureza sociolinguística, distinguindo os desvios de escrita que se justificam pela arbitrariedade do sistema de convenções da escrita, dos que decorrem da transposição de hábitos da fala para a escrita.

Por fim, consideramos o aspecto variacional da língua como algo inerente a toda língua, fato que deve ser considerado nas aulas de Língua Portuguesa, na promoção de práticas que não discriminem o uso linguístico do aluno; ao contrário, que as formas linguísticas empregadas pelos discentes sejam consideradas como uma variante linguística própria, que merece ser descrita, comparada e analisada.

### **2. 1. Algumas reflexões sobre oralidade e escrita**

Diferente de como acontece com a oralidade, que a criança desenvolve a partir da vivência social, nos primeiros anos de vida, a escrita requer um trabalho sistemático e reflexivo para ser desenvolvida. Segundo Fayol (2014, p. 09-10), a aprendizagem da escrita

é mais lenta e trabalhosa, pois mobiliza várias aprendizagens, como: reconhecer as letras e suas formas, seus traçados e encadeamentos, o que implica um desenvolvimento motor difícil, além das relações não óbvias entre oralidade e escrita; e, tudo isso, leva tempo para ser adquirido.

Na compreensão do princípio alfabético, o crucial na aprendizagem da escrita é a percepção quanto as correspondências entre as sequências de grafemas e fonemas, que podem ser regulares ou complexas (Cf. FAYOL, 2014, p. 50-51). Quando a criança percebe esse princípio do sistema alfabético, apropria-se da língua escrita. Dessa forma, suas representações na escrita se dão a partir das situações orais. A criança compreende que algo dito oralmente pode ser representado de outra forma, no caso, escrito. No entanto, ela não é capaz de perceber ainda que oralidade e escrita sejam modalidades com especificidades distintas.

Porém, quando observamos a ocorrência de várias marcas da oralidade nos textos escritos de alunos em níveis mais elevados de escolarização, como os sujeitos da pesquisa, já cursando 7º ano do Ensino Fundamental, constatamos que há ainda um déficit na percepção de tais diferenças, já que “o falante da língua, quando suprime um “R” em infinitivo verbal ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse “R” (Cf. BORTONI-RICARDO, 2004, p. 85).

Assim sendo, faz-se necessário um árduo trabalho reflexivo em relação aos usos da língua, inicialmente objetivando levar os alunos à percepção de que não escrevemos como falamos. Evidentemente, o primeiro contato com a escrita, quando o discente está em fase de alfabetização, não exige esse viés, porém à medida em que o estudante descobre e se familiariza com a escrita, como é o caso dos alunos de nossa pesquisa, eles devem ser conduzidos a perceber que, embora possamos de certa forma representar o oral, através da escrita, há especificidades nessas representações, as quais devem atentar no momento da escrita.

Nas duas modalidades de uso da língua, temos o aspecto variacional, pois tanto na oralidade quanto na escrita encontraremos formas mais adequadas de dizer o que queremos, dependendo do contexto comunicativo e dos sujeitos da interação. No entanto, na escrita, temos um código instituído.

Quando falamos em oralidade, não consideramos a existência de erros. Segundo Cagliari (1998, p. 252-253):

O diferente na fala aparece na comparação de um dialeto com o outro. Essas diferenças não constituem erros linguísticos. Assim, se alguém falar “borboleta” e as outras pessoas disserem “barbuleta”, estamos diante de diferenças dialetais, e não de erros. Se algumas pessoas dizem “nózvamuçtraballar” e outras pessoas dizem “nóisvairabaiá”, estamos diante de dialetos com regras diferentes e não diante de uma fala certa e de outra errada. Se uma pessoa chama “biscoito” de “bolacha”, ou vice-versa, trata-se de diferenças dialetais e não de erros. Isso ocorre porque cada um fala seu dialeto. Portanto, a gramática de cada dialeto terá suas regras próprias. [...] Cada dialeto tem seu modo de ser, de acordo com o uso que as pessoas fazem da linguagem oral. Está tudo certo nos seus devidos lugares, sem misturas de regras.

Assim sendo, os falantes de uma língua materna não falam errado. Existem variações, provenientes de vários aspectos, que ocorrem em função das convenções de determinados grupos sociais, devendo, portanto, serem discutidas e analisadas.

A escola deve apresentar para os alunos a variedade padrão, não como forma de imposição ou anulação da variedade já trazida pelo estudante, mas como forma de ampliação de conhecimento do aluno, refletindo, sobretudo, às variedades mais adequadas a determinadas situações.

A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2005, p.14) aponta que “a escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado”. Nessa condição, a escola tende a supervalorizar a modalidade escrita, uma vez que ela “rege” o ensino da Língua Portuguesa, e considerar a fala do estudante como algo errado, que deve ser consertado.

Porém, é equivocado considerar que há uma superioridade entre as modalidades de uso da língua, pois assim como não existem aspectos inerentes à fala que possam ser caracterizados como negativos, na escrita, também não há aspectos que possam caracterizá-la como privilegiada. São modos de representações distintos, com características específicas (Cf. MARCUSCHI, 2010, p. 35).

Oralidade e escrita representam a grande forma de expressão e de comunicação. A oralidade é “a porta de iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos” (Cf. MARCUSCHI, 2010, p. 36), e não será substituída pela escrita. Já essa última, por ser regida por uma forma padrão, “não é estigmatizadora e não serve como fator de identidade individual ou grupal” (Cf. MARCUSCHI, 2010, p. 36), a menos quando esta representa traços linguísticos de uma determinada região.

Portanto, a fala enquanto representação de uma variação, e em consequência, um traço identitário, resulta de um desvio da norma, ao passo que a escrita, exceto em casos bem específicos, é pautada pela norma (Cf. MARCUSCHI, 2010, p. 36).

Nesse sentido, o fato de a fala ser essa representação de um desvio da norma padrão, não pode ser considerada como algo negativo, pois isso apenas evidencia o caráter vivo, real da língua, que não está condicionado, amarrado à normas. Corroborando com essa afirmação, Bortoni-Ricardo (2004, p. 33) assegura que “toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social”; logo, apresenta características, inevitavelmente, distintas.

À escola, cabe a missão de levar os sujeitos falantes de sua língua materna a refletirem sobre o uso “real” dessa língua nas duas modalidades: oral e escrita, considerando suas variantes, com respeito e valorização, uma vez que estas representam traços do grupo social ao qual eles pertencem. Não se trata de anular ou desconsiderar as variantes dos estudantes, mas partindo delas, ampliar seus conhecimentos em relação a língua, de modo a garantir-lhes o acesso à norma padrão, para que tenham autonomia em utilizá-la quando julgarem conveniente.

É muito complexo compreender que nem tudo que há na fala aparece na escrita, uma vez que lidamos com falantes da língua. Portanto, é completamente normal que nossos alunos, no processo de aprendizagem da língua escrita, tentem reproduzir na escrita a sua fala, pois é essa modalidade que os estudantes conhecem; e, se não forem conduzidos a refletir sobre os usos da língua nas duas modalidades, não perceberão essas diferenças (Cf. CAGLIARI, 1998, p. 129).

Para tanto, é fundamental desenvolver, em sala de aula, um trabalho sistemático e reflexivo a respeito das duas modalidades de uso da língua, possibilitando ao aluno, a percepção quanto às diferenças e especificidades entre oralidade e escrita, para que o discente não veja a escrita como uma transcrição da fala.

Em um contexto histórico, acreditou-se, por muito tempo, que a forma legítima de linguagem era a escrita, principalmente a literária, e a fala não poderia ser estudada devido a sua instabilidade. Porém, atualmente, existe concordância quanto a importância do trabalho com a língua falada no ensino da língua materna, isso porque, o aluno chega a escola sabendo falar, portanto compreende a gramática da língua (Cf. FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2005, p. 10-11). Tal importância também ocorre devido a influência da fala na “escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica dos sons” (Cf. FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2005, p. 10-11).

Dessa forma, o trabalho com oralidade não consiste em ensinar o aluno a falar, já que ele sabe muito bem, mas é o de conduzi-lo à compreensão de que a língua não é homogênea e sim extremamente variável nas situações de uso, explorando desde às formas mais

coloquiais às mais formais das modalidades oral e escrita da língua (Cf. FAVERO, ANDRADE e AQUINO, 2005, p. 12).

Considerando esses pressupostos, refletimos no tópico seguinte, o processo de aquisição da língua escrita, na perspectiva de compreendermos os estágios de evolução da criança durante esse processo, a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), em *Psicogênese da Língua Escrita*, mostrando as diferentes hipóteses que a criança constrói sobre o sistema de escrita, durante o percurso de aquisição até chegar à compreensão do sistema alfabético.

## **2.2. A aprendizagem da língua escrita: refletindo sobre o processo**

Considerando a escrita como algo complexo, que necessita de um trabalho sistemático e reflexivo para ser aprendida, tecemos reflexões sobre os estágios de evolução no processo de aprendizagem da língua nessa modalidade, a partir da teoria da *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro e Teberosky (1999).

A teoria da *Psicogênese* apresenta uma análise cuidadosa do processo percorrido pela criança na aprendizagem da escrita, explicando as hipóteses que estas constroem nesse percurso. Sobre essa teoria, Soares (2018, p. 62) explica que:

[...] na pesquisa de Ferreiro e Teberosky, o foco é posto nos processos cognitivos da criança em sua progressiva aproximação ao princípio alfabético de escrita, ou seja, o objeto de conhecimento é a escrita como um sistema de representação, que as pesquisadoras analisam sob a perspectiva da psicogênese, no quadro da teoria piagetiana.

Dessa forma, é a busca incessante por respostas aos conflitos cognitivos enfrentados pela criança, diante de suas hipóteses com relação à escrita em um percurso evolutivo, que a faz caminhar para o desenvolvimento da escrita alfabética. Assim, de acordo com a psicogênese, os conhecimentos sobre o sistema alfabético surgem a partir de transformações realizadas pelo próprio aprendiz sobre seus conhecimentos prévios com relação a esse sistema de escrita, diante de novos conhecimentos adquiridos, que não se encaixam nos anteriormente construídos (Cf. MORAIS, 2012, p. 59).

Ao chegar à escola, a criança já possui grande conhecimento em relação a sua língua materna, como um falante nativo dessa língua, adquirida no convívio social e nas situações comunicativas. O fato é que acreditou-se que esse saber deveria ser anulado na escola para que fosse possível aprender sua própria língua.

Por muito tempo, pregou-se que as crianças precisariam, na escola, “reaprender” a falar, pois apenas dessa forma seria possível escrever alfabeticamente, o que hoje compreendemos perfeitamente como suposições falsas, uma vez que as crianças, em fase de aquisição da língua oral, são capazes de distinguir os fonemas entre si (Cf. FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 27).

Como já destacamos, ao abordamos sobre a oralidade e a escrita, tratamos de modalidades distintas de um mesmo sistema linguístico, com características próprias, específicas a cada modalidade. Nesse sentido, a oralidade é adquirida naturalmente, no convívio social, e a escrita requer um trabalho sistemático, conduzindo o aluno a refletir, a fazer e refazer suas hipóteses na perspectiva de compreender e aprender a escrita alfabética.

Na Psicogênese, o processo de evolução da língua escrita é dividido em 5 níveis, que apresentam características distintas em cada fase desse processo:

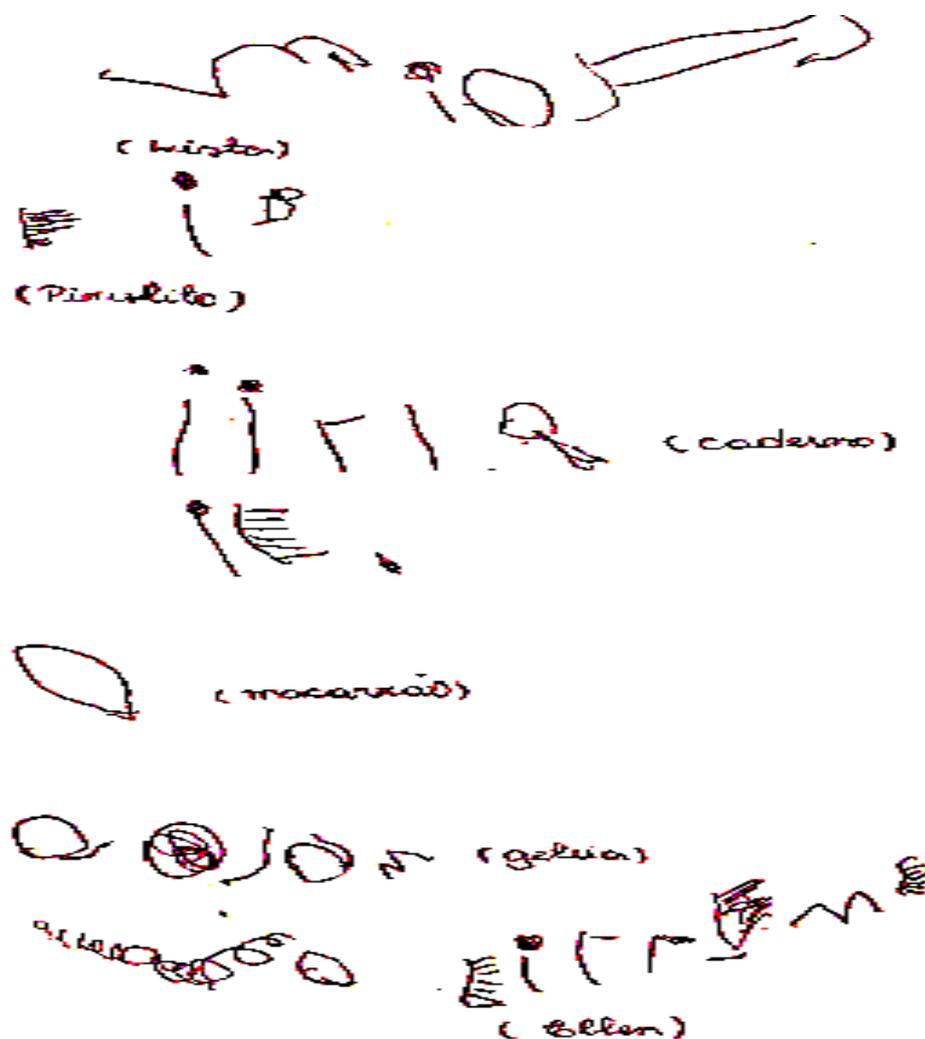
No *Nível I* “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma” (Cf. FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 193); assim, a criança usa grafismos conforme suas concepções sobre escrita, utilizando uma mesma forma gráfica para representar palavras distintas. A escrita, portanto, não representa algo que possa ser transmitido ou compreendido pelo outro, apenas pelo próprio autor. Além disso, há tentativas de correspondência entre a escrita e o que a criança constrói como referência simbólica, de modo que algo referenciado como grande possuirá, na sua escrita, um número maior de grafias ou traços (Cf. FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 193-198). Sobre isso, Morais (2012, p. 63) explica:

Em determinado momento, muitas crianças que já usam letras e que compreendem que não se pode escrever todas as palavras do mesmo jeito interpretam que a escrita deveria registrar características físicas ou funcionais dos objetos. Desse modo, quando encontramos aquilo que no Brasil Terezinha Nunes e Lúcia Browne Rego divulgaram como “realismo nominal” (cf. CARRAHER e REGO, 1981), o aprendiz pensa que formiga deve ser escrita com poucas letras, porque “ela é pequenininha”, ao passo que boi deve ter muitas letras, já que “é um animal muito grande”.

Nessa fase, Morais (2012, p. 60) também salienta que a criança “ainda não descobriu que a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora, isto é, a sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos”. Na Imagem 01 podemos visualizar essa representação, através de um exemplo característico de escrita nesse nível, na qual realizamos uma proposta de

produção de texto com uma criança de 3 anos<sup>1</sup>, solicitando a escrita de uma lista de compras, conforme exemplo seguinte:

**Imagem 01:** Exemplo de escrita no *Nível I*



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Observamos na escrita da criança a representação das palavras com traços aleatórios e, em algumas situações, utilizando letras do próprio nome. Logo ao início da página, a criança escreveu o nome “lista”, com traços indefinidos, posteriormente, utilizou 3 grafismos, entre eles uma tentativa da letra “E” de seu nome, e a letra “I”, que parece ser uma letra que a criança reconhece, uma vez que aparece repetidas vezes em seu texto.

Ao questionarmos sobre o círculo feito para representar a palavra “macarrão”, a criança explicou que era o “macarrão redondinho, que a mãe utilizava para fazer a sopa”. Dessa forma, nesse momento, a criança utiliza a imagem para representar a palavra, característica desse nível.

<sup>1</sup> A atividade foi realizada com a filha da pesquisadora Poliana Martins Oliveira Sá.

Ao término da lista, pedimos que a criança escrevesse seu nome, de imediato ela disse: “Preciso escrever muito, pois já sou grande”. Com essa resposta, observamos o realismo nominal, que como dito anteriormente, é característico dessa hipótese, uma vez que a criança utilizou mais traços gráficos para representar o seu nome do que os utilizados para escrever os produtos da lista. Essa característica é também observada no Nível II.

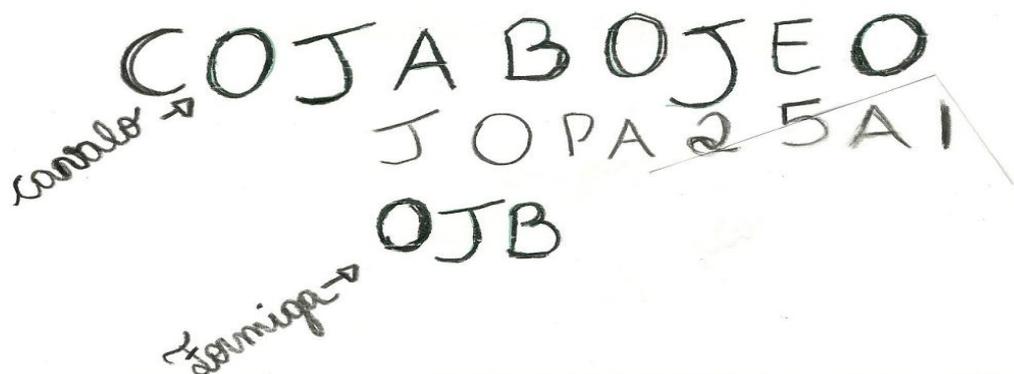
Com este exemplo, evidenciamos características próprias do *Nível I* de escrita, com uma mistura de representações, que conduz ao *Nível II*. Como bem explica Moraes (2012), inicialmente as crianças não conseguem distinguir desenho de escrita, por isso, ao serem solicitadas a nomear alguma coisa, desenhavam o que querem representar. À medida que evoluem nessa escrita, começam a fazer uso de garatujas e rabiscos, mais parecidos com letras (Cf. MORAIS, 2012, p. 63).

No *Nível II*, “os grafismos são mais definidos, sendo moldados de forma mais semelhante à das letras” (Cf. FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 202). O aprendiz compreende a necessidade de uma quantidade mínima necessária para representação do referente, porém com uma disposição combinatória que possibilite representar escritas diferentes. A grafia, mais bem definida, é apresentada ainda sem valor sonoro, mas é percebida a partir de modelos de escrita, que o discente tenta reproduzir na perspectiva de representar o que ele nota como situação de representação.

Dessa forma, o *Nível II* compartilha características do *Nível I*, inclusive quanto ao realismo nominal, diferindo quanto a representação gráfica, pois as letras podem ser identificadas com maior disponibilidade de grafias (Cf. FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 206), como exemplificado na imagem 02, em que há uma representação gráfica de letras, porque a criança passa a reconhecê-las, provavelmente, as do próprio nome, quando observamos a repetição do “O”, “J” e “B”. Assim, ela faz uma disposição combinatória, a partir da hipótese de quantidade mínima, na qual uma palavra não pode ser escrita com menos de 03 letras diferentes.

Na Imagem 02, apresentamos um exemplo característico de escrita no *Nível II*.

**Imagem 02:** Exemplo de escrita no *Nível II*



**Fonte:** <http://ensinar-aprender.com.br/2011/07/niveis-de-desenvolvimento-da-escrita.html>. Acesso: 20/01/2018, hora: 18h30min.

No exemplo apresentado, observamos o aspecto caracterizado como realismo nominal, no qual a criança utilizou 17 grafemas, entre letras e números, para representar a palavra “cavalo” e 03 grafemas para representar a palavra “formiga”, porém, fazendo uso de letras e números, com uma grafia bem mais definida, mesmo não atribuindo relação a pauta sonora nessas palavras, uma vez que a criança começa a despertar para essa situação da escrita ao avançar para o *Nível III*.

No *Nível III*, o aprendiz tenta atribuir valor sonoro ao grafar cada letra. Esse período é denominado de fase de hipótese silábica, representando um grande salto no processo evolutivo de apropriação da escrita, pois a partir desse momento “cada letra vale uma sílaba”, mesmo não havendo, inicialmente, uma correspondência sonora entre a escrita da criança e o que ela deseja representar. A utilização da letra correspondendo a uma sílaba evidencia a percepção da criança quanto a representação da escrita como partes sonoras da fala (Cf. FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 209).

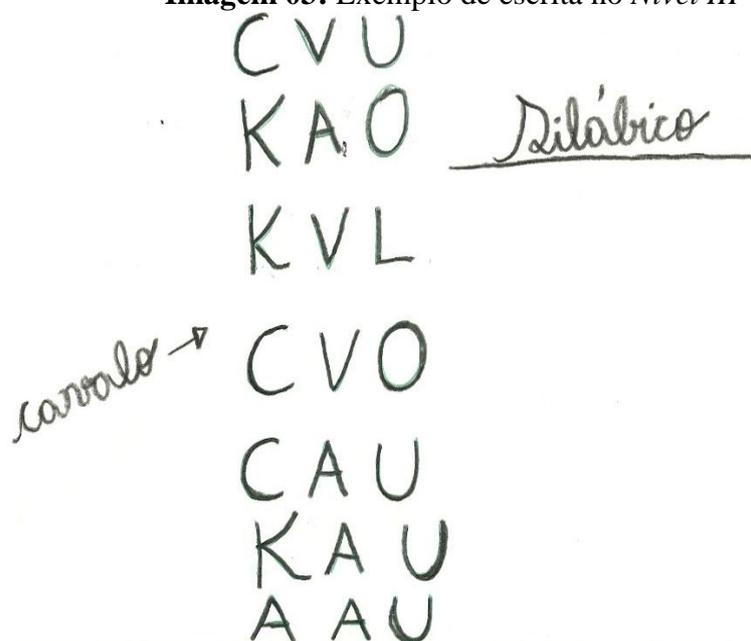
Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209) afirmam que no *Nível III*:

A mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. A hipótese silábica pode aparecer tanto com grafias ainda distantes das formas das letras como com grafias bem diferenciadas. Neste último caso, as letras podem ou não ser utilizadas com valor sonoro estável.

Para melhor exemplificação do *Nível III*, vejamos a imagem 03, que representa os vários exemplos de escrita da palavra “cavalo”. Como podemos observar, há variação

quanto a escrita de vogais e consoantes, mas, nesse caso, demonstrando evolução nesse nível, sempre há consideração a pauta sonora da palavra.

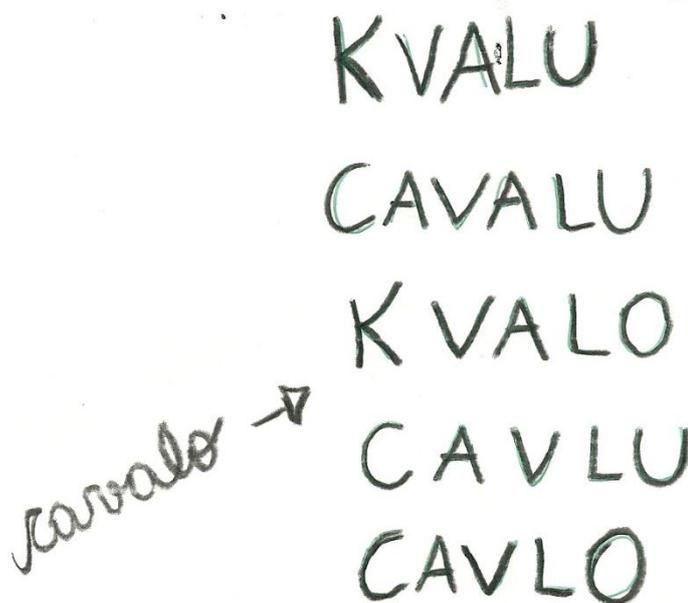
**Imagem 03:** Exemplo de escrita no *Nível III*



**Fonte:** <http://ensinar-aprender.com.br/2011/07/niveis-de-desenvolvimento-da-escrita.html>. Acesso: 20/01/2018, hora: 18h33min.

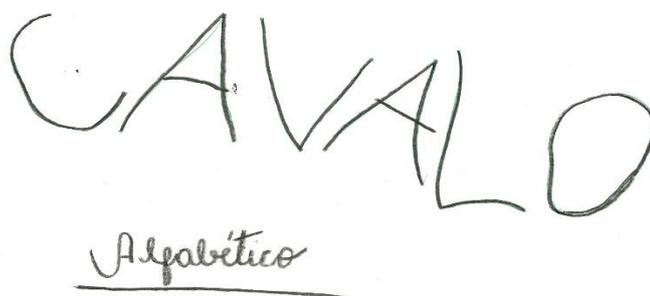
No *Nível IV*, a criança passa da hipótese silábica para a alfabética ao perceber a necessidade de uma análise mais profunda, devido a situações conflitantes entre exigências da própria criança, a partir de suas hipóteses (hipótese silábica e a exigência de uma quantidade mínima de caracteres), e as exigências próprias da criança em situações exteriores a ela (os modelos gráficos propostos pelo meio ambiente e a leitura desses modelos) (Cf. FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 214).

Conforme podemos observar na Imagem 04, os vários exemplos de escrita da palavra “cavalo”, representam hipóteses de escrita características do *Nível IV*. Percebemos a junção de vogais e consoantes na escrita das palavras, oscilando em vários momentos em situações distintas, marcando, de fato, um processo de transição do nível silábico para o alfabético.

**Imagem 04:** Exemplo de escrita no *Nível IV*

**Fonte:** <http://ensinar-aprender.com.br/2011/07/niveis-de-desenvolvimento-da-escrita.html>. Acesso: 20/01/2018, hora: 18h35min.

No *Nível V*, evidenciamos o final da evolução no processo de compreensão e aprendizagem da escrita, pois é nesse estágio que a criança passa pelo processo de transição, observado no *Nível* anterior, e chega à escrita alfabética. Dessa forma, ao transpor a “barreira do código” a criança faz uma cuidadosa análise sonora dos fonemas ao escrever uma palavra, pois compreende que cada letra escrita é correspondente a um valor sonoro. A partir desse ponto, as dificuldades no momento da escrita serão de cunho ortográfico (Cf. FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 219).

**Imagem 05:** Exemplo de escrita no *Nível V*

**Fonte:** <http://ensinar-aprender.com.br/2011/07/niveis-de-desenvolvimento-da-escrita.html>. Acesso: 20/01/2018, hora: 18h38min.

Nessa etapa, a criança compreende o sistema de escrita alfabético, mas deverá continuar o seu processo de aprendizagem das questões ortográficas, que é complexo, uma

vez que temos, na Língua Portuguesa, fonema com várias representações gráficas, bem como temos letra que possui vários fonemas.

A ortografia é uma convenção; e, sobre isso, Roberto (2016, p. 146-147) afirma que não há uma associação lógica entre ortografia e oralidade. Se fosse dessa forma, teríamos um sistema biunívoco: cada fonema corresponderia a um grafema e vice-versa.

A ortografia, sendo um acordo, ocorre a partir de regras pré-estabelecidas que devem ser respeitadas (Cf. ROBERTO, 2016, p. 146-147). Dessa forma, ao chegar à escrita alfabética, o aluno precisa de um trabalho sistemático e reflexivo acerca dessas regras ortográficas, para que, de fato, tenha um desenvolvimento satisfatório. Na ausência desse trabalho, o estudante tenderá a fazer uma associação equivocada entre oralidade e escrita.

Qualquer ser humano, que não apresente distúrbio até os 05 anos de idade, é plenamente capaz de adquirir o sistema gramatical de sua língua, mesmo sem passar por um ensino sistemático, em função do *'input'* natural. No entanto, a escrita, por ser uma invenção culturalmente construída, necessita de um ensino estruturado para ser aprendida (Cf. ROBERTO, 2016, p. 140).

Nos níveis de evolução da Teoria da Psicogênese (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999), evidenciamos todo esse processo de reflexão, que conduz a criança desde muito cedo, a tentativas de escrita e situações conflitantes durante esse processo, até chegar à compreensão do sistema alfabético. Porém, chegando a essa compreensão, o processo não está concluído. É necessário, como bem afirma Roberto (2016, p. 140), a continuação “de um ensino estruturado para a efetivação de seu domínio”, assim, é essencial a compreensão das regras ortográficas. Para tanto, é fundamental um trabalho de intervenção organizado de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos.

Coutinho (2005, p. 61-62) explica que ao chegar no nível alfabético:

[...] o aluno finalmente começa a compreender “*como* a escrita nota a pauta sonora”, ou seja, que as letras representam unidades menores do que as sílabas. Quando dizemos que um aluno está no nível alfabético, estamos dizendo que ele já é capaz de fazer todas as relações entre grafemas e fonemas, embora ainda possua problemas de transcrição de fala e cometa erros ortográficos. Como os alunos sabem que a escrita nota a pauta sonora, eles têm tendência a escrever exatamente como se pronunciam as palavras. Por exemplo, em nossa região é muito comum encontrarmos crianças que escrevem a palavra **menino** da forma: **mininu**. Os alunos que cometem esses “erros” estão colocando em prática os conhecimentos que possuem sobre a escrita, embora esta precise de correção ortográfica.

Cagliari (1998, p. 24) afirma que “tem sido dada pouca importância ao estudo da ortografia, quer nos sistemas de escrita, quer nas atividades escolares. A única coisa que

alguns professores sabem fazer é corrigir erros de grafia”, e o resultado disso é que muitos alunos chegam à escrita alfabética, mas não apresentam evolução significativa quanto às convenções ortográficas.

“O domínio das correspondências grafema-fonemas pressupõe um ensino sistemático que pode e deve ser lúdico, reflexivo e prazeroso” (Cf. MORAIS, 2012, p. 196). Assim sendo, as atividades devem ser desenvolvidas em situações de leitura e escrita de variadas unidades linguísticas, desde as palavras aos textos (Cf. MORAIS, 2012, p.196). Evidentemente, esse trabalho precisa acontecer a partir das necessidades apresentadas pelos discentes, considerando seu processo evolutivo, pois apenas dessa forma, estaremos oferecendo aos alunos meios que o façam refletir e avançar em sua hipótese de escrita.

Pensando no ensino da escrita alfabética, Morais (2012. p. 149) explica que “a reflexão sobre a dimensão sonora das palavras, apoiada em sua notação escrita, de modo a promover determinadas habilidades de consciência fonológica, nos parece a estratégia principal” e sobre isso, discorreremos no tópico seguinte.

### **2.3. Consciência fonológica e Sistema de Escrita Alfabética: relações que favorecem a aprendizagem da escrita**

Quando falamos em apropriação do sistema de escrita alfabética, precisamos refletir sobre as relações entre consciência fonológica e as convenções desse sistema de escrita. Inicialmente, reflitamos sobre o que Morais (2012, p. 97) salienta em relação a consciência fonológica:

Hoje, existe um relativo consenso de que aquilo que chamamos “consciência fonológica” é, na realidade, um grande conjunto ou uma “grande constelação de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. A consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente.

Logo, como bem destaca Morais (2012, p. 97), não sendo algo que se tem ou não, são habilidades que precisam ser desenvolvidas a partir de variadas situações que possibilitem reflexões pertinentes sobre os segmentos sonoros das palavras, situações essenciais no processo de aprendizagem da escrita alfabética.

Ainda sobre consciência fonológica, Morais (2012, p. 99) destaca que tais habilidades variam em determinados aspectos, dos quais ele salienta a “operação cognitiva” realizada sobre cada segmento sonoro das palavras; as diferentes posições que os segmentos sonoros podem ocupar nas palavras, bem como as diferenças em relação ao tamanho

“constituindo fonemas, sílabas, unidades intrassilábicas maiores que os fonemas, rimas formadas por mais de uma sílaba” (Cf. MORAIS, 2012, p.99). Dessa forma, Morais (Cf. MORAIS, 2012, p.100) ilustra essas situações, com alguns exemplos, que implicam o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica:

- dizer que a palavra *computador* é maior que a palavras *casa*, porque *casa* tem só dois pedaços e *com-pu-ta-dor* tem quatro;
- identificar, dentre quatro palavras (*palito*, *morando*, *parede*, *cavalo*) que as palavras *palito* e *parede* começam parecidas, porque “é pa e pa”;
- identificar que as palavras *vela* e *vaso* são as que começam parecidas (quando apresentadas junto às palavras *mato* e *roda*), porque “começam com /va/ e /ve/”;
- falar a palavra *chuveiro*, quando solicitado a dizer uma palavra que terminasse parecida com a palavra *coqueiro*, explicando que “ambas terminam com /eiro/”;
- identificar que, no interior da palavra *tucano*, temos outras palavras: *cano*, *tu*, *tuca*.

Com essa ilustração, observamos situações em que habilidades de consciência fonológica são evidenciadas e que devem ser contempladas pelos professores na proposição de atividades, tendo em vista o processo de apropriação da escrita pelos alunos. Conforme salienta Morais (2012, p. 98), algumas dessas habilidades são mais fáceis de serem desenvolvidas que outras, e não necessariamente, elas se desenvolvem simultaneamente.

Porém, é necessário que o educador tenha clareza quanto a importância do desenvolvimento das habilidades necessárias de consciência fonológica, haja vista a apropriação do sistema de escrita alfabético, para que vivencie atividades em sala de aula que possibilitem esse desenvolvimento, considerando, sobretudo, os níveis e necessidades de aprendizagem dos alunos.

Mesmo compreendendo a importância do desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem do sistema de escrita, o reconhecimento quanto a importância dessa relação ocorreu recentemente. Segundo Soares (2018, p. 167):

Pode-se considerar surpreendentemente, em se tratando de aprendizagem de um sistema de escrita que representa os sons da fala, que somente a partir do início dos anos 1970 tenha sido reconhecida a importância de que a criança, para compreender o princípio alfabético, desenvolva sensibilidade para a cadeia sonora da fala e reconhecimento das possibilidades de sua segmentação – desenvolva *consciência fonológica*.

Apenas a partir de 1970 é que, como indica Soares (2018), as pesquisas se voltaram para essas relações entre aprendizagem da escrita e consciência fonológica, que inicialmente foi denominada consciência linguística (Cf. SOARES, 2018, p. 167).

Para chegar a escrita alfabética é necessário que o aprendiz compreenda que a palavra é segmentada em sílabas, passando a representá-las com letras que correspondam, em termos de quantidade, as sílabas das palavras, inicialmente, utilizando uma letra qualquer, sem preocupação sonora; posteriormente, utilizando letras que representem um fonema para cada sílaba. Assim, terá desenvolvido sensibilidade aos fonemas, adquirindo condições que possibilitem a escrita alfabética (Cf. SOARES, 2018, p. 188).

Nessa perspectiva, compreendemos a necessidade de refletirmos sobre o ensino e o que é preciso articular, tendo em vista a garantia do domínio do sistema alfabético de escrita pela criança no período de alfabetização, para a partir desse ponto, caminhar para a escrita ortográfica. Nesse sentido, Soares (2018, p. 188) afirma ser necessário que:

[...] o ensino desenvolva concomitantemente a compreensão de escrita alfabética, a consciência fonológica e o conhecimento das letras. Inicialmente, e já na educação infantil, levando a criança a superar o realismo nominal e a desenvolver a consciência de rimas e aliterações, a fim de que se torne capaz de focalizar os sons da fala, dissociando-os dos significados. Em seguida, desenvolvendo a consciência silábica e a habilidade de segmentação da palavra em sílabas, que inaugura o período de fonetização de escrita e conduz à sensibilidade de fonemas, condição essencial para o domínio de um sistema alfabético de escrita [...]

Nessa perspectiva, há uma preparação para um dos níveis de consciência fonológica, que é a consciência fonêmica. Esta, por sua vez, emerge da escrita de “sons da fala não identificáveis isoladamente e também não pronunciáveis isoladamente - os fonemas.” (Cf. SOARES, 2018, p. 204).

Esse processo de transição da consciência silábica para a consciência fonêmica representa uma grande transformação entre consciência fonológica e aprendizagem da escrita alfabética.

Na consciência fonológica, o estudante parte da palavra fonológica e sua segmentação silábica, ou seja, da oralidade para sua representação escrita; contrária a essa evolução, na consciência fonêmica, que constitui a escrita alfabética, o percurso é outro, pois neste, é a escrita que impulsiona o desenvolvimento da consciência fonêmica, o que, conseqüentemente, estimula e contribui significativamente para a aprendizagem da escrita alfabética, uma vez que evidencia, a partir dos fonemas, os sons da fala. Dessa forma, a aprendizagem da língua escrita e a consciência fonêmica estabelecem uma relação de reciprocidade (Cf. SOARES, 2018, p. 205).

Sobre essa reciprocidade, Soares (2018, p. 207) explica que:

[...] como os fonemas são [...] segmentos abstratos da estrutura fonológica da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente, é a sua representação por letras ou grafemas, tornando visíveis palavras sonoras, que suscita a sensibilidade fonêmica, a qual, por sua vez, leva à compreensão das relações entre fonemas e grafemas.

Assim sendo, Soares destaca a importância da exploração e conhecimento das letras, no processo de alfabetização, como sendo “grafias que representam os sons mínimos da fala”, nesse caso, os fonemas (Cf. SOARES, 2018, p. 208). Corroborando com essa afirmação, Morais (2012, p.111) salienta que “as crianças possam se beneficiar da presença da escrita das palavras, enquanto refletem sobre os seus segmentos orais”.

Portanto, compreendemos que tanto o conhecimento das letras, quanto a exploração de segmentos sonoros das palavras são essenciais no processo de aprendizagem da língua escrita. Um não se sobrepõe ou introduz o outro, mas essas habilidades devem ser desenvolvidas simultaneamente, uma vez que estabelecem relações recíprocas no processo de aprendizagem da escrita.

Quando o aluno compreende o sistema de escrita alfabética, precisa ser conduzido ao desenvolvimento da escrita ortográfica e esse trabalho deve acontecer sistematicamente, após o estudante chegar à escrita alfabética. Sobre isso, Morais (2012, p. 207) explica que:

A aprendizagem da ortografia, conseqüentemente, não pode ser confundida com a aprendizagem do SEA e não deve começar, de forma sistemática, antes que os alunos já tenham consolidado as diversas correspondências grafema-fonema de nossa língua (e cometam erros naturais e inevitáveis). Aliás [...] se considerarmos que a grande maioria dos alunos deve chegar ao final do primeiro ano tendo alcançado uma hipótese alfabética, entendemos que o segundo ano deve ser dedicado à consolidação das correspondências grafema-fonema, à produção de texto. É só quando a maioria dos alunos está com relativa autonomia para ler ou escrever, isto é, no final do segundo ano ou início do terceiro ano, que defendemos um ensino sistemático da norma ortográfica. Se o ensino de ortografia não pode ser negligenciado, tampouco deve ser confundido com o ensino inicial do SEA.

Logo, compreender o sistema de escrita alfabética não é equivalente a compreender as convenções da escrita ortográfica. Ao chegar à escrita alfabética, o trabalho deve ser pautado na apropriação das convenções ortográficas, o que Morais (2012, p. 154) destaca como algo que deve acontecer no início do terceiro ano.

Considerando essa afirmativa, compreendemos como são graves as problemáticas detectadas na escrita dos alunos, sujeitos da pesquisa, que são apresentadas e analisadas mais adiante. Elas representam a negligência de um trabalho sistemático, capaz de possibilitar a apropriação das convenções ortográficas, o que, conseqüentemente, conduziu alunos a cursarem os anos iniciais do ensino fundamental e parte dos anos finais, chegando

ao 7º ano desconsiderando regras ortográficas básicas, como o uso do “R” ou “RR”; e “M” ou “N” nasal ao final da sílabas.

As convenções ortográficas de uma língua como o Português partem das convenções de seu sistema alfabético, unificando a escrita, considerando “as possibilidades de segmentos sonoros que cada grafema pode substituir” (Cf. MORAIS, 2012, p. 208). Como temos segmentos sonoros que podem ser representados por diferentes grafemas, faz-se necessária uma norma, no caso a ortográfica, que unifique a representação escrita.

No Português, há casos em que determinados princípios delimitam essa escrita, e para tanto, o aluno deverá compreendê-los, que são os casos “regulares”. Porém, há também os casos “irregulares”, que são determinados pela origem da palavra ou tradições de uso, e não são delimitados por regras específicas, devendo ser memorizadas. Nas duas situações, de “regularidade” ou “irregularidade”, é necessário oportunizar ao estudante a reflexão e compreensão quanto a essas diferenciações (Cf. MORAES, 2012, p. 208).

Portanto, para o desenvolvimento de uma escrita ortográfica, os alunos precisam compreender onde há regras que precisam ser aprendidas, e quais casos necessitam de memorização. Apenas assim, estimulando a reflexão e desenvolvendo atividades que favoreçam a compreensão dessas especificidades, estaremos contribuindo para que o estudante avance da escrita alfabética para a escrita ortográfica.

Infelizmente, o que observamos como consequência da ausência desse trabalho é que muitos estudantes, mesmo após vários anos de escolarização, demonstram desconhecimento de regras simples da Língua Portuguesa e veem a escrita como um espaço de transcrição da oralidade, desconsiderando os limites entre as duas modalidades de uso da língua. Sobre isso, discorreremos no tópico seguinte.

#### **2.4. A transposição da oralidade para escrita: análise e diagnose de erros no ensino da Língua Materna, conforme discussões postuladas por Bortoni-Ricardo (2005)**

Poderíamos pensar que seria mais fácil registrar por escrito a forma como falamos. Porém, quando escrevemos, temos o objetivo de comunicar algo e precisamos garantir que o nosso interlocutor compreenda nossa mensagem. Dessa forma, considerando a variação linguística como algo inerente a toda língua, se nosso sistema de escrita fosse fiel a nossa fala, teríamos escritas divergentes, impossibilitando a garantia da transmissão da nossa mensagem. Assim sendo, uma única grafia é fundamental para a comunicação escrita, o que

deve ser garantido ao aluno de forma clara, são as convenções desse sistema ortográfico (Cf. ROBERTO, 2016, p. 142-143).

Muito dos desvios de escrita da norma padrão nas produções textuais dos alunos são resultantes da transposição da oralidade para a escrita. Essa transposição, de acordo com as postulações de análise e diagnose de erros de Bortoni-Ricardo (2005, p. 54), versa sobre duas questões: desconhecimento do sistema de convenções da escrita e hábitos da fala para escrita. Nessa situação, evidenciamos dois problemas sérios: o aluno não se apropriar do sistema de convenções da escrita e o aluno não compreender os limites entre oralidade e escrita, situações que deveriam ser garantidas pela escola, na primeira etapa do ensino fundamental. O fato é que, em decorrência disso, o estudante acaba por não considerar a norma padrão no momento da escrita; e, em consequência, acaba por transpor a sua fala na escrita.

Considerando essa situação, o modelo de análise e diagnose de erros no ensino da língua materna de Bortoni-Ricardo (2005, p. 54) apresenta uma categorização, de natureza sociolinguística. Inicialmente, a autora distingue dois grupos de análise: 01. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita e 02. Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita. Essa segunda categoria é subdividida em três outras, que são: 01. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; 02. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; e 03. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas. Bortoni-Ricardo (2008, p. 81-82) explica que:

Quando estamos trabalhando com a produção escrita de alunos que estão aprendendo a ler e escrever, temos de saber distinguir entre os problemas de ortografia, que se explicam pelos hábitos da fala e problemas que são simplesmente decorrentes de regras arbitrárias da ortografia. Quando trabalhamos com o princípio alfabético, no português do Brasil, percebemos que a relação entre um som da língua (ou fonema) e a letra ou dígrafo que o representa não é sempre regular. Por exemplo, um fonema pode ser representado por dois ou mais grafemas (letras). É o caso do fonema /s/ que pode ser representado pelas letras “s”, “c”, “ç”, “x” e “z” (no final das palavras) e pelos dígrafos “ss”, “sc”, “sç”, “xc” e “xç”.

Dessa forma, para melhor compreendermos e visualizarmos a proposta, apresentamos o modelo de análise desenvolvido por Bortoni-Ricardo (2005, p.54) na tabela 01:

**Tabela 01:** Modelo de análise e diagnose de erros no ensino da língua materna de Bortoni - Ricardo (2005)

1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.	Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.
2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.	
3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.	
4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.	

Fonte: Bortoni-Ricardo (2005, p. 54)

Na Categoria 01 são classificados os erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, tais erros, em sua maioria, resultam das várias correspondências entre grafemas e fonemas na língua portuguesa. Nessa categoria, são também classificados erros decorrentes do “uso de diacríticos e certas peculiaridades morfológicas, que se explicam diacronicamente” (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005, p.54).

Assim sendo, na Categoria 01 são classificados os erros provenientes do desconhecimento ou conhecimento insuficiente de regras ortográficas, que, como vimos no tópico anterior, deveriam ser trabalhadas e garantidas aos alunos após chegarem à escrita alfabética. Quando isso não acontece, por desconhecer essas convenções da escrita, o estudante, ao se deparar durante a escrita com situações que exigem o conhecimento de determinadas regras, acabam transpondo para a escrita suas percepções advindas da oralidade, considerando o conhecimento construído até aquele momento, como também ocorre com as demais categorias que apresentamos. No entanto, nessa primeira categoria, os erros não decorrem de hábitos da fala; e é nesse aspecto que ela se distingue das demais categorias.

São exemplos<sup>2</sup> da Categoria 01: troca do “M” por “N”: sempre>>senpre; lembro>>lenbro; troca do “L” por “U”: municipal>>municipau; alguma>>auguma; troca do “Z” por “S”: faz>>fas; fez>>fes; troca do “SS” por “S”: assim>>asim; tivesse>>tivese; entre outras situações.

Nas Categorias 02, 03 e 04 são classificados erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita. Nessas categorias, há uma distinção entre as regras fonológicas categóricas e regras fonológicas variáveis. As regras categóricas são sempre aplicadas, não

<sup>2</sup> Exemplos retirados das produções dos alunos.

dependem de contexto situacional ou características sócio demográficas dos falantes; já as regras variáveis, podem ou não ser aplicadas, pois dependem de fatores linguísticos ou extralinguísticos (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54).

As regras fonológicas categóricas são inerentes ao uso da língua, ocorrem naturalmente, categoricamente nos atos da fala, independente de quem seja o falante, o grau de instrução ou a situação comunicativa. Já as regras fonológicas variáveis, podem ou não ocorrer, dependendo de quem seja o falante e das condições comunicativas.

Na Categoria 02, são classificados erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado. Foram encontradas as seguintes realizações no *corpus* analisado pela autora:

**Tabela 02:** Classificação de erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado

01	Vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes, grafados como vocábulo formal. Ex: “uque”, “levalo”, “janotei”.
02	Crase entre vogal final de uma palavra e vogal idêntica ou foneticamente próxima da palavra seguinte. Ex: “a tenção”.
03	Neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pretônica.
04	Nasalização do ditongo em “muito” por assimilação progressiva.

Fonte: Bortoni-Ricardo, 2005, p. 55 - 56

As regras fonológicas variáveis se subdividem em graduais e descontínuas. As regras graduais dependem das situações comunicativas em que se encontra o falante e estão presentes na fala de praticamente todos os falantes da língua (Cf. BORTONI – RICARDO, 2005, p.56), inclusive na de pessoas que conhecem a norma padrão, pessoas com maior grau de instrução, fato que evidencia o quanto a língua é viva e variável. Segundo Cyranka (2015, p.31) “Esses traços graduais, ainda que ‘desobedeçam’ a norma padrão, são comuns mesmo entre os conhecidos como ‘falantes’ cultos”. Portanto, mesmo não seguindo ao que seria “gramaticalmente correto”, é bem aceito, não sofre discriminação. O que não acontece com as regras descontínuas, pois estas são características de fatores sóciodemográficos e estão presentes na fala dos falantes provenientes do espaço rural; por conta disso, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 40), recebem avaliação negativa pela sociedade urbana, uma vez que seu uso não é contínuo nessa sociedade.

Na categoria 03, são classificados erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais, conforme podemos visualizar na tabela 03:

**Tabela 03:** Classificação de erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais

01	Despalatalização das sonorantes palatais (lateral e nasal): Ex.: carinhoso > cariõsu, olhar > oliar.
02	Monotongação de ditongos decrescentes: Ex.: beira > bera, outro > otro.
03	Desnasalização das vogais átonas finais: Ex.: homem > homi.
04	Assimilação e degeminação do /nd/: /nd > > nn > > n/: Ex.: mostrando > mostranu.
05	Queda do /r/ final nas formas verbais.

**Fonte:** Bortoni-Ricardo, 2005, p. 56

Na categoria 04 são classificados os erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, como apresentados na tabela 04:

**Tabela 04:** Classificação de erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas

01	Semivocalização do /lh/: velho > veio.
02	Epítese do /i/ após sílaba final travada: paz > pazi, pessoal > pessuali.
03	Troca do /r/ pelo /l/: sirva > silva.
04	Monotongação do ditongo nasal: muito > munto.
05	Supressão do ditongo crescente em sílaba final: veio > vei, padrinho > padrim.
06	Simplificação dos grupos consonantais no aclave da sílaba: dentro > dentu.
07	Metátese: satisfeito > sastifeito.

**Fonte:** Bortoni-Ricardo, 2005, p. 57 - 58

Nas Categorias 02, 03 e 04, conforme apresentamos, são categorizados os erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita. Nessa situação, compreendemos a necessidade de um trabalho voltado às especificidades das modalidades de uso da língua, oral e escrita, uma vez que ao percebermos tais equívocos na escrita dos alunos, compreendemos que estes desconhecem essas especificidades, acabando por representar na escrita, situações específicas da oralidade.

No efetivo trabalho nas aulas de Língua Portuguesa é de fundamental importância compreender a natureza dos erros na escrita dos alunos para que, de fato, seja possível a

proposição de uma intervenção consciente e condizente com as necessidades do público-alvo.

Nesse sentido, esse modelo linguístico de análise e diagnose de erros, proposto por Bortoni-Ricardo (2005, p. 54), oferece ao professor um subsídio teórico importantíssimo para análise dos textos escritos nas aulas de Língua Portuguesa, proporcionando um olhar diferenciado quanto à escrita dos estudantes, atribuindo significação ao que poderia representar, apenas, mero “erro” na escrita.

No tópico seguinte, aprofundamos as discussões sobre o aspecto variacional da língua e a influência desse aspecto na escrita dos alunos.

## **2.5. O aspecto variacional da Língua**

A Língua Portuguesa, como qualquer outra língua, é variável nas situações de uso por vários aspectos. Em todos os domínios sociais as ações são determinadas por regras que podem ou não estar registradas; dessa forma, também haverá variação de linguagem em cada um desses domínios sociais, porém, em graus diferentes, dependendo do grupo social e da situação comunicativa. Por exemplo, no domínio do lar observamos mais variação linguística do que na escola (Cf. BORTONI-RICARDO, 2004, p. 25).

Nessa perspectiva, Antunes salienta que a “ciência linguística defende que o bom uso da língua é aquele que é adequado às condições de uso” (2007, p. 104), e quando refletimos sobre essa questão, compreendemos que essa variação não é restrita à língua oral, pois ao escrevermos, também precisamos adequar a escrita à situação comunicativa. Por exemplo, não escreveríamos um e-mail para o gerente de uma loja solicitando a troca de um produto, da mesma forma que escreveríamos para um outro gerente que fosse um amigo de infância, mesmo sendo o mesmo propósito comunicativo.

A variação linguística é inevitável e normal. Existe, porque existem situações sociais diversas, que exigem formas adequadas a cada situação e não porque os falantes da língua são ignorantes. Como produto social, as línguas “são situadas num tempo e num espaço concretos, com funções definidas, e, como tais, são condicionadas por esses fatores” (Cf. ANTUNES, 2007, p. 104).

Corroborando com esses aspectos, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 266) explicam que:

Em termos linguísticos, uma língua não é senão “o meio de comunicação entre falantes de dialetos diferentes, dentro de uma mesma família linguística” (Haugen) e, em rigor da verdade, todos falamos uma variedade dialetal de certa língua. Deve

ficar claro que o reconhecimento dos dialetos não envolve a ausência de normatividade: para que exista um dialeto, deve existir uma norma linguística compartilhada por um grupo social. Não há, pois, uma oposição entre uma norma linguística por um lado (o dialeto prestigioso, identificado como língua) e modos de falar desviantes, por outro (os outros dialetos). A disjuntiva não está representada pela oposição entre ausência de normatividade e existência de normatividade. O problema é saber quem decide, e em nome de quem, qual será a variedade dialetal que receberá o maior número de pontos em termos de prestígio social. Nesse sentido, a história, desde a antiguidade clássica até nossos dias, é clara e inequívoca: o que foi identificado como língua, em termos nacionais, é regularmente o modo de falar da classe dominante do centro político do país.

Todo grupo social que compartilha de certos aspectos linguísticos possui uma variedade linguística regida por convenções compartilhadas por esse grupo, mesmo que ela não seja a de maior prestígio social. O fato é que, socialmente, determinadas variedades são mais aceitas que outras, e esta aceitabilidade não é determinada pelo que é dito, mas por quem o diz. À vista disso, o modo de falar da classe dominante passa a ser considerado como a forma “adequada”, a “correta”, em detrimento das demais.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 34) afirma que “as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas”; e, por esse equívoco, ganham prestígio e status de superioridade diante das demais variedades. “O dialeto (ou variedade regional) falado em uma região pobre pode vir a ser considerado um dialeto ‘ruim’, enquanto o dialeto falado em uma região rica e poderosa passa a ser visto como o ‘bom’ dialeto” (Cf. BORTONI-RICARDO, 2004, p. 34).

A língua é variável, e sobre isso não há o que questionar. No entanto, precisamos refletir sobre nossas concepções em relação a essa inquestionável variação. “Quando se rejeita o dialeto materno de uma criança, rejeita-se a mesma por inteiro, a ela com toda sua família, com seu grupo social de pertinência” (Cf. FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 270), e sobre isso precisamos refletir e discutir. Trata-se de uma identidade social, que em muitas situações passa a ser ridicularizada e excluída, diante de julgamentos reducionistas e concepções simplistas e preconceituosas acerca da língua.

“Não existe língua sem variação. O desafio é ter a competência suficiente para variar conforme as condições de realização da atividade verbal” (Cf. ANTUNES, 2007, p. 106). Considerando essa afirmativa, é extremamente importante refletir sobre a função da escola diante do aspecto variacional da língua, pois é ela a grande responsável na garantia dessa competência.

Quando a criança chega à escola, depara-se com um grupo social completamente novo e divergente, em muitas situações, do grupo ao qual pertence. Para acolher essa criança, a escola precisa estar aberta a reconhecer e a valorizar as diferentes situações sociais

advindas dos diversos grupos dos quais os estudantes fazem parte, e, diga-se de passagem, não são poucos, e são muito diferentes.

Nesse emaranhado de realidades distintas, cada aluno é único e traz consigo traços identitários que os distinguem dos demais. As experiências vividas em seu meio social, o fizeram ser exatamente como são, e a escola, como provável, primeiro espaço social que a criança irá conhecer após o seu grupo familiar, precisa estar preparada para acolher todas essas diferenças, todos esses alunos, com histórias de vida únicas.

Diante dessa diversidade em sala de aula, eis que o aspecto variacional da língua merece um cuidado especial. Além dos estudantes estarem em processo de formação, e sendo a escola um veiculador de ideologias, é um dos mais importantes espaços em que se deve praticar o respeito e a valorização desse traço identitário do aluno, que é a linguagem. No entanto, não queremos dizer com isso que o discente não deverá apropriar-se de outras variedades de uso da língua, porque ele deverá sim, e a escola é a instância responsável por garantir esse acesso, mas não como forma substituta a sua variedade; e, sim, agregada a ela.

O estudante deve compreender que sua variedade de uso da língua representa algo natural, próprio da língua, mas que existem outras formas de se dizer a mesma coisa. Entre essas formas, há a variedade considerada de prestígio, a qual o aluno deverá ter acesso na escola, na perspectiva de compreender qual é a mais adequada em situações distintas, com a autonomia suficiente para utilizar a variedade considerada conveniente nos mais diversos contextos comunicativos.

Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2008, p.23) explica que há muito tempo a sociolinguística nos ensina que a variação faz parte de toda língua. Formas de falar como “eu sube” e “nós tamo” são adequados a comunicação oral em um discurso informal com parentes e amigos, mas são inadequadas ao discurso que exige maior formalidade, como a sala de aula. Nesse sentido, é obrigação da escola garantir aos alunos a aprendizagem de variedades linguísticas que os possibilitem o uso em contextos mais formais, bem como em produções escritas (Cf. BORTONI-RICARDO, 2008, p.23).

Compreendendo essa “obrigatoriedade” da escola, não cabe a esta supervalorizar uma variedade em detrimento de outra, mas conceber a língua como um fator social, cuja variedade é algo inerente. Corroborando com Antunes (2007, p. 105), acreditamos que apenas há uniformidade na língua descontextualizada, artificial, que é usada para dar exemplos, a língua de frases desconectadas de qualquer contexto, de qualquer situação comunicativa, que não deveria, mas que, infelizmente, ainda se faz presente nas aulas de Língua Portuguesa.

Em um contexto de comunicação real, a variação acontece de forma natural, pois é regida por sujeitos também reais e, inevitavelmente, heterogêneos, que atribuem significado diante de finalidades específicas ao que for dito (Cf. ANTUNES, 2007, p. 105-106) e é essa língua, com significação e finalidade, a partir de contextos reais, que deve ser explorada e vivenciada nas aulas de Língua Portuguesa.

Se a escola rejeita a linguagem do aluno proveniente de classes populares, e ao mesmo tempo, não garante a ele o acesso a linguagem de prestígio, assume o papel de contribuir com a reprodução de desigualdades sociais (Cf. SOARES, 1994, p. 72).

Em se tratando de oralidade nas aulas de Português, o trabalho não consiste em ensinar o estudante a falar, isso ele já sabe. A tarefa do professor é ampliar a competência comunicativa de seu aluno, considerando suas experiências quanto ao uso da língua, bem como sua capacidade de expressão em sua variedade linguística (Cf. CYRANKA, 2015, p.35), não abandonando a norma culta, mas compreendendo, refletindo; e, sobretudo, norteando o trabalho pelas realidades linguísticas dos alunos, com respeito e valorização.

Despertar a consciência dos estudantes quanto ao fato da variação linguística é fundamental no trabalho com a norma culta, na perspectiva de conduzi-los a percepção quanto às divergências que distanciam sua variedade de uso da língua da variedade culta, para a partir daí, desenvolver um trabalho sistemático, que o possibilite o domínio da variedade tida como padrão (Cf. FARACO, 2015, p. 26).

Segundo Faraco (2015, p. 26) não é mais possível desconsiderar ou condenar a realidade linguística dos alunos, mas é essencial garantir-lhes “acesso à expressão culta sem demonizar as expressões ditas populares”, e isso só é possível se partirmos da realidade linguística de cada contexto educacional, de forma bem específica, conduzindo o educando a constantes reflexões com relação aos usos da língua.

Não é tarefa fácil, porém, é igualmente necessário e urgente, tendo em vista garantir ao educando um ensino que não o exclua ou o marginalize, mas que o acolha em suas especificidades, garantindo-lhe o acesso a todas as ferramentas que o possibilite condições reais e igualitárias de interação e mudança social.

Nessa perspectiva, refletimos, no capítulo seguinte, sobre o uso de jogos pedagógicos nas aulas de Língua Portuguesa, como recursos que podem favorecer a reflexão em relação as especificidades das modalidades de uso da língua, bem como a compreensão das convenções da escrita.

### 3 JOGOS PEDAGÓGICOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O presente capítulo objetiva refletir sobre a utilização de jogos pedagógicos nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente, na perspectiva de favorecer a compreensão quanto as modalidades de uso da língua, como também a apropriação de convenções da escrita.

Para isso, discutimos sobre as diversas concepções e definições de jogos em diferentes contextos sociais e históricos, perpassando pelas contribuições desses recursos no desenvolvimento da criança em várias áreas, inclusive a cognitiva, bem como a sua utilização com adolescentes, o que evidencia a relevância de seu uso a favor da aprendizagem na construção do conhecimento.

Neste trabalho, destacamos a importante atuação docente na organização do ensino, desenvolvendo estratégias que propiciem a reflexão com as modalidades de uso da língua.

Por fim, concluímos essas discussões apresentando jogos elaborados a partir de fenômenos da oralidade, que podem ser utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, com diferentes públicos, de acordo com as necessidades específicas dos discentes. Nessa perspectiva, enfatizamos a importância de um diagnóstico inicial, que possibilite ao professor conhecer as necessidades de aprendizagem dos alunos, para a proposição de uma intervenção eficiente.

#### 3.1. Jogos: Reflexões Iniciais

Muitos são os estudos que comprovam a eficiência da utilização de jogos no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, acreditamos que esses recursos são importantes aliados nas aulas de Língua Portuguesa.

Iniciando nossas discussões, refletimos sobre a definição de jogo. Segundo Kishimoto (2011, p. 15):

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhações, contar estórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades.

Nessa rápida explanação, percebemos o quanto é complexo definirmos o termo jogo, uma vez que está diretamente relacionado a outros aspectos que precisam ser considerados nessa definição.

Segundo Kishimoto (2011, p. 18), após os estudos de pesquisadores como Gilles Brougère (1981, 1993) e Jacques Henriot (1983, 1989) é que começam a surgir explicações mais claras quanto a definição de jogo, passando a ser concebido como: “1. O resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2. Um sistema de regras; e 3. Um objeto”. Nessas perspectivas, a compreensão de jogo é mais claramente percebida, uma vez que se delimitam pontos específicos para a construção de sua definição.

Na primeira perspectiva, compreender que cada concepção de jogo é elaborada em um contexto, não significa que seja algo restrito a simples nomeação, mas que é a representação de uma compreensão compartilhada por um grupo social e veiculada pela língua.

Cada denominação de jogo representa, dentro de um contexto, uma realidade sociocultural compartilhada através da linguagem (Cf. KISHIMOTO, 2011, p. 19). Portanto, o jogo pode ser concebido como um produto social, ganhando significação específica dentro de um contexto, como resultado de uma compreensão compartilhada por um grupo.

Sendo um feito social, o jogo é a representação do que um grupo social lhe atribui; logo, dependendo do tempo e espaço, representam significados diferentes. No passado, o jogo era visto como algo sem utilidade, apenas no Romantismo é fixado como algo que pode ser utilizado na educação (Cf. KISHIMOTO, 2011, p. 19).

Na segunda perspectiva, compreender o jogo como um sistema de regras, possibilita a identificação de “uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade” (Cf. KISHIMOTO, 2011, p. 19). Portanto, todo jogo é facilmente identificado por ser concebido obedecendo a uma determinada estrutura peculiar, o distinguindo de outras situações.

Na terceira perspectiva, temos a concepção de jogo enquanto representação de um objeto, que seria a materialização do jogo. Um objeto, algo concreto, utilizado na vivência do jogo (Cf. KISHIMOTO, 2011, p. 20).

Partindo dessas três perspectivas, podemos definir a concepção de jogo como um produto social, com características compartilhadas por determinado grupo, com regras pré-definidas e específicas que o caracterizam, podendo ser materializado com algo palpável, concreto.

Com esses três aspectos, evidenciamos uma concepção de jogo que possibilita a compreensão diante das diversas denominações atribuídas ao jogo.

As relações entre jogo e educação, antes do romantismo, pautavam-se em 3 concepções: “1. Recreação; 2. Uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares e

3. Diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis” (Cf. KISHIMOTO, 2011, p. 31).

No Renascimento, inicia-se uma nova concepção de jogo, que surge a partir da percepção da brincadeira como algo livre “que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo”, bem como está relacionada com a também nova perspectiva em relação a infância, na qual a criança é vista como naturalmente boa, cuja forma de expressão espontânea se dá através dos jogos, logo, estes tornaram-se a maneira mais favorável à aprendizagem de conteúdos na escola. Essa concepção é fixada no Romantismo (Cf. KISHIMOTO, 2011, p. 31-32).

Segundo Kishimoto (2011, p. 32):

Recorrendo a metáfora do desenvolvimento infantil como recapitulação da história da humanidade, o Romantismo, com sua consciência poética do mundo, reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta, considerando o jogo sua forma de expressão. Mais do que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade.

Nessa perspectiva, compreendemos que as concepções de jogo e a sua utilização como instrumento favorecedor da aprendizagem estão diretamente relacionadas à como a criança passa a ser vista em determinado contexto histórico-cultural, com enfoque quanto ao seu processo de aprendizagem.

A partir dessas concepções iniciais relacionadas à definição de jogo em um contexto histórico, focamos, no tópico seguinte, nossas discussões à compreensão de jogo enquanto instrumento enriquecedor para a aprendizagem.

### **3.2. Os jogos a favor da aprendizagem**

Os jogos são recursos ou estratégias que podem ser adotadas em sala de aula para favorecer o desenvolvimento de uma prática dinâmica, estimulante e eficaz no processo de ensino-aprendizagem, com públicos das mais diversas faixas etárias.

Segundo Ramos (2014, p.12), os jogos contribuem para o desenvolvimento humano em vários aspectos: psicolinguístico, psicomotor, cognitivo e sócioafetivo.

No aspecto psicolinguístico, sua contribuição se dá através das interações linguísticas, necessárias durante a realização de jogos. A criança ou jovem precisa interagir com o outro através da linguagem; logo, melhorará sua competência comunicativa, bem

como enriquecerá seu vocabulário (Cf. RAMOS, 2014, p.20-21). Assim, o jogo como atividade interativa não acontece sem que haja a comunicação, independentemente da linguagem utilizada pelo estudante. Caso este não utilize da fala, como exemplo alunos surdos e alguns autistas, as situações e possibilidades comunicativas serão estimuladas e, conseqüentemente, ampliadas, sendo, dessa maneira, o jogo um recurso inclusivo.

No aspecto psicomotor, os jogos estimulam a realização de movimentos voluntários diversos, a partir de situações propostas, ajudando o aprendiz a compreender o próprio corpo, que apresenta uma linguagem singular. Quando os elementos psicomotores não estão adequadamente desenvolvidos, podem prejudicar a aprendizagem da criança (Cf. RAMOS, 2014, p. 32-33).

Considerando o aspecto cognitivo, compreendendo que “a criança precisa desenvolver recursos intelectuais que serão utilizados para solucionar uma ampla variedade de situações-problema que surgem cotidianamente”, os jogos contribuem ao desafiar tanto as crianças, quanto adolescentes, a ultrapassar barreiras, por proporcionar situações de combinação, elaboração e reelaboração de conceitos ou resolução de problemas, partindo de suas concepções nessa construção (Cf. RAMOS, 2014, p. 45-48).

Nesse sentido, vale salientar que não apenas as crianças, mas qualquer pessoa, independentemente da faixa etária, apresenta desenvolvimento cognitivo ao ser estimulado a fazer e a refazer conceitos diante de situações desafiadoras. Esse desenvolvimento cognitivo culmina na “apropriação do conhecimento”, que, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 289), é “um processo ativo de reconstrução por parte do sujeito que não pode se apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu seu modo de produção” e para isso, a criança ou adolescente constrói hipóteses que geram conflitos, o que, conseqüentemente, conduz à aprendizagem, à medida que se busca a resolução dessas situações.

Esse aspecto destacado como desenvolvimento, advindo da utilização de jogos a favor da aprendizagem, associa-se a aprendizagem da língua escrita, quando o alfabetizando vivencia conflitos cognitivos, conforme explicam Macedo e Campelo (2004, p. 07), acerca da teoria de Ferreiro:

[...] eles se configuram a partir dos “desequilíbrios” vivenciados pelo alfabetizando quando a sua hipótese cognitiva atual já se mostra insuficiente para produzir, com convicção, escritas consideradas corretas, por ele próprio. Tais conflitos emergem da relação do alfabetizando com a língua escrita – no caso, escritas de colegas, do professor e outras escritas – principalmente em relações efetivamente mediadas pelo professor.

Assim sendo, durante um jogo, o educando, independente de faixa etária, vivencia conflitos cognitivos que o impulsionam a busca por soluções, e é nessa busca, diante de situações desafiadoras, que a aprendizagem acontece.

No aspecto socioafetivo, os jogos favorecem diretamente a socialização, estimulando o trabalho coletivo, a cooperação, o respeito e a compreensão. Sendo o jogo uma situação interativa, a criança percebe-se como um sujeito com características que o distinguem dos outros, e busca, ao mesmo tempo, integrar-se no grupo (Cf. RAMOS, 2014, p. 56-57).

Nesse sentido, podemos destacar que essa característica do jogo, associa-se às concepções sociolinguísticas que aqui defendemos e discutimos, em relação ao respeito as particularidades dos falantes da língua.

Ao favorecer a percepção de sujeito com características distintas, compreendemos que a fala também representa uma dessas características, que o distinguem do outro, mas não o inferioriza ou o eleva como parte integrante desse grupo.

Como o jogo representa uma situação coletiva, podendo ou não ter caráter competitivo, possibilita a vivência social, fazendo-se necessário o respeito à vez e ao espaço do outro, bem como o reconhecimento dos próprios limites. Nos jogos em grupos, com objetivo comum, vivencia-se a cooperação, a valorização e a união entre os pares, indispensáveis ao trabalho coletivo, e todos esses aspectos contribuem para o desenvolvimento sócioafetivo do sujeito.

Assim sendo, compreendemos que o uso de jogos favorece, indiscutivelmente, o desenvolvimento da criança ou adolescente, independente da faixa etária, em diversas áreas; e, pedagogicamente, são de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem. Ao possibilitar “a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social)” as situações envolvendo o uso de jogos possibilitam à criança formas diversificadas de representação (Cf. KISHIMOTO, 2011, p. 40-41).

Nesse sentido, quando um adulto utiliza o jogo, intencionalmente, na perspectiva de estimular alguma aprendizagem, este recurso ganha caráter educativo. Mas é importante destacar a importância de não perder as características do jogo, assim o ensino-aprendizagem ganha condições que favorecem a construção do conhecimento de forma lúdica, prazerosa e motivadora (Cf. KISHIMOTO, 2011, p. 41).

Inicialmente, apoiando-se nas teorias construtivistas, os professores adotaram o uso de jogos na perspectiva de enriquecer o ambiente escolar, oferecendo ao aluno uma

considerável variedade de jogos, acreditando que apenas através da manipulação desses recursos os alunos construíssem conhecimentos, desconsiderando a possibilidade de outros elementos externos favorecerem à aprendizagem (Cf. MOURA, 2011, p. 86).

A esse aspecto, Moura (2011, p. 87) explica que:

Essas concepções têm como principal característica a crença de que o desenvolvimento cognitivo é a sustentação da aprendizagem, isto é, que para haver aprendizagem é necessário que o aprendiz tenha um determinado nível de desenvolvimento. Tal crença pode colocar o educador na posição dos que apenas promovem situações desafiadoras para os sujeitos em situação escolar. Desta maneira, as situações de jogo são consideradas como parte das atividades pedagógicas, porque são elementos estimuladores do desenvolvimento. Sendo assim, o jogo é elemento do ensino apenas como possibilitador de colocar em ação um pensamento que rumo para uma nova estrutura.

A concepção de construção do conhecimento, como algo essencialmente individual e interna ao sujeito, direcionou o trabalho pedagógico à adoção de materiais sem objetivos claramente definidos (Cf. MOURA, 2011, p. 87). Assim sendo, não havia necessidade de planejamento ou intervenção, pois a aprendizagem dependeria única e exclusivamente do aprendiz. No entanto, no desenvolvimento significativo para a aprendizagem de conceitos específicos em disciplinas afins, consideramos fundamental a devida intervenção de elementos externos ao jogo, como por exemplo, a atuação do professor.

A partir das concepções sociointeracionistas é que surgem novas abordagens com relação ao uso de jogos para aprendizagem, pois, além de considerar esse material como instrumento eficaz na construção do conhecimento, e sendo o jogo caracteristicamente cultural, consideram “que os sujeitos, ao tomar contato com eles, fazem-no através de conhecimentos adquiridos socialmente”, não apenas de algo intrínseco a ele, mas imerso em uma prática social (Cf. MOURA, 2011, p. 88).

De acordo com as concepções sociointeracionistas, a criança aprende ao lidar com regras, pois isso possibilita ao aprendiz, a compreensão de conhecimentos transmitidos socialmente, que, por sua vez, possibilitam a aprendizagem de novos conhecimentos, inclusive a mudança dessas regras, desde que aconteçam em comum acordo em um grupo (Cf. MOURA, 2011, p. 88).

Assim, o jogo é um grande aliado da educação e representa uma importante ferramenta para o professor na busca por aprendizagens significativas. Porém, seu uso requer um bom planejamento tendo em vista a aprendizagem que se deseja garantir. Nesse sentido, se o educador deseja garantir um conhecimento específico a partir da vivência do jogo, deverá planejar muito bem a atividade, de modo a não excluir a motivação e o prazer,

característicos do jogo, e conduzir o aluno, de forma sistemática, a alcançar a aprendizagem pretendida.

É sobre a atuação do professor ao utilizar jogos pedagogicamente, que refletimos no tópico seguinte.

### **3.3. A atuação do professor na utilização de jogos no processo de ensino e aprendizagem**

Motivar e atrair os alunos em sala de aula é uma tarefa cada vez mais difícil para o professor, pois os estudantes mudaram; e, os professores, bem como suas práticas, também precisam mudar. As aulas expositivas não são mais interessantes, tendo em vista que o público atual é extremamente participativo e questionador (Cf. LOPES, 2001, p. 22). Dessa forma, em um espaço escolar em que o professor se coloca como detentor do conhecimento e utiliza métodos tradicionais, desconsiderando o aluno como um sujeito pensante, não há êxito.

Aprender por meio de jogos é eficiente em todas as idades, pois “desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo” (Cf. LOPES, 2001, p. 23), desde a criança ao adulto, o uso do jogo motiva e possibilita a aprendizagem. Evidentemente, é necessária uma criteriosa escolha por parte do professor, do material adequado a cada faixa etária, para assim, desenvolver ações que estimulem os conhecimentos pretendidos em cada contexto.

O uso de jogos favorece a construção do conhecimento, porém, “o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos” (Cf. KISHIMOTO, 2011, p. 42).

Para que, de fato, a aprendizagem aconteça, é necessário um trabalho organizado sistematicamente, na perspectiva de conduzir o estudante a essa aprendizagem. Entregar um jogo a uma criança ou adolescente e acreditar que como isso ele aprenderá, conforme as expectativas do professor, é utópico.

O educador precisa estar consciente quanto a sua importante atuação como um “organizador do ensino”. Nesse trabalho, ele precisa organizar situações que despertem no aluno a consciência em relação aos conhecimentos a serem adquiridos e as ações a serem vivenciadas para que a aprendizagem ocorra; e, nessa negociação, o jogo pode ser tomado

como um instrumento educativo para a promoção da aprendizagem (Cf. MOURA, 2011, p. 93).

Moura (2011, p. 94) afirma que o professor é fundamentalmente importante “como sujeito que organiza a ação pedagógica”. Dessa forma, acreditamos que essa ação pedagógica deve ser pautada em um trabalho consciente, conhecendo e reconhecendo as necessidades de aprendizagem do aluno; e, a partir delas, adotar práticas a fim de favorecer o avanço dessa aprendizagem.

Conhecer a eficiência quanto ao uso dos jogos no processo de ensino-aprendizagem não é suficiente para o desenvolvimento de boas práticas. É preciso compreender que as situações norteadoras do trabalho pedagógico consistem, necessariamente, na adoção de recursos que estimulem, prioritariamente, as dificuldades ou defasagens específicas de alunos, em contextos distintos. Para tanto “é papel do professor calcular o quanto de aprendizagem determinado jogo pode promover para determinado aluno” (Cf. LEAL, ALBUQUERQUE e LEITE, 2005, p.119).

Dessa forma, não há a possibilidade de adoção de um recurso como sendo o mais adequado ao ano/série no qual se deseja intervir, nem mesmo um determinado conteúdo que se deseja desenvolver a aprendizagem, acreditando que em todas as turmas daquele ano/série surtirá o mesmo efeito, sem conhecer, prioritariamente, as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Para propiciar a aprendizagem, o professor precisa desenvolver um bom e eficiente planejamento. Para tanto, faz-se necessário nesta organização considerar “a natureza do que se quer ensinar, o modo como se aprende e a melhor forma como se pode ensinar”. Tais aspectos são fundamentais para que as atividades desenvolvidas em sala de aula não sirvam tão somente para preenchimento de tempo (Cf. TAVARES, 2012, p. 96).

Assim, caso o professor defina em seu planejamento a utilização do jogo como recurso para aprendizagem de determinado conhecimento, essa prática deverá ser desenvolvida a partir de um planejamento estruturado, considerando o que o aluno já sabe e qual a sua necessidade, como também o tipo de intervenção necessária antes, durante e depois da vivência, sendo que todas essas situações devem estar contempladas em seu planejamento. Sobre isso, Moura (2011, p. 95) explica que:

Por tratar-se de ação educativa, ao professor cabe organizá-la de forma que se torne atividade que estimule a autoestruturação do aluno. Desta maneira é que a atividade possibilitará tanto a formação do aluno como a do professor que, atento aos “erros” e “acertos” dos alunos, poderá buscar o aprimoramento do seu trabalho pedagógico.

Portanto, com o propósito de aprendizagem, os objetivos da atividade devem estar claramente definidos, e o professor, como organizador dessa situação, deve assumir a posição de questionador diante dos desafios apresentados aos alunos, os conduzindo à reflexões necessárias no processo de aprendizagem. Assim, “o professor desempenha papéis fundamentais, mediando as situações e criando outras situações extrajogo para sistematização dos conhecimentos” (Cf. LEAL, ALBUQUERQUE e LEITE, 2005, p.118).

Compreendendo a importância da atuação do professor no planejamento, organização e condução das atividades desenvolvidas com a utilização de jogos educativos, discutimos, no tópico seguinte, o uso de jogos para a reflexão quanto às modalidades de uso da língua.

### **3.4. O trabalho com as modalidades de uso da língua através dos jogos**

Como vimos no decorrer deste capítulo, “a preocupação com um ensino mais lúdico e “criativo”, em que o prazer pudesse ser componente da situação didática, foi ganhando espaço ao longo da história” (Cf. LEAL, ALBUQUERQUE e LEITE, 2005, p.116). Assim, consideramos que o uso de jogos educativos são importantes recursos ou situações que favorecem a aprendizagem de forma mais motivadora e lúdica; e que, portanto, podem ser utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, como forma de propiciar reflexões quanto às modalidades de uso da língua.

Conforme discutimos no segundo capítulo, quando refletimos sobre oralidade e escrita, tratamos de duas modalidades, com características distintas, de um mesmo sistema linguístico. Porém, como poderemos verificar mais adiante, no capítulo quatro, muitos alunos, mesmo após vários anos de escolarização, desconhecem as especificidades de cada modalidade e veem a escrita como uma transcrição da oralidade.

Para que essas dificuldades sejam superadas, faz-se necessário um trabalho sistemático e reflexivo sobre as modalidades de uso da língua, que possibilitem ao estudante a compreensão de que não falamos como escrevemos, bem como não devemos escrever como falamos.

Nesse sentido, acreditamos que o uso de jogos, elaborados a partir de dados diagnósticos quanto as condições de escrita dos alunos, podem ser recursos extremamente importantes na promoção dessa reflexão sobre a língua.

Nessa perspectiva, compreendemos que situações lúdicas e reflexivas acerca da língua, estão presentes tanto no contexto escolar, quanto fora dele. Sobre isso, Leal, Albuquerque e Leite (2005, p.118) explicam que:

“brincar com a língua” faz parte das atividades que realizamos fora da escola desde muito cedo. Assim, quando cantamos músicas e cantigas de roda, ou recitamos parlendas, poemas, quadrinhas, ou desafiamos os colegas com diferentes adivinhações, estamos nos envolvendo com a linguagem de maneira lúdica e prazerosa. Da mesma forma, são variados os tipos de jogo que fazem parte da nossa cultura e que envolvem a linguagem. Quem nunca brincou, fora da escola, do *jogo da forca*, ou de *adedonha*, ou de *palavras cruzadas*; dentre outras brincadeiras? Todos esses jogos envolvem a formação de palavras e, com isso, podem ajudar no processo de alfabetização.

Todas essas situações, compartilhadas por muitas crianças na infância, são reflexivas para o ensino da língua e estão presentes nas práticas de muitos professores de alfabetização. O fato é que, com o passar do tempo, essa ludicidade vai deixando de fazer parte das aulas de Língua Portuguesa e, o que poderia ser adaptado considerando as necessidades de aprendizagem dos alunos, vai sendo substituído pelas regras sem situações de uso em aulas expositivas.

Nesse sentido, considerando que o estudante, após compreender o sistema de escrita alfabética deve ser conduzido à escrita ortográfica, e que nesse trabalho é fundamental a reflexão sobre as modalidades de uso da língua, acreditamos que os jogos educativos, pensados e elaborados a partir do conhecimento das reais necessidades de escrita dos alunos, representam um grande aliado no processo de compreensão e desenvolvimento da escrita ortográfica.

Para tanto, é preciso compreender que existem vários fatores que explicam o desvio da norma-padrão na escrita do estudante, e a compreensão desses fatores é essencial na proposição de uma intervenção. Assim, como vimos no capítulo anterior, Bortoni-Ricardo (2005, p. 54), propõe uma análise sociolinguística desses fenômenos e, tendo como base seu modelo de análise, apresentamos aqui alguns jogos que podem favorecer a reflexão quanto às modalidades de uso da língua, bem como a aprendizagem da escrita ortográfica, desde que o professor conduza, oriente e sistematize essas situações.

Em nossa pesquisa, propomos a condução desse trabalho a partir da realização de oficinas, que possibilitem reflexões pertinentes sobre as modalidades de uso da língua, utilizando jogos, elaborados a partir das dificuldades de escrita diagnosticadas em produções escritas dos alunos, ou seja, partindo de situações reais e intervindo na perspectiva de estimular a compreensão de fenômenos linguísticos.

Dessa forma, apresentamos 04 jogos, que podem ser utilizados como recursos na intervenção de fenômenos linguísticos, nas aulas de Língua Portuguesa, considerando as 04 categorias de análise de erros postulados por Bortoni-Ricardo (2005, p. 54):

1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita;
2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado;
3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais;
4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Considerando essa proposição de análise, elaboramos jogos a partir dos fenômenos de escrita observados em cada uma dessas categorias e essa elaboração se deu a partir de uma análise minuciosa das produções textuais escritas dos alunos, considerando as maiores ocorrências, conforme explicitado mais adiante, no capítulo quatro.

Na Categoria 01, selecionamos o fenômeno: Troca do “M” por “N” e “N” por “M”, e elaboramos o jogo “**Dama: M ou N?**”

Na Categoria 02, trabalhamos com o fenômeno: Neutralização das vogais anteriores “E” e “I” em posição pós-tônica e pretônica, e propomos o jogo “**Dominó: E ou I?**”

Na Categoria 03, exploramos o fenômeno: Apagamento do “R” final nas formas verbais e em substantivo, a partir do jogo “**Roleta: R final faz diferença?**”

Por fim, na Categoria 04, selecionamos o fenômeno: Síncope: Supressão do “R” medial/ Supressão do “S” medial /Desnasalização das sonorantes nasais “N” e “M” medial, e elaboramos o jogo “**Trilha Reflexiva: O que falta na palavra?**”

Os 04 jogos elaborados objetivam a compreensão de que não escrevemos como falamos, a partir de reflexões a respeito das semelhanças e diferenças quanto às grafias e os sons das palavras exploradas em cada um dos jogos.

Os jogos elaborados propõem análises reflexivas à nível de palavra, considerando os fenômenos explorados. As palavras utilizadas para elaboração dos referidos jogos foram retiradas dos textos escritos analisados, produzidos pelos alunos informantes em nossa pesquisa.

O primeiro jogo que sugerimos neste trabalho é o **Dama: M ou N?** (Apêndice 06), explorando a troca do “M” por “N” e “N” por “M”. Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 54), essa troca decorre da natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita. Nesse caso, a convenção de escrita é contextual, assim sendo, a grafia dependerá da localização do fonema no interior da palavra. Dessa forma, “estudar os sons ou letras que vêm antes e depois de

uma determinada unidade fonética ou caractere, é importante para ajudar o aluno a refletir sobre esse segmento”, bem como refletir com o aluno sobre quando escrever “M” ou “N” no meio ou ao final das palavras (Cf. CAGLIARI, 1998, p. 376).

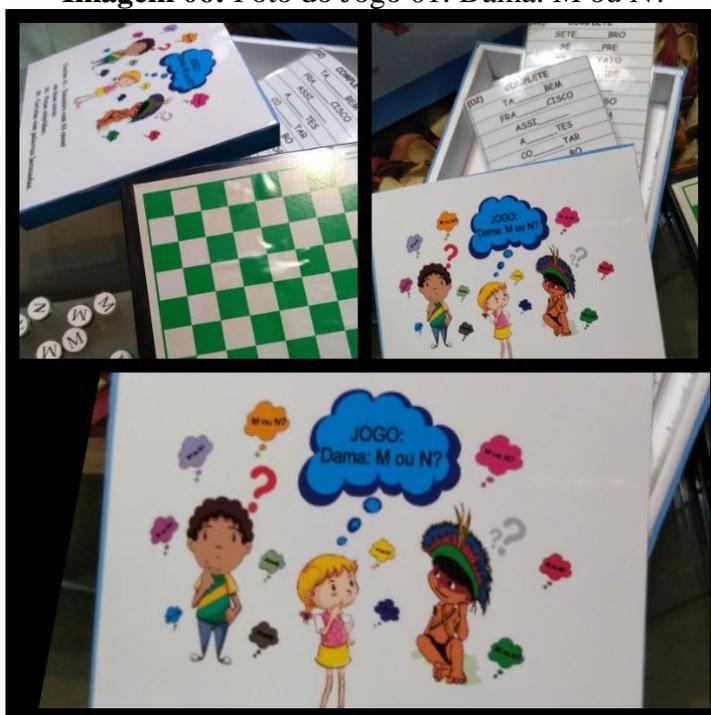
O jogo proposto possibilita, portanto, essa reflexão, uma vez que estimula a análise de palavras, intencionalmente selecionadas, para serem complementadas, considerando as normas da língua, através de uma situação lúdica, conhecida pelos alunos, como é o caso do jogo Dama. Nesse trabalho, a dupla conversa, discute e constrói conhecimentos.

Após o término do jogo, é fundamental que o professor sistematize os conhecimentos, questionando e estimulando os estudantes a falarem sobre suas percepções, retomando e consolidando as normas dessa escrita.

### **Jogo 01: Dama: M ou N?**

**Fenômeno:** Troca “M” por “N” e “N” por “M”

#### **Imagem 06: Foto do Jogo 01: Dama: M ou N?**



**Fonte:** Elaborado pela autora

**Objetivo:** Refletir e compreender o uso do “M” e “N” na escrita das palavras.

**Material:** 01 tabuleiro com 64 casas em duas cores; 24 peças coloridas, 12 pretas e 12 vermelhas, nas quais constam as letras “N” ou “M”; 02 cartelas com palavras lacunadas,

diferentes em cada cartela, para serem complementadas com “M” ou “N”, com um gabarito no verso de cada cartela.

**Número de jogadores:** 02 participantes.

**Como jogar:**

- São distribuídas 12 peças da mesma cor para cada jogador, que devem ser colocadas nas casas escuras, ocupando as três linhas mais próximas de cada jogador, e 01 cartela com palavras lacunadas para cada participante, que deve ficar sobre a mesa, de modo que o gabarito não seja visualizado até o término do jogo.
- O jogador que estiver com as peças pretas inicia, e seguem alternando as rodadas até o fim do jogo. As peças apenas podem ser movimentadas para frente, para a casa livre no sentido diagonal à casa atual.
- A cada jogada, o objetivo é capturar as peças do oponente, em que constam as letras “M” ou “N”, para complementar as palavras lacunadas de sua ficha, com a letra adequada. Isso acontece quando uma peça passa por cima de uma peça do oponente que está entre a sua casa e a casa de destino.
- Quando uma captura é realizada, a peça capturada é removida do tabuleiro, ficando em poder do jogador que a capturou, devendo ser colocada sobre a palavra a ser complementada com a letra disponível na peça.
- Apenas pode ser realizada uma captura por vez.
- Vence o jogador que primeiro conseguir complementar corretamente todas (ou em maior quantidade) as palavras de sua cartela, quando todas as peças forem capturadas ou não houver mais possibilidade de captura.
- As palavras devem ser corrigidas pelo gabarito no verso da cartela do oponente. Apenas serão contabilizadas as palavras complementadas corretamente.

Os próximos jogos que apresentamos objetivam intervir nos erros decorrentes de hábitos da fala para a escrita (Cf. Bortoni-Ricardo, 2005, p.54). Nesse sentido, os jogos propostos proporcionam reflexões em relação as palavras na modalidade escrita, evidenciando especificidades que as distinguem da modalidade oral, considerando as variantes dos alunos.



### Como jogar:

- Cada participante recebe 07 pedras no início da rodada. Se houver menos de 04 jogadores, as pedras que restam são reservadas à parte.
- O jogo inicia com o jogador que tenha a pedra que possui em cada uma de suas extremidades as letras “E” e “I”.
- Cada jogador, em sua vez, deve colocar uma das pedras que possui em uma das 02 extremidades disponíveis na mesa, de forma que a palavra a ser complementada ou a letra necessária para a complementação coincida com os pontos das extremidades disponíveis.
- O jogo segue, em sentido anti-horário. Cada participante coloca sua peça sobre a mesa, um de cada vez, até que todos joguem e uma nova rodada inicie.
- Caso o jogador não tenha uma peça que possa completar ou ser completada pelas opções nas extremidades das peças da mesa, passará a vez para o jogador seguinte.
- Caso o jogador utilize uma peça errada, que não é adequada à complementação da(s) palavra(s) de alguma extremidade, ao se percebido o erro durante o jogo, o jogador fica uma rodada sem jogar; caso o erro seja percebido apenas ao término do jogo, pela lista de conferência, nenhum jogador pontuará na rodada.
- Vence o jogador que primeiro colocar todas as suas pedras sobre a mesa.

A próxima proposta de intervenção é o jogo **Roleta: R final faz diferença?** (Apêndice 08), o qual objetiva reflexões quanto ao apagamento do “R” final nas formas verbais e em substantivos.

Diferente dos demais jogos, cujo objetivo de análise é centrado na composição da palavra, o jogo **Roleta: R final faz diferença?** possibilita a reflexão quanto ao emprego adequado da palavra dentro de um contexto, uma vez que a supressão do “R” final nem sempre representará erro na grafia da palavra. No entanto, muitas vezes, acontece que a palavra escrita não é adequada semanticamente a um determinado contexto. Por exemplo, as palavras “casa” e “casar” estão grafadas ortograficamente corretas, porém, possuem significados bem diferentes, e é essa reflexão que pretendemos instigar nos alunos.

Ao apresentar pares de palavras, cuja única divergência na escrita é o “R” final e que serão utilizadas para a complementação de frases, favorecemos aos alunos uma reflexão pertinente quanto ao uso adequado do “R” final e a significação disso, dentro de um

contexto, possibilitando aos discentes, a compreensão de que, mesmo não sendo pronunciado oralmente em muitas situações, na escrita ele faz diferença.

### **Jogo 03: Roleta: “R” final faz diferença?**

**Fenômeno:** Apagamento do “R” final nas formas verbais e em substantivos.

**Imagem 08:** Foto do Jogo 03: Roleta: “R” final faz diferença?



**Fonte:** Elaborado pela autora

**Objetivo:** Compreender o uso do “R” final em formas verbais e substantivos, refletindo que, mesmo não sendo pronunciado oralmente em determinadas situações, ele deve ser mantido na escrita, uma vez que sua supressão acarreta mudança no significado da palavra.

**Materiais:** 01 roleta; 01 tabela de conferência; 20 cartelas com frases lacunadas; 05 cartelas em branco.

**Número de jogadores:** 02 a 05 participantes.

**Como jogar:**

- Cada jogador deve rodar a roleta para definir a ordem do jogo, que iniciará em ordem decrescente, pelo participante que obtiver o número mais alto na roleta.
- As cartelas são embaralhadas e colocadas no centro da mesa e cada jogador, em sua vez, tira 05 cartelas, ou mais, a depender do número de participantes.
- Já com as cartelas, cada participante, em sua vez, deverá rodar a roleta.
- Quando a roleta parar de girar, indicará um número correspondente a duas palavras da tabela de conferência, que o participante deverá usar para completar as frases de suas cartelas ou formar frases nas cartelas em branco.
- Cada uma das palavras indicadas pelo número na roleta só poderá ser escrita uma vez, por participante.
- Se a roleta parar no espaço “PASSE A VEZ”, o participante deverá passar a vez para o jogador seguinte.
- Vence o jogador que primeiro completar todas as suas cartelas.

O último jogo que sugerimos para a reflexão em relação as modalidades de uso da língua, no qual abordamos o fenômeno Síncope, consiste em analisar a palavra, na perspectiva de identificar a letra ausente na escrita.

O jogo **Trilha reflexiva: O que falta na palavra?** (Apêndice 09) propõe ao aluno, a cada rodada, o desafio de descobrir a letra que foi suprimida na escrita da palavra. Para isso, o estudante necessita ler a forma escrita, o que, conseqüentemente, leva-o a identificar naquela forma, a sua fala ou a de um colega. No entanto, tal forma não é adequada à escrita, e o desafio é exatamente, identificar o que falta para adequá-la à norma padrão.

#### **Jogo 04: Trilha Reflexiva: O que falta na palavra?**

**Fenômeno:** Síncope: Supressão do “R” medial / Supressão do “S” medial /Desnasalização das sonorantes nasais “N” e “M” medial.

**Imagem 09:** Foto do Jogo 04: Trilha Reflexiva: O que falta na palavra?



**Fonte:** Elaborado pela autora

**Objetivo:** Confrontar a pronúncia com a escrita, para reflexão e percepção de que em muitas situações, elas não são equivalentes, o que exige atenção no momento da escrita.

**Materiais:** 01 tabuleiro com uma trilha contendo 30 casas e uma tarefa a ser cumprida em cada casa, além de espaços em que constam elementos surpresa, como: “retorne 2 casas”, “passe a vez”, “avance 3 casas”; 01 trilha com as respostas de cada tarefa a ser cumprida, para conferência; 01 dado e 06 pinos.

**Número de jogadores:** 02 a 06 participantes.

#### **Como jogar:**

- Cada jogador deve lançar o dado para definir a ordem do jogo, que iniciará em ordem decrescente, pelo participante que obtiver o número mais alto no lançamento do dado.
- Todos os pinos dos participantes devem estar posicionados na casa indicada por “INÍCIO”.
- O primeiro jogador lança o dado e move o pino no tabuleiro, avançando o número de casas indicado na face do dado voltado para cima.

- O participante deverá cumprir a tarefa designada na casa em que está o pino e, logo em seguida, conferir na trilha de respostas se cumpriu adequadamente a tarefa. Em caso positivo, permanece na casa; em caso negativo, retorna à casa de origem.
- Vence o jogador que primeiro chegar à casa “FIM”.
- Caso o jogador obtenha mais pontos do que o necessário, ao chegar à casa “FIM”, ele retorna a quantidade de casas excedentes e aguarda a próxima jogada.

Vale salientar, conforme foi apresentado, que todos os jogos foram nomeados por uma pergunta. Essa nomeação foi proposital, pois, desde o nome, o objetivo principal dos jogos não é apresentar respostas, mas é questionar, instigar a reflexão e possibilitar aos alunos a construção de respostas para as situações apresentadas, favorecendo a apropriação do conhecimento de forma compartilhada, dinâmica e motivadora.

As sugestões dos jogos descritos podem ser vivenciadas em qualquer turma, desde que o professor realize um diagnóstico inicial, que o possibilite conhecer as necessidades de aprendizagem dos alunos; e, a partir delas, vivenciem esses, ou outros jogos que sejam adequados à realidade específica.

Acreditamos na eficácia do trabalho com as modalidades de uso da língua a partir da utilização de jogos, pois compreendemos que, dessa forma, favorecemos uma reflexão que possibilita aos alunos “entender a lógica da nossa escrita e a consolidar o que eles já têm aprendido” (Cf. LEAL, ALBUQUERQUE e LEITE, 2005, p.130).

No capítulo seguinte, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento de nossa pesquisa, caracterizada como pesquisa-ação, perpassando pelo reconhecimento do contexto e sujeitos da pesquisa.

## 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 4.1. Caracterização da pesquisa

A pesquisa desenvolvida pode ser caracterizada como pesquisa-ação, uma vez que propõe uma intervenção diante das problemáticas detectadas, a partir de um estudo quantitativo, proporcionando ao educando reflexões pertinentes quanto às modalidades de uso da língua, apontando caminhos que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Prestes (2008, p.25):

Esse tipo de pesquisa é aquela voltada para a intervenção na realidade social. A pesquisa-ação caracteriza-se por uma interação efetiva e ampla entre pesquisadores e pesquisados. Seu objeto de estudo se constitui pela situação e pelos problemas de naturezas diversas encontrados em tal situação. Ela busca resolver e/ou esclarecer a problemática observada, não ficando em nível de simples ativismo, mas objetivando aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o nível de consciência dos pesquisados.

Assim sendo, a pesquisa-ação apresenta grande relevância no contexto educacional, por promover reflexão e profunda articulação entre teoria e prática. Pautada em conhecimentos teóricos sobre o problema em estudo, busca uma resolução diante do que foi detectado como problemático, apontando caminhos que podem ser percorridos para a superação do problema.

Nesse sentido, a pesquisa-ação educacional configura-se em uma estratégia de aprimoramento do trabalho do professor e, em consequência disso, da aprendizagem do aluno (Cf. TRIPP, 2005, p. 445).

Na formulação de um problema em uma pesquisa-ação, é necessário garantir a maior precisão possível na definição do problema; no entanto, “enquanto na pesquisa clássica os problemas referentes à como fazer as coisas tendem a ser rechaçados, na pesquisa-ação, são privilegiados” (Cf. GIL, 2002, p. 144). É através de um planejamento de ações, objetivando a intervenção no problema investigado, que a pesquisa-ação é concretizada (Cf. GIL, 2002, p. 146).

Nessa perspectiva, partindo de um levantamento quantitativo, buscamos em nossa pesquisa compreender os erros de escrita, apresentados pelos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, resultantes da transposição da oralidade para a escrita, pautando-se em uma fundamentação teórica que nos permita analisá-los, propondo uma intervenção coerente com as dificuldades detectadas, a partir do uso de jogos pedagógicos.

Trippe (2005, p. 446) afirma que “a maioria dos processos de melhora segue o mesmo ciclo. A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia”, e dessa forma nos propomos a fazer.

Para isso, objetivamos identificar, analisar e refletir sobre as marcas de oralidade encontradas nas produções textuais escritas dos alunos, bem como propor uma intervenção que proporcione ao educando reflexões pertinentes em relação às modalidades de uso da língua, evidenciando semelhanças e diferenças entre oralidade e escrita.

Assim, temos como objetivos específicos:

- Analisar e classificar os desvios de escrita nas produções textuais dos alunos, a partir das categorias morfofonêmicas propostas por Bortoni-Ricardo (2005);
- Identificar os fenômenos com maiores realizações entre as categorias apresentadas, para elaboração de jogos e proposição da intervenção;
- Realizar oficinas de intervenção, vivenciando os jogos elaborados na perspectiva de favorecer reflexões sobre o uso da língua;
- Minimizar as problemáticas detectadas na escrita dos alunos, resultantes da transposição da oralidade para escrita, a partir da reflexão e da vivência de jogos que explorem os fenômenos da oralidade na escrita.

Nossa pesquisa, na escola, foi desenvolvida entre os meses de junho a novembro de 2017, com atividades que foram classificadas em períodos: antes, durante e após a intervenção, conforme apresentado no cronograma de atividades da Tabela 05.

**Tabela 05:** Cronograma de atividades da Pesquisa

<b>Período da pesquisa</b>	<b>Atividade</b>	<b>Tempo</b>
Antes da Intervenção	-Caracterização do contexto e sujeitos da pesquisa; -Diagnóstico inicial com análise de textos escritos e classificação de fenômenos de oralidade na escrita; -Confecção de jogos de intervenção.	3 meses  (junho a agosto)
Durante a intervenção	-Realização das oficinas de intervenção.	1 mês (setembro)
Após a intervenção	-Diagnóstico após a intervenção, analisando a reescrita de textos escritos inicialmente, classificando os fenômenos de oralidade na escrita.	2 meses  (outubro e novembro)

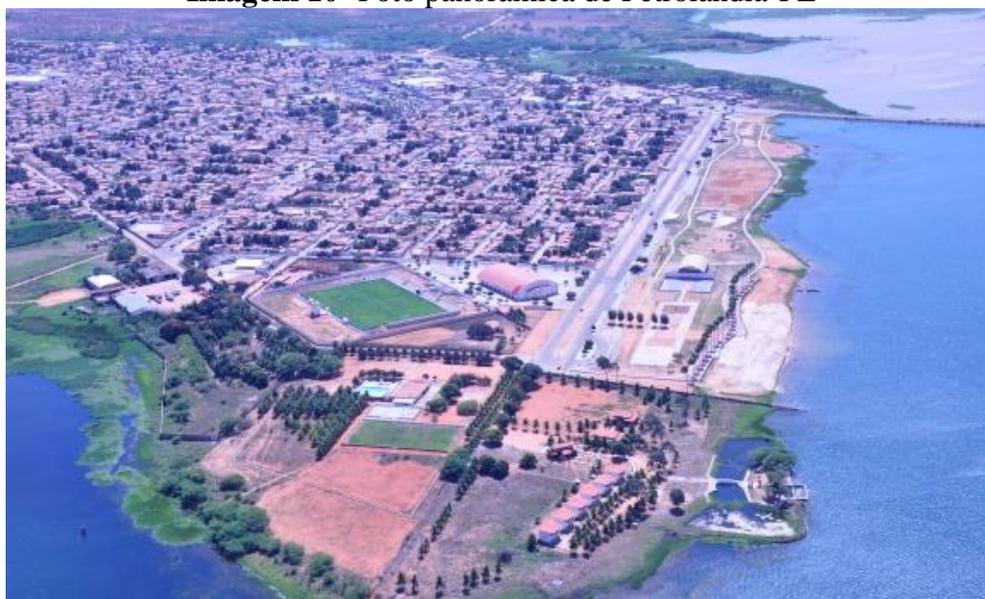
**Fonte:** Elaborado pela autora.

Dessa forma, foram necessários 06 meses para a concretização de toda a nossa proposta de pesquisa, considerando todas as etapas elencadas, desde o levantamento necessário antes e após a nossa intervenção, bem como o tempo destinado a organização e produção dos materiais utilizados nas oficinas. No tópico 4.4, descrevemos as atividades desenvolvidas no campo de estudo, durante todas as etapas da pesquisa e o tempo destinado a esse desenvolvimento, de forma mais específica. Ademais, contextualizamos nossa pesquisa, apresentando especificidades da Escola campo de estudo.

#### **4.2. Contexto da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em Petrolândia, município do estado de Pernambuco, que fica localizado às margens do Rio São Francisco, no sertão pernambucano, a 491 km da cidade de Recife, capital do Estado, com uma população estimada em 32.889 habitantes.

**Imagem 10-** Foto panorâmica de Petrolândia-PE



**Fonte:** <http://www.petrolandia.pe.gov.br/>. Acesso em 15/08/2017, hora: 16h50min.

**Imagem 11**– Petrolândia no Mapa de Pernambuco



**Fonte:** [https://pt.wikipedia.org/wiki/Petrol%C3%A2ndia\\_\(Pernambuco\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Petrol%C3%A2ndia_(Pernambuco)). Acesso em 15/08/2017, hora: 16h52min.

A Rede Municipal de Ensino de Petrolândia - PE possui 43 escolas, situadas nas áreas urbana e rural, oferecendo as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais- e Educação de Jovens e Adultos, atendendo a um público de 5.968 alunos.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Anos Finais do Ensino Fundamental, localizada na área urbana do Município de Petrolândia-PE, em uma turma do 7º ano.

A equipe escolar da Escola campo de estudo é composta por 47 funcionários, que se dividem nas mais diversas atividades da Instituição, nos três turnos, oferecendo as modalidades Ensino Fundamental - Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuídos em 19 turmas e atendendo a um público de 630 alunos.

Quanto à infraestrutura, a escola dispõe de 08 salas de aula, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 sala de coordenação, 01 sala de informática, 01 biblioteca, 01 depósito de merenda, 01 almoxarifado, 01 auditório, 07 banheiros, 01 área de serviço, 01 depósito de material de limpeza, 01 quadra de esportes, pátios recreativos, área de estacionamento e jardins.

A área em que a escola está localizada é caracterizada como área periférica. Seus moradores trabalham com agricultura, comércio, trabalhos temporários, informais; e grande parte deles é cadastrada no Programa Bolsa Família, segundo informações da própria escola. Os alunos matriculados residem no espaço urbano e rural e o Município disponibiliza ônibus para conduzi-los.

No tópico seguinte, descrevemos os sujeitos da pesquisa, a partir da análise das respostas do questionário aplicado, na perspectiva de conhecer um pouco da trajetória escolar e do contexto socioeconômico dos estudantes.

### 4.3. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram alunos do 7º ano, do horário vespertino. A turma é composta por 17 alunos, com idades entre 12 a 15 anos, sendo 13 do sexo feminino e 04 do sexo masculino. Uma aluna da turma possui diagnóstico de deficiência intelectual; e, apesar de cursar 7º ano, não é alfabetizada. Assim sendo, seu questionário foi respondido oralmente.

Em questionário aplicado na referida turma, constatamos que 12 alunos moram em casa própria e 05 em casa alugada. Ainda expondo sobre suas moradias, 05 indicaram morar em ruas calçadas ou asfaltadas, 06 na Zona Urbana e 02 na Zona Rural; 08 disseram possuir água corrente em torneira; e 09 possuem eletricidade em suas residências. Quanto a indicação sobre quem mora com os alunos, dos 17 alunos da turma, 08 moram com pai e mãe; 01 mora apenas com o pai e 08 com a mãe; além disso, 13 alunos também registraram morar com irmãos.

Diante desses dados iniciais, percebemos a precariedade, quanto às condições de moradia, pois apesar de a maioria dos alunos morarem em residências próprias, mais da metade não possui água encanada e metade da turma não possui eletricidade em suas residências, o que dificulta, entre outras coisas, o acesso à informação.

Sobre as atividades profissionais exercidas pelos membros da família, todos indicaram que o pai ou a mãe realizam alguma atividade, e citaram as seguintes fontes de renda: 03 pedreiros, 05 autônomos (vendas, feirantes), 02 funcionários em comércio, 01 doméstica, 01 funcionário público e 05 agricultores. A média da renda mensal das famílias dos discentes está entre menos de 01 salário mínimo; e, no máximo, 02 salários mínimos.

Ao serem questionados quanto a escolaridade dos pais, expuseram que 06 dos pais nunca estudaram, 04 concluíram o Ensino Fundamental e 04 iniciaram, mas não concluíram o Ensino Fundamental; quanto as mães, 04 nunca estudaram, 05 concluíram o Ensino Fundamental e 05 iniciaram, mas não concluíram o Ensino Fundamental, 01 possui Ensino Médio completo e 01 Ensino Médio incompleto e 01 iniciou o Ensino Superior, mas não chegou a concluir. Assim sendo, nenhum dos pais dos alunos possui Ensino Superior e apenas 02 mães concluíram o Ensino Médio.

Mesmo diante dessa realidade, a maioria dos alunos reconhece a importância da educação em suas vidas, 16 dos adolescentes afirmaram que estudam por considerar importante para seu futuro. Em outro questionamento, 16 alunos indicaram gostar de ler e 15, que gostam de escrever. Em suas justificativas, afirmam ser “bom” ler e escrever. Outro

aspecto importante é que, dos 17 alunos desse 7º ano, 08 já foram reprovados em algum ano de escolarização.

Ao serem questionados quanto às maiores dificuldades na escola, vários foram os motivos apontados, entre eles: “esquecer o que é explicado”; “dificuldades em disciplinas específicas (inglês e matemática)”; “leitura, compreensão do que é lido”; “provas”; “pontuação”; “não saber ler e escrever”; “tudo”.

Os alunos também foram questionados sobre quem os ajudava em suas atividades extraescolares, quando havia necessidade, e apenas 06 responderam que recebem ajuda do pai ou mãe, quando necessário; 04 afirmaram que apenas eram auxiliados pelos professores ou colegas na escola; e, 08, não recebiam nenhuma ajuda.

Perguntamos se os alunos gostavam das aulas de Língua Portuguesa e 16 responderam que sim, justificando que são “boas”, “legais” e/ou “importantes”, apenas 01 aluno, disse que, às vezes, as aulas são “chatas”.

Concluindo o questionário, indagamos o que eles esperavam aprender nas aulas de Língua Portuguesa, e as respostas, um tanto vagas, foram diversificadas: “tudo”, “coisas boas”, “nada”, “saber mais”, “aprender a escrever um livro”, “melhorar a aprendizagem”, “fazer as atividades”, “aprender a ler e a escrever”.

Consideramos importante conhecer a realidade social dos alunos; nesse sentido, houve a necessidade de aplicar um questionário em que pudéssemos compreender a realidade a qual os estudantes passam/estão inseridos, fatos que influenciam significativamente na aprendizagem dos alunos, mas que, inúmeras vezes, são esquecidos pela escola.

A realidade dos discentes do 7º ano, detectada na pesquisa, é compartilhada por muitos outros alunos das escolas públicas brasileiras. O fato é que mesmo conhecendo essa realidade, a escola ainda é carente no desenvolvimento de práticas que promovam a inclusão, respeitando as especificidades e necessidades do seu público, o que, conseqüentemente, contribui com a exclusão social de muitos estudantes, ao não garantir o acesso a uma educação que os possibilitem o sucesso escolar e a ascensão social.

A escola é garantida a todos; no entanto, muitos dos que nela adentram são condenados ao fracasso escolar. Segundo Soares (1994, p.5 e 6):

[...] a escola que temos é antes *contra* o povo que *para* o povo: o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que se, vem ocorrendo uma progressiva democratização *do acesso* à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização *da escola*. Nossa escola tem se mostrado incompetente para a educação das

camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las.

Diante dessa situação, vale salientar que, como bem disse a autora, a incompetência para o fracasso escolar dos alunos *não está no aluno*, que busca a escola por vê-la como decisiva para a mudança de sua realidade; *está na escola* e em um sistema educacional excludente, que não considera as condições sociais de seu público e não garante, aos que a ela recorrem, o acesso aos artifícios necessários na luta contra as desigualdades sociais. À vista disso, Soares (1994, p.73) afirma que:

[...] o que a escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode fazer é vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que a instrumentalizem para a participação no processo de transformação social. Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política.

Considerando esse comprometimento social que a escola precisa ter com seus alunos, e a partir das respostas apresentadas no questionário aplicado com os discentes do 7º ano, evidenciamos que esses estudantes são uma representação desse público, que necessita da escola para mudar a sua realidade. Advindos de famílias de classes populares e com baixo grau de instrução, eles são uma amostra do fracasso escolar sofrido por muitos estudantes brasileiros. Isso é expressivo, quando constatamos que, aproximadamente, 50% dos alunos da turma já foram reprovados em algum ano escolar, mas que, apesar disso, não desistem da escola. Percebemos que, apesar das precárias condições sociais, acreditam na educação, almejando um futuro melhor, mesmo não tendo muito incentivo da família.

Pelo contexto social, bem como pelo rendimento escolar desses alunos, considerando a escrita nas produções textuais, após anos de escolarização, escolhemos a referida turma para desenvolvermos o trabalho de pesquisa e intervenção.

No tópico seguinte, descrevemos como ocorreram os momentos para coleta dos dados necessários à realização da pesquisa.

#### **4.4. Coleta de dados**

A coleta de dados aconteceu em etapas distintas, como dito anteriormente, e caracterizamos estas etapas em: antes, durante e após a intervenção. Para o desenvolvimento de toda a pesquisa foram necessárias 19 aulas de 50 minutos cada, conforme apresentadas na Tabela 06.

**Tabela 06:** Organização das etapas da Pesquisa

<b>Etapas da pesquisa</b>	<b>Atividade desenvolvida</b>	<b>Tempo</b>
Antes da intervenção	- Apresentação da pesquisa a ser realizada e assinatura dos termos de participação.	1 aula de 50min
	- Aplicação de questionário socioeconômico.	1 aula de 50min
	-Apresentação, leitura e exploração do gênero textual, a ser produzido, “autobiografia”.	2 aulas de 50min
	- Produção do gênero textual proposto para coleta de dados.	2 aulas de 50min
Durante a intervenção	- <b>Oficina 01:</b> Reflexão sobre oralidade e escrita.	2 aulas de 50min
	- <b>Oficina 02:</b> Reflexão sobre os usos do “M” e “N”: <b>Jogo 01:</b> Dama: M ou N?	2 aulas de 50min
	- <b>Oficina 03:</b> Reflexão sobre os usos do “E” e “I”: <b>Jogo 02:</b> Dominó: E ou I?	2 aulas de 50min
	- <b>Oficina 04:</b> Reflexão sobre o uso do “R” final: <b>Jogo 03:</b> Roleta: R final faz diferença?	3 aulas de 50min
	- <b>Oficina 05:</b> Reflexão sobre a composição das palavras: <b>Jogo 04:</b> Trilha Reflexiva: O que falta na palavra?	2 aulas de 50min
Após a intervenção	- <b>Oficina 06:</b> Reflexão sobre a escrita: Reescrita textual	2 aulas de 50min

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Antes da intervenção, conforme tabela 06, necessitamos de 06 aulas de 50 minutos. Inicialmente, conversamos com os alunos sobre a pesquisa que seria realizada e propomos a eles que respondessem a um questionário, com o intuito de conhecermos a realidade socioeconômica dos educandos, para, dessa forma, montarmos o perfil da turma. Após essa etapa, passamos para o trabalho efetivo de investigação de nosso objeto de estudo. Para isso, optamos pelo trabalho com o gênero textual “autobiografia”. Era o gênero textual proposto para o trabalho no bimestre em que se daria a coleta de dados; e, portanto, decidimos utilizá-lo, por ser um gênero que nos possibilitaria conhecer mais profundamente os alunos, sujeitos desta pesquisa. Assim, aliamos a produção textual escrita, necessária para a diagnose que serviria como base para a pesquisa, à investigação dos sujeitos da pesquisa.

O primeiro momento, antes da intervenção e após a explicação da pesquisa a ser realizada e as assinaturas dos termos de participação, aconteceu em 02 aulas e foi dedicado a apresentação e reconhecimento das características do gênero textual que seria trabalhado. Para isso, levamos para a turma alguns exemplos de autobiografias, entre elas, autobiografias de José Saramago e Monteiro Lobato, e solicitamos que, em trios, analisassem o texto do grupo, observando aspectos, como: estrutura, informações apresentadas, quem seria o autor e qual o objetivo do texto. Após a análise e discussão no pequeno grupo, realizamos uma socialização do que os alunos conseguiram perceber nos textos. E, assim, fomos construindo conhecimento, a partir dos pontos destacados por cada grupo. Durante as discussões, foram feitas as intervenções necessárias, na perspectiva de levar os estudantes à compreensão quanto às características do gênero textual.

Dando continuidade à proposta de trabalho para coleta de dados, o momento seguinte também aconteceu em duas aulas e foi dedicado à produção textual individual escrita de um texto autobiográfico. Retomando as discussões da aula anterior, apresentamos, através de slides, as características do gênero “autobiografia” e esclarecemos as dúvidas apresentadas pelos estudantes. Em seguida, levamos para a turma uma proposta de produção escrita, em material xerografado (Apêndice 03). Apresentamos alguns questionamentos iniciais para que os alunos atentassem no momento da produção escrita, considerando pontos importantes em um texto autobiográfico.

Inicialmente, pensamos em elaborar um livro de autobiografias dos alunos da turma e deixá-lo na biblioteca para que fizesse parte do acervo. Dessa forma, serviria para exploração de trabalhos posteriores sobre o gênero. No entanto, após a produção dos alunos, identificamos o registro de coisas extremamente íntimas e; ao conversarmos com os estudantes sobre a possibilidade de retirar determinadas informações, estes decidiram não tornar seus textos públicos. Assim sendo, juntos acordamos que o texto produzido ficaria restrito ao trabalho em sala de aula.

Dessa forma, analisamos e avaliamos as características do texto, uma vez que, como dito anteriormente, foi esse o gênero trabalhado no bimestre. No entanto, salientamos que para a nossa pesquisa, não eram essas características que mais nos interessavam, pois nosso objetivo era identificar os fenômenos de oralidade transpostos para a escrita dos alunos.

Durante a produção escrita, foram disponibilizados dicionários, pois caso surgissem dúvidas quanto à escrita de determinadas palavras, os estudantes poderiam consultar.

Vale destacar que nessa etapa, 01 dos 17 alunos da turma, que preencheu ao questionário socioeconômico, havia sido transferido para outra escola, e 01 aluna não

alfabetizada, deficiente intelectual, também não realizou a produção textual escrita, representando um pouco de sua vida, através de imagens. Dessa forma, 15 alunos produziram os textos escritos, que serviram de base para a pesquisa, e todos foram analisados e utilizados para a realização do diagnóstico inicial da turma.

As produções textuais escritas foram analisadas na perspectiva de evidenciar todos os desvios de escrita, considerando a norma padrão. Após identificarmos todos os fenômenos e quantificarmos as ocorrências, organizamos considerando as categorias de análise e diagnose de erros no ensino da língua materna, propostas por Bortoni-Ricardo (2005, p. 54). Essa classificação foi de grande importância, por nos possibilitar a compreensão da natureza dos erros dos estudantes na proposição de uma intervenção condizente com as dificuldades demonstradas por eles no momento da escrita.

Ao classificarmos os desvios de escrita dos alunos, nas categorias propostas por Bortoni-Ricardo (2005, p.54), e identificarmos as maiores ocorrências, selecionamos um fenômeno de cada categoria, considerando o mais recorrente nas produções escritas e elaboramos 04 jogos educativos que possibilitaram reflexões sobre esses fenômenos.

Após a elaboração dos jogos, organizamos as oficinas para intervenção, que aconteceram em 05 momentos distintos; 04 deles com duração de 02 aulas de 50 minutos e uma oficina com duração de 03 aulas de 50 minutos.

À primeira oficina de intervenção, destinamos a reflexões iniciais referentes às modalidades de uso da língua, com foco nos fenômenos de escrita apresentados pelos alunos. Nas Oficinas 02, 03, 04 e 05 seguintes, foram vivenciados os jogos confeccionados, sendo um jogo realizado em cada oficina, que era sempre encerrada com a sistematização dos conhecimentos construídos a partir da vivência do jogo.

Após a intervenção, realizamos a Oficina 06, que foi dedicada à reescrita da produção textual, escrita na etapa inicial diagnóstica. Nesse momento, os alunos receberam a produção textual escrita e foram orientados a reescrevê-la, atentando para os possíveis desvios de escrita por eles cometidos, considerando as discussões e as aprendizagens construídas ao longo das oficinas. Para esse momento, também foram disponibilizados dicionários, para que os alunos recorressem, caso julgassem necessário.

É importante salientar que, nesse momento, foram reescritas 12 produções textuais, pois, dos 15 alunos informantes, 02 foram transferidos para outras escolas e 01 evadiu durante o semestre, impossibilitando a participação nas oficinas de intervenção, como também a reescrita textual para coleta de dados após a intervenção.

As produções textuais reescritas foram analisadas a fim de evidenciarmos a evolução dos alunos. Após a intervenção, mais uma vez, identificamos todos os fenômenos, os quantificamos e os classificamos novamente nas categorias de análise e diagnose de erros no ensino da língua materna, proposto por Bortoni-Ricardo (2005, p. 54). Posteriormente, transpomos as informações para tabelas e gráficos, comparando a produção com a reescrita.

Para melhor compreendermos o desenvolvimento do trabalho, apresentamos, no capítulo seguinte, os procedimentos de análise e a classificação das marcas morfofonêmicas dos textos escritos dos alunos.

## 5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Em nossa pesquisa, analisamos as produções textuais escritas dos alunos e realizamos um levantamento quantitativo quanto às ocorrências de erros de escrita, apresentados nos textos. Após esse levantamento, utilizamos o modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005, p. 54) para análise e diagnose de erros no ensino da Língua Materna e fizemos uma classificação dos erros nas produções escritas dos alunos, nas categorias de análise propostas pela autora. Os dados são apresentados em tabelas e gráficos, conforme os subtópicos que seguem.

### **5.1. Classificação e análise das marcas morfofonêmicas encontradas nos textos escritos dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, a partir do modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005) para análise e diagnose de erros no ensino da língua materna**

Analisando as produções textuais escritas dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, nas quais foram coletados 50 fenômenos decorrentes da oralidade na escrita dos estudantes, que totalizaram em 250 desvios de escrita, nos textos escritos analisados. Assim sendo, fizemos a classificação desses fenômenos nas categorias de erros de Bortoni-Ricardo (2005, p. 54).

Esse levantamento quantitativo, realizado a partir das produções textuais escritas dos alunos, foi fundamental para a elaboração dos jogos e proposição das oficinas, pois, a partir dele, foi possível evidenciar a natureza dos desvios de escrita cometidos pelos estudantes, estratégia essencial na seleção ou confecção de jogos, objetivando a promoção da aprendizagem. Tal estratégia utilizada parte do princípio de que é fundamental compreender o contexto de pesquisa, assim como o público a ser pesquisado e suas necessidades de aprendizagem. A esse respeito, Leal, Albuquerque e Leite (2005, p. 119) asseveram que “o diagnóstico sobre o que sabe o aluno acerca do que se deseja ensinar é fundamental para que se programem os jogos que serão disponibilizados”.

Dessa forma, os desvios de escrita dos alunos foram classificados da seguinte maneira:

**Tabela 07:** Categoria 01 - Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita

<b>Casos</b>	<b>Escrita dos alunos</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Troca do “U” por “L”	Morreu >>Morrel Inventou >>inventol Bateu >> batel Acabou >>acabol Soube >>ccolbe	06	<b>2,4</b>
Troca do “L” por “U”	Municipal >>Munisipau Futsal >>futisau Rafael >>Rafaeu Alguma >>alguma	04	<b>1,6</b>
Troca “M” por “N”	Sempre >>Senpre (2) Lembranças >>lenbranças (2) Também >>também Completei >>completei Setembro >>setenbro Lembro >>lenbro Em >>en (2) Pernambuco >>Pernanbuco Bom >>bon Mim >> min Campina >>Canpina.	14	<b>5,6</b>
Troca “N” pelo “M”	Vontade >>Vomtade Consiga >>comsiga Conseguir >>comseguir.	03	<b>1,2</b>
Troca do “Z” por “S”	Faz >>Fas Infelizmente >>infelismmente Fez >>fes	03	<b>1,2</b>
Troca do “S” por “CC”	Salgueiro >>ccalgueiro Sofrido >>ccofrido Soube >>ccolbe Se >>cce Sofia >>ccofia Sabemos >>ccabemos Sem >>ccem Separando >>cceparando Ser >>ccer Sofrir >>ccofrir	10	<b>4</b>
Troca do “S” por “C”	Separando >>Ceparando	01	<b>0,4</b>
Troca do “S” por “Z”	Quisesse >>Quizeci Coisa >>coiza	02	<b>0,8</b>
Troca de “SS” por “S”	Acontecesse >>Acontecese Interessante >>interesante Assim >>asim Tivesse >>tivese Quisesse >>quizeze.	05	<b>2</b>
Troca do “SS” por “C”	Quisesse >>quizeci.	01	<b>0,4</b>
Troca do “SS” por “Ç”	Isso >> iço.	01	<b>0,4</b>

Troca do “Ç” por “S”	Roça >> rosa.	01	<b>0,4</b>
Troca do “C” por “S”	Felicidade >>felisidade Agradecido >>agradesido Notícia >>notisia Francisco >>Fransinco Municipal >>munisipal Acidente >>asidente Bicicleta >>bisicleta Percebeu >>pesebel Esquecer >>sequese.	09	<b>3,6</b>
Troca do “SC” por “S”	Cresci >>crese Nasci >>nasi Crescendo >>crecendo.	03	<b>1,2</b>
Troca do “SC” por “C”	Nasci >>naci(4).	04	<b>1,6</b>
Troca do “R” por “RR”	Morar >> morra (2).	02	<b>0,8</b>
Troca do “RR” por “R”	Morreu >>moreu(2) Arrume >>arume Arrumo >>arumo Morro >> moro Escorregou >>escorego.	06	<b>2,4</b>
Troca do “C” por “Ç”	Pouco >> Poço(3)	03	<b>1,2</b>
Troca do “J” por “G”	Hoje >>ogi(2) Já >>ga	03	<b>1,2</b>
Troca do “G” por “J”	Gentil >>jentil Gente >>jenti.	02	<b>0,8</b>
Troca do “QU” por “C”	Quando >>Cando	01	<b>0,4</b>
Troca do “CH” por “X”	Machucar >>maxuca.	01	<b>0,4</b>
Troca do “LI” por “LH”	Família >>Familha(4)	04	<b>1,6</b>
Troca do “NH” por “LH”	Minha >> Milha(4)	04	<b>1,6</b>
Troca do “M” por “ÃO”	Falam >>Falão(2)	02	<b>0,8</b>
Acréscimo do “R” final	E >> ir(3)	03	<b>1,2</b>
Supressão do “H” inicial	Hoje >>ogi(2).	02	<b>0,8</b>
<b>Total</b>		<b>100</b>	<b>40%</b>

Fonte: Elaborado pela autora

**Tabela 08:** Categoria 02 - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categoriais no dialeto estudado

Casos	Escrita dos alunos	Total	%
Neutralização das vogais anteriores “E” e “I” em posição pós-tônica e pretônica.	Bastante >>bastanti (2) De >>di(4) Que >>qui(3) Em >>in(2) Desisti >>disisti Mãe >>mai	27	<b>10,7</b>

Troca do “E” POR “I”	Me >> mi(3) Quisesse >>quizesi Ele >>eli, Hoje >>ogi(2) E >>ir(4) Se >> si Estudos >>istudos E >>i		
Neutralização das vogais anteriores “E” e “I” em posição pós-tônica e pretônica. Troca do “I” por “E”	Nasci >> nasce(3) Cresci >> cresce Infância>>enfanceia(2) Inventou >>enventol Internado >>enternado	08	3,2
Redução de fonema no interior do vocábulo. Supressão do “L” medial	Faculdade >>facudade.	01	0,4
Vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal.	Por isso >>poriço(2).	02	0,8
	Que ele >>quele.	01	0,4
	Me dando >>midando	01	0,4
	De bom >>debom	01	0,4
	De todo >>Ditodo	01	0,4
	Pra mim >>Prami	01	0,4
<b>Total</b>		43	17,2%

Fonte: Elaborado pela autora

**Tabela 09:** Categoria 03 - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais

Casos	Escrita dos alunos	Total	%
Apagamento do “R” final nas formas verbais e em substantivos.	Brincar >> brinca (3) Professor >> professo (2) Escrever >> escreve Trabalhar >> trabalha (2) Estudar >> estuda (3) Fazer >> faze Jogador >> jogado Andar >> anda Falar >> fala Mostrar >> mostra Esquecer >>esquese Melhor >>melho Passar >> passa (2) Morar >> mora (3) Parar >> para (1) Mulher >>mulhe Viajar >> viaja (2)	27	10,7
Assimilação e degeminação do ND >> N.	Pulando >>punlano	01	0,4
Desnasalização vogal átona final.	Homem >> home (2) Separaram >>separaro	03	1,2

Ditongação.		Mas >> mais (12) Tem >>tei Boa >>Boua	14	<b>5,6</b>
Aférese da sílaba inicial do verbo estar.		Esteja >>teja Estou >>to Estivesse >>tivesse	03	<b>1,2</b>
Monotongação de ditongo decrescente.	“I” medial	Mais >> mas (5) Leite >>lete Janeiro >>janero Pois >>pos	08	<b>3,2</b>
	“U” medial e final.	Estou >>to Guardarroupa>>guadaropa Furou >> foro Escorregou >>escorego Morou >> moro Pouco >> poço (2)	07	<b>2,8</b>
Despalatização das sonorantes palatais nasal.		Carinho >>cariu Tenho >>teio (2) Minha >> mia (5)	08	<b>3,2</b>
<b>Total</b>			<b>71</b>	<b>28,4 %</b>

Fonte: Elaborado pela autora

**Tabela 10:** Categoria 04 - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas

Casos		Escrita dos alunos	Total	%
Supressão de ditongo crescente oral em sílaba medial. Troca do “IO” por “E”		Fisioterapia >>fiseterapia	01	<b>0,4</b>
Metátese	Deslocamento do “R”	Pediatra >>pedriata Perdi >> pedir	02	<b>0,8</b>
	Deslocamento do “N”	Pernambuco >>pernabunco Francisco >>frasinco Municipal >>mucinpapal	03	<b>1,2</b>
	Deslocamento do “M”	Tempo >>tepom Macambira >>mancabira	02	<b>0,8</b>
	Deslocamento do “S”	Mesma >>memas	01	<b>0,4</b>
Epêntese – Inserção do “N” interior da palavra.		Pulando >>punlano Capibaribe >>capibaranbi	02	<b>0,8</b>
Síncope	Supressão do “R” medial	Problema >>poblema Forma >>foma Perdemos >>pedemos Perna >> pena Irmão >>imão (2) Irmã >>imã (2) Guardarroupa>>guadaropa Percebeu >>pesebel	10	<b>4</b>

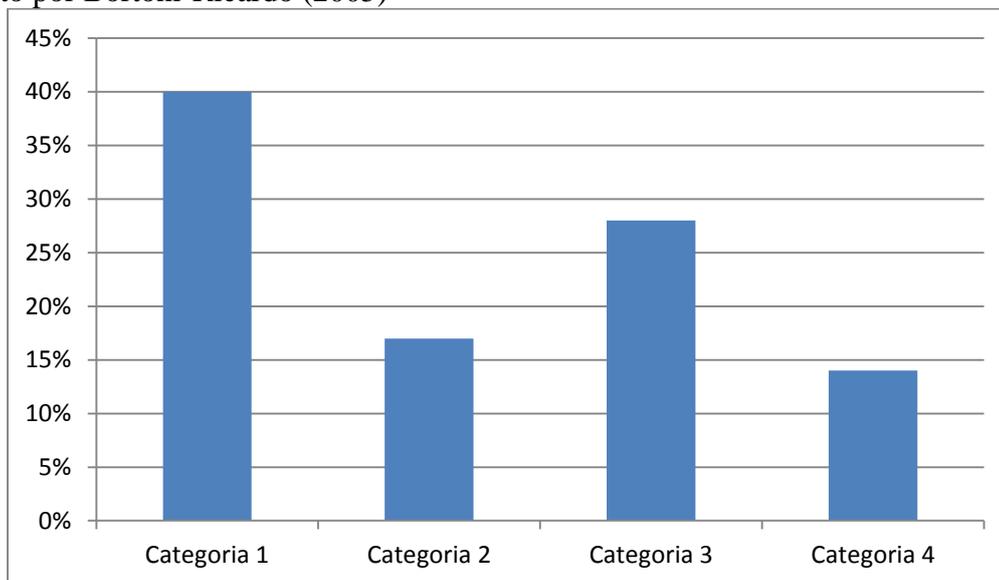
	Supressão do “S” medial	Gostava >>gotava Gosto >> goto	02	<b>0,8</b>
	Desnasalização das sonorantes nasais “N” e “M” medial	Quando >>quado Nunca >> nuca (3) Brinca >> brica (3) Brincar >>bricar Cantora >>catora Lembro >>lebro	10	<b>4</b>
	Apócope – supressão do “Z” final	Feliz >>Feli	01	<b>0,4</b>
	Troca do “O” por “U”	Todos >>tudos (2)	02	<b>0,8</b>
<b>Total</b>			<b>36</b>	<b>14,4%</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora

Nas tabelas apresentadas, evidenciamos os desvios de escrita que se justificam pela arbitrariedade do sistema linguístico, dos que são provenientes da transcrição de hábitos da fala para a escrita. Para melhor visualizarmos, em nível comparativo, tais resultados, transpomos os dados percentuais para gráficos.

No Gráfico 01, apresentamos as ocorrências de erros em porcentagem, por categorias de análise, a partir das quatro categorias do modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005, p. 54) para análise e diagnose de erros no ensino da língua materna: *Categoria 01 - Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; Categoria 02 - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; Categoria 03 - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; e Categoria 4 - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.*

**Gráfico 01:** Ocorrências de erros em % por categorias de análise, segundo modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005)



**Fonte:** Elaborado pela autora

Conforme podemos visualizar no gráfico 01, os erros decorrentes das categorias 01 (40%) e 03 (28%) são os mais recorrentes nas produções textuais dos alunos. Entretanto, os resultantes das categorias 02 (17%) e 04 (15%), mesmo obtendo menor termo percentual quando comparado aos demais, apresentam significância quanto à ocorrência.

Assim sendo, analisando os gráficos em ordem crescente, considerando o percentual de ocorrências por categorias de análise, constatamos que a maior incidência de erros dos estudantes está na Categoria 01, que representa os decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita. Para melhor compreensão, destacamos os desvios encontrados no *corpus* analisado:

- ✓ Troca do “U” por “L”;
- ✓ Troca do “L” por “U”;
- ✓ Troca “M” por “N”;
- ✓ Troca “N” pelo “M”;
- ✓ Troca do “Z” por “S”;
- ✓ Troca do “S” por “CC”;
- ✓ Troca do “S” por “C”;
- ✓ Troca do “S” por “Z”;
- ✓ Troca de “SS” por “S”;
- ✓ Troca do “SS” por “C”;
- ✓ Troca do “SS” por “Ç”;

- ✓ Troca do “Ç” por “S”;
- ✓ Troca do “C” por “S”;
- ✓ Troca do “SC” por “S”;
- ✓ Troca do “SC” por “C”;
- ✓ Troca do “R” por “RR”;
- ✓ Troca do “RR” por “R”;
- ✓ Troca do “C” por “Ç”;
- ✓ Troca do “J” por “G”;
- ✓ Troca do “G” por “J”;
- ✓ Troca do “QU” por “C”;
- ✓ Troca do “CH” por “X”;
- ✓ Troca do “LI” por “LH”;
- ✓ Troca do “NH” por “LH”;
- ✓ Troca do “M” por “ÃO”;
- ✓ Acréscimo do “R” final; Supressão do “H” inicial.

Esses dados comprovam que muitos alunos ainda não têm domínio com relação as normas de escrita da Língua Portuguesa, pois esses erros ocorrem devido às várias relações entre fonema e letra, uma vez que na Língua Portuguesa há letras que representam vários fonemas e fonema que possui várias representações gráficas, além do uso de diacríticos, dos aspectos morfológicos (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54) e das irregularidades ortográficas do sistema linguístico.

Dessa forma, percebemos o desenvolvimento insuficiente da aprendizagem dos educandos quanto as convenções da língua escrita, mesmo após vários anos de escolarização. Considerando que os sujeitos de nossa pesquisa estão em processo de formação e apropriação das normas da língua escrita, e conscientes das regras e exceções da Língua Portuguesa, compreendemos que o domínio de tais conceitos será consequência desse processo, desde que haja um trabalho pautado na reflexão de todas essas convenções sobre o sistema de escrita alfabético. A esse respeito, Cagliari (1998, p. 183) considera que:

Como atividade de escrita, é essencial que os alunos aprendam (e pratiquem) primeiro a escrita e ponham-se a escrever como eles acham que deve ser. Somente depois, já mais familiarizados com o ato de escrever, serão levados a reconsiderar o que fizeram, em função das normas ortográficas. À medida que os alunos forem escrevendo e forem sendo instruídos a respeito da ortografia, de seus usos e de como tirar dúvidas ortográficas, procurarão escrever cada vez mais corretamente, chegando em pouco tempo a ter poucos erros de grafia, mesmo na primeira versão dos textos que escreverem.

É essencial o desenvolvimento de atividades reflexivas, de forma sistemática, que possibilitem ao estudante a compreensão das convenções da língua escrita, partindo, prioritariamente, de um diagnóstico que identifique as necessidades de aprendizagem do educando, e é isso que propomos em nossa pesquisa, ao utilizarmos jogos pedagógicos, produzidos a partir das dificuldades de escrita apresentadas pelos discentes.

No que tange à Categoria 03, foram encontradas as seguintes realizações:

- ✓ Apagamento do “R” final nas formas verbais e em substantivos;
- ✓ Assimilação e degeminação do “ND” >> “N”;
- ✓ Desnasalização da vogal átona final;
- ✓ Ditongação;
- ✓ Aférese da sílaba inicial do verbo “estar”;
- ✓ Monotongação de ditongo decrescente do “I” medial e “U” medial e final;
- ✓ Despalatização das sonorantes palatais nasais.

Os fenômenos dessa categoria possibilitam evidenciar o caráter vivo da língua, que tanto se distancia da língua padrão escrita, visto que são provenientes de quase todos os falantes, independente do grau de escolaridade, pois o que determinará a escolha da variedade a ser utilizada será o grau de formalidade exigido no momento da fala, conforme explica Bortoni -Ricardo (2005, p. 40) ao descrever as regras graduais: [...] “definem uma estratificação contínua e estão presentes no repertório de praticamente todos os brasileiros, dependendo apenas do grau de formalidade que eles conferem à própria fala”.

Quanto à Categoria 02, encontramos os seguintes fenômenos:

- ✓ Neutralização das vogais anteriores “E” e “I” em posição pós-tônica e pretônica;
- ✓ Redução de fonema no interior do vocábulo: supressão do “L” medial;
- ✓ Vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal.

Nessa categoria temos variações que ocorrem, categoricamente, independentemente da situação comunicativa, do contexto social ou demográfico do falante. No tocante aos fenômenos recorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas, Bortoni-Ricardo (2005, p.55) pontua que “aplicam-se sempre, independentemente das características sociodemográficas que identificam o falante e do contexto situacional”.

Nesse sentido, percebemos que os alunos não representam na escrita uma pronúncia diferente da utilizada pelos demais falantes, pois todos compartilham desses mesmos aspectos, evidenciando, mais uma vez, o caráter variável da língua, no qual a fala não é

correspondente à escrita. No entanto, o que os estudantes ainda não compreenderam, diz respeito às diferenças entre as modalidades da língua; e, por isso, acabam por reproduzir, na escrita, a sua fala.

Por fim, mas não menos importante, tem a Categoria 04, que representa os erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, cujos fenômenos encontrados foram classificados em:

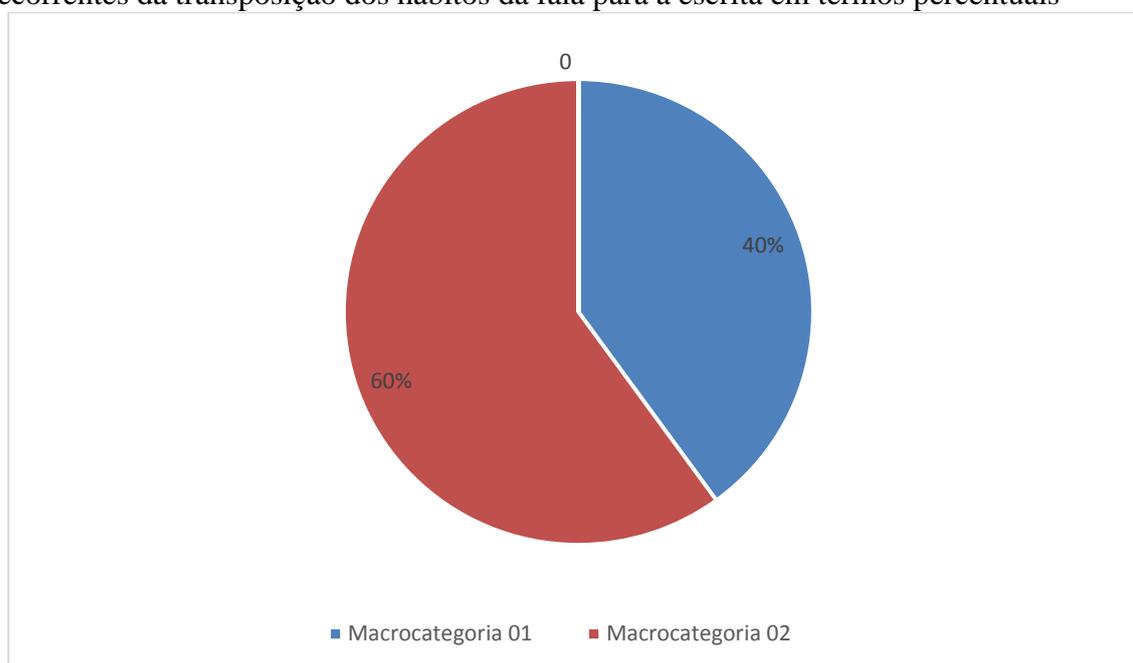
- ✓ Supressão de ditongo crescente oral em sílaba medial: troca do “IO” por “E”;
- ✓ Metátese: deslocamento do “R”, “N”, “M” e “S”;
- ✓ Epêntese: inserção do “N” interior da palavra;
- ✓ Síncope: supressão do “R” medial; supressão do “S” medial e desnasalização das sonorantes nasais “N” e “M” medial;
- ✓ Apócope: supressão do “Z” final e Troca do “O” por “U”.

Estão incluídos nessa categoria os traços peculiares das variedades rurais e populares, que não estão presentes nas variedades utilizadas por outros grupos; e, por isso, sofrem avaliação negativa pelos que não compartilham dessas peculiaridades.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 40), a Categoria 04 corresponde às regras variáveis “que definem uma estratificação ‘descontínua’ e que caracterizam as variedades regionais e sociais mais isoladas, recebendo maior grau de estigmatização na sociedade urbana hegemônica”.

Para uma visualização macro do processo de transposição de marcas da oralidade na escrita, organizamos o Gráfico 02. Nesse sentido, apresentamos uma nova categorização dos dados coletados, classificando os erros na escrita em duas macrocategorias: **Macrocategoria 01** - Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita e **Macrocategoria 02** - Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita. Nessa última, contabilizamos as ocorrências evidenciadas nas Categorias 02, 03 e 04, (ver **Tabela 01**, na página 36) propostas por Bortoni-Ricardo (2005, p.54), que representam a transposição de hábitos da fala para a escrita, ou seja, os aspectos variacionais da língua na modalidade oral transpostos para a escrita. Dessa forma, essa classificação permite-nos uma visualização mais precisa de qual categoria tende a favorecer as marcas da oralidade na escrita.

**Gráfico 02:** Ocorrência de erros classificados em: **Macrocategoria 01**- erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita e **Macrocategoria 02** - erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita em termos percentuais



**Fonte:** Elaborado pela autora

Analisando o Gráfico 02, evidenciamos, como dito anteriormente, que 40% dos erros detectados no *corpus*, classificados na Macrocategoria 01, decorrem da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, levando-nos a conclusão de que muitos alunos desconhecem as normas do sistema de escrita e reproduzem tentativas, diante dos conhecimentos que possuem.

Para superação dessa dificuldade, faz-se necessário um trabalho sistemático e reflexivo com relação as convenções que regem a língua escrita, sobretudo no que diz respeito aos aspectos morfológicos, por exigir do aluno a apropriação de vários conceitos, além de memorização de determinados casos irregulares.

Na Macrocategoria 02 contabilizamos todas as realizações classificadas anteriormente nas Categorias 02, 03 e 04 e visualizamos um percentual de 60%. Esse dado nos possibilitou perceber que 60% dos erros na escrita dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental são decorrentes da transposição de hábitos da fala para a escrita.

Com esses dados, confirmamos a nossa hipótese inicial de que após vários anos de escolarização, muitos alunos demonstram desconhecer características de cada modalidade de uso da língua e das convenções de escrita, uma vez que há a transposição de várias marcas da oralidade nos textos escritos.

À vista disso, é perceptível que essa situação representa uma grande problemática, que necessita ser repensada no contexto educacional, considerando que os alunos, nessa fase de escolarização, já passaram vários anos na escola. No caso específico dos sujeitos da pesquisa, metade deles já repetiram de ano em sua trajetória escolar; no entanto, ainda não são capazes de perceber as diferenças entre as modalidades de uso da língua oral e escrita, situação que deveria ter sido elucidada nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Após o período de alfabetização, é normal que os alunos reproduzam, na escrita, sua fala. No entanto, ao passo que avançam em escolarização, devem ser conduzidos a perceber que não escrevemos como falamos, já que existe uma norma no sistema de escrita, a qual o aluno deve ter acesso. Ao discorrer sobre a correção da escrita, Cagliari (1998, p. 184) afirma que:

Nos primeiros textos, como o objetivo é simplesmente fazer com que o aluno passe da habilidade que tem de produzir textos orais para a habilidade de traduzi-los para textos escritos, o professor não deve nem sequer mencionar o fato de que o aluno precisa corrigir, melhorar e, depois, passar a limpo. No começo, vale o que o aluno faz, do jeito que ele fez. Nenhum professor tem condições nem tempo para corrigir os erros de todos os alunos no processo de alfabetização e, pedagogicamente, nem é preciso.

Corroborando com a afirmação do autor, compreendemos que em fase de alfabetização, quando o aluno inicia o processo de aquisição de outra modalidade de uso da língua, no caso a escrita, não deve ser objetivo do trabalho a correção das representações gráficas. Porém, esse é um trabalho que precisa acontecer de forma sistemática e reflexiva, no decorrer desse processo, possibilitando, fundamentalmente, que o aluno seja capaz de perceber as diferenças entre oralidade e escrita, como também das convenções que regulam a língua escrita e que precisam ser respeitadas. Quando o aluno compreende que há limites entre essas modalidades, ele passa a agir de forma reflexiva diante da escrita.

Como base nos dados apresentados, descrevemos, no tópico seguinte, a proposição da intervenção objetivando minimizar as problemáticas detectadas.

## **5.2. Proposta de Intervenção**

Conscientes dos problemas de escrita apresentados pelos alunos em nosso *corpus*, que consistem na transcrição de marcas da oralidade para a escrita, tendo identificado os fenômenos de maiores ocorrências em suas produções, classificando-os a partir do modelo

proposto por Bortoni-Ricardo (2005, p.54), propomos uma intervenção a partir do uso de jogos pedagógicos.

Para isso, selecionamos quatro fenômenos, um de cada categoria, considerando o de maior ocorrência; e, a partir deles, elaboramos jogos educativos, na perspectiva de possibilitar aos alunos reflexões em relação aos usos da língua nas modalidades oral e escrita. Assim sendo, conforme apresentado no Capítulo 3, elaboramos os seguintes jogos:

Na Categoria 01, selecionamos o fenômeno: Troca de “M” por “N” e “N” por “M” e elaboramos o jogo: **Dama: M ou N?**

Na Categoria 02, trabalhamos com o fenômeno: Neutralização das vogais anteriores “E” e “I” em posição pós-tônica e pretônica, e propomos o jogo **Dominó: E ou I?**

Na Categoria 03, exploramos o fenômeno: Apagamento do “R” final nas formas verbais e em substantivo, a partir do jogo **Roleta: R final faz diferença?**

Por fim, na Categoria 04, selecionamos o fenômeno: Síncope: Supressão do “R” medial / Supressão do “S” medial / Desnasalização das sonorantes nasais “N” e “M” medial, e elaboramos o jogo **Trilha Reflexiva: O que falta na palavra?**

Após a confecção dos jogos, organizamos as oficinas de intervenção da seguinte forma:

### 5.2.1. Oficina 01: Refletindo sobre oralidade e escrita

- **Objetivo:** Refletir acerca das modalidades de uso da língua, compreendendo as semelhanças e diferenças entre oralidade e escrita.
- **Tempo:** 02 aulas de 50 minutos.
- **Sequência de atividades:**
  - Leitura de parlendas e trava-línguas, em material xerografado, realizada em pequenos grupos;
  - Reflexões sobre os textos lidos, em pequenos grupos, analisando características dos gêneros;
  - Análise do texto lido, ainda em grupos, destacando as palavras que não são pronunciadas na fala da mesma forma que são grafadas;
  - Socialização das análises realizadas, solicitando que os alunos registrem na lousa, as palavras que eles perceberam as diferenças entre a leitura e a escrita;

-Exposição dialogada quanto ao uso da língua, nas modalidades oral e escrita, bem como das convenções da escrita, a partir de slides, enfatizando o uso do “M” e “N” no interior e final das palavras; das vogais anteriores “E” e “I” em posição pós-tônica e pretônica; o apagamento do “R” final nas formas verbais e em substantivos; e a síncope por supressão do “R” e “S” medial e a desnasalização das sonorantes nasais “N” e “M” medial, aspectos que serão explorados nas oficinas posteriores a partir dos jogos;

-Questionamentos orais, evidenciando a compreensão dos alunos, partindo de exemplificações.

A Oficina 01 ocorreu conforme o planejado. Foi um momento importante para as discussões iniciais sobre o que seria vivenciado, posteriormente, nas demais oficinas.

Os estudantes participaram ativamente das discussões e foi perceptível a atenção despertada, quanto às variações linguísticas. Em várias situações não percebiam a sua própria variação, mas a percebiam na fala do outro, nas reflexões em pequenos grupos.

No momento de socialização, os alunos foram instigados a exporem suas opiniões a respeito do aspecto variacional da língua. Inicialmente, alguns expressaram opiniões preconceituosas, mas aos poucos foram compreendendo isso como um fenômeno natural da língua. Evidentemente, mais discussões precisam ser realizadas, mas esse primeiro momento foi crucial, ao despertar um olhar diferenciado em relação às modalidades de uso da língua, para a construção do conhecimento nas oficinas seguintes.

Após a socialização das discussões, realizamos a sistematização através de slides, dos aspectos até então elencados, enfatizando os que seriam explorados nas oficinas seguintes.

### 5.2.2. Oficina 02: Refletindo sobre os usos do “M” e “N”

- **Objetivo:** Refletir e compreender o uso do “M” e do “N” na escrita das palavras, a partir do jogo “Dama: M ou N?”.
- **Tempo:** 02 aulas de 50 minutos.
- **Sequência de atividades:**

- Retomada da aula anterior, explanando sobre as convenções da escrita, especificamente quanto ao uso do “M” e “N”;
- Apresentação do jogo “Dama: M ou N?”;
- Leitura e explicações quanto as regras do jogo;
- Vivência do Jogo;
- Sistematização, após a vivência do jogo, explorando as dúvidas e aprendizagens dos alunos, durante sua realização.

Na Oficina 02, iniciamos a vivência dos jogos. Primeiramente, retomamos as discussões da aula anterior, mas com foco nas convenções de escrita relativas ao uso do “M” e “N”. Em seguida, apresentamos o jogo a ser vivenciado e as instruções.

Houve boa receptividade com o jogo dama, pois os alunos já o conheciam e gostavam de jogar a versão original. Após a compreensão das regras, os discentes formaram duplas e vivenciaram a nova proposta do jogo.

Os estudantes ficaram livres na escolha do parceiro para jogar, e durante a vivência, percebemos que, apesar de estarem competindo e conscientes de que ganharia o participante que conseguisse complementar corretamente mais palavras, não havia uma competição excessiva. Um estudante ajudava o outro na complementação da palavra.

O jogo foi vivenciado até o momento em que os alunos demonstraram interesse pela atividade; dessa forma, algumas duplas jogaram mais vezes; outras menos, por aproximadamente, 1 hora. Após esse tempo, recolhemos os jogos e realizamos a sistematização dos conhecimentos adquiridos.

Nesse momento, os alunos foram questionados em relação as dúvidas que tiveram durante a vivência do jogo; o que perceberam de semelhante e diferente nas palavras complementadas; o que motivou a escolha do “M” ou “N” nessa complementação; entre outros; e, assim, fomos também retomando conceitos apresentados anteriormente.

### 5.2.3. Oficina 03: Refletindo sobre os usos do “E” e “I”

- **Objetivo:** Refletir acerca da neutralização das vogais anteriores “E” e “I” em posição pós-tônica e pretônica, a partir da vivência do jogo “Dominó: E ou I?”.
- **Tempo:** 02 aulas de 50 minutos.

- **Sequência de atividades:**

- Retomada das discussões da aula anterior, explanando sobre as transcrições da oralidade para a escrita, especificamente quanto ao uso do “E” e do “I”;
- Apresentação do jogo “Dominó: E ou I?”;
- Leitura e explicações das regras do jogo;
- Vivência do Jogo;
- Sistematização, após a vivência do jogo, explorando as dúvidas e aprendizagens dos alunos, durante sua realização.

Na Oficina 03, refletimos sobre os usos do “E” e do “I” em posição pós-tônica e pretônica, a partir da vivência do jogo “Dominó: E ou I?”.

Iniciamos, retomando as discussões das aulas anteriores, enfatizando o uso do “E” e “I”. Em seguida, apresentamos o jogo. Os alunos já conheciam o dominó convencional e gostavam de jogar, o que facilitou a compreensão das novas regras propostas.

Após a compreensão das regras do jogo, compomos grupos com níveis distintos de aprendizagem, na perspectiva de estimular a cooperação entre eles e a resolução de conflitos cognitivos. Assim, os alunos jogaram por, aproximadamente, 1 hora; e, durante a vivência, não interferimos apresentando respostas. Quando os alunos questionavam com relação a alguma complementação, fazíamos outros questionamentos que os levavam à reflexão e à discussão entre os participantes do grupo; e, nesses momentos, percebíamos um trabalho colaborativo entre eles.

Passado o tempo estipulado, recolhemos os jogos e iniciamos as discussões sistematizando os conhecimentos construídos, sempre instigando a reflexão do grupo, a partir de questionamentos sobre suas dúvidas e descobertas.

#### 5.2.4. Oficina 04: Refletindo sobre o uso do “R” final

- **Objetivo:** Refletir sobre a supressão do “R” final nas formas verbais e em substantivos, a partir do jogo “Roleta: R final faz diferença?”.
- **Tempo:** 03 aulas de 50 minutos.
- **Sequência de atividades:**

- Reflexões sobre as transcrições da oralidade para a escrita, especificamente da supressão do “R” final nas formas verbais e em substantivos;
- Apresentação do jogo “Roleta: R final faz diferença?”;
- Leitura e explicações das regras do jogo;
- Vivência do Jogo;
- Sistematização do jogo, após a vivência, explorando as dúvidas e aprendizagens dos alunos, durante sua realização.

Na oficina 04 refletimos quanto aos usos do “R” final, a partir do jogo da “Roleta: R final faz diferença?”. Assim, iniciamos a oficina retomando as discussões das aulas anteriores, enfatizando o uso do “R” final. Em seguida, apresentamos o jogo da roleta. Planejamos essa oficina para ser desenvolvida em 03 aulas de 50 minutos, pois o jogo da roleta apresentava um grau maior de dificuldade, por consistir na análise da palavra adequada a um contexto específico, necessitando de uma maior desenvoltura em leitura e interpretação, diferentemente dos demais jogos. Para tanto, solicitamos troca de aula com outro professor da turma e concluímos a atividade no mesmo dia, conforme planejado.

Diferente dos demais jogos, alguns alunos não conheciam o jogo da roleta, outros sabiam o que era, mas nunca haviam jogado. Assim sendo, a compreensão com relação as regras do jogo foi um pouco mais difícil, comparando a dos demais jogos. Após a leitura das instruções, várias explicações e algumas exemplificações, formamos os grupos, considerando a heterogeneidade em sala de aula, contemplando em cada grupo, diferentes níveis de aprendizagem.

Durante a vivência, os alunos apresentaram algumas dúvidas; e, como de costume, intervimos sem apresentar respostas, mas conduzindo os estudantes a reflexões e discussões entre seus pares.

Esse jogo exigia um tempo maior para sua realização, portanto, durou cerca de 1 hora e 40 minutos. Após a vivência, realizamos a sistematização das discussões, partindo das fichas com as frases compostas nos grupos. Cada grupo apresentava suas frases, que serviam como exemplo para explicações quanto à posição das palavras na frase. Nesse momento, também fazíamos comparações sobre escolhas diferentes entre os grupos, na composição das frases, e os alunos explicitavam o que motivou a escolha das palavras em cada contexto.

#### **5.2.5. Oficina 05: Refletindo sobre a composição das palavras**

- **Objetivo:** Refletir sobre o fenômeno síncope, a partir da supressão do “R” e do “S”, bem como a desnasalização das sonorantes nasais “M” e “N” medial na escrita de palavras, a partir do jogo “Trilha reflexiva: o que falta na palavra?”.
- **Tempo:** 02 aulas de 50 minutos.
- **Sequência de atividades:**
  - Reflexões sobre as transcrições da oralidade para a escrita, especificamente da síncope, a partir da supressão do “R” e do “S”, bem como a desnasalização das sonorantes nasais “M” e “N” medial na escrita da palavra;
  - Apresentação do jogo “Trilha reflexiva: o que falta na palavra?”;
  - Leitura e explicações das regras do jogo;
  - Vivência do Jogo;
  - Sistematização do jogo, após a vivência, explorando as dúvidas e aprendizagens dos alunos, durante sua realização.

Na Oficina 05, vivenciamos o último jogo elaborado para a proposta de intervenção de nossa pesquisa. Nela, propomos a reflexão sobre a composição da palavra, enfatizando a discussão em relação ao fenômeno síncope, a partir da supressão do “R” e do “S”, bem como a desnasalização das sonorantes nasais “M” e “N” medial, através do jogo “Trilha reflexiva: o que falta na palavra?”

Como de costume, iniciamos retomando discussões das aulas anteriores, sobretudo em relação aos aspectos variacionais da língua, enfatizando o dialeto rural, considerando que este fenômeno é uma marca desse dialeto. Em seguida, apresentamos o jogo a ser vivenciado e suas instruções. Muitos alunos já conheciam o jogo trilha, logo a compreensão das regras ocorreu tranquilamente. Assim, propomos a composição dos grupos e a vivência do jogo.

Os alunos não tiveram grandes dificuldades em analisar e perceber a letra ausente nas palavras da trilha. Percebemos que, embora alguns alunos não atentassem para a supressão de letras ao escrever, ao se depararem com as palavras escritas com supressões, rapidamente identificavam as letras faltantes. Evidentemente, alguns alunos demonstravam mais dúvidas que outros, mas logo eram dirimidas no próprio grupo, sem necessidade de intervenção.

Os alunos jogaram por, aproximadamente, 1 hora. Após esse tempo, recolhemos os jogos e realizamos a sistematização das aprendizagens. Nesse momento, ao serem questionados quanto a suas percepções durante a vivência do jogo, os estudantes expuseram

que consideraram “fácil” a análise das palavras e apresentaram algumas exemplificações. Ao questioná-los sobre o que os motivavam a, em determinados momentos, escreverem palavras com supressões, eles justificaram que seria “esquecimento”. Então, perguntamos à turma se eles percebiam em sua fala alguma supressão de fonemas em determinadas palavras. Após refletirem rapidamente, indicaram algumas palavras pronunciadas por colegas, que suprimiam fonemas, como em: perceber>pecebe; ingratidão>igratidão; conversar>convesa; e, a partir disso, expondo algumas exemplificações, retomamos as discussões sobre variação linguística e transposição da oralidade para a escrita.

#### **5.2.6. Oficina 06: Refletindo sobre a escrita: Reescrita textual**

- **Objetivo:** Reescrever o texto produzido antes da intervenção, refletindo sobre os aspectos elencados nas oficinas anteriores, fazendo as devidas adequações no texto.
- **Tempo:** 02 aulas de 50 minutos.
- **Sequência de atividades:**
  - Reflexão partindo das aprendizagens construídas nas oficinas vivenciadas, explanando quanto as transcrições da oralidade para a escrita;
  - Entrega dos textos produzidos pelos alunos no diagnóstico inicial;
  - Reescrita textual de autobiografia, individualmente, em atividade xerografada.

Na Oficina 06, última oficina realizada, propomos a reescrita textual da atividade de produção escrita do gênero textual “autobiografia”, que serviu como base para a diagnose inicial.

Iniciamos esse momento refletindo sobre os conhecimentos construídos em todas as outras oficinas e ficou evidente a compreensão dos alunos quanto aos aspectos refletidos nas últimas aulas e explorados nos jogos.

Diante das colocações apresentadas, percebemos que, de fato, possibilitamos a reflexão em relação às modalidades de uso da língua.

Levamos para a reescrita a produção inicial digitalizada, tal qual a escrita dos alunos, e solicitamos que, individualmente, reescrevessem seus textos, tentando identificar possíveis inadequações na escrita, considerando o que aprenderam nas últimas aulas.

Para o momento da reescrita, assim como no momento inicial da produção, disponibilizamos dicionários, para que os alunos recorressem, caso sentissem necessidade de confirmar como era a escrita de determinada palavra, e percebemos que houve uma adesão maior ao uso do dicionário nesse segundo momento. Poderíamos compreender essa situação como a busca pelo pragmático; no entanto, considerando que as palavras que deveriam ser “corrigidas” nos textos dos alunos não foram sinalizadas e que o educando apenas foi solicitado a reler o seu texto, refletindo tudo o que havia sido abordado nas aulas anteriores, entendemos que essa postura supõe uma ação mais reflexiva diante da escrita.

Os alunos participaram ativamente das atividades realizadas durante as oficinas. Assim, evidenciamos, na prática, que os jogos, de fato, são motivadores para a participação dos estudantes, possibilitando reflexões que favorecem a aprendizagem. Além disso, percebemos que os estudantes trabalharam em parceria, estimulando não a competição, que poderia os distanciar, mas a cooperação e o trabalho em equipe, que possibilitou a inclusão de todos os alunos nas atividades, independente da deficiência ou nível de aprendizagem.

O tópico a seguir possibilita uma maior compreensão da relação *teoria x prática*, o que descreve os resultados obtidos após a intervenção.

### **5.3. Descrição dos resultados obtidos após a intervenção**

Analizamos as reescritas textuais dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, na perspectiva de identificarmos se a intervenção proposta surtiu o efeito almejado. Para isso, realizamos um novo levantamento quantitativo, quanto às ocorrências de erros de escrita apresentados na reescrita textual da produção diagnóstica.

Após esse levantamento, no qual quantificamos 26 fenômenos e 61 ocorrências, utilizamos novamente o modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005) para análise e diagnose de erros no ensino da língua materna, e classificamos os erros identificados nas produções escritas dos alunos.

Esse levantamento quantitativo, realizado a partir das reescritas textuais das produções dos alunos, foi fundamental para a percepção dos resultados obtidos com a vivência dos jogos.

É importante destacar, como informado anteriormente, que 03 alunos informantes não realizaram a atividade de reescrita. No entanto, consideramos que esse é um número pequeno, que não prejudica a visualização dos resultados obtidos, uma vez que foi observada uma expressiva evolução na reescrita textual.

Os dados da reescrita são apresentados em tabelas e gráficos, conforme os subtópicos seguintes:

**Tabela 11:** Categoria 01 - Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita

<b>Casos</b>	<b>Escrita dos alunos</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Troca do “U” por “L”	Inventou >>enventol Bateu >> batel Acabou >>acabol Soube >>solbe Percebeu>>Percebel Causa>>qualsa Levou >>levol	07	<b>11,5</b>
Troca “M” por “N”	Lembro>> lenbro Mim>> min	02	<b>3,3</b>
Troca do “Z” por “S”	Fez >>Fais	01	<b>1,6</b>
Troca do “S” por “C”	Separando >>ceparando Consiga >>conciga	02	<b>3,3</b>
Troca do “S” por “CC”	Se >>cce	01	<b>1,6</b>
Troca de “SS” por “S”	Essa>>esa Passa>> passa	02	<b>3,3</b>
Troca do “Ç” por “S”	Dança>>dansa	01	<b>1,6</b>
Troca do “C” por “S”	Notícia >>notisia	01	<b>1,6</b>
Troca do “SC” por “C”	Nasci >>naci	01	<b>1,6</b>
Troca do “RR” por “R”	Arrume >>arume	01	<b>1,6</b>
Troca do “J” por “G”	Juntos>>guntos Junho>>gunho	02	<b>3,3</b>
Troca do “QU” por “C”	Quando >>cando	01	<b>1,6</b>
Troca do “NH” por “LH”	Minha >>milha(4)	04	<b>6,5</b>
Troca do “M” por “ÃO”	Estejam>>estejão(2)	02	<b>3,3</b>
Troca do “C” por “QU”	Causa>>qualsa	01	<b>1,6</b>
Troca de “S” por “SS”	Quase>>quasse	01	<b>1,6</b>
<b>Total</b>		<b>30</b>	<b>49,2</b>

Fonte: Elaborado pela autora

**Tabela 12:** Categoria 02 - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado

<b>Casos</b>	<b>Escrita dos alunos</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Neutralização das vogais anteriores “E” e “I” em posição pós-tônica e pretônica. Troca do “E” POR “I”	De >>di (2) Ele >>eli Me >> mi	04	<b>6,5</b>

Neutralização das vogais anteriores “E” e “I” em posição pós-tônica e pretônica. Troca do “I” por “E”	Infância >>enfancia Inventou >>enventol	02	3,3
Vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal.	Por isso >>porisso (2)	02	3,3
<b>Total</b>		<b>08</b>	<b>13,1</b>

Fonte: Elaborado pela autora

**Tabela 13:** Categoria 03 - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais

Casos	Escrita dos alunos	Total	%
Apagamento do “R” final nas formas verbais e em substantivos.	Escrever >> escreve Mostrar >> mostra Passar >> pasa Mulher >> mulhe Brincar >> brinca (2)	06	9,8
Desnasalização vogal átona final.	Homem >> home Mim >> mi Ruim >> rui	03	4,9
Ditongação.	Mas >> mais Nós >> nois (3) Fez >> feis	05	8,2
Monotongação de ditongo decrescente	“I” medial Mais >> mas	01	1,6
	“U” medial e final. Arrumou >> arumo	01	1,6
Despalatização das sonorantes palatais nasal.	Carinho >> cari <u>u</u>	01	1,6
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>27,9</b>

Fonte: Elaborado pela autora

**Tabela 14:** Categoria 04 - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas

Casos	Escrita dos alunos	Total	%
Supressão de ditongo crescente oral em sílaba medial.	Fisioterapia >> fiseterapia	01	1,6
Troca do “IO” por “E”			
Metátese	Deslocamento do “R” Percebeu >> pecerbel	01	1,6
Epêntese – Inserção do “N” interior da palavra.	Capibaribe >> capibaranbi	01	1,6

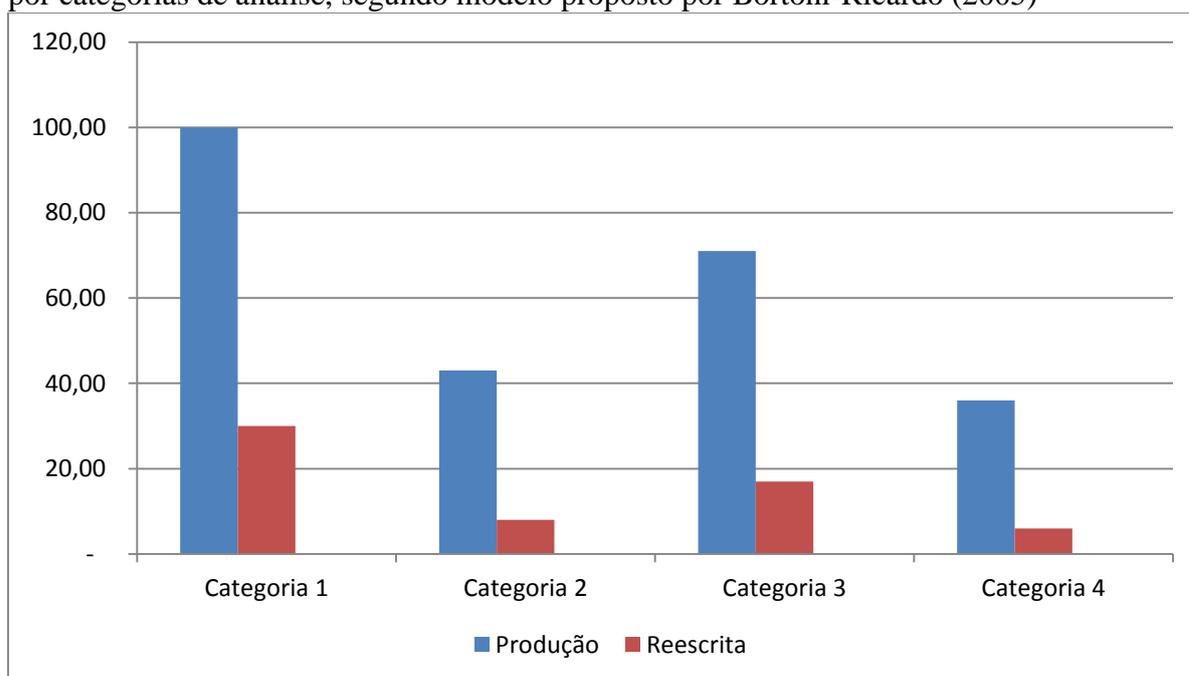
Síncope	Desnasalização das sonorantes nasais “N” e “M” medial	Nunca >> nuca (2) Brinca >> brica	03	<b>4,9</b>
<b>Total</b>			<b>06</b>	<b>9,8</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora

Para melhor visualizarmos as categorias com maiores ocorrências de erros após a intervenção, na atividade de reescrita, em nível comparativo, evidenciando a evolução na escrita, transpomos os dados percentuais para gráficos.

No Gráfico 03, apresentamos as ocorrências de erros após a intervenção comparando os dados da produção inicial, da etapa diagnóstica, com os dados da reescrita textual, após a intervenção, por categorias de análise, a partir das 04 categorias do modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005) para análise e diagnose de erros no ensino da língua materna: *Categoria 01 - Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; Categoria 02 - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; Categoria 03 - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; e Categoria 04 - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.*

**Gráfico 03:** Ocorrências de erros comparando dados da produção e reescrita textual por categorias de análise, segundo modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005)



**Fonte:** Elaborado pela autora

Observando o Gráfico 03, no qual comparamos as ocorrências de erros da produção diagnóstica com as ocorrências de erros na reescrita, após a intervenção, por categorias de análise, segundo modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005), visualizamos uma redução considerável dos fenômenos da oralidade na escrita, bem como nas ocorrências desses fenômenos.

Constatamos na Categoria 01, que decorrem de problemas relacionados à arbitrariedade do sistema de escrita, houve uma redução de 70%; a Categoria 02, cujos desvios decorrem da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado, apresentou uma diminuição de, aproximadamente, 80%; na Categoria 03, observamos uma redução de 75% nos erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; e a Categoria 04, na qual os desvios decorrem da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, visualizamos uma diminuição de 80% dos casos apresentados.

Dessa forma, analisando em ordem decrescente os gráficos, considerando o maior percentual de ocorrências por categorias de análise, constatamos que a maior incidência de erros dos estudantes está na Categoria 01. Das 100 ocorrências encontradas na produção inicial, apenas 30 foram observadas após a reescrita, o que nos possibilitou evidenciar uma redução considerável de erros, equivalendo a 70%.

Nessa análise, comparando a tabela com a classificação dos erros da primeira produção e a tabela com a classificação de erros após a intervenção, com a reescrita textual, percebemos que dos 27 fenômenos identificados na primeira produção, apenas 14 foram mantidos após a reescrita, representando uma redução de quase 50% de fenômenos na categoria. No entanto, observamos que 02 fenômenos novos foram representados nessa reescrita e algumas palavras que foram grafadas ortograficamente na primeira produção apresentaram desvios após a reescrita.

Foram indicados como novos fenômenos no *corpus* analisado a troca do “C” por “QU” em “*qualsa*” ao invés de “*causa*” e a troca do “SS” por “S” em “*pasa*” ao invés de “*passa*”. Além disso, surgiram as grafias *percebeu*>>*percebel*, *levou*>>*levol*, *consiga*>>*conciga*, *essa*>>*esa*, *dança*>>*dansa*, *junto*>>*gunto* e *junho*>>*gunho*.

Em segundo lugar, na Categoria 03, encontramos na produção inicial, as maiores ocorrências de erro. Nessa categoria, temos os erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; e, na produção diagnóstica, identificamos as seguintes realizações: supressão do “R” final nas formas verbais e em substantivos; assimilação e degeminação do “ND” >> “N”; desnasalização da vogal átona final; ditongação; aférese da

sílaba inicial do verbo estar; monotongação de ditongo decrescente do “I” medial e “U” medial e final e despalatização das sonorantes palatais nasais, que totalizaram 71 ocorrência; após a reescrita, esses desvios de escrita foram reduzidas a 17 ocorrências, representando uma diminuição de, aproximadamente, 75%.

Nessa redução, evidenciamos a eliminação dos fenômenos: assimilação e degeminação do “ND” >> “N” e aférese da sílaba inicial do verbo “estar”, bem como evidenciamos novas formas gráficas que não foram contempladas na produção, como: *ruim*>>*ruí*, *mim*>>*mi*, *nós*>>*nois*, *fez*>>*feis* e *arrumou*>>*arumo*.

Em terceiro lugar, em que os erros decorrem da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado, temos a Categoria 02. Na produção diagnóstica encontramos os fenômenos: neutralização das vogais anteriores “E” e “I” em posição pós-tônica e pretônica; redução de fonema no interior do vocábulo: Supressão do “L” medial; e vocábulos fonológicos constituídos de duas formas livres dependentes grafados como um único vocábulo formal, que totalizaram 43 ocorrências. Após a reescrita, foi suprimido o fenômeno redução de fonema no interior do vocábulo: supressão do “L” medial e, nesse caso, não surgiram novas grafias no *corpus* analisado, além das já identificadas anteriormente. Assim, identificamos a redução de 43 ocorrências para 08, representando uma queda de, aproximadamente, 80%, após a intervenção.

Em quarto lugar, com o menor índice de ocorrência, está a Categoria 04, que são os erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, no qual encontramos na produção inicial os fenômenos: Supressão de ditongo crescente oral em sílaba medial: troca do “IO” por “E”; Metátese: deslocamento do “R”, “N”, “M” e “S”; Epêntese: inserção do “N” no interior da palavra; Síncope: supressão do “R” medial; supressão do “S” medial e desnasalização das sonorantes nasais “N” e “M” medial; Apócope: supressão do “Z” final e troca do “O” por “U”, que totalizaram 36 ocorrências. No texto reescrito, esse quantitativo foi reduzido para 06 ocorrências, evidenciando uma redução de, aproximadamente, 80%.

Na atividade de reescrita, desapareceram os fenômenos: Metátese: deslocamento do “N”, “M” e “S”; Síncope: supressão do “R” e “S” medial; Apócope: supressão do “Z” final e troca do “O” por “U”, e apareceu um novo fenômeno em síncope, que foi a supressão do “L” medial e a troca do “A” por “O” na grafia *saudade*>>*sodade*.

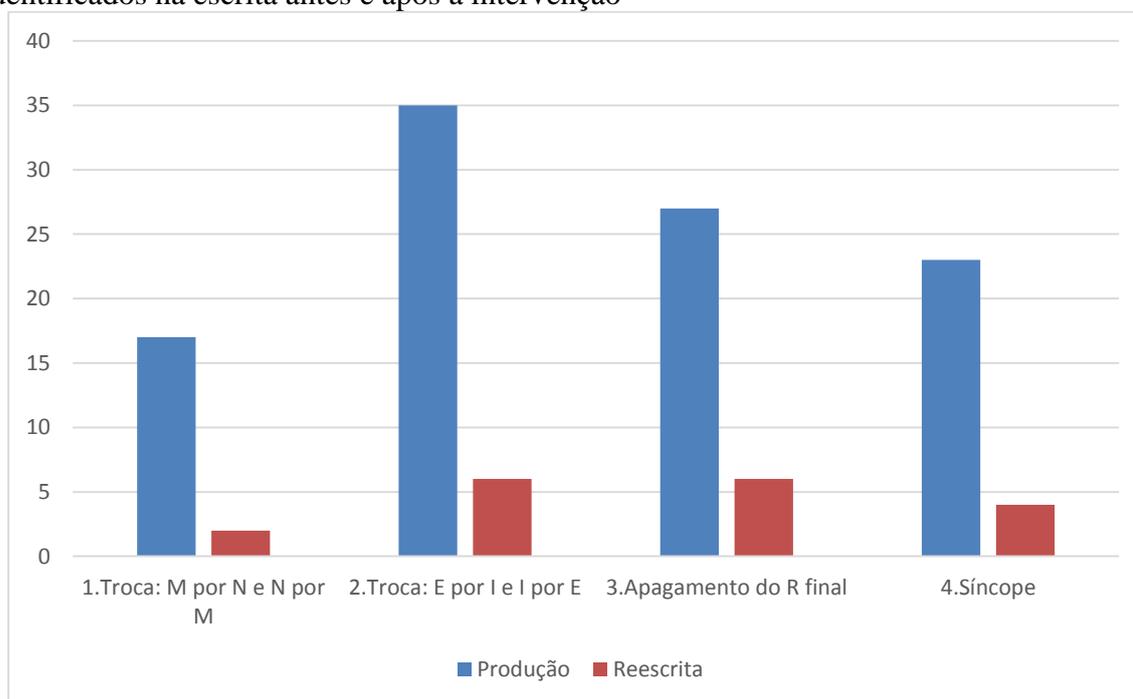
Diante de conhecimentos ainda não consolidados, considerando a arbitrariedade do sistema linguístico e o aspecto variacional da língua, os alunos compreendem a necessidade de reflexão nessa modalidade de uso da língua, e com base nos conhecimentos até então

construídos, buscam corrigir desvios de escrita e acabam por cometer outros equívocos. Essa situação foi evidenciada, principalmente, nos textos de alunos que não aderiram ao uso do dicionário.

Vale salientar que a apropriação de todas as convenções da escrita é algo que deve acontecer progressivamente. À medida que os estudantes avançam em escolaridade, esses conhecimentos devem ser aprofundados e ampliados, a partir de um diagnóstico inicial, no qual sejam detectadas as necessidades dos alunos, e desenvolvidas, sistematicamente, práticas reflexivas com relação a tais convenções. Ao compreenderem certas especificidades entre as modalidades oral e escrita, há uma maior reflexão e monitoramento no momento da produção textual.

Nesse sentido, considerando o trabalho de intervenção realizado a partir do uso de jogos e na perspectiva de analisar diretamente os efeitos de tal intervenção, apresentamos os dados referentes aos fenômenos explorados com o uso dos materiais construídos.

**Gráfico 04:** Quantitativo de ocorrência dos fenômenos explorados nas oficinas, identificados na escrita antes e após a intervenção



**Fonte:** Elaborado pela autora

Analisando o Gráfico 04, evidenciamos a expressividade na redução das problemáticas detectadas inicialmente, considerando especificamente os fenômenos da oralidade transpostos para a escrita e explorados com os jogos vivenciados.

Na Categoria 01, exploramos o fenômeno de troca do “M” por “N” ou “N” por “M”, a partir da vivência do “Jogo Dama: M ou N?”. Nas produções textuais dos alunos no primeiro momento, tal fenômeno foi evidenciado na escrita de 17 palavras; na reescrita, após a intervenção, apenas identificamos a ocorrência desse fenômeno na escrita de 02 palavras.

Na Categoria 02, exploramos, através do jogo “Dominó: E ou I?”, o fenômeno neutralização das vogais anteriores em posição pós-tônica e pretônica: troca do “E” por “I” e troca do “I” por “E”. Na proposta inicial, foram identificadas 35 ocorrências; após a intervenção, foram detectadas 06 ocorrências na escrita dos alunos.

Na Categoria 03, selecionamos o fenômeno de maior ocorrência, que foi o apagamento do “R” final nas formas verbais e em substantivos. Na produção diagnóstica, identificamos 27 ocorrências e propomos a reflexão desse fenômeno a partir da vivência do jogo da “Roleta: R final faz diferença?”. Na reescrita, identificamos a permanência do desvio em apenas 06 palavras, o que configura uma redução de 21 ocorrências.

Por fim, no último fenômeno explorado, que foi a síncope (supressão de letras no interior da palavra); desnasalização das sonorantes nasais “M” e “N” e apócope, identificamos na produção inicial, 23 ocorrências; após a intervenção, detectamos um quantitativo de 04 ocorrências.

Haja vista o que fora descrito, percebemos o quanto o uso dos jogos proporcionou a reflexão sobre as modalidades de uso da língua, sobretudo, considerando as especificidades da escrita. A redução quanto ao quantitativo de ocorrência dos fenômenos explorados nos jogos foi expressiva nas reescritas textuais, após a intervenção. Entretanto, vale salientar que essa redução não foi restrita aos fenômenos explorados nos jogos, uma vez que constatamos a redução de ocorrências, a eliminação e surgimento de fenômenos da oralidade na representação escrita, nas categorias de análise.

Assim sendo, comprovamos que os jogos são recursos enriquecedores para as aulas de Língua Portuguesa, pois favorecem a reflexão e a construção do conhecimento quanto às modalidades de uso da língua, podendo ser eficaz no processo de ensino-aprendizagem com diferentes faixas-etárias, desde que a proposta apresentada proceda de um planejamento consciente, considerando as necessidades de aprendizagem específicas dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Língua Portuguesa possui modalidades distintas, com características específicas. Assim sendo, ambas precisam ser analisadas e refletidas em sala de aula, na perspectiva de possibilitar ao aluno a compreensão de suas peculiaridades, uma vez que, conforme constatamos, muitos estudantes desconhecem esses aspectos e os limites entre oralidade e escrita.

Propomos neste trabalho, analisar produções escritas de alunos que já cursam os anos finais do Ensino Fundamental, e pudemos verificar, mediante nossas análises, que a maioria deles apresentam transposições de hábitos da fala para a escrita, bem como desconhecem muitas convenções do sistema de escrita, demonstrando que, mesmo após vários anos de escolarização, não conseguiram compreender que lidam com modalidades distintas da língua, que não escrevemos como falamos e que precisamos respeitar determinadas regras na modalidade escrita.

Para tanto, realizamos uma análise dos desvios da escrita padrão na produção textual escrita, a partir do modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005, p. 54), de natureza sociolinguística, e evidenciamos que as maiores ocorrências de fenômenos da oralidade, transpostos para a escrita, são:

- ✓ Troca do “M” por “N”: sempre >>senpre, lembranças >>lenbranças, também >>tanbém, completei >>conpletei, setembro >>setembro, em >>en;
- ✓ Neutralização das vogais anteriores “E” e “I” em posição pós-tônica e pretônica: bastante >>bastanti, de >>di, que >>qui, em >> in, desisti >>disisti, me >> mi, ele >>eli, se >> si;
- ✓ Apagamento do “R” final nas formas verbais e em substantivos: brincar >> brinca, professor >> professo, escrever >> escreve, trabalhar >> trabalha, estudar >> estuda, fazer >> faze, andar >> anda, falar >> fala, mostrar >> mostra;
- ✓ Síncope: Supressão do “R” medial: problema >> poblema, forma >>foma, perdemos >>pedemos, perna >> pena, irmão >>imão, irmã >> imã, guardarroupa>>guadaropa, percebeu >>pesebe; Supressão do “S” medial: gostava >>gotava, gosto >> goto; desnasalização das sonorantes nasais “N” e “M” medial: quando >>quado, nunca >> nuca, brinca >> brica, brincar >>bricar, cantora >>catora, lembro >>lebro.

Com base nesses dados, confirmamos nossa hipótese de que mesmo após vários anos de escolarização os alunos apresentam, de maneira muito frequente, hábitos da oralidade em suas produções escritas, demonstrando desconhecimento quanto às características de cada

modalidade, como também de regras básicas de ortografia, acarretando no uso de várias marcas da oralidade em seus textos escritos. Haja vista essa percepção, propomos uma intervenção utilizando jogos educativos, elaborados a partir desses fenômenos e vivenciados em situações didáticas planejadas, objetivando a reflexão e a construção de conceitos referentes a cada fenômeno, bem como estimulando a compreensão sobre as especificidades das modalidades de uso da língua.

Dessa forma, alcançamos o objetivo de nossa pesquisa que era: identificar, analisar e refletir sobre as marcas da oralidade encontradas nas produções textuais escritas dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Pública do Município de Petrolândia-PE, e propor uma intervenção que proporcionasse ao educando reflexões pertinentes em relação às modalidades de uso da língua, evidenciando as semelhanças e as diferenças entre oralidade e escrita, a partir dos jogos pedagógicos; e, com isso, possibilitar a redução nos problemas de escrita apresentados pelos sujeitos da pesquisa.

Identificamos, a partir dos resultados de nossa pesquisa, a redução de, aproximadamente, 80% das problemáticas detectadas na escrita dos estudantes. Ademais, concluímos que os jogos educativos são importantes e eficientes aliados no processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, pois proporcionam a reflexão e favorecem a construção de conceitos necessários para a compreensão do funcionamento da língua na modalidade escrita, o que possibilita nos discentes a percepção quanto às especificidades em cada modalidade de uso da língua, desde que o trabalho seja conduzido de maneira sistemática, partindo de um planejamento condizente com as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Embora 03 dos 15 estudantes não tenham realizado a reescrita da produção textual, o que possivelmente implicou nessa diminuição, consideramos que o decréscimo de 250 ocorrências, na produção inicial, para 61 ocorrências, na reescrita textual, representa um diagnóstico expressivo, que é relevante para o reconhecimento quanto à eficiência do trabalho.

Para tanto, foi fundamental a atuação do professor nesse processo. O jogo pelo jogo, mesmo que esteja em consonância com as necessidades dos aprendizes, não garante essa aprendizagem. O professor, enquanto organizador do ensino, precisa conduzir o aluno à reflexão a respeito de suas dúvidas ou dificuldades, impondo-lhes desafios que possibilitem a superação de obstáculos, sempre de forma consciente e reflexiva, sem apresentar respostas diretas, mas estimulando a construção do fazer entender.

Nessa perspectiva, acreditamos que a ação docente deve ser pautada pelo diagnóstico inicial dos alunos, que possibilite ao educador o desenvolvimento de um trabalho pedagógico consciente das necessidades de aprendizagem dos estudantes, na perspectiva de conduzi-los à evolução. Sobretudo no ensino de Língua Portuguesa, esse fazer precisa promover a reflexão; e, para tanto, atividades mecânicas e repetitivas em nada favorecem a construção do conhecimento.

Assim, sugerimos o uso de jogos educativos, que aliados a uma ação planejada, com a atuação consciente do educador quanto aos objetivos propostos, proporcionam o desenvolvimento de práticas, que motivam e conduzem os alunos à reflexão, à análise, à dúvida, ao confronto; e, conseqüentemente, à construção do conhecimento de forma compartilhada, podendo ser eficiente e motivador com alunos de diferentes faixas etárias, em qualquer modalidade da educação.

Dessa forma, esperamos contribuir com os estudos de Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva de conduzir o professor a refletir sobre sua prática diante da escrita de seu aluno, considerando as discussões aqui elencadas; e, nesse contexto, o aspecto variacional da língua, com o intuito de valorizar as variantes dos educandos, bem como proporcionar-lhes o acesso à variante padrão, uma vez que representa, sobretudo para as classes menos favorecidas, uma das mais importantes possibilidades de mudança da realidade.

Somos conscientes de que não existe uma receita pronta e acabada, que dê conta de resolver todas as problemáticas enfrentadas, diariamente, por alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem no contexto educacional, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, a pesquisa-ação ora apresentada, representa uma possibilidade de trabalho, em meio a tantas outras, que podem enriquecer, inspirar ou favorecer o desenvolvimento de novas práticas.

À vista disso, acreditamos que um estudo voltado às práticas metodológicas utilizadas pelos professores no ensino da disciplina Língua Portuguesa, após o período de alfabetização, seria de grande relevância para compreendermos como as modalidades de uso da língua vêm sendo abordadas em sala de aula e o porquê dos alunos avançarem em escolarização e não reconhecerem as peculiaridades em cada modalidade de uso da língua, a fim de favorecer o desenvolvimento eficiente e satisfatório da modalidade escrita.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, João Serapião. *Educação Inclusiva: Jogos para o ensino de conceitos*. São Paulo: Papyrus, 2004.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Básica. *Manual Didático – Jogos de alfabetização*. Brasília; MEC e UFPE/CEEL. 2009.

BORTONE, Márcia Elisabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga. *A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental*. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. *Nós chegemos na escola e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. SOUSA, Maria Alice Fernandes. *Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano*. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. MACHADO, Veruska Ribeiro. (org.) *Os doze trabalhos de Hercules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bo, bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

COUTINHO, Marília de Lucena. *Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores*. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (org.). *Alfabetização – apropriação do sistema de escrita alfabético*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 47-70.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. *A pedagogia da variação linguística é possível?*. In: Ana Maria StahlZilles; Carlos Alberto Faraco. (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, v. 1, p. 31-51.

DUARTE, Karina. ROSSI, Karla. RODRIGUES, Fabiana. *O processo de alfabetização da criança segundo Emília Ferreiro*. Artigo. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia – ISSN: 1678-300X. Ano VI – Número 11 – Janeiro de 2008 – Periódicos Semestral. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Pedagogia/a\\_processo\\_alfab\\_ferreiro.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/a_processo_alfab_ferreiro.pdf). Acesso em 02/ 03/ 2018.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: construção e ensino*. In: Ana Maria StahlZilles; Carlos Alberto Faraco. (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, v. 1, p. 19-30.

FAUNDEZ, Antonio. *Oralidade e escrita: experiências educacionais na África e na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1989.

FAVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FAYOL, Michel. *Aquisição da escrita*. Tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GURGEL, Paulo. *Psicogênese da língua escrita: gênese e estrutura de um marco na história da alfabetização no Brasil*. Artigo. Universidade Federal da Bahia. Revista entreideias, Salvador, n. 01, p. 119-130, jan./ jun. 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. In: Tizuko Morchida Kichimoto. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEITE, Tânia Maria Rios. *Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?)*. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (org.). *Alfabetização – apropriação do sistema de escrita alfabético*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.111-132.

LOPES, Maria da Glória. *Jogos na Educação: criar, fazer, jogar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACEDO, Alessandra Aspasia Dantas de; CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. *Psicogênese da Língua Escrita: As contribuições de Emília Ferreiro à alfabetização de pessoas Jovens e adultas*. Artigo. UFRN, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/psicogenese-da-lingua-escrita-contribuicoes-de-emilia-ferreiro-alfabetizacao-de>. Acesso em 28/ 02/ 2018.

MARCUSCHI, Luiz A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELLO, Marcia Cristina de Oliveira. *O Pensamento de Emília Ferreiro sobre Alfabetização*. Artigo. Revista eletrônica: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa. ISSN: 1980 – 7686. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11461>. Acesso em 27/02/2018.

- MONTEIRO, Carolina Reis. *A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas*. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2008.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de Escrita Alfabética*. Formato EPUB DRM. Editora Melhoramentos, 2012.
- MOURA, Manoel Orisvaldo de. *A séria busca no jogo: do lúdico na matemática*. In: Tizuko Morchida Kichimoto. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 81-98.
- PRESTES, Maria Lúcia de Mesquita. *A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia*. 3. ed. São Paulo: Rêspel, 2008.
- RAMOS, Sandra Lima de Vasconcelos. *Jogos e brinquedos na escola: orientação psicopedagógica*. São Paulo: Respel, 2014.
- ROBERTO, Mikaela. *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- RODRIGUES, Lídia da Silva. *Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização*. Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós -Graduação, 2013.
- SILVA, Maria Lucas da. *Oralidade e escrita: uma análise sociolinguística em textos escritos de alunos do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.
- SILVA, Vanderlaine Isidorio da. *A fonologia e suas possíveis contribuições para a alfabetização na educação de jovens e adultos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17292/1/Dissert\\_VanderlaineIsidorio\\_BC.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17292/1/Dissert_VanderlaineIsidorio_BC.pdf) Acesso em 20/10/2018.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 11. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social*. São Paulo: Summus, 2015.
- PRÓ-LETRAMENTO: *Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. – ed. rev. e ampl. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- TAVARES, Cristiane. *Modalidades organizativas: a diferença entre atividade, projeto e sequência didática*. In. Heloisa Ramos (org.). *Guia nós na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012.

TRAJANO, Marlete Sousa Milhome Carrá. *Aprendizagem de ortografia: uso de atividade sistemática e atividades reflexivas voltadas para alunos dos anos finais do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2015.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, p. 443-466, set/dez. 2005. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

**APÊNDICE 01:** Termo de consentimento livre e esclarecido para gestor escolar**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - *Campus Garanhuns*****Termo de consentimento livre e esclarecido para os alunos e seus responsáveis**

Caro(a) senhor (a) seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO NO USO DAS MARCAS DE ORALIDADE EM PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS DO 7º ANO-ANOS FINAIS DO MUNICÍPIO DE PETROLÂNDIA-PE”**, de responsabilidade da pesquisadora Poliana Martins Oliveira Sá, aluna do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa - Profletras - Universidade de Pernambuco- Campus Garanhuns, sob orientação do Professor Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira, que tem como objetivo identificar, analisar e refletir acerca das marcas da oralidade encontradas nas produções textuais escritas dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental-Anos Finais, na perspectiva de propor uma intervenção que proporcione aos educandos reflexões pertinentes acerca das modalidades de uso da língua, a partir do uso de jogos pedagógicos. Para isso, serão realizadas para coletas de dados: entrevistas com os alunos, levantamento quantitativo e análise qualitativa acerca dos fenômenos de escrita apresentados pelos alunos em produções textuais e realizações de oficinas com jogos pedagógicos. O anonimato dos participantes será garantido em todas as etapas da pesquisa e quaisquer dúvidas, no decorrer do desenvolvimento do estudo, podem ser esclarecidas pela pesquisadora responsável.

Agradecendo sua colaboração, solicito o seu acordo nesse documento.

Atenciosamente,

---

Poliana Martins Oliveira Sá  
(Pesquisador discente)

Pelo presente, eu, \_\_\_\_\_, na pessoa do meu responsável, \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa, **“USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO NO USO DAS MARCAS DE ORALIDADE EM PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS DO 7º ANO-ANOS FINAIS DO MUNICÍPIO DE PETROLÂNDIA-PE”** e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas para o trabalho científico realizado por Poliana Martins Oliveira Sá, do Programa de Mestrado Profissional em Língua Portuguesa da Universidade de Pernambuco, sob orientação do Professor Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira. Fui esclarecido (a) e estou ciente quanto aos objetivos e trabalho a ser realizado, bem como a garantia do anonimato da minha identificação.

Petrolândia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do aluno

---

Assinatura do responsável

**APÊNDICE 02:** Termo de consentimento livre e esclarecido para alunos e responsáveis

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - *Campus Garanhuns***  
**Termo de consentimento livre e esclarecido para Gestor Escolar**

Cara Gestora, a Escola Municipal Dr. Francisco Simões de Lima foi selecionada como campo para realização da pesquisa: **“USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO NO USO DAS MARCAS DE ORALIDADE EM PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS DO 7º ANO-ANOS FINAIS DO MUNICÍPIO DE PETROLÂNDIA-PE”**, de responsabilidade da pesquisadora Poliana Martins Oliveira Sá, aluna do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa - Profletras - Universidade de Pernambuco- Campus Garanhuns, sob orientação do Professor Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira, que tem como objetivo identificar, analisar e refletir acerca das marcas da oralidade encontradas nas produções textuais escritas dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental-Anos Finais, na perspectiva de propor uma intervenção que proporcione aos educandos reflexões pertinentes acerca das modalidades de uso da língua, a partir do uso de jogos pedagógicos. Para isso, serão realizadas para coletas de dados, com os alunos do 7º ano “D”: entrevistas com os alunos, levantamento quantitativo e análise qualitativa acerca dos fenômenos de escrita apresentados pelos alunos em produções textuais e realizações de oficinas com jogos pedagógicos. O anonimato dos participantes será garantido em todas as etapas da pesquisa e quaisquer dúvidas, no decorrer do desenvolvimento do estudo, podem ser esclarecidas pela pesquisadora responsável.

Agradecendo sua colaboração, solicito o seu acordo nesse documento.

Atenciosamente,

---

Poliana Martins Oliveira Sá  
(Pesquisador discente)

Pelo presente, eu, \_\_\_\_\_, Gestora escolar da Escola Municipal Dr. Francisco Simões de Lima aceito que a pesquisa, **“USO DE JOGOS PEDAGÓGICOS COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO NO USO DAS MARCAS DE ORALIDADE EM PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS DO 7º ANO-ANOS FINAIS DO MUNICÍPIO DE PETROLÂNDIA- PE”** seja realizada no 7º ano “D”, do turno Vespertino, da referida Escola e autorizo a divulgação das informações necessárias para o trabalho científico realizado pela pesquisadora Poliana Martins Oliveira Sá, do Programa de Mestrado Profissional em Língua Portuguesa da Universidade de Pernambuco, sob orientação do Professor Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira. Fui esclarecida quanto aos objetivos da pesquisa e estou ciente do trabalho a ser desenvolvido, bem como da garantia do anonimato dos participantes.

Petrolândia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

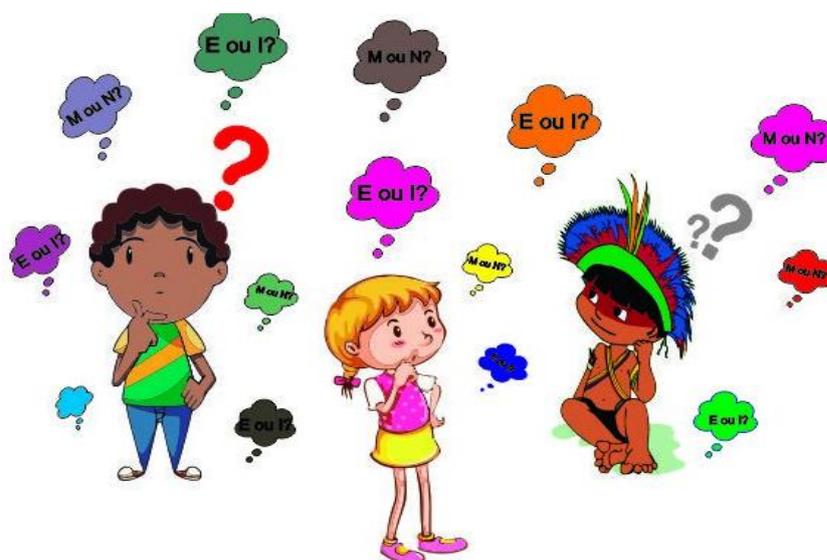
Assinatura da Gestora Escolar





# Guia do Professor

---



## JOGOS NA SALA DE AULA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA LÍNGUA

---

Autora: Poliana Martins Oliveira Sá

Orientador: Prof. Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira

---

## Apresentação

---

É com grande satisfação que apresentamos o **Guia do Professor**, no qual o nomeamos como “Jogos na sala de aula: Possibilidades para o ensino da língua”, uma vez que é através desse material que elaboramos propostas reflexivas de como trabalhar as marcas da oralidade na escrita de alunos do Ensino Fundamental dos anos finais.

“A preocupação com um ensino mais lúdico e ‘criativo’, em que o prazer pudesse ser componente da situação didática, foi ganhando espaço ao longo da história” (Cf. LEAL, ALBUQUERQUE e LEITE, 2005, p.116). Assim, consideramos que o uso de jogos educativos são importantes recursos ou situações que favorecem a aprendizagem de forma mais motivadora e lúdica, já que podem ser utilizados nas aulas de Língua Portuguesa como forma de propiciar reflexões quanto as modalidades de uso da língua.

Quando refletimos sobre oralidade e escrita, tratamos de duas modalidades, com características distintas, de um mesmo sistema linguístico. Porém, muitos alunos, mesmo após vários anos de escolarização, desconhecem as especificidades de cada modalidade e veem a escrita como uma transcrição da oralidade.

Para que essas dificuldades sejam superadas, faz-se necessário um trabalho sistemático e reflexivo acerca dessas modalidades de uso da língua, que possibilitem ao estudante a compreensão de que não falamos como escrevemos, bem como não devemos escrever como falamos.

Nesse sentido, acreditamos que o uso de jogos, elaborados a partir de dados diagnósticos quanto às condições de escrita dos alunos, podem ser recursos extremamente importantes na promoção dessa reflexão sobre a língua.

Jogos e brincadeiras que favorecem reflexões quanto ao uso da língua estão presentes nas práticas de muitos professores de alfabetização. O fato é que, com o passar do tempo, essa ludicidade vai deixando de fazer parte das aulas de Língua Portuguesa e, o que poderia ser adaptado considerando as necessidades de aprendizagem dos alunos, vai sendo substituído pelas regras sem situações de uso em aulas expositivas.

Nesse sentido, considerando que o estudante, após compreender o sistema de escrita alfabética deve ser conduzido à escrita ortográfica, e que nesse trabalho é fundamental a reflexão acerca das modalidades de uso da língua, acreditamos que os jogos educativos, pensados e elaborados a partir do conhecimento das reais necessidades de escrita dos alunos,

representam um grande aliado no processo de compreensão e desenvolvimento da escrita ortográfica.

Para tanto, é preciso compreender que existem vários fatores que explicam o desvio da norma-padrão na escrita do aluno, e a compreensão desses fatores é essencial na proposição de uma intervenção. Bortoni-Ricardo (2005, p. 54) propõe uma análise sociolinguística desses fenômenos e é com base em seu modelo de análise que apresentamos 04 jogos, que podem ser utilizados como recursos na intervenção de fenômenos linguísticos, nas aulas de Língua Portuguesa, considerando as 04 Categorias de análise de erros postulados pela autora, evidenciando a exploração de fenômenos linguísticos recorrentes em cada uma dessas categorias:

1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita;
2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado;
3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais;
4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Na Categoria 01, selecionamos o fenômeno: Troca do “M” por “N” e “N” por “M”, e elaboramos o jogo “**Dama: M ou N?**”

Na Categoria 02, trabalhamos com o fenômeno: Neutralização das vogais anteriores “E” e “I” em posição pós-tônica e pretônica, e propomos o jogo “**Dominó: E ou I?**”

Na Categoria 03, exploramos o fenômeno: Apagamento do “R” final nas formas verbais e em substantivo, a partir do jogo “**Roleta: R final faz diferença?**”

Por fim, na Categoria 04, selecionamos o fenômeno: Síncope: Supressão do “R” medial/ Supressão do “S” medial / Desnasalização das sonorantes nasais “N” e “M” medial, e elaboramos o jogo “**Trilha Reflexiva: O que falta na palavra?**”

Os 04 jogos elaborados objetivam a compreensão de que não escrevemos como falamos, a partir de reflexões a respeito das semelhanças e diferenças quanto às grafias e os sons das palavras exploradas em cada um dos jogos.

Os jogos elaborados propõem análises reflexivas à nível de palavra, considerando os fenômenos explorados.

## Jogo 01: Dama: M ou N?

O primeiro jogo sugerido é o **Dama: M ou N?**, na qual é explorada a troca do “M” por “N” e “N” por “M”. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), essa troca decorre da natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita. Nesse caso, a convenção de escrita é contextual, assim sendo, a grafia dependerá da localização do fonema no interior da palavra. Dessa forma, “estudar os sons ou letras que vêm antes e depois de uma determinada unidade fonética ou caractere, é importante para ajudar o aluno a refletir sobre esse segmento”, bem como refletir com o aluno sobre quando escrever “M” ou “N” no meio ou ao final das palavras (Cf. CAGLIARI, 1998, p. 376).

O jogo proposto possibilita, portanto, essa reflexão, uma vez que estimula a análise de palavras, intencionalmente selecionadas, para serem complementadas, considerando as normas da língua; nesse sentido, para essa atividade nos baseamos nas características do jogo Dama, que é bem conhecido pelos estudantes. Durante a vivência do jogo, a dupla conversa, discute e constrói conhecimentos.

Após o término do jogo, é fundamental que o professor sistematize os conhecimentos, questionando e estimulando os estudantes a falarem acerca de suas percepções, retomando e consolidando as normas dessa escrita.

### Jogo 01: Dama M ou N?

**Fenômeno:** Troca “M” por “N” e “N” por “M”

**Imagem 06:** Foto do Jogo 01: Dama M ou N?



**Fonte:** Elaborado pela autora

**Objetivo:** Refletir e compreender o uso do “M” e “N” na escrita das palavras.

**Material:** 01 tabuleiro com 64 casas em duas cores; 24 peças coloridas, 12 pretas e 12 vermelhas, nas quais constam: as letras “N” ou “M”; 02 cartelas com palavras lacunadas, diferentes em cada cartela, para serem complementadas com “M” ou “N”, com um gabarito no verso de cada cartela.

**Número de jogadores:** 02 participantes.

**Como jogar:**

- São distribuídas 12 peças da mesma cor para cada jogador, que devem ser colocadas nas casas escuras, ocupando as três linhas mais próximas de cada jogador, e 01 cartela com palavras lacunadas para cada participante, que deve ficar sobre a mesa, de modo que o gabarito não seja visualizado até o término do jogo.
- O jogador que estiver com as peças pretas inicia, e seguem alternando as rodadas até o fim do jogo. As peças apenas podem ser movimentadas para frente, para a casa livre no sentido diagonal à casa atual.
- A cada jogada, o objetivo é capturar as peças do oponente, em que constam as letras “M” ou “N”, para complementar as palavras lacunadas de sua ficha, com a letra adequada. Isso acontece quando uma peça passa por cima de uma peça do oponente que está entre a sua casa e a casa de destino.
- Quando uma captura é realizada, a peça capturada é removida do tabuleiro, ficando em poder do jogador que a capturou, devendo ser colocada sobre a palavra a ser complementada com a letra disponível na peça
- Apenas pode ser realizada uma captura por vez.
- Vence o jogador que primeiro conseguir complementar corretamente todas (ou em maior quantidade) as palavras de sua cartela, quando todas as peças forem capturadas ou não houver mais possibilidade de captura.
- As palavras devem ser corrigidas pelo gabarito no verso da cartela do oponente. Apenas serão contabilizadas as palavras complementadas corretamente.

Os próximos jogos que apresentaremos, objetivam intervir nos erros decorrentes de hábitos da fala para a escrita (Bortoni-Ricardo, 2005, p.54). Nesse sentido, os jogos

propostos proporcionam reflexões em relação as palavras na modalidade escrita, evidenciando especificidades que as distinguem da modalidade oral, considerando as variantes dos alunos.

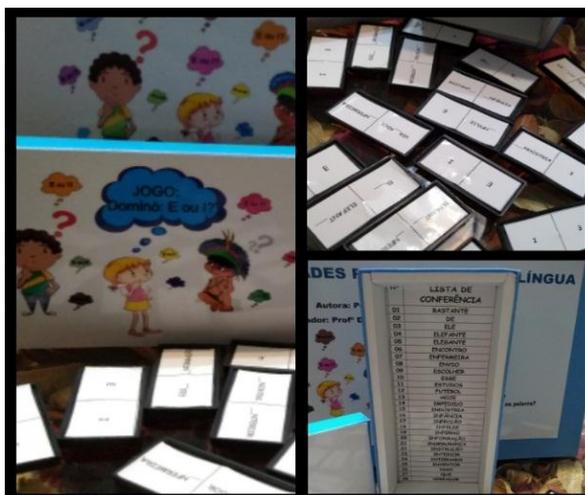
## Jogo 02: Dominó: E ou I?

O jogo **Dominó: E ou I?**, propõe a complementação de palavras com as letras “E” ou “I”, em posição pós-tônica e pretônica. Assim, ao definir ou descobrir qual letra será necessária para a complementação da palavra, o estudante foca na escrita da palavra ao mesmo tempo em que buscará na oralidade um apoio nessa definição, o que favorecerá a reflexão a respeito das diferenças entre oralidade e escrita.

### Jogo 02: Dominó: E ou I?

**Fenômeno:** Neutralização das vogais anteriores “E” e “I” em posição pós-tônica e pretônica.

**Imagem 07:** Foto do Jogo 02: Dominó: E ou I?



Fonte: Elaborado pela autora

**Objetivo:** Refletir acerca dos sons da vogal “E”, compreendendo que há situações em que representa som de “I”, mas a grafia é invariável.

**Material:** 28 peças retangulares, divididas em dois espaços do mesmo tamanho, nos quais constam: letra “E” e/ou “I” e/ou “palavra lacunada”, que deve ser complementada com as letras “E” ou “I”; 01 lista de conferência, contendo as palavras das peças de dominó.

**Número de jogadores:** 02 a 04 participantes

**Como jogar:**

- Cada participante recebe 07 peças no início da rodada. Se houver menos de 04 jogadores, as pedras que restam são reservadas à parte.
- O jogo inicia com o jogador que tenha a pedra que possui em cada uma de suas extremidades as letras “E” e “I”.
- Cada jogador, em sua vez, deve colocar uma das pedras que possui em uma das 02 extremidades disponíveis na mesa, de forma que a palavra a ser complementada ou a letra necessária para a complementação, coincida com os pontos das extremidades disponíveis.
- O jogo segue em sentido anti-horário. Cada participante coloca sua peça sobre a mesa, um de cada vez, até que todos joguem e uma nova rodada inicie.
- Caso o jogador não tenha uma peça que possa completar ou ser completada pelas opções nas extremidades das peças da mesa, passará a vez para o jogador seguinte.
- Caso o jogador utilize uma peça errada, que não é adequada à complementação da(s) palavra(s) de alguma extremidade, ao ser percebido o erro durante o jogo, o jogador fica uma rodada sem jogar; caso o erro seja percebido apenas ao término do jogo, pela lista de conferência, nenhum jogador pontuará na rodada.
- Vence o jogador que primeiro colocar todas as suas pedras sobre a mesa.

A próxima proposta de intervenção é a partir do jogo da **Roleta: R final faz diferença?**, o qual objetiva reflexões quanto o apagamento do “R” final nas formas verbais e em substantivos.

## Jogo 03 Roleta: R final faz diferença?

---

Diferente dos demais jogos, cujo objetivo de análise é centrado na composição da palavra, o jogo **Roleta: R final faz diferença?** possibilita a reflexão quanto ao emprego

adequado da palavra dentro de um contexto, uma vez que a supressão do “R” final nem sempre representará erro na grafia da palavra. No entanto, muitas vezes, acontece que a palavra escrita não é adequada semanticamente a um determinado contexto. Por exemplo, as palavras “casa” e “casar” estão grafadas ortograficamente corretas, porém, possuem significados bem diferentes, e é essa reflexão que pretendemos instigar nos alunos.

Ao apresentar pares de palavras, cuja única divergência na escrita é o “R” final e que serão utilizadas para a complementação de frases, favorecemos aos alunos uma reflexão pertinente quanto ao uso adequado do “R” final e a significação disso, dentro de um contexto, possibilitando aos estudantes a compreensão de que, mesmo não sendo pronunciado oralmente em muitas situações, na escrita ele faz diferença.

### **Jogo 03:** Roleta: “R” final faz diferença?

**Fenômeno:** Apagamento do “R” final nas formas verbais e em substantivos.

#### **Imagem 08:** Foto do Jogo 03:Roleta: “R” final faz diferença?



**Fonte:** Elaborado pela autora

**Objetivo:** Compreender o uso do “R” final em formas verbais e substantivos, refletindo que, mesmo não sendo pronunciado oralmente em determinadas situações, ele deve ser mantido na escrita, uma vez que sua supressão acarreta mudança no significado da palavra.

**Materiais:** 01 Roleta; 01 tabela de conferência; 20 cartelas com frases lacunadas; 05 cartelas em branco.

**Número de jogadores:** 02 a 05 participantes.

**Como jogar:**

- Cada jogador deve rodar a roleta para definir a ordem do jogo, que iniciará em ordem decrescente, pelo participante que obtiver o número mais alto na roleta.
- As cartelas são embaralhadas e colocadas no centro da mesa e cada jogador, em sua vez, tira 05 cartelas, ou mais, a depender do número de participantes.
- Já com as cartelas, cada participante, em sua vez, deverá rodar a roleta.
- Quando a roleta parar de girar, indicará um número, correspondente a duas palavras da tabela de conferência, que o participante deverá usar para completar as frases de suas cartelas ou formar frases nas cartelas em branco.
- Cada uma das palavras indicadas pelo número na roleta só poderá ser escrita uma vez, por participante.
- Se a roleta parar no espaço “PASSE A VEZ”, o participante deverá passar a vez para o jogador seguinte.
- Vence o jogador que primeiro completar todas as suas cartelas.

Com o último jogo que sugerimos para a reflexão em relação às modalidades de uso da língua, abordarmos o fenômeno “Síncope”. O jogo consiste em analisar a palavra, na perspectiva de identificar a letra ausente na escrita.

## **Jogo 04: Trilha Reflexiva: O que falta na palavra?**

---

O jogo **Trilha reflexiva: O que falta na palavra?** propõe ao aluno, a cada rodada, o desafio de descobrir a letra que foi suprimida na escrita da palavra. Para isso, o estudante necessita ler a forma escrita, o que, conseqüentemente, leva-o a identificar naquela forma, a sua fala ou a de um colega. No entanto, tal forma não é adequada à escrita, e o desafio é exatamente, identificar o que falta na palavra escrita para adequá-la à norma padrão.

**Jogo 04: Trilha Reflexiva: O que falta na palavra?**

**Fenômeno:** Síncopa: Supressão do “R” medial / Supressão do “S” medial / Desnasalização das sonorantes nasais “N” e “M” medial.

**Imagem 09:** Foto do Jogo 04: Trilha Reflexiva: O que falta na palavra?



**Fonte:** Elaborado pela autora

**Objetivo:** Confrontar a pronúncia com a escrita, para reflexão e percepção de que em muitas situações, elas não são equivalentes, o que exige atenção no momento da escrita.

**Materiais:** 01 tabuleiro com uma trilha contendo 30 casas e uma tarefa a ser cumprida em cada casa, além de espaços em que constam elementos surpresa, como: “retorne 2 casas”, “passe a vez”, “avance 3 casas”; 01 tabela com as respostas de cada tarefa a ser cumprida, para conferência; 01 dado e 06 pinos.

**Número de jogadores:** 02 a 06 participantes.

**Como jogar:**

- Cada jogador deve lançar o dado para definir a ordem do jogo, que iniciará em ordem decrescente, pelo participante que obtiver o número mais alto no lançamento do dado.
- Todos os pinos dos participantes devem estar posicionados na casa indicada por “INÍCIO”.
- O primeiro jogador lança o dado e move o pino no tabuleiro, avançando o número de casas indicado na face do dado voltado para cima.

- O participante deverá cumprir a tarefa designada na casa em que está o pino e, logo em seguida, conferir no cartão de respostas se cumpriu adequadamente a tarefa. Em caso positivo, permanece na casa; em caso negativo, retorna à casa de origem.
- Vence o jogador que primeiro chegar à casa “FIM”.
- Caso o jogador obtenha mais pontos do que o necessário, ao chegar à casa “FIM”, ele retorna a quantidade de casas excedentes e aguarda a próxima jogada.

Vale salientar, conforme foi apresentado, que todos os jogos foram nomeados por uma pergunta. Essa nomeação foi proposital, pois, desde o nome, o objetivo principal dos jogos não é apresentar respostas, mas é questionar, instigar a reflexão e possibilitar aos alunos a construção de respostas para as situações apresentadas, favorecendo a apropriação do conhecimento de forma compartilhada, dinâmica e motivadora.

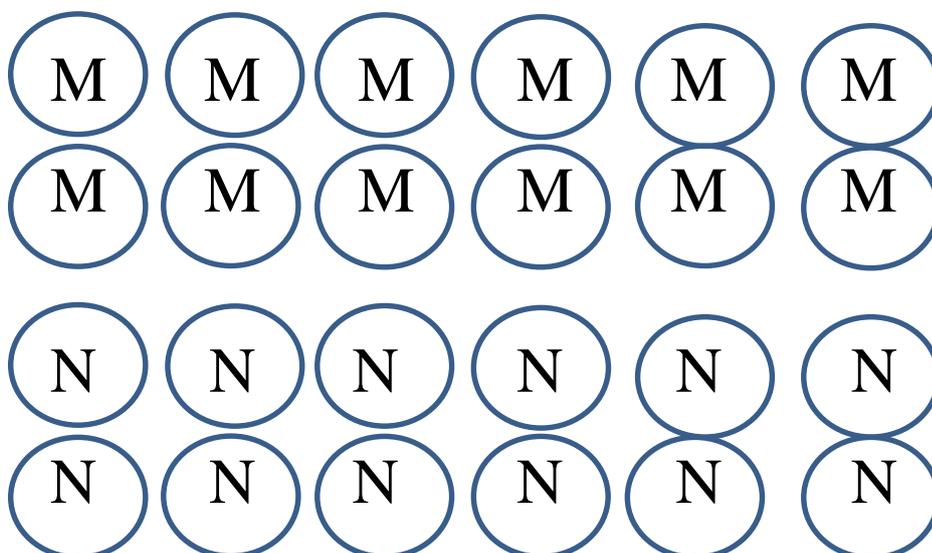
As sugestões dos jogos descritos podem ser vivenciadas em qualquer turma, desde que o professor realize um diagnóstico inicial, que o possibilite conhecer as necessidades de aprendizagem dos alunos; e, a partir delas, vivenciem esses, ou outros jogos que sejam adequados à realidade específica.

Acreditamos na eficácia do trabalho com as modalidades de uso da língua a partir da utilização de jogos, pois compreendemos que, dessa forma, favorecemos uma reflexão que possibilita aos alunos “entender a lógica da nossa escrita e a consolidar o que eles já têm aprendido” (Cf. LEAL, ALBUQUERQUE e LEITE, 2005, p.130).

Somos conscientes de que não existe uma receita pronta e acabada, que dê conta de resolver todas as problemáticas enfrentadas diariamente por alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem no contexto educacional, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, as sugestões ora apresentadas representam uma possibilidade de trabalho, em meio a tantas outras, que podem enriquecer, inspirar ou favorecer o desenvolvimento de novas práticas.

**APÊNDICE 06:** Encarte do jogo: Dama: M ou N?

<b>(01) COMPLETE</b>	<b>CONFIRA</b>
SETE_____BRO	TAMBÉM
SE_____PRE	FRANCISCO
CO_____TATO	ASSIM
VO_____TADE	ANTES
HOME_____	CONTAR
CO_____SIGO	POMBO
NI_____GUÉM	BONDADE
CO_____PLETO	BEM
BO_____	COMPLETO
LE_____BRAR	FONTE
ACIDE_____TE	COMPRAR
<b>CONFIRA</b>	<b>(02) COMPLETE</b>
SETEMBRO	TA_____BEM
SEMPRE	FRA_____CISCO
CONTATO	ASSI_____
VONTADE	A_____TES
HOMEM	CO_____TAR
CONSIGO	PO_____BO
NINGUÉM	BO_____DADE
COMPLETO	BE_____
BOM	CO_____PLETO
LEMBRAR	FO_____TE
ACIDENTE	CO_____PRAR



**APÊNDICE 07:** Encarte do jogo: Dominó: E ou I?

__NTERNADO	E	__STUDOS	I	__NSTRUÇÃO	FUT__BOL	E	I
__MPEDIDO	__NVIO	E	E	ESS__	__NFORMAÇÃO	I	E
__NCONTRO	__NTERIOR	I	I	__NSEGURANÇA	__SCOLHER	E	E
VER__ADOR	__NFERMEIRA	E	E	__BASTANTE	__NFÂNCIA	I	E
QU__	D__	E	I	__NVENTOR	E	HOJ__	I
__NFELIZ	E	ELEGANT__	__NFERNO	I	E	EL__	ELEFANT__
E	I	__NFECCÃO	I	__NDÚSTRIA	I	__SSO	I

**APÊNDICE 08:** Encarte do jogo: Roleta: R final faz diferença?



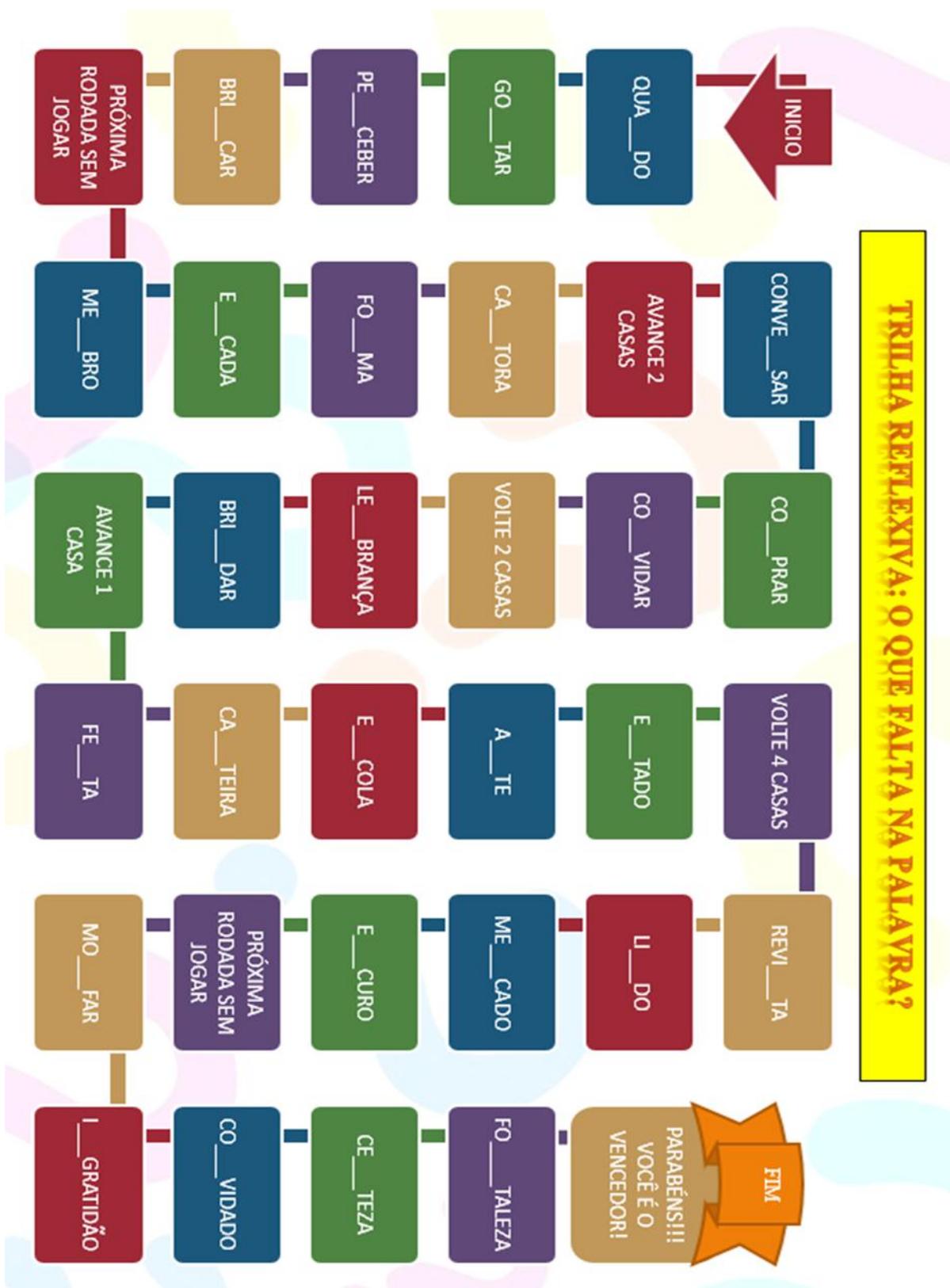
TABELA PARA CONFERÊNCIA		
Jogo da Roleta: R final faz diferença?		
Número	Palavras SEM R FINAL	Palavras COM R FINAL
01	BRINCA	BRINCAR
02	ESCREVE	ESCREVER
03	ESTUDA	ESTUDAR
04	BRIGA	BRIGAR
05	TRABALHA	TRABALHAR
06	ANDA	ANDAR
07	FALA	FALAR
08	MOSTRA	MOSTRAR
09	DESISTI	DESISTIR
10	CANTO	CANTOR
11	MORA	MORAR
12	VIAJA	VIAJAR
13	AMO	AMOR
14	CALO	CALOR
15	COBRA	COBRAR
16	CASA	CASAR
17	DANÇA	DANÇAR
18	OLHA	OLHAR
19	COMPUTADO	COMPUTADOR
20	LIGA	LIGAR

<p>JÚLIA</p> <hr/> <p>COM TODAS AS OUTRAS CRIANÇAS, EXCETO COM A ANA. ELA NÃO GOSTA DE _____!</p>	<p>NÃO TIA! NÃO</p> <hr/> <p>COM A MARIA, ELA NÃO TEVE CULPA! ELA NÃO COSTUMA _____ COM AS COLEGAS.</p>
<p>ANA _____ AMA</p> <hr/> <p>E _____</p> <hr/> <p>MUITO BEM!</p>	<p>JOÃO _____ 8º</p> <hr/> <p>ANO, MAS RECLAMA MUITO. ELE NÃO GOSTA _____ DE _____.</p>
<p>MINHA MÃE NÃO</p> <hr/> <p>_____, MAS GOSTARIA MUITO DE _____.</p> <hr/>	<p>LAURA _____</p> <hr/> <p>FREQUENTEMENTE, ELA _____ ADORA _____.</p>

<p>_____ NOS MEUS OLHOS E PROMETE QUE NUNCA MAIS IRÁ _____ PARA ELA.</p>	<p>ESSE VALOR JÁ FOI _____. CONFIRA EM MEU _____, SALVEI O ARQUIVO!</p>
<p>ELA NÃO _____ MAIS COMIGO. VOCÊ PODE _____ AQUI, SE QUISER!</p>	<p>IREI _____ O PRESENTE QUE VOCÊ PROMETEU. QUERO MEU SAPATO COM ESTAMPA DE _____.</p>
<p>EU _____ DE VOCÊ, MAS VOCÊ NÃO QUER _____ DE MIM!</p>	<p>NÓS JÁ COMPRAMOS A _____, AGORA PODEMOS _____.</p>
<p>ELA _____ ADORA _____. TODOS OS DIAS VAI À AULA DE _____.</p>	<p>VOU _____ PARA VOCÊ QUE SOU CAPAZ! SUA ATITUDE _____ QUE NÃO ACREDITA EM MIM!</p>

<p>EU SOU _____.      _____ MÚSICA      SERTANEJA.</p>	<p>ESTOU MUITO      CANSADA, COM      MUITO _____      E O _____      DO MEU PÉ, NÃO      PARA DE DOER!</p>
<p>_____ PARA      MIM, POR FAVOR! NÃO      IREI _____      PARA NINGUÉM!</p>	<p>_____ PARA      MIM, SE NÃO      _____, IREI      EMBORA!</p>
<p>_____ NÃO      DEVAGAR! _____      CONSIGO _____      RÁPIDO ASSIM!</p>	<p>MEU _____!      EU _____      VOCÊ!</p>
<p>_____</p>	<p>_____</p>


**APÊNDICE 09:** Encarte do jogo: Trilha reflexiva: o que falta na palavra?





## CONFIRA O QUE FALTA!



**APÊNDICE 10: Fotos: Entrega dos jogos produzidos na escola campo de estudo**