



PROFLETRAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

ANDREA PESSOA FIDELIS

DIAGNOSE DE DESVIOS ORTOGRÁFICOS E ADAPTAÇÃO DE JOGOS
PEDAGÓGICOS PARA ALUNOS DE SEXTO ANO

UBERABA

2024

ANDREA PESSOA FIDELIS

**DIAGNOSE DE DESVIOS ORTOGRÁFICOS E ADAPTAÇÃO DE JOGOS
PEDAGÓGICOS PARA ALUNOS DE SEXTO ANO**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS/UFTM Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa

UBERABA

2024

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

F471d Fidelis, Andrea Pessoa
Diagnose de desvios ortográficos e adaptação de jogos pedagógicos para
alunos de sexto ano / Andrea Pessoa Fidelis. -- 2024.
82 f. : il., fig., tab.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) --
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2024
Orientadora: Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa - Orto-
grafia e soletração. 3. Oralidade na literatura. 4. Jogos educativos. 5. Prá-
tica de ensino. I. Barbosa, Juliana Bertucci. II. Universidade Federal do
Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 811.134.3(07)

ANDREA PESSOA FIDELIS

DIAGNOSE DE DESVIOS ORTOGRÁFICOS E ADAPTAÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS PARA ALUNOS DE SEXTO ANO

Dissertação apresentada ao Programa Mestrado Profissional em Letras, área concentração Linguagens e Letramentos (Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Uberaba-MG, 12 de março de 2024

Banca Examinadora:

Dr.^a Juliana Bertucci Barbosa – Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr.^a Priscila Marques Toneli
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr. Marcus Garcia de Sene
Universidade de Pernambuco



Documento assinado eletronicamente por **JULIANA BERTUCCI BARBOSA, Professor do Magistério Superior**, em 15/03/2024, às 09:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 e no art. 34 da Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **PRISCILA TONELI, Usuário Externo**, em 18/03/2024, às 09:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 e no art. 34 da Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Marcus Garcia de Sene, Usuário Externo**, em 19/03/2024, às 15:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 e no art. 34 da Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1211219** e o código CRC **D4FDBD5A**.

Dedico este trabalho à minha família, Toninho, sempre ao meu lado em todas as aventuras, Yara, minha querida filha por sempre acreditar em mim, Yago minha inspiração diária no que se refere à disciplina e estudos e a todos que contribuíram na concretização deste ideal.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma virtude que transcende o simples ato de agradecer; é uma dádiva que se manifesta em reconhecimento às inúmeras contribuições que recebemos ao longo da jornada. Chegar a este momento é motivo para celebrar, uma conquista que não pode passar despercebida.

Neste contexto de celebração, expresso profunda gratidão à minha família, cujo apoio foi uma constante em minha jornada. Agradeço especialmente ao meu companheiro, que me acompanhou em muitas viagens a Uberaba, e ao Pepinho, que também participou dessa jornada. Suas presenças foram fundamentais para minha perseverança.

Minhas colegas de trabalho, Bianca, Quely, Denise, Missandre e Flávia, merecem meu sincero reconhecimento por serem grandes fontes de motivação ao longo deste caminho.

À minha colega Silvia, grande companheira de jornada, persistimos e vencemos.

À minha orientadora, figura admirável e conhecedora, expresso minha mais profunda gratidão. Sua sabedoria, paciência e capacidade de desbravar novos horizontes foram essenciais para despertar em mim o gosto pela fonologia.

Por último, mas não menos importante, meus admiráveis filhos. Yara, cuja capacidade de depositar em mim expectativas muitas vezes além das minhas possibilidades é inspiradora. Ela é minha companheira e amiga, trazendo alegria a cada dia de minha vida. Yago, por ser um exemplo de disciplina, persistência, amabilidade e companheirismo, e por seu apoio fundamental na organização deste texto.

A todos vocês, minha profunda gratidão. Suas contribuições foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Que este momento de celebração seja compartilhado com o reconhecimento de cada um dos que tornaram esta jornada possível.

“Na vida, não existem soluções. Existem forças em marcha: é preciso criá-las e, então, a elas seguem-se as soluções.”

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva de qualquer cidadão, pois é por meio dela que se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói perspectivas de mundo e produz conhecimentos. Ao chegar à escola, o aluno já domina a modalidade oral, principalmente de contextos menos formais e com marcas de seu vernáculo. É justamente no processo de aquisição e desenvolvimento das habilidades de escrita, como os conhecimentos de regras ortográficas, que a oralidade influencia na escrita. Existem diferentes variações regionais, sociais, linguísticas e econômicas que, por vezes, podem distanciar o aluno das regras gramaticais ortográficas previstas para modalidade escrita, o que pode ocasionar dificuldade de aquisição do sistema ortográfico. Considerando tais premissas, os principais objetivos desta pesquisa-ação foram: (i) identificar e analisar as motivações de desvios de ortografia presentes na escrita de alunos do sexto ano de uma escola pública de São Gotardo-MG; (ii) adaptar para alunos do sexto ano, a partir da diagnose dos desvios, jogos pedagógicos da caixa com 10 jogos de Alfabetização do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que foi encaminhado às escolas pelo MEC. As sugestões de adaptações foram organizadas em um Roteiro Pedagógico com instruções aos professores de como utilizar o jogo intitulado “Palavras em movimento: rode, crie e escreva”, para o trabalho com ortografia tendo como público-alvo alunos do sexto ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: ortografia; jogos; roteiro didático; oralidade

ABSTRACT

Mastery of language, both oral and written, is fundamental for the effective social participation of any citizen, as it is through language that one communicates, has access to information, expresses and defends points of view, shares or builds perspectives on the world and produces knowledge. When arriving at school, the student has already mastered the oral modality, mainly in less formal contexts and with marks of its variety. It is precisely in the process of acquiring and developing writing skills, such as knowledge of spelling rules, that orality can influence writing. There are different regional, social, linguistic and economic variations that can sometimes distance the student from the spelling grammar rules provided for the written modality, which can cause difficulty in acquiring the spelling system. Considering such strategies, the main objectives of this action research were: (i) identify and analyze the motivations for spelling deviations present in the writing of sixth year students at a public school in São Gotardo-MG; (ii) adapt for sixth year students, based on the diagnosis of deviations, pedagogical games from the box with 10 Literacy games from the Center for Studies in Education and Language (CEEL) of the Federal University of Pernambuco (UFPE), which was aimed at schools by MEC. The suggestions for adaptations were organized in a Pedagogical Guide with instructions to teachers on how to use the game entitled “Words in motion: rotate, create and write”, to work with spelling, targeting students in the sixth year of Elementary School.

Keywords: spelling; games; didactic script; orality

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Jogos educativos desenvolvidos pela CEEL-UFPE	40
Figura 2	Quem escreve sou eu!	43
Figura 3	Proposta de produção de escrita	55
Figura 4	Localização de São Gotardo no estado de Minas Gerais.....	57
Figura 5	Foto da visita de Geisel, Francisco Pereira e Alysson Paolinelli a São Gotardo para entrega de assentamentos	58
Figura 6	Escola participante da pesquisa	59
Figura 7	Amostra de produção do aluno	63
Figura 8	Cartelas que compõem o jogo: Palavras em movimento.....	70
Figura 9	Frente do manual do jogo: Palavras em movimento	71
Figura 10	Verso do manual do jogo: Palavras em movimento	72
Figura 11	Formulários para escrita com o jogo Palavras em Movimento	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Tipificação de desvios ortográficos	37
Quadro 2	Descrição dos jogos da CEEL-UFPE	40
Quadro 3	Cartela do aluno jogo bingo dos sons iniciais	44
Quadro 4	Repertório de palavras usadas no jogo bingo dos sons iniciais	45
Quadro 5	Tabela de proficiência	61
Quadro 6	Desvios por dificuldades com convenção ortográfica	64
Quadro 7	Classificação dos desvios	64
Quadro 8	Casos de hipossegmentação encontrados na diagnose	65
Quadro 10	Casos de hipersegmentação encontrados na diagnose	65

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PNAIC	Programa Nacional para Alfabetização na Idade Certa
SEA	Sistema de Escrita Alfabética

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
2.	REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1.	OS DESAFIOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	17
2.2.	A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA	20
2.3.	A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS.....	23
2.3.1.	Os jogos da sala de aula de língua portuguesa/alfabetização.....	26
2.3.2.	O jogo como instrumento alfabetizador	27
2.4.	CONTRIBUIÇÕES DA FONOLOGIA E DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA PARA O ENSINO DE ORTOGRAFIA	30
2.4.1.	A relação fala/escrita e a questão de ortografia/	33
2.4.2.	O que é consciência fonológica?	35
2.4.3.	A importância do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de aquisição do código alfabético	36
2.4.4.	Compreendendo as motivações para os desvios de ortografia.....	37
3.	CONHECENDO A CAIXA DE JOGOS DO CEEL	40
3.1.	OS JOGOS DO PNAIC DE APOIO À ALFABETIZAÇÃO	42
3.1.1.	Conhecendo o jogo: Quem escreve sou eu!	43
4.	ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO EF	48
4.1.	DO PCN A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	48
4.2.	A BNCC NA ÁREA DE LINGUAGEM.....	50
4.3.	A BNCC, ORTOGRAFIA E O USO DE JOGOS	52
5.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E <i>CORPUS</i>	54
5.1.	ETAPAS DA PESQUISA.....	54
5.2.	DETALHAMENTO DO LOCAL DE PESQUISA E DOS PARTICIPANTES	56
5.3.	PROPOSTA DE DIDÁTICA: O ROTEIRO DIDÁTICO	62
6.	ANÁLISE DOS DADOS DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS	63
7.	PROPOSTA DIDÁTICA: ADAPTAÇÃO DO JOGO 10	68

7.1. DESCRIÇÃO DAS PROPOSTAS DE JOGOS ELABORADAS A PARTIR DO JOGO 10. DA CAIXA CEEL - UFPE	68
7.2. O ROTEIRO DIDÁTICO	73
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
9. REFERÊNCIAS.....	77
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	81
APÊNDICE B – Modelos de propostas de diagnose	85

1 INTRODUÇÃO

Alfabetização e letramento são temas amplamente discutidos no campo da educação brasileira, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, despertando considerável interesse na sociedade contemporânea. Contudo, observa-se uma notável divergência de perspectivas entre as abordagens tradicionais e construtivistas, bem como entre as diferentes metodologias utilizadas no ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Os estudos da Sociolinguística demonstram que o aluno chega à escola dominando a modalidade oral da sua língua materna. É inegável que as diversas variações linguísticas presentes em uma sociedade, sejam elas regionais, sociais, linguísticas ou econômicas, muitas vezes contribuem para afastar o aluno da norma padrão tanto na modalidade escrita quanto na falada. Esse afastamento é uma realidade complexa e multifacetada, resultado de uma série de influências que moldam a linguagem de cada indivíduo desde os primeiros contatos com a comunicação verbal.

Na jornada educacional, os alunos são frequentemente confrontados com a disparidade entre a língua que utilizam em seu ambiente cotidiano e a norma-padrão exigida nos contextos formais de educação e comunicação escrita. Essa diferença pode se manifestar de várias maneiras, desde o vocabulário utilizado até as estruturas gramaticais empregadas.

Por exemplo, um aluno que cresce em um ambiente onde o uso de gírias regionais é comum pode encontrar dificuldades em se adaptar à linguagem formal exigida em textos escritos acadêmicos. Da mesma forma, aspectos socioeconômicos também desempenham um papel significativo, uma vez que o acesso à educação de qualidade e à exposição a ambientes linguísticos diversos nem sempre é igualmente distribuído.

Esse distanciamento entre a idealizada norma padrão e o dialeto que o aluno traz consigo pode gerar uma série de desafios no processo de aprendizagem da modalidade escrita. A dificuldade em internalizar as convenções linguísticas da norma padrão pode resultar em textos pouco claros, mal estruturados ou mesmo ininteligíveis, comprometendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também a autoconfiança do aluno em sua capacidade de se comunicar efetivamente por escrito.

Portanto, é fundamental que os educadores estejam cientes dessas diferenças linguísticas e se empenhem em promover uma abordagem inclusiva e sensível às diversas formas de expressão linguística. Isso implica não apenas o ensino das regras gramaticais e ortográficas, mas também o reconhecimento e o respeito pela riqueza e diversidade das variações linguísticas

presentes em nossa sociedade. A valorização do conhecimento linguístico dos alunos e a promoção de um ambiente que incentive a experimentação e a expressão livre podem contribuir significativamente para superar as barreiras impostas pelo distanciamento entre as variedades linguísticas e a norma padrão (Cagliari, 2007).

Muitos estudos, incluindo algumas da área de Sociolinguística, como Bortoni-Ricardo (2004, 2005), demonstram que o aluno chega à escola dominando a modalidade oral da sua língua materna. Todavia, existem diferentes variações regionais, sociais, linguísticas e econômicas que, por vezes, distanciam o aluno das regras gramaticais vigentes na modalidade escrita (CAGLIARI, 2007).

A elevada taxa de alunos nas séries finais do Ensino Fundamental com dificuldades de aprendizagem, especialmente na área da Alfabetização, tem despertado preocupação entre os professores. Isso se deve ao fato de que os alunos que ingressam nessa etapa sem terem consolidado adequadamente suas habilidades de leitura e escrita enfrentam sérias consequências, tais como maiores propensões à evasão escolar, menor participação no processo de interação e ocorrências mais frequentes de indisciplina (Curi, 2002; Ide, 2002).

A escolha deste tema de investigação justifica-se pela necessidade de identificar as dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos, bem como de encontrar estratégias eficazes para melhorar o desenvolvimento dessa habilidade em uma etapa do ensino que os alunos já deveriam estar alfabetizados. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi identificar e as motivações dos desvios ortográficos na escrita dos alunos do sexto ano de uma escola pública localizada no município de São Gotardo, Minas Gerais. Além disso, a partir das motivações dos desvios de ortografia encontrados, adaptar aos alunos de sexto ano do Ensino Fundamental o jogo 10 (Jogo 10: Quem escreveu sou eu) da caixa de jogos pedagógicos Alfabetização¹ do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tal caixa foi disponibilizada às escolas pelo Ministério de Educação (MEC) em 2001 para auxiliar na alfabetização de alunos dos 1º aos 3º anos do Ensino Fundamental ciclo inicial.

O uso de tal caixa, como destacam Maciel *et al* (2016), tem demonstrado resultados positivos na instrução fônica (BRASIL, 2013). Entretanto, é importante ressaltar que esses jogos foram inicialmente desenvolvidos para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo necessário adaptá-los para atender às necessidades do público-alvo do sexto ano.

Portanto, trata-se de uma investigação essencial, na medida em que busca

¹ Informações sobre a caixa completa pode ser encontrada aqui: <http://portal.doprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=49126>.

contribuir com melhor desenvolvimento da escrita de acordo com a norma-padrão. Além disso, estimula maior interação com o processo de alfabetização e sobretudo com participação mais efetiva nas atividades, haja vista que os jogos possibilitam uma esfera de aprendizado mais interativa e lúdica.

Este trabalho foi estruturado em sete seções: A primeira é a Introdução, na qual foi demonstrada a justificativa para se buscar alternativas para desenvolver estratégias efetivas na consolidação da norma padrão da escrita. Na segunda apresentamos o embasamento teórico da pesquisa, enfatizando a importância do tema e a variação linguística no ensino de língua. Discutimos a relação entre modalidades oral e escrita, tipos de desvios ortográficos, alfabetização e letramento. Também abordamos resultados de pesquisas anteriores sobre desvios ortográficos. Adicionalmente, refletimos brevemente sobre o uso de jogos no ensino de Português.

De modo a complementar o embasamento teórico do estudo, apresentamos, na seção três, a caixa de jogos desenvolvida pelo CEEL-UFPE. Além disso, na seção quatro analisamos os documentos oficiais que norteiam a educação básica, especificamente a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), destacando-se o ensino de língua e ortografia.

Na seção cinco, descrevemos os procedimentos metodológicos e o corpus da pesquisa. Inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o tema do estudo. Em seguida, detalhamos o local de pesquisa, os participantes e as propostas didáticas aplicadas ao grupo de estudo.

Na sexta seção, detalhamos a análise dos dados das produções textuais. Em seguida, na seção sete, descrevemos as propostas didáticas, incluindo a adaptação do jogo 10 para o público-alvo e a descrição da proposta. Por fim, na oitava seção é apresentado as considerações finais sobre o trabalho.

Cabe ressaltar que, além desta dissertação, compõem este Trabalho de Conclusão de Curso outro arquivo, um Roteiro intitulado "Palavras em Movimento: Crie, Rode e Escreva" em que se apresenta um conjunto de 03 propostas de atividades adaptadas do jogo 10 (Jogo 10: Quem escreveu sou eu) da caixa de jogos pedagógicos Alfabetização (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na presente seção, expomos o arcabouço teórico que fundamenta a pesquisa em questão. Abordamos, de maneira destacada, a importância do tema e o reconhecimento da variação linguística no contexto do ensino de língua. Discutimos a inter-relação entre as modalidades oral e escrita, as diversas tipologias de desvios ortográficos, bem como aspectos relevantes acerca da alfabetização e do letramento. Apresentamos, ainda, alguns resultados de pesquisas anteriores relacionadas aos desvios ortográficos. Adicionalmente, realizamos uma breve reflexão sobre a aplicação de jogos lúdicos no ensino da Língua Portuguesa.

2.1 OS DESAFIOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nas últimas décadas, o ensino de Língua Portuguesa tem passado por transformações que levaram professores a repensarem a forma como essa disciplina vem sendo ministrada nas escolas brasileiras. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa- PCN (Brasil, 1998) e agora, na atual BNCC (Brasil, 2018), a escola é um dos espaços que deve (ou deveria) assegurar aos estudantes brasileiros o pleno domínio dos saberes linguísticos básicos, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Entretanto, os resultados das avaliações externas, como os da Prova Brasil, Proalfa e Saeb demonstram o contrário, pois sinalizam que esses objetivos não têm sido alcançados de maneira satisfatória.

Desde a implementação do Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica na década de 1990, as avaliações em larga escala têm sido um ponto focal de investigação e análise por parte dos acadêmicos e profissionais da educação. A introdução do Ideb em 2007 marcou uma mudança significativa, pois a qualidade das instituições escolares passou a ser avaliada mediante indicadores derivados dos desempenhos obtidos nas avaliações externas em território brasileiro.

Os dados das avaliações do Pisa conduzidas em 2015 destacaram que o desempenho médio do Brasil permanece abaixo das médias estabelecidas pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Essas avaliações são de importância significativa, fornecendo diagnósticos e identificando as principais dificuldades dos alunos. No entanto, é importante reconhecer que elas não podem ser extrapoladas para representar a totalidade da população estudantil do país, pois representam apenas uma amostra dessa diversidade (SANTOS, et al. 2013).

O padrão de ensino da língua baseado apenas na memorização de regras da gramática

tradicional, embora possa ter sido eficaz em algum momento, não é mais adequado no contexto atual (Bortoni-Ricardo, 2013). Desse modo, é crucial superar práticas pedagógicas que priorizam apenas a norma-padrão, fundamentada em conceitos obsoletos da gramática tradicional. Um ensino efetivo da leitura e da escrita deve contemplar a função social da linguagem, levando em conta uma variedade de situações comunicativas, inclusive aquelas mais formais.

Com a democratização do acesso à educação, é fundamental lidar com as diversas diferenças sociolinguísticas, uma vez que as salas de aula refletem uma ampla gama de variantes linguísticas presentes na sociedade atualmente (Bortoni-Ricardo, 2005). No entanto, apesar do reconhecimento crescente da importância da Linguística, especialmente da Sociolinguística, ainda é comum observar, atualmente, uma disparidade entre a variedade linguística valorizada pela instituição escolar e aquela que o aluno utiliza em sua comunidade.

A partir da década de 70, o perfil social e demográfico brasileiro mudou rapidamente, conforme destaca Mollica (2008). O processo migratório que ocorreu no Brasil na época resultou em mudanças significativas na composição das escolas, à medida que muitas pessoas passaram a habitar as cidades, exigindo acesso à educação. Embora tenha havido um movimento em direção à democratização do ensino, o modelo educacional atual não está adequado para atender a essa nova demanda escolar (Bortoni-Ricardo, 2005).

Um novo público escolar frequenta as salas de aula, muitos são oriundos da zona rural, que estão em busca de melhores condições de vida e de trabalho, enquanto outros migram de outras regiões em busca de emprego. Isso cria uma comunidade escolar diversificada, trazendo consigo uma variedade linguística distinta do padrão formal de ensino ao qual os professores estavam acostumados, surgindo assim, a necessidade de os professores repensarem sua prática docente (Mollica, 2008).

Esse novo cenário se manifesta nas escolas, porém, mesmo décadas após, ainda nos deparamos com um planejamento de ensino voltado para os moldes do ensino tradicional da língua, da década de 60, que se baseia na gramática normativa. Esse modelo concebe a língua como homogênea, estática e formal, em vez de reconhecê-la como realmente é: heterogênea, dinâmica, viva e repleta de múltiplas possibilidades e variedades (Bagno, 2007).

O ensino de língua portuguesa enfrenta um desafio: são inúmeros os avanços e as contribuições que os estudos linguísticos apresentam para melhoria das aulas dessa disciplina, mas, por outro lado, os professores apresentam dificuldades em trabalhar com a diversidade linguística. Isso pode ser justificado pela falta de conhecimento suficiente ou por insegurança, visto que os livros didáticos não fornecem respaldo para um trabalho que contribua para o

planejamento de suas aulas. E o “resultado disso é que a variação linguística ou fica em segundo plano na prática docente ou é abordada de maneira, insuficiente, superficial quando não distorcida” (Bagno, 2007, p. 29).

Um trabalho deficiente com a variação linguística gera uma abordagem da língua de forma artificial e descontextualizada. Distante, muitas vezes, dos usos cotidianos da língua e das formas de manifestação. Embora os materiais didáticos dediquem um espaço para a discussão do fenômeno da variação, este é tomado a partir de formas estigmatizadas de variedades orais (Bagno, 2007).

O contínuo da urbanização, conforme descrito por Bortoni-Ricardo (1993), refere-se à variação linguística que ocorre de acordo com o contexto sociodemográfico urbano. Nesse contínuo, podem-se observar diferentes formas de falar que refletem a diversidade presente nas áreas urbanas, influenciadas por fatores como classe social, escolaridade, idade, entre outros.

Na sala de aula, compreender esse contínuo é fundamental para o professor, pois permite reconhecer e valorizar as múltiplas formas de expressão linguística dos alunos, evitando estigmas e preconceitos linguísticos. Ao entender que a variação linguística é um fenômeno natural e inerente à linguagem, o professor pode promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e respeitoso.

Dentro do contínuo da urbanização, pode-se identificar diferentes variantes linguísticas, que refletem as características socioculturais dos falantes urbanos. Essas variantes podem estar relacionadas, por exemplo, ao uso de gírias, ao ritmo e a entonação da fala, ao vocabulário específico de determinados grupos sociais, entre outros aspectos.

Portanto, ao abordar o contínuo da urbanização em sala de aula, o professor deve estar atento não apenas à norma culta da língua, mas também às diversas formas de falar presentes no contexto urbano, garantindo assim uma educação linguística mais inclusiva e reflexiva.

[...] para se descrever as variedades populares do Português é [necessário] trabalharmos com um cenário de um *continuum* dialetal. Em um dos pólos situar-se-á a língua padrão usada nas áreas urbanas pelas pessoas cultas, da qual o *corpus* do projeto Nurc é representativo. Na extremidade oposta, estarão as variedades usadas nas comunidades mais isoladas geográfica e socialmente, pelos falantes analfabetos ou semi-analfabetizados. Neste *continuum* distribuem-se traços linguísticos que são gradativos, isto é, presentes no repertório de todos os grupos sociais, variando apenas a sua frequência e a maneira como se associam aos diversos estilos ou registros, e traços descontínuos. (Bortoni-Ricardo, 1993, p. 76)

Os professores de língua portuguesa precisam reconhecer o continuum dialetal presente nas escolas e ampliar sua compreensão sobre a variação linguística. Para que o ensino de língua portuguesa seja eficaz, é essencial consolidar práticas pedagógicas que valorizem as variações linguísticas. Isso implica em proporcionar aulas que promovam a interação e o uso da linguagem, ampliando o repertório linguístico dos alunos. Dessa forma, eles se sentirão inseridos em diferentes contextos sociais, com autonomia para se expressar sem constrangimento ou preconceito linguístico, valorizando as diversas formas de uso da língua. Ao alcançar a competência comunicativa por meio da variação linguística, estabelece-se uma pedagogia culturalmente sensível à diversidade linguística.

2.2 A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA

A integração entre fala e escrita é de fato um dos desafios centrais no ensino da Língua Portuguesa. É importante ressaltar que, embora sejam modalidades distintas, ambas fazem parte do mesmo sistema linguístico e se complementam na comunicação humana. Ao usar os termos "fala" e "escrita", é crucial entender que elas não são opostas, mas sim diferentes em termos de estrutura e características, devido às condições específicas de produção e uso da linguagem em cada uma delas. As variações observadas na fala e na escrita são influenciadas por uma série de fatores psicossociais, culturais, de níveis de letramento, estágios de desenvolvimento linguístico, gênero, registro e modalidade. Por exemplo, na fala, podemos observar variações mais informais, como gírias e coloquialismos, enquanto, na escrita, há uma tendência para um registro mais formal e estruturado (Kato, 1988).

No contexto educacional, é fundamental que os professores reconheçam e trabalhem essas diferenças de forma apropriada, promovendo atividades que ajudem os alunos a desenvolverem habilidades tanto na produção oral quanto na escrita. Isso pode incluir práticas como a leitura em voz alta, discussões em grupo, produção de textos escritos e revisão de textos orais e escritos, entre outras estratégias (Kato, 1988).

Portanto, compreender a interação entre fala e escrita e reconhecer suas diferenças e similaridades são passos essenciais para promover uma educação linguística eficaz e abrangente.

Marcuschi (2010), afirma ser impossível investigar oralidade e letramento sem vinculá-los às práticas sociais da civilização contemporânea. Assim como torna-se impossível observar as semelhanças e as diferenças entre fala e escrita sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana. Para o autor, há predominância dos estudos, a partir dos anos 80,

em conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

Segundo Oliveira (1990, p. 1), podemos entender que:

a escrita de qualquer uma das línguas humanas – entre elas o português – envolve muitos aspectos que têm a ver com os sons do português que o aprendiz deve dominar ao longo de seu aprendizado”. Dentre as propostas das teorias de aprendizagem da escrita, o autor menciona a transferência de um produto, supondo que a escrita seja um produto pronto e acabado, que o professor conhece e passa para o aluno; o processo de construção de conhecimento baseado nas características da própria escrita, em que o aluno aprende a partir da interação com seu objeto de aprendizagem, e nesse processo, o aluno irá cometer alguns desvios gramaticais, e o processo de construção de conhecimento intermediado pela oralidade, no qual há interferência da oralidade, considerando os aspectos sociais, etários, geográficos etc.

A oralidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do conhecimento da escrita. Desde o nascimento, a criança adquire habilidades linguísticas por meio da interação oral com sua família e pessoas próximas. Ao ingressar na escola, ela se depara com a exigência de que sua fala seja transcrita em sinais gráficos. No entanto, ao perceber que o uso desses sinais pode divergir do padrão estabelecido pelas normas, a criança enfrenta desafios na representação escrita de sua linguagem oral. Cagliari (1990, p. 48) afirma que:

A escola não pode tomar a atitude linguística de que vale tudo, de que não existe o certo e o errado, porque tudo comunica [...]. A língua é falada por pessoas e as pessoas usam e abusam da língua, inclusive para justificar seus preconceitos. Portanto, a escola tem que fazer do ensino de português uma forma de o aluno compreender melhor a sociedade em que vivemos, o que ela espera de cada um linguisticamente e o que podemos fazer usando essa ou aquela variedade do português.

Em vista disso, Marcuschi (2010) acentua que a escrita não pode ser tida como uma representação da fala, visto que não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade. “Se for bem verdade que todos os povos, indistintamente, têm ou tiveram uma tradição oral, mas relativamente poucos, tiveram ou têm uma tradição escrita, isto não torna a oralidade mais importante ou prestigiosa que a escrita.” (Marcuschi (2010, p. 17)

De fato, a oralidade tem uma "primazia cronológica" sobre a escrita, o que significa que a linguagem oral foi a primeira forma de comunicação utilizada pelos seres humanos ao longo da história da humanidade. Antes mesmo do surgimento da escrita, as pessoas se comunicavam por meio da fala para expressar ideias, sentimentos, necessidades e interagir com outros membros do grupo.

Tal autor ainda argumenta que não se deve fazer uma distinção entre fala e escrita, mas sim, pela observação de modalidades linguísticas distintas, que de alguma forma circulam

pela fala e pela escrita, destacando ainda que fala e escrita não são dois dialetos, mas sim, duas modalidades de uso da língua.

Marcuschi (2010) afirma que a língua, seja na modalidade falada ou escrita, reflete a organização da sociedade. Por isso, é útil observar que a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, nem a escrita possui propriedades intrínsecas privilegiadas. Ambas são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas.

Oliveira (1990) afirma que a ortografia se ocupa da escrita correta das palavras. Pode-se concluir que cada palavra tem uma forma correta (e não formas incorretas) de ser escrita. Nesse sentido, uma grafia como “menino” pode ser considerada correta, enquanto uma grafia como “minino” não pode ser considerada correta. Note-se que tanto “menino” quanto “minino”, embora tenha-se registrado grafias distintas, não alteram o sentido do que se quer expressar com essas palavras.

Segundo Cagliari (2009), a relação entre som e letra não é biunívoca, ou seja, nem sempre vai haver um símbolo alfabético para representar um único som e vice-versa. Dessa forma, ao realizar “uma transcrição fonética”, o aluno está violando a convenção do sistema ortográfico. E com isso aponta,

A capacidade de pensar a forma escrita em relação à fala é muito mais ativa nas crianças do que nos adultos, [...]As pessoas adultas dificilmente conseguem pensar na fala com justeza e precisão sem interferência da ortografia. Mas as crianças fazem justamente o contrário: pensam mais na forma como falam do que na maneira ortográfica de escrever. (Cagliari, 2009, p.111).

O autor ainda acrescenta que não se pode atribuir recursos da fala à escrita como se faz na escola. A escrita não pode ser tratada como um espelho da fala, uma vez que “existem fatos fonéticos da fala que o nosso sistema de escrita não dispõe de recursos para representar” (Cagliari, 2009, p.103).

Portanto, cabe aos educadores e às escolas a árdua tarefa de refletir sobre a modalidade de fala que a criança domina com segurança, a fim de ensinar a escrita a partir disso. É essencial estabelecer uma relação entre a oralidade e a escrita, destacando as especificidades de cada uma. O processo de construção da língua escrita é complexo e vai além de técnicas ou treinamentos mecânicos. A habilidade de ler e escrever depende da compreensão da estrutura da língua e de como ela é utilizada socialmente. Portanto, é fundamental oferecer às crianças oportunidades para testarem suas hipóteses, surpreenderem-se com os resultados e substituírem suas

concepções iniciais por outras convencionadas, até alcançarem o domínio do sistema convencional de escrita.

2.3 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS

Com o auxílio de jogos e brincadeiras, o indivíduo consegue atribuir significados ao mundo ao seu redor, permitindo que se aproprie do universo adulto e estabeleça suas próprias inferências. A escola desempenha papel fundamental nesse processo, uma vez que, neste ambiente, as brincadeiras e os jogos assumem dimensões distintas das atividades lúdicas em outros contextos. Na escola, tais atividades são planejadas e visam a alcançar objetivos específicos. De modo paralelo, Vieira (2013, p.48) destaca que:

Ao considerar a etapa inicial de sistematização e o atendimento das demandas identificadas por meio de diagnóstico dos conhecimentos prévios das crianças, a estratégia das atividades diversificadas – caixas de jogos de linguagem – constitui-se em uma rica oportunidade para o processo de aprendizagem da língua no cotidiano escolar. Por meio delas, o professor pode atingir todos os educandos, concomitantemente, sendo estas planejadas e operacionalizadas a partir da realidade da sala de aula expressa em sua diversidade.

A palavra jogo induz a vários entendimentos, pois pode-se estar falando de jogos de adivinhas, jogos esportivos e outros. Podendo receber denominações diferenciadas, em sua essência, os jogos devem oferecer às crianças alguns referenciais como regras, tempo, objetivo a ser alcançado. Sintetizando, o jogo oferece uma sequência de habilidades e objetivos não presentes na brincadeira.

Segundo Kishimoto (2003 p.21):

Existe uma confusão constante com relação aos termos: jogo, brinquedo e brincadeira, sendo que a conceituação e diferenciação dos mesmos pode ser definida em que o jogo é algo que pressupõe regras, o brinquedo é constituído por um objeto material e a brincadeira resume-se em colocar o lúdico em prática.

Os jogos iniciam às crianças em novas situações as quais ainda podem não estarem habituadas, como regras, situações de convívio até mesmo compartilhar vivências diferentes. Mello (2006.p.39) relata que o intenso “prazer que as crianças encontram em seus jogos ocorre não somente por esta gratificar em seus impulsos de realização de desejos, mas porque o

brinquedo permite o domínio da angústia”. Por isso, acreditamos ser relevante o uso de jogos em sala de aula.

O uso de jogos pode despertar, nas crianças, a motivação, a expressividade, a imaginação, a linguagem comunicativa, a atenção, a concentração, o raciocínio lógico e podem englobar diferentes áreas do conhecimento. No entanto, o enfoque deste trabalho está voltado para a continuidade da alfabetização/letramento em língua portuguesa.

Por meio do lúdico e das brincadeiras, a criança manifesta interesses, desenvolve emoções, expressa-se e aprimora sua capacidade de resolver problemas e enfrentar desafios. Isso contribui para a construção de sua identidade. Portanto, o uso de jogos e brincadeiras é uma atividade séria e não apenas uma forma de "passar o tempo", como muitos equivocadamente pensam. Alinhado a esse pensamento, Saveli e Tenreiro (2011) ressaltam que:

O brincar é mais que uma atividade lúdica, é um modo para obter informações, respostas e contribui para que a criança adquira uma certa flexibilidade, vontade de experimentar, buscar novos caminhos, conviver com o diferente, ter confiança, raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a perder, percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar. Na brincadeira, adquire hábitos e atitudes importantes para seu convívio social e para seu crescimento intelectual, aprende a ser persistente, pois percebe que não precisa desanimar ou desistir diante da primeira dificuldade. (Saveli; Tenreiro, 2011, p. 121).

A vasta lista do que é trabalhado por meio de jogos demonstram que estes são excelentes mediadores para o processo de aprendizagem. Na área da linguagem é primordial considerar que a criança que adentra ao Ensino Fundamental de nove anos está chegando mais cedo nesta modalidade. Dessa forma, percebe-se um distanciamento das práticas pedagógicas que envolvem o lúdico, os jogos e a brincadeira, causando uma ruptura no universo da criança.

Os jogos são uma ferramenta extremamente importante para tornar o processo de ensino mais lúdico, envolvente e criativo. Os jogos educativos têm o potencial de engajar os alunos de maneira ativa em seu próprio aprendizado, proporcionando uma experiência mais dinâmica e prazerosa. A esse respeito, Kishimoto (2003, p. 36) mostra-nos que:

O brinquedo educativo data dos tempos do Renascimento, mas ganha força com a expansão da Educação Infantil [...]. Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e materialização da função psicopedagógica: móveis destinados à percepção visual,

sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora, parlendas para a expressão da linguagem, brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica.

Mrech (2003, p. 128) também defende tal ideia quando diz que:

[...] brinquedos, jogos e materiais pedagógicos não são objetos que trazem em seu bojo um saber pronto e acabado. Ao contrário, eles são objetos que trazem um saber em potencial. Este saber potencial pode ou não ser ativado pelo aluno”, ou seja, não podemos esquecer que é o professor que faz as mediações entre os alunos e os recursos materiais que disponibiliza, sendo necessário, portanto, que tenha consciência do potencial desses materiais.

A proposta de jogo leva em consideração que nem tudo que se aprende é consolidado durante a brincadeira, neste sentido é necessário que, a partir das situações lúdicas, possam ser criadas oportunidades para sistematização da aprendizagem conforme orienta Kishimoto (2003, pp. 37/38):

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas 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.

Os jogos de linguagem são frequentes em variadas culturas, por fazer parte de um repertório do patrimônio cultural da sociedade conforme Debyser (1991) e Vever (1991). Os autores reconhecem que os "jogos de linguagem" proporcionam a introdução de um espaço de prazer e expansão das capacidades humanas de lidar com a linguagem na sala de aula, envolvendo aspectos estéticos, gráficos e sonoros.

Vever (1991) traz o conceito de “jogos com palavras”, ressaltando que este tipo de atividade tem uma essência de materialidade lúdica. Tal materialidade, segundo o autor,

[...] torna os signos palpáveis: nos damos conta de que as palavras não são feitas apenas de fonemas e grafemas, mas de sons e de letras e que estes sons e estas letras dialogam de uma palavra a outra, em correspondências tão polifônicas, que os sentidos acabam sempre misturando-se e embaralhando-se. Brincar com as palavras torna-se, então, jogar com a substância da expressão: sons, letras, sílabas, rimas [...] e com os acidentes de forma e de sentido que esta manipulação encerra (Vever, 1991, p. 27).

O uso de jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por despertar motivação interna provocada pelo estímulo lúdico, porém o trabalho pedagógico requer a sistematização de conceitos em outras atividades e situações que não jogos. Nesse sentido, o professor como mediador das relações precisa realizar abordagens de planejamento e recursos

baseando-se em ações sistemáticas para que os alunos possam aprender de fato. “Há várias possibilidades de organizar jogos com qualquer conteúdo que se queira; basta usar um pouquinho de criatividade” (Almeida, 2010, p.09).

2.3.1 Os jogos da sala de aula de língua portuguesa/alfabetização

Para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças, a escola é considerada como local de partida para o processo de sistematização, porém não é suficiente por si só, sendo necessário um conjunto de práticas para desenvolver habilidades e consolidar a aprendizagem (Fernández, 1990).

Estudos revelam a necessidade de desenvolver um trabalho pedagógico que promova a interação e a participação construtiva dos educandos, desde as séries iniciais até as finais do Ensino Fundamental. Isso permite que os alunos compreendam o mundo ao seu redor de maneira agradável, lúdica e positiva, contribuindo para o desenvolvimento físico, moral e intelectual de forma integral (Almeida e Morais 2022). Os autores acrescentam que os jogos desencadeiam processos de aprendizagem relacionados aos aspectos socioemocional, psicobiológico e pedagógico.

O aspecto psicobiológico está relacionado à inteligência que se desenvolve com o aprendizado, pois é preciso conhecer os processos neuropsicológicos que estão relacionados à cognição e ao comportamento permitindo intervenções na realização das atividades para desenvolver o intelecto e o motor (Fernandez, 1990).

O aprendizado na infância acontece por meio da observação, do toque, da manipulação e da experimentação. Nesta busca pelo conhecimento, quando é possível brincar e criar um espaço e tempo mágicos, e onde a imaginação pode se desenvolver de forma saudável, o jogo oferece uma ponte entre o real e o imaginário. Esta fase é propícia para o crescimento e para a produção de conhecimento. Segundo Alicia Fernandez, "o saber se constrói fazendo próprio o conhecimento do outro, e a operação de fazer próprio o conhecimento do outro só se pode fazer jogando" (Fernandez, 1990, p. 165).

A alfabetização é um processo indispensável e sobretudo necessário para o mundo do saber e os jogos constituem ferramentas educacionais que podem contribuir como facilitadores no desenvolvimento de habilidades no processo da aquisição da leitura e da escrita (Fernandez, 1990). Com a utilização dos jogos em sala de alfabetização, é possível promover a integração dos educandos, tornando o processo estimulante, haja vista que surgem desafios que proporcionam a associação, o conhecimento, a mudança de postura e a aprendizagem.

Donald Woods Winnicott apud Haetinger (2005. p. 106) afirma que:

[...] no brincar a criança manipula fenômenos externos a serviço do sonho e veste esses fenômenos escolhidos com significados e sentimentos oníricos. Ele ainda reitera a importância do brincar na formação do ser humano e do seu caráter único, assim como no desenvolvimento da criatividade: é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu.

A atividade de brincar proporciona à criança um ambiente agradável, lúdico, motivador, possibilitando o desenvolvimento de várias habilidades e competências dentro de um planejamento enriquecido de objetivos direcionados, pois o brincar na escola possui caráter sobretudo pedagógico.

Não se deve jogar sem objetivos direcionados, para tanto o professor deve utilizá-los como uma ferramenta de referência, principalmente no processo de registro da escrita, no qual é necessário que se desenvolvam habilidades preditoras para a aquisição da leitura e da escrita, valendo de reconhecimento fônico, rimas, aliterações e outras habilidades.

Brenelli (1986, p.201) traz o seguinte alerta:

É preciso que os pais reconheçam o valor educacional dos jogos e apoiem os professores que os usam na sala de aula ... muitos professores têm medo de usar jogos por receio de que os pais venham a reclamar que as crianças não levam lições para casa ... as crianças aprendem bem mais em jogos do que em muitas lições mimeografadas.

Atividades em variados espaços formadores, como virar cambalhota, pular corda, brincar de bola, são atividades lúdicas que dão prazer as crianças, fazem parte da infância e são também exercícios intelectuais.

2.3.2 O jogo como instrumento alfabetizador

O ambiente escolar representa o principal responsável pelo desenvolvimento e pela aprendizagem das crianças do ponto de vista social. Deve proporcionar a elas uma participação efetiva em momentos planejados para compreender conceitos do mundo em que vivem, interagindo com esses conceitos e aprimorando aspectos físicos, morais e intelectuais (Rizzo, 1998).

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita, logo no início da vida escolar sistematizada, ocorre nos anos iniciais da alfabetização. Nesse período, a escola deve tornar esse processo desafiador e agradável. Isso requer que o professor tenha habilidades e conhecimentos para intervir, criar e proporcionar estímulos aos alunos. A utilização de jogos pedagógicos constitui uma excelente ferramenta, desde que acompanhada de estratégias previamente planejadas. É crucial destacar que não basta simplesmente oferecer jogos em sala de aula, é essencial compreender suas contribuições e saber em que momentos os aplicar, garantindo assim sua eficácia na promoção do aprendizado da leitura e escrita (Rizzo, 1998).

Quando uma criança ingressa na escola, ela já está imersa no processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como nas práticas de letramento. Isso ocorre porque ela se apropria do sistema de escrita ao longo de suas interações sociais na sociedade. Desde o início de sua escolarização, ela utiliza a linguagem materna, que é influenciada por aspectos regionais e culturais. Nessa fase crucial, o papel do professor é fundamental. Ele não apenas transmite conceitos e padrões, especialmente no que se refere à linguagem, mas também atua como mediador, buscando promover a compreensão da representação da escrita por parte da criança (Rizzo, 1998).

Os jogos possuem possibilidades amplas, devendo ser explorados por alunos que ainda não se apropriaram dos sistemas de leitura e escrita e mediar futuros avanços junto aos que se encontram no nível alfabético principalmente, enriquecendo-os cada vez mais. O ato de jogar provoca inteligências múltiplas, aguça a sua personalidade e aprimora informações, pois, além das habilidades cognitivas, utiliza também outras habilidades como personalidade, sociabilidade e outras (Almeida e Moraes, 2022).

Segundo Rizzo (1998, p.48):

Os jogos constituem um poderoso recurso de estimulação do desenvolvimento integral do educando. Eles desenvolvem a atenção, disciplina, autocontrole, respeito a regras e habilidades perceptivas e motoras a cada tipo de jogo oferecido.

As situações de desenvolvimento podem ser alcançadas por meio de atividades simples e cotidianas, aproveitando o conhecimento e as experiências dos próprios alunos. Isso envolve o uso da criatividade, imaginação, autoconhecimento, descobertas, potencialidades, autoestima e interações sociais (Rizzo, 1998).

É evidente que a rotina das crianças na maioria das escolas ainda segue um modelo tradicional, que perdura há séculos. Elas ficam sentadas em fileiras, presas a uma rotina massificante que não se adequa ao universo infantil. Muitas vezes, encontram-se em salas ou

em outros ambientes pouco adequados e desconfortáveis, sem realizar atividades realmente interessantes.

Existe também, na cultura escolar, a característica priorizada pelo silêncio e disciplina, com crianças obedientes e com pouca interatividade. Contudo, é importante ressaltar que a criança é ser ativo, por vezes esbarrando nos obstáculos impostos pela metodologia da própria escola. Desta forma, não se pode classificar o jogo como uma atividade de passatempo ou uma atividade qualquer quanto outras não foram planejadas, caso contrário, isso sim será o desencadeador de indisciplina.

É necessário o questionamento por parte do educador sobre o que ele mesmo visa ensinar, elaborando respostas para suas questões antes e após aplicar os jogos, planejando seu real papel na alfabetização e no desenvolvimento da criança, de modo que seja capaz de despertar interesse, descobertas e aprimoramento da personalidade.

Freire (2007. p. 52.) menciona o importante papel do professor no dedicado processo de alfabetização quando declara “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Frente à visão tradicionalista de cópias, repetições e atividades prontas, é normal o questionamento “como é possível aprender com jogos”, uma vez que alguns ainda o reconhecem apenas como atividade de passar o tempo. Entretanto, o lúdico proporciona atividade prazerosa além de uma fonte enriquecedora de conhecimentos coletivo ou individual.

No processo de alfabetização, o jogo é uma ferramenta estimulante frente às capacidades das crianças na construção de significados e na representação simbólica do mundo, uma vez que são capazes de construir conceitos e ideias próprias, atuando como seres sociais questionadores e participativos. Para a reflexão e compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), não se faz necessário treinos repetitivos, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa reporta que:

Na alfabetização, os jogos são poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o SEA, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Ao utilizar o jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. No momento da brincadeira, os alunos podem compreender os princípios de funcionamento do SEA e podem socializar com os colegas. (Brasil, 2012. p.36)

Outro fator de grande relevância no uso do jogo como ferramenta auxiliar no ensino da escrita e da ortografia está relacionado a uma característica peculiar do jogo: a "incerteza". Almeida e Moraes (2022, p. 35) referem-se a Caillois (1990), destacando que o desfecho de um jogo não é previsível, uma vez que depende das ações dos jogadores e dos estímulos externos, como a conduta dos parceiros na mediação. Durante uma atividade de jogo, é possível observar que os jogadores se libertam de atitudes rotineiras, agindo com desprendimento e deixando de lado as limitações que frequentemente os impedem de escrever.

No contexto de intervenção na escrita, jogos em duplas promovem interação durante a atividade, estimulando reflexão, análise fonológica e aprimoramento do desempenho ortográfico. Almeida e Moraes (2022) concluem que, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de ortografia, os jogos, o processo de interação em duplas e a intervenção mediada sinalizam melhorias significativas no desempenho ortográfico.

Deve-se ressaltar que a parceria família-escola é também um aspecto de grande relevância, pois é necessário que a equipe pedagógica promova informações a fim de evidenciar as importantes contribuições proporcionadas pela utilização dos jogos rotineiramente e da continuidade de seu uso no ambiente familiar.

2.4 CONTRIBUIÇÕES DA FONOLOGIA E DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA PARA O ENSINO DE ORTOGRAFIA

A língua, como observado pelos sociolinguistas variacionistas, é um fenômeno complexo que transcende a noção de uma estrutura fixa e homogênea. Embora possua uma estrutura definida, sua dinamicidade é evidente por meio das variações linguísticas que ocorrem em diferentes contextos sociais, geográficos e históricos. Essas variações refletem não apenas a diversidade cultural e étnica de uma comunidade, mas também as mudanças sociais e as influências externas ao longo do tempo.

Os estudos sociolinguísticos destacam a importância de se compreender a língua não como um conjunto estático de regras, mas sim como um sistema flexível e adaptável, moldado pelas interações entre os falantes e pelas necessidades comunicativas de suas comunidades. Nesse sentido, a variação linguística é considerada uma característica natural e intrínseca da linguagem humana, refletindo a riqueza e a complexidade das interações sociais.

Além disso, as mudanças linguísticas ao longo do tempo são inevitáveis e demonstram a vitalidade e a capacidade de adaptação da língua. Novos vocábulos são constantemente incorporados, estruturas gramaticais evoluem e significados se transformam, refletindo as

transformações culturais, tecnológicas e sociais vivenciadas por uma comunidade ao longo de sua história (Leite, 2005).

Portanto, compreender a língua como um fenômeno em constante evolução e variação é fundamental para uma análise sociolinguística abrangente e contextualizada, que reconheça e valorize a diversidade linguística presente em uma sociedade. A língua apresenta uma estrutura definida é considerada pelos sociolinguístas variacionistas (o que não significa falar em homogeneidade), está sujeita a sofrer variações e consequentes mudanças (Leite 2005, p. 184). De modo paralelo, também é abordado que a língua (i) é tomada em si mesma, separada de fatores externos; (ii) é vista como uma estrutura autônoma, valendo pelas relações de natureza essencialmente linguística que se estabelecem entre seus elementos (Saussure, 1995).

As variações podem ocorrer nos planos sincrônico ou diacrônico. A sincronia diz respeito às variedades que ocorrem simultaneamente, no mesmo período temporal, enquanto as variedades diacrônicas são aquelas que se manifestam em diferentes períodos ao longo da história. Preti (1994) reforça essa ideia e categoriza as variações linguísticas em dois seguimentos: diatópicas (geográficas), e diastráticas (socioculturais), sendo estas motivadas por fatores ligados ao indivíduo, tais como idade, sexo, raça, profissão, posição social, grau de escolaridade e local em que reside na comunidade.

Ilari e Basso (2009) apontam, além da variação diatópica e da variação diastrática, a variação diamésica, relacionada aos tipos de registro linguístico. Tarallo (2001, p. 8) define variantes linguísticas como as “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade”. Elas podem ocorrer nos níveis gramatical, lexical, fonológico, etc.

De acordo com o que fala Halliday (1974, *apud* Leite, 2005, p. 186):

Em determinada dimensão, a variedade de uma língua que um indivíduo usa é determinada pelo que ele é. Todo falante aprendeu, como sua L1, uma particular variedade da língua de sua comunidade linguística e essa pode ser diferente em algum, ou em todos os níveis de outras variedades da mesma língua aprendidas por outros falantes como sua L1. Tal variedade, identificada segundo essa dimensão, chama-se “dialeto”.

A variação linguística é um fenômeno complexo que demonstra a diversidade presente na comunicação humana. Este aspecto ganha especial relevância no contexto educacional, onde o aluno, cujo modo de falar se distancia do padrão da língua considerada privilegiada e pode encontrar desafios na transposição desse registro para a modalidade escrita. Nesse sentido, é fundamental reconhecer e respeitar as variedades linguísticas dos falantes, garantindo que suas

formas de expressão sejam validadas e valorizadas.

É importante destacar que uma prática de ensino voltada para a compreensão da linguagem em si pode ser um recurso poderoso nesse contexto. Ao invés de simplesmente impor normas linguísticas consideradas padrões, essa abordagem propõe uma reflexão sobre o sistema de escrita alfabético e as regras ortográficas, permitindo que o aluno desenvolva habilidades de análise e compreensão dos fenômenos que regem a língua escrita.

Conforme observado por Bortoni-Ricardo (2004 p.72), todo falante nativo do português, independentemente de seu contexto socioeconômico ou grau de monitoração estilística, é capaz de produzir sentenças bem formadas que estão em conformidade com as regras do sistema linguístico internalizado. Essa constatação reforça a importância de reconhecer e valorizar as diferentes manifestações linguísticas dos alunos, enquanto se busca desenvolver suas competências no âmbito da língua escrita.

As reflexões do professor sobre os princípios da linguística, especialmente da fonética, da fonologia e da diversidade linguística, em contraposição ao conhecimento das regras ortográficas da Língua Portuguesa, são fundamentais para um ensino eficaz da língua escrita na escola. Esses aspectos constituem pilares essenciais para uma abordagem pedagógica que promova a compreensão profunda do sistema linguístico e capacite os alunos a dominarem a modalidade escrita.

Ao compreender os princípios da fonética e da fonologia, o professor estará apto a analisar e explicar os sons da língua falada, identificar padrões fonéticos e fonológicos, bem como reconhecer as variações linguísticas presentes na fala dos alunos. Essa compreensão é crucial para ajudar os estudantes a perceberem a relação entre os sons e as letras na escrita, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita (Aguilera, 1997).

Além disso, a consideração da diversidade linguística enriquece o ambiente educacional, reconhecendo e valorizando as variedades do idioma presentes na comunidade escolar. Ao incorporar essa diversidade no processo de ensino, o professor cria um espaço inclusivo que respeita as diferentes formas de expressão dos alunos, ao mesmo tempo em que os orienta na transição entre suas variedades linguísticas e a norma culta da língua escrita (Aguilera, 1997).

Por outro lado, o conhecimento das regras ortográficas da Língua Portuguesa é igualmente essencial. As regras ortográficas fornecem um arcabouço estruturado para a escrita, garantindo a padronização e a compreensão mútua dos textos. O domínio dessas regras permite que os alunos escrevam de forma correta e coerente, transmitindo suas ideias com clareza e precisão.

Assim, ao integrar as reflexões sobre os princípios linguísticos, a diversidade linguística e as regras ortográficas no ensino da língua escrita, “o professor proporciona uma base sólida para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos” (Aguilera, 1997, p.141).

Portanto, um enfoque pedagógico que considere a diversidade linguística, aliado a uma análise crítica do sistema de escrita, pode proporcionar uma educação mais inclusiva e eficaz, capacitando os alunos a compreenderem e mobilizar seus conhecimentos sobre a linguagem escrita de forma mais autônoma e reflexiva.

A partir das abordagens, ressalta-se a importância da sociolinguística para o ensino de ortografia, uma vez que são necessárias a promoção e a ampliação desses conhecimentos, mediante a criação de situações diferenciadas para o entendimento e para o desenvolvimento sociocomunicativo. Para ampliar uma variedade específica de linguagem de acordo com as diferentes situações de interação, é necessário considerar a questão da variação estilística. Conforme mencionado por Koch (2002, p. 53), “a competência sociocomunicativa capacita os falantes/ouvintes a discernir o que é apropriado ou inadequado em cada uma das práticas sociais”. O termo “sociocomunicativa” enfatiza o aspecto sociolinguístico dessas habilidades.

2.4.1 A relação fala/escrita e a questão de ortografia/

O primeiro conceito de ortografia é a habilidade de escrever palavras, frases e textos utilizando o princípio alfabético. Isso implica em reconhecer prontamente que cada letra tem um nome, uma forma gráfica e, mais importante, representa um valor sonoro. Além disso, é fundamental que essa escrita esteja de acordo com as normas ortográficas de forma correta.

Cagliari (2009) relata que a ortografia foi definida como o ato de escrever as palavras da língua com a grafia correta. Segundo o autor, embora não se saiba exatamente o que “escrita correta” signifique, a palavra ortografia ficou associada ao sentido tradicional de grafar as palavras com as “letras corretas” conforme as pessoas escrevem na língua que utilizam. Como suporte para isso, foram desenvolvidos os vocabulários ortográficos e os dicionários.

Os elementos que formam a ortografia de uma língua vêm de convenções sociais determinados em acordos, “uma convenção, [uma] negociação social e que assume um caráter normatizador, prescritivo” (Morais, 2002, p. 8). Desse modo, definindo, em determinados casos, a utilização de uma letra e não de outra, principalmente em casos em que o mesmo som pode ser grafado por mais de uma representação, ou seja, por mais de uma letra.

De acordo com Coutinho (2011), denomina-se ortografia, um conjunto de normas que

regulam a representação escrita de uma língua, ou, mais especificamente, as regras que normatizam o emprego das letras de acordo com as circunstâncias. O autor aponta que essas regras sofrem alterações ao longo do tempo, a exemplo da ortografia portuguesa, que sofreu transformações em três períodos distintos, como fonético, pseudoetimológico e simplificado.

Considerando que o registro escrito, acima citado, denominado como um ato de escrever palavras corretas, está presente em situações cotidianas, interações sociais, no mundo do trabalho e em inúmeras situações, nota-se que mesmo diante de espaço sistematizados de ensino da língua, existem muitos desafios na consolidação de tal habilidade.

Segundo Cagliari (2009), para se compreender mais sobre a ortografia, é necessário abordar mais profundamente sobre algumas questões que compõem os sistemas de escrita. Nota-se que a escrita representou o avanço da sociedade por meio do registro de conhecimentos e descobertas. Apesar de ser amplamente difundida na sociedade, ainda existem muitos obstáculos, como a falta de compreensão sobre o que é a ortografia de fato e como ela funciona.

Sabe-se que o ser humano faz uso da linguagem desde os primórdios da humanidade, seja para expressar pensamentos ou estabelecer comunicação. É fundamental ressaltar que a linguagem é um elemento essencial na constituição de uma sociedade, tanto no âmbito cultural quanto social. Diante da pluralidade de linguagens que acompanha a sociedade, a linguagem verbal, expressada pela fala e escrita, tem amplo espaço, por ser característica exclusiva da espécie humana. Faraco (2008) esclarece que a língua falada é apropriada mesmo diante seu alto grau de complexidade, de forma surpreendente logo nos primeiros anos de vida em virtude do convívio com os falantes que nos cercam. Em contrapartida, a escrita não acontece em um processo natural como a fala, ou seja, deve ser ensinada.

O ensino da modalidade escrita exige um ensino estruturado, com processos de mediação

A escola precisa explicar o que é ortografia, como funciona, como os alunos fazem para escrever respeitando a ortografia, para corrigir os textos que produzem, para tirar dúvidas. A escola precisa não incutir nas pessoas o medo de escrever errado alguma palavra de conhecimento comum. Para isso, ela precisa ensinar os alunos, primeiro, a aprender a escrever e, depois, a escrever de acordo com as regras ortográficas, sem medo de ter dúvidas, de perguntar, de buscar informações nos dicionários ou com as pessoas que sabem, porque ninguém passa pela vida sem ter dúvidas de ortografia (Cagliari, 1999, p. 92).

Assim, nesta pesquisa, partimos do princípio de que ortografia é um conjunto de normas que regulamentam o emprego das letras de acordo com as circunstâncias do texto escrito. Além disso no processo de aquisição da ortografia, o aluno leva conhecimentos linguísticos internalizados e hábitos da sua variedade para escrita.

2.4.2 O que é consciência fonológica?

O conhecimento fonológico ou consciência fonológica, refere-se à identificação das unidades fonéticas partindo da decodificação dos sons ou da oralidade para o registro escrito. A capacidade de identificar unidades fonológicas é entendida como consciência fonológica.

Nazari, Donicht e Ramos (2011) citam que:

A consciência, ou conhecimento fonológico, faz parte do que se considera como conhecimento ligado à capacidade do sujeito poder pensar sobre a linguagem e operar com ela em seus distintos níveis; textual, pragmático, semântico, sintático e fonológico.

De acordo com Capovilla e Capovilla (2000), a consciência fonológica refere-se à habilidade de discriminar e manipular os segmentos da fala, sendo esses segmentos: frases, palavras, sílabas e fonemas, além do padrão de rimas e aliterações. Evidências científicas e experiências internacionais comprovam que a escuta atenta aos sons da fala correlacionada às formas das letras e o entendimento do princípio alfabético se correlaciona com o sucesso na aquisição da leitura e escrita.

A consciência fonológica pode ser entendida como um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e a manipulação de sílabas e fonemas (Bryant & Bradley, 1985).

Faz parte do processamento fonológico, que se refere às operações mentais de processamento de informação baseadas na estrutura fonológica da linguagem oral. Assim, a consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos e se desenvolve gradualmente à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis (Capovilla e Capovilla, 2000b)

Assim, podemos considerar a consciência fonológica como uma habilidade que antecede o processo de aquisição da leitura e da escrita que de fato é a fase da alfabetização, sendo assim a consciência fonológica refere-se ao período que compreende à pré-alfabetização. Um bom desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica oferece uma base consolidada para a alfabetização.

Nota-se que existem grandes dificuldades no processo da aquisição da leitura e da escrita e vêm crescendo consideravelmente as dificuldades nesse processo de forma que muitos

estudiosos que defendem o processo de alfabetização através da consciência fonológica relatam que estas dificuldades se dão devido ao fato de não se trabalhar a consciência fonológica.

Para tanto é preciso desenvolver o processo de alfabetização dentro de uma proposta do conhecimento fonológico e é necessário que os alunos vivenciem práticas do uso da escrita através de momentos de sistematização. A cultura letrada está presente na civilização independente do grau de escolaridade ou nível social, porém promover a interação do indivíduo nesta cultura letrada depende plenamente da prática da escrita que está relacionada com o uso da língua. Na proposta apresentada no Programa Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), entende-se que:

A leitura: [...] envolve a aprendizagem de diferentes habilidades, tais como: (i) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (ii) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (iii) a construção de sentidos. As referidas habilidades inter-relacionam-se e não podem ser pensadas hierarquicamente. (Brasil, 2012, p.8.)

Para que haja uma compreensão das estruturas e do funcionamento da língua e que o indivíduo esteja inserido no mundo letrado, é importante que o processo de alfabetização crie um significado para o indivíduo. Ademais, no Caderno 2 (Brasil, 2004, p.15), há orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização, com base em dados do governo federal de que grande parte das crianças brasileiras têm acesso limitado à escrita e conhece pouco de suas manifestações e utilidades.

Sabemos que a sociedade atual está fundamentada na cultura e na prática da escrita. A todo momento, o indivíduo depende da utilização do código escrito, o que nos leva a considerar a sociedade como grafocêntrica, ou seja, centrada no código gráfico. Para que as crianças possam se apropriar do sistema de escrita, é necessário que compreendam as regras que orientam a leitura e a escrita do sistema alfabético, incluindo a ortografia.

2.4.3 A importância do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de aquisição do código alfabético

A fala constitui-se de um processo natural desde que a criança não apresente nenhuma anormalidade, e este processo acontece de acordo com o crescimento biológico e a maturidade. Os estímulos também influenciam no processo de aquisição da fala. Por outro lado, aprender a

ler e escrever não constitui um processo natural.

Para iniciar o processo da aquisição da leitura e da escrita, um dos fatos de grande importância é o desenvolvimento da oralidade, pois a aquisição da leitura e da escrita consiste na transcrição da oralidade para um código de registro, sendo que a língua é composta de unidades linguísticas mínimas: “Os sons da fala ou os segmentos - e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades mínimas”. (Freitas, 2007. p. 63). Para compreender a língua, necessita-se conhecer e entender a base do sistema alfabético, Zorzi (2003, p. 27) salienta que a “criança necessita compreender que as letras, enquanto símbolos gráficos, correspondem a segmentos sonoros que não possuem significados em si mesmo”.

Em resumo, compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita requer um entendimento fundamental da unidade fonética, isto é, dos fonemas. As crianças inicialmente desenvolvem uma familiaridade com os fonemas por meio da oralidade, embora a concepção do fonema seja, para elas, totalmente abstrata. Zorzi (2003, p. 28) destaca que essa diferença entre as duas situações “implica que aprender a escrever envolve diversos níveis mais complexos de conhecimento fonológico, relacionados ao que é conhecido como consciência fonológica”.

O código alfabético necessita de um conhecimento cognitivo que começa a ser aprimorado com o ingresso da criança na escola, haja vista que aprender o código alfabético envolve habilidades e competências no que se refere à transferência de unidades da linguagem oral para a linguagem escrita, cabendo à escola a função de promover ações planejadas dentro de uma sistematização para o desenvolvimento dos aspectos fônicos da língua a fim de que haja uma aquisição do sistema de escrita através da consciência fonológica, já que a aquisição desta habilidade visa promover a identificação das unidades .

2.4.4 Compreendendo as motivações para os desvios de ortografia

Neste trabalho, para a análise dos desvios de ortografia presentes na escrita dos alunos, primeiramente, foi elaborado e aplicado um teste de escrita, como descreveremos nos procedimentos metodológicos (seção 5.1). Para mapear as motivações dos desvios de ortografia, partimos da tipificação de Bortoni-Ricardo (2005), como ilustrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Tipificação de desvios ortográficos.

A) Erros decorrentes da própria	diferentes fonemas que possuem diversas representações ortográficas como por exemplo a diferença do sufixo número pessoal de terceira pessoa do plural
---------------------------------	--

natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.	/ãw/, que é grafado “ão” quando é tônico “am” quando é átono, são problemas nessa categoria.
B) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado	• vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes grafados como um único vocábulo formal. • crase entre vogal final de uma palavra e vogal idêntica ou foneticamente próxima da palavra seguinte. • neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pré-tônica. • nasalização do ditongo em “muito” por assimilação progressiva.
C) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais	• despalatização das sonorantes palatais (lateral e nasal); Ex. carinhoso >> cariosu; olhar >> oliar. • monotongação de ditongos decrescentes; Ex. beira >> bera; outro >> otru. • ditongação da vogal anterior /e/ por assimilação da fricativa palatal sonora /j/. • desnasalização das vogais átonas finais. • assimilação e degeminação do /nd/: /nd/ >> nn >> n/. • queda do /r/ final nas formas verbais; (correr >> corrê; almoçar >> almoçá; desenvolver >> desenvolvê; sorrir >> sorri. • supressão do morfema flexional de concordância da língua-padrão.
D) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas	• semivocalização do /lh/; velho >> veio. • epítese do /i/ após sílaba final travada; paz >> pazi, pessoal >> pesuali. • troca do /r/ pelo /l/; sirva>silva. • monotongação do ditongo nasal em “muito” >> muntu. • supressão do ditongo crescente em sílaba final; veio >> vei, padrinho>> padrim. • simplificação dos grupos consonantais no aclave da sílaba com a supressão da segunda consoante; dentro >> dentu. • metátese em “satisfeito” >> sastifeito.

Fonte: Bortoni-Ricardo, (2005, p.54-56)

Como se pode constatar, apenas a primeira categoria (item A) não tem relação com a oralidade, pois diz respeito à aprendizagem da convenção ortográfica. Exemplo desta ocorrência seria o fato de letras distintas representarem o mesmo fonema, como em *casa/caza** para /z/. As outras três são (itens B, C e D), como afirma a pesquisadora, “decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 54) e se distinguem entre si.

No que se refere a “erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas

no dialeto estudado” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 54), item “B” descrito no quadro 1, há influência do contexto regional e social na qual o falante está inserido. Por exemplo, alunos oriundos da zona rural ou de áreas periféricas tendem a sofrer essa influência, como em *mió/melhor*, *memo/mesmo*, que consequentemente repercutirão na escrita.

A categoria descrita no item “C” compreende os erros decorrentes de interferência de traços fonológicos graduais e “funcionam como indicadores de variedades sociais, diastráticas. Além disso, sinalizam como marcadores de registro entre falantes na língua culta” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 54), como por exemplo, “*feira/fera; molhar, moliar; canta/ cantar*”, entre outros casos que envolvam a simplificação silábica.

Por fim, a última categoria (item “D”), corresponde aos erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas e inclui “traços contínuos, privativos de variedades rurais e/ou submetidas a forte avaliação negativa” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 57), e sua ocorrência está relacionada a eventos de fala espontânea e monitorada, por exemplo: “*milho/ mio; faz/ fazi; culto, curto*”.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), essa técnica de análise e diagnóstico de desvios² de escrita “permite a identificação dos erros, bem como a elaboração de material didático destinado a atender às áreas cruciais de incidência”. Por isso, para podermos escolher os jogos ortográficos e adaptá-los aos alunos de sexto ano participantes da pesquisa, após a coleta dos desvios de ortografia das redações desses alunos, partindo de Bortoni-Ricardo (2005), identificou-se os desvios ortográficos.

²Bortoni-Ricardo utiliza o termo “erros” para os desvios da norma e, em estudo realizado em 2006, justifica a utilização de tal termo. Sob o ponto de vista da autora, a fala prevê a variação, já a escrita não, ou seja, devem-se respeitar as variadas formas de expressão linguística na modalidade oral, entretanto “na modalidade escrita, a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. Para a autora, a uniformidade de que a ortografia se reveste garante sua funcionalidade.” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 273). Aqui neste trabalho, por acreditarmos que podemos encontrar marcas de variação também na escrita, empregaremos o termo DESVIO.

3 CONHECENDO A CAIXA DE JOGOS DO CEEL

A caixa de jogos utilizada como material complementar, foi desenvolvida CEEL-UFPE, e foi incorporada ao PNAIC e distribuída nas escolas estaduais e municipais que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, pelo MEC e é composta por dez jogos que oferecem a possibilidade de serem utilizados nos três anos do ciclo de inicial alfabetização, e esta oferece a possibilidade de ser modificada pelo professor de acordo com as necessidades individuais dos alunos ou da turma em que a atividade for trabalhada. A Figura 1 e o Quadro 2 ilustram e descrevem, respectivamente, esses jogos.

Figura 1 – Jogos educativos desenvolvidos pela CEEL-UFPE



Fonte: CEEL-UFPE, 2008.

Quadro 2 – Descrição dos jogos da CEEL-UFPE (continua).

JOGOS	OBJETIVOS
Bingo dos sons iniciais	Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais); perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; identificar a sílaba como unidade fonológica; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras (aliteração).
Caça-rimas	Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, no final; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras.

Quadro 2 – Descrição dos jogos da CEEL-UFPE (conclusão).

Dado sonoro	Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; identificar a sílaba como unidade fonológica; identificar a sílaba como unidade das palavras orais; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons iniciais das palavras (aliteração); comparar palavras quanto às semelhanças sonoras.
Trinca mágica	Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, no final; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras.
Batalha de palavras	Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores; identificar a sílaba como unidade fonológica; segmentar palavras em sílabas; comparar palavras quanto ao número de sílabas.
Mais uma	Compreender que as sílabas são formadas por unidades menores e que, a cada fonema, corresponde uma letra ou conjunto de letras (dígrafos); compreender que as sílabas variam quanto ao número de letras; compreender que, se acrescentarmos uma letra em uma palavra, esta é transformada em outra palavra; compreender que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda - direita; comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças sonoras entre elas; conhecer as letras do alfabeto e seus nomes.
Troca letras	Conhecer as letras do alfabeto e seus nomes; compreender que as sílabas são formadas por unidades menores; compreender que, a cada fonema, corresponde uma letra ou um conjunto de letras (dígrafos); compreender que, se trocarmos uma letra, transformamos uma palavra em outra palavra; compreender que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda-direita; comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças sonoras entre elas; estabelecer correspondência grafofônica.
Bingo letra inicial	Conhecer o nome das letras do alfabeto; compreender que as sílabas são formadas por unidades menores; compreender que, via de regra, a cada fonema, corresponde uma letra ou um conjunto de letras (dígrafos); identificar o fonema inicial das palavras; estabelecer correspondência grafofônica (letra inicial e fonema inicial); comparar palavras que possuem unidades sonoras semelhantes;- perceber que palavras que possuem uma mesma sequência de sons tendem a ser escritas com a mesma sequência de letras.
Palavra dentro de palavra	Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores; perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; compreender que uma sequência de sons que constitui uma palavra pode estar contida em outras palavras; segmentar palavra, identificando partes que constituem outras palavras.
Quem escreveu sou	Consolidar as correspondências grafofônicas, conhecendo as letras e suas

eu	correspondências sonoras; escrever palavras com fluência, mobilizando, com rapidez, o repertório de correspondências grafofônicas já construído.
----	--

Fonte: Brandão *et. al*, 2009.

3.1 OS JOGOS DO PNAIC DE APOIO À ALFABETIZAÇÃO

Para o presente trabalho analisaram todos os jogos da caixa com suas respectivas características e objetivos, e foram selecionados apenas um para adaptação, uma vez que o número de jogos da caixa possibilita um leque muito grande de atividades, constituindo-se assim uma ferramenta de grande importância no cotidiano escolar, como suporte no processo de desenvolvimento da consciência fonológica e na continuidade da alfabetização, para alunos do Ensino Fundamental séries finais que não consolidaram o processo de aquisição da leitura e escrita.

3.1.1 Conhecendo o jogo: Quem escreve sou eu!

A consolidação da leitura desempenha um papel fundamental na formação de um leitor com habilidades sólidas de compreensão. Através da prática contínua da leitura, o leitor desenvolve não apenas sua capacidade de decodificar palavras e frases, mas também a habilidade de interpretar textos de maneira crítica e reflexiva. Essa familiaridade com a leitura permite ao leitor explorar diferentes gêneros textuais, ampliar seu vocabulário e adquirir conhecimentos em diversas áreas do saber. Nesse sentido, o jogo 10 “Quem escreve sou eu”, busca consolidar as correspondências grafofônicas que é uma etapa fundamental no processo de alfabetização dos alunos (CEEL-UFPE, 2008).

Figura 2 – Quem escreve sou eu!



Fonte: CEEL-UFPE, 2008.

A escolha do jogo deu-se por levar em consideração o número de alunos que chegam ao Ensino Fundamental séries finais sem consolidar a alfabetização, neste sentido é necessário envolvê-los em atividades que os levam a escrever palavras, compará-las com a ajuda de um colega e com a inferência de um trabalho planejado pelo professor na busca de desenvolver os objetivos propostos.

De acordo com o Manual Didático- Jogos de Alfabetização - CEEL-UFPE, o jogo 10

“Quem escreve sou eu” pode ser adaptado para reforçar o aprendizado das regras ortográficas.

O professor pode criar o jogo selecionando palavras que demandem dos alunos a reflexão sobre as regras ortográficas em foco (quadro 5). No entanto, é crucial que os conhecimentos relativos à ortografia, que requerem dos alunos a compreensão de regras específicas, sejam abordados somente quando estes já estiverem familiarizados e dominarem o sistema alfabético de escrita. Essa abordagem sequencial e progressiva permite uma melhor assimilação dos conceitos ortográficos, garantindo uma aprendizagem mais sólida e duradoura.

Quadro 3 – Cartela do aluno jogo quem escreve sou eu!

Quem escreve eu sou!	
Meta do jogo:	Ganha o jogo quem conseguir escrever mais palavras corretamente.
Jogadores:	4 jogadores ou 4 duplas
Componentes:	• 1 dado de 8 lados. • 4 cartelas de cores diferentes com 8 figuras numeradas em cada cartela. • 4 cartelas de correção.
Regras:	• Coloca-se uma das cartelas com as figuras no centro da mesa, virada para cima e deixa-se a cartela de correção correspondente virada para baixo. • Cada jogador deve providenciar papel e lápis para escrever as palavras durante o jogo. • Tira-se no dado quem iniciará o jogo. Quem tirar mais pontos no dado começa o jogo. • Os jogadores decidem quantas partidas serão jogadas. • O primeiro jogador lança o dado. O número indicado no dado irá apontar o número da figura da cartela cuja palavra deverá ser escrita pelo jogador. • O jogador escrever a palavra em seu papel, sem mostrar para o colega, e passa o dado para o jogador seguinte. • O mesmo procedimento é seguido pelos demais jogadores

Fonte: CEEL-UFPE, 2008

Quadro 4 – Repertório das palavras usadas no jogo quem escreve sou eu!

AVIÃO – LEÃO
RATO – GATO
FACA – VACA
JARRO – CARRO
MAMADEIRA – CADEIRA
BORBOLETA – CHUPETA
DINHEIRO – BRIGADEIRO
GARRAFA – GIRAFÁ
OVELHA – ABELHA
RAINHA – GALINHA
DENTE – PRESENTE
PISCINA – BUZINA
VASSOURA – TESOURA

Fonte: CEEL-UFPE, 2008.

Para a escolha das palavras que compuseram as cartelas do jogo adaptado, levou-se em consideração as maiores incidências de dificuldades apresentadas a partir da diagnose realizada, descrita na seção 5.1.

Outro fator a se destacar no jogo refere-se ao trabalho em pares. Esse trabalho em duplas oportuniza uma maior possibilidade de aprendizado e desempenha um papel significativo na consolidação da correção de desvios ortográficos. Ao realizar atividades em conjunto, os alunos têm a oportunidade de compartilhar suas produções escritas e se beneficiar do feedback imediato de seus colegas.

O jogo da caixa conta 10 com cartelas de correção, na adaptação a primeira correção é de forma dialogal com as escritas de seus colegas, promovemos uma prática que os estimula a identificar e registrar todos os fonemas presentes nas palavras. Essa prática se torna essencial para obter sucesso no jogo proposto. Ao realizar essas atividades, os alunos são instigados a refletir sobre as unidades sonoras das palavras e suas correspondências gráficas, o que contribui para o aprimoramento da consciência fonológica e para o desenvolvimento da habilidade de registro escrito das palavras, (CEEL-UFPE, 2008).

Quando um membro da dupla lê a produção do outro e identifica um desvio ortográfico, isso não apenas ajuda na percepção do erro, mas também na compreensão da correção necessária. Essa interação entre os colegas promove uma aprendizagem colaborativa, na qual os alunos se tornam não apenas receptores, mas também agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, trabalhar em duplas estimula o desenvolvimento de

habilidades sociais, como a comunicação eficaz e a capacidade de trabalhar em equipe, enquanto fortalece a confiança e a autoestima dos estudantes em relação às suas habilidades de escrita. Dessa forma, o trabalho em duplas não apenas facilita a identificação e correção de desvios ortográficos, mas também promove uma abordagem mais dinâmica e engajadora para o ensino da língua escrita.

A alfabetização é um processo que se inicia não somente na escola, mas com o convívio com o mundo da escrita, das imagens, das cores, atitude esta que se torna necessária para formação de cidadãos críticos e aptos a viver em sociedade.

O desenvolvimento da linguagem oral e escrita constitui-se como fontes de comunicação e expressão primordiais ao desenvolvimento integral do indivíduo, uma vez que a comunicação se torna necessidade real, contribuindo com a ampliação dos aspectos emocionais, cognitivos, afetivos e sociais.

Quando esse processo de envolvimento e aprimoramento das habilidades envolve atividades lúdicas com uso de jogos, oportuniza a construção de competências em torno da leitura e escrita através de situações atraentes e motivadoras, devendo se estender para as séries iniciais do Ensino fundamental, séries finais, no caso em estudo, o sexto ano.

No processo inicial de alfabetização já sabe falar o português, porém ainda não tem consciência que esta fala pode ser registrada e mesmo sem saber escrever nem ler, compõe hipóteses sobre esse processo sem possuir a percepção de suas pautas sonoras.

Dessa forma, infere-se que a utilização de jogos de consciência fonológica facilita a aprendizagem em todas as circunstâncias, assim a introdução deles, combinada à instrução da correspondência grafofonêmica.

No entanto, crianças quando ingressam na escola, estão em constante processo de alfabetização, uma vez que possuem conhecimentos prévios sobre o uso da escrita, por estarem em contato com práticas sociais que a envolvem. Porém, a introdução desta linguagem torna-se um desafio, pois foge aos conhecimentos e as concepções trazidos pelas experiências vivenciadas, visando impor uma fala única, padronizando as formas de desenvolvimento da linguagem oral e escrita, desconsiderando a diversidade.

O adulto exerce um papel fundamental nesse processo. Ferreiro (2007, p. 17) destaca, em sua obra “Com todas as Letras, que as crianças são facilmente alfabetizáveis: foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas”. Com relação ao uso de jogos como recurso pedagógico, estes são os principais mediadores e precisam ser planejados adequadamente, com intuito de explorar, observar e analisar o interesse e desempenho dos alunos, bem como propiciar condições, espaços e materiais adequados, possibilitando

compreensão das regras, normas e desafios.

Assim, podemos concluir que jogos como o CEEL são essenciais ao desenvolvimento da consciência fonológica e no processo de aquisição da leitura e da língua escrita e na continuidade deste processo para aqueles que não consolidaram tal habilidade no Ensino Fundamental Séries iniciais.

Torna-se necessário, a todo o momento, trabalhar com uma grande variedade de textos e materiais que estimulem a consciência fonológica, diversificando as aulas e vendo nos jogos alfabetizadores, um parceiro na prática pedagógica de continuidade da alfabetização.

4 ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO EF

Nesta seção, exploramos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um documento de abrangência nacional que direciona o ensino na área de linguagens. Analisamos os conhecimentos relacionados à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, abrangendo diversas esferas da comunicação humana. A BNCC, enquanto documento oficial, delineia as oportunidades de mobilização e ampliação de recursos expressivos para a construção de significados por meio da linguagem em variados campos de atuação

4.1 DO PCN A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A análise do ensino de Língua Portuguesa, tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto nas propostas curriculares estaduais desenvolvidas durante os anos 80, é influenciada por fatores de natureza social que transcendem a esfera disciplinar, como a mudança no perfil dos alunos nas escolas após a década de 60, a transformação da ordem social na década de 80 pós-ditadura, e a constatação recorrente do fracasso institucional em lidar com questões como evasão, repetência e analfabetismo. Dentro dessas discussões, emerge um discurso em prol de uma "pedagogia sociológica", com raízes na vertente dialético-marxista, que analisa as contradições inerentes à escola democrática, seu ímpeto transformador e a busca pela emancipação das classes populares.

A partir de meados dos anos 1990, a educação brasileira passou por transformações significativas, seguindo o processo de redemocratização em diversos setores e influenciada pelo modelo neoliberal. Essas mudanças foram acompanhadas por uma maior participação da sociedade na reflexão sobre as práticas pedagógicas em todos os segmentos escolares, especialmente no sistema público, que atende a grande parte dos alunos em todos os níveis educacionais.

Neste discurso adotado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pode-se discernir tanto críticas sutis quanto explícitas ao ensino tradicional. Este último é compreendido como aquele que negligencia a realidade e os interesses dos alunos, promove uma excessiva formalização das atividades de leitura e escrita, apresenta uma abordagem artificial e fragmentada, enxerga a língua como um sistema estático e imutável de regras, utiliza o texto como mero pretexto para o ensino da Gramática e para a imposição de valores morais, valoriza em excesso a Gramática normativa e as exceções linguísticas, manifesta preconceito contra

formas de oralidade e variedades não padrão, e adota um ensino descontextualizado da metalinguagem, baseado em fragmentos linguísticos e frases desconexas.

Destaca-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) o estabelecimento do papel da escola quanto a formação de sujeitos através do uso da linguagem, capazes de investigar, articular e ativamente descobrir os elementos do mundo que os cercam, especialmente a linguagem à qual estão expostos. Mais do que simplesmente proporcionar o contato do aluno com a linguagem, o objetivo é oferecer-lhe a imersão em práticas sociais de compreensão e produção de textos, assim como na análise linguística, tanto na modalidade oral quanto na escrita, de forma contínua e progressiva, abrangendo sua diversidade.

Observa-se que a construção dos documentos oficiais dando continuidade com Base Nacional Comum Curricular, buscou implantar novas perspectivas em relação à oferta de educação de qualidade. Para isso, contou-se com o apoio de profissionais das secretarias de educação e intelectuais universitários comprometidos com uma educação pública de qualidade. Esses profissionais já estavam envolvidos em escolas, buscando construir alternativas por meio de inúmeros processos de formação continuada de professores.

A BNCC, conforme descrito no site do Governo Federal - Todos Pela Educação, define o que todos têm direito a aprender, o que possibilita a implementação de uma estratégia para garantir educação de qualidade a todos no Brasil (Brasil, 2018).

A BNCC “é a base para toda a educação brasileira” (Brasil, 2018b, p. 05); é “uma conquista da sociedade” [...], por isso é preciso “implementá-la para realmente impulsionar a Educação em escala nacional” (Brasil, 2018a).

O documento aborda todas as etapas da Educação Básica, norteando as práticas educacionais gerais “articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da Lei de diretrizes e Bases Nacionais - LDB”:

define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. [...], e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. (Brasil, 2018, p. 7)

No contexto do documento, diversos autores destacam a importância da língua portuguesa ao adotarem uma abordagem discursiva em relação ao que é proposto pela BNCC. Eles analisam detalhadamente as diretrizes estabelecidas pela BNCC para a disciplina de língua portuguesa, explorando suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Essa análise

crítica permite uma compreensão mais aprofundada das metas e dos objetivos estabelecidos pela BNCC e de como eles podem ser aplicados na prática educacional.

4.2 A BNCC NA ÁREA DE LINGUAGEM

Na esfera das linguagens, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) é consistentemente alinhada com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1988), sendo considerada uma extensão desse documento. Nessa perspectiva, a linguagem é concebida como uma ação e interação no mundo, refletindo uma abordagem fundamentada em estudos derivados da Linguística da Enunciação. Essa visão é permeada por diversas abordagens teóricas provenientes da Análise do Discurso, o que amplia e enriquece a compreensão do papel da linguagem no contexto educacional.

De acordo com o ponto de vista adotado sobre a linguagem, a BNCC (BRASIL, 2018) expressa claramente uma concepção que considera o sujeito como constituído pelas práticas de linguagem. A área da linguagem na BNCC aborda os conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em diversas esferas da comunicação humana, desde as mais cotidianas até as mais formais e elaboradas. Essa abordagem reconhece a importância das práticas linguísticas na constituição e na interação dos sujeitos no mundo.

Esses conhecimentos permitem mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos. (Brasil, 2018, p. 29)

Isso implica que, no âmbito das interações verbais, ocorre simultaneamente uma influência da linguagem sobre o sujeito, moldando a consciência como um conjunto de signos internalizados nesses processos. Ao observar a dinâmica da linguagem, é possível afirmar que a participação do sujeito em suas práticas cotidianas de linguagem se manifestará por meio de ações com e sobre a linguagem. Essas ações são marcadas pela influência da linguagem que o configura e que continuará a moldá-lo ao longo das interações com outros participantes (Geraldi, 1991)

Um grande avanço identificado nos PCN's foi a abordagem das diferentes concepções de linguagem, elevando o trabalho com práticas linguísticas à posição de objeto de estudo. Ao mesmo tempo, essa abordagem reconhece a importância da forma como a aprendizagem dos recursos expressivos é conduzida e mobilizada pelos estudantes.

Tal avanço refere-se ao fato de não aprender apenas a descrição de uma variedade específica da língua, geralmente centrada na variedade culta escrita, passando a priorizar o uso efetivo da linguagem, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita (sempre considerando a variedade estudada). Essa abordagem, alinhada com propostas de ensino elaboradas na década de 1980, enfatiza as práticas linguísticas como o caminho mais eficaz para desenvolver a habilidade de mobilizar recursos expressivos na compreensão e produção de textos, além de promover a reflexão sobre essas práticas.

A partir de então, surge o princípio metodológico USO-REFLEXÃO-USO que orienta toda a proposta curricular de língua portuguesa:

A abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação etc.) deve vir a serviço da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita, e não o contrário. Dessa forma, os aspectos linguísticos abordados em atividades de leitura, escrita e oralidade podem ampliar os conhecimentos dos/as estudantes em relação a variedades que eles/ as não dominam ainda, sem desqualificar as variedades de origem. Conforme o avanço na escolaridade, é esperado um aumento gradativo do nível de sistematização e de utilização de categorias gramaticais, sempre na perspectiva do USO-REFLEXÃO-USO, e não, vale repetir, da acumulação de um rol de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem. (Brasil, 2018, p. 41).

Tendo como base esses princípios, a base curricular em língua portuguesa não poderia se expressar na mera listagem de conteúdos relativos a conhecimentos explícitos sobre a língua (como foi num passado longínquo, quando se adotavam “conteúdos mínimos”). Neste sentido, selecionou-se cinco eixos dentro dos quais toda e qualquer atividade de ensino/aprendizagem na área se dará: “apropriação do sistema de escrita alfabético/ ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística” (Brasil, 2018, p. 38).

Esses eixos permeiam todas as práticas de linguagem verbal, sendo fundamentais para a organização das atividades escolares, uma vez que estão apresentadas na BNCC de forma clara e explícita permeando todos os anos escolares de acordo com as práticas a serem realizadas dentro dos campos de atuação previstos. São elas: 1) práticas da vida cotidiana; 2) práticas artístico-culturais; 3) práticas político-cidadãs; 4) práticas investigativas; 5) práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação; e 6) práticas do mundo do trabalho (exclusivamente no ensino médio).

Todas essas práticas se dão no interior de diferentes esferas da comunicação social, aqui traduzidas na expressão “campos de atuação”. Concretamente, a atuação dos sujeitos se dará pela leitura, escuta e produção (oral e escrita) de textos, mas seguramente também pela reflexão sobre os recursos mobilizados nesses textos, para poder incluir o eixo da análise

linguística.

4.3 A BNCC, ORTOGRAFIA E O USO DE JOGOS

A BNCC é um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Seu objetivo é fornecer uma referência nacional para a elaboração dos currículos escolares nas diferentes redes de ensino do país. Quando examinamos a relação entre a BNCC e a ortografia, é importante ressaltar que a BNCC reconhece a língua portuguesa como uma das áreas fundamentais de conhecimento. Ela define competências e habilidades específicas relacionadas à escrita, e a ortografia é parte integrante desse conjunto.

Na BNCC, a ortografia é abordada como uma competência que perpassa várias dimensões do ensino da língua portuguesa. Ela destaca a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de escrever corretamente, considerando as regras ortográficas e gramaticais. Além disso, a BNCC ressalta a necessidade de promover a reflexão sobre a língua, a adequação do discurso aos diferentes contextos e o uso correto da norma culta.

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 214) traz em seu texto uma distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino. “Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos”, porém não cita de forma específica o uso de jogos para o desenvolvimento de relevantes competências gerais e específicas do componente de Língua Portuguesa.

Dentro desse contexto, atividades que estimulam a prática da ortografia, como jogos educativos, podem ser alinhadas aos objetivos da BNCC. Essas atividades proporcionam uma abordagem mais lúdica e participativa, favorecendo o desenvolvimento das competências linguísticas de forma integrada.

Ao considerar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito do ensino da ortografia, torna-se essencial alinhar as práticas pedagógicas às diretrizes propostas no documento, visando uma abordagem contextualizada e significativa para o aprimoramento das habilidades linguísticas dos estudantes. No entanto, é importante observar que a BNCC não abordar de forma explícita a continuidade do processo de alfabetização nem o uso de jogos como ferramenta no trabalho com a ortografia.

Nesse sentido, cabe aos educadores complementar as diretrizes da BNCC com estratégias que promovam a continuidade do processo de alfabetização e que incorporem o uso

de jogos como recurso pedagógico. Essas práticas podem enriquecer o ensino da ortografia, proporcionando uma aprendizagem mais dinâmica e engajadora para os estudantes, além de contribuir para a consolidação e aprimoramento das habilidades ortográficas de forma mais eficaz.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não aborde explicitamente o uso de jogos como parte integrante da continuidade do processo de aquisição da leitura e escrita, assim como nas questões ortográficas, é inegável que esses recursos desempenham um papel significativo, tanto de forma lúdica quanto importante, no desenvolvimento da oralidade, aprimoramento da escrita, garantia de coerência, coesão e domínio ortográfico.

Os jogos, portanto, não devem ser subestimados, mas sim reconhecidos como ferramentas complementares valiosas nesse processo educativo. Eles oferecem uma abordagem interativa e envolvente, capaz de estimular os alunos de forma eficaz no aprimoramento dessas competências fundamentais.

Assim, ao integrar estrategicamente jogos nas práticas pedagógicas, os educadores podem enriquecer o ambiente de aprendizado e potencializar o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, participativo e eficiente.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E *CORPUS*

O estudo proposto consistiu em uma análise dos desvios ortográficos encontrados na escrita de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. Os desvios ortográficos são frequentes nesse contexto e decorrem de diversos fatores, incluindo questões relacionadas à variação linguística, à arbitrariedade do sistema de convenções da escrita, à influência de regras fonológicas específicas do dialeto, à dificuldade na transcrição da oralidade para a escrita e às falhas no processo de aquisição da leitura e escrita.

É fundamental proporcionar aos alunos acesso à variedade prestigiada da Língua Portuguesa, possibilitando-lhes oportunidades de ascensão social (Bortoni-Ricardo, 2005). Nesse sentido, cabe à escola mediar o processo de transição entre fala e escrita, uma vez que as crianças tendem a refletir em sua escrita a maneira como falam, seguindo os ensinamentos recebidos durante o processo de alfabetização.

A seguir serão descritas etapas da pesquisa como montagem do corpus, seleção e amostra e forma de análise dos dados.

5.1 ETAPAS DA PESQUISA

Inicialmente realizamos um levantamento bibliográfico sobre o assunto a partir de autores como Bortoni-Ricardo (2005, 2013), Cagliari (2009), Almeida (2010), Bagno (2007) Capovilla e Capovilla (2000), entre outros autores que discutem as seguintes temáticas levantadas no trabalho: variedades linguísticas; desvios; alfabetização/letramento; dificuldades de aprendizagem; consciência fonológica e o uso de jogos na aprendizagem.

Para o levantamento dos desvios de ortografia presentes na escrita dos alunos (aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da UFTM), primeiramente, foi aplicada uma proposta de produção de escrita.

A metodologia foi aplicada em duas turmas de sexto ano, totalizando 72 alunos, através da distribuição de duas tarefas com a mesma estrutura, resultando em 142 redações no total. Os estudantes foram solicitados a produzir um texto exclusivamente com base em imagens, utilizando como referência um texto do gênero tira, caracterizado pela ausência de linguagem verbal.

Para iniciar a tarefa, foram explicados aos alunos os elementos da narrativa, utilizando recursos visuais para facilitar a compreensão. Em seguida, foi realizada uma exploração dos personagens da Turma da Mônica, garantindo que todos os alunos tivessem conhecimento

prévio sobre as características dos personagens, evitando assim que qualquer estudante ficasse prejudicado na contextualização da narrativa.

Figura 3 – Proposta de produção de escrita.

Observe os quadrinhos e produza ao lado um texto narrando os acontecimentos.



Observe os quadrinhos e produza ao lado um texto narrando os acontecimentos.



Fonte: <https://turmadamonica.uol.com.br>

Após a coleta dos textos, identificamos os desvios de ortografia e analisamos as motivações de tais desvios adaptando a tipificação de Bortoni-Ricardo (2005), conforme descrito na 2.4.8 desta dissertação e a partir do qual no presente trabalho foram considerados os seguintes grupos:

- a) Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da

escrita;

- b) Erros decorrentes de hábitos da fala mediante a transposição para a escrita.

Além disso, ainda identificamos casos de hipo e hipersegmentação (TENANI, REIS, 2001; CAGLIARI, 1999; ZORZI, 1998)

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), essa técnica de análise e diagnóstico de desvios de escrita “permite a identificação dos erros, bem como a elaboração de material didático destinado a atender às áreas cruciais de incidência” (Bortoni-Ricardo, 2005, p.53).

Após a identificação dos tipos de desvios de escrita, o próximo passo foi analisar os jogos contidos na caixa do CEEL - UFPE, visando à construção subsequente de um Roteiro Didático adaptado, fundamentado em alguns dos jogos disponíveis nesse kit, destinado aos alunos do sexto ano. Essa análise dos jogos proporcionou percepções valiosas para a seleção e para a adaptação das atividades, levando em consideração as características específicas dos jogos existentes e as necessidades dos alunos nesse estágio de aprendizagem. Dessa forma, o Roteiro Didático elaborado busca incorporar elementos eficazes dos jogos existentes, adaptando-os de forma a atender aos objetivos e às demandas pedagógicas do sexto ano, contribuindo assim para a abordagem dos desvios ortográficos de maneira mais lúdica e engajadora.

5.2 DETALHAMENTO DO LOCAL DE PESQUISA E DOS PARTICIPANTES

O público-alvo das intervenções nesta pesquisa é composto por 72 alunos do sexto ano, de ambos os sexos, com idades entre 11 e 13 anos. Esses alunos frequentam uma escola localizada em São Gotardo, na região do Alto Paranaíba, (figura 5) no interior de Minas Gerais.

A cidade de São Gotardo passou por um intenso processo de desenvolvimento nas últimas décadas, impulsionado pela expansão agrícola. Essa expansão alterou significativamente as dinâmicas econômicas, políticas e culturais da comunidade local, resultado de uma política pública brasileira que visava promover a produção de alimentos na região do cerrado.

Figura 4 - Localização de São Gotardo no estado de Minas Gerais.



Fonte: Abreu, (2006).

Nesse contexto, a região do cerrado, onde São Gotardo está situada, foi beneficiada pelo Programa de Assentamento Dirigido do Alto Paranaíba – PADAP³. Com o avanço das ações voltadas para a expansão agrícola, o município experimentou diversas mudanças e atualmente é reconhecido como um polo no agronegócio, graças à adoção de novas tecnologias agrícolas (Santos, 2010).

O crescimento das atividades agrícolas e econômicas também atraiu um grande número de famílias de agricultores para a região, com o objetivo de suprir a demanda por mão de obra qualificada para o plantio em larga escala (Pêssoa, 1998).

Nos anos 70 e no início dos anos 80 do século XX, os primeiros grupos de migrantes que se estabeleceram na cidade eram predominantemente descendentes de japoneses. Eles foram os pioneiros na aquisição de terras e na organização de seus próprios núcleos de produção, utilizando um sistema de gestão familiar das propriedades. Com o aprimoramento desse modelo e com o crescimento das atividades econômicas no final da década de 1980, a produção agrícola experimentou um significativo aumento, demandando mais mão de obra. Isso resultou na chegada de migrantes nordestinos, oriundos dos estados da Bahia, Maranhão e Alagoas, que se estabeleceram como trabalhadores assalariados nas grandes fazendas da região.

Esse fluxo migratório contribuiu para o desenvolvimento e a expansão do setor agrícola em São Gotardo e arredores (Santos, 2010).

³ Este programa constitui política pública do governo de Minas Gerais que tinha como objetivo aumentar a produtividade da região do Alto Paranaíba-MG. (PÊSSOA,1998)

O processo migratório de várias regiões do Brasil para uma cidade do interior em um período relativamente curto de tempo teve impactos significativos na cultura, identidade social, habitação e, principalmente, nas instituições educacionais.

De acordo com o último censo do IBGE em 2010, a cidade de São Gotardo possuía 31.819 habitantes. No entanto, uma estimativa não oficial para o censo de 2022 indica um aumento significativo para 39.879 habitantes. Esse crescimento evidente é atribuído principalmente à chegada de pessoas oriundas da região nordeste do Brasil. Essa população, de acordo com o IBGE, estabeleceu-se como residente permanente no município. O processo migratório de diversas regiões do Brasil em uma cidade interiorana em um espaço curto de tempo gerou impactos consideráveis na cultura, na identidade social, na moradia e sobretudo, nos espaços escolares.

Figura 5 – Foto da visita do presidente Geisel, do governador Francisco Pereira e do secretário da agricultura Alysson Paolinelli a São Gotardo na entrega dos assentamentos.



Fonte: SASAKI, Luiz Isamu. Portal do Cerrado. Belo Horizonte: Editora O Lutador, 2008.

O Colégio São Pio X constitui-se uma importante instituição educacional na cidade de São Gotardo e possui uma história rica e distinta, enraizada nas origens da Congregação dos Salesianos, uma das mais importantes instituições de ensino de Minas Gerais e do Brasil. Fundada por São João Bosco, sob a proteção de São Francisco de Sales, a Congregação é reconhecida oficialmente como Pia Sociedade de São Francisco de Sales, sendo seus membros comumente chamados de Salesianos de Dom Bosco (SDB). Fundada em 1950, contou com mestres como Carlos Anselmo do Nascimento, Paulo Lima e Leopoldino Lima (recentemente

falecido) e outras personalidades. (Pessoa, 2002)

Atendendo cerca de 1300 alunos do Ensino Fundamental, séries finais, ensino médio, educação de jovens e cursos profissionalizantes em 3 turnos, está localizada em uma área central da cidade, possuir um espaço físico privilegiado (figura 8), contando com 16 salas de aula, quadra coberta, campo de futebol, salão de eventos, sala de multimídia e uma biblioteca.

Recebe anualmente cerca de 150 alunos de sexto ano de várias escolas de Ensino Fundamental, séries iniciais, constituindo assim esse vasto campo de diversidade cultural, e sobretudo, com predominante variedade linguística, considerando o cenário econômico da cidade e o crescente processo moratório.

Um desafio significativo enfrentado pela escola é a chegada de alunos que não consolidaram adequadamente o processo de alfabetização, muitas vezes devido a mudanças frequentes de região, especialmente do Nordeste em virtude das constantes movimentações destas famílias, causa muitas vezes uma lacuna no processo de aprendizado.

Esses alunos podem apresentar distorção entre série e idade, o que compromete ainda mais sua integração ao ambiente escolar. Além disso, muitos desses estudantes estão imersos em um contexto familiar onde os pais possuem baixo nível de escolaridade, o que pode impactar negativamente em seu desenvolvimento acadêmico. Essa realidade demanda da escola estratégias e programas específicos para apoiar esses alunos, visando superar as lacunas educacionais e proporcionar a eles oportunidades justas de aprendizado e desenvolvimento.

Figura 6 – Escola participante da pesquisa



Fonte: Acervo pessoal.

Observando o panorama da cidade e levando em consideração os resultados Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (figura 7) é possível notar pelo resultados os problemas acarretados. O teste de língua portuguesa do Ensino Fundamental, séries iniciais, tem como objetivo avaliar os níveis de alfabetização dos estudantes. A concepção de alfabetização adotada nesta avaliação considera a aquisição do sistema de escrita alfabética em conjunto com o desenvolvimento progressivo das habilidades de leitura e produção de textos com autonomia.

Figura 7 – Aprendizado por escola da cidade de São Gotardo.

São Gotardo - Aprendizado por escola			
2021 ▾ Estadual ▾ Anos Finais ▾			
↕Estado	↕Aprendizado	Notas SAEB	
		↕Português	↕Matemática
EE SAO PIO X	5,98	279,89	279,0
EE CONSELHEIRO AFONSO PENA	5,67	273,61	266,7
EE PADRE SINFONIO BAHIA	5,11	254,98	251,4

Fonte: IDEB 2021, INEP.

Fonte: IDEB 2021, INEP.

Dessa forma, as habilidades presentes na Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental abrangem desde o domínio do princípio alfabético até a capacidade de ler e escrever palavras com diferentes padrões silábicos, culminando na habilidade de compreender e produzir textos de forma independente. Esse enfoque integrado visa garantir uma avaliação abrangente e alinhada às necessidades de desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos nessa fase crucial de sua formação educacional. (INEP, 2021)

O objetivo dessas avaliações é verificar se os alunos são capazes de compreender o texto como uma construção de conhecimento em diferentes níveis de complexidade, análise e interpretação. Conforme pode-se observar no resultado do Seb/Ideb da escola, questões referentes ao processo de aquisição da leitura e escrita, se agravam à medida que avança a série matriculada. (INEP, 2021)

A tabela de proficiência da avaliação do Saeb do Ensino Fundamental séries finais contempla 8 níveis, iniciando com a proficiência de 200 pontos e finalizando com o nível 8, considerando alunos que alcançaram proficiência maior que 375.

Quadro 5 - Proficiência

Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375

Fonte: Elaboração própria a partir de Daeb/Inep (2018c).

Os testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são elaborados com base em matrizes de referência, que servem como diretrizes para a construção dos itens. Estas matrizes, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), são estruturadas com base em competências e habilidades que se espera que os participantes tenham desenvolvido na respectiva etapa da educação básica que está sendo avaliada. Ademais, tais matrizes são elaboradas considerando a legislação educacional brasileira e são resultado de reflexões conduzidas por profissionais do campo educacional, tais como professores, pesquisadores e especialistas, visando alcançar um consenso sobre as competências e habilidades consideradas fundamentais em cada fase da educação básica.

É pertinente ressaltar que as matrizes de referência não se confundem com os currículos, os quais abarcam uma variedade mais ampla de conteúdos, nem devem ser interpretadas como procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas. Elas representam um recorte dos conteúdos curriculares estabelecidos para determinada etapa ou ciclo escolar. Portanto, as matrizes constituem uma referência tanto para os participantes do teste, garantindo transparência ao processo e possibilitando uma preparação adequada, quanto para a análise dos resultados dos testes aplicados.

Observando a tabela, as competências linguísticas avaliadas nos alunos da escola São Pio X, contemplaram apenas 50% das habilidades propostas na área de linguagem.

Nesse contexto, ser competente no uso da língua implica saber interagir, por meio de textos, em diversas situações de comunicação. Trata-se de uma atividade multifacetada que requer do leitor a demonstração de habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir e hierarquizar. Em suma, a avaliação da leitura não se limita à compreensão superficial do texto, mas visa também a avaliar a capacidade do aluno de analisar criticamente as informações apresentadas e de extrair significados mais profundos a partir de uma leitura eficiente. (INEP, 2021)

5.3 PROPOSTA DE DIDÁTICA: O ROTEIRO DIDÁTICO

O Roteiro Didático será um material anexo a esta dissertação. A partir do diagnóstico dos desvios de ortografia, após a aplicação dos jogos da caixa 10, foi selecionado o jogo, 10, adaptando-o e aplicando-o.

Além de descrevermos a aplicação deste jogo, organizou-se um Roteiro Didático com orientações ao docente de como usar o jogo adaptado com alunos do sexto ano.

O Roteiro Didático terá as seguintes partes:

- Capa
- Introdução (para contextualizar o roteiro, apresentação da caixa, público-alvo discente);
- Sucinto referencial teórico
- Apresentação das três propostas de adaptação do jogo 10 da caixa de jogos de Alfabetização do CEEL - UFPE (objetivo, foto, orientações aos docentes);
- Referencial bibliográfico e sugestão de leitura ao docente.

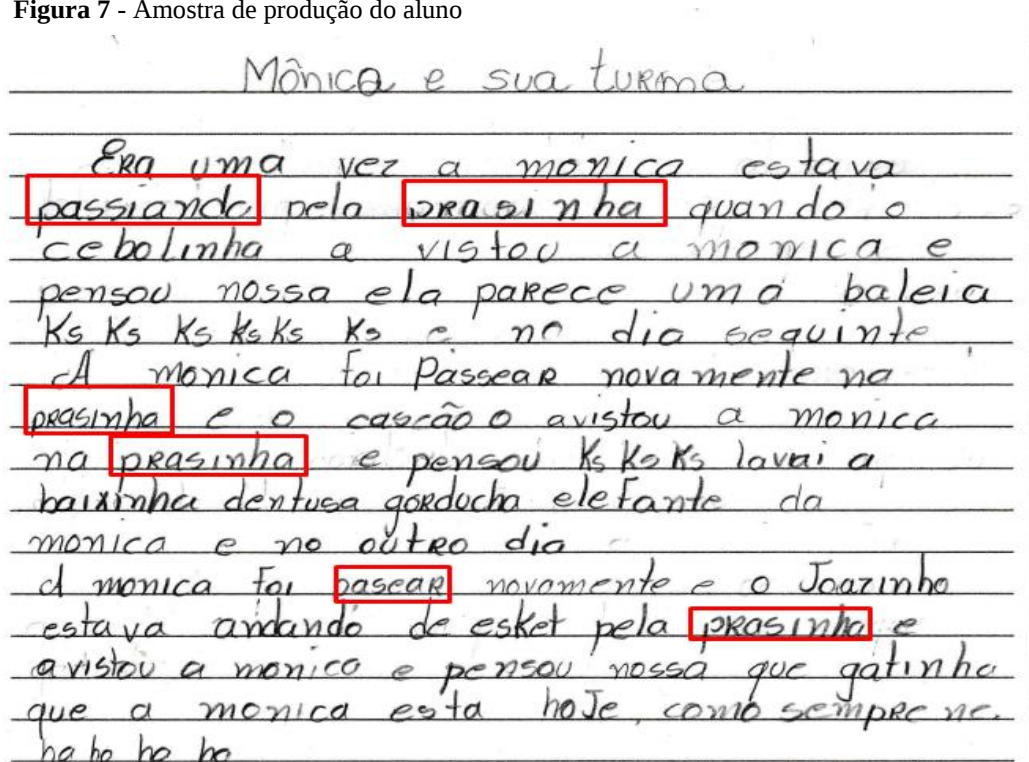
6 ANÁLISE DOS DADOS DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Para a diagnose, como já descrito na seção 5.1, organizamos e aplicamos duas propostas textuais com intuito de fazer um levantamento dos desvios de ortografia. As propostas foram aplicadas em duas turmas de sexto ano com 72 alunos ao total, totalizando 142 textos.

Os alunos conduziram a escrita sem intervenções do professor regente de Língua Portuguesa. A turma foi bastante motivada para que todos realizassem as produções, porém aqueles que não consolidaram as habilidades de leitura e escrita no ciclo inicial de alfabetização, no Ensino Fundamental séries iniciais, e se encontram no Ensino Fundamental séries finais, são alunos que enfrentam maiores dificuldades no percurso escolar, apresentam relevantes prejuízos no processo de aprendizagem, maiores possibilidades de evasão, menor interação e maiores ocorrências de indisciplina.

Após a coleta das produções textuais, identificamos os desvios de ortografia e analisamos as motivações de tais desvios segundo Bortoni-Ricardo (2005). Para coleta dos dados, as produções textuais foram digitalizadas e os desvios destacados conforme ilustra a Figura 9.

Figura 7 - Amostra de produção do aluno



Fonte: corpus da pesquisa.

Em relação à categoria “desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema

do sistema de convenções da escrita”, estes foram mais frequentes, como apresentado no quadro 7.

Quadro 6 – Desvios por dificuldades com convenção ortográfica.

/s/	“prassa”, “serto” “caza” “vizitar” paccar	praça, certo, casa, visitar, passear
/z/	“felis”	feliz
/ch/	“ajou”	achou
/m/	“tanbem”	também
/x/	“puchar”	puxar

Fonte: *corpus da pesquisa*

Como podemos observar no quadro 7, os desvios ortográficos motivados pela natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, torna-se evidente que esses desvios não são aleatórios. Na verdade, muitos deles podem ser interpretados levando em conta a estrutura do nosso sistema de escrita e as convenções que regem a norma ortográfica, considerando tanto suas regularidades quanto suas irregularidades. Essa constatação destaca a importância de compreender as regras e os padrões que governam a ortografia da língua portuguesa, pois isso permite uma análise mais profunda dos erros cometidos pelos alunos. Ao reconhecer os padrões subjacentes aos desvios ortográficos, os educadores podem oferecer intervenções mais eficazes e direcionadas para auxiliar os alunos na correção de suas escritas, promovendo assim uma melhoria contínua na competência ortográfica.

Em relação aos desvios relacionados a transposição da fala para escrita, na categoria classificada por Bortoni-Ricardo como “desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado”, encontramos conforme quadro 8, as seguintes motivações fonológicas:

Quadro 7 – Classificação dos desvios.

Neutralização das vogais posteriores /o/ em posição pós-tônica ou pretônica.	“entau”	então
--	---------	-------

Neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pretônica	“vingo”	vingou
Vocábulo fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes grafados como vocábulo formal:	“uque”; “levalo”; “janotei”	O que, levá-lo, já notei.
Troca do /r/ pelo /l/:	“vilou”;	virou
Queda do /r/ final nas formas verbais.	“anda”; “fala”; “ve”	andar, falar, ver
Monotongação de ditongos orais decrescente	“apaxonou”	Apaixonou
Síncope ou supressão de um fonema no interior da palavra	“pra”	para
Elevação da vogal /e/ para /i/	“consigui”; “enormi”; “passiando”; “decidi”; “insolardo”	consegue, enorme, passeando, decide, ensolarado
Elevação da vogal /o/ para /u/	“chuvendo” “bunita” “juelho”	chovendo, bonita, joelho
Aférese ou supressão de um ou mais fonemas iniciais	“tava”	tavão
Assimilação de um fonema sobre o outro	“andano”	andando

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em se tratando da análise dos desvios ortográficos presentes nas produções observadas, os hábitos da fala mediante a transposição para a escrita influenciam não só a grafia em termos segmentais, como também os prosódicos. As fronteiras existentes na escrita entre os vocábulos são marcadas pelos espaços em branco entre as palavras, quando o aluno não compreendeu a noção de palavra, este espaço, ou a ausência dele, apresenta-se em forma de junturas e/ou separações indevidas de palavras.

Nas produções observadas encontraram-se casos de hipossegmentação e hipersegmentação conforme ilustra o quadro 9:

Quadro 8 – Casos de hipossegmentação encontrados na diagnose

Como palavras gramaticais, são encontrados: artigos, preposições, pronomes e conjunções	“derepente”; “comiso”; “denovo” “porela” “laven” “dinoite” “dulado”	De repente, com isso, de novo, por ela, lá vem, de noite, do lado, se apaixonou, e logo, a Mônica, o gato.
---	--	--

	“seapaixounou” “elogo” “amônica” “ogato”	
Formação de frases fonológicas, junção do sujeito mais o verbo	“ela x ega”	Ela chega
Formação de frases fonológicas, junção do advérbio mais advérbio	“bemtarde”	Bem tarde.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No que se refere às alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras, Zorzi (1998) reporta que, usando como critério a fala, as crianças acabam unindo palavras entre si (‘denovo’ (de novo)) ou fracionando-as em menor número de sílabas que deveriam ter (‘dinoite (de noite)).

De acordo com Silva (1989, 1994), um dos pioneiros ao tratar de hiposegmentação, (junção), bem como Cagliari (1999) e Zorzi (1998, p. 61) afirmam que tais casos estão ligados questões relacionadas à fala, à entoação do falante, o qual “pronuncia as palavras segmentando-as em grupos tonais”, representando-os por meio dos espaços em branco colocados indevidamente entre palavras, ou no interior de uma mesma palavra. Vale destacar que a entoação ocasiona também separações indevidas conforme pode observar no quadro 9, as ocorrências encontradas nos textos analisados.

Quadro 9 – Casos de hiperssegmentação encontrados na diagnose

Reconhecimento, na primeira sílaba, de uma palavra gramatical, restando, à direita, uma palavra fonológica, lexical ou não.	“de re pente” “pa recendo” “re parou” “noite cendo”	De repente, parecendo, reparou, noitecendo
---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Houve ainda desvios motivados por traços de vozeamento, como “**d**ecide” que foi escrito como “**t**ecide” e ainda casos de hipercorreção, tais como: “olhol” “continol” “volta” “vil” “voltou” “resolvel” “chegol.

A hipercorreção caracteriza-se por uma adequação precipitada pela tentativa de corrigir um elemento linguístico com pretensão de acerto e demonstrar que possui o domínio do código escrito segundo Tenani e Reis, (2011, p. 42) e manifesta-se tanto na expressão oral

quanto na escrita, caracterizando-se por correções "desnecessárias" realizadas pelo usuário da língua com o objetivo de atingir o padrão socialmente prestigiado (Alves, 2016). Jota (1976, p. 166) conceitua a hipercorreção como um "erro resultante da suposta correção naquilo que se considera errado". Por sua vez, Dubois *et al.* (1995, p. 323) argumentam que a hipercorreção ocorre quando "a busca pela utilização correta se eleva 'acima da correção'".

Após a identificação das motivações dos desvios de ortografia presentes nos textos dos alunos de sexto ano, verificamos que os alunos têm desvios motivados tanto pela transposição da fala para escrita como relacionados a conhecimentos da convenção ortográfica da língua portuguesa. Partindo desses resultados realizamos a adaptação de um deles para alunos do sexto ano.

Ao planejar a adaptação, levou-se em consideração que o jogo pode com atividades que podem ser úteis para promover essa reflexão e compreensão da ortografia incluindo a análise de padrões, onde os alunos examinam palavras com grafias semelhantes para identificar padrões ortográficos e discutir as razões por trás dessas grafias.

Além disso, as discussões em grupo são fundamentais, permitindo que os alunos compartilhem suas percepções e hipóteses sobre diferentes aspectos da ortografia.

Os jogos para o trabalho com a ortografia também desempenham um papel importante, oferecendo uma abordagem divertida e interativa para praticar habilidades ortográficas. Por fim, a produção de textos é uma oportunidade valiosa para os alunos aplicarem as regras ortográficas aprendidas em suas próprias escritas. A interação para fornecer feedback e orientação conforme necessário, ajuda os alunos a consolidarem seus conhecimentos e desenvolverem uma escrita mais precisa e eficaz.

7 PROPOSTA DIDÁTICA: ADAPTAÇÃO DO JOGO 10

Nesta seção, apresentamos a proposta de adaptação do jogo 10 da caixa do CEEL – UFPE. Cabe destacar que aplicamos todos os jogos da caixa do CEEL – UFPE em sala de aula e escolhemos apenas o número 10 da caixa (“Quem escreve sou eu”) para realizar a adaptação à realidade dos alunos de sexto ano. O jogo número 10 foi selecionado por aprimorar a consolidação das correspondências grafofônicas, compreendendo as relações entre letras e seus sons correspondentes; demonstrar fluência na escrita de palavras, agilizando o acesso ao repertório de correspondências grafofônicas previamente adquirido.

Além disso, a escolha dos objetivos deste trabalho foi motivada pela necessidade de consolidar as correspondências grafofônicas, uma habilidade fundamental para alunos que ainda enfrentam dificuldades na grafia de palavras devido a diversos desvios no sexto ano, fase em que eles já deveriam ter consolidado tais habilidades. O jogo selecionado tem como propósito atender a esse objetivo, proporcionando uma ferramenta lúdica para o desenvolvimento dessa competência.

A partir do jogo mencionado, foram elaboradas três propostas de atividades, conforme descrito na subseção 7.1. Com base nessas adaptações, foi concebido um Roteiro de Atividades intitulado "Palavras em Movimento: Crie, rode e escreva", destinado especialmente ao público do sexto ano. Esse roteiro representa uma intervenção direta em sala de aula, visando à aplicação prática das estratégias propostas no contexto escolar.

7.1 DESCRIÇÃO DAS PROPOSTAS DE JOGOS ELABORADAS A PARTIR DO JOGO 10 DA CAIXA CEEL - UFPE

Como já descrito na subseção 3.1.3, o jogo 10 da caixa tem como propósito desenvolver a habilidade de formular frases que proporcionem a ampliação do vocabulário, ao mesmo tempo em que aprimora as capacidades de escrita, coerência, coesão e correta ortografia dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental.

Na adaptação do jogo 10, organizamos 16 cartelas numeradas de 1 a 6, cada uma apresentando 6 imagens distintas, e 16 dados comuns. O jogo se inicia com uma explicação das regras por parte do professor. Cada dupla recebeu uma cartela, um dado e um manual de instruções, sendo crucial garantir que todos os alunos compreendam as regras fundamentais do jogo.

Para determinar quem inicia a rodada, cada jogador lança o dado, sendo designado

como Jogador 1 aquele que obtiver o maior número. A participação integral da dupla no desenvolvimento do jogo ocorre por meio de uma rotação de turnos. O Jogador 1 inicia a rodada, lançando o dado e obtendo um número. O Jogador 2, por sua vez, identifica a palavra correspondente na cartela e inicia um texto utilizando essa palavra. Após concluir a sentença, os papéis se invertem, e o Jogador 2 lança o dado para determinar a próxima palavra.

Com o intuito de evitar repetições de palavras na construção das sentenças, caso um número sorteado já tenha sido utilizado anteriormente, os jogadores devem prosseguir para o próximo número disponível. Por exemplo, se o número 4 já foi usado, os jogadores devem utilizar o 5; se o 5 também foi usado, devem escolher o 6; e assim sucessivamente. Após o número 6, voltam para o 1.

Os jogadores são instigados a assegurar que suas sentenças sejam coesas, coerentes e estejam corretas em termos de ortografia. O objetivo é construir um texto fluente e bem estruturado, com a ajuda mútua dos membros da dupla.

O encerramento da atividade ocorre quando os jogadores completam um número pré-determinado de rodadas ou alcançam um objetivo específico relacionado à produção de um texto bem elaborado. Após cada rodada, é reservado um período para revisão. É importante destacar que todo o processo é conduzido pelo professor. Inicialmente, os próprios membros da dupla fazem uma primeira análise para refletir sobre a escrita. Em seguida, o professor intervém, sentando-se com a dupla para promover as intervenções necessárias.

O professor tem a flexibilidade de ajustar o número de rodadas ou adicionar critérios específicos para avaliar a qualidade dos textos, ou usar as cartelas para variadas atividades, o foco principal é a prática da escrita, portanto, incentiva-se os alunos a explorarem sua criatividade e a aprimorarem suas habilidades linguísticas ao longo do jogo.

Na condução da atividade, o jogo se revela uma ferramenta valiosa para consolidar conhecimentos em regras ortográficas e sintáticas, promovendo uma reflexão significativa. É essencial, no entanto, que o processo de transposição da fala para a escrita ocorra de maneira que a dupla possa refletir sobre a escrita ortográfica, proporcionando uma análise mais aprofundada sobre a expressão escrita. Segue uma amostra das cartelas.

Figura 8 – Cartelas que compõem o jogo: Palavras em movimento: crie, rode e escreva.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 9 – Frente do manual do jogo: Palavras em movimento: crie, rode e escreva



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Figura 10 – Verso do manual do jogo: Palavras em movimento: crie, rode e escreva

PROPOSTA 2 – ESCRITA DE SENTENÇAS

- Cada dupla receberá uma cartela. Ao sinal do professor, o Jogador 1 inicia a rodada rolando o dado e obtendo um número. Este jogador deverá identificar a palavra correspondente na cartela e iniciar a escrita de uma sentença utilizando a palavra.
- O Jogador 2 rola o dado e dá continuidade na sentença ampliando-a.
- Durante o jogo, nenhuma sentença pode ser alterada, apenas ampliada.

PROPOSTA 3 – ESCRITA DE TEXTOS

- Cada dupla receberá uma cartela. Ao sinal do professor, o Jogador 1 inicia a rodada rolando o dado e obtendo um número. O Jogador 2 identifica a palavra correspondente na cartela e inicia um texto usando essa palavra.
- Após terminar o parágrafo, os papéis se invertem, e o Jogador 2 rola o dado para determinar a próxima palavra que será utilizada para elaboração do próximo parágrafo.

FIM DO JOGO

O jogo termina quando os jogadores completarem um número predeterminado de rodadas ou quando atingirem um objetivo específico de texto bem elaborado.

OBSERVAÇÕES:

- **Evitar Repetições:** Se um número sorteado já foi utilizado anteriormente, os jogadores devem prosseguir para o próximo número disponível. (Exemplo: Se o número 4 já foi usado, os jogadores devem usar o 5; se o 5 também foi usado, devem usar o 6; e assim por diante. Após 6, voltam para 1.)
- **Coerência, Coesão e Normatização Ortográfica:** Durante o jogo, os componentes da dupla devem proceder com a observação e correção de palavras que possuam desvios ortográficos. Os jogadores devem garantir que sua escrita seja coesa, coerente e esteja correta em termos de ortografia.
- **Ajustes adicionais:** O professor pode ajustar o número de rodadas ou adicionar critérios específicos para avaliar a qualidade do que está sendo escrito. O foco principal é a prática da escrita, por isso, o condutor deve incentivar os alunos a serem criativos e aprimorarem suas habilidades linguísticas durante o jogo.

Figura 11 – Formulários para produção da escrita com o jogo Palavras em movimento: crie, rode e escreva.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Partindo dessa adaptação, organizamos um roteiro para o professor, apresentado na próxima subseção e organizado em arquivo separadamente a esta dissertação.

As três propostas adaptadas foram aplicadas aos alunos do sexto ano em sala de aula na cidade de São Gotardo. Pudemos observar que os alunos demonstraram interesse pelas propostas, inicialmente acreditaram ser apenas uma “brincadeira”, mas aos poucos foram participando, fazendo criações linguísticas e observações sobre ortografia e formas de escrever e falar.

7.2 O ROTEIRO DIDÁTICO

A partir da identificação dos desvios ortográficos encontrados nas produções textuais dos alunos do sexto ano, a proposta de intervenção consistiu na criação de um caderno de atividades destinado a esses estudantes. O objetivo é proporcionar uma reflexão mais aprofundada sobre a língua, incentivando-os a compreender a importância dessa reflexão durante o processo de escrita. Pretende-se que os alunos analisem suas próprias produções com a ajuda dos colegas, promovendo, dessa forma, a compreensão da necessidade de aderir às convenções ortográficas. A intenção é que aprendam a escrever em conformidade com a norma culta, associada ao prestígio social, para que alcancem proficiência em sua língua materna.

Dessa maneira, espera-se que se tornem comunicadores eficientes, capazes de expressar-se de maneira satisfatória e efetiva.

As atividades elaboradas seguiram um roteiro de propostas de intervenção, utilizando o jogo “Palavras em movimento: crie, rode e escreva”. Para isso, o caderno de atividades conta com a seguinte estrutura:

- I. Apresentação;
- II. Conceitos teóricos: apresentação sucinta de alguns conteúdos;
- III. Propostas de Atividades que favoreçam o desenvolvimento da escrita por meio de imagens. Essa abordagem é a base de análise do trabalho apresentado nesta dissertação.

O domínio da norma culta da língua portuguesa não apenas facilita a comunicação escrita em diferentes contextos, mas também promove a inserção social e o acesso a oportunidades educacionais e profissionais. Ao se tornarem comunicadores competentes, os alunos ampliam suas possibilidades de interação e realização pessoal, fortalecendo assim sua autoconfiança e seu sentido de pertencimento na sociedade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a pesquisa empreendida teve como objetivo principal identificar os desvios de ortografia presentes na escrita dos alunos do sexto ano de uma escola pública em São Gotardo, MG, conforme proposta de classificação de Bortoni-Ricardo (2005). Diante desse diagnóstico, buscou-se uma abordagem inovadora ao revisar e adaptar um dos jogos pedagógicos da caixa com 10 jogos de Alfabetização do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco, os quais foram previamente encaminhados às escolas pelo MEC.

Ressalta-se que a utilização desses jogos, inicialmente concebidos para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental regular, mostrou-se eficaz na promoção na reflexão da escrita feita em pares, quando um mediava uma reflexão sobre como a palavra foi escrita e como resolver o possível desvio encontrado.

A pesquisa mostrou-se muito relevante no que se refere ao trabalho de reflexão da escrita, com o uso de jogos e com a dinâmica de trabalho em duplas que se mostrou de suma importância para aprimorar e corrigir desvios ortográficos em estudantes. A interação lúdica proporcionada pelos jogos não apenas torna o aprendizado mais envolvente, mas também estimulou uma participação ativa dos alunos no processo de correção ortográfica. A incerteza inerente aos jogos desafia os estudantes a aplicarem seus conhecimentos de maneira prática, promovendo a desconstrução de atitudes rotineiras e incentivando a superação de limitações que possam prejudicar a escrita.

A abordagem em duplas, por sua vez, fomenta a colaboração e a troca de ideias entre os alunos. Ao trabalhar em conjunto, os estudantes foram levados a refletir sobre as regras ortográficas, analisar fonemas e corrigir possíveis erros, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e duradoura. A parceria entre colegas proporcionou um ambiente de apoio mútuo, onde a troca de conhecimentos e experiências fortaleceu o entendimento das nuances da língua e aprimorou as habilidades ortográficas.

Assim, a combinação estratégica entre jogos e trabalho em duplas emerge como uma ferramenta pedagógica eficaz no enfrentamento dos desafios ortográficos, promovendo não apenas a correção de erros, mas também o desenvolvimento de competências linguísticas de forma interativa e colaborativa. Essa abordagem não apenas eleva o engajamento dos alunos, mas também nutre um ambiente propício ao aprendizado significativo e à melhoria contínua na escrita.

Contudo, para sua aplicação no contexto do sexto ano, tornou-se imperativo realizar

adaptações que atendam às necessidades específicas desse público-alvo.

Conclui-se, portanto, que esta investigação se revela essencial ao buscar contribuir significativamente para o aprimoramento do desenvolvimento da alfabetização e do letramento dos estudantes. Além disso, a proposta de introduzir jogos pedagógicos apresenta potencial para estimular uma maior interação com o processo de alfabetização, proporcionando uma participação mais efetiva nas atividades. O caráter lúdico e interativo dessas estratégias não apenas favorece o aprendizado, mas também torna o processo mais atrativo e envolvente para os alunos do sexto ano, promovendo, assim, um ambiente propício ao crescimento educacional e à conquista de habilidades linguísticas essenciais.

9 REFERÊNCIAS

- ABREU, R. L. Location +A5:J67of São Gotardo in Minas Gerais. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Gotardo#/media/File:MinasGerais_Municip_SaoGotardo.svg. Acesso em: 13/02/2024.
- AGUILERA, V. A. Aspectos fonéticos-fonológicos e sistema ortográfico da língua portuguesa: interferências no binômio ensino-aprendizagem da escrita. In: _____. **Diversidade fonética no Brasil: pesquisas regionais e estudos aplicados ao ensino**. Londrina: Ed. UEL, 1997.
- ALMEIDA, R. C. S. **Jogos nas aulas de Português: Linguagem, gramática e leitura**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ALVES, P. A oralidade na escrita de alunos do nono ano e uma escola pública de Franca. 2016. 126f. Dissertação (Mestrado em letras) – Profletras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007
- BORTONI – RICARDO, S.M; MACHADO, V. R. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Educação bidialetal - O que é? É possível? In: SEKI L. (org.). **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 71-88.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?:sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S.M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In:GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (Orgs.). **Sociolinguística e ensino: contribuições para formação do professor de língua**. Florianópolis: EdUFSC, 2006, p. 267-276.
- BRANDÃO, A. C. P. A; FERREIRA, A. T. B; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (orgs). **Manual Didático: Jogos de alfabetização**. Pernambuco: MEC e UFPE/CEEL, 2009.
- BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 1: unidade 7 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais.Brasília: MECSEF, 1998 1998.
- BRASIL. Caderno 2, Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização.2004
- BRASIL. Consciência Fonológica. Ouro Preto: UFOP/CEAD, PNAIC/ MEC 2013. Disponível em: www.cead.ufop.br. Acesso em: 15 set 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Jogos de Alfabetização**. Disponível em: <mec_ufpe_manual_de_jogos_didaticos_revisado.pdf> Acesso em: 15 Dez 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021.

BRENELLI, R. P. Observáveis e coordenações em um jogo de regras: influência do nível operatório e interação social. 1986. 236 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1986.

BRENELLI, Rosely Palermo. **Os jogos como espaço para pensar**. Rio de Janeiro: Saraiva, 1986.

BRYANT, P. E. & BRADLEY, L. (1985). Bryant and Bradley Reply. *Nature*, 313, 74.

CAGLIARI, L. C. Aspectos teóricos da ortografia”. In: Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações. Silva, Maurício (org.). São Paulo: Editora Contexto, 2009 (p.17-52).

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo, Scipione, 1990.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo, Scipione, 2009.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2007.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione. 1999.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo, SP: Memnon, FAPESP, 2000.

CURI, N. M. (2002). Atenção, memória e dificuldades de aprendizagem. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas.

DEBYSER, F. Les jeux du langage et du plaisir. In CARE, J-M ; DEBYSER, F. Jeu, langage et créativité. Paris : Hachette, 1991.

DUBOIS, Mathée Giacomo et al. Dicionário de linguística. Trad. Frederico Pessoa de Barros et al. São Paulo: Cultrix, 1995.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERNANDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada: abordada psicopedagogia. Clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras. São Paulo: Cortez. 14^a edição. 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

FREITAS, Maria João; ALVES, Dina; COSTA, Teresa. O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica. Brasília: MEC, 2007.

HAETINGER, Max Gunther. O universo criativo da criança: na educação. Brasil: Instituto criar, 2005.

http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/2014-02/20140210152238-

Ide, S. M. (2002). Dificuldades de aprendizagem: uma indefinição. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, 11(17), 57-64.

ILARI, R. & BASSO, R. O Português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2009, p. 180- 185.

JOTA, Zélio dos Santos. Dicionário de Linguística. Rio de Janeiro: Presença, 1976.

KATO, M. A. No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística. 7 ed. São Paulo: Ática, 1998.

KISHIMOTO, T. O jogo e a educação infantil. KISHIMOTO, T. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. V. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto 2002.

LEITE, S.C. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

MACIEL, A. M. et al. O uso da caixa de jogos do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Revista Educação e (Trans)formação**, Garanhuns, v. 01, n. 02, abr. 2016 / out. 2016. Universidade Federal Rural de Pernambuco / Unidade Acadêmica de Garanhuns. Disponível em: <http://www.journals.ufpe.br/index.php/educacaoetransformacao/index>>. Acesso jan. 2024.

MARCUSHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MELLO, M^a Cecília P. S. A. A técnica e a linguagem do brincar. Revista Viver & cérebro – Coleção memória da psicanálise – Melanie Klein, vol. 3, 2006.

MOLLICA, M. C. A formação em linguagem. In. MOLLICA, Maria Cecília (Org.). Linguagem: para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia. São Paulo: Contexto, 2008.

MORAIS, Arthur Gomes de. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, Arthur Gomes de. (org.). O aprendizado da ortografia. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. MORAIS, Artur Gomes de; ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. Jogos para ensinar ortografia: ludicidade e reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MRECH, L. M. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In KISHIMOTO, T. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2003.

NAZARI, Gracielle Tamiosso; DONICHT, Gabriele; RAMOS, Norma Suely Campos. Relação entre as habilidades de consciência fonológica e o nível de compreensão leitora em alunos do sétimo ano do ensino fundamental. *Verba Volant*, v. 2, nº 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. NASCIMENTO, Milton do. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. *Educação em revista*, 12, n.1, p. 33-43, 1990.

PESSÔA, José. São Gotardo: sua gente, sua evolução. 2.ed., Belo Horizonte: O lutador, 2000.

PESSÔA, Vera Lúcia. A ação do Estado e as transformações do agrário nos cerrados da zona da Mata e do Alto Paranaíba. 1988, 251 f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 1988.

Preti, D. Sociolinguística: Os níveis de fala São Paulo: Edusp. 1994

RIZZO, Gilda. Jogos Inteligentes: a construção do raciocínio na escola natural. Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil, 1998.

SANTOS, Mauro Augusto dos. A influência da dinâmica demográfica e domiciliar no processo de ocupação do cerrado brasileiro: o caso do Programa de Assentamento Dirigido do Alto Paranaíba, Minas Gerais. 2010. 168 f. Tese (Doutorado em Demografia). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, et al. *Avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas: percepções e visões preliminares*. Universidade de Uberaba. Uberaba, v. 1, n. 1, p. 38-50, 2013.

SAUSSURE, F. Curso de linguística geral. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAVELI, E. L, TENREIRO, M. O. V. Organização dos tempos e dos espaços na educação infantil. In: SAVELI [et al]. Fundamentos teóricos da Educação Infantil. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011. p. 111- 142.

SILVA, A. A relação entre a fala e a segmentação na escrita espontânea de crianças da primeira série do primeiro grau. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2013.

TENANI, Luciani; REIS, Marília C. “E viveram felizes para sempre”: análise de grafias não convencionais de vogais pretônicas. *Verba volant*, v. 2, n. 1, p. 22-43, 2011. Disponível em: ZORZI, Jaime Luiz. Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre, Artes Médicas, 2003.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES COMO PARTICIPANTES DE PESQUISA

Título do Projeto: **ADAPTAÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS PARA ALUNOS DE SEXTO ANO: TRABALHANDO ORTOGRAFIA E CONTÍNUO ORAL/LETRAMENTO**

TERMO DE ESCLARECIMENTO

A (O) criança (*ou adolescente*) sob sua responsabilidade está sendo convidada (o) a participar do estudo intitulado **ADAPTAÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS PARA ALUNOS DE SEXTO ANO: TRABALHANDO ORTOGRAFIA E CONTÍNUO ORAL/LETRAMENTO**, por ser aluno da Educação Básica em escolas públicas. Os avanços na área do **Ensino de Língua Portuguesa** ocorrem através de estudos como este, por isso a participação da criança (*ou do adolescente*) é importante. O objetivo deste trabalho é identificar e descrever os desvios ortográficos presentes em produções textuais escritas por alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Caso a criança (*ou o adolescente*) participe, será necessário que ele (o aluno) escreva palavras e/ou redija um texto a partir de uma proposta de escrita textual que faremos a ele. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida da criança (*ou do adolescente*). Esperamos, como benefício (s) desta pesquisa, contribuir para melhoria do ensino de língua portuguesa em nossa região, pois a partir da identificação dos desvios de ortografia presentes em textos escritos poderemos compreender os motivos que levam os alunos a apresentar tais erros de escrita. Cabe mencionar que a partir da compreensão dos problemas de escrita dos alunos, podemos ainda elaborar atividades mais eficazes e fornecer subsídios ao professor de língua portuguesa no tratamento de tais ocorrências linguísticas no dia a dia da sala de aula. Como riscos, temos consciência que a técnica utilizada – coleta de textos e/ou palavras e posterior análise –, às vezes, pode ocasionar

desconfortos/incômodos, pois o participante sabe que sua escrita será analisada. Por isso, solicitamos a permissão do responsável legal (respeitando-se o previsto na Resolução 466/12 CNS) e destacamos que os participantes da pesquisa serão tratados como números e o risco de perda de confidencialidade será minimizado.

Você e a criança (*ou o adolescente*) sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; a criança (*ou o adolescente*) poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, você nem a criança (*ou o adolescente*) receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome da criança (*ou do adolescente*), como já mencionado, não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (*ou ele*) será identificada (o) por um número ou por uma letra ou outro código.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS
ESCLARECIMENTO**

Título do Projeto: **ADAPTAÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS PARA ALUNOS
DE SEXTO ANO: TRABALHANDO ORTOGRAFIA E CONTÍNUO
ORAL/LETRAMENTO**

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual a criança (*ou o adolescente*) _____ sob minha responsabilidade será submetida (o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dela (*ou dele*) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada e que isso não afetará o tratamento dela (*ou dele*). Sei que o nome da criança (*ou do adolescente*) não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, desde que ele (a) também concorde. Por isso ela (*ou ele*) assina (*caso seja possível*) junto comigo este Termo de Consentimento. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

São Gotardo MG//.....

Assinatura do responsável legal: _____

Documento de Identidade: _____

Assinatura da criança (*ou do adolescente*): _____

Documento de Identidade (se possuir): _____

Assinatura do pesquisador orientador: _____

Telefones de contato:

Pesquisador: Juliana Bertucci Barbosa

Telefone: (34) 99160550

E-mail: julianabertucci@gmail.com

Pesquisador: Andrea Pessoa Fidelis

Telefone: (34) 992744262

E-mail: andreaafidelis@educacao.saogotardo.mg.gov.br

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo Telefone 3318-5776.

DIAGNÓSE DE DESVIOS
ORTOGRÁFICOS E ADAPTAÇÃO DE
JOGOS PEDAGÓGICOS PARA ALUNOS
DE SEXTO ANO

PALAVRAS EM MOVIMENTO

CRIE, RODE E ESCREVA



Universidade Federal
do Triângulo Mineiro



PROFLETRAS

MESTRANDA:

Andrea Pessoa Fidelis

ORIENTADORA:

Prof. Dra. Juliana
Bertucci Barbosa

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

F471d Fidelis, Andrea Pessoa
Diagnose de desvios ortográficos e adaptação de jogos pedagógicos para
alunos de sexto / Andrea Pessoa Fidelis. -- 2024.
82 f. : il., fig., tab.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) --
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2024
Orientadora: Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa - Orto-
grafia e soletração. 3. Oralidade na literatura. 4. Jogos educativos. 5. Prá-
tica de ensino. I. Barbosa, Juliana Bertucci. II. Universidade Federal do
Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 811.134.3(07)

SUMÁRIO

1	Apresentação.....	3
2	Conceitos teóricos relevantes ao docente de língua portuguesa: motivações para desvios de ortografia	05
3	PROPOSTA I – ESCRITA DE PALAVRAS.....	12
4	PROPOSTA II – REDAÇÃO DE SENTENÇA.....	13
5	PROPOSTA III – Produção textual coletiva.....	14
6	Referências bibliográficas e sugestão de leitura	15
7	APÊNDICE.....	16

1 Apresentação

Este Roteiro intitulado "Palavras em Movimento: Crie, Rode e Escreva" apresenta um conjunto de propostas de atividades adaptadas do jogo 10 (Jogo 10: Quem escreveu sou eu) da caixa de jogos pedagógicos Alfabetização¹ do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tal caixa foi disponibilizada às escolas pelo Ministério de Educação (MEC).

O Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) é um núcleo de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que desenvolve atividades com foco na melhoria da Educação Básica em escolas públicas e particulares. Dentre suas atividades desenvolve ações como a de formação continuada, com o objetivo de auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas e fazê-los refletir sobre sua atuação, de forma a contemplar a aprendizagem significativa dos alunos.

A caixa de jogos de Alfabetização foi desenvolvida para auxiliar alunos dos anos iniciais a terem uma maior compreensão do sistema de escrita alfabética. Neste Roteiro, adaptamos o jogo 10 e realizamos três propostas de atividades a partir dele, adequando a atividade à alunos do sexto ano do Ensino Fundamental e partindo de algumas motivações identificadas como “comuns” em desvios de ortografia presentes na escrita desses alunos.

A identificação dos desvios de ortografia mais frequentes, e suas motivações, presentes na escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e este Roteiro compõem o Trabalho de Conclusão Final intitulado "Adaptação de Jogos Pedagógicos para Alunos do Sexto Ano: Trabalhando Ortografia e Continuum Oralidade/Letramento". Tal pesquisa-ação foi apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Campus Uberaba-MG, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS/UFTM.

As propostas aqui delineadas têm como objetivo principal a implementação de estratégias diferenciadas no ensino da ortografia, reconhecendo-a como um dos desafios nas aulas de língua portuguesa. Busca-se proporcionar incentivos que estimulem a compreensão, a reflexão e a revisão durante o processo de escrita, promovendo, assim, uma abordagem mais dinâmica e participativa no aprendizado ortográfico.

¹ Informações sobre a caixa completa pode ser encontrada aqui:
<http://portalprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=49126>.

O Roteiro apresenta três propostas, que intitulamos o conjunto como “Palavras em movimento: crie, rode e escreva”, adaptadas do jogo 10:

Proposta I	Escrita de palavras	Cartelas, dados, formulário	4 aulas
Proposta II	Escrita de sentenças	Cartelas, dados, formulário	4 aulas
Proposta III	Escrita de texto	Cartelas, dados, formulário	4 aulas

Assim, com este Roteiro visamos não só contribuir no desenvolvimento de habilidades ortográficas, mas também no alcance de uma compreensão de fenômenos da língua portuguesa, tornando-se cidadãos capazes de refletir sobre a própria língua e reconhecer recursos da oralidade e da escrita.

Convidamos os docentes de língua portuguesa e interessados no assunto para conhecer nosso roteiro!

Andrea e Juliana

2 Conceitos teóricos relevantes ao docente de língua portuguesa: motivações para desvios de ortografia

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), entre as principais motivações para os desvios de ortografia estão:

a) Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita: neste caso, observamos desvios provenientes do não conhecimento do sistema de convenção ortográfica da língua portuguesa. São exemplos desse tipo de desvios casos em que há trocas letras para o mesmo som, como em "casa": “caza*” / “casa”, em que o escrevente reconhece o som [z], mas não sabe que letra usar.

b) Desvios decorrentes da transposição da oralidade para escrita: quando o aluno representa na escrita características do seu falar, de sua variedade linguística. Podem ser de três tipos:

(i) motivações fonológicas categóricas do dialeto, ou seja, características de falar do português brasileiro que refletem variantes fonológicas que já são predominantes em diferentes regiões do país, em qualquer situação comunicativa, tais como:

- neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pré-tônica (como em “m[i]nino” ou b[u]neca);
- nasalização do ditongo em “muito” por assimilação progressiva.

(ii) motivações decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais, ou seja, características de falar do português brasileiro que sofrem menor avaliação social e já estão presentes em diferentes regiões do país, tais como:

- despalatização das sonorantes palatais (lateral e nasal); Ex. carinhoso >> cariosu; olhar >> oliar (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 56);
- monotongação de ditongos decrescentes; Ex. beira >> bera; outro >> otru (BORTONIRICARDO, 2005, p. 56);
- ditongação da vogal anterior /e/ por assimilação da fricativa palatal sonora /j/;
- desnasalização das vogais átonas finais;
- assimilação e degeminação do /nd/: /nd/ >> nn >> n/;
- queda do /r/ final nas formas verbais; (correr > corrê; almoçar > almoçá;

desenvolver > desenvolvê; sorrir > sorri). [...]. (BORTONI RICARDO, 2004, p. 85).

(iii) motivações decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, ou seja, representam variantes estigmatizadas, presentes em algumas variedades do português brasileiro, geralmente com menor prestígio social, como em (BORTONI RICARDO, 2004, p. 85):

- semivocalização do /lh/; velho >> “veio”;
- epítese do /i/ após sílaba final travada; paz>> pazi, pessoal >> pesuali;
- troca do /r/ pelo /l/; sirva>silva;
- monotongação do ditongo nasal em “muito” >> muntu;
- supressão do ditongo crescente em sílaba final;veio >> vei, padrinho>> padrim;
- simplificação dos grupos consonantais no aclave da sílaba com a supressão da segunda consoante; dentro >> dentu.
- metátese em “satisfeito” >> sastifeito.

Como pode-se constatar, apenas a primeira categoria (item a) não tem relação com a oralidade, pois diz respeito à aprendizagem da convenção ortográfica. Exemplo dessa ocorrência seria o fato de letras distintas representarem o mesmo fonema, como o exemplocitado (casa/caza* para /z/). As outras três motivações (itens de (i) a (iii)), como afirma a pesquisadora, são “decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54) e se distinguem entre si.

Na categoria “erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54),, item “i” descrito anteriormente, há influência do contexto regional e social na qual o falante está inserido. Por exemplo, alunos oriundos da zona rural ou de áreas periféricas tendem a sofrer essa influência, como em *mió/melhor*, *memo/mesmo*, que conseqüentemente repercutirão na escrita.

A categoria descrita no item “ii” compreende os erros decorrentes de interferência de traços fonológicos graduais e “funcionam como indicadores de variedades sociais, diastráticas. Além disso, sinalizam como marcadores de registro entre falantes na língua culta” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54), como por exemplo, “*feira/fera; molhar, moliar; canta/cantar*”, entre outros casos que envolvam a simplificação, a concordância verbal e nominal.

Por fim, na última categoria (item “iii”), corresponde aos erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas e incluem “traços contínuos, privativos de variedades rurais e/ou submetidas a forte avaliação negativa” (BORTONI-

RICARDO, 2005, p. 57), e sua ocorrência está relacionada a eventos de fala espontânea e monitorada. Por exemplo: “*milho/ mio; faz/ fazi; culto, curto*”.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), é fundamental que o professor realiza a sondagem/diagnóstico de desvios² de ortografia em sua sala, pois essa ação “permite a identificação dos erros, bem como a elaboração de material didático destinado a atender às áreas cruciais de incidência” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.53).

²Bortoni-Ricardo utiliza o termo “erros” para os desvios da norma e, em estudo realizado em 2006, justifica a utilização de tal termo. Sob o ponto de vista da autora, a fala prevê a variação, já a escrita não, ou seja, devem-se respeitar as variadas formas de expressão linguística na modalidade oral, entretanto “na modalidade escrita, a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. Para a autora, a uniformidade de que a ortografia se reveste garante sua funcionalidade.” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 273). Aqui neste trabalho, por acreditarmos que podemos encontrar marcas de variação também na escrita, empregaremos o termo DESVIO.

a) Conhecendo a caixa alfabetização e o “jogo 10: Quem escreveu sou eu”

Em 2001, o Ministério da Educação distribuiu para as escolas brasileiras esse conjunto de jogos destinados à alfabetização. Em 2013, tais materiais foram destinados pelo MEC aos sistemas que aderiram ao Pacto para Alfabetização. Os jogos de alfabetização desenvolvidos pelo CEEL atuam justamente na exploração das dimensões sonoras das palavras, buscando a sua reflexão possibilitando que as crianças entendam que para aprender a escrever é preciso refletir sobre os sons, entender as diferenças e semelhanças sonoras das palavras, ler com fluência, conhecer as letras do alfabeto.

Essa caixa de jogos Alfabetização do CEEL, distribuída pelo MEC, é composta por 10 jogos voltados para a alfabetização, são eles: 1-Bingo dos sons iniciais, 2-Caça rimas, 3-Dado sonoro, 4-Trinca mágica, 5-Batalha de palavras, 6-Mais uma, 7-Troca letras, 8-Bingo da letra inicial, 9-Palavra dentro de palavra e 10-Quem escreve sou eu, além das orientações didáticas e das instruções dos jogos.

Como já mencionado, neste Roteiro, adaptamos para anos iniciais (sexto ano) do segundo ciclo do Ensino Fundamental o jogo “10-Quem escreve sou eu”, principalmente considerando o diagnóstico realizado junto aos alunos e considerando a etapa escolar, em que o aluno já produz textos escritos com maior extensão.

O jogo “10-Quem escreve sou eu”, segundo o Manual Didático dos Jogos de Alfabetização (2009, p 71) tem como objetivos levar o aluno a:

- “- consolidar as correspondências grafofônicas, conhecendo as letras e suas correspondências sonoras;
- escrever palavras com fluência, mobilizando, com rapidez, o repertório de correspondências grafofônicas já construído.”

Seja para qual idade for, é importante que o professor conheça as capacidades e dificuldades dos seus alunos para que utilize os jogos de maneira que realmente auxiliem na aprendizagem e que possa ser utilizado como complemento aos conteúdos apresentados em sala de aula. O uso, portanto, precisa ter uma finalidade e não ser usado apenas para passar o tempo o jogo.

b) A adaptando o jogo “10-Quem escreve sou eu”

Para o jogo adaptado, criamos 16 cartelas (ver Apêndice) numeradas de 1 a 6, cada uma apresentando 6 imagens distintas, e 16 dados comuns e é jogado em duplas. Cada dupla recebe uma cartela, um dado e um manual de instruções, sendo crucial garantir que todos compreendam as regras fundamentais do jogo.

Para determinar quem inicia a rodada, cada jogador lança o dado, sendo designado como **Jogador 1** aquele que obtiver o maior número. A participação integral da dupla no desenvolvimento do jogo ocorre por meio de uma rotação de turnos.

O **Jogador 1** inicia a rodada, lançando o dado e obtendo um número. O **Jogador 2**, por sua vez, identifica a palavra correspondente na cartela e inicia a atividade conforme a proposta.

Com o intuito de evitar repetições de palavras na condução das propostas, caso um número sorteado já tenha sido utilizado anteriormente, os jogadores devem prosseguir para o próximo número disponível. Por exemplo, se o número 4 já foi usado, os jogadores devem utilizar o 5; se o 5 também foi usado, devem escolher o 6; e assim sucessivamente. Após o número 6, voltam para o 1.

O término do jogo ocorre quando os jogadores completam um número predeterminado de rodadas ou atingem um objetivo específico de cada proposta. Após a conclusão da rodada, é dedicado um tempo para a revisão. O professor tem a flexibilidade de ajustar o número de rodadas ou adicionar critérios específicos para avaliar a qualidade das produções, ou usar as cartelas para variadas atividades. A tarefa do aluno é pensar na escrita de palavras, organizar ideias, decidir sobre parágrafos e textos, e em conjunto, revisar a escrita.

Propostas para o uso do jogo “Palavras em movimento: crie, rode e escreva”:

Proposta I	Escrita de palavras	Cartelas, dados, formulário
Proposta II	Escrita de sentenças	Cartelas, dados, formulário
Proposta III	Escrita de texto	Cartelas, dados, formulário

PALAVRAS EM MOVIMENTO

MANUAL DE INSTRUÇÕES

OBJETIVO:

Desenvolver as habilidades de escrita, coerência, coesão e correta grafia dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- 16 cartelas numeradas de 1 a 6, cada uma contendo 6 imagens variadas;
- 16 dados comuns;
- Formulário da proposta indicada;
- Lápis e papel para cada dupla.

PREPARAÇÃO DO JOGO:

- Distribua uma cartela e um dado para cada dupla.
- Certifique-se de que todos os alunos entendam as regras básicas do jogo.

REGRAS DO JOGO:

- 1. Formação de Duplas:** O jogo é jogado em duplas. Cada dupla recebe uma cartela e um dado.
- 2. Início do Jogo:** Para determinar quem inicia a rodada, cada jogador rola o dado, e o que obtiver o maior número será o Jogador 1.
- 3. Escolha uma proposta para iniciar o jogo:**

PROPOSTA 1 – ESCRITA DE PALAVRAS

- Cada dupla receberá duas cartelas. Cada jogador ficará com uma delas. Ao sinal do professor, o Jogador 1 deve rolar o dado. Nesse momento, a dupla deve preencher o formulário com a palavra correspondente a sua ficha no número indicado no formulário.
- Ao terminarem a primeira palavra, o Jogador 2 rola o dado e procedem o registro conforme orientação anterior.
- O professor utilizará um temporizador, estabelecendo um minuto para a conclusão dessa etapa. Ao término do tempo, o professor dará o comando "Estátua de Palavra", indicando que nenhum aluno pode mais escrever e todos devem colocar as mãos na cabeça.
- Após a conclusão da atividade, o formulário de palavras será trocado entre os jogadores. Cabe a cada jogador observar a escrita do colega e registrar, no campo de observação, considerações sobre a forma como a palavra foi escrita. As observações podem incluir se a palavra foi escrita corretamente, se houve algum desvio na grafia e detalhar qual foi esse desvio.

PROPOSTA 2 – ESCRITA DE SENTENÇAS

- Cada dupla receberá uma cartela. Ao sinal do professor, o Jogador 1 inicia a rodada rolando o dado e obtendo um número. Este jogador deverá identificar a palavra correspondente na cartela e iniciar a escrita de uma sentença utilizando a palavra.
- O Jogador 2 rola o dado e dá continuidade na sentença ampliando-a.
- Durante o jogo, nenhuma sentença pode ser alterada, apenas ampliada.

PROPOSTA 3 – ESCRITA DE TEXTOS

- Cada dupla receberá uma cartela. Ao sinal do professor, o Jogador 1 inicia a rodada rolando o dado e obtendo um número. O Jogador 2 identifica a palavra correspondente na cartela e inicia um texto usando essa palavra.
- Após terminar o parágrafo, os papéis se invertem, e o Jogador 2 rola o dado para determinar a próxima palavra que será utilizada para elaboração do próximo parágrafo.

FIM DO JOGO

O jogo termina quando os jogadores completarem um número predeterminado de rodadas ou quando atingirem um objetivo específico de texto bem elaborado.

OBSERVAÇÕES:

- **Evitar Repetições:** Se um número sorteado já foi utilizado anteriormente, os jogadores devem prosseguir para o próximo número disponível. (Exemplo: Se o número 4 já foi usado, os jogadores devem usar o 5; se o 5 também foi usado, devem usar o 6; e assim por diante. Após 6, voltam para 1.)
- **Coerência, Coesão e Normatização Ortográfica:** Durante o jogo, os componentes da dupla devem proceder com a observação e correção de palavras que possuam desvios ortográficos. Os jogadores devem garantir que sua escrita seja coesa, coerente e esteja correta em termos de ortografia.
- **Ajustes adicionais:** O professor pode ajustar o número de rodadas ou adicionar critérios específicos para avaliar a qualidade do que está sendo escrito. O foco principal é a prática da escrita, por isso, o condutor deve incentivar os alunos a serem criativos e aprimorarem suas habilidades linguísticas durante o jogo.

PALAVRAS EM MOVIMENTO

CRIE, RODE E ESCREVA

Proposta I

1 -

2 -

3 -

4 -

5 -

6 -

Observações:

PROPOSTA II - redação de sentença

Entregue uma cartela a cada aluno e incumba-os de redigir uma sentença utilizando a palavra sorteada. O processo de produção envolve, primeiramente, a elaboração de uma frase que contenha a primeira palavra escolhida da cartela.

Em seguida, o aluno repete a frase inicial, expandindo-a ao incorporar uma segunda palavra. Esse procedimento de expansão deve ser repetido por mais quatro vezes, garantindo que em cada iteração sejam utilizadas pelo menos três palavras da cartela.

A cartela é um formulário de atividade com uma borda decorativa colorida (vermelha, azul, amarela e verde) com bolinhas. No topo, há um cabeçalho branco com o título "PALAVRAS EM MOVIMENTO" em letras coloridas e o subtítulo "CRIE, RODE E ESCREVA" em vermelho. Abaixo, o título "Proposta III" é exibido em vermelho. O corpo da cartela contém 20 linhas horizontais para a redação.

[illegible]

5 Referências bibliográficas e sugestão de leitura

BRASIL. Ministério da Educação. **Jogos de Alfabetização**. Disponível em:

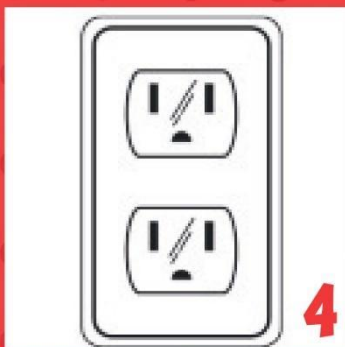
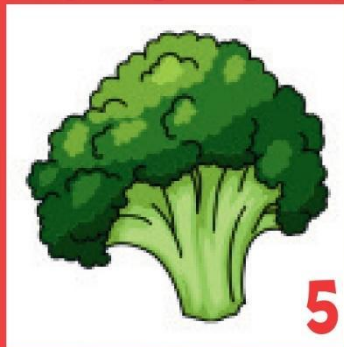
http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/2014-02/20140210152238-mec_ufpe_manual_de_jogos_didaticos_revisado.pdf Acesso em: 15 Dez 2023.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna**. A sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?:sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

APÊNDICE: Cartelas do Jogo: “Palavras em movimento: crie, rode e escreva”







1



2



3



4



5



6



1



2



3



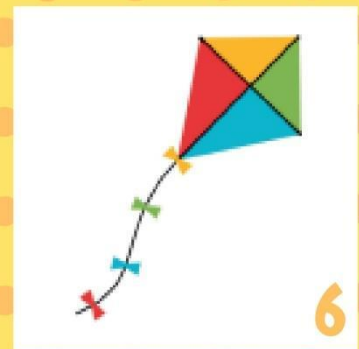
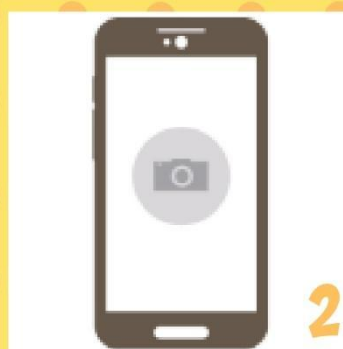
4



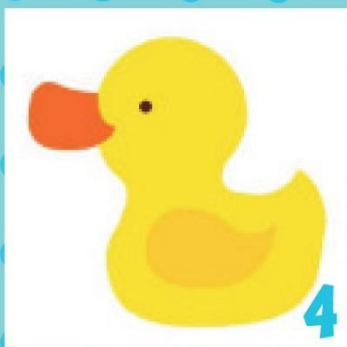
5



6











1



2



3



4



5



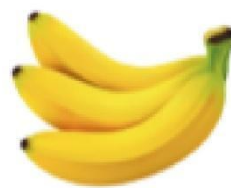
6



1



2



3



4



5



6