



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ELIZABETH DOS SANTOS SILVA

**PROCESSOS FONOLÓGICOS E ERROS ORTOGRÁFICOS: PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO – GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**MACEIÓ
2021**

ELIZABETH DOS SANTOS SILVA

PROCESSOS FONOLÓGICOS E ERROS ORTOGRÁFICOS: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na área de concentração em Linguagens e Letramentos, para defesa pública, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Aldir Santos de Paula

**MACEIÓ
2021**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586p Silva, Elizabeth dos Santos.
Processos fonológicos e erros ortográficos : proposta de intervenção - gamificação no ensino de língua portuguesa / Elizabeth dos Santos Silva. – 2021.
117 f. : il.

Orientador: Aldir Santos de Paula.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 99-103.
Apêndices: f. 106-110.
Anexos: f. 112-117.

1. Fonologia. 2. Erros de ortografia. 3. Língua portuguesa. 4. Intervenção pedagógica. 5. Jogos pedagógicos. I. Título.

CDU: 811.134.3(81)'35

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586p Silva, Elizabeth dos Santos.
Processos fonológicos e erros ortográficos : proposta de intervenção -
gamificação no ensino de língua portuguesa / Elizabeth dos Santos Silva. –
2021.
117 f. : il.

Orientador: Aldir Santos de Paula.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal
do Rio Grande do Norte. Natal, RN. Universidade Federal de Alagoas.
Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 99-103.
Apêndices: f. 106-110.
Anexos: f. 112-117.

1. Fonologia. 2. Erros de ortografia. 3. Língua portuguesa. 4. Intervenção
pedagógica. 5. Jogos pedagógicos. I. Título.

CDU: 811.134.3(81)'35

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS	 PROFLETRAS
---	---	--

TERMO DE APROVAÇÃO

ELIZABETH DOS SANTOS SILVA

Título do trabalho: "PROCESSOS FONOLÓGICOS E ERROS ORTOGRÁFICOS: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 26 de fevereiro de 2021, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:



Prof. Dr. Aldir Santos de Paula (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:



Profa. Dra. Eliane Barbosa da Silva (FALE/UFAL)



Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 26 de fevereiro de 2021.

Dedico este trabalho aos meus pais, Josefa, que não mediu esforços para cuidar de minha filha durante minhas ausências, e Geraldo (*In memoriam*), que sempre acreditou no poder transformador da educação na vida de seus filhos. Ao meu esposo, Kleber, que tem sido um companheiro de estudos e vida, diante de todas as dificuldades e alegrias – a quem o curso de Letras me uniu pelo amor à educação e o desejo de aprender cada dia mais –, por seu apoio, paciência e contribuições. À minha filha Larissa, que sofreu com minhas ausências – “*minha mãe já está com a cara no computador*” – e irritações nas horas de estudos. Por fim, dedico-o ainda ao professor Aldir, por sua tranquilidade durante a condução deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, a Santo Antônio, por sua poderosa intercessão.

À minha mãe, Josefa, pelo apoio em todos os momentos de minha vida e por ter proporcionado a leitura aos seus filhos, por meio dos gibis e livros que nos trazia dos filhos de suas patroas.

Aos meus irmãos Cicero, Marisa, Francisco e Elisangela, pelo incentivo nessa caminhada.

Ao meu orientador, Aldir Santos de Paula, exemplo incondicional de compromisso profissional. Ao senhor, meu carinho, minha admiração e minha gratidão por toda paciência e pelo porto seguro durante esta jornada.

À minha amiga Polyanna, pelas palavras sempre compostas de carinho e pela ajuda sempre muito propícia nesses quase sete anos em que venho tendo o prazer de dividir meu ambiente de trabalho (que se estende para vida) com ela, pelo carinho com a minha família, especialmente com Larissa.

À minha amiga/colega Rita de Cassia, pelas palavras de entusiasmo e motivação diante da carga de trabalho com a qual lidei durante esse período.

À Adriana, por compartilhar seu acervo e colocar-me em suas orações.

Aos colegas da turma seis do PROFLETRAS, pelas trocas de conhecimentos e brincadeiras na hora dos lanchinhos e almoços.

Aos professores do PROFLETRAS, que contribuíram para a aquisição de novos conhecimentos.

Aos gestores da Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça, Daniela Raposo e Fábio Uchôa, pelo apoio.

Aos gestores da Escola Municipal Gastone Lúcia de Carvalho Beltrão, Danilo Santos Neto e Elisângela Maria, pelo apoio incondicional.

Às professoras da banca examinadora, Adna de Almeida Lopes e Eliane Barbosa, pelas valiosas sugestões.

Ao Pedro, secretário do PROFLETRAS/UFAL, por toda atenção e prontidão.

À minha professora de Língua Portuguesa das 7ª e 8ª séries, Irineide, que despertou em mim o gosto pelas letras.

A todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação.

Aprendizagem

Aprender é algo que não se limita aos ambientes formais, aprendemos o tempo todo a partir de nossas experienciais. Há coisas que aprendemos com mais facilidade e outras que nos custam mais. Em geral aprendemos com mais facilidade aquilo que nos interessa, ou seja, aquilo que consideramos relevante para nossa vida (ALVES, 2019).

RESUMO

O trabalho ora apresentado tem como objetivo apresentar uma investigação sobre a fonética, a fonologia, os processos fonológicos e os erros ortográficos na língua portuguesa. Se justifica pela necessidade de os professores investigarem os fenômenos linguísticos que estão para além dos “erros” gramaticais, buscando respostas para elucidar e auxiliar os alunos a minimizar os episódios de desvios das regras gramaticais vigentes e estabelecedoras dos padrões de escrita da língua portuguesa. Este trabalho adota como procedimento de pesquisa a revisão bibliográfica de abordagem qualitativa. Em decorrência da investigação, foi formulada uma proposta de intervenção com gamificação. Para desenvolver a proposta de intervenção, dez textos foram selecionados em uma fase de observação, ao que se seguiu a categorização dos fenômenos encontrados em quatro categorias, três destinadas aos erros ortográficos: primeira ordem; segunda ordem; e terceira ordem, além de outra que contempla os processos fonológicos. Ademais, apresentamos uma proposta de atividade para a fase diagnóstica da turma por meio de uma sequência didática e, em seguida, cinco propostas de atividades para a fase de intervenção, compostas por: um plano de aula, um plano de gamificação sem recurso digital e com recurso digital/plataformas (*Kahoot*, *Wordwall*, *Google Drive*), além de sugestões e exemplos para elaboração de material de apoio ao desenvolvimento das atividades. A gamificação na educação consiste em aplicar elementos de *games* nas atividades escolares com a finalidade de engajar e motivar os alunos. Algumas atividades são adaptadas e outras foram criadas para esta dissertação, a fim de adequá-las aos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Tal prática, com respaldo teórico e de outras pesquisas, objetiva auxiliar os alunos no desenvolvimento de reflexões sobre os processos fonológicos e a ortografia de sua língua escrita. Para tanto, vários autores foram adotados como referências, dentre os quais: Bisol (2014); Bortoni-Ricardo (2004, 2005); Cagliari(2009); Henrique (2007); Moraes (2007, 20012); Roberto (2016); Seara (2011); Cristófar-Silva (1999); Lemle (2001); Busarello (2016); e Alves (2014).

Palavras-chave: Processos fonológicos. Erros ortográficos. Língua Portuguesa. Proposta de intervenção. Gamificação.

ABSTRACT

This research has the aim to present an investigation about phonetics, phonology, the phonetical processes and the misspellings in Portuguese language. This research is justified, therefore, by the teacher's need to investigate the linguistics phenomena which are beyond the "misspellings" in Portuguese language and this way going in search for answers to elucidate them and help students to minimize the episodes involving deviations in current grammatical rules that set the standards for writing in Portuguese language. Having as a consequence the Covid-19 pandemic the implantation of remote classes in the State Public School System in Alagoas, and in addition to it, the little participation of the students in those remote activities, through the use of the Google Classroom platform, the realization of textual production activities was made impossible, as well as the collection of the students' parents signatures of the authorization terms for a structured and thoughtful data collection at the beginning of this research. All of this justifies the option of this study referral, that will have the bibliographic review as a research procedure, with a qualitative approach. As a result of the investigation, a gamification intervention proposal was formulated. To develop this proposal of intervention, we elected ten texts from an observation phase, and categorized the phenomena found in four categories, being three of them destined to misspellings: the first order, the second order and the third order. One of them contemplates the phonological processes. Furthermore we presented an activity proposal for the diagnostic phase of the class, through a didactic sequence and then, five activity proposals for the intervention phase, consisting of: a lesson plan, a gamification plan without digital recourse and another one with digital recourse/platforms (Kahoot, Wordwall, Google Drive), in addition to suggestions and examples for the elaboration of support material for the development of activities. Gamification in Education consists of applying elements of games in school activities in order to engage and motivate students. Some activities are adapted and others were created to this dissertation, in order to adapt them to the students of the final years of Middle School. With the support of theory and other studies, this practice aims to assist students in developing reflections on phonological processes and the spelling of their language in written form. For this purpose, this work will have as theoretical basis several authors, among them: Bisol (2014), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Cagliari (2009), Henrique (2007), Morais (2007, 20012), Roberto (2016), Seara (2011), Cristófar-Silva (1999), Lemle (2001), Busarello (2016), Alves (2014).

Keywords: Phonological processes. Misspellings. Portuguese language. Intervention proposal. Gamification.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Órgãos do aparelho fonador	20
FIGURA 2 – Sons consonantais.....	24
FIGURA 3 – Propaganda de curso de Língua Portuguesa.....	35
FIGURA 4 – Mensagem instantânea de texto	36
FIGURA 5 – Tira bode gaiato	37
FIGURA 6 – Meme	37
FIGURA 7 – Processos fonológicos de acordo com a faixa etária	38
FIGURA 8 – Como a oralidade influencia a apropriação da escrita	45
FIGURA 9 – Estrutura da gamificação.....	60
FIGURA 10 – Elementos motivacionais da gamificação	61
FIGURA 11 – GraphoGame	63
FIGURA 12 – Texto 1	69
FIGURA 13 – Texto 2	69
FIGURA 14 – Texto 3	70
FIGURA 15 – Texto 4	70
FIGURA 16 – Texto 5	71
FIGURA 17 – Texto 6	71
FIGURA 18 – Texto 7	72
FIGURA 19 – Texto 8	72
FIGURA 20 – Texto 9	73
FIGURA 21 – Texto 10	73
FIGURA 22 – Gamificação usando o Kahoot	84
FIGURA 23 – Gamificação baú de palavras secretas	90
FIGURA 24 – Modelo de atividade para o plano de aula 4.....	93

FIGURA 25 – Gamificação com o Wordwall.....	94
FIGURA 26 – Modelo de esquema da gamificação 5.....	97

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Vogais orais do português	26
QUADRO 2 – Padrões silábicos	29
QUADRO 3 – Tratamento da ortografia do 1º ao 5º ano na BNCC.....	47
QUADRO 4 – Casos de regularidades contextuais.....	51
QUADRO 5 – Relação biunívoca	52
QUADRO 6 – Exemplo de poligamia.....	53
QUADRO 7 – Exemplos de Poliandria.....	53
QUADRO 8 – Concorrência.....	53
QUADRO 9 – Categorias de erros.....	55
QUADRO 10 – Diferença entre games e gamificação.....	61
QUADRO 11 – Participação dos alunos no REAENP.....	66
QUADRO 12 – Categorias para análise dos processos fonológicos.....	79
QUADRO 13 – Categorias para análise dos erros ortográficos.....	79
QUADRO 14 – Plano de aula 1.....	80
QUADRO 15 – Para usar o <i>Kahoot</i>	83
QUADRO 16 – Plano de aula 2.....	85
QUADRO 17 – Plano de aula 3.....	87
QUADRO 18 – Plano de aula 4.....	91
QUADRO 19 – Plano de aula 5.....	95

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Covid-19	Coronavirus disease 2019
DOE	Diário Oficial do Estado de Alagoas
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PB	Português brasileiro
Profletras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REAENP	Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais
SD	Sequência didática
Seduc	Secretaria Estadual de Educação de Alagoas
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1	Fonética articulatória	17
2.1.1	Os sons consonantais	19
2.1.2	Os sons vocálicos	24
2.2	Fonologia	25
2.2.1	A estrutura silábica da Língua Portuguesa	27
2.3	Processos fonológicos	28
2.4	Escrita: aspectos históricos e sistema alfabético	38
2.4.1	Aspectos históricos da Língua Portuguesa	39
2.4.2	Os princípios do sistema alfabético de escrita	41
2.5	Ortografia e classificação dos erros ortográficos	44
2.5.1	Classificação de erros ortográficos segundo Morais	47
2.5.2	Classificação de erros ortográficos segundo Lemle	50
2.5.3	Classificação/categorias de erros postuladas por Bortoni-Ricardo	52
2.6	Gamificação na educação	54
3	METODOLOGIA	62
3.1	Contexto da pesquisa	62
3.1.1	A escola e os alunos	62
3.1.2	Pandemia de coronavírus	63
3.2	Procedimentos de pesquisa	65
3.3	Fase de observação	66
4	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PLANOS DE AULA E GAMIFICAÇÃO	74
4.1	Proposta da escrita e Sequência Didática	74
4.2	Proposta 1: plano de aula e gamificação	78
4.3	Proposta 2: plano de aula e gamificação	82
4.4	Proposta 3: plano de aula e gamificação	84
4.5	Proposta 4: plano de aula e gamificação	87

5	CONCLUSÃO	96
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICE A – Modelos para o plano de aula 1 (cartões/<i>flash cards</i>)	104
	APÊNDICE B – Modelos para o plano de aula 2	105
	APÊNDICE C – Modelos para o plano de aula 5	106
	APÊNDICE D – Modelo para jogo de tabuleiro	108
	ANEXO A – Proposta de produção textual da fase de observação	110
	ABEXO B – Páginas do livro didático	112
	ABEXO C – Modelos <i>wordwall</i>	115

1 INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa é sem dúvida uma atividade pedagógica desafiadora, pois o domínio da leitura e da escrita quase sempre está associado ao bom desempenho em outras disciplinas. Desenvolver as competências linguísticas, principalmente a escrita, deve ser um trabalho contínuo. É um ensino desafiador, também, visto que os alunos já chegam à escola com o domínio da língua materna. “A criança chega à escola com uma gramática adquirida e com um vocabulário até então suficiente para expressar suas necessidades” (GOMES, 2009, p. 36). É necessário, portanto, que o professor, enquanto agente mediador do processo de ensino-aprendizagem, não se deixe desanimar com os fracassos ou desvios da norma padrão dos alunos. Nas palavras de Passareli (2012, p. 35), “O professor, não raras vezes, sente-se impotente como profissional”. Os motivos para tal sentimento são variados, mas podemos apontar, dentre outros:

As condições físicas e materiais da escola são precárias; os alunos nem sempre apresentam as condições básicas de saúde, alimentação e desenvolvimento para o aprendizado; o sistema de ensino cerceia a criatividade e a iniciativa tanto dos alunos como dos professores; os currículos são inadequados às necessidades e às potencialidades reais dos estudantes [...] (PASSARELI, 2012, p. 35).

Além dessas condições, muitas vezes o aluno do Ensino Fundamental II chega à escola com uma carga anterior de conhecimento sobre a língua oral, mas desconhece o fato de que a língua escrita é um sistema fechado e possuidor de regras definidas. Quando essas regras não são seguidas pelo aluno, os resultados são vistos pelo professor, na maioria das vezes, apenas pela ótica dos erros. Sobre o que diz respeito ao professor na aquisição da língua escrita, Gomes (2009) nos diz que

O nosso aluno já chega à escola com a língua materna adquirida na variedade de sua comunidade. A nós cabe, então, oferecer à criança a conquista da língua padrão, principalmente na modalidade escrita, e levá-la a pensar sobre a linguagem que já conhece para poder compreendê-la e utilizá-la adequadamente nos variados contextos sociais. (GOMES, 2009, p. 31).

Estudos sobre os processos fonológicos são o foco de vários pesquisadores, a exemplo de Othero (2005), Botelho e Leite (2020), Roberto (2016) e Seara (2019). Esta última organiza os processos em quatro categorias: assimilação, estrutura silábica, enfraquecimento e reforço. Esses processos não constituem um fenômeno linguístico aleatório, mas são motivados e é exatamente por isso que a conduta do professor – em especial o de Língua Portuguesa – é

importante diante das dificuldades de escrita dos alunos. Para a maioria dos desvios da escrita ortográfica, como estabelece a norma culta, existem explicações dentro dos estudos da linguagem, como nos aponta Roberto:

Para isso, é preciso que os professores compreendam que, quando um aluno registra uma palavra diferentemente do padrão oficial esperado, algo motivou a escolha inadequada do registro e que nem todo desvio do padrão ocorre pelo mesmo motivo, justamente porque as relações entre fonemas e grafemas não ocorrem sempre da mesma forma (ROBERTO, 2016, p. 149).

Muitas vezes, para que o professor assuma uma postura diferente diante da situação colocada acima, é fundamental certo conhecimento linguístico na área da fonética e da fonologia como meio de melhor auxiliar os alunos. Para Cristófaros-Silva e Yehia (2013), entretanto, alguns textos teóricos e/ou manuais de fonética e fonologia apresentam certas inadequações, frutos de uma formação equivocada que perpassa a formação de outros professores.

A escrita, segundo Marcuschi (2006), se tornou um bem social numa sociedade letrada, podendo ser vista como essencial à sobrevivência do indivíduo em um mundo moderno. O autor acrescenta ainda que a escrita se transformou numa espécie de avaliação social, sendo sua prática um símbolo de educação, desenvolvimento e poder.

Nesse sentido, há de se considerar o papel da escola e do professor de língua portuguesa diante dos erros de ortografia na escrita dos alunos, pois os motivos podem ser variados. Alguns desses erros já deveriam ter sido sanados no período de alfabetização, outros, como nos aponta Roberto (2016), persistem mesmo com o passar dos primeiros anos escolares. Como é o caso dos processos fonológicos “[...] que embora resolvidos na oralidade, ainda acabam se manifestando na escrita [...] muitas vezes por apoio na oralidade e desconhecimento da norma padrão ortográfica” (ROBERTO, 2016, p. 162).

Por essa razão, analisar os processos fonológicos, que são mudanças que podem alterar ou acrescentar traços articulatórios, eliminar ou inserir segmentos que se fazem presentes nos textos escritos dos alunos, nos facilitará a compreensão e a ação mais coerente quanto aos erros ortográficos que ultrapassam as regras gramaticais.

O interesse pelo tema dos “processos fonológicos e erros ortográficos” surgiu durante prática pedagógica de corrigir os textos (dos gêneros trabalhados em sala de aula) para serem reescritos nas aulas de Língua Portuguesa nas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II. Durante a refacção percebemos que a maioria dos alunos simplesmente copiava o texto, não tendo o cuidado em corrigir as observações feitas. Fato ocorrido até quando a reescrita era em

grupo, mesmo quando podiam fazer consultas ao dicionário. Após a reescrita, fazíamos observações acerca dos “erros” ortográficos nos textos. Com isso, buscamos uma nova abordagem para trabalhar em sala de aula com as correções de erros da escrita padrão da nossa língua.

Para Dolz, Decândio & Gagnon (2000), o termo *erro* deve ser assumido, em detrimento do termo *falta*, visto que

A falta é considerada como sendo da responsabilidade do aluno, assinalando suas deficiências, as falhas de sua aprendizagem. O erro é um indicador de processo, que dá informações ao professor sobre as capacidades do aprendiz e de seu grau de maestria [...] e aponta os riscos que o aluno enfrenta. Assim, o termo erro nos parece bem mais apropriados (DOLZ; DECÂNDIO; GAGNON, 2000, p. 31).

Os erros ortográficos são comuns no início da alfabetização, pois nesse período a criança experimenta as relações distintivas entre fala e escrita. Assim, segundo Kato (2005, p. 11), “[...] na fase inicial é a escrita que tenta representar a fala [posteriormente] é a fala que procura simular a escrita”. É o professor quem deve fornecer aos alunos os meios necessários para a elaboração, a reelaboração e a comprovação de hipóteses nesse percurso.

Neste trabalho, justificamos o uso do termo *erro* por entendermos que aprender a escrever é um processo que demanda tempo e compreensão de uma série de elementos da língua. Os erros ortográficos fazem parte do processo de aprendizagem da escrita e fornecem subsídios, a partir de um diagnóstico, para o planejamento de atividades de intervenção. Um ponto importante no diagnóstico dos erros ortográficos é o que diz respeito à variação da língua falada, que, ao longo da história das línguas, é posto em evidência pelo fato de que a língua não é imutável.

Diante disso, buscamos na gamificação uma forma de abordar as questões de escrita que fogem às regras dicionarizadas dos alunos nas produções textuais, visto que é uma metodologia ativa que se apropria de elementos de jogos em outros contextos. Na educação, essa metodologia se evidenciou durante as aulas remotas implantadas com a pandemia de coronavírus (Covid -19).

Gamificação (ou, em inglês, gamification) tornou-se uma das apostas da educação no século 21. O termo complicado significa simplesmente usar elementos dos jogos de forma a engajar pessoas para atingir um objetivo. Na educação, o potencial da gamificação é imenso: ela funciona para despertar interesse, aumentar a participação, desenvolver criatividade e autonomia, promover diálogo e resolver situações-problema (LORENZONE, 2020, p. 1).

A cobrança de aulas mais dinâmicas e atraentes por coordenadores e gestores escolares foi se intensificando. O objetivo da cobrança era tentar engajar e estimular o maior número possível de alunos nas aulas remotas ou mesmo manter os poucos que estavam participando. Nesse cenário, começamos a aplicar atividades com as plataformas *Kahoot*, *wordwall* e E-futura . Também recebemos cobranças dos alunos nas aulas em que não aplicávamos o “joguinho” (maneira como os alunos falavam dos *games*). É evidente que no início da pandemia não tínhamos a real noção do que era gamificação nem que, de maneira inconsciente, já aplicávamos tal metodologia nas aulas de Língua Portuguesa. A partir da boa recepção dos alunos e da coordenação da escola, buscamos literatura sobre gamificação, o que nos deu subsídios para a proposta de intervenção.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos: o primeiro consistindo na introdução; o segundo contendo os pressupostos teóricos nos quais esteve apoiada a pesquisa que culminou na redação desta dissertação; o terceiro apresentando a metodologia da pesquisa na sua fase de observação; o quarto apresentando uma proposta de intervenção com planos de aulas e a possibilidade de aplicar a gamificação nesses planos de aulas; e, por fim, o quinto, que consiste das considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, esboçamos o referencial teórico que fundamenta a pesquisa. Tendo em vista que o objeto de estudo consiste nos processos fonológicos e erros ortográficos materializados nas produções escritas de alunos do Ensino Fundamental II.

Processos fonológicos são alterações de fones ou de fonemas e por tratar de unidades tanto da Fonética quanto da Fonologia, abordaremos questões dessas duas áreas de estudo da linguística. Tendo como embasamento teórico: Câmara Jr. (1970); Hora (2003); Cristófaros-Silva (1999, 2013); Bisol (2014); Roberto (2016); Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão, (2019); Botelho e Leite (2020). Discutir a escrita a partir de Sampsom (1983), Marcuschi (2007). Abordar as questões de ortografia e erros ortográficos a partir de Lemle (2001), Moraes (2007, 2012), Cagliari (2009, 2002), Oliveira (2005) e Nóbrega (2013). Por fim, apresentar a Gamificação como metodologia de aplicação na educação: Alves (2015), Busarello (2016), Alves (2018) e Lorenzoni (2020).

1. Fonética Articulatória → estuda os sons do ponto de vista fisiológico. Descreve e classifica os sons. Assim, ao descrevermos a realização de um som, por exemplo [p], podemos afirmar que na sua articulação quase não houve vibração das cordas vocais, por isso ele é não-vozeado, que o fluxo do ar seguiu o caminho do trato vocal, não das fossas nasais, o que o caracteriza como oral, e que houve obstrução pelos dois lábios, por isso ele é oclusivo e bilabial. Este é o papel da Fonética Articulatória.

2. Fonética Acústica → leva em conta as propriedades físicas do som, como os sons da fala chegam ao aparelho auditivo. Quando realizamos qualquer som, a sua propagação se dá através de ondas sonoras até chegar ao ouvido do interlocutor. A análise desse som e sua propagação, realizada como auxílio de programas computacionais específicos, permite avaliar sua altura, sua intensidade etc.

3. Fonética Auditiva → centraliza seus estudos na percepção do aparelho auditivo. Muitas vezes, nem sempre percebemos o mesmo som de forma idêntica. Só uma análise mais acurada permitirá identificá-lo. Este tipo de estudo cabe à Fonética Auditiva, campo de pesquisa muito pouco explorado, principalmente no Brasil. (HORA, 2003, p. 3).

A fonética articulatória será o foco do nosso estudo nos próximos tópicos.

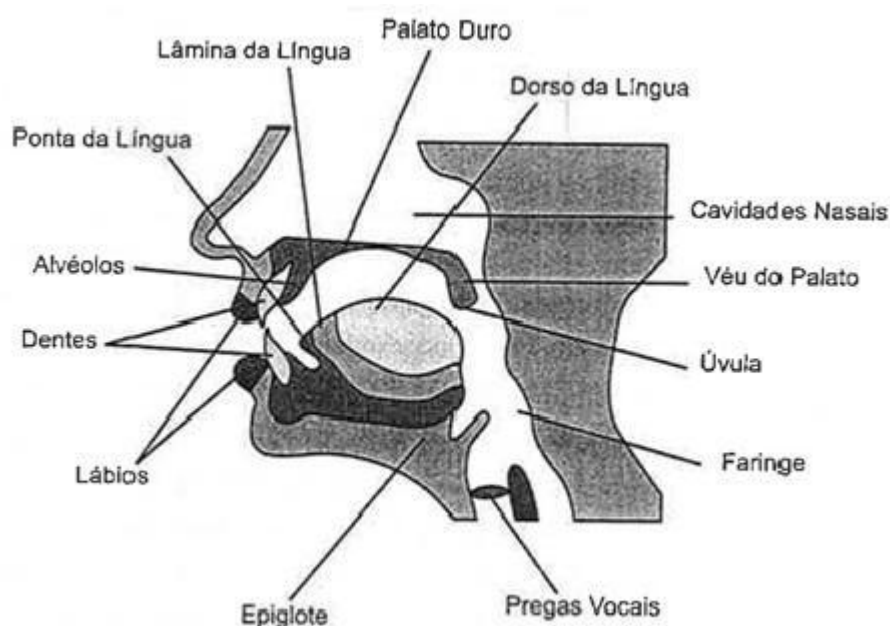
2.1 Fonética articulatória

Para Cristófaros-Silva (1999, p. 23), a fonética articulatória “[...] compreende o estudo da produção da fala do ponto de vista fisiológico e articulatorio”. Assim, passemos a conhecer os diferentes órgãos que estão envolvidos na realização dos sons da fala, ou seja, pelo que se convencionou chamar de aparelho fonador (CRISTÓFARO-SILVA, 1999).

O aparelho fonador é constituído por três sistemas: o respiratório, o fonatório e o articulatório. Os três sistemas estão envolvidos com outras atividades, como a respiração, a mastigação e a deglutição. Em relação a essa dupla funcionalidade dos órgãos ligados à produção dos sons da fala, Seara (2019) diz que “Os órgãos que utilizamos para produzir os sons da fala não tem como função principal a articulação de sons, eles servem principalmente para respirar, mastigar, engolir e cheirar” (SEARA, NUNES, LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2019, p. 39).

O aparelho fonador, portanto, é constituído por diferentes partes, algumas integrantes do aparelho digestivo, outras do respiratório. Boca e faringe, por exemplo, são órgãos do aparelho digestivo, mas assumem papel importante na formação das vogais e consoantes. Na figura a seguir podemos observar com mais detalhes os órgãos que compõem o aparelho fonador.

FIGURA 1 - Órgãos do aparelho fonador



Fonte: Seara (2019, p. 41).

O sistema respiratório é formado pelos pulmões, músculos pulmonares, brônquios e traqueia, enquanto o fonatório é composto pela laringe e o sistema articulatório, que se constitui da faringe e das cavidades nasal e oral (língua, dentes, lábios, palato etc.) (SEARA, NUNES, LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2019; ROBERTA, 2016). Esses órgãos articuladores envolvidos

na produção da fala são divididos em duas categorias: ativos (língua, lábios, palato mole) e passivos (dentes superiores, palato duro, alvéolos), sendo responsáveis pela produção e classificação dos sons da fala.

O sistema sonoro do português brasileiro é tradicionalmente dividido entre vogais e consoantes, isso quanto à articulação, sendo compreendido “[...] a partir da liberação do fluxo de ar dos pulmões” (SEARA, NUNES, LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2019, p. 25). Para a produção das vogais, o fluxo de ar passa livremente no trato vocal, já os “[...] sons consonantais são emitidos sempre com algum tipo de obstrução à passagem do ar pelo aparelho fonador” (ROBERTO, 2016, p. 54).

2.1.1 Os sons consonantais

Os critérios articulatórios para a classificação dos sons consoantes são três: “[...] segundo seu modo de articulação, ponto (lugar) de articulação e vozeamento” (SEARA, NUNES, LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2019, p. 69).

- 1) Modos de articulação: o modo relaciona-se com a modificação imposta à corrente de ar quando a mesma passa pelo trato vocal. Os modos de articulação possíveis são:
 - a. Plosiva: som realizado com uma obstrução total do fluxo de ar em algum lugar do aparelho fonador;
 - b. Nasal: som realizado com uma obstrução total e momentânea do fluxo de ar na cavidade oral;
 - c. Fricativa: som realizado com um estreitamento do canal bucal, formando uma oclusão parcial, realizada pelos articuladores, e fazendo com que a passagem do fluxo de ar nas cavidades supraglóticas se assemelhem um ruído de fricção;
 - d. Africada: som realizado com oclusão total e momentânea do fluxo de ar, ao que segue um estreitamento do canal bucal, gerando um ruído de fricção logo após o relaxamento da oclusão;
 - e. Tepe (ou *tap*): som realizado com oclusão total e rápida de ar na cavidade oral, nela o véu do palato está levantado e impede a passagem do ar pela cavidade nasal;

- f. Vibrante: som em que a ponta da língua ou a úvula provoca uma série de oclusões totais muito breves;
- g. Lateral: som realizado com uma oclusão central, posicionando a língua de forma a manter aberturas em ambos os lados entre a parte posterior da língua e os dentes molares superiores, deixando que o ar escape por essas aberturas.
- h. Aproximante: som articulado com uma constrição que é maior do que a requerida para uma vogal, mas não radical o suficiente para produzir turbulência da corrente de ar;

2) Ponto de articulação: o ponto de articulação relaciona-se com a posição dos articuladores envolvidos na construção dos sons consonantais, ou seja, a posição do articulador ativo em relação ao passivo. Nele devemos considerar os articuladores que se tocam ou se aproximam na produção do som, conforme os pontos listados a seguir (SEARA, NUNES, LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2019, p. 77):

- a. Bilabial: o lábio inferior (articulador ativo: móvel) toca no lábio superior (articulador passivo), por exemplo: [m] e [p] em ‘mamãe’, ‘ppai’;
- b. Labiodental: o lábio inferior vai em direção aos dentes incisivos superiores, por exemplo: [f] e [v] em ‘farofa’, ‘fava’;
- c. Alveolar: a ponta ou lâmina da língua toca ou vai na direção dos alvéolos, por exemplo: [d], [s], [z] e [n] em ‘tato’, ‘dado’, ‘assa’, ‘asa’, ‘nata’;
- d. Alveopalatal: a parte anterior da língua toca ou se dirige para a região medial do palato duro, por exemplo: [ʃ] e [ʒ] em ‘chata’ e ‘ja’;
- e. Retroflexa: ocorre uma retração da ponta ou lâmina da língua em uma região mais elevada próxima dos alvéolos em direção ao centro do palato duro, por exemplo: [ɻ] em ‘porra’;
- f. Palatal: a parte média da língua toca ou se encaminha em direção ao palato duro, por exemplo: [ɲ] e [ʎ] em ‘ganho’ e ‘telha’;
- g. Velar: o dorso da língua toca ou vai na direção do véu do palato mole, por exemplo: [k] e [g] em ‘casa’ e ‘gato’;

- h. Glotal: os músculos da glote são os articuladores desse tipo de segmento, por exemplo:[h] em ‘rato’.

3) A classificação das consoantes quanto ao vozeamento se dá em: os sons produzidos com a vibração das cordas vocais são chamados de sons vozeados. Por sua vez, os sons produzidos com as cordas vocais abertas, quando não ocorre vibração das cordas vocais, são denominados sons desvozeados.

Desvozeadas: “[...] consoantes produzidas sem a vibração das pregas vocais, por exemplo: ‘pata’ [(‘patə)],, ‘faka’ [(‘fakə)]” (SEARA, NUNES, LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2019, p. 79). E vozeadas: “consoantes produzidas com a vibração das pregas vocais, por exemplo: ‘bolo’ [(‘bolu)], ‘zona’ [(‘zone)]” (SEARA, NUNES, LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2019, p. 79). Alguns pesquisadores preferem chamar de surdas (Su) e sonoras (So).

O vozeamento é importante para a distinção dos sons nas línguas naturais. Como nas palavras “faca” /faka/ e “vaca” /vaka/, sendo que o que basicamente as distingue é o som inicial. O som /f/ é desvozeado e o som /v/ é vozeado.

O vozeamento é uma característica muito importante na Língua Portuguesa, pois existem pares de sons semelhantes em todos os aspectos e diferenciados apenas pelo vozeamento, como os sons [p] e o [b], que são idênticos: ambos produzidos com o encontro dos lábios. O que diferencia os dois é exatamente o vozeamento, sendo o [p] é desvozeado e o [b] vozeado.

Isso causa certa dificuldade para a criança que se guiam pelos sons para escrever. O conhecimento da noção de vozeamento pelo professor é, então, importante para compreender as trocas das crianças entre sons desvozeados e vozeados e ajuda-las a superar essa dificuldade.

As consoantes são sempre emitidas com algum tipo de obstrução da passagem do ar pelo aparelho fonador, por isso os nomes dados na classificação são em relação ao tipo de obstrução (ROBERTO 2016).

FIGURA 2 - Sons consonantais

	Bilabial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Pós-alveolar	Retrofl.	Palatal	Velar	Uvular	Faringal	Epi-glotal	Glotal
Oclusiva	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ	ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ			
Africada				tʃ dʒ								
Fricativa	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ʕ	h ʕ
Fricativa lateral				ɬ ɮ								
Vibrante	ʙ			r					ʀ			
Tepe (ou flepe)				ɾ		ɽ						
Flepe lateral				ɭ								
Aproximante		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ				
Aprox. lateral				ɭ		ɭ	ʎ	ʟ				

* Em relação aos símbolos que aparecem em pares, o símbolo da direita representa uma consoante vozeada.

* As áreas em cinza denotam articulações que considera-se serem impossíveis.

Fonte: http://fonologia.org/quadro_fonetico.php

Na figura 2, estão representados os símbolos fonéticos das consoantes, símbolos que são escolhidos a partir de parâmetros articulatórios. Battisti (2017) aponta que a tarefa de representar por escrito os sons da fala, em que cada som seja representado por um único símbolo, não é simples: “Como registrar, por escrito, cada um dos fones vocálicos, de modo que cada símbolo corresponda um único fone, e cada fone seja representado por único símbolo?” (BATTISTI, 2017, p. 60).

Como sabemos, na escrita alfabética uma letra pode representar a mais de um som e um som pode ser representado por mais de uma letra. No primeiro caso, temos em português, a letra S, que pode corresponder a [s] e [z]. No segundo caso, pode ter correspondência com as letras X ou CH. Essa falta de correspondência afeta a ortografia da língua, mas com a transcrição fonética tal falta não ocorre, visto que é buscada a unidade na divulgação dos estudos fonéticos:

A transcrição fonética pode ser definida como um sistema não ambíguo de representar a pronúncia na escrita, sendo seu princípio básico o de atribuir uma, e somente uma letra a cada fonema da língua. A transcrição fonética é, então, um método a ordem dos sons graficamente. Essa representação gráfica da ordem dos sons recorre à memória visual e, assim auxilia a memória auditiva. (JONES, 1976, p. 6 apud BATTISTI, 2017, p. 61).

Para sinalizar a transcrição fonética de um som usamos colchetes []. As transcrições, de acordo com Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2019, p. 82), podem ser feitas de duas maneiras: “[...] a ampla e a restrita”. Quando na transcrição, o pesquisador opta pela maneira ampla, serão descritos apenas os aspectos gerais do som.

Vejamos a seguir o exemplo apresentado por Seara (2019) para esclarecer melhor os conceitos de restrito e amplo:

Como exemplo, transcrição da palavra ‘quilo’ como [kʲlʷʊ] representa uma transcrição restrita e, como [kilo], uma transcrição ampla (a labialização de [l] é previsível pois se dá sempre que tal segmento é seguido por uma vogal arredondada, como [u]. Na primeira transcrição, considerou-se a palatalização da consoante velar [...], considerou-se o movimento de projeção dos lábios que ocorre para as vogais arredondadas como [ʊ]. Na segunda transcrição, nada disso foi levado em conta (SEARA, NUNES, LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2019, p. 83).

A escolha pela transcrição fonética restrita ou ampla é definida a partir dos objetivos de pesquisa.

2.1.2 Os sons vocálicos

Uma característica do som vocálico é que ele é emitido sem a obstrução da passagem de ar pelo trato vocal. Outra característica importante, apontada por Roberto (2016) e outros autores, é o fato de que em português brasileiro (PB) elas são sempre o núcleo de sílaba.

Os sons vocálicos são classificados pelo movimento gradual da língua e o arredondamento dos lábios, e seguem os parâmetros articulatórios de: posição da língua em termos de altura; posição da língua em termos de anterior/posterior; movimento/arredondamento ou não dos lábios (CRISTÓFARO-SILVA, 1999, p. 66-67).

1) Altura da língua (dimensão vertical da língua dentro da boca):

Alta: [i], [u];

Média-alta: [e], [o];

Média-baixa: [ɛ], [ɔ];

Baixa: [a].

2) Anterioridade e posterioridade (dimensão horizontal da língua dentro da boca):

Anterior (a frente da cavidade bucal): [e], [i];

Posterior (na parte final da cavidade bucal): [ɔ], [o], [u];

Central (entre as duas partes da cavidade bucal (neutra): [a].

3) Movimento dos lábios:

Arredondados: [ɔ], [o], [u];

Não arredondados: [ɛ], [e], [i].

QUADRO 1 - Vogais orais do português

	Anterior	Central	Posterior
Alta	i		u
Média-alta	e		o
Média- baixa	ɛ		ɔ
Baixa		a	

Fonte: Adaptado de Cristófar-Silva (1999, p. 79).

2.2 Fonologia

A fonologia é uma ciência que tem como objeto de estudo a forma sistemática da produção dos sons em cada língua, detendo-se naqueles capazes de distinguir significados, os “fonemas”. Já a fonética é a ciência que estuda a realidade física dos sons produzidos pelos falantes de uma língua através do aparelho fonador (BISOL, 2014).

A independência entre o estudo do sistema linguístico abstrato (a língua) e a sua realização concreta (a fala), bem como a posterior separação entre fonética e fonologia, possibilitou o desenvolvimento dos estudos da fonética quanto da fonologia. Assim, a fonética

ficou com o estudo dos sons e à fonologia coube o estudo do sistema linguístico (SEARA, NUNES, LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2019, p. 94).

Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2019) embasam seus estudos sobre fonologia em dois modelos teóricos: o estruturalista e o gerativista. Na visão estruturalista, o componente sonoro estava acima dos demais (morfológico ou sintático).

Battisti (2017, p. 32) afirma que estudar fonologia é analisar o funcionamento dos sons nas línguas, seu valor contrastivo ou opositivo em sua combinação ou organização em constituintes como sílabas, morfemas, palavras.

Entendemos que o conhecimento fonológico em sala de aula pode auxiliar o professor, tanto o alfabetizador como o de Língua Portuguesa, na compreensão do sistema de escrita alfabética, uma vez que possui uma correspondência entre fonemas e grafemas. Tal conhecimento pode ser um recurso de intervenção na correção de erros de escrita nos textos de estudantes que, apesar de alfabetizados, apresentam dificuldade nessa tarefa. O conhecimento fonológico de uma língua pode ser compreendido como necessário à apropriação da escrita pelo aprendiz e para aqueles que apresentam dificuldades na escrita.

A palavra falada é constituída de unidades de sons. Na escrita, essas unidades são representadas através de letras, mas nem todas as letras representam um som diferenciado na língua, por isso não se deve confundir letra e fonema. Uma mesma letra pode representar diferentes sons presentes numa língua, a exemplo da letra *s*, que pode ter o som de [s] (selo) ou [z] (mesa) quando escrita, bem como há diferentes letras que podem representar um mesmo som – como o fonema [z], que pode ser grafado com diferentes letras (*x* – êxodo, *s* – casaco, *z* – azeitona).

Essa falta de transparência entre a representação de letras e fonemas – ou seja, uma letra poder representar mais de um fonema e um fonema ser representado por mais de uma letra – pode ser uma das questões que dificultam o aprendizado da convenção ortográfica por parte de estudantes de vários níveis de escolaridade e mesmo de pessoas já formadas em cursos superiores, o que reflete a importância da análise aprofundada da relação entre grafemas e fonemas.

Quanto ao fonema, Cristófar-Silva (1999, p. 188) o define como “[...] unidade mínima da análise fonêmica [ou a] unidade mínima de análise que possui um papel contrastivo e concreto na investigação linguística”. Essa oposição entre os fonemas, por sua vez, caracteriza o que chamamos de *pares mínimos*, duas palavras que se distinguem em decorrência da comutação de apenas um segmento fonêmico.

Consideremos alguns pares de palavras (*vaca* e *faca*, *mar* e *bar*, *pato* e *gato*) nos quais a diferença de significado acontece apenas pela troca dos fonemas /v/ e /f/, /m/ e /b/, /p/ e /g/, respectivamente. Esses exemplos possuem diferença apenas no som inicial. Assim, podemos concluir que a consoante inicial de cada palavra acima pode ser interpretada como fonema consonantal do português. O mesmo procedimento deve ser seguido para identificar um fonema vocálico.

Quando um fonema é realizado de maneira diferente, estamos diante de uma variação ou alofone. Isso significa que alguns sons realizados não implicarão em mudança de significado, portanto: “Se não conseguirmos caracterizar dois segmentos como fonemas distintivos devemos buscar evidência para caracterizá-lo como alofones de um mesmo fonema” (CRISTÓFARO-SILVA, 1999, p. 126).

2.2.1 A estrutura silábica da língua portuguesa

O conceito de sílaba é definido de maneira simplificada como uma unidade prosódica ou nas palavras de Dubois

Chama-se sílaba a estrutura fundamental, na base de todo o agrupamento de fonemas da cadeia da fala. Esta estrutura se fundamenta sobre o contraste entre os fonemas tradicionalmente chamados de vogais e consoantes. A estrutura fonemática da sílaba é determinada por um conjunto de regras que variam de língua para língua (DUBOIS et al 1999:547 apud ROBERTO, 2016, p.70).

As sílabas são constituídas de vogais (V) e consoantes (C). Essa classificação entre vogais e consoantes é uma das primeiras noções que o processo de alfabetização passa para as crianças. Posteriormente é a noção de sílaba, ponto no qual as vogais são fundamentais em português, uma vez que constituem o núcleo da sílaba. Nas palavras de Cristófar-Silva (1999, p. 152): “A vogal é sempre obrigatória e as consoantes podem ser opcionais [...]”.

Collischonm apresenta os padrões silábicos do português brasileiro (PB) e enfatiza que “[...] não há acordo entre os autores quanto ao número máximo de elementos que uma sílaba possa conter [...]” (COLLISCHONM, 2015, p. 115), a discordância, conclui o autora, tem relação com as diferentes análises fonológicas dos autores (COLLISCHONM, 2015).

QUADRO 2 – Padrões silábicos

V	<u>É</u>
VC	<u>Ar</u>
VCC	<u>Instante</u>
CV	<u>Cá</u>
CVC	<u>Lar</u>
CVCC	<u>Monstro</u>
CCV	<u>Tri</u>
CCVC	<u>Três</u>
CCVCC	<u>Transporte</u>
VV	<u>Aula</u>
CVV	<u>Lei</u>
CCVV	<u>Grau</u>
CCVVC	<u>Claustro</u>

Fonte: Adaptado de Collischonn, (2015, p. 115).

Bortoni-Ricardo (2004) sugere atividades de observação e pesquisa para que os alunos possam fixar, a partir da formação das sílabas, as restrições e ocorrências de fonemas nelas processadas. Podemos citar como exemplo o fato de que nem todas as consoantes podem ocupar a segunda posição de C em CCV, apenas consoantes líquidas /r/ e /l/.

O professor deve refletir sobre como ele encara os erros e os desvios dos alunos e o valor que dá à gramática normativa. Muitas das produções orais e escritas revelam uma mudança lenta e gradual do português brasileiro que não podem ser simplesmente encarada como ‘erro’. (SEARA, 2019, p. 185).

Assim, diante do erro cabe um momento de reflexão sobre suas motivações, tanto para o professor como para o aluno: “Quando refletimos sobre as incoerências das relações entre fala e escrita, avançamos no domínio da língua e mudamos o olhar sobre as falhas”. Vale a pena ressaltar que as reflexões, especialmente em sala de aula, não podem ser um momento de constrangimentos e punições. Por essa razão, entendemos que a gamificação, que será tratada no tópico 2.5, pode facilitar a intervenção pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa nos conteúdos relacionados às questões linguísticas, que perpassam pela fonética e fonologia, por exemplo, os processos fonológicos e a ortografia.

No próximo tópico abordaremos os processos fonológicos que abarcam numerosos exemplos de mudanças atuantes na estrutura da sílaba, considerando que podem ocorrer

alterações na distribuição de vogais e consoantes, sempre segundo a posição do segmento no vocábulo ou no sintagma (CALLOU; LEITE, 2009, p. 43).

2.3 Processos fonológicos

Segundo Othero (2005), o conceito de processos fonológicos foi primeiramente concebido por Stampe (1973). A partir dessa definição e de suas ideias, esses processos têm sido revistos e ampliados.

[...] um processo fonológico é uma operação mental que se aplica à fala para substituir, no lugar de uma classe de sons ou de uma sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil. (STAMPE 1973, p. 1 apud OTHERO, 2005, p. 3).

Othero (2005, p. 3) retoma a definição de Stampe explicando que “[...] os processos fonológicos servem, então, para facilitar a produção de sons, ou grupos de sons, pelas crianças”, ou seja, um som com certa propriedade “difícil” (em termos articulatórios, motores ou de planejamento) é substituído por outro que seja semelhante, “[...] mas desprovido dessa propriedade que o torna mais complexo para o pequeno falante” (OTHERO, 2005, p. 3).

Os metaplasmos, ou processos fonológicos, são divididos pelo autor supracitado (OTHERO, 2005, p. 30) em quatro categorias, a saber:

- i. Acréscimo, que se subdivide em três: prótese, epêntese e paragoge/epítese.
- ii. Supressão, que se subdivide em seis: aférese, síncope, apócope, crase, haplologia e sinalefa/elisão.
- iii. Transposição, que se subdivide em transposição de acento (hiperbibasmo: diástole e sístole) ou transposição de fonemas (metátese).
- iv. Transformação, que se subdivide em dezesseis subgrupos: assimilação, dissimilação, sonorização, palatização, ditongação, monotongação, oclusão, nasalização, desnasalização, sibilização/assibilação, consonantização, vocalização, metafofia, rotacismo e bilabiação.

Para Botelho e Leite (2020), os metaplasmos não ficaram apenas na passagem do Latim para a Língua Portuguesa: “Os metaplasmos não são simplesmente os processos que a língua

sofreu na passagem do Latim para o português mas, como podemos verificar na língua atual, estes fenômenos continuam agindo e transformando a língua portuguesa” (BOTELHO; LEITE, 2020, p. 1).

Botelho e Leite (2020) chamam de “Metaplasmos contemporâneos” as mudanças fonéticas atuais por eles estudadas na língua portuguesa. Para os pesquisadores, essas mudanças são perceptíveis na fala quando o indivíduo está em “diálogos cotidianos”. Nesse processo de transformações fonéticas, ainda segundo Botelho e Leite (2020, p. 1), os “[...] falantes de nossa língua [...] utilizam metaplasmos de aumento, supressão, transposição e transformação”.

Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2019, p. 109-111) trabalham com a nomenclatura *processos fonológicos* para analisar as alterações sonoras sofridas nas formas bases dos morfemas, organizando-os em quatro categorias: assimilação, estrutura silábica, enfraquecimento e reforço, e neutralização.

1. *Assimilação*: os segmentos tornam-se mais semelhantes, um segmento assume os traços distintivos de um segmento vizinho. Pode ser observado na palatização ou labialização, na nasalização de vogais contíguas a consoantes e no vozeamento, quando uma consoante se torna surda ou vozeada. Harmonia vocálica quando os processos assimilatórios ocorrem entre vogais.

2. *Estruturação silábica*: há alteração na distribuição das consoantes e vogais, podendo ocorrer quando, em grupos consonantais, se elimina uma consoante para chegar ao padrão CV.

3. *Enfraquecimento e reforço*: os segmentos são modificados segundo sua posição na palavra. Pode ocorrer por meio de uma síncope: uma vogal próxima à outra acentuada é eliminada; ditongação: vogais fortes acentuadas em palavras monossilábicas terminadas por consoantes (ocorre a ditongação).

4. *Neutralização*: os segmentos se fundem em um ambiente específico, quando vogais não acentuadas aparecem em final de palavra. Sândi: é a transformação de estruturas silábicas causadas, em geral, pela queda de vogal.

Roberto (2016) é outra estudiosa dos processos fonológicos que os classifica em quatro categorias: “[...] processos por apagamento ou supressão, processos por acréscimos, processos por transposição e processos por substituição” (ROBERTO, 2016, p. 119).

1) Processos fonológicos por apagamento ou supressão:

Classificação a partir do tipo de elemento:

a. Apagamento de vogal:

I¹. Ex.: obrigado > “brigado” → [brɪˈɡadu]

[o] > ∅

b. Apagamento de consoante:

II. Ex.: bicicleta > “biciketa” → [bi.si.ˈkɛ.tɐ]

[klɛ] > [kɛ]

c. Apagamento de semivogal (monotongação ou ditongação):

III. Ex.: roupa > “ropa” → [ro.pɐ]

[ow] > [o]

d. Apagamento de sílaba:

IV. Ex.: fósforo > “fosfo” → [ˈfɔf.fu]

[ru] > ∅

Classificação a partir da posição em que o elemento se encontra no vocábulo:

a. *Aférese* (início):

I. Ex.: está > “tá” → [ˈta]

[es] > ∅

¹ Todos exemplos citados para exemplificar os processos fonológicos foram transcritos de Roberto (2016).

b. *Síncope* (interior):

II. Ex.: xícara > “xicra” → [ʃikɾɐ]

[a] > ∅

c. *Apócope* (final):

III. Ex.: lápis > “lápi” → [lapɪ]

[f] > ∅

- Processos fonológicos por acréscimo:

a. *Epêntese* (acrécimos de vogais) regularização silábica:

I. Ex.: pneu > “pineu” → [pʲ .ˈnɐw]

b. *Ditongação* (acrécimo de semivogais):

II. Ex.: doze > “douze” → [ˈdow.zɪ]

nascer > “naiscê” → [naj.ˈse]

c. *Prótese* (adição de um fonema no início de um vocábulo):

III. Ex.: voar > “avoá” → [a.vu.ˈa]

levantar > “alevanta” → [a.le.vẽ.ˈta]

d. *Paragoge* (adição de fonema no final da palavra):

IV. Ex.: internet > “internete” → [ĩ.teʎ.ˈnɛ.tʃɪ]

- Processos fonológicos por transposição (metátese):

Ocorre pela alternância de segmentos dentro do vocábulo, essa alternância pode ser dentro de uma sílaba ou entre sílabas:

I. Ex: dentro > “drento” → [ˈdrẽ.tʊ]

II. caderneta > “cardeneta” → [kaʎ.de.ˈne.tɐ]

- Processos fonológicos por substituição:

Ocorrem quando da substituição de um fonema por outro, como também a substituição de algum dos traços por influência do contexto. Os processos por substituição são os que apresentam maior quantidade: assimilação, sonorização, dessonorização, palatalização, sândi, rotacismo... (ROBERTO, 2016). Entendemos que os processos aqui apresentados não podem ser encarados como exclusivos da oralidade, mas são transformações que podem estar presentes na escrita sem receberem a devida atenção.

Os processos fonológicos tanto podem ocorrer nas palavras isoladas quanto por influência de outras com as quais estejam em contato; são observados a partir de dois momentos distintos: diacrônico ou sincrônico: “Podemos observar o funcionamento desses processos fonológicos [...] do português no momento sincrônico, assim como é possível encontrar exemplos na evolução do latim para o português” (CALLOU; LEITE, 2009, p. 45).

Ao analisarem o processo de Metátese na Língua Portuguesa, Hora, Telles e Monaretto (2007, p. 184) confirmam que esse tipo de fenômeno é antigo, vindo desde da passagem do latim ao português: “Esse fenômeno parece ter se mantido ao longo da evolução [...]”.

Os processos fonológicos estão presentes na língua e podemos encontra-los “No registro informal e na linguagem popular podemos encontrar a cada passo exemplos que demonstram essa dinâmica da língua” (CALLOU; LEITE, p. 45). A seguir, tratamos de alguns exemplos que confirmam o posicionamento das autoras. São exemplos retirados de textos que circulam nas redes sociais e em livros didáticos.

Existem processos de alguma forma já consolidados na escrita, como o processo de apagamento/aférese de “está” por “tá” nas redes sociais, por exemplo, onde podemos observá-lo com frequência sem ser considerado um erro. Entretanto, encontramos que tal escrita deve ser evitada. Como pode ser observado na figura 2, um fragmento de uma propaganda de um curso de Língua Portuguesa recebido pela autora via *e-mail*, no qual as escritas “tá” e “cê”, entre outras, são colocadas como erros a serem evitados.

FIGURA 3 - Propaganda de curso de Língua Portuguesa

Olá, meu amigo, minha amiga! Cê tá bom? Cê tá boa? Epa, epa, isso está certo?

Você chega a uma entrevista de emprego e, ao cUmprimentar (não é cOmprimentar, hein?) o entrevistador, fala isso? Já pode perder a vaga de cara, não é mesmo?

E se seu currículo estiver cheio de erros?

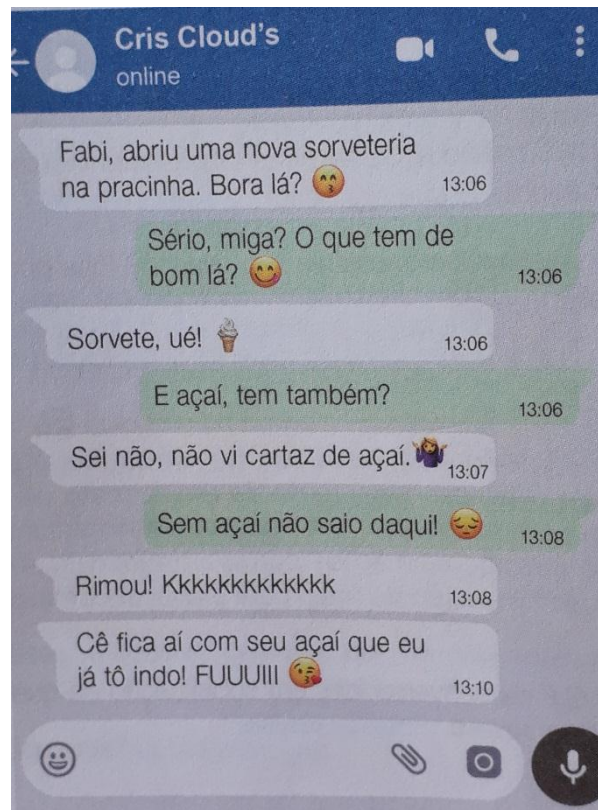
Preste atenção: boa parte dos candidatos a vagas de emprego é desclassificada por não usar a língua portuguesa corretamente.

Voltando... devemos perguntar tanto para homens quanto para mulheres quando desejamos saber de seu bem-estar: **Você está bem?**

Fonte: *e-mail* para divulgação de curso de língua portuguesa recebido pela autora.

A escrita de “tá” no fragmento acima é vista como erro que deve ser evitado por candidatos em busca de um emprego. Contudo, encontramos exemplos nos quais “tá” e “cê” não são vistas como erros que precisam ser sanados nas aulas de Língua Portuguesa. A figura 3, portanto, apresenta exemplo do gênero textual mensagem instantânea, retirado de um livro didático do 7º ano, para tratar de linguagem formal e informal e da modalidade oral e escrita da língua.

Figura 4 - Mensagem instantânea de texto

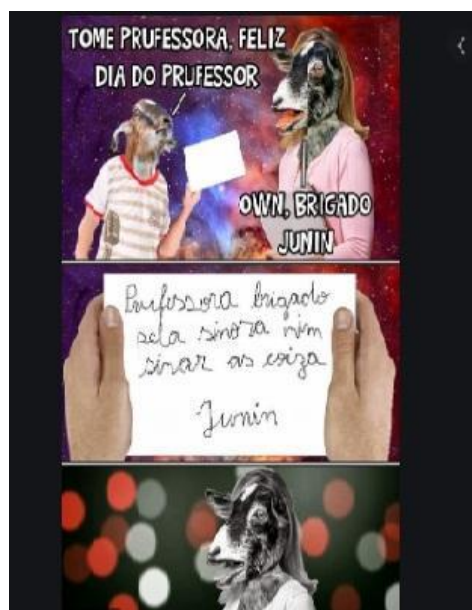


Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 38).

Os processos fonológicos também são usados como recurso humorístico, basta lembrar uma personagem caipira das telenovelas (Candinho, de *Êta Mundo Bom*, uma comédia romântica de Walcyr Carrasco) ou cinema (Chicó e João Grilo, do filme *Auto da Compadecida*, adaptação da obra de Ariano Suassuna). Na internet também encontramos personagens que recorrem à escrita errada de algumas palavras com essa finalidade humorística.

A figura abaixo apresenta uma tira de *O Bode Gaiato*, criada pelo recifense Breno Melo, em página virtual do Facebook. Busca-se enfatizar, através da fala e da escrita do personagem “Junin”, os erros de certas palavras da língua portuguesa.

FIGURA 5 - Tira bode gaiato

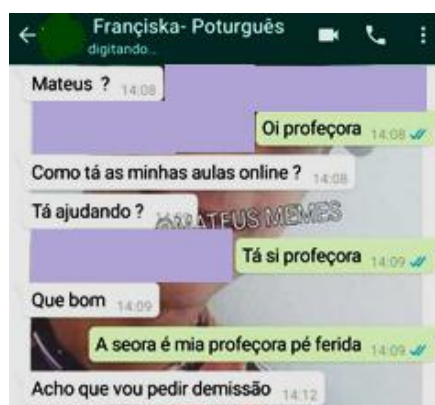


Fonte: página O Bode Gaiato, no Facebook.

É possível observar nas falas das personagens a transcrição da palavra *professora* por “*prUfessora*” e *obrigado* por “*brigado*”, no primeiro quadrinho. No segundo quadrinho, temos um texto escrito pelo personagem, no qual novamente aparece “*prUfessora*” e “*brigado*”, na escrita das palavras encontramos o processo fonológico por substituição e por apagamento.

Na figura abaixo temos um *meme*² que circulou em grupos da rede social *Whatsapp*, no qual aparece a simulação da troca de mensagens entre uma professora de Língua Portuguesa e seu aluno, Mateus.

FIGURA 6 - Meme



Fonte: recebido pela autora em grupos de *WhatsApp*.

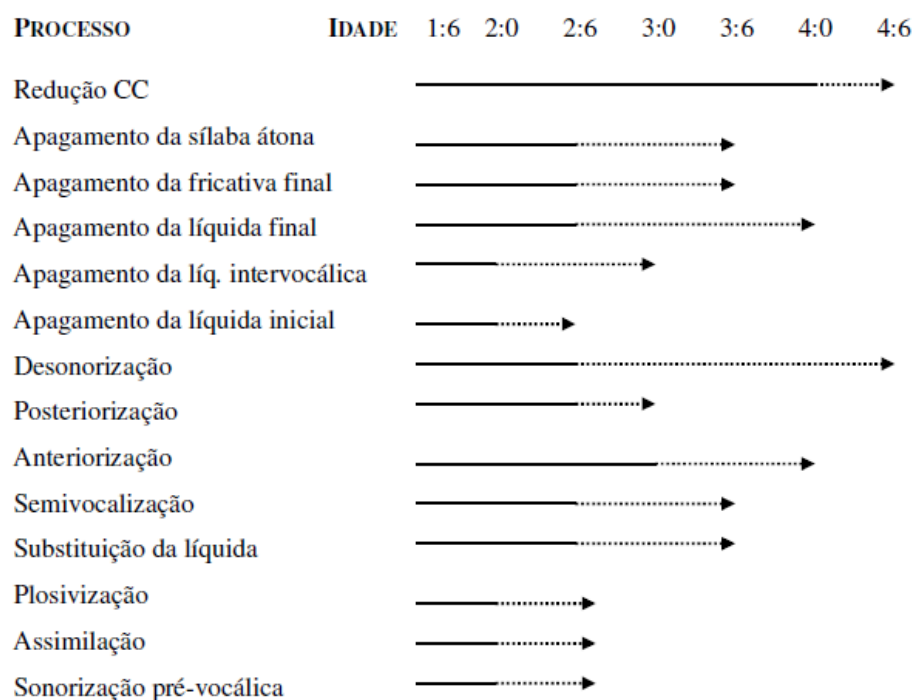
² Imagem, vídeo, frase, expressão, parte de um texto etc., copiada e compartilhada rapidamente a através da internet, por um grande número de pessoas, [...] Elemento cultural, geralmente comportamental, que é passado de um indivíduo para outro por meio da imitação ou por outras razões não genéticas. Disponível em <https://www.dicio.com.br/meme/> Acesso em 10 de janeiro 20210

Observando a frase “Como tá as minhas aulas *online*”, da professora, podemos concluir que, do ponto de vista da escrita ortográfica, ela também escreve palavras que não estão de acordo com as normas estabelecidas. Mas o erro só é apontado para o suposto aluno, que escreve, por exemplo, “profeçora”, quando tal escrita pode ser justificada facilmente pela representação do som/fonema /s/ que admite, na ortografia, mais de uma letra.

Estudos sobre os processos fonológicos são encontrados em diversas abordagens/linhas: aquisição da linguagem, escrita, alfabetização, leitura e variação.

Na aquisição da linguagem, podemos citar o trabalho de Othero (2005) sobre os processos fonológicos mais comuns na aquisição da linguagem de crianças sem desvios na fase de aquisição. Para ilustrar suas explicações sobre os processos fonológicos, o autor utiliza exemplos a partir das pesquisas de Mota, Othero & Freitas (2001) e Yavas, Hernandorena e Lamprecht (1991). A pesquisa sinaliza a importância do conhecimento dos processos fonológicos nos estudos sobre a aquisição da linguagem, independente da área de pesquisa. Othero (2005) conclui que os processos fonológicos por ele analisados costumam ocorrer entre 12 e 48 meses, com algumas exceções podendo chegar até a idade de 4:6. O autor sintetiza sua investigação em uma tabela com os processos estudados e sua frequência por idade, como podemos observar na figura 7.

FIGURA 7 - Processos fonológicos de acordo com a faixa etária



Fonte: Othero (2005, p. 11).

A linha preenchida indica as faixas etárias nas quais o processo opera na maioria das crianças, enquanto a linha pontilhada exibe a idade mais elevada na qual o processo costuma acontecer. O pesquisador defende que “[...] o estudo dos processos fonológicos é de crucial importância para o linguista e terapeuta em trabalhos envolvendo a fala da criança, sejam pesquisas teóricas ou aplicadas” (OTHERO, 2005, 12).

Já Costa e Assencio-Ferreira (2002) analisaram os processos fonológicos em crianças com queixa de distúrbios de fala, considerando 55 prontuários de crianças com idades entre 5 e 6 anos e 11 meses. Os processos fonológicos com maior ocorrência foram os de Estrutura Silábica e Substituição (dados em porcentagem). Os autores concluíram que a aquisição dos sons da fala nos sujeitos da pesquisa aconteceu “mais tardiamente” do que o então apontado pela literatura. Em relação aos resultados, eles entendem que os diferentes níveis socioeconômicos precisam ser considerados devido à sua influência na aquisição de certos fonemas.

Quando tais processos não são superados durante a aquisição da fala, Roberto (2016, p. 131) alerta para alguns os cuidados que o professor deve ter diante desse aluno que ainda apresenta desvio fonológico (termo usado nos estudos fonoaudiológicos). O primeiro deles sendo a não rotulação da criança, pois, corroborando com Costa e Assencio-Ferreira, o autor propõe que, antes de tomar alguma atitude junto à criança que não superou os processos fonológicos no período de aquisição da fala, o professor levante algumas perguntas “[...] qual seria a fala esperada? Seria a fala de um grupo socialmente privilegiado? Seria a fala privilegiada pela mídia e pelas gramáticas?” Nesse contexto estão imbricadas questões sociais e linguísticas em que a criança está envolvida e em que a posição do professor é de possibilitar a esse aluno o acesso “as diferentes possibilidades linguísticas” (ROBERTO, 2016).

A criança leva para a escola sua variedade linguística, que precisa ser considerada no ensino da língua materna. Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2004, p. 78) sinaliza que:

A tarefa educativa da escola, em relação a língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage.

Diante das palavras de Bortoni-Ricardo, destacamos a importância da observação da pronúncia dos alunos e o fato de que o ensino da Língua Portuguesa não pode excluir a variedade linguística.

Nos próximos tópicos discutiremos um pouco sobre a língua escrita, sua origem e algumas características do sistema de escrita do português brasileiro (PB) que podem causar dificuldades ao aluno durante sua aprendizagem.

2.4 Escrita: aspectos históricos e sistema alfabético

Estudos indicam que a escrita começou na Suméria (3100 a.C.). As pessoas se expressaram por meio da oralidade, de símbolos e de desenhos até o surgimento da escrita. De acordo com os historiadores, para compreender a história da escrita devemos distinguir três fases: a pictórica, a ideográfica e a alfabética (CAGLIARI, 2009, p. 90).

Na fase pictórica a expressão se dava por meio de desenhos ou pictogramas que tinham relação com a imagem do que se queria representar, ou seja, não havia relação com um som (CAGLIARI, 2009, p.93). Na fase ideográfica já se apresentava com desenhos especiais, os ideogramas. As letras do nosso alfabeto advêm da evolução de tais desenhos: por exemplo o α era a representação da cabeça de um boi na escrita egípcia. Como exemplo de escrita ideográfica importante, Cagliari (2009) cita a egípcia (hieroglífica), a mesopotâmica, do mar egeu (cretense) e a chinesa.

A terceira e última fase, a alfabética, consiste no uso de letras que tiveram origem nos ideogramas, sendo importante lembrar que o ideograma passou a ser a representação fonética, ou seja, perdeu o valor ideográfico. Ainda de acordo com Cagliari (2009), os sistemas mais significativos dessa fase são semítico, o indiano e o greco-latino. É desse último a origem do nosso alfabeto, o latino, que até chegar a forma que conhecemos sofreu várias transformações. A seguir transcreveremos algumas dessas transformações apontadas pelo referido autor:

[...] Primeiro surgiram os silabários, que consistiam num conjunto de sinais específicos para representar cada sílaba. Os desenhos usados referiam-se às características fonéticas da palavra.

Os fenícios utilizaram vários sinais da escrita egípcia formando um inventário muito reduzido de caracteres, cada qual escrevendo um som consonantal. [...] não era muito importante as vogais [...]

Os gregos adaptaram o sistema de escrita fenícia, ao qual juntaram as vogais, [...] as vogais têm uma função linguística muito importante na formação e reconhecimento de palavras. (CAGLIARI, 2009, p. 94-95).

Quando juntaram consoantes e vogais no seu sistema de escrita, os gregos também estruturaram as bases do que conhecemos como sistema de escrita alfabética. Com esse sistema alcançamos a vantagem de termos um inventário mais reduzido com a possibilidade de mais combinações dos caracteres na escrita. Os romanos também deram sua contribuição para a

formação do sistema de escrita alfabética, pondo-se então o sistema greco-romano, a raiz do nosso alfabeto. O desenrolar da história da escrita foi, portanto, um passo importante para a humanidade, tanto por se tratar de um recurso que comprova os registros históricos quanto por representar outra forma de leitura e interpretação do mundo.

A escrita ocupa um lugar de destaque nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo que o período de alfabetização já tenha sido considerado concluído. Para nossa pesquisa consideramos que todos os participantes já estavam alfabetizados, por cursarem o sétimo ano do ensino fundamental, desde que não apresentassem nem uma deficiência intelectual.

Primeiramente devemos pensar na seguinte pergunta, feita por Sampsom (1983, p. 24): “O que é a escrita? Para obtermos uma resposta para essa pergunta o autor propõe que:

Num primeiro momento, poderíamos definir ‘escrever’ como ‘a comunicação de idéias relativamente específicas por meio de marcas permanentes e visíveis’. [...] A definição adequada de ‘escrita’ é que ela constitui um sistema para representar enunciados da língua falada por meio de marcas permanentes e visíveis. (SAMPSON, 1983, p. 24-25).

Para Sampsom (1983), essas duas tentativas de definição do que é a escrita apresentam problemas. A primeira definição é logo abandonada, um dos exemplos citados para tal é o caso de uma pintura, que também pode comunicar marcas permanentes e visíveis. Para a segunda tentativa de definição o problema recai sobre a ideia de que a escrita é uma transcrição exata da fala: “Em primeiro lugar, sabe-se que a língua escrita não é uma transcrição exata da língua falada, mas é bastante incomum que as pessoas a usem dessa forma” (SAMPSON, 1983, p. 25). Outro ponto levantado por Sampsom nesta definição é que existem outras formas de comunicação que também poderíamos descrever como ‘escrita’ sem que tenham relação alguma com a língua falada.

2.4.1 Aspectos históricos da Língua Portuguesa

Várias línguas têm suas origens na língua latina – que foi adquirindo novas feições em diferentes regiões –, línguas hoje faladas no mundo inteiro, como o português, o espanhol, o francês, o italiano, o provençal, o catalão, o galego, o romeno, o sardo, o rético e o já extinto dalmático.

Para Basso e Gonçalves (2014), a periodização da história de uma língua é importante, entretanto, realizá-la não é tarefa fácil. Tentar responder perguntas sobre quando uma língua nasceu, quando as pessoas deixaram de falar determinada língua e passaram a falar outra são,

para os autores, perguntas que não podem ser respondidas com data exata. Isso ocorre devido à dinamicidade das línguas, como sinalizam Basso e Gonçalves (2014), quanto uma data exata para o surgimento do português:

[...] e isso se dá por um motivo muito simples: as línguas são dinâmicas, assim como seus falantes e suas histórias. Sendo assim, não há nenhum momento ou ponto preciso no tempo que sirva como marco para uma mudança linguística específica, simplesmente por que a língua muda inerentemente. (BASSO; GONÇALVES, 2014, p. 157).

Basso e Gonçalves (2014) acrescentam que para delimitar os pontos de um período da história de uma língua os pesquisadores escolhem datas de relevância histórica. Essa relevância pode ser política, cultural ou qualquer outra. Ou seja, cada pesquisador pode definir os seus próprios marcos históricos.

A história da língua portuguesa é dividida em três períodos: período pré-histórico, período proto-histórico e período histórico. Este último subdivide-se em outros dois, a saber: período arcaico e período moderno. Transcrevemos abaixo as características de cada período, de acordo com Othero (2003, p. 13-14):

1. Período pré-histórico: vai desde as origens da língua até o século IX. Do século V ao IX, há o chamado romance lusitânico.
2. Período proto-histórico: começa no século IX e vai até o XII. Os textos, nessa fase, são todos redigidos em latim bárbaro, com algumas palavras portuguesas.
3. Período histórico: começa no século XII, com textos redigidos integralmente em português. Esse período subdivide-se em dois:
 - a) período arcaico: do século XII ao século XVI. Começa com a publicação da cantiga de Paio Soares de Taveirós, Cantiga da Ribeirinha, e segue através de poesias trovadorescas reunidas em cancioneiros e, na prosa, conta principalmente com produções de cronistas, como Fernão Lopes, considerado o primeiro historiador moderno de Portugal.
 - b) período moderno: vai do século XVI até os dias atuais. O marco inicial é a publicação de Os Lusíadas, de Luiz Vaz de Camões, em 1572. Epopéia épica que exalta todo o valor do povo português, é considerada por muitos, ainda hoje, como a maior obra literária da nossa língua. No séc. XVI ainda aparece a primeira gramática da língua portuguesa do Padre Fernão de Oliveira, a Gramática da Lingoagem Portugueza.

Depois de contextualizar historicamente os três períodos, o autor propõe o acréscimo de mais um período na história da Língua Portuguesa, o qual é por ele nomeado de “Período Contemporâneo”, pois a mesma “[...] já mudou muito desde o tempo de Camões e da Gramatica da Lingoagem Portugueza” (OTHERO, 2003, p. 15).

2.4.2 Os princípios do sistema alfabético de escrita

Nos princípios do sistema alfabético do PB, dois processos distintos ocorreram: a decodificação (leitura) e a codificação (escrita). Esses princípios foram organizados em 2003 por Scliar-Cabral (ROBERTO, 2016, p. 150). Os princípios relacionados à decodificação (leitura) estão organizados em três grupos:

- 1) regra independente de contexto grafêmico;
- 2) regras dependentes de contexto grafêmico;
- 3) regras dependentes da metalinguagem e/ou do contexto textual morfofossintático e semântico.

Já os princípios aplicados à codificação (escrita), intrinsecamente relacionados com a oralidade e a escrita, são:

- 1) relações independentes do contexto;
- 2) relações dependentes do contexto fonológico;
- 3) relações dependentes do contexto morfofossintático;
- 4) relações de derivação morfofossintática (difícil);
- 5) alternativas competitivas.

Para Cagliari (2009), o sistema de escrita da Língua Portuguesa guarda relação bastante complicada entre as letras e os sons, pois a escrita não é o espelho da fala, mas utiliza-se recursos especiais da escrita para representar os sons da fala. Temos duas letras representando um som (dígrafos), letras que não tem som nenhum na fala, uma mesma letra pode relacionar-se com diferentes segmentos fonéticos, um mesmo segmento fonético pode ser representado por diferentes letras. Assim,

Embora na língua portuguesa os grafemas (letras) representem os fonemas, nem sempre há uma relação biunívoca entre eles, isto é, nem sempre um grafema representa só um fonema e esse fonema só é representado por esse grafema e nenhum outro. Na verdade, são bem poucos os casos em que isso acontece. O mais comum é que mais de um grafema concorra para representar um fonema (por exemplo, G ou J em *relógio*) ou que um único grafema, dependendo do contexto, represente diferentes fonemas (como o R, que pode representar /r/ em *carinho* e /R/ em *enrolar*) (NÓBREGA, 2013, p. 19).

Ainda no que diz respeito ao processo de alfabetização, Nóbrega (2013, p. 19) alerta para a importância do valor de base dos grafemas “[...] ao fonema que o grafema representa com frequência”, que são poucos os casos nos quais encontramos uma relação de um para um – ou seja, um grafema representa um único. Muitas vezes o valor de base depende do contexto que os grafemas podem assumir na palavra: em posição inicial, não ocorre Ç; RR ou SS só podem ser usados no interior das palavras; em posição final, além das vogais, há apenas um número reduzido de consoantes L, M, N, R, S, X e Z.

Na escrita, existem sinais gráficos que conferem valor sonoro especial às letras ou a conjuntos de letras. São sinais diacríticos: acento agudo, acento grave, til, acento circunflexo, ponto de interrogação, ponto de exclamação, ponto final, reticências e aspas.

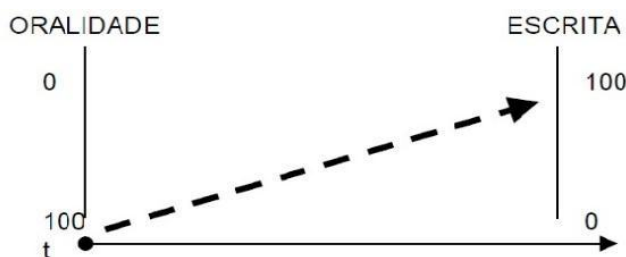
Pensar que a criança que conhece o sistema de escrita já domina as regras de ortografia é um erro cometido por parte de alguns alfabetizadores e professores de Língua Portuguesa. A ortografia apresenta várias irregularidades.

Todo ser humano sem problemas neurológicos ou psicológicos adquire o sistema gramatical de sua língua antes dos 5 anos de idade por meio do “*input*”. Isso faz com que nos tornemos capazes de, por meio da oralidade, utilizar as regras do sistema de dada língua materna. A escrita, porém, é um produto culturalmente construído e tem seu domínio ligado ao ensino como uma necessidade. Para que a criança seja um sujeito capaz de produzir textos é necessário que ela ultrapasse a primeira etapa do processo de alfabetização e domine as regras de decodificação e codificação da escrita (ROBERTO, 2016, p. 141).

Nessa perspectiva, Oliveira (2005) apresenta três concepções de aprendizagem da escrita: 1. Transferência de um produto; 2. Processo de construção de conhecimento baseado nas características da própria escrita; e 3. Processo de construção de conhecimento intermediado pela oralidade. Esta última sendo parcialmente defendida pelo autor, ou seja, apenas nos primeiros anos do aprendizado da escrita o aprendiz pode interagir com a língua falada “oralidade”, mas, com o passar do tempo, essa hipótese deverá ser superada pelo mesmo.

Para Oliveira (2005), chegará um momento no processo de aprendizagem da escrita em que o aprendiz não se apoiará mais na língua falada, sendo, portanto, uma questão de tempo. Apesar da defesa, na terceira concepção de aprendizagem da escrita o autor ressalta que só o conhecimento da língua falada não é suficiente, embora esteja envolvido no processo. Para melhor exemplificar sua posição, ele propôs a seguinte figura:

FIGURA 8 - Como a oralidade influencia a apropriação da escrita



Fonte: Oliveira (2005, p. 10).

A partir dessa figura, Oliveira justifica sua posição em relação à terceira concepção de ensino da escrita.

Observe-se que, à medida que se progride no eixo do tempo, menor se torna o efeito da oralidade (e o que se espera, a longo prazo, é que sejamos capazes de tratar a língua falada e a língua escrita de modo independente, que a escrita se torne autônoma em relação à fala). Em resumo, há um momento em que nenhum de nós escreve mais como se fala (OLIVEIRA, 2005, p. 10).

Já Kato (2013), afirma que aprender a escrever é como aprender uma segunda língua, ideia defendida pela autora desde a década de 1980, quando participou de consulta sobre a educação básica no Brasil. Inclusive, esse é um dos problemas do ensino de língua portuguesa que a autora segue pesquisando. Quando questionada sobre o problema mais sério na aprendizagem da língua materna, ela respondeu:

O problema principal no ensino do português é a distância entre a língua falada, vernacular, pré-letramento [...] e a língua escrita institucionalizada, a que a escola visa como meta da aprendizagem. Em todas as línguas se observam diferenças entre a fala e a escrita, mas no Português do Brasil (PB) existe um fosso de tal ordem que para a criança aprender a ler e a escrever, ela enfrenta a tarefa da aprendizagem de uma língua estrangeira. (KATO, 2013, p. 149).

Dessa forma, a escrita se caracteriza como um processo evolutivo no qual o aluno elabora hipóteses acerca da mesma na tentativa de acertar a notação ortográfica correta das palavras, portanto, a ocorrência de erros se fará presente nesse processo.

Assim sendo, no tópico seguinte são apresentadas considerações sobre a ortografia da Língua Portuguesa e a classificação dos erros ortográficos.

2.5 Ortografia e classificação dos erros ortográficos

A ortografia é uma convenção social estabelecida por meio de acordos, leis e tratados de caráter normatizador e prescritivo. O termo ortografia é definido por Winter como “[...] **ortografia** (do grego *orthós* = correto, *graphia* = escrita) a parte da gramática que estuda o emprego correto das letras e dos sinais gráficos, na língua escrita” (WINTER, 2009, p. 15, grifo da autora). Para Nóbrega (2013, p. 9), “A ortografia não é apenas um conjunto de normas cujo domínio permite a quem escreve não violar os artigos que compõem o Decreto n. 6.583, de 29 de setembro de 2008 [...]”. Considerando que a ortografia de uma língua perpassa a ideia do censo comum de escrita correta das palavras, ou de traçado das letras. Nesse sentido, Nóbrega propõe que a ortografia de uma língua deve ser tratada como um sistema complexo no qual estão estabelecidos os valores que os grafemas podem assumir dependendo de sua posição.

A ortografia unifica na escrita as diferentes maneiras de falar de determinada língua. No caso do Brasil, e da Língua Portuguesa, podemos citar o modo de falar nas regiões do país. Nas palavras de Morais:

Os falantes de diferentes variedades entendem-se entre si embora do ponto de vista fonético escutem ‘unidades-palavras’ que não são as mesmas. O /paye/ e o /pay/ falados respectivamente por uma criança carioca e pernambucana são a mesma palavra [...] (MORAIS, 2007, p. 13).

Nessa perspectiva de unidade/unificação na escrita, a ortografia é importante para a comunicação e divulgação científica entre países que possuem a mesma língua, no nosso caso a Língua Portuguesa. Esses países buscam seu fortalecimento nos organismos internacionais. Com uma escrita única busca-se também o estímulo às editoras, para que os livros possam chegar mais facilmente aos países membros. No caso do vigente acordo da ortografia da Língua Portuguesa, Winter (2009) afirma que:

Esse acordo é, na verdade, mais importante do ponto de vista político do que linguístico, uma vez que deve facilitar a redação de documentos internacionais, em uma única versão do português, e, conseqüentemente, permitir o ingresso da língua portuguesa nos organismos internacionais, por exemplo, tornar-se a sétima língua oficial da ONU [...] (WINTER, 2009, p. 25).

A ortografia é objeto de estudos de autores como Morais (2007), Cagliari (1999), Nóbrega (2013) e Lemle (2001), que buscam contribuir com o ensino e a aprendizagem das diretrizes propostas para a ortografia da Língua Portuguesa. Do ponto de vista histórico, a ortografia da referida língua é considerada nova quando comparada com a história da ortografia

de outras, como o Espanhol e o Francês. Como afirma Morais (2007, p. 13), “Diferentemente de outras línguas, como o francês e o espanhol, que já tinham normas ortográficas no século XVIII, no caso do português demoramos muito em fixar uma convenção ortográfica a ser adotada por todos os usuários do idioma.”

Para Nóbrega (2013, p. 9-10), a ortografia é um sistema complexo que determina “[...] os valores que os grafemas podem assumir”; que determina a uniformização gráfica e preserva traços históricos (caso da letra H- inicial - “hoje” que vem do latim *hoc dei*). Nóbrega argumenta que conceber a ortografia como um sistema gera implicações para seu ensino; consequentemente, a autora defende que é possível a criação de: tipologia de erros, tipologia de atividades, indicadores de avaliação.

Outro ponto defendido pela autora e que acreditamos ser importante destacar é o que se refere à formulação de princípios orientadores para a formulação de expectativas de aprendizagem para cada ano do Ensino Fundamental. Essa formulação de expectativas na aprendizagem de ortografia está bem exposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no eixo Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, quando dá uma maior visibilidade à ortografia do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, como podemos observar no quadro a seguir.

QUADRO 3 – Tratamento da ortografia do 1º ao 5º ano na BNCC

Unidade temática	Objeto de conhecimento	Habilidades
Apropriação do sistema de ensino alfabético	Consciência grafofonêmica	(EF01LP29) – Identificar fonemas e sua representação por letras comparando unidades sonoras (palavras) com significados próprios, mas que se diferenciam por apenas um fonema/letra (como faca/vaca, mola/sola/cola/bola, mapa/mala).
		(EF02LP29) - Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e g; e e o em posição átona em final de palavra)
		(EF03LP23) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas: c/qu; g/gu; r/r; s/ss; o e não u, e e não i em sílaba átona em final de palavra, e com marcas de nasalidade (til, m, n) e com os dígrafos lh, nh, ch.
Ortografia	Estruturas silábicas	(EF02LP34) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n). (EF02LP35) - Memorizar a grafia de palavras frequentes no ambiente escolar e nos textos lidos na sala de aula, independentemente da estrutura silábica e de correspondências irregulares fonema-grafema

	Uso do dicionário	EF03LP24) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema
	Consciência grafofonêmica	(EF04LP23) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares e contextuais. (EF04LP24) Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou). (EF04LP25) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema. (EF05LP27) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares e contextuais e palavras de uso frequente com correspondências irregulares
Processo de formação e significado de palavras	Derivação prefixal e sufixal	(EF03LP33) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras. (EF04LP29) Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar.
	Derivação e composição	(EF05LP32) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo
Morfossintaxe	Tempos verbais	(EF05LP34) Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo.
	Concordância nominal e verbal	(EF04LP32) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre sujeito (substantivo ou pronome pessoal) e verbo (concordância verbal). (EF05LP35) Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais sujeitos da frase.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018).

No quadro acima podemos observar que o ensino de ortografia nas escolas tem nos anos iniciais (1º ao 5º ano) sua maior relevância. Moraes (2012, p. 169) defende um acompanhamento com registros, por parte dos professores, do domínio da ortografia “[...] durante os cinco primeiros anos do ensino fundamental”, assim como preconizado na BNCC. Nos anos finais a BNCC é mais contida em relação à ortografia, conferindo maior ênfase aos dois primeiros anos dos anos finais, o 6º e 7º.

É interessante que, como sistema, a ortografia estabelece normas e restrições, ou seja, a ortografia unifica; na escrita, a heterogeneidade presente no falar dos usuários de determinada língua. Não podemos esquecer que a ortografia é resultante de uma imposição política que passa por um processo de negociações, como é o exemplo do acordo ortográfico vigente da Língua Portuguesa, firmado pelos países lusófonos.

Morais (2007), a partir da leitura de Benveniste e Chervel (1976), expõe que a criação de uma ortografia também tem o objetivo de atender a determinado padrão entre os ideais fonográfico e ideográfico, nos quais a busca por fixar a forma de escrita das palavras é um dilema antigo. Assim, temos que “[...] a tendência histórica ao criar ortografias foi manter um casamento entre o ideal fonográfico (uma escrita que refletisse regularmente uma forma ideal de pronunciar) e o princípio ideográfico (que opta por manter a etimologia, a notação das palavras em sua língua original)” (MORAIS, 2007, p. 11). Esse casamento justifica a ausência da simplificação ao longo da história da ortografia, apesar de ter passado por algumas reformas. Moraes (2007, p. 12) cita os exemplos ‘partisse’ e ‘chatice’, que possuem o mesmo segmento sonoro, mas com grafias distintas, pois ISSE está vinculado a uma flexão verbal e ICE a um substantivo que remete às qualidades.

O autor também esclarece que a solução não é o ideal fonográfico, pois qual seria a forma de “pronunciar” a ser escolhida? Essa decisão não seria fácil diante de um país continental como é o Brasil. Por isso, o processo de aprendizagem da ortografia é marcado por um complexo sistema com vários tipos de relações, tais como:

1. A escrita ortográfica do português não se relaciona apenas aos níveis pertinentes ao plano da expressão.
2. Há aspectos da ortografia do português que estão ligados ao plano do conteúdo (e, portanto sem apoio da pauta sonora).
3. Há aspectos de ortografia do português que estão ligados ao plano gramatical. (OLIVEIRA, 2005, p. 34).

Oliveira (2005) e Moraes (2007) afirmam que existem relações diferentes na ortografia da Língua Portuguesa e que, conseqüentemente, os erros de ortografia possuem causas distintas, por isso a necessidade de estratégias diferentes no processo de aprendizagem.

A violação das normas da ortografia da Língua Portuguesa pode ser utilizada como um mecanismo de classificação de erros ortográficos. Nos subitens a seguir são apresentadas as classificações de erros ortográficos pautadas nas considerações de Moraes (1998), Lemle (2001) e Bortoni-Ricardo (2005).

2.5.1 Classificação de erros ortográficos segundo Moraes

Para Moraes (1998), o processo de ensino e aprendizagem da ortografia deve realizar uma distinção entre dois tipos de dificuldades ortográficas: as irregulares e as regulares.

No primeiro caso, o uso de uma letra (ou dígrafo) é justificado apenas pela tradição de uso ou pela origem (etimologia) da palavra como não existe uma regra, o aprendiz vai ter que memorizar a forma correta, como acontece com o C e com H nas palavras “cidade” e “hoje”.

Já no segundo caso, o das dificuldades regulares, podemos prever a forma correta sem nunca ter visto a palavra antes. Inferimos a forma correta porque existe um “princípio gerativo”, uma regra que se aplica a várias (ou todas) as palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão. É, por exemplo, o que ocorre com o emprego de R ou RR em palavras como “honra” e “cachorro” (MORAIS, 1998, p. 27-28).

Morais chama atenção para que os professores organizem suas atividades considerando as dificuldades da aprendizagem da ortografia e os dois tipos de dificuldade citados, pois se os erros são diferentes merecem ser tratados com estratégias também diferentes. Isso é o que buscamos com este trabalho.

Dentro das dificuldades regulares, Moraes (1998) propõe a existência de três tipos:

1) Regularidades diretas:

São as relações em que uma letra corresponde a um som (P, B, T, D, F e V), não existindo competição entre eles. São simples no processo de alfabetização de crianças, como afirma Moraes (1998, p. 29): “É comum as crianças não terem muitas dificuldades para usar essas letras quando aprendem as convenções do sistema alfabético”. Apesar dessa aparente facilidade, algumas crianças podem apresentar dificuldades no uso de letras com sons foneticamente semelhantes, como também alertou Moraes: “Mas, numa etapa inicial, sempre encontramos algumas crianças que cometem trocas entre P e B, entre o T e o D etc. [...] Interpreta-se hoje que essas trocas se devem ao fato de os sons em questão serem muito parecidos em sua realização no aparelho fonador” (MORAIS, 1998, p. 29). O autor conclui que essas trocas são tecnicamente conhecidas como ‘pares mínimos’ e que são mais comuns entre crianças que usam ‘variedades de pronúncia’ que não gozam de muito prestígio, diferente de alunos oriundos de variedades de pronúncia mais prestigiadas. Esse tipo de troca pode ser sanada com atividades.

2) Regularidades contextuais:

Agora será o contexto que determinará as relações entre “letra-som”. No caso, é o contexto dentro da palavra. Moraes (1998, p.30) cita como exemplo o que ele chama de “A ‘disputa’ entre o R e o RR”. Usamos o R forte no início da palavra e no final de sílaba (R: ‘risada’ e ‘porta’) Já entre vogais usamos (RR: ‘carro’ e ‘serrote’). Porém se o som for ‘brando’

usa-se apenas um (R: ‘careca’ e ‘braço’). O quadro abaixo apresenta os principais casos de correspondências regulares contextuais na ortografia do PB apresentadas por Morais (MORAIS, 1998, p. 30-31).

QUADRO 4 – Casos de regularidades contextuais

Letras	Exemplos
R ou RR	Rato, porta, honra, prato,
G ou GU	Garoto, guerra
C ou QU	Capeta, quilo
J - formando sílaba com A, O e U	Jabuti, jogador, ou cajuína
Z - início de palavra com som de Z	Zabumba, zinco
S - início da palavra, formando sílaba com A, O e U	Sapinho, sorte, sucesso
O ou U - final de palavra com o som de U	Bambo bambu
E ou I - final de palavra com o som I	Perde, perdi
M, N, NH ou til (~) - grafar a nasalização	Campo, canto, minha, pão, maçã

Fonte: Adaptado de Morais (1998). Elaborado pela autora.

Para o autor, portanto, essas relações podem ser ensinadas pelo professor e este precisa usar estratégias que favoreçam a incorporação de tais regras. Contudo, lamenta um fato corriqueiro nas séries mais avançadas, nas quais muitos alunos continuam com dificuldade de grafar palavras desse contexto de regularidade. Talvez falte ao professor o conhecimento de como trabalhar com essas regras, com atividades que levem o aluno a incorporá-las.

3) Regularidades morfológico-gramaticais:

Já as dificuldades classificadas por Morais como Irregulares são as que, segundo ele, não se enquadram em regras, cabendo ao aprendiz a realização de consultas ao dicionário e/ou memorização de tais irregularidades ortográficas. Alguns exemplos são citados para ilustrar sua classificação:

- do “som do S” (seguro, “cidade”, “auxílio”, “cassino”, “piscina”, “cresça”, “giz”, “força”, “exceto”);
- do “som do G” (“girafa”, “jiló”);
- do “som do Z” (“zebu”, “casa”, “exame”);

- do “som do X” (enxada, “enchente” (MORAIS, 1998, p. 35).

A essa classificação Morais (1998) inclui questões relacionadas à pronúncia das palavras, por exemplo: L com LH diante de certos ditongos como em ‘Júlio’ e ‘julho’, entre outras citadas pelo autor que estão relacionadas diretamente a aspectos fonológicos da língua.

2.5.2 Classificação de erros ortográficos segundo Lemle

Conforme a teoria de Lemle (2001), a classificação das correspondências de simbolização existentes entre as letras e os sons da fala, em todo sistema alfabético de escrita há segmentos gráficos que representam segmentos de sons. Tais correspondências, de acordo com a autora, estão pautadas em três tipos de relação: biunívoca, poligamia ou poliandria e a concorrência. Na relação biunívoca, há uma letra para um só som e vice-versa.

QUADRO 5 – Relação biunívoca

Letra	Som
P	/p/
B	/b/
T	/t/
D	/d/
F	/f/
V	/v/
A	/a/

Fonte: Adaptado de Lemle (2001, p. 17). Elaborado pela autora.

Observe que uma letra corresponde a um som, assim como Lemle (2001) diz que existe uma relação de um para um. E essa relação ocorre também no sentido inverso, ou seja, o som também é representado por uma única letra. Embora seja o tipo de relação ideal para um sistema de escrita alfabética, sabemos que são poucas letras e sons que a seguem. Por não seguir esse modelo ideal, consequentemente, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita torna-se bem mais complexo para os que estão iniciando.

Na relação de poligamia, há uma letra representando diferentes sons, de acordo com a posição:

QUADRO 6 – Exemplo de poligamia

Letra	Fone (sons)	Posição	Exemplos
S	[s]	Início de palavra	sala
	[z]	Intervocálico	casa, duas árvores
	[ʃ]	Diante de consoante surda ou em final de palavra	resto, duas casas
	[ʒ]	Diante de consoante sonora	rasgo, duas gotas

Fonte: Adaptado de Lemle (2001, p. 21). Elaborado pela autora.

Na relação de poliandria, um som é representado por diferentes letras.

QUADRO 7 – Exemplos de poliandria

Fone (sons)	Letra	Posição	Exemplos
[k]	c	Diante de a, o, u	casa, come, bicudo pequeno, esquina
	qu	Diante de e, i	
[g]	g	Diante de a, o, u	gato, gota, agudo paguei, guitarra
	gu	Diante de e, i	

Fonte: Lemle (2001, p. 22). Elaborado pela autora.

Os exemplos nos dois quadros acima apenas ilustram o belo trabalho de Lemle (2001). Para a autora, tanto a relação de uma letra representar mais de um som quanto a de um som ser representado por mais de uma letra, dependendo da posição, são regulares e podem ser ensinadas de maneira sistemática, desde que o professor esteja bem preparado para tal.

Na relação de concorrência, duas letras podem representar o mesmo som, no mesmo lugar. O terceiro tipo de relação é apontado por Lemle como o mais complicado, não existindo, segundo a pesquisadora, qualquer princípio fônico para orientar quem escreve na hora de escolher entre essas letras concorrentes.

QUADRO 8 – Concorrência

Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[z]	Intervocálico	s z x	mesa certeza exemplo
[s]	Intervocálico diante de a, o, u	ss ç sc	russo ruço cresça

	Intervocálico diante de e, i	s ç	posseiro, assento roceiro, acento, asceta
	Diante de a, o, u precedido por consoante	s c	balsa alça
	Diante de e, i precedido por consoante	s c	persegue percebe

Fonte: Lemle (2001, p. 24). Elaborado pela autora.

Lemle (2001) diz que a relação de concorrência acontece entre duas letras, mas no primeiro exemplo que usa para ilustrar sua teoria, o caso da letra s e z – ora usadas para representar o som [z] entre duas vogais –, deixou de acrescentar a letra x ao contexto, fato observado no quadro acima. Assim, pensamos que a teórica poderia ter acrescentado que essa concorrência pode se dar entre duas ou mais de duas letras.

Nos estudos de Lemle (2001), há relação entre sons e letras: relação de um pra um; relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição e de relações de concorrência. Para avaliar essas relações, ela propõe três critérios para os erros de escrita e de leitura:

- 1) Falhas de primeira ordem, leitura lenta, com soletração de cada sílaba, falha na correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras;
- 2) Falhas de segunda ordem, quando na leitura o aprendiz pronuncia letra por letra no seu valor central e na escrita realiza a transcrição fonética da fala;
- 3) Falhas de terceira ordem, trocas entre letras concorrentes, já com leitura de maneira natural.

Para a autora, “[...] o aprendiz que comete falhas de segunda ordem não completou sua alfabetização” (LEMLE, 2001, p. 41). Esperamos, portanto, não encontrar falhas de primeira ordem nos textos analisados.

2.5.3 Classificação/categorias de erros postuladas por Bortoni-Ricardo

No livro *Nós chegemos na escola e agora? Sociolinguística & educação*, Bortoni-Ricardo (2005) inicia o quinto capítulo, intitulado “*análise e diagnose de erros no ensino da língua materna*”, com uma exaltação às contribuições da linguística no ensino de línguas estrangeiras e de língua materna. Nas palavras da autora, “[...] uma das contribuições mais profícuas da linguística ao ensino de línguas tem sido o aparato teórico e metodológico para a análise e diagnose de erros” (BORTONE-RICARDO, 2005, p. 53).

Os erros de escrita, para Bortoni-Ricardo (2005), são sistemáticos e previsíveis quando observadas as características do dialeto em que os estudantes estão inseridos, principalmente

aqueles que não acessam com frequência “à norma culta”. Assim, ela salienta que, ao analisar os erros desses alunos com pouco acesso à norma culta, deve-se observar “[...] a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português padrão” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 53).

Para a análise dos erros no ensino da escrita, que também pode ser empregada no ensino da leitura, Bortoni-Ricardo propõe um modelo por categorias de natureza sociolinguística. Essa formulação ainda é restrita às “variáveis morfofonêmicas”. As categorias estão organizadas no quadro a seguir.

QUADRO 9 – Categorias de erros

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

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

Para Bortoni-Ricardo, os erros das categorias 2, 3 e 4 são decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita, enquanto os da categoria 1 se relacionam com as técnicas de alfabetização. Assim, a autora assevera que as demais categorias dependem de antecedentes sociolinguísticos do aluno (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 59).

Todas essas classificações refletem questões de ortografia que não são independentes de questões fonológicas da língua, já que a escrita ortográfica eficiente implica a união de ambas. Entretanto, para o aprendiz iniciante a passagem fonológica é fundamental na aprendizagem das representações ortográficas das palavras, o que, ao longo dos anos de estudo, permitirá a escrita ortográfica. Sendo assim, para que avance em níveis maiores de escrita, é essencial que o aprendiz iniciante apreenda a norma ortográfica de sua língua.

Observamos na literatura que nem sempre as questões linguísticas e ortográficas da Língua Portuguesa são contempladas ou sanadas nos anos iniciais do ensino fundamental, perpassando outros níveis de escolaridade. Evidentemente, não podemos esquecer que nesse processo de aprendizagem das questões linguísticas relacionadas à oralidade, nas palavras de Massini-Cagliari e Cagliari (1999), as dificuldades tendem a aumentar quando o usuário tem pouco contato com a leitura, como acontece com a maioria de nossos alunos.

Observamos na literatura que nem sempre as questões linguísticas e ortográficas da Língua Portuguesa são contempladas ou sanadas nos anos iniciais do ensino fundamental, perpassando outros níveis de escolaridade. Evidentemente, não podemos esquecer que nesse processo de aprendizagem das questões linguísticas relacionadas à oralidade, nas palavras de Massini-Cagliari e Cagliari (1999), as dificuldades tendem a aumentar quando o usuário tem pouco contato com a leitura, como acontece com a maioria de nossos alunos.

No próximo tópico apresentamos a gamificação como possibilidade de uso no tratamento de questões relacionadas aos erros ortográficos e processos fonológicos identificados na fase de observação deste trabalho, que estão descritos na metodologia.

2.6 Gamificação na educação

A gamificação é uma palavra de origem inglesa, conformando uma adaptação do termo original *gamification*, que pode ser resumido como a implementação de elementos de *games* em situações de não *games*. O termo gamificação ganhou destaque a partir da segunda metade do ano de 2010, mas já existia desde 2002, quando foi criado pelo consultor britânico Nick Pelling. Nesse primeiro momento, a gamificação tinha como único objetivo a “[...] aplicação de interfaces cuja aparência era similar a jogos para tornar as transações eletrônicas mais rápidas e confortáveis para o cliente” (BURKE, 2015, p. 21).

Burke afirma que o termo gamificação ganhou outra definição e passou a designar algo distinto do que foi proposto por Nick Pelling. Gamificação é o uso de elementos de *games*.

Um game é uma atividade lúdica composta por uma série de ações e decisões, limitando por regras e pelo universo do game, que resultam em uma condição final. As regras e o universo do game são apresentados por meios eletrônicos e controlados por um programador digital. As regras e o universo do game existem para proporcionar uma estrutura e um contexto para as ações de um jogador. As regras também existem para criar situações interessantes com o objetivo de desafiar e se contrapor ao jogador. As ações do jogador, suas decisões, escolhas e oportunidades, na verdade, sua jornada, tudo isso compõe a ‘alma do game’. A riqueza do contexto o desafio, a emoção e a diversão da jornada de um jogador, e não simplesmente a obtenção da condição final, é que determinam o sucesso de um game (SCHUYTEMA, 2008, p. 8 apud ALVES, 2018, p. 34).

Podemos observar que os *games* abarcam um universo de possibilidades, além do desenvolvimento de atividades lúdicas e a busca por resultados. Alves (2018) acredita que as características dos *games* se aproximam com as do ensino, pois “[...] busca obter resultados e alcançar objetivos [...]” (ALVES, 2018, p. 34), com a vantagem de acrescentar a diversão.

A princípio os jogos estão ligados ao entretenimento e são elementos que fazem parte do dia-a-dia de crianças, jovens, adolescentes e até adultos. Podem ser meios físicos – como jogos de tabuleiros, cartas, dominós – brincadeiras de rua, ou ainda meios digitais, muito utilizados atualmente nos *smartphones* e consoles de Vídeo Game, existindo dos mais diversos tipos.

Alves (2018), a partir dos estudos de Novak (2010), aponta que os jogos vão além do entretenimento e da diversão, pois estão presentes na educação como na criação de novas comunidades, por meio da interação entre os jogadores. São aplicados também nas instituições militares e empresas para o processo de recrutamento e treinamento através de *games* simuladores. Ainda segundo Alves (2018), a cada dia mais *games* publicitários são desenvolvidos com o objetivo de divulgar a marca e/ou o produto:

É comum empresas como McDonalds e Elma Chips lançarem games voltados para os personagens da marca, e também para apresentar um novo produto. Com isso, o público alvo determinado por eles, se diverte com o jogo ao mesmo tempo que é apresentado à novidades que a empresa deseja comercializar (ALVES, 2018, p. 38).

Como vimos, existem diferentes aplicações, mas com objetivos e metas bem definidos. Burke (2015) alerta para a falsa ideia da gamificação apenas como a aplicação de tecnologia em velhos modelos de engajamento, destacando-a a partir da criação de modelos de envolvimento de pessoas, cujo objetivo é motivá-las para que atinjam metas.

O objetivo da gamificação não é tornar a sala de aula um parque de diversões, mas inserir elementos de jogo na mesma, tornando a aprendizagem mais prazerosa. Para tal, o professor primeiro identifica uma necessidade pedagógica existente na sua sala, depois planeja uma gamificação baseada nela.

Frente ao exposto, Antunes (2011) defende que, diante das dificuldades encontradas por professores para motivar os alunos, é possível ver nos jogos uma ferramenta que pode contribuir com o trabalho docente que tem a difícil tarefa de comandar o processo de aprendizagem:

É nesse contexto que o jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que como pequeno animal adora jogar e joga sempre principalmente sozinho e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social. (ANTUNES, 2011, p. 36).

Para Antunes, os jogos podem ajudar o estudante, pois “O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento

pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem” (ANTUNES, 2011, p. 36).

Alves (2015, p. 22, grifos do autor) demonstra como a gamificação faz parte do nosso dia-a-dia: “Quando utilizamos nosso programa de milhagem para voar, isto é *gamification*. Quando um programa de TV cria um *game* de perguntas e respostas premiando com base em pontos atribuídos por questões respondidas corretamente isto é Gamification”.

O conceito de jogo e de suas características está presente nas práticas sociais de diferentes culturas e épocas, visto que os jogos fazem parte da história das pessoas desde muito antes de um contexto digital com computadores, videogames ou celulares:

Ao falarmos que os jogos estão presentes em diferentes épocas da vida das pessoas, estamos evidenciando o quanto eles participam da construção das personalidades e interferem nos próprios modos de aprendizagem humanos. Eles estão presentes desde os primeiros momentos da vida do bebê” (BRANDÃO *et al.* 2009, p. 9).

Nesse sentido, Huizinga (2014, apud AGUIAR, 2017, p. 152) enfatiza cinco aspectos relevantes nos jogos:

- a) o envolvimento na atividade lúdica é voluntário; as pessoas jogam porque gostam de fazê-lo, e não porque são obrigadas. Daí o potencial que os jogos têm de gerar prazer e envolvimento;
- b) a ação de jogar representa um momento de distensão, de liberdade em relação ao que temos de realizar, seja na escola, no trabalho ou na vida pessoal;
- c) tempo e espaço são elementos que diferenciam o jogo das ações cotidianas. Ele tem ritmo e caminho próprios, que são lúdicos e distintos da vida comum;
- d) as regras que fundamentam o jogo são diferentes daquelas existentes no mundo habitual e precisam ser observadas se o jogador quiser superar desafios e obter recompensas. O que é possível ou não realizar dá forma aos percursos adotados pelo jogador;
- e) o jogo favorece a criação e permanência de comunidades, assim, dá consistência à sensação de estar juntos, apesar da distância física. Além desses elementos, a interação social.

A gamificação em sala de aula não é algo novo, pois quando o professor cria *rankings* dos alunos de acordo com atividades realizadas, deixa os mesmos disponíveis para que os alunos tenham o *feedback* e possam acompanhar o próprio progresso. Ao final de determinado período, os alunos melhores ranqueados seriam premiados com estrelinhas, certificados ou outra premiação proposta pelo professor. A gamificação também pode ser coletiva, com o professor estipulando uma meta de atividades ou notas gerais da turma em determinado período de tempo; caso a meta seja atingida, a turma poderá ser premiada com um passeio – algo que estimula o engajamento.

Em suma, a gamificação pode ser uma excelente forma de despertar o interesse dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem. Para Alves (2008) levar os jogos digitais para sala de aula implica ainda em um grande desafio a ser conquistado. O autor defende que é preciso que os professores passem por um processo de formação:

Penso que uma trilha ainda a ser seguida passa pela formação dos nossos docentes. Como crianças e adolescentes, os professores precisam imergir nos âmbitos semióticos que entrelaçam a presença das tecnologias na sociedade contemporânea. Levar os jogos digitais para a escola por que seduzem os nossos alunos, sem uma interação prévia, sem a construção de sentidos, buscando enquadrar esse ou aquele jogo no conteúdo escolar a ser trabalhado, resultará em um grande fracasso e frustração por parte dos docentes e dos discentes (ALVES, 2008, p. 6).

Esta compreensão na gamificação, que não utiliza apenas jogos digitais, mas também os elementos dos jogos na aprendizagem, é de suma importância. O uso de recurso tecnológico ou desenvolvimento de um game específico não é necessário para gamificar uma atividade, visto que nem sempre podemos contar com tais recursos nas escolas públicas e também o alto custo do desenvolvimento de um *game*, algo que está distante da realidade financeira dos professores. Desse modo, propomos a aplicação da gamificação no capítulo cinco, que sintetiza nossa proposta de intervenção, defendendo que usar a gamificação é possível mesmo com poucos recursos tecnológicos e/ou financeiros.

Para Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p. 33, grifo dos autores), o “[...] foco da *gamificação* é envolver emocionalmente o indivíduo utilizando mecanismos provenientes de jogos, favorecendo a criação de um ambiente propício ao engajamento do indivíduo.

Segundo Busarello (2016), a gamificação é constituída de cinco tópicos estruturais: aprendizagem, narrativa, motivação e engajamento, pensar como jogos e mecânicas de jogos, conforme figura a seguir:

FIGURA 9 - Estrutura da gamificação



Fonte: Busarello (2016).

Cada variável apresenta sua importância para a aplicação no ensino. A maioria dos autores destaca que os jogos são elementos motivadores e facilitadores do processo de ensino e aprendizagem de diversas áreas do conhecimento, mas enfatizam também que o objetivo dos jogos não pode ser restrito à facilitação do conteúdo para o estudante, devendo induzi-lo à reflexão e à consolidação do conhecimento.

Alves (2014) e Lorenzoni (2020) apontam que um conceito chave para um *game* ou gamificação é a motivação e que o sucesso da implementação está associado ao fato de servir como um instrumento motivacional para que todos os jogadores atinjam seus objetivos. Lorenzoni (2020, p.1) defende ainda que a aplicação de elementos de jogos na educação “[...] torna as aulas mais atraentes, contextualizada e produtiva para os estudantes [...]”, como podemos observar na figura abaixo.

FIGURA 10 - Elementos motivacionais da gamificação

Fonte: Lorenzoni (2020).

O fato é que os *games* são dotados de características que exercem forte influência sobre os jogadores e, se os considerarmos para além de sua função primária, direcionada ao entretenimento, notaremos as possibilidades de explorá-los no contexto escolar como recursos de prática pedagógica que privilegie a abordagem dos fatos linguísticos de forma contextualizada. O desafio é criar ambientes que, dentro do ensino, possibilitem a interação, a resolução de problemas, a linguagem tecnológica, o alcance de objetivos e o trabalho em equipe para chegar à aprendizagem. O papel do professor nesses ambientes é de mediador, para que a atividade gamificada não seja concebida como o “jogo pelo jogo”, que o estudante não fuja do objetivo pedagógico e, conseqüentemente, não fique estagnado em sua função primária.

Alves (2014) destaca a diferença entre *games* e gamificação conforme exposto no quadro abaixo.

QUADRO 10 – Diferença entre *games* e gamificação

<i>Games</i>	<i>Gamification</i>
Sistema fechado definido por regras e objetivos	Pode ser um sistema que apresente tarefas com as quais se coleciona pontos e recompensas
A recompensa pode ser exclusivamente intrínseca, o que significa dizer que o jogo acontece pelo jogo	Recompensa intrínseca pode ser uma opção e acontece com menos frequência, especialmente no campo da instrução

O custo do desenvolvimento de um game em geral é alto e o desenvolvimento complexo	Em geral é mais simples e menos custoso para desenvolver
Perder é uma possibilidade	Perder pode ou não ser possível dependendo do que se quer alcançar, uma vez que estamos em busca de motivar alguém para fazer algo específico ligado a um objetivo
O conteúdo é formado para moldar-se a uma história e cenas do jogo	Características estéticas de games são adicionadas sem alterações sensíveis de conteúdo
É sempre voluntário, o jogador pode escolher jogar ou não jogar e ainda quando parar	Quando utilizado como estratégia instrucional, jogar não é uma opção. É preciso pensar na atratividade para conseguir o engajamento mesmo não sendo voluntário

Fonte: Adaptado de Alves (2014, p. 119-120).

Dentre as diferenças apresentadas no quadro acima, destacamos o custo para o desenvolvimento de um *game* e o desafio para sua aplicação em sala de aula, que demanda investimentos em espaço físico e recursos digitais. Sendo assim, a gamificação se apresenta como uma proposta viável por ser possível a partir do uso de poucos recursos financeiros.

Para sintetizar as ideias do quadro 11, destacamos como *game* de aprendizagem no Brasil o *GraphoGame*, que é uma ação do Ministério da Educação (MEC), no âmbito da Política Nacional de Alfabetização e do programa Tempo de Aprender, com a colaboração de cientistas brasileiros, para apoiar os professores em atividades de ensino remoto. O *game* tem como foco os estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental, objetivando ensinar a aprender a ler as primeiras letras, sílabas e palavras. A dinâmica do jogo é baseada no desenvolvimento da ortografia e habilidades de leitura. O *GraphoGame* é uma novidade no Brasil, pois o aplicativo resulta de pesquisas de cientistas da leitura da Finlândia e de outros países. Na realidade, o que ocorreu foi a adaptação do seu conteúdo para o português do Brasil pelo Instituto do Cérebro, da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio Grande do Sul.

FIGURA 11 – GraphoGame

Fonte: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/grapho-game>

A gamificação possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências na educação, de maneira inovadora e mais dinâmica, principalmente com a incorporação da tecnologia. Com as aulas remotas percebemos a importância de apresentar aos alunos atividades mais atraentes, assim, a gamificação caminha como uma proposta de elevação dos níveis de engajamento aliada à ação de aprender o conteúdo.

No capítulo seguinte apresentamos a metodologia usada na pesquisa, a descrição da escola e dos alunos, os procedimentos de pesquisa e os encaminhamento diante do enfrentamento da pandemia do novo coronavírus na educação.

3 METODOLOGIA

Aqui apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa, a descrição da escola e dos alunos, os procedimentos de pesquisa com a crise sanitária e o combate a propagação do novo coronavírus, motor da pandemia de *Coronavirus disease* (Covid-19), nas escolas. Apresentamos ainda os textos da fase de observação, utilizadas para fundamentar as propostas de atividades elencadas e trabalhadas no capítulo 4.

3.1 Contexto da pesquisa

3.1.1 A escola e os alunos

A pesquisa foi desenvolvida com base na observação de duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública estadual, localizada no bairro Cidade Universitária, Maceió/Alagoas (AL). A escola possui 16 salas de aula, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca com acervo diversificado, banheiro no interior do prédio, sala da secretaria, sala de professores, sala de apoio pedagogia e pátio coberto. Também há computadores para o setor administrativo e para os alunos (laboratório de informática), aparelhos de TV, DVD e som, copiadora, impressora, microfone, caixa de som e projetor multimídia (*data show*).

A escola atende cerca de 1.581 alunos e oferece aulas nos três turnos, com turmas do Ensino Fundamental I (a partir do 3º ano), Ensino Fundamental II e Ensino Médio, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A maioria dos estudantes mora nos conjuntos circunvizinhos à escola, sendo composta por jovens de famílias de baixa renda e que convivem quase que diariamente com a violência. Os relatos de situações de assassinatos e tráfico de drogas são constantes, visto que muitos deles presencial tal realidade. Muitos são privados do direito ao lazer, mesmo que o conjunto em que residam tenha praça ou quadra para jogar bola ou conversar com colegas, uma vez que se torna muito perigoso e os pais buscam mantê-los dentro de casa pelo maior tempo possível.

A escolha por estudantes nesse nível de escolaridade decorre da observação, em nossa prática docente, de que, apesar de se tratar de indivíduos que cursam o 7º ano do Ensino Fundamental II, a maioria deles ainda apresenta muitos erros de ortografia em suas produções textuais.

3.1.2 Pandemia de coronavírus

Durante o ano letivo de 2020, as aulas presenciais foram suspensas e a proposta de ensino alterada, com as aulas passando a seguir no formato remoto, conforme explicitado anteriormente. Em razão da impossibilidade de aplicação da proposta de coleta de dados para o *corpus*, o redirecionamento foi inevitável, considerando as orientações da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas (Seduc) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) para a realização do trabalho final da turma 6 (seis).

No âmbito da Seduc, rede na qual atuamos como docente, foram adotadas as seguintes medidas de enfrentamento e controle da propagação da Covid-19: um primeiro recesso escolar de quinze dias, depois retorno das aulas na modalidade remota por meio de laboratórios de aprendizagem, com o objetivo de reforço escolar, por fim, com a Portaria SEDUC nº 7651/2020, a regulamentação da substituição das aulas presenciais pelas atividades no âmbito do Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP). A portaria definiu os critérios para validação das aulas remotas, dentre os quais o artigo segundo no inciso primeiro estabelece que: “Art. 2º § Apenas serão consideradas carga horária letiva aquelas atividades que alcançarem no mínimo, 80% (oitenta por cento) do total de alunos matriculados na respectiva turma” (SEDUC, 2020).

Considerando, entre outros fatores, a situação de vulnerabilidade social da maioria dos estudantes da escola antes e durante a pandemia, a participação de 80% (oitenta por cento) exigida para a validação da carga horária por turma nos parece desproporcional. Fato comprovado pela baixa participação nas duas turmas junto as quais a pesquisadora pretendia aplicar a coleta de dados. Outro fator que nos parece relevante é a falta de acesso às tecnologias por parte da maioria dos estudantes, ao que se associa a falta de habilidade no uso das mesmas quando voltado à educação, bem como o acesso limitado dos recursos tecnológicos e internet.

Diante dessa realidade apresentamos um levantamento da participação dos alunos nas atividades remotas no REAENP, considerando o período de julho a novembro de 2020, em uma das turmas do 7º ano, composta por 40 alunos, na qual a pesquisadora pretendia desenvolver a coleta de dados. Esta turma atingiu em julho os 80% de participação estipulado pela secretaria de educação para validação das aulas remotas. Essa participação incluía todas as disciplinas da grade, mesmo que em determinada disciplina a participação fosse inferior, caso da Língua Portuguesa. É possível observar os dados no quadro a seguir.

QUADRO 11 – Participação dos alunos no REAENP

Mês	Atividade	1ª quinzena	Total de alunos	2ª quinzena	Total de alunos
Julho	1	Google formulário	00	Google formulário	09
	2	Livro didático	07	Livro didático	05
Agosto	1	Google formulário	08	Google formulário	06
	2	Google formulário	07	Produção textual	02
Setembro	1	Google formulário	10	Recesso escolar ³	-
	2	Livro didático	04	Recesso escolar	-
Outubro	1	Livro didático	02	Google formulário	02
	2	Google formulário	05	Produção textual	02
Novembro	1	Google formulário	03	Google formulário	05
	2	Produção textual	01	Google formulário	04

Fonte: Google Classroom. Elaborado pela autora.

Queremos destacar dois pontos no quadro acima: o primeiro é em relação às atividades com o Google formulário, a maioria das questões era de múltipla escolha e, quando abertas, os alunos apenas copiavam qualquer palavra para seguir a atividade. Quando a questão era obrigatória, o aluno só passava para a seguinte se a respondesse, com esse tipo de atividade havia uma participação maior dos alunos. O segundo ponto está voltado para a relação com o trabalho com gêneros textuais e a produção textual escrita. No período informado, foram realizadas três atividades de produção textual, mas a participação foi menor do que nas atividades com uso do formulário. Diante do exposto, acreditamos que a baixa participação

nas produções escritas decorreu das dificuldades dos alunos em anexar arquivos com as produções na plataforma Google Sala de Aula ou mesmo em acessar a plataforma.

Diante das dificuldades dos mestrados da sexta turma para desenvolverem suas pesquisas nas escolas, O Conselho Gestor do PROFLETRAS, através da Resolução N° 003/2020 (PROFLETRAS, 2020, NÃO PAGINADO), definiu as normas sobre a elaboração do trabalho de conclusão do curso:

Define as normas sobre a elaboração do trabalho de conclusão do curso para a sexta turma do mestrado profissional em letras-PROFLETRAS.

3 Depois de várias reclamações e denúncias por parte dos professores da rede devido à grande quantidade de trabalho com o preenchimento de planilhas e documentos exigidos pela Secretaria de Educação, foi concedido um recesso extraordinário de quinze dias aos professores da rede. Disponível em: <http://www.agenciaalagoas.al.gov.br/noticia/item/34135-rede-estadual-de-ensino-entra-em-recesso-escolar-a-partir-da-proxima-segunda-feira-7#:~:text=As%20escolas%20da%20rede%20estadual,%2C%20em%2018%20de%20agosto. Acesso em: ??>

CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia do Covid-19, no âmbito da esfera acadêmica e particularmente, na pós-graduação;

CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração de conclusão da sexta turma do Profletras;

[...]

Art. 1º Os trabalhos de conclusão da **sexta turma** poderão ter caráter propositivo sem necessariamente serem aplicados em sala de aula presencial.” (PROFLETRAS, 2020, não paginado, grifos do autor).

Sendo assim, tomamos por base as orientações da Resolução 003/2020 na continuidade de nosso trabalho de conclusão de curso.

3.2 Procedimentos de pesquisa

No planejamento inicial os estudantes participariam produzindo um texto, solicitado e orientado quanto ao gênero e às condições de produção, pela docente/pesquisadora da turma durante as aulas de Língua Portuguesa. Portanto, para concretização dos objetivos propostos, seria necessária a coleta dos textos produzidos pelos estudantes do 7º ano.

Para isso, o primeiro passo foi submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e, após aprovação, apresentarmos aos participantes os termos de consentimento exigidos pela instituição. Os termos esclareciam os procedimentos da pesquisa e solicitavam autorização, de pais e/ou responsáveis, sendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Uma cópia do Parecer Consubstanciado CEP/UFAL (número 3.890.449) também foi entregue à gestão da unidade escolar.

No aguardo das assinaturas do TCLE, demos início à fase de observação das duas turmas com a aplicação de atividades de leitura e interpretação de textos no dia 3 de março de 2020, além de uma produção textual no dia 4 de março 2020⁴. Infelizmente, as aulas presenciais foram suspensas em 20 de março. A proposta inicial de suspensão foi de um período de quinze dias, com recesso escolar, ao que se seguiu a aplicação do REAENP nas unidades de ensino da rede pública de educação de Alagoas, como medida de enfrentamento à disseminação do novo coronavírus, por meio da Portaria nº 4.904/2020, publicada no diário Oficial do Estado de

⁴ Vide anexo 1.

Alagoas (DOE) em 7 de abril de 2020. Este cenário impossibilitou a coleta das assinaturas do TCLE e do TCLA.

A partir deste ponto, apresentamos exemplos dos principais processos fonológicos e erros ortográficos presentes nas produções textuais das duas turmas por meio de excertos de textos produzidos na fase de observação. Para manter o sigilo do produtor do texto, vamos identificá-los com o uso de algarismos arábicos.

3.3 Fase de observação

Considerando que um dos nossos objetivos é identificar os principais erros ortográficos e processos fonológicos presentes na escrita de alunos do Ensino Fundamental II e, a partir dessa identificação, propor atividades usando a metodologia da gamificação na proposta de intervenção, apresentamos textos produzidos por 10 alunos na íntegra, observando as palavras com marcas de erros ortográficos e processos fonológicos, identificando-as de acordo com as seguintes cores:

- amarela, falhas de primeira ordem;
- vermelha, falhas de segunda ordem;
- azul, falhas de terceira ordem;
- rosa, outros pontos ortográficos (acento, letras maiúsculas e minúsculas etc.);
- verde, processos fonológicos;
- roxa, processos fonológicos e falhas.

Os erros ortográficos foram identificados precisamente com base na teoria de Lemle (2001), que, a partir de três tipos de relação entre sons e letras (biunívoca, poligâmica e poliandríaca), categoriza os erros ortográficos em falhas de primeira, segunda e terceira ordem. Já os processos serão identificados a partir da categorização dos estudos de Seara (2019).

Salienta-se que esta dissertação não abarca todos os fenômenos linguísticos observados e que, diante das várias ocorrências identificadas, foram selecionados apenas exemplos representativos.

FIGURA 12 - Texto 1

1 a geração de hoje em dia é muito
 2 diferente, O celular ele atrapalha muito
 3 a educação o celular ele causa muitos
 4 problemas eu acho que o celular
 5 não deveria existir além das doenças
 6 ele causa muita falta de humor e ele
 7 eu acho que o pessoal de hoje em
 8 dia não sabe viver sem o celular
 9 o celular ele atrapalha no estudo
 10 O celular ele é um problema para
 11 a geração de hoje na minha
 12 opinião o celular pode ser bom
 13 como pode ser ruim ~~atender a maioria~~
 14 dos acidentes e ~~acidentes~~ parcial
 15 se o celular não tem mais iguais
 16 não tem ~~igualdade~~ não tem
 17 absolutamente nada.
 18
 19 Eu acho que a geração de
 20 hoje não seja como ~~antigamente~~
 21 essa geração não consegue
 22 viver sem o celular.
 23
 24 Minha opinião!

Fonte: Acervo pessoal da autora.

FIGURA 13 - Texto 2

celular e o vício
 O celular é um aparelho mais usado por todo o mundo
 Mas o uso abusivo dele pode prejudicar a infância de muitos
 crianças ~~crianças~~ eles viciados em jogos, vídeos e mensagens e
 a ~~isso~~ pode prejudicar a saúde do ser humano provocando
 dor de cabeça, dor nos olhos, o polegar não inflama, e até
 pode levar a cegueira. Olhando o lado positivo as mensagens
 não seria a mesma sem esse aparelho ~~conserta~~ todos nós se
~~disperamos~~ quando perdemos o celular. Mas também esse de tera-
 pia pra nós. A tecnologia está evoluindo cada vez mais e o uso
 do celular vai ficando cada vez mais ~~importante~~ mas nossas
 vidas. mas devemos ter mais cuidado com vícios de não
 nos deixarmos escravos daquilo que nós abrimos mão

Fonte: Acervo pessoal da autora.

FIGURA 14 - Texto 3

1 Eu acho que não seria bom, Pois as
 2 crianças até os indios estão com
 3 estes tripes de ficar o dia em teve
 4 com o celular mesmo de carregando.
 5 Arrastando Netflix, Youtube, no "zap"
 6 e jogando "Free Fire", no Thuite, no Insta-
 7 Gram. Cada clique pode causar microle-
 8 bras na região. Polegar e também
 9 im lamapões que pode causar.
 10 problema de visão.
 11
 12
 13

Fonte: Acervo pessoal da autora.

FIGURA 15 - Texto 4

1
 2 Na maioria das vezes as pessoas ficam
 3 com o celula = ou 6 horas, perdem a noção de
 4 tempo. Os jogam super arruma uma desculpa
 5 para não parar de michi no celula, não podem
 6 aux um parulho que vai da vez se uma mensagem
 7 ficam nas redes sociais tipo Instagram, Whatsapp,
 8 Facebook etc. os mais velhos sem tem uma
 9 frase pra dizer as jogam: vão vilam nesse
 10 celula, isso faz mal pras visão, vão não faz
 11 nada, vão não mim estudo por que to
 12 com o fone no ouvi e prestando atenção
 13 nesse celula, vão ta assistindo ou michando
 14 no celula. mais sempre foi com esse celula.
 15 É Bom michi no celula para ficar sabendo
 16 das feitas. folta com os boy e muito mais
 17 mais também temos que da atenção para
 18 nessa família, é muito bom, estudo ajuda
 19 hora mãe ela precisa muito disso, brincos,
 20 pensar com as amigas oral. varias coisa
 21 o celula não vai sumir.
 22

Fonte: Acervo pessoal da autora.

FIGURA 18 - Texto 7

1 Eu não comparto com o uso EXCESSIVO do
 2 celular pois as pessoas estão ficando cada vez mais
 3 no smart net e isso atrapalha muitas as pessoas
 4 e pode causar danos pode ficar com "Análise, malícia
 5 e temdinato" e as formas no caso seriam as
 6 mais prejudicadas ou o uso das celulares,
 7 em alguns lugares muitas pessoas dizem que não
 8 conseguem viver sem seus celulares, enão pessoas
 9 usam mais o celular para jogar, arriten, mandar
 10 mensagem, e outras. mais acabam e zangando no
 11 uso do celular pois preinam estas para o
 12 bem da saúde.
 13
 14

Fonte: Acervo pessoal da autora.

FIGURA 19 - Texto 8

1 NA MINHA OPINIÃO, O uso de celulares é muito bom, e todos
 2 usam pois também uso mais uma coisa que se usava antes que trazer
 3 o celular imover de uma coisa passado trazer
 4 nao precisaria de internet e podiam mandar os div-
 5 res para o celular abrir nao so LEVARIAMOS nao
 6 caderno uma carta e um celular nao nao abrir
 7 nao seria mais bom pois podia dar sintomas de
 8 problemas de visão e ouros de isso então nos termos
 9 que continuam com os coligos de cello e matérias
 10 escolares e o uso de celulares nao podem diminuir
 11 pois a tecnologia e uma evolução e um problema
 12 nao podem parar de usar mais podem dividir
 13 o tempo e podem fazer ouros coisas como exercícios
 14 trabalhos humanitários e coisas do tal.
 15
 16

Fonte: Acervo pessoal da autora.

os alunos conhecerem as diferenças entre língua oral e língua escrita (ifancia-infância; alguma-
alguma; aviciados-viciados; outros-outros) o que os leva a escrever trocando ou apagando
fonemas.

As faltas de 3ª ordem, nas quais o aprendiz fica em dúvida quanto as letras concorrentes
(atenção-atenção; ceus-seus; uso-uso; mexendo-mexendo; assistir-assistir; cem-sem; esas-
essas).

Dentre os processos fonológicos identificados, exemplificamos os relacionados à
reestruturação silábica, inserção ou eliminação de fonemas. A eliminação do fonema,
apagamento do *r* ortográfico ou apócope do *r*: (almoça-almocar, fica-ficar, sumi-sumir, bate-
bater), recorrente em verbos no infinitivo, mas podendo aparecer também em substantivos cujo
fonema /r/ encontra-se em final de palavra ou coda silábica. Nos casos em que fonemas são
inseridos ou adicionados, temos exemplo de prótese (aviciados-viciados); de epêntese (indosos-
idosos, vircios-vícios, carregando-carregando) e de paragoge (internet).

Para essa fase inicial, com os textos escritos pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa
no início do ano letivo de 2020, buscávamos compreender a realidade das duas turmas de modo
geral. Para essa atividade não foi desenvolvido um trabalho que consideramos necessário para
a produção de textos na escola, ou seja, um trabalho com leitura e com o gênero textual antes
da produção escrita.

Nesse sentido, elaboramos e propomos cinco planos de aula, bem como sua gamificação
com recursos digitais e não digitais, por constituírem atividades que permitem que o aluno
reflita, interaja com os colegas, desenvolva a oralidade e construa seu próprio conhecimento. A
partir da produção escrita e da atividade de leitura o professor pode, na concepção de ensino
reflexivo, trabalhar com os erros de maneira que o aprendiz não receba as regras prontas e
acabadas (MORAIS, 2014). As regras devem ser expressas e escritas pelos próprios alunos e o
erro entendido como parte do processo de aprendizagem, nunca como fonte de discriminação
ou punições.

Apresentamos uma proposta de intervenção no capítulo seguinte, onde propomos uma
sequência didática para que o professor possa – a partir do trabalho com a leitura, interpretação,
conhecimento do gênero textual e a produção escrita – aplicar as atividades de intervenção.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PLANOS DE AULA E GAMIFICAÇÕES

Neste capítulo, que sintetiza a proposta interventiva com base nas classificações dos processos fonológicos e erros de ortografia apontados na fase de observação, apresentamos uma possibilidade de trabalho em sala de aula com gamificação com ou sem recurso às plataformas digitais. Nesse sentido, a proposta se divide em dois momentos: no primeiro, para o diagnóstico da turma, a sugestão de uma Sequência Didática (SD) com o gênero resenha crítica de filme. Julgamos necessário, primeiramente, o trabalho com a escrita, isso porque é a partir dela que podemos observar as dificuldades dos alunos para então organizar o planejamento das atividades.

Nessa perspectiva, Nóbrega (2013, p. 94) afirma que:

Em uma proposta de ensino que busca promover aprendizagem significativa, a avaliação inicial tem papel fundamental no planejamento, já que a identificação dos saberes dos alunos pautará a seleção das expectativas de aprendizagem, bem como a elaboração das atividades em sala de aula. Essa conduta não é diferente em relação ao ensino reflexivo de ortografia, orientado pelo planejamento de situações didáticas que permitam a descoberta das regularidades ortográficas, a assimilação dessas regras, bem como seu uso em atividades de produção textual [...].

Concordamos com as palavras de Nóbrega (2013), mas queremos acrescentar no ensino de ortografia as questões ligadas aos processos fonológicos que perpassam as correções textuais como erros ortográficos. Por isso, ao se destacar os processos fonológicos, é comum ouvir que a escrita apresenta apenas marcas da oralidade, a palavra “arvre” no lugar de “árvore” ou “fósfru”, no lugar de “fósforo”. Na escrita, tais palavras não configuram apenas erros ortográficos, mas também transferência de termos presentes na fala da comunidade linguística do aluno.

Entendemos que o ensino da ortografia não deve ser restrito somente às aulas específicas nas quais se trata sobre ela, mas em qualquer momento de dúvidas do aluno. Além disso, as atividades podem instigá-lo a “ler”, “comparar”, “selecionar” e “observar”, isso faz com que ele tenha um olhar específico e reflexivo para o conteúdo ensinado. Desse modo, tudo deve partir da necessidade dos alunos. O docente precisa estar atento à classificação dos erros de seus estudantes para poder planejar as aulas de ortografia de forma a atender as necessidades dos mesmos. Não dá para adotar uma única metodologia para todos os problemas em sala de aula e essa não é uma tarefa fácil para o professor, que deve estar aberto para as várias possibilidades de ensino, levando o aluno a superar a barreira do desconhecimento do sistema ortográfico e a não ser mais marginalizado por causa do que escreve.

No segundo momento deste capítulo, apresentamos cinco planos de aula com o uso da gamificação para estimular a escrita de palavras com correção ortográfica, quando possível, além de uma proposta de gamificação com plataformas digitais, a partir do que sugere a BNCC nas competências gerais quanto ao uso das tecnologias digitais e a valorização de saberes. Nesse sentido, a atividade interativa não é o foco da proposta de intervenção, sendo aqui utilizada como um dos variados recursos digitais possíveis à disposição dos professores no impulsionar do uso das tecnologias na educação, tendo como foco a aprendizagem e a participação dos alunos.

4.1 Proposta da escrita e Sequência didática

Para tratar da questão dos erros ortográficos e processos fonológicos, propomos a produção escrita de um texto no gênero discursivo *resenha crítica de filme*. Sugerimos que a produção se desenvolvesse por meio de uma proposta de atividades planejadas em uma Sequência Didática (SD). Joaquim Dolz, Noveraz e Schneywly (2004, p. 82) explicam que sequência didática é um “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

O gênero textual a ser produzido por meio de uma SD é a resenha crítica de um filme, pois o livro didático adotado pela escola traz conteúdos e atividades que contribuíssem para a escolha do referido gênero textual. Como da observação durante as aulas, nas quais, ao ser trabalhado determinado gênero ou assunto, sempre tinha algum aluno que o relacionava com um filme ou série que já tinha assistido ou estava assistindo. Também era comum que nesses momentos aparecessem as opiniões de outros alunos quanto ao filme ou série mencionado. A produção do gênero textual deveria ser desenvolvida durante 8 aulas, organizada semanalmente em duas aulas, com duração de 60 minutos cada.

A sequência didática abaixo foi organizada a partir das atividades do livro didático *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagens*, então adotado pela escola. Com isso, ressaltamos a importância de trabalhar com um recurso ao alcance da maioria dos alunos – o livro didático, que muitas vezes é também a única fonte de leitura dos mesmos. Destaca-se que a sugestão desta proposta levou em conta o limite de 8 horas/aula, tendo em vista que o principal objetivo era o de coletar as produções textuais. Todavia, mediante seu interesse e disponibilidade de tempo, o professor poderá ampliar as atividades nos intervalos, considerando, por exemplo, a realidade da turma.

- *Título:* Resenha crítica: vale a pena assistir? (Pode escolher outro gênero para subsidiar a produção de texto dos alunos);
- *Objetivo geral:* Escrever uma resenha crítica com uma opinião consistente sobre um filme;
- *Ano:* 6º/ 7º ano;
- *Número de aulas:* 8 (60 minuto cada).
- *Procedimentos:*

- Etapa 1 (1 aula)

Leitura do texto: Análise – Mangá Salamin, no livro didático (páginas 216-218)⁵. Em seguida responderão a atividade proposta pelo livro didático: Desvendando o texto (página 219). Você também encontra o texto para leitura no endereço eletrônico:

<https://www.genkidama.com.br/trocaequivalente/2012/05/30/analise-manga-solanin>. Acesso em: 7 mar. 2020.

- Etapa 2 (2 aulas)

Características do gênero;

Iniciar a aula perguntado: *quais os tipos de resenhas que eles (alunos) conhecem?*

Em seguida, os alunos farão a atividade: Como funciona uma resenha crítica? Proposta pelo livro didático páginas 219 -220. Depois farão a leitura da resenha crítica do filme Pantera Negra, escrita pelo jornalista Ernesto Barros para o Jornal do Commercio de Pernambuco. Texto disponível no livro didático e no endereço eletrônico:

<https://m.jc.ne10.uol.com.br/blogs/cinehq/2018/02/16/1278>.

- Etapa 3 (2 aulas)

5 Anexo B – páginas do livro didático

Assistir ao filme (na sala de vídeo): O menino que descobriu o vento;

Observação: Pode ser um filme escolhido pela turma por meio de uma enquete ou lista com sugestões.

- Etapa 4 (1 aula)

Roteiro para a roda de conversas após assistirem ao filme.

- Etapa 5 (1 aula)

Elaborando minha resenha crítica;

Seguirão as orientações propostas no livro didático, página 228, para a escrita da resenha a partir do filme: O menino que descobriu o vento.

- Etapa 6 (2 aulas)

A avaliação do texto produzido e sua reescrita.

Com a conclusão da produção textual, o professor tem o material necessário para fazer uma análise mais detalhada da situação de escrita de seus alunos e, a partir disso, traçar seu planejamento em relação aos erros observados nas produções textuais dos alunos. Deve-se atentar para não cair nos velhos hábitos de correção textual, corrigindo tudo, marcando os erros em vermelho e simplesmente devolvendo os textos aos alunos. O importante, como aponta Cagliari (1993, p. 83), é que não existe uma “receita ideal” de como trabalhar com os erros na escrita que possa ser passada aos professores, mas ele entende que não é possível, em alguns casos, que os alunos resolvam suas dificuldades sem a intervenção do professor: “[...] há casos que o aluno não sabe resolver, não sabe como fazer e, aí a presença do professor é indispensável” (CAGLIARI, 1993, p. 83).

A sugestão de categorias para análise dos processos fonológicos, a partir dos estudos de Seara (2019), estão presente no quadro 10, enquanto no quadro 11 estão presentes as categorias para análise dos erros ortográficos a partir de Lemle (2001).

QUADRO 12 – Categorias para análise dos processos fonológicos

Processo fonológico
Assimilação
Estrutura silábica
Enfraquecimento
Neutralização

Fonte: Informações de Seara (2019). Elaborado pela autora

QUADRO 13 – Categorias para análise dos erros ortográficos

Categoria
Falhas de primeira ordem
Falhas de segunda ordem
Falhas de terceira ordem

Fonte: Adaptado de Lemle (2001).

As categorias de análise dos processos fonológicos e dos erros ortográficos são diversas. Sendo assim, é possível adotar a categorização que melhor atenda às necessidades e conhecimentos teóricos do professor. O que nos parece relevante é observar a ordem: primeiro o diagnóstico, depois a intervenção.

A seguir, apresentamos cinco planos de aula e cinco gamificações cujo objetivo é promover um processo de aprendizagem mais dinâmico, engajador e motivado. Acredita-se que, a partir de atividade com elementos de *games*, o aluno possa se sentir mais à vontade para manejar a aprendizagem, ao mesmo tempo em que acontece a diversão.

Apresentamos cinco planos de aula e suas respectivas gamificações. Para as propostas de gamificação com recursos digitais, sugerimos as plataformas *Kahoot*, *Wodwoll*, *E-futura* e *Google Drive*. Assim, primeiro temos o plano de aula, depois esse plano gamificado e a proposta da gamificação com os recursos tecnológicos que podem ser utilizados tanto nas aulas síncronas quanto nas assíncronas. Exemplos e/ou modelos para facilitar no desenvolver das propostas de atividades poderão ser encontrados nos apêndices ao final deste trabalho. Para a primeira gamificação, apresentamos no quadro 16 as orientações para acessar a plataforma *Kahoot*, nos demais sugeriremos materiais de consulta.

4.2 Proposta 1: plano de aula e gamificação

No primeiro plano de aula, abordamos questões relacionadas aos erros de terceira ordem, no caso específico o emprego de R e RR, mas que pode ser aplicado para tratar do emprego de outras dificuldades encontradas na turma com relação a dificuldade em escolher entre letras concorrentes. No quadro 15, a seguir, detalhamos o plano de aula1.

QUADRO 14 – Plano de aula 1

Escola: Disciplina: Língua Portuguesa Ano/Série: 6º ou 7º ano Docente: Data:			
UNIDADE DIDÁTICA: Escrevendo com correção ortografia			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO/ ORIENTAÇÃO DIDÁTICA	AValiação
1. Observar o uso de <i>r</i> ou <i>rr</i> dependendo do contexto em que o som representado por essas letras ocorre nas palavras e o apagamento.	1. Gênero Textual: Verbetes; 2. Ortografia ou fono-ortografia .	1. Inicialmente os alunos serão divididos em dois grupos. 2. Após a divisão cada grupo define uma sequência de seus membros para revelar/pegar um cartão/definição à frente da turma toda. 3. Na sequência um aluno por vez deve sacar um cartão e ler apenas a definição para seu grupo que deve escrever o verboete no quadro. Repetir o procedimento de maneira alternada para cada grupo. 4. Se o grupo acertar o professor marca um ponto para o grupo. Se o grupo não conseguir descobrir/escrever o verboete o ponto vai para o grupo adversário. 5. Por último, farão uma discussão sobre a escrita dos verbetes.	Os alunos serão avaliados mediante os acertos dos verbetes e comentários na discussão sobre a escrita dos verbetes.
Competências específicas para a disciplina – BNCC (Base Nacional Comum Curricular): Língua Portuguesa (EF67LP32) - Escrever palavras com correção ortográfica obedecendo às convenções da língua escrita.			

Recursos: Quadro branco, cartões/*flash card*, folhas sulfite. Acesso ao Canvas.com (para criar os cartões/*flash card*).

Bibliografia: BNCC.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

a) Gamificação do plano de aula 1⁶

- Nome da gameificação: lexicalizador
- Objetivo educacional: identificar verbetes a partir da definição
- Meta da gamificação: descobrir o maior número de verbetes
- Dinâmica central: Cartões com as definições
- Mecânica:

Organizar cartões com as definições, com palavras do conteúdo trabalhado;

Quadro para a escrita dos verbetes;

Organizar a turma em dois grupos;

Organizar a turma em dois grupos;

Cada grupo define uma sequência de seus membros para revelar/pegar um cartão/definição à frente da turma toda;

O aluno/a deve sacar um cartão e ler apenas a definição para seu grupo que deve escrever o verbo no quadro;

Se o grupo acertar o professor marca um ponto para o grupo;

Se o grupo não conseguir descobrir/escrever o verbo o ponto vai para o grupo adversário.

- Elementos:

Cartões com as definições;

⁶ Todos os planos de gamificação foram elaborados a partir do método gameducar: <https://www.gameducar.com.br>.

Concorrência (entre equipes);
 Cooperação (nas equipes);
 Regra Proibitiva (não falar o verbete, apenas a definição).

- Quem vai jogar: A turma toda (meninos e meninas entre 11 e 14 anos).

b) Gamificação com plataforma digital do plano de aula 1

Para a gamificação do primeiro plano de aula com o uso de ferramentas tecnológicas, sugerimos como plataforma a rede *Kahoot*, evidentemente, caso a escola disponha de computadores com acesso à internet, pois também é possível sua aplicação nas aulas remotas síncronas e assíncronas. O *Kahoot* é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizado consistem em testes de múltipla escolha (na versão gratuita), nos quais o professor insere o conteúdo a ser trabalhado, que fica disponível para acesso por meio de um navegador da *web* ou do seu aplicativo.

A ferramenta possui um formato parecido com jogos de *quiz*, onde as questões corretas valem pontos, além da possibilidade da personificação dos participantes dentro do jogo e o acompanhamento de seu desempenho durante a execução deste. No final da aplicação é apresentado o pódio com os três melhores jogadores, os campeões, juntamente com o *feedback* com as questões que tiveram maior incidência de erro. Assim torna-se possível planejar a partir das maiores dificuldades apresentadas, podendo tanto ser aplicado para introdução de um novo conteúdo como para revisão de outros já trabalhados.

Destacamos que já conhecíamos a plataforma *Kahoot*, apresentada pela Professora Dr^a Adna de Almeida Lopes na disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, deste programa de mestrado. Na oportunidade, desenvolvemos na plataforma uma atividade que foi aplicada com as turmas do ano letivo de 2019. Encontramos algumas dificuldades, a saber, poucos computadores do laboratório de informática funcionando, mas a atividade foi bem recebida pelos alunos. Assim, durante as aulas remotas no período do REAENP, o *Kahoot* foi uma das ferramentas de jogos que nos auxiliou na motivação dos alunos durante as aulas.

QUADRO 15 – Para usar o *Kahoot*

Cadastro de login e senha	Faça um cadastro em https://getkahoot.com/ . Este <i>login</i> é necessário para ter acesso a qualquer funcionalidade do sistema como cadastro de perguntas e busca por quizzes já existentes.
Elaboração de perguntas	Criar novas perguntas e respostas, clique no botão no topo da página ‘ <i>My Kahoots</i> ’, em seguida ‘ <i>New Kahoots</i> ’, selecione a opção ‘Quiz’ e dê um nome para seu <i>quiz</i> . Após a inserção do nome do quiz, clique em ‘go’ e inicie o cadastro da sua primeira pergunta e respostas. As telas nesta etapa são intuitivas o suficiente para o cadastro de inúmeras perguntas e respostas sem dificuldade. Quando todas as perguntas estiverem cadastradas, clique em ‘ <i>Save & Continue</i> ’ e adicione detalhes para o seu <i>quiz</i> como linguagem, público, <i>tags</i> e privacidade. Estes detalhes servirão apenas para filtro de buscas caso seu jogo seja cadastrado como público. Caso seja cadastrado como privado, ninguém conseguirá encontrar seu jogo na tela de busca de quizzes.
Jogar uma sessão do <i>kahoot</i>	Para jogar uma sessão do <i>Kahoot</i> , entre na página do conjunto de perguntas e respostas que deseja jogar, podendo ser um conjunto seu, da lista de <i>kahoots</i> públicos ou dos links indicados aqui. Após entrar na página do conjunto escolhido, clique em ‘ <i>Play</i> ’, e aparecerá um número chamado ‘ <i>Game pin</i> ’. Este número deverá ser repassado aos jogadores, que entrarão em https://kahoot.it em seus dispositivos para inserção deste número. Assim que todos os jogadores acessarem o jogo, pode ser dado o início do jogo pelo botão ‘ <i>Start now</i> ’. Ao final do jogo os alunos podem realizar o feedback do jogo, assim como o professor pode fazer o <i>download</i> do relatório de acerto dos alunos.

Fonte: Adaptado (Cassettari, 2020). Disponível em: <http://www.gqs.ufsc.br/files/2020/02/Kahoot-PM-Quiz-Manual.pdf>. Acesso em: (20 de dezembro 2020)

Na figura 21, temos o conteúdo a ser trabalhado já inserido na plataforma *Kahoot*.

FIGURA 22 - Gamificação usando o Kahoot



Fonte: *Print* de tela realizado pela autora (<https://create.kahoot.it/details/gameficacao-lexicalizador/dcc7022a-d773-4613-8b19-20c810af978>)

4.3 Proposta 2: plano de aula e gamificação

No plano de aula detalhado no quadro 17, apresentamos atividades para refletir sobre a segmentação das palavras a partir do poema *As sem-razões do amor* de Carlos Drummond de Andrade. A separação entre as palavras de uma frase, embora automática para um escritor proficiente, pode causar dúvidas nos alunos que estão começando a ter contato com a língua escrita ou pouco contato com a língua escrita em sua realidade social, apesar de já terem passado pela fase de alfabetização. Assim, no plano de aula a seguir propõe atividades sobre o tema.

QUADRO 16 – Plano de aula 2

Escola: Disciplina: Língua Portuguesa Ano/Série: 9º ano Docente: Data:			
UNIDADE DIDÁTICA: segmentação das palavras			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO/ ORIENTAÇÃO DIDÁTICA	AValiação
1. Sistematizar a segmentação de palavras em textos;	1. Gênero Textual: poema; 2. Variação língua escrita 3. Análise linguística e semiótica	1. Inicialmente os alunos receberão uma folha com o poema “As razões do amor” de Carlos Drummond de Andrade. 2. Cada aluno receberá uma folha em branco para ordenar os versos do poema que foram escritos sem segmentação das palavras 3. Na sequência, os alunos terão um tempo estipulado para ordenar cada estrofe do poema. Por exemplo, 5 minutos para cada estrofe. Ao término de cada tempo o professor deverá sinalizar para que o aluno passe para próxima estrofe. Repetir o procedimento até a última estrofe. 4. Por fim corrigir com a turma por meio da leitura de cada verso do poema. Levantamento das pistas utilizadas para segmentar as palavras do texto. 5. Por último, farão uma discussão sobre a escrita do poema.	Os alunos serão avaliados mediante os acertos dos processos de reestruturação escrita do poema e comentários na discussão sobre os caminhos ou pistas que foram usadas para realizar a atividade.
Competências específicas para a disciplina – BNCC (Base Nacional Comum Curricular): Língua Portuguesa (EF69LP54) – Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da extração, das rimas etc. (EF69LP55): Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. Recursos: Fotocópias do poema. Bibliografia: BNCC. https://www.letras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/983318/			

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

a) Gamificação do plano de aula 2

- Nome da gameificação: o segmentador
- Objetivo educacional: segmentar as palavras de um poema
- Meta da gamificação: segmentar o maior número de estrofes dentro do tempo estabelecido
- Dinâmica central: poema escrito sem segmentação das palavras
- Mecânica:

Entregar o poema com as palavras de cada verso unidas;

Folha em branco para a escrita do poema;

Determinar um tempo para que o aluno escreva cada estrofe, por exemplo, 2 minutos para cada estrofe;

Ao término de cada tempo o professor deverá sinalizar para que o aluno passe para próxima estrofe. Repetir o procedimento até a última estrofe;

Para cada verso segmentado corretamente o aluno marca um (1);

Se não conseguiu segmentar o verso completo não marca o ponto;

Ganha quem fizer o maior número de pontos.

- Elementos:

Folhas com o poema e para a escrita;

Concorrência (entre os alunos);

Cooperação (não tem);

Regra Proibitiva (não pode continuar na mesma estrofe quando o tempo determinado acabar).

- Quem vai jogar: A turma toda (meninos e meninas entre 11 e 14 anos).

Para essa gamificação, não sugerimos o uso de recursos digitais com o objetivo de enfatizar que são elementos facilitadores e não primordiais.

4.4 Proposta 3: plano de aula e gamificação

Processos de adição de (epêntese) e estrutura silábica. Bisol (2013, p. 48, grifos da autora) conclui em seus estudos que a epêntese “[...] é um processo que se estende do latim vulgar a nossos dias, embora os fatos fiquem embaraçados pela consagração desta vogal na escrita, como *estrela e eslavo* exemplificam”. Uma possibilidade de adaptação da proposta é trabalhar com textos curtos, *memes*, mensagens instantâneas de texto no lugar das palavras.

QUADRO 17 – Plano de aula 3

Escola: Disciplina: Língua Portuguesa Ano/Série: ° ano Docente: Data:			
UNIDADE DIDÁTICA: Norma-padrão em situações de fala e escrita			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO/ ORIENTAÇÃO DIDÁTICA	AValiação
1. Fazer uso consciente e reflexivo do processo de formação de palavras; 2. Escrever palavras com correção ortográfica; 3. Obedecer as convenções da língua escrita.	1. Gênero Textual: narrativa de enigma 2. Variação língua escrita 3. Fono-ortografia	1. Inicialmente, dividir a turma em grupos de 4 ou 5 jogadores. 2. Depois cada grupo receberá uma folha com as orientações. 3. Na sequência, os alunos terão um tempo estipulado para descobrir as palavras secretas que as letras formam cada. O tempo poderá ser, por exemplo, de 30 minutos (dependerá da realidade da turma). Durante esse período as equipes poderão solicitar ajuda ou pistas que são três (3). 4. Ao término do tempo o professor deverá sinalizar para que as equipes entreguem as folhas. 5. Por fim, corrigir com a turma por meio da escrita das palavras no quadro para que todos observem a grafia. 6. Por último, mover uma discussão sobre a escrita das palavras secretas.	Os alunos serão avaliados mediante os acertos das palavras secretas e comentários na discussão sobre os caminhos ou pistas que foram usadas para realizar a atividade.

**Competências específicas para a disciplina – BNCC (Base Nacional Comum Curricular):
Língua Portuguesa**

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica obedecendo às convenções da língua escrita.

Recursos: Folhas com as orientações e letras para descobrir as palavras secretas, fichas com as regras

Bibliografia: BNCC.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

a) Gamificação do plano de aula 3

- Nome da gameficação: baú de palavras secretas
- Objetivo educacional: aumentar o desenvolvimento da capacidade linguística de cada aluno
- Meta da gamificação: encontrar as 4 palavras secretas primeiro
- Dinâmica central: quatro palavras são formadas a partir de um conjunto de letras
- Mecânica:

Dividir a turma em grupos (4 ou 5 jogadores);

Entregar uma folha com as letras embaralhadas que formam as palavras para cada grupo;

Os grupos não podem falar uns com os outros;

Dentro do prazo entregar ao professor a folha com as palavras escritas;

Cada palavra encontrada vale dez (10) estrelas;

A palavra com maior número de letras vale o dobro de pontos que o jogador conseguiu;

Cada grupo tem direito a pedir três ajudas (1.Qual é a primeira letra; 2. Qual é a última letra? e 3. Quantas letras de cada as palavras possuem);

Para cada pista solicitada o jogador perde 5 estrelas;

Caso um grupo solicite uma pista o professor entrega o cartão com a pista apenas para o grupo que solicitou

- Elementos:

Folhas com as letras que formam as palavras secretas;

Cartões com as pistas;

Concorrência (entre os grupos);

Cooperação (não tem);

Regra Proibitiva (o grupo que solicitar pista não pode repassar para os outros grupos).

- Quem vai jogar: a turma toda (meninos e meninas entre 11 e 14 anos).

- Sugestões de palavras e pistas:

Palavras: absoluto-absurdo-advogado-psicólogo.

Orientações: o professor pode trabalhar com as palavras encontradas nas produções textuais dos alunos dos seus, nas quais ocorre o processo de reestruturação silábica (abisoluto, adivogado) que busca o padrão silábico do português CV.

Pista 1- três palavras começam com a letra A e uma com P;

Pista 2 - todas terminam com O;

Pista 3:

4	8	1	2	1	3	1	2	1	1	1	3	2
A	O	I	U	B	C	D	L	P	R	V	S	G

b) Gamificação com plataforma digital do plano de aula 3

Para a terceira gamificação, sugerimos o Google *Drive*⁷, que é parte do Google Apps, ele é basicamente um espaço para armazenamento em nuvem de arquivos, mas não se resume a isso. Além de guardar documentos de maneira organizada e acessível, a plataforma também mantém seus arquivos sincronizados entre diferentes máquinas –

⁷ Guia de como usar o Google *Drive*: <https://neilpatel.com/br/blog/como-usar-o-google-drive>

computador, *tablet* ou *smartphone* e a internet –, além de possibilitar o compartilhamento de documentos.

FIGURA 23 - Gamificação baú de palavras secretas



Fonte: Elaborado pela autora (2021).⁸

4.5 Proposta 4: plano de aula e gamificação

A proposta de trabalhar com a segmentação de palavras, fenômeno linguístico que perpassa a fase de aquisição da língua escrita chegando aos mais elevados níveis de escolaridade. Percebe-se que, apesar de não estarem na fase de alfabetização, alguns alunos apresentam dificuldades para segmentar as palavras (pramim-pra mim, porcalsa- por causa, em teiro- inteiro).

⁸ Acesse o *link* faça uma cópia, depois as adaptações necessárias para aplicar com seus alunos: <https://docs.google.com/presentation/d/1YE-PjAmOVAGbzcTHfs8-IYMZqN4sY3kmk3aW1Wak1GY/edit?usp=sharing>

QUADRO 18 – Plano de aula 4

Escola: Disciplina: Língua Portuguesa Ano/Série: ° ano Docente: Data:			
UNIDADE DIDÁTICA: Escrever com correção ortográfica			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO/ ORIENTAÇÃO DIDÁTICA	AVALIAÇÃO
1. Conhecer as regras ortográficas e gramaticais na Língua Portuguesa, tirar dúvidas a respeito da escrita correta de uma palavra.	1. Fono-ortografia .	1. Inicialmente os alunos serão divididos em grupos de 4 a 6 alunos. 2. Após a divisão cada grupo receberá uma folha com a tabela e palavras/pedaços de papeis com as palavras. 3. Na sequência os membros de cada equipe devem analisar e colar as palavras na folha da tabela, separando-as em fato (correta) ou <i>fake</i> (errada). 4. Os grupos não podem realizar consultas nem interagir com os outros grupos. 5. Determinar um tempo para que os grupos realizem a tarefa (10 a 20 minutos). 6. Determinado o tempo todos os grupos devem entregar ao professor a folha com as palavras coladas na coluna. Se o grupo não conseguir colar todas as palavras estará eliminado. 7. Com as palavras coladas o professor devolve aos grupos, em seguida faz a correção coletiva e para cada acerto a equipe marca um ponto. Vencerá o grupo com maior número de acertos. 8. Por último, farão uma discussão sobre a atividade.	Os alunos serão avaliados mediante os acertos das palavras e comentários na discussão sobre a atividade.
Competências específicas para a disciplina – BNCC (Base Nacional Comum Curricular): Língua Portuguesa (EF67LP32) - Escrever palavras com correção ortográfica obedecendo às convenções da língua escrita. Recursos: Folhas sulfite com tabela, Pedacos de papeis com as palavras e cola. Bibliografia: BNCC			

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

a) Gamificação do plano de aula 4

- Nome da gamificação: fato ou *fake*
- Objetivo educacional: identificar se a grafia de determinada palavra é junta ou separada
- Meta da gamificação: conquistar letras de ouro
- Dinâmica central: separar as palavras em fato (grafia correta) ou *fake* (grafia incorreta)
- Mecânica:

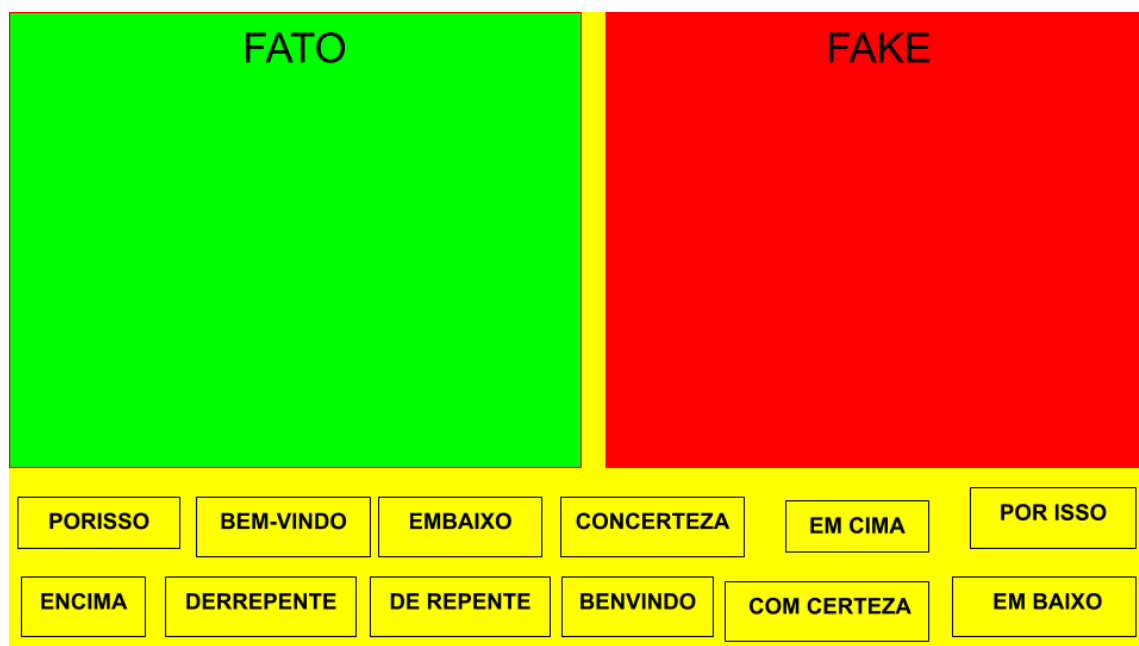
Separar a turma em grupos de 4 alunos;
Entregar as palavras aos grupos;
Separar e colar as palavras em fato ou *fake*.

- Elementos:

Folhas com uma tabela fato ou *fake*;
Pedaços de papéis para colar na coluna correspondente na folha com a tabela;
Competição interna na turma;
Letras de ouro.

- Quem vai jogar: a turma toda (meninos e meninas entre 11 e 14 anos).

FIGURA 24 - Modelo de atividade para o plano de aula 4



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

b) Gamificação do plano de aula 4 com plataforma digital

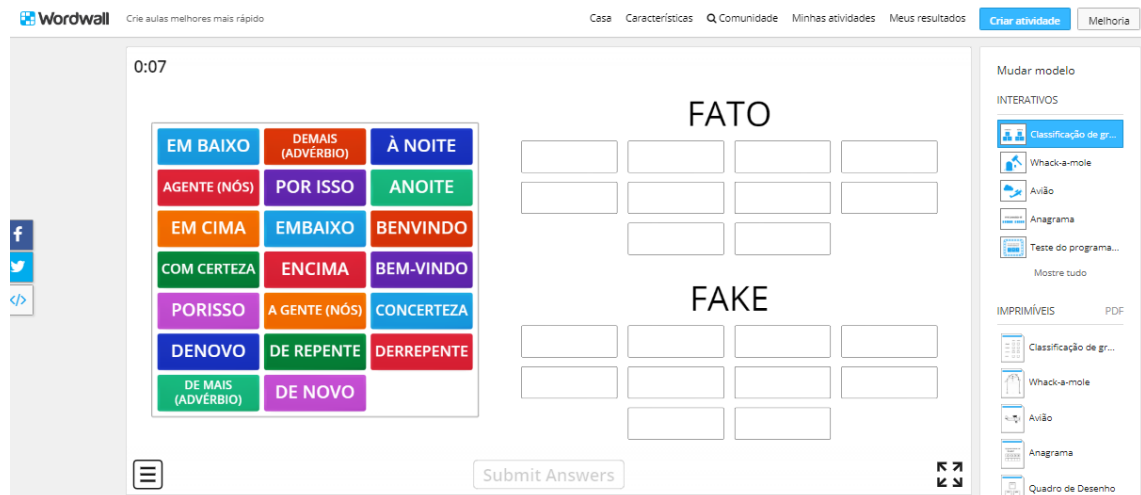
O *wordwall* é uma ferramenta digital que permite a criação de palavras cruzadas e *quizes*, podendo ser utilizado durante as aulas remotas no *Google Meet* e *Zoom* ou ser compartilhado para os alunos o link nas redes sociais (*WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*), por *e-mail* ou disponibilizado nas plataformas das turmas virtuais dos alunos, a exemplo *Google Classroom*. No exemplo abaixo, a dinâmica do *game* é classificar as palavras nas duas colunas: fato ou *fake*. Ao término da atividade a plataforma permite um *feedback* de classificação dos alunos, apresentando várias possibilidades de recursos. Uma desvantagem da plataforma é a limitação de recursos gratuitos (apenas cinco). Mas é possível editar novos conteúdos dentro dos cinco recursos disponíveis, como também é possível encontrar jogos prontos compartilhados por outros professores.

Duas vantagens da plataforma: primeiro a criação de atividades personalizadas para sala de aula por meio de *quizzes*, combinações, jogos de palavras entre outras⁹; a segunda é que os recursos podem ser impressos ou interativos.

⁹ Vide anexo C: modelos *wordwall*.

Para criar um recurso personalizado no *Wordwall* são necessários basicamente três passos após a realização do cadastro na plataforma: o primeiro sendo a escolha do modelo, o segundo a inserção do conteúdo e o terceiro a impressão ou jogo em uma tela interativa.

FIGURA 25 - Gamificação com o Wordwall



Fonte: Elaborado pela autora em <https://wordwall.net>.

4.6 Proposta 5: plano de aula e gamificação

No plano de aula cinco, propomos o tratamento das questões linguísticas a partir da escrita do texto e dos gêneros textuais. Neste plano, o professor estipula um prazo. Sugerimos um bimestre para realização das atividades de escrita, extraclasse. E dentro do prazo estipulado pelo professor cada aluno irá organizar seu prazo. Para o desenvolvimento da atividade, os estudantes exercerão um papel de ativo ao assumir o compromisso das datas para a entrega dos textos.

QUADRO 19 – Plano de aula 5

Escola: Disciplina: Língua Portuguesa Ano/Série: 6 ° ou 7° ano Docente: Total de aulas: Data:			
UNIDADE DIDÁTICA: Prática de linguagem e escrita			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO/ ORIENTAÇÃO DIDÁTICA	AValiação
1. Utilizar recurso e linguísticos e gramaticais na produção de textos; 2. Obedecer as convenções da língua escrita.	1.Gênero Textual: resumo 2.Variação: língua escrita 3.Fono-ortografia	1. Semanalmente/ quinzenalmente indicar a produção de um resumo (filme, livro, programa de TV, capítulo de novela, seriado). 2.Estipular um prazo para entrega do texto (uma semana). 3. Fazer o controle da entrega dos textos: cada texto entregue no prazo o aluno ganha 4 letras de douradas. 4. Ao término do bimestre ou período o professor deverá divulgar os nomes dos alunos que entregaram os textos na data marcada e sua respectiva pontuação, ou seja, o total de letras douradas acumuladas durante o período. 5. Por fim corrigir com a turma por meio da escrita coletiva um dos textos produzidos pelos alunos. 6. Por último, farão uma discussão sobre a escrita das dos textos o cumprimento das datas.	Os alunos serão avaliados mediante o cumprimento dos prazos por eles estabelecidos e pelas produções textuais
Competências específicas para a disciplina – BNCC (Base Nacional Comum Curricular): Língua Portuguesa (EF07LP10) - Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc. (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.			

Recursos: Folhas com as orientações para produção de texto. Quadro/cartaz para acompanhamento da entrega dos textos, acesso ao <https://www.canva.com> e ao <https://pixabay.com>. Sugestão: Criar uma planilha no Excel para controle da entrega dos textos e letras douradas

Bibliografia: BNCC.

Fonte: Elaborado pela autora.

a) Gamificação do plano de aula 5

- Nome da gameficação: textos dourados
- Objetivo educacional: gerar uma rotina de produção de textos pelos alunos
- Meta da gamificação: conquistar 16 letras de ouro (4 letras para cada texto produzido)
- Dinâmica central: entregar os textos em dia
- Mecânica:

Entregar os textos no prazo determinado (cada aluno indicará a data para entrega do texto);

Se entregues fora do prazo, os textos terão o valor da recompensa reduzido pela metade (duas letras de ouro por texto).

- Elementos:

Competição interna na turma;

Fichas: letras douradas;

Quadro: colocar as letras conquistadas pelos alunos (sugestão: planilha do Excel ou Google Planilhas);

Recompensa: % da nota (ou média) bimestral.

- Quem vai jogar: a turma toda (meninos e meninas entre 11 e 14 anos).

FIGURA 26 - Modelo de esquema da gamificação 5



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Orientações: cada aluno deverá receber uma cópia do esquema descrito acima, pois no prazo estipulado pelo professor, que pode ser o bimestre letivo, por exemplo, cada aluno assumirá o compromisso, diante da realidade de cada um, da entrega dos textos. Nos apêndices deste trabalho há sugestões de modelos para as missões da gamificação; modelo para controle da gamificação com duas sugestões: Planilhas do Google, que facilita o trabalho em turmas com muitos alunos, bem como o compartilhamento do andamento da gamificação, e por último um modelo controle da gamificação com cartaz que pode ser afixado na parede da escola.

Não apresentamos proposta de aplicação com recursos digitais para a gamificação, mas a título de sugestão poderia ser usado o Google Forms¹⁰ para o envio dos textos ou Padlet¹¹, ferramenta on-line que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos multimídia. Funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, *hiperlinks*).

As atividades aqui apresentadas mostram que é possível:

¹⁰Tutorial Google Forms: <https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/tutorial-formulario-1.pdf>

¹¹Tutorial Padlet: <https://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/04/Tutorial-Padlet.pdf>

Em vez de trazer jogos já existentes para a sala de aula, o educador pode explorar a gamificação através de certas dinâmicas com sua turma: a principal é trabalhar a partir de missões ou desafios, que funcionam como combustível para a aprendizagem. Dessa forma, todo conhecimento serve a um propósito, o que envolve os estudantes no processo. Outras alternativas são utilizar pontos, distintivos ou prêmios como incentivo; definir personagens (avatares) ou cenários específicos com que os alunos precisam lidar ou propor obstáculos a serem superado (LORENZONI, 2020).

Assim, as cinco gamificações anteriormente detalhadas comprovam a possibilidade de que o professor crie seus próprios jogos e gamificações, considerando sua própria realidade e as de seus alunos. Outra possibilidade é a criação de jogos de tabuleiros a partir das dificuldades dos alunos, conforme sugerido no apêndice D.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os processos fonológicos presentes nos textos escritos, que são normalmente vistos ou estudados como erros de ortografia. Foram observados dez textos escritos por alunos do 7º ano de uma escola da rede pública estadual de Maceió e, a partir disso, foram elaborados cinco planos de aulas e suas respectivas propostas de gamificação. Retomamos conceitos básicos da fonética, da fonologia e dos processos fonológicos e sua importância na formação docente de alfabetizadores e professores de línguas, bem como a importância das referidas áreas na aquisição da escrita alfabética e na correção dos erros que fogem as regras ortográficas vigentes.

A partir da leitura dos textos teóricos foi possível concluir que o desenvolvimento da escrita depende do conhecimento fonológico que a criança adquiriu ao longo do seu processo de aquisição da língua oral. Entretanto, sabe-se que a aquisição da língua oral é natural e espontânea, ao contrário da escrita, que, de modo geral, se dá através do ensino sistemático. Percebe-se que a escrita é, sem dúvida, uma das maiores invenções da humanidade, mas que pressupõe a superação de vários obstáculos cognitivos e de apropriação do sistema alfabético, entre os quais figura a correspondência entre letras/grafemas e fonemas. Ao contrário do que algumas teorias de alfabetização propõem quando dizem que basta expor o aprendiz à leitura para garantir os princípios ortográficos.

Vimos o que são os processos fonológicos e que eles estão presentes na produção de textos escritos de alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Maceió. Ainda que não enfatizada exhaustivamente, a ideia de que o estudo desses processos é fundamental para a produção de textos escritos e, principalmente, para avaliação de erros de ortografia, permeou este trabalho.

Por apresentar uma sistematicidade que, como vimos, permite ao professor de Língua Portuguesa prever e até mesmo compreender melhor os erros de escrita ortográfica cometidos pelos estudantes, o estudo dos processos fonológicos é importante para o linguista, o professor, o estudante de Letras, o professor e estudante de canto, o pedagogo/alfabetizador em trabalhos envolvendo a fala e a escrita.

A pandemia de Covid-19 tornou ainda mais difícil a tarefa de ser pesquisadora e professora durante o mestrado, nos termos do programa do mestrado profissional, que traduz em seus trabalhos de pesquisa a realidade das escolas do país e a realidade dos docentes de Língua Portuguesa para proporcionar aos estudantes os conhecimentos linguísticos. A Covid-19 também escancarou as limitações de conhecimentos, principalmente nos usos das

tecnologias por parte de uma parcela da população que, pelo o isolamento social e as aulas remotas, teve de se adaptar às formas digitais de trabalhar, ensinar, aprender e interagir.

Diante da realidade imposta pela pandemia não restou outra alternativa aos professores, pais e alunos, que precisavam continuar trabalhando e estudando, se não a de mergulhar no mundo de possibilidade que a internet e a tecnologia poderiam oferecer como meios para minimizar o distanciamento social. Os primeiros meses foram desafiadores, especificamente na nossa realidade, com a criação do REAENP, com sua proposta de trabalho por temáticas e laboratórios de aprendizagem, aulas por videochamadas pelo Goolge *Meet*, sala de aula no *Classroom* (Google sala de aula), dentre tantas ferramentas disponibilizadas pelo Google.

Nesse novo contexto, passamos então ao papel de estudantes e professores, tivemos que aprender, seja por meio de *lives*, webinários ou vídeos no YouTube e/ou com a ajuda de colegas que já tinham certo domínio ou aprendiam com mais facilidade os recursos digitais. Um fato a ser destacado durante esse período de adequação e aprendizado de uso dos recursos tecnológicos nas atividades pedagógicas remotas, na nossa unidade de ensino, foi o compartilhamento de conhecimento entre professores. Sempre havia um colega que estava disponível a ajudar tirar dúvidas e até gravar um vídeo explicativo para disponibilizar nos grupos de *WhatsApp*. Além da cooperação dos alunos, que por muitas vezes contribuíram com seus conhecimentos em tecnologias para salvar uma interação remota.

Durante os meses em que aguardamos uma definição do retorno das aulas presenciais, para então darmos continuidade à pesquisa com a coleta dos dados, conforme citado em outro momento, percebemos que as aulas remotas acentuaram de maneira significativa a participação dos alunos, principalmente nas atividades de produção de textos. Evidentemente que os fatores sociais e de falta de recursos tecnológicos não podem ser esquecidos diante de tal contexto, associados à ausência de políticas públicas que garantissem o acesso à educação durante a pandemia de Covid-19 na rede estadual de ensino em Alagoas.

Com a necessidade de manter os poucos alunos nas interações engajados e motivados, surgiram então os exemplos de atividades com o uso de gamificação. Para o primeiro plano de aula e gamificação propomos a plataforma *Kahoot* por dois fatores: já a conhecíamos, tendo sido uma das primeiras por meio das quais aplicamos aulas remotas, e ela tinha alcançado boa aceitação por parte dos alunos. Portanto, pode ser uma boa ferramenta para desenvolver revisão ou introdução de conteúdo nas aulas de Língua Portuguesa.

Percebemos que o lúdico, durante as aulas remotas, pode alcançar sujeitos que muitas vezes não conseguem permitir que os ensinem de forma tradicional, mas que através do prazer proporcionado pelo jogo, consegue se mobilizar a aprender. Além disso, ele engaja a sua

atenção no ato de aprender aquele jogo, aquela missão ou aquele desafio necessário para ganhar, seja o prêmio físico, seja o prêmio psicológico de estar em um lugar privilegiado em um ranking, ou até por receber um certificado.

A vontade de aprender como jogar e participar do jogo ficou clara durante as aulas remotas quando, para gamificar as atividades, aplicamos as plataformas *Kahoot* e *wordwall*. Os alunos que tinham dificuldade para acessar o jogo pediam para aguardar e os que já dominavam procuravam ajudar os colegas, sendo impossível manter os microfones desligados durante a aplicação. Após cada pergunta, quando a resposta correta era exibida, juntamente com a colocação dos participantes, alguém sempre comentava que tinha errado, outro que iria tomar o primeiro lugar do colega – situações que permeavam todo o jogo.

Esperamos que a mescla entre o ensino de Língua Portuguesa, especificamente nos fenômenos fonéticos/fonológicos (e os erros que não estão em conformidade com a ortografia oficial que se refletem na escrita) e a gamificação propiciem o aparecimento e a criação de um ambiente de aprendizagem engajadora que dure exatamente o tempo da aula, mas que fique guardado nas memórias de cada integrante do grupo que a vivenciou (HUIZINGA, 2012).

Vale ressaltar a existência de restrições para uso de jogos e gamificações, ou seja, há determinadas situações em que é impossível a aplicação do jogo ou gamificação: espaço físico, a falta de recurso materiais e tecnológicos. Mas é possível gamificar uma aula, um bimestre, um semestre e até mesmo um ano letivo com poucos recursos ou versões gratuitas de plataformas, para garantir êxito é necessário o equilíbrio entre diversão e aprendizagem.

O planejamento, bem como o conhecimento da realidade de cada turma dos alunos, é imprescindível para o sucesso da intervenção por meio da gamificação. Também há a necessidade de avaliar a proposta de gamificação, observar o que deu certo e o que está por trás desse êxito, o que não deu certo e a razão de não ter dado. Isso possibilita pensar em soluções para dar continuidade ao processo de gamificação e não desistir nos primeiros obstáculos. Para avaliar a participação dos jogadores/estudantes, será de suma importância o papel do professor enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Buscamos, com esse trabalho, contribuir com os estudos linguísticos e o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que estes podem interferir de forma significativa na produção escrita de alunos com pouco acesso à norma escrita padrão da Língua Portuguesa. E, não com menor importância, fazer do mesmo uma ferramenta de revisão da prática docente e pessoal de sua autora, além de disponibilizar o referente estudo para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Andréa Pisan Soares. O jogo digital como recurso para o ensino de língua portuguesa. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 7, n. 17, p. 3-11, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/17848>. Acesso em: 21 set. 2020.
- ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática. 2. ed. São Paulo: DVS, 2014.
- ALVES, Leonardo Meireles. **Gamificação na educação**: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional. Joinville: [S.n.], 2018.
- ALVES, Lynn. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. **EFT**, Portugal, v. 1, n. 2, p. 3-10, mai. 2008. Disponível em: <http://eft.educom.pt>. Acesso em: 2 nov. 2020.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2005.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis, Vozes, 2011.
- BATTISTI, Eliza. Fonologia. In: SCHWINDT, Luiz Carlos. **Manual de Linguística**: fonologia, morfologia e sintaxe. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BASSO, Renato Miguel; GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. **História concisa da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: Edupucrs, 2014.
- BISOL, Leda. **Gramática do português culto falado no Brasil**: a construção fonológica da palavra. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 21-52.
- BOTELHO, José Mario.; LEITE, Isabelle Lins. **Metaplasmos contemporâneos**: um estudo das transformações fonéticas da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/comunicacoes/isabellelinsleite.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora**: a sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. *et al.* **Jogos de alfabetização**. Pernambuco: EDUFPE, 2009.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

BUSARELLO, Raul Inácio.; ULBRICHT Vania Ribas.; FADEL Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *In*: FADEL, Luciane Maria. *et al.* (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

BURKE, Brian. **Gamificar**: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinária. Trad. Siebe Gruppe. São Paulo: DVS, 2015.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica**: introdução à teoria e à prática. São Paulo: Scipione, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CALLOU, Dinah.; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e fonologia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

CASSETTARI, Fernando Taranto. **Estudo de caso**: uso de um quiz game para revisão de conhecimentos em gerenciamento de projetos. 2015. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Sistemas de Informação) – Departamento de Informática e Estatística, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: http://www.gqs.ufsc.br/files/2020/02/Projetos_II_Fernando_Taranto_Cassettari_final.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS. Conselho gestor. **Resolução nº 003/2020 de 02 de junho de 2020**. Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Disponível em : http://www2.ufac.br/profletras/menu/Documentos/copy_of_RESOLUO_003_2020__CG__Elaborao_do_Trabalho_de_Concluso__6_Turma.pdf. Acesso em: 9 ago. 2020.

COSTA, Bianca Kik Ferreira.; ASSENCIO-FERREIRA, Vicente José. Análise dos processos fonológicos em crianças com queixa de distúrbio de fala. **Rev CEFAC**, [S.l.], n. 4, p. 21-24, 2002.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 1999.

DICKMANN, Ivanio. (Org.). **START**: como a gamificação e os jogos de aprendizagem estão transformando a práxis educativa atual com suas dinâmicas inovadoras e criativas. Chapecó: Livrologia, 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY Bernard; DOLZ,

Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxana Rojo e Glaís Sales. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Trad. Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

FERRAREZI, Junior Celso. SOUZA FILHO, Marinho Celestino. Alfabetização e Linguagem: a vida na escola. **Gestão Universitária**, n. 319, jul. 2011.

GERALDI, João Wanderley. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.

HORA, Dermeval da. **Fonética e Fonologia**. [S.l.: s.n.], 2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/345840321/da-Hora-Fonetica-e-Fonologia-pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

HORA, Dermeval; TELLES, Stella.; MONARETTO, Valeria Neto de Oliveira. Português brasileiro: uma língua de metátese? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 178-196, set. 2007.

HORA, Dermeval.; HENRIQUE, Pedro Henrique de Lima. Processos de assimilação envolvendo as consoantes dentais /t,d/ no Português Brasileiro. **SIGNUM: Estud., Ling.**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 206-230, 2015.

KATO, Mary Aizawa. A gramática nuclear e a língua-I do brasileiro. In: MARTINS, Marcos Antonio. (org.). **Gramática e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2013.

LEMLE, Mirian. **Guia teórico do alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LORENZONI, Marcela. **Gamificação**: o que é e como pode transformar a aprendizagem. Disponível em: <http://info.geekie.com.br/gamificacao> acesso novembro/2020
Acesso em: 2. dez. 2020.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis.; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de letras, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Marco Antonio. (Org.). **Gramática e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2013.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NOBREGA, Maria José. **Ortografia**. [S.l.]: Melhoramentos, 2013.

OLIVEIRA, Antônia Maria de Freitas. **Saber... e saber fazer**: implicações teóricas e práticas no tratamento da modalidade oral no ensino de língua portuguesa. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

ORMUNDO, Wilton: **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagens - manual do professor. São Paulo: Moderna, 2018.

OTHERO, Gabriel de Ávila. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. **ReVEL**, v. 3, n. 5, 2005.

OTHERO, Gabriel de Ávila. **Introdução ao estudo da história da língua portuguesa**. Pará de Minas: Virtualbooks, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

POSSENTI, Sírio. **Erros de escrita, propositais ou não**. Pixuleco é inflável ou inFlávio? Disponível em: <https://www.brasil247.com/pt/247/midiatech/382668/'Pixuleco-%C3%A9-infl%C3%A1vel-ou-inFl%C3%A1vio'-pergunta-o-linguista-S%C3%ADrio-Possenti.htm>. Acesso em: 4. nov. 2019.

RAMANZINI, Haroldo. **Introdução à Linguística Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

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

SARAIVA, Melbiany Barros. **A influência da modalidade oral em textos escritos**: um olhar sociolinguístico nas produções de alunos do ensino fundamental em escola pública de Maceió. Maceió: UFAL / FALE / PROFLETRAS, 2019.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEDUC). Portaria nº 7651/2020 de 19 de junho de 2020. Regulamenta a substituição das aulas presenciais pelas atividades desenvolvidas no âmbito do regime especial de atividades escolares não presenciais - REAENP e dá outras providências. **D.O/AL**, de 19 de junho 2020, p. 9 -11. Disponível em: <http://www.imprensaoficialal.com.br>. Acesso em: 24 de julho de 2020.

SILVA, Fernando Moreno. Processos fonológicos segmentais na língua portuguesa. **Lettera online**, [s. l.], n. 4, 2011. Disponível em: <http://bit.ly/revistalittera>. Acesso em: 28 out. 2019.

SILVA, Marinaldo de Souza.; SILVA, Artur Neves do Amaral. A materialização da língua em situações individuais presentes na produção escrita dos alunos do ensino

fundamental. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 5., 2018. **Anais...** Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>. Acesso em: 30 set. 2019.

SOUZA, Jayane do Nascimento. **A escrita no Ensino Fundamental II: uma análise dos desvios ortográficos e sugestões de estratégias de intervenção**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

WINTER, Neumar Carta. **Reforma ortográfica**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelos para o plano de aula 1

Carro grosseiro quase sempre feito de madeira, geralmente puxado por animais, usado para transporte de carga. Carroça	Hidróxido de ferro de cor vermelho-alaranjada, produto da corrosão do ferro em presença do oxigênio atmosférico e em meio úmido. Ferrugem	Qualidade de quem persevera; pertinácia, constância. Perseverança	Comum às diversas aves ciconiiformes, têm cabeça e pescoço nus e alimentam-se de carne em putrefação Urubu
Insetos ortópteros da fam. dos blatídeos; de hábitos domésticos, por nutrirem-se de toda sorte de produtos, contaminam alimentos, têm odor desagradável e tornam-se pragas sérias. Barata	ANATOMIA GERAL Parte mais volumosa do corpo humano, ligada à cabeça pelo pescoço, e à qual se articulam os membros; torso. Tronco	Descansar em estado de sono. Dormir	Perder a vida; finir-se, falecer Morrer

APÊNDICE B – Modelos para o plano de aula 2

Poema sem segmentação	Escreva segmentando as palavras
Euteamoporqueteamo Nãoprecisasseramante Enemsempresabessê-lo Euteamoporqueteamo Amoréestadodegraça Ecomamornãosepaga	
Amorédadodegraça Ésemeadonovento Nacachoeira,noeclipse Amorfogeadicionários Earegulamentosvários	
Euteamoporquenãoamo Bastanteoudemaisamim Porqueamornãoetroca Nãoseconjuganemseama Porqueamoréamoranada Felizeforteemsimesmo	
Amoréprimodamorte Edamortevencedor Pormaisqueomatem(ematam) Acadainstantedeamor	

APÊNDICE C – Modelos para o plano de aula 5

1) Modelo missões da gamificação 5¹²

NOME:
TURMA:
DATA:
LETRAS DOURADAS:

PRÁTICA DE LINGUAGEM ESCRITA

Missão n°

Instruções: Leia um livro, assista um filme, um programa de TV e uma série de TV. Depois, com suas palavras, escreva um resumo que explique as ideias principais e detalhes importantes. Não esqueça de entregar na data que você definiu.



12 Para cada texto entregar uma folha com a indicação da missão (01, 02, 03 e 04).

ANEXOS

ANEXO A – Proposta de produção textual da fase de observação

Escola: _____.

Aluno(a): _____.

Ano: _____. Turma: _____. Data: ____/03/2020.

PRODUÇÃO TEXTUAL

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos, redija um texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “EFEITOS DO USO EXCESSIVO DE CELULAR ENTRE JOVENS NO BRASIL”, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Texto 1

Quantas horas por dia seu celular fica na palma de sua mão? Há quantos minutos ou horas sua rede social foi consultada? Os seus grupos de WhatsApp exigem muita atenção?

“Há uma adesão que pode ser excessiva”, alerta o professor Christian Dunker. O pesquisador do Instituto de Psicologia da USP se refere a “uma nova forma de controle digital que envolve tanto a localização do celular quanto a necessidade de ter o telefone atendido”.

E os jovens, no caso, seriam os mais prejudicados ao renderem-se a “usos radioativos dessa tecnologia”. Justamente porque, observa o psicanalista, integram uma “primeira geração” nascida sob a influência de celulares e redes sociais.

Segundo Christian Dunker, essa combinação leva ainda a uma “dependência de monopolização por um único ou por discursos muito fechados”. O receio maior é com opiniões “que incitam sempre o mesmo tipo de afeto: ódio ou inveja”, exemplifica.

“É muito importante poder ficar consigo, num certo estado de desocupação e de descontinuidade entre uma atividade e outra, entre um discurso e outro”, recomenda o professor Dunker.

Fonte: <https://jornal.usp.br/atualidades/cresce-preocupacao-com-o-uso-exagerado-de-celulares>.

Texto 2

Nos Estados Unidos, um estudo do Pew Research Center aponta que 46% da população diz não conseguir viver sem seu celular com acesso à internet. A dependência do gadget, usado menos para fazer

ligações do que para ler notícias, interagir nas redes sociais, jogar e assistir a vídeos, tem até nome: nomofobia, o medo de ficar longe do aparelho. “Nossos smartphones se transformaram em uma ferramenta que fornece satisfação rápida e imediata. Nossos neurônios respondem a isso imediatamente, lançando dopamina. Ao longo do tempo, isso aumenta nosso desejo pelo feedback rápido e pela satisfação imediata. Esse processo também contribui para o desenvolvimento de intervalos de atenção mais curtos e torna as pessoas mais propensas ao tédio”, explica Isaac Vaghefi, professor da Universidade de Nova York que pesquisou a nomofobia entre 182 estudantes universitários.

Adaptado de: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/ciencia-e-saude/2017/12/03/interna_ciencia_saude,645067/quais-sao-as-consequencias-do-uso-excessivo-de-celular.shtml

Texto 3

Uso excessivo de celular pode causar sérias doenças

Artrite, mialgia e tendinite são algumas das complicações que podem ser geradas principalmente no polegar devido ao exagero no uso de redes sociais. Além de ser o maior responsável pela digitação, o polegar é também aquele que auxilia a segurar o aparelho. Segundo o ortopedista do Hospital das Clínicas, Dr. Mateus Saito, a cada clique o dedo realiza o movimento de extensão, que pode causar microlesões na região, originando dor localizada. A inflamação pode ser tratada com o uso de medicamentos, uso de órteses para imobilizar a área e até mesmo exercícios para fortalecer o polegar. É importante estar atento a qualquer tipo de incômodo.

Fonte: <https://noticias.r7.com/sp-no-ar/fotos/uso-excessivo-de-celular-pode-causar-serias-doencas-28082018#!/foto/5>

Texto 4





Milhares de sites são criados, modificados e desativados diariamente. É possível que, quando forem consultados, aqueles indicados neste capítulo não estejam mais disponíveis ou tenham mudado de endereço.

RESENHA CRÍTICA: uma opinião consistente

Você já olhou para o cartaz de um filme, gostou da imagem, achou o título interessante, mas ficou em dúvida se valeria mesmo a pena comprar o ingresso para vê-lo no cinema? As resenhas críticas podem ajudar você a tomar uma decisão em momentos assim.

Leia uma resenha sobre um famoso mangá japonês. Ela foi publicada no blog "Troca equivalente", centrado na cultura japonesa.

Leitura 1

Análise – Mangá *Solanin*

Chegou a hora de falar sobre o melhor lançamento nas bancas brasileiras do ano passado. Uma belíssima história do autor Inio Asano e mais um acerto da editora L&PM.

A história

Sem entrar em muitos detalhes, para não estragar a boa evolução da trama ao longo de seus dois volumes, a história de *Solanin* começa mostrando o tediado dia a dia do casal Meiko Inou e Naruo Taneda. Fica evidente desde o começo que os dois não estão satisfeitos com o rumo que suas vidas tomaram profissionalmente. Meiko é auxiliar de escritório enquanto Taneda trabalha como ilustrador *freelancer*.

Ao longo dos capítulos vemos como esses dois jovens do interior se sentem sufocados na cidade grande, sentindo a pressão de terem se formado na faculdade e se tornado adultos, assim precisando abdicar de alguns sonhos para conseguir vencer em uma bonita, porém cruel, Tóquio, que cobra deles o preço de uma liberdade que talvez nunca volte.

Paralelo a isso conhecemos outros personagens importantes e que são amigos dos protagonistas. Esses personagens também surgem com seus

Desvendando o texto

- 1 O texto apresenta ao leitor os dois primeiros volumes do premiado mangá *Solanin*.
 - a) Identifique e caracterize os protagonistas desse mangá.
 - b) Em *Solanin*, não há um vilão ou inimigo. O que aparece como obstáculo para os protagonistas?
- 2 Além de abordar a trama, o produtor do texto analisa a qualidade das ilustrações do autor japonês Inio Asano.
 - a) Quais aspectos do desenho foram observados?
 - b) Que expressão foi empregada para comparar a qualidade visual de *Solanin* à de outros mangás disponíveis ao público brasileiro?
 - c) Que expressão do texto tem sentido equivalente a ela e pertence à linguagem formal?
 - d) O que a expressão informal *desenho feito nas coxas* indica sobre a opinião do autor da resenha sobre boa parte dos mangás semanais?
 - e) A comparação entre a trama e as ilustrações de *Solanin* está expressa no subtítulo referente a este trecho. A expressão *em sintonia* sugere que a trama é (1) superior às ilustrações; (2) inferior ou (3) de mesma qualidade?
- 3 O texto também faz observações quanto à qualidade da publicação.
 - a) O que é um *pocket*, formato escolhido para publicar *Solanin*?
 - b) Por que *Solanin* poderia oferecer dificuldade à edição?

1a. Os protagonistas são a jovem *Memu Inoue*, que trabalha como auxiliar de escritório, e seu companheiro *Naruo Taneda*, um ilustrador *freelance* e músico. Ambos cresceram em uma cidade interiorana do Japão.

1b. O obstáculo é a vida adulta e suas dificuldades, que levam os jovens a uma rotina enfiada, ditada pelas necessidades do trabalho e da metrópole, na qual nem sempre é possível realizar sonhos, como o desejo de *Taneda* de que sua banda musical dê certo.

O capricho, a presença de detalhes e o trabalho com a luz e a sombra.

Ganha de lavada.

2d. A expressão revela que muitos desses mangás são feitos de modo descuidado, apressadamente, sem capricho.

2e. De mesma qualidade (3).

É um livro produzido em formato pequeno para tornar-se mais prático.

A grande quantidade de texto verbal (diálogos, no caso) poderia comprometer a estética do mangá.

Como funciona uma resenha crítica?

Refleta um pouco mais sobre a resenha que você leu.

- 1 As resenhas costumam ser escritas por conhecedores de um segmento cultural (literatura, games, teatro etc.).
 - a) Como o resenhista mostra que seu conhecimento de mangás não se limita a *Solanin*?
 - b) Quais expressões do primeiro parágrafo evidenciam a opinião do resenhista sobre *Solanin*?
 - c) Essa opinião foi sustentada com argumentos objetivos? Explique sua resposta.
 - d) Os dados apresentados na resenha são suficientes para que você decida entre ler e não ler *Solanin*? Justifique sua resposta.
 - e) Após ler essa resenha, você leria esse mangá? Por quê?
- 2 Refleta sobre os leitores da resenha.
 - a) Porque é provável que a maioria dos leitores de *Solanin* seja de adultos jovens?
 - b) Do ponto de vista da linguagem, é correto afirmar que o texto se comunica com esse público? Justifique sua resposta.
 - c) Suponha que alguém não habituado com as características do gênero mangá lesse a resenha. Há termos técnicos que dificultam a compreensão de seu conteúdo?

1c. Sim. O resenhista resumiu a trama e mostrou como ela dialoga com questões comuns aos jovens, além de indicar os pontos altos das ilustrações e da edição.

1d. Resposta pessoal. Espera-se uma resposta afirmativa, já que a resenha é bastante completa, oferecendo informações sobre o conteúdo e a publicação.

2a. Porque o mangá tem como tema questões ligadas à vida dos universitários e recém-formados. Além disso, adolescentes e jovens são o público mais comum do gênero.

2b. Sim. O texto usa algumas expressões informais, que se aproximam da variedade linguística usada pelos jovens.

Elaborando minha resenha crítica

1. Escreva um parágrafo de apresentação do objeto cultural. Identifique-o e expresse uma opinião favorável ou desfavorável.
2. Amplie sua descrição. Você pode resumir o conteúdo, descrever a organização (quantos poemas tem uma coletânea ou quantas faixas tem um álbum, por exemplo), apresentar o contexto de produção do objeto cultural (nova edição de um romance, por exemplo) etc.
3. Crie um ou dois subtítulos destacando alguns critérios usados na avaliação, como ocorre na resenha de *Solarin*. Embora não seja obrigatório segmentar a resenha, a divisão em partes contribui para a organização das informações.
4. Produza um ou mais parágrafos para desenvolver a ideia desses subtítulos, mesclando descrição e avaliação.
5. Redija um parágrafo de conclusão, recomendando ou não ao público aquele objeto cultural.
6. Leia a resenha para verificar se os argumentos que você utilizou no texto reforçam a opinião que você emitiu. A resenha não pode ser apenas a expressão de seu gosto pessoal.
7. Elabore um título que destaque a informação mais importante do texto.
8. Inclua recursos complementares em sua resenha. Não deixe de colocar legendas se usar imagens.

■ Momento de reescrever

Avallando minha resenha crítica

As resenhas serão avaliadas por grupos de alunos. Cada aluno lerá seu texto em voz alta e ouvirá uma avaliação dos colegas, embasada no quadro de critérios a seguir. Eles também devem fazer recomendações com a intenção de ajudar o autor a aprimorar a resenha.

Depois, cada aluno ficará encarregado de ler o texto de um parceiro e anotar, a lápis, correções relativas a segmentação de frases, ortografia, concordância etc.

A	O objeto cultural foi identificado por seu título e seu(s) produtor(es)?
B	Está clara a opinião do resenhista acerca do objeto cultural?
C	O texto descreve o objeto cultural?
D	Os argumentos justificam bem a opinião?
E	A resenha está organizada em partes?
F	Recursos complementares contribuem para a boa qualidade da resenha?
G	A linguagem é compatível com a divulgação em uma revista cultural destinada ao público jovem?
H	O tipo de informação apresentado é compatível com o público?

ANEXO C – Modelos *wordwall*

Conheça nossos modelos

Selecione um modelo para saber mais



Combinar

Arraste e solte cada palavra-chave ao lado de sua definição.



Questionário

Uma série de questões de múltipla escolha. Toque na resposta correta para continuar.



Roda aleatória

Gire a roda para ver qual item surge a seguir.



Abra a caixa

Toque em cada caixa para abri-la e revelar o item dentro.



Encontre o par

Toque na resposta correspondente para eliminá-la. Repita até que todas as respostas desapareçam.



Classificação de grupo

Arraste e solte cada item em seu grupo correto.



Cartas aleatórias

Distribua cartas aleatoriamente de um baralho embaralhado.



Pares correspondentes

Toque em um par de peças por vez para revelar se eles combinam.



Palavra que falta

Uma atividade cloze em que você arrasta e solta palavras em espaços em branco dentro de um texto.



Descompactar

Arraste e solte as palavras para reorganizar cada frase em sua ordem correta.



Anagrama

Arraste as letras para suas posições corretas para decifrar a palavra ou frase.



Teste do programa de jogos

Um questionário de múltipla escolha com pressão de tempo, linhas de vida e uma rodada de bônus.



Diagrama etiquetado

Arraste e solte os alfinetes em seus lugares corretos na imagem.



Whack-a-mole

As toupeiras aparecem uma de cada vez, acerte apenas as corretas para vencer.



Procura de palavras

As palavras estão escondidas em uma grade de letras. Encontre-as o mais rápido possível.



Perseguição de labirinto

Corra para a zona de resposta correta, evitando os inimigos.



Palavras cruzadas

Use as pistas para resolver as palavras cruzadas. Toque em uma palavra e digite a resposta.



Avião

Use o toque ou o teclado para chegar às respostas corretas e evitar as erradas.