

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

**MONOTONGAÇÃO NO *CONTINUUM* FALA-ESCRITA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIGITAL A PARTIR DO JOGO
“PARLAVENTURA” PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Priscila Paula Silva de Marins

Seropédica

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

**MONOTONGAÇÃO NO *CONTINUUM* FALA-ESCRITA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIGITAL A PARTIR DO JOGO
“PARLAVENTURA” PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

PRISCILA PAULA SILVA DE MARINS

Sob a orientação da Professora Doutora
TANIA MIKAELA GARCIA ROBERTO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras** no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Seropédica, RJ
Junho de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M 337m Marins, Priscila Paula Silva de , 1986-
Monotongação no continuum fala-escrita: uma proposta de intervenção digital a partir do jogo "Parlaventura" para alunos do ensino fundamental II. / Priscila Paula Silva de Marins. - Maricá , 2024. 115 f.: il.

Orientadora: Tania Mikaela Garcia Roberto.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2024.

1. Monotongação. 2. Ortografia. 3. Objeto de Aprendizagem. 4. Parlenda. 5. Gamificação. I. Roberto, Tania Mikaela Garcia , 1973-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

PRISCILA PAULA SILVA DE MARINS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 11/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **TANIA MIKAELA GARCIA ROBERTO**
Data: 26/11/2024 14:46:31 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Tania Mikaela Garcia Roberto (UFRRJ)

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA NASCIMENTO BODOLAY**
Data: 27/11/2024 08:54:09 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Adriana Nascimento Bodolay (UFVJM)

Avaliador externo

Documento assinado digitalmente
 **DANIELA SAMIRA DA CRUZ BARROS**
Data: 26/11/2024 15:18:24 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Daniela Samira da Cruz Barros (UFRRJ)

Avaliador interno

Dedico este trabalho às três Marias fundamentais em minha vida: a primeira, Maria, Mãe de Deus; em seguida, minha mãe, Maria Lúcia; e por fim, minha amada filha, Mariah.

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de fazer o primeiro agradecimento a Deus e a Nossa Senhora, que me seguraram até aqui na concretização deste sonho. Só eles sabem as lutas e batalhas diárias para que esse texto pudesse ser escrito.

Em segundo lugar, minha mãe, Maria Lúcia, um exemplo de mulher nordestina, retirante, que sempre segura minha mão e me mostra todo tempo que lutar vale a pena, vale muito a pena. Em seguida, e não menos importante, o meu pai, Luiz Paulo, meu irmão, Bruno, e meus sobrinhos, Yan e Vinicius. Aqueles que abrem mão de sua esposa, mãe e avó, diariamente, para que ela possa ser essa fortaleza em minha vida.

Também não posso deixar de agradecer à minha amada filha, a Mariah, que precisou dividir a mãe dela com os estudos. Sei que não foi fácil ficar sem brincar com sua mãe, mas que esse período seja um exemplo a ser seguido. Estudar, correr atrás dos seus sonhos, vale muito a pena. Quando você crescer um pouco mais e ler esta dissertação, saberá do que estou falando. Tudo sempre foi e será por você, minha filha.

Meu esposo, Marco Aurélio, obrigada por ter tido paciência nas horas do desespero. Se hoje concluo este sonho, foi porque você sempre me incentivou a ir além e me mostra todos os dias que eu sou capaz, seja pelas suas palavras, mas principalmente pelo exemplo.

Gostaria de agradecer às minhas amigas Anna Carollina, Ana Guiot, Ingrid, Flávia, Franciele, Karine, Natércia, Magda, Priscila, Rejane, Suelen e Suzanny. Desde o momento em que resolvi participar da seleção, na escrita do Memorial, na entrevista, no ingresso e no processo de escrita, vocês não soltaram a minha mão. O carinho e incentivo de vocês é primordial em minha vida.

Não posso deixar de homenagear a coordenação do PROFLETRAS UFRRJ, na pessoa da Prof.^a Dr.^a Marli Hermenegilda e o corpo docente por toda acolhida, ensinamentos e olhar atento à educação básica ao curso. Quando escolhi a Instituição, foi porque ouvi falar do trabalho excepcional de vocês. Eu pude comprovar no dia a dia esse carinho com os professores que aqui passaram pela turma 08.

Um agradecimento mais que especial à minha orientadora, Tania Mikaela. Sem você, não saberia por onde começar. Você consegue tirar o melhor das pessoas sem nem perceber.

Cresci muito com suas orientações, levarei todas os seus ensinamentos para a vida. Obrigada por compartilhar tanto conhecimento de forma tão simples e genuína. Você tornou esse processo muito mais leve.

Também gostaria de agradecer às professoras Adriana Bodolay e Daniela Samira pelo aceite na participação desta banca e pelas sugestões tão enriquecedoras ao trabalho durante a qualificação. Podem ter certeza que vocês o deixaram muito melhor, o que poderá ajudar muito os alunos que jogarão a proposta desenvolvida aqui.

Gostaria de agradecer também aos meus colegas da Turma 08, nossa sintonia foi excepcional. Ajudamo-nos muito, crescemos muito enquanto profissionais. Agradeço em especial aos meus amigos Ademilson, Fabiane e Sergio por todas as trocas produtivas ao longo deste processo.

Por último, o agradecimento vai aos meus alunos: molas mestras deste trabalho. Foi por vocês e com vocês que esta dissertação foi construída. Todas as opiniões e conversas que tivemos estão aqui. Tento ser melhor todo dia por vocês.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

RESUMO

MARINS, Priscila Paula Silva de. **Monotongação no *continuum* fala-escrita: uma proposta de intervenção digital a partir do jogo “parlventura” para alunos do ensino fundamental II**. 2024. 115p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

A língua escrita é uma convenção social que reflete não apenas a comunicação, mas também poder dentro de uma sociedade. Nesse contexto, a escola desempenha um papel crucial no ensino e na promoção do uso da língua padrão. No entanto, a influência da oralidade sobre a escrita pode representar um desafio significativo para os falantes, especialmente no que diz respeito à ortografia do português brasileiro. Em vista disso, esta dissertação propõe a elaboração de um Objeto de Aprendizagem em formato de jogo digital, voltado para o desenvolvimento da escrita ortográfica do português brasileiro, com foco particular no fenômeno da monotongação, utilizando como base o gênero parlenda. Os objetivos específicos incluem levantar os principais estudos e teorias sobre a monotongação, analisar o ensino de ortografia conforme delineado nos documentos norteadores da Educação Básica, BNCC e PCN, a identificar as variáveis associadas ao fenômeno em estudo e uma compreensão da relevância dos objetos de aprendizagem e da gamificação no contexto do ensino presencial. A pesquisa adotou uma abordagem exploratória, envolvendo um levantamento bibliográfico e uma proposta interventiva. O desenvolvimento da pesquisa seguiu uma perspectiva teórico-reflexiva, enfatizando a importância da reflexão do professor sobre a sala de aula de aula como ponto de partida da mudança e uma metodologia ativa de aprendizagem centrada no aluno, tornando-o um participante ativo e engajado na construção do conhecimento, numa concepção sociointeracionista do processo. O produto final desenvolvido nesta pesquisa, o Parlventura, visa tentar sanar o fenômeno da monotongação na escrita por meio da gamificação. Os alunos serão conduzidos através de três fases distintas, ambientadas no gênero parlendas, compostas por quatro missões cada, com a finalidade de facilitar a aprendizagem da escrita dos ditongos em processo de monotongação no português brasileiro, de modo a expandir o conhecimento ortográfico dos alunos a partir desse gênero de tradição oral.

Palavras-chave: Monotongação. Ortografia. Objeto de Aprendizagem. Parlenda. Gamificação.

ABSTRACT

MARINS, Priscila Paula Silva de. **Monophthongization in the speech-writing continuum: a proposal for digital intervention based on the game “parlventura” for elementary school II students.** 2024. 115p. Dissertation (Language Professional Masters Degree in a National Network). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

Written language is a social convention that reflects not only communication but also power within a society. In this context, the school plays a crucial role in teaching and promoting the use of the standard language. However, the influence of orality on writing can represent a significant challenge for speakers, especially with regard to Brazilian Portuguese spelling. In view of this, this dissertation proposes the elaboration of a Learning Object in the format of a digital game, aimed at the development of orthographic writing in Brazilian Portuguese, with a particular focus on the phenomenon of monophthongization, using the rhyme genre as a basis. The specific objectives include raising the main studies and theories on monophthongization, analyzing the teaching of spelling as outlined in the guiding documents of Basic Education, BNCC and PCN, identifying the variables associated with the phenomenon under study and an understanding of the relevance of learning objects and gamification in the context of face-to-face teaching. The research adopted an exploratory approach, involving a bibliographic survey and an intervention proposal. The development of the research followed a theoretical-reflexive perspective, emphasizing the importance of the teacher's reflection on the classroom as a starting point for change and an active student-centered learning methodology, making him an active and engaged participant in the construction of knowledge, in a socio-interactionist conception of the process. The final product developed in this research, Parlventura, aims to try to remedy the phenomenon of monophthongization in writing through gamification. The students will be led through three distinct phases, set in the parlendas genre, composed of four missions each, with the purpose of facilitating the learning of the writing of diphthongs in the process of monophthongization in the Brazilian Portuguese, in order to expand the students' orthographic knowledge from this genre of oral tradition.

Keywords: Monophthongization. Orthography. Learning Object. Parlenda. Gamification.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Formas de onda e espectrogramas de banda larga do ditongo [aj] monotongado na palavra baixa e preservado na palavra vai.....	22
Figura 2 - Eixos dos PCN.....	42
Figura 3 - Modelo espiral de desenvolvimento de <i>software</i>	70
Figura 4 – Mapa do Parlaventura.....	82
Figura 5 – Missão 1.....	83
Figura 6 – Missão 2.....	83
Figura 7 – Missão 3.....	84
Figura 8 – Missão 4.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As vogais do português brasileiro.....	20
Quadro 2 – Ditongos decrescentes orais no português brasileiro.....	23
Quadro 3 – Habilidades para o Ensino Fundamental II referentes ao ensino da ortografia.....	45
Quadro 4 – Atividade 1.....	91
Quadro 5 – Atividade 2.....	92
Quadro 6 – Atividade 3.....	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados dos estudos acerca da variável <i>tonicidade</i>	25
Tabela 2 - Resultados dos estudos acerca da variável <i>contexto seguinte</i>	26

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CNE – Conselho Nacional de Educação
EaD – Ensino a distância
IEEE – *Institute of Electrical and Electronic*
IEEE-LOM – *Learning Object Metadata*
IEEE-LTSC – *Learning Technology Standards Committee*
EF – Ensino Fundamental
EF II – Ensino Fundamental II
LP – Língua Portuguesa
MEC – Ministério da Educação
OA – Objeto de Aprendizagem
ODA – Objetos Digitais de Aprendizagem
OMS – Organização Mundial de Saúde
OVA – Objetos Virtuais de Aprendizagem
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PB – Português Brasileiro
PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras
RED – Recurso Educacional Digital
TI – Tecnologia da Informação
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1 O FENÔMENO DA MONOTONGAÇÃO EM TERMOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS.....	18
2.2 O FENÔMENO DA MONOTONGAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA VARIACIONISTA.....	32
2.3 O FENÔMENO DA MONOTONGAÇÃO NA AQUISIÇÃO DA MODALIDADE ESCRITA.....	35
2.4 O FENÔMENO DA MONOTONGAÇÃO NA ESCRITA.....	38
2.5 O ENSINO DA ORTOGRAFIA SEGUNDO DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	41
2.6 O ENSINO REFLEXIVO DA ORTOGRAFIA.....	47
2.7 A ESCOLA EM TEMPOS DIGITAIS PÓS-PANDÊMICOS.....	50
2.7.1 A gamificação como estratégia metodológica.....	55
2.7.2 O impacto da gamificação no processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva da teoria de Vygotsky.....	59
2.7.3 Reflexões sobre o uso da gamificação analógica x digital.....	61
2.7.4 Aprendizagem colaborativa.....	62
2.7.5 Os Objetos de Aprendizagem (OA).....	63
2.8 PARLENDAS.....	70
2.9 FALA X ESCRITA: REFLEXÕES SOBRE O <i>CONTINUUM</i> A PARTIR DE MARCUSCHI.....	73
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	76
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	76
3.2 ABORDAGEM.....	77
3.3 CONTEXTO DA PESQUISA.....	78
4 A PROPOSTA.....	80
4.1 DETALHAMENTO DO JOGO.....	81

4.1.2 Mapa.....	82
4.1.3 Missões.....	82
4.1.4 Fases-Parlenda.....	85
4.1.5 Sistema de pontuação.....	88
4.2 POSSIBILIDADES DE ENCAMINHAMENTOS PEDAGÓGICOS.....	89
4.3 EXPECTATIVAS DE AVANÇO FUTUROS.....	93
4.4 COMO TORNAR O OBJETO DE APRENDIZAGEM ACESSÍVEL ÀS ESCOLAS PÚBLICAS.....	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICE.....	110
ANEXO.....	114

1 INTRODUÇÃO

Diversos são os estudos variacionistas que analisam produções concorrentes na fala do português brasileiro, inclusive o fenômeno da monotongação de ditongos em diferentes contextos e variedades sociolinguísticas. Já as pesquisas sobre aquisição da linguagem, especificamente as de aquisição da escrita, debruçam-se, muitas vezes, sobre a influência da fala na alfabetização e em fases subsequentes do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

O fenômeno da monotongação, comum em palavras como *ouro*, *peixe*, *caixa*, é frequente na fala [‘o4Y], [‘πεΣI], [‘κασ6], no entanto, na escrita de textos formais ainda é estigmatizado. Isso ressalta a relevância crucial da instituição escolar, tal como enfatizado por Bortoni-Ricardo (2004), que desempenha um papel fundamental como uma esfera social, cujo papel principal é ampliar a competência comunicativa dos alunos. Logo, a escola, ao abordar as variações linguísticas, não apenas promove a compreensão de normas linguísticas mais convencionais, mas também desempenha um papel ativo na redução do estigma associado a características linguísticas divergentes. Isso prepara os alunos para uma comunicação eficaz em várias situações, tanto na oralidade quanto na escrita, enquanto valoriza e respeita a diversidade linguística inerente à língua.

Os alunos, mesmo de classes populares, estão em constante contato com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), porém, a escola acaba presa a gêneros impressos e tradicionais, ora por falta de recursos, ora por falta de domínio dessa tecnologia pelo professor, ora pelo tradicionalismo impregnado nesse espaço de aprendizagem.

Em virtude da pandemia de COVID-19 que assolou o mundo, a educação precisou se transformar e se adaptar rapidamente às tecnologias digitais, embora já fizesse uso desse recurso em determinados momentos. Mesmo havendo uma grande dificuldade em inserir o mundo digital na escola, é fato que os alunos estão imersos o tempo todo nesse universo e em contato com os gêneros que lá circulam. Logo, cabe à escola inserir o trabalho com tecnologia nas salas de aula, e uma boa forma de fazê-lo é por meio dos chamados Objetos de Aprendizagem.

Objetos de Aprendizagem (OA), segundo Audino e Nascimento (2010, p. 141), “são recursos capazes de proporcionar, mediante a combinação de diferentes mídias digitais,

situações de aprendizagem em que o educador assuma o caráter de mediador e o aluno o caráter de sujeito ativo dentro do processo de ensino e aprendizagem”. Logo, os OA mostram-se grandes aliados no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que não favorecem respostas prontas ou exercícios mecanizados, ou seja, o aluno precisa ser ativo e elaborar e reelaborar hipóteses sobre o assunto trabalhado. O professor, por sua vez, será um mediador do percurso formativo proposto, segundo as concepções vygotskianas (Vygotsky, 1991).

A proposta desta dissertação foi desenvolver um jogo digital que teve como finalidade minimizar o problema a ser trabalhado, no sentido de promover habilidades ortográficas dos alunos, utilizando uma ferramenta atrativa para o público-alvo escolhido, um jogo digital pensado para o segundo segmento do Ensino Fundamental II, visto que é provável que ainda não tenham consolidado a ortografia de sua língua em relação aos ditongos monotongados na oralidade.

O objetivo principal desta dissertação é desenvolver um objeto de aprendizagem (OA) chamado “Parlaventura”, em formato de jogo digital, utilizando parlendas na aprendizagem da escrita dos ditongos em processo de monotongação no português brasileiro (PB), de modo a expandir o conhecimento ortográfico dos alunos a partir desse gênero de tradição oral.

Como objetivos específicos, esta pesquisa apresenta as seguintes propostas:

- Levantar os principais estudos e teorias sobre o fenômeno da monotongação a partir da perspectiva variacionista, da fonética/fonologia e dos estudos de aquisição da linguagem;
- Analisar o ensino de ortografia proposto nos documentos norteadores da Educação Básica;
- Compreender a relevância dos objetos de aprendizagem na modalidade de ensino presencial;
- Propor encaminhamentos pedagógicos com a adoção do OA desenvolvido em práticas voltadas à abordagem da gamificação como estímulo ao processo de ensino-aprendizagem.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) define o professor pesquisador como aquele que “não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”. Nesta lógica, a sala de aula oferece inúmeros problemas para pesquisa, pois se configura como um campo complexo de estudos, dada a importância que a Educação

assume na vida das pessoas. Assim sendo, o professor assume um compromisso de refletir sobre sua prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar os negativos.

Dessa forma, esta professora pesquisadora busca respostas para o problema latente da monotongação em textos escritos no Ensino Fundamental II, um fenômeno estigmatizado. Espera-se, ainda, ajudar outros pesquisadores dentro de sua prática, seja com o resultado desta pesquisa, seja pela vontade de mudar sua sala de aula.

O tema para tal pesquisa surgiu através de um seminário elaborado para a disciplina Fonologia, Variação e Ensino do Mestrado Profissional em Letras. Neste seminário, a partir dos estudos de Mollica (2016), o grupo de trabalho fez algumas reflexões do *continuum* fala-escrita, e desenvolveu-se uma proposta de intervenção para o fenômeno da monotongação em textos escritos. Uma inquietação antiga ficou mais aguçada, pois o fenômeno é recorrente nos textos dos alunos no Ensino Fundamental II. Além disso, não se pode deixar de ressaltar o entusiasmo da docente pesquisadora pelo uso de novas tecnologias e ferramentas tecnológicas educacionais no encaminhar das aulas.

O trabalho aqui proposto foi desenvolver um Objeto de Aprendizagem que contribuísse para minimizar a monotongação na escrita dos alunos, de forma lúdica. Para isso, foi realizado inicialmente um levantamento bibliográfico sobre monotongação, variação linguística, jogos digitais educacionais, demonstrando como esta ferramenta de interação tecnológica pode ajudar de forma diferenciada no processo ensino-aprendizagem, com base em Souza (2022), Mollica (2016), Vygotsky (1991) e Morais (2002; 2020).

A pesquisa é de caráter exploratório, pois, como afirma Gil (2008), seu objetivo primordial é proporcionar maior familiaridade com o problema, ou seja, explicitá-lo. Observa-se que o ensino de ortografia ainda é colocado num plano secundário nas aulas de Língua Portuguesa. Esse estudo ainda não é visto como conteúdo a ser planejado e sistematizado pelo professor. Logo, a pesquisa desenvolvida justifica-se pela necessidade de se criarem estratégias de ensino para o professor de educação básica que viabilizem um ensino reflexivo e lúdico sobre a norma ortográfica da Língua Portuguesa.

Escolheu-se uma proposta interventiva a partir do uso de um Objeto de Aprendizagem (OA) para tentar sanar este problema de forma motivadora para os alunos, pois como menciona Morais (2020), a ludicidade pode potencializar o ensino, proporcionando aos estudantes uma experiência mais agradável ao aprender a ortografia por meio de brincadeiras com palavras.

Embora jogos tenham um caráter educativo em seu sentido mais amplo, existem alguns que são construídos para terem um objetivo didático, como os OA. Por ter um caráter lúdico e

propiciar diversão, mas também promover a aprendizagem da grafia de ditongos monotongados na oralidade, o jogo proposto se inclui nessa categoria. Pelo seu aspecto atraente, espera-se ser possível perceber um envolvimento dos alunos no decorrer das jogadas. Nesse sentido, prevê-se que eles conversarão sobre as regras, levantarão hipóteses, auxiliarão os colegas que ainda estão com dificuldades para resolver os desafios impostos pelos jogos, entre outras estratégias que são usadas para atingir a meta do jogo, num processo colaborativo de aprendizagem (Torres; Irala, 2014).

Cabe mencionar que, diante da crise sanitária que assolou o mundo e afetou a condução de atividades escolares e acadêmicas, houve a possibilidade, através da Resolução n. ° 02, de 2022, de que os trabalhos de conclusão da Turma 08 tivessem um caráter propositivo, isto é, sem a necessidade de aplicação presencial em sala de aula. Logo, a pesquisa aqui apresentada não foi aplicada em sala de aula.

Desse modo, como diz Antunes (2002, p. 89), “temos que encontrar novas formas de ensinar”, ou seja, transformar a nossa prática educativa a partir de um novo modo de pensar e agir. Ainda mais em se tratando sobre ensino de ortografia, continua-se a ver o mesmo ensino de anos atrás, que não leva o aluno à reflexão e à compreensão das normas ortográficas, algo de extrema importância social, uma vez que o aluno que não apresenta proficiência na utilização da ortografia oficial pode estar sujeito ao preconceito em uma sociedade que prioriza a língua padrão e zela pela unidade linguística como forma de preservação da língua e como meio de exclusão social. No entanto, é fundamental nunca deixar de considerar e valorizar a variante linguística do aluno, que desempenha um papel essencial em sua comunicação dentro de seu contexto linguístico.

Quanto à organização, o capítulo da fundamentação teórica versa sobre os fenômenos de monotongação, abordando aspectos fonético-fonológicos na perspectiva variacionista, bem como da aquisição da linguagem e da escrita. Além disso, são exploradas as abordagens dos documentos oficiais da educação básica, tais como a BNCC e os PCN, em relação ao ensino de ortografia. Em seguida, é discutida a perspectiva do ensino reflexivo da ortografia, considerando o ambiente escolar em uma era digital pós-pandêmica, apresentando a gamificação como estratégia metodológica, bem como a aprendizagem colaborativa e o uso de objetos de aprendizagem. Nesse contexto, também é apresentado o gênero parlenda, uma vez que se parte da perspectiva do ensino a partir do texto, tendo sido esse gênero selecionado para compor a intervenção proposta e uma reflexão sobre o *continuum* fala/escrita a partir de Marcuschi (2010).

O capítulo 3 descreve os aspectos metodológicos deste estudo, apresentando a natureza da pesquisa, a metodologia escolhida e o contexto de elaboração. Já o capítulo seguinte apresenta a proposta pedagógica desenvolvida, com possibilidades de encaminhamentos pedagógicos, expectativas de avanços futuros e sugestões para tornar o OA acessível às escolas públicas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Dorsa (2020), a fundamentação teórica é fundamental para a produção de um texto científico, independente do gênero, uma tese, dissertação, um projeto ou escrita de um artigo científico, uma vez que, vivendo na sociedade de informação, é necessário ao pesquisador se manter informado sobre o desenvolvimento da área em que atua.

Assim, este referencial teórico inicia com uma análise minuciosa da monotongação sob uma perspectiva fonético-fonológica, bem como de abordagem variacionista. Em seguida, é examinada a monotongação na aquisição da linguagem e na escrita, sendo dada atenção ao ensino de ortografia conforme documentos norteadores da educação básica, considerando também o ensino reflexivo da ortografia e a escola em tempos digitais pós-pandêmicos. Abordam-se, também, a interseção entre tecnologia educacional e a prática pedagógica, incluindo a gamificação como estratégia metodológica, o impacto da gamificação no processo de ensino-aprendizagem sob perspectiva da teoria de Vygotsky (1991), bem como a promoção da aprendizagem colaborativa e os objetos de aprendizagem. Por fim, é apresentado o gênero parlenda, explorando-se sua relevância na perspectiva do texto como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem, em especial na atividade gamificada proposta, além de reflexões sobre o *continuum* fala/escrita (Marcuschi, 2010).

2.1 O FENÔMENO DA MONOTONGAÇÃO EM TERMOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS

Souza (2022) apresenta uma proposta de sistematização dos ditongos monotongáveis no português brasileiro e de quais são os condicionamentos do processo, a partir de um estudo de revisão sistemática integrativa, apresentado a seguir.

Segundo as gramáticas normativas, os ditongos são definidos como um encontro de vogal [ɪ, ε, E, α, υ, o, O] e de uma semivogal [ɸ, ω] em uma mesma sílaba (Souza, 2022, p. 19), como, por exemplo, em *caixa*, *peixe*, *louco*, *beijo*, formados pela combinação de vogal e semivogal.

A definição de ditongo encontrada em manuais normativos está relacionada especificamente à escrita, sem a correspondência com os aspectos sonoros da língua, logo a

identificação do ditongo vai depender da memória visual das palavras (Freitag, 2020). Nos mesmos manuais é possível encontrar a definição de ditongos decrescentes e crescentes. Os decrescentes são formados por vogal mais semivogal (tal como em *caixa*); e os crescentes, por semivogal seguido por vogal (tal como em *ciência*). Nas aulas de português da educação básica, é assim que o aluno aprende a noção de ditongo, localizando o encontro de vogal e semivogal ou de semivogal e vogal – no nível ortográfico. Não é à toa que é comum a confusão com o conceito de hiato, já que visualmente ambos coincidem. No entanto, o usuário da língua só reconhece um ditongo em palavras como *cenoura* devido à leitura dessa palavra e à instrução explícita da escola. Se o estudante for considerar apenas suas experiências com a língua falada, é impossível identificar um ditongo nesse vocábulo, pois, na variedade falado do PB, todo brasileiro monotonga o ditongo: [se.'no.rə].

Em oposição à definição normativa, do ponto de vista fonético articulatorio, o ditongo é entendido como uma “vogal que apresenta mudanças de qualidade continuamente dentro de um percurso na área vocálica” (Silva, 2005, p. 73). As vogais são sons produzidos sem obstrução do trato vocal e constituem o pico das sílabas do PB. A produção articulatoria dos sons vocálicos é caracterizada por três parâmetros: altura da língua (alta, média-alta, média-baixa, baixa), avanço/recuo da língua (anterior, central, posterior) e arredondamento dos lábios (arredondado, não-arredondado) (Silva, 2005). A partir desses critérios, em se tratando de produção fonética, 7 vogais orais [i, e, ε, a, ɔ, o, u], 5 vogais nasais [ĩ, ê, ã, õ, û] e 3 vogais reduzidas [ɪ, ɐ, ʊ] compõem o quadro vocálico do português brasileiro (Quadro 1).

Quadro 1 – As vogais do português brasileiro

	Símbolo	Altura da língua/abertura da mandíbula	Avanço/recuo da língua	Arredondamento/estiramento dos lábios	Oral/Nasal
1	[i]	alta/fechada	anterior	não-arr.	oral
2	[e]	média-alta/meio-fechada	anterior	não-arr.	oral
3	[ɛ]	média-baixa/meio-aberta	anterior	não-arr.	oral
4	[a]	baixa/aberta	central	não-arr.	oral
5	[ɔ]	média-baixa/meio-aberta	posterior	arred.	oral
6	[o]	média-alta/meio-fechada	posterior	arred.	oral
7	[u]	alta/fechada	posterior	arred.	oral
8	[ɪ]	alta/fechada	anterior	não-arr.	nasal
9	[ẽ]	média-alta/meio-fechada	anterior	não-arr.	nasal
10	[ɛ̃]	baixa/aberta	central	não-arr.	nasal
11	[õ]	média-alta/meio-fechada	posterior	arred.	nasal
12	[ũ]	alta/fechada	posterior	arred.	nasal
13	[i]	alta/fechada	anterior	não-arr.	oral reduzida
14	[e]	baixa/aberta	central	não-arr.	oral reduzida
15	[ɔ]	alta/fechada	posterior	arred.	oral reduzida

Fonte: Silva *et al.* (2019, p. 21).

Nesse sentido, os ditongos são concebidos por dois alvos vocálicos bem definidos, uma vogal e uma semivogal, que funcionam como uma unidade na sílaba, e caracterizam-se por uma mudança na configuração do trato vocal. As semivogais são sons vocálicos com menor proeminência acentual se comparadas às vogais que acompanham. No português brasileiro são semivogais as vogais altas anterior [ɥ], que diz respeito ao *i* em *pai*, e posterior [ɯ], o *u* em *ouro*. Os ditongos são caracterizados, portanto, como sons dinâmicos em que há uma mudança gradual do formato articulatorio do som durante sua produção (Kent; Read, 2015).

Cabe esclarecer que um ditongo não é uma sequência de vogais, como no caso dos hiatos. No caso dos hiatos, durante a pronúncia de duas vogais em sequência, características vocálicas específicas são produzidas, constituindo sílabas distintas (Silva, 2005). Os ditongos,

ao contrário dos hiatos, não se referem a uma sequência de vogais, mas a um som que apresenta mudanças graduais de um alvo entendido como vogal a outro interpretado como semivogal, ou vice-versa.

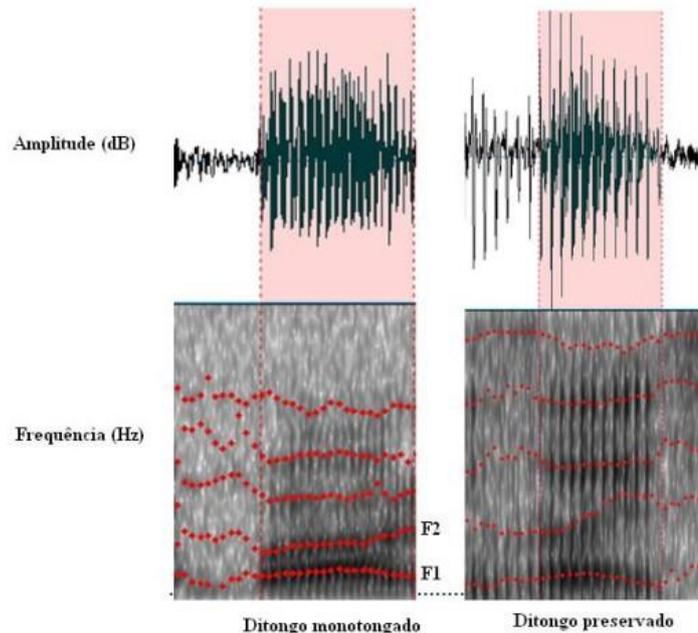
A caracterização articulatória dos sons mantém correspondência com seu correlato físico (Barbosa; Madureira, 2015). Do ponto de vista acústico, os ditongos são caracterizados por duas propriedades: a transição formântica e a duração do segmento (Barbosa; Madureira, 2015; Silva *et al.*, 2019). A partir dessas características, podemos, por exemplo, distinguir um ditongo preservado de um ditongo monotongado mediante análise das características físicas do som. Os formantes são aspectos característicos das vogais e expressam ressonâncias intensificadas pelo trato vocal e estão associados aos gestos articulatórios de produção dos sons (Silva *et al.*, 2019). A transição formântica, por conseguinte, diz respeito à mudança de configuração na passagem de uma vogal a uma semivogal num ditongo decrescente, por exemplo.

Tendo em vista que os ditongos são sons que partem de uma configuração articulatória de uma vogal à de uma semivogal, a trajetória formântica dos ditongos reflete esse movimento. Em um ditongo preservado é possível ver um movimento ascendente ou descendente, demonstrando a transição formântica. “Já em um ditongo monotongado, as frequências são estacionárias, ou seja, não há indícios de transição entre alvos vocálicos, constituindo-se, portanto, em um ditongo” (Souza, 2022, p. 27).

Souza (2022, p.28) mostra, a partir da figura a seguir, a forma de onda e o espectrograma de banda larga do ditongo [aj] monotongado na palavra *baixa* (à esquerda) e do ditongo [aj] preservado na palavra *vai* (à direita). O autor observa que

no ditongo preservado é visível um movimento ascendente de F2, que representa a transição formântica da vogal [a] à semivogal [i]. No que se refere ao monotongo, F1 e F2 apresentam frequências estacionárias, ou seja, não há indícios de transição entre alvos vocálicos, constituindo-se, portanto, num monotongo (Souza, 2022, p. 27).

Figura 1 - Formas de onda e espectrogramas de banda larga do ditongo [aj] monotongado na palavra baixa e preservado na palavra vai



Fonte: Haupt (2011, p. 166).

A duração é outra característica acústica relevante no estudo dos ditongos. Silva *et al.* (2019) afirmam que a duração dos ditongos varia no que diz respeito ao tipo. Segundo as autoras,

[...] os ditongos nasais serão maiores do que os valores médios de duração atestados para os ditongos orais, que por sua vez terão valores médios de duração maiores do que os monotongos nasais e, finalmente, os monotongos orais apresentarão os menores valores médios de duração (Silva *et al.*, 2019, p. 133).

A hipótese mais simples é a de que a duração dos ditongos será sempre maior do que a duração do respectivo monotongo. No entanto, há na literatura indícios de que o apagamento da semivogal não implica apenas numa diminuição da média de duração do ditongo, mas num alongamento compensatório, ou seja, a semivogal é apagada perceptivelmente, mas deixa vestígios na duração e na trajetória dos formantes (Cristofolini, 2011; Haupt, 2011), não correspondendo à duração de uma vogal simples.

Quanto ao *status* fonológico dos ditongos, Câmara Jr. (1992) discutiu se as semivogais do português deveriam ser consideradas como consoantes ou como vogais, tendo em vista as similaridades articulatórias com os sons vocálicos e a posição ocupada na estrutura da sílaba: à margem, posição dos sons consonantais. O autor argumentou que, apesar de posicionada nas

margens da sílaba, tais quais as consoantes, as vogais assilábicas devem ser consideradas como vocálicas. Câmara Jr. (1992) defendeu essa posição tendo em vista a possibilidade de ocorrência do chamado r brando ou tepe /r/ entre um ditongo e uma vogal, como em *beira*. A vogal assilábica é entendida, então, como uma modificação final do centro vocálico. Câmara Jr. (1992) sugere, inclusive, que se represente a semivogal por uma letra exponencial (/peⁱtu/) para simbolizar que se trata de uma vogal “incompleta”.

Câmara Jr. (1992) aponta a existência de onze ditongos decrescentes e apenas um ditongo crescente no português brasileiro. Os ditongos crescentes são considerados instáveis no português brasileiro, tanto do ponto de vista normativo (Bechara, 2009) quanto no que diz respeito aos estudos fonológicos (Bisol, 1991; Câmara Jr., 1992), devido à realização variável como ditongo e hiato. Segundo Collischonn (1999, p. 111 *apud* Roberto, 2016, p. 83), os verdadeiros ditongos em PB são os decrescentes, uma vez que os crescentes variam com hiato. A autora afirma que há um tipo de ditongo crescente que não altera, o dos grupos kw/gw.

Quadro 2 – Ditongos decrescentes orais no português brasileiro

Vogal + [j]		Vogal + [w]	
aj	pa <u>i</u> , ca <u>ix</u> a, emb <u>ai</u> xo	aw	sa <u>u</u> dade, ma <u>u</u> , ca <u>u</u> da
ej	le <u>i</u> te, pe <u>i</u> to, pe <u>i</u> xo	ew	esquece <u>u</u> , me <u>u</u> , come <u>u</u>
oj	mo <u>i</u> ta, no <u>i</u> te, fo <u>ij</u> ce	ow	ou <u>ro</u> , tou <u>ro</u> , rou <u>bo</u>
uj	fu <u>i</u> , tranqui <u>l</u> o, intui <u>u</u> to	iw	pedi <u>u</u> , parti <u>u</u> , sumi <u>u</u>
ej	past <u>e</u> is, ide <u>i</u> a, plate <u>i</u> a	ew	ré <u>u</u> , chap <u>e</u> u, trof <u>e</u> u
oj	her <u>o</u> i, her <u>o</u> ico, parang <u>o</u> a	ow	so <u>l</u> , lenç <u>o</u> l, carac <u>o</u> l

Fonte: Adaptado de Toledo (2011, p. 16 *apud* Souza, 2022, p. 29¹).

Desse conjunto de ditongos decrescentes, alguns são mais suscetíveis ao fenômeno de monotongação. Bisol (1991, 1994, 2012), também considerando os ditongos constituídos por segmentos vocálicos, incluiu na sua descrição fonológica, à luz da fonologia autosegmental, a regra variável de monotongação. A autora defende que no português brasileiro existem dois tipos de ditongos, que se configuram de acordo com a estrutura silábica: ditongos pesados e ditongos leves. Os ditongos pesados criam par mínimo com a vogal simples: pauta ~ pata, teima ~ tema. Segundo a autora, esses são ditongos fonológicos, representados na estrutura subjacente por duas vogais, e são sempre preservados.

¹ Nesta dissertação, adotar-se-á o símbolo [j] e [w] onde na tabela foi adotado [i] e [u].

Os ditongos leves, por sua vez, são ditongos fonéticos, não criam par mínimo na alternância com a vogal simples, isto é, não mudam o sentido da palavra: touro ~ toro, peixe ~ pexe. Esses são os ditongos monotongáveis, constituídos na estrutura subjacente por apenas uma vogal.

A seguir, serão apresentados os resultados dos estudos relativos aos ditongos [oɔ], [ɛɔ], [αɔ] e [oɸ], separadamente, pois, como pode ser observado, o fenômeno de monotongação tem comportamento diferente a depender do ditongo. O processo de monotongação não é uma regra geral que permite o apagamento da semivogal de todos os ditongos decrescentes orais. Condicionamentos distintos atuam sobre cada ditongo na implementação do processo e resultam em diferentes percentuais de monotongação.

A monotongação do ditongo decrescente oral [oɔ], por exemplo, é vista como uma mudança já consolidada no português brasileiro, tendo em vista a alta frequência do fenômeno em diversas regiões dialetais do Brasil. Gramáticos, inclusive, já reconhecem a monotongação de [oɔ] como uma mudança implementada no português brasileiro. Cunha e Cintra (2017, p. 61), por exemplo, afirmam: “Nem na pronúncia normal de Portugal nem na do Brasil se conserva o antigo ditongo [ow] [...]. Na pronúncia normal reduziu-se a [o], desaparecendo assim a distinção de formas como poupa / popa, boubá² / boba”. Isso significa que a pronúncia padrão no português brasileiro de vocábulos como *touro*, *andou*, *outro* é com a variante monotongada [‘to.ro], [6].’do], [‘o.tro], independente do contexto.

Estudiosos como Cristofolini (2011), Hora e Silva (1998), Lopes (2002) e Silveira (2019) investigaram e encontraram um apagamento de semivogal nesse ditongo de 99%, 95%, 93%, 86,9%, respectivamente.

É justamente devido a essa alta frequência de monotongação de [oɔ] que estudos descritivos podem subsidiar ações de ensino. Ensinar um aluno a registrar na escrita um ditongo que não é realizado categoricamente na fala, sendo que é na relação com a oralidade que se estabelecem as relações grafofonêmicas, é um desafio pedagógico que requer do professor sensibilidade sociolinguística (Silva; Simioni, 2015; Souza; Silva; Ponte, 2021; Souza; Simioni; Silva, 2018 *apud* Souza, 2022, p.37), e um panorama consistente sobre o fenômeno pode contribuir nessa tarefa.

² *Poupa*, segundo o dicionário Aulete, é “1. Zool. Ave da fam. dos upupídeos (*Upupa epops*), de 25 a 29 cm de comprimento, encontrada na Europa, Ásia e África; tem plumagem rosada com as asas largas riscadas de preto e branco, bico longo recurvado e grande crista rosada com pontinhos pretos. Caracteriza-se pelo canto e pelo cheiro desagradável de seu ninho.”

O alto percentual de monotongação de [oɔ] reflete nos resultados quanto aos fatores condicionantes do processo. Não sendo sensível a restrições linguísticas ou sociais, ocorrendo em praticamente todos os contextos, os autores não analisam os condicionantes em termos de favorecedores ou inibidores do fenômeno, mas quanto ao nível de probabilidade em função dos fatores selecionados, ou seja, sobre que fator condiciona mais o processo.

A variável *tonicidade da sílaba em que o ditongo [oɔ] encontra-se na palavra* mostrou-se significativa para o processo de monotongação de [oɔ] nos estudos revisados.

Tabela 1 - Resultados dos estudos acerca da variável *tonicidade*

Estudo	Fator	Percentual	Peso relativo
Hora e Silva (1998)	tônica	99% (4719/4770)	0.52
	átona	92% (181/197)	0.17
Cristofolini (2011)	tônica	98% (111/113)	0.63
	pré-tônica	90% (10/11)	0.23
	átona	57% (8/14)	0.04
Freitas (2017)*	tônica	72,7% (229/315)	
	átona	58% (40/69)	
Silveira (2019)	tônica	87,8% (3504/3990)	0.51
	átona	74,9% (227/303)	0.36
Oliveira e Martins (2020)	tônica	64,1% (189/295)	0.47
	átona	78,3% (18/23)	0.79

Fonte: Souza (2022, p. 38³).

Como podemos observar na Tabela 1, os resultados apontam a sílaba tônica como favorecedora do processo de monotongação de [oɔ] (Cristofolini, 2011; Freitas, 2017; Hora; Silva, 1998; Oliveira; Martins, 2020; Silveira, 2019 *apud* Souza, 2022, p. 39). Apenas no estudo de Oliveira e Martins (2020) o fator *sílaba átona* se mostrou favorável à monotongação de [oɔ], se comparado ao fator *sílaba tônica*. Souza (2022, p. 39) afirma que “essa divergência pode estar relacionada às limitações da amostra de Oliveira e Martins (2020), constituída por apenas um informante por célula social”. No entanto, esses resultados não nos permitem generalizações abrangentes acerca da influência da variável tonicidade na monotongação de [oɔ], tendo em vista que os percentuais de monotongação em todos os contextos de tonicidade são próximos e que os valores dos pesos relativos do fator sílaba tônica encontram-se dentro dos limites da

³ Segundo Souza (2022, p. 38), “Freitas (2017) não informou os pesos relativos quanto à variável tonicidade”.

margem de erro. Podemos afirmar apenas que há um maior favorecimento do processo em contexto de sílaba tônica, mas não que haja um bloqueio em sílabas átonas.

O contexto seguinte ao ditongo [oɔ] também foi controlado nos estudos e os resultados divergiram.

Tabela 2 - Resultados dos estudos acerca da variável *contexto seguinte*

Estudo	Fator	Percentual	Peso relativo
Hora e Silva (1998)	vogal baixa [a]	99% (646/651)	0.64
	nasal [m]	99% (569/573)	0.63
	fricativa [s]	99% (220/223)	0.49
	lateral [l]	99% (104/105)	0.48
	oclusiva [p]	98% (2361/2398)	0.47
	contexto zero	96% (54/56)	0.30
	fricativa [v]	92% (185/200)	0.18
Lopes (2002)	velar [k]	93% (165/177)	0.87
	bilabial [p, b]	98% (213/218)	0.86
	labiodental [f, v]	88% (99/113)	0.58
	tepe [r]	86% (12/14)	0.40
	dental [t, d]	93% (297/320)	0.25
	alveolar [s, z, n, l]	92% (140/153)	0.19
	pausa	99% (141/143)	0.19
Freitas (2017)*	fricativa	45,7% (16/35)	
	oclusiva	71,9% (243/338)	0.51
	tepe	90,9% (10/11)	0.86
Silveira (2019)	pausa	90% (36/40)	0.65
	tepe	84,3% (75/89)	0.63
	lateral	95,7% (67/70)	0.55
	vogal	89,9% (639/711)	0.53
	oclusivas	89,8% (2122/2362)	0.53
	nasal	81,2% (419/516)	0.43
	fricativas	73,9% (373/505)	0.34
Oliveira e Martins (2020)	pausa	67% (132/197)	0.52
	oclusivas	66,3% (63/95)	0.51
	outras consoantes	30% (6/20)	0.21

Fonte: Souza (2022, p. 39-40⁴).

Esses resultados divergentes podem sinalizar evidência de que a monotongação de [oɔ] ocorre independentemente do contexto seguinte. As variáveis de natureza social se mostraram pouco influentes no que diz respeito ao processo de monotongação de [oɔ]. Apenas a variável escolaridade mostrou-se significativa nos estudos revisados. Apesar dos elevados percentuais em todos os níveis de escolarização e dos diferentes parâmetros de controle dessa variável, os estudos sugerem uma tendência de que quanto maior a escolarização, menor o uso da variante monotongada.

A monotongação de [oɔ], contudo, ocorre com alta frequência em todos os níveis de escolarização. Não podemos afirmar, portanto, que o processo de monotongação nesse ditongo

⁴ Segundo Souza (2022, p. 40), “Freitas (2017) não informou os pesos relativos quanto ao contexto seguinte constituído por consoante fricativa”.

é desfavorecido em falantes com alta escolarização. O que os estudos atestam é uma redução (pequena, tendo em vista os percentuais apresentados) da frequência de monotongação com o avanço da escolarização. É diferente do que é observado em estudos sobre traços linguísticos socialmente estigmatizados, como o rotacismo, em que o fenômeno diminui significativamente com o avanço dos níveis de escolarização (Schwindt *et al.*, 2007 *apud* Souza, 2022, p. 41).

Apesar da constatação de que a monotongação de [oɔ] se comporta como mudança em estágio avançado e pouco condicionada por fatores linguísticos e sociais, até que ponto a semivogal do ditongo é realmente apagada foi um dos objetivos do estudo de Cristofolini (2011). Além da abordagem sociolinguística, a autora realizou uma análise acústica, desenvolvida através do *software* Praat, e considerou os parâmetros acústicos de duração relativa entre ditongo, monotongo e vogal simples, e de frequência dos formantes. Os resultados da análise acústica apontaram para uma gradiência entre o ditongo conservado e o resultante do processo de monotongação. Cristofolini (2011) observou que i) no processo de monotongação, a duração compensa o apagamento da semivogal do ditongo; e que ii) os valores formânticos da forma monotongada apresentam-se de modo intermediário entre o ditongo conservado e a vogal simples. A autora conclui, portanto, que “há uma forma intermediária, que mantém a duração do ditongo, mas que mescla características formânticas do ditongo com aquelas da vogal simples, evidenciando que existem formas gradientes do processo de monotongação” (Cristofolini, 2011, p. 225).

Diante dessas evidências, pode-se afirmar, portanto, que a monotongação de [oɔ] é uma mudança já implementada no português brasileiro, sem restrições linguísticas ou sociais que barrem o processo, tendo em vista que ocorre em todos os contextos com elevados percentuais. Contudo, cabe relevar a gradiência observada por Cristofolini (2011), que aponta que a monotongação não resulta na redução de um ditongo a uma vogal simples, mas a formas intermediárias, se considerarmos os correlatos acústicos (duração e frequência de formantes).

Em relação à monotongação do ditongo decrescente [ɛɸ], por sua vez, observa-se um comportamento variável em todas as regiões dialetais investigadas no Brasil, sendo menos frequente do que a monotongação do ditongo [oɔ].

Araujo e Vieira (2021 *apud* Souza, 2022, p. 43) também desenvolveram uma revisão sistemática da literatura sobre a monotongação de [ɛɸ], mais especificamente em estudos sociolinguísticos com dados do português brasileiro, e associaram as diferenças de percentuais a questões geográficas. Os autores afirmaram que falantes do Norte do país monotongam mais do que falantes da região Sul.

Apesar de a variação entre ditongo preservado e monotongado em todas as regiões investigadas, os resultados dos estudos apontam que a monotongação de [ɛφ] é condicionada principalmente pelo contexto fonológico seguinte ao ditongo constituído por tepe [r], como em cadeira ~ cadera ([ka.'deɪ.rə] ~ [ka.'de.rə]), e, com menor força, por consoantes palatais [ʃ, ʒ] como em beijo ~ bêjo ([ˈbeɪ.ʒu] ~ [ˈbe.ʒu]). Duarte e Paiva (2011) sugerem, inclusive, que essa motivação fonética do contexto seguinte pode ser generalizada, de modo que resultados observados a partir do estudo de uma comunidade de fala se estendem a outras. Nesses ambientes, o ditongo [ɛφ] é tido como fonético, constituído no nível subjacente por apenas uma vogal, de modo que o apagamento da semivogal não implica em mudança de sentido (Bisol, 2012).

Um dado importante a ser observado é o que Haupt (2011) aponta: das 1205 palavras seguidas de tepe em sua amostra, 1032 são constituídas pelo sufixo *-eiro*, que possui uma alta produtividade na língua e poderia estar impulsionando a alta frequência de monotongação. No entanto, tendo em vista as evidências, podemos afirmar que o tepe favorece a monotongação de [ɛφ] independentemente de ser em sufixo ou em base lexical.

Em relação à variável *classe de palavras*, os estudos mostram que os não-verbos favorecem a monotongação de [ɛφ] (Amaral, 2013; Cysne, 2016; Farias, 2008; Santos; Almeida, 2017; Silveira, 2019; Toledo, 2011 *apud* Souza, 2022, p. 46), em detrimento dos verbos que inibem o fenômeno. Esse favorecimento pode ser explicado pela alta frequência do sufixo *-eiro*, em que o contexto seguinte ao ditongo é o tepe, na classe dos nomes, ao mesmo tempo em que se deu alta frequência nos *corpora* de ditongos [ɛφ] em finais de verbos no pretérito perfeito, como em *cantei*, *andei*, onde o ditongo é tido como pesado e, por isso, não é variável. Santos e Almeida (2017) e Silveira (2019) também encontraram maior percentual de monotongação na classe dos nomes, mas os pesos relativos apontaram para uma maior significância na classe dos verbos devido à baixa ocorrência do ditongo [ɛφ] nessa categoria gramatical.

Apesar de fortemente influenciada por fatores estruturais, a monotongação de [ɛφ] também é sensível ao nível de escolarização do falante. O cenário é semelhante ao do ditongo [oω], em que os percentuais são próximos, mas os resultados dos pesos relativos apontam que o percentual de monotongação decresce com o aumento do nível de escolarização (Araujo, 1999; Araujo; Pereira, Almeida, 2017; Cysne, 2016; Lopes, 2002 *apud* Souza, 2022, p. 47). Os autores argumentam que existe uma interferência do contato com a norma escrita (Schwindt *et al.*, 2007 *apud* Souza, 2022, p. 47), em que o ditongo é preservado.

Araujo (1999) e Hora e Silva (1998) controlaram a escolaridade de modo binário: escolarizados e não escolarizados, e os dois estudos constataram uma maior frequência de monotongação nos falantes não escolarizados. Lopes (2002) controlou o fator *escolaridade* em três níveis: falantes não escolarizados, falantes com ensino fundamental e falantes com ensino médio. Os resultados da autora apresentaram percentuais próximos, mas reforçam a tendência de que falantes menos escolarizados monotongam mais.

Nos dados de Cysne (2016), a escolaridade também foi controlada em três níveis (0-4 anos de escolaridade, 5-9 de escolaridade e 9-11 anos de escolaridade) e os resultados seguiram a mesma tendência. Ainda que pese a proximidade entre os percentuais, os falantes com menor contato com a escolarização monotongaram mais.

Apesar da observação de uma sensibilidade ao nível de escolarização, cabe ter em vistas as discussões empreendidas por Freitag (2011), que discutiu o controle da variável *escolaridade* em estudos sociolinguísticos que esperavam uma relação entre processos variáveis e o nível de escolarização do falante. A autora pondera que nem sempre haverá essa relação, principalmente tendo em vista os graus de apreciação social dos traços (traços estigmatizados ou não). No caso da monotongação de ditongo decrescente, o fenômeno não é socialmente saliente (Araujo; Borges, 2018), nem alvo de instrução explícita na escola. Portanto, é preciso cautela ao generalizar, por exemplo, que a monotongação decresce à medida em que o nível de escolarização aumenta. “[...] A escolaridade é apenas a ponta do iceberg dos fatores não estratificados (como poder aquisitivo, rede de relações sociais, engajamento social etc.) e seus resultados devem ser avaliados com uma lente multifocal” (Freitag, 2011, p. 55).

É preciso esclarecer que a forma resultante do processo de monotongação de [εφ] não possui características acústicas idênticas às de uma vogal simples, mas de uma forma intermediária entre o ditongo preservado e a vogal simples. Os resultados, de acordo com Souza (2022, p. 49), apontaram que existe uma gradiência envolvida no processo, da mesma forma que para o ditongo [ow], tanto no que diz respeito à duração quanto à frequência dos formantes. Os ditongos monotongados tiveram média de duração relativa menor do que a do ditongo preservado e maior do que a da vogal simples, constituindo-se como uma forma intermediária. Esses resultados sugerem que o processo de monotongação resulta não apenas no apagamento da semivogal, mas num alongamento compensatório da duração.

A análise dos formantes mostrou que

nas monotongações do ditongo [eɪ] em sílabas fechadas, ocorre um alongamento compensatório do primeiro alvo, mas em poucos casos temos um início de uma articulação do segundo alvo. Já nas sílabas abertas, verificamos uma maior oscilação

no caminho dos formantes do primeiro para o segundo alvo, alguns com vestígios de uma segunda articulação (Haupt, 2011, p. 175).

Diante disso, conclui-se que a monotongação de [ɛφ] se comporta como um fenômeno tipicamente variável, com frequências distribuídas entre as duas variantes. O processo tem motivação estrutural relacionada principalmente ao contexto fonológico seguinte constituído por *tepe* – com maior força – e por consoantes palatais. Nesse ditongo, variáveis sociais são pouco influentes; com sensibilidade apenas no que tange ao nível de escolarização do falante. Além disso, cabe destacar a gradiência envolvida no processo, que não resulta numa vogal simples, mas numa forma intermediária.

No que concerne à monotongação de [αφ], esta é menos frequente do que a monotongação de [oω] e de [ɛφ]. Hora e Silva (1998) constataram que o contexto seguinte constituído por consoante palatal [ʃ] favorece a monotongação, enquanto os demais contextos seguintes controlados inibem o fenômeno ou são categóricos na realização do ditongo preservado.

É consenso entre os três estudos que o ditongo decrescente [αφ] é monotongado diante de consoante palatal [ʃ], como em *faixa* ~ *faxa* ([ˈfaφ.ʃə] ~ [ˈfa.ʃə]) (Freitas, 2017; Haupt, 2011; Hora; Silva, 1998).

Conforme Bisol (1994), diante de fricativa pós-alveolar, o ditongo [αφ] é fonético, sendo constituído por apenas uma vogal na estrutura subjacente, de modo que a semivogal pode ou não ser percebida, sem alterar o significado da palavra: *caixa* ~ *caxa*, *baixo* ~ *baxo*.

Apesar da influência do contexto seguinte, Haupt (2011) observou que a monotongação de [αφ] é mais frequente em sílabas fechadas do que em sílabas abertas. “Os contextos em que há mais monotongações são os contextos em que há mais tendência de palatalização. A palatalização da fricativa final [...] é um fator condicionante para a monotongação” (Haupt, 2011, p. 113).

A monotongação de [αφ], assim como nos outros ditongos, não corresponde a uma vogal simples, mas a uma forma intermediária entre o ditongo preservado e a vogal simples. Haupt (2011) encontrou evidências de gradiência ao constatar que a média da duração do ditongo [αφ] monotongado é menor do que a do ditongo preservado e maior do que a da vogal simples, tanto em sílabas abertas quanto em sílabas fechadas. Essa duração intermediária pode significar um alongamento do primeiro alvo vocálico ou a presença de vestígios da semivogal. Ao analisar a frequência dos formantes, a autora concluiu que

a monotongação do ditongo [aɪ], tanto em sílabas abertas quanto fechadas, tem sua gradiência evidenciada não apenas pela duração, ou seja, pelo alongamento do primeiro alvo ao se apagar a semivogal, mas também pela presença de traços formânticos que caracterizam o início da articulação do segundo alvo vocálico [ɪ], com diferenças significativas para F2. Quando isso não ocorre, temos a variante que apresenta apenas um alongamento da vogal núcleo do ditongo (HAUPT, 2011, p. 186).

A monotongação de [αɸ], portanto, tem um contexto linguístico propício específico, contexto seguinte constituído por consoante palato-alveolar, e ocorre com maior frequência em contextos de sílaba fechada constituída por fricativa final palatalizada. No entanto, há de se considerar a gradiência fonética envolvida, que dispõe o monotongo como forma intermediária entre ditongo preservado e vogal simples.

Por fim, a monotongação do ditongo [oɸ] foi pouco investigada no português brasileiro, com estudos restritos à descrição de variedades da região Sul do Brasil (Haupt, 2011; Silveira, 2019). O percentual de monotongação desse ditongo é o menor, se comparado aos outros tipos de ditongo. Ambos os estudos evidenciam que a monotongação de [oɸ] está associada ao contexto de sílaba fechada e a itens lexicais específicos. Nesse processo, a consoante fricativa final palatalizada [ʃ] é contexto apropriado para o apagamento da semivogal, com um percentual de 78,7% de monotongação, segundo Haupt (2011).

Assim como na monotongação dos demais ditongos, há uma gradiência envolvida, principalmente nos contextos de sílaba fechada. Nos dados de Haupt (2011), a forma monotongada de [oɸ] teve média de duração (56,3ms quando precedida de consoante surda e 62,1ms quando precedida de consoante sonora) maior do que a da vogal simples (45,7ms quando precedida de consoante surda e 50,3ms quando precedida de consoante sonora) e até mesmo do que a do ditongo preservado (52,7ms quando precedida de consoante surda e 61,6ms quando precedida de consoante sonora), constituindo-se como uma forma intermediária. Na análise da frequência dos formantes, a autora também observou formas intermediárias entre o ditongo preservado e a vogal simples.

Como ambos os estudos foram realizados em variedades em que a palatalização da fricativa final é produtiva e, portanto, propicia a monotongação em sílaba fechada, Souza (2022, p. 53) aponta para a necessidade de descrições da monotongação de [oɸ] em outras regiões dialetais do português brasileiro, de modo a verificar se o contexto de sílaba fechada favorece o processo mesmo em variedades em que a palatalização da fricativa final não é recorrente.

A revisão sistemática apresentada por Souza (2022) apontou que a monotongação não é uma regra geral que apaga todas as semivogais de ditongos decrescentes orais. Condicionamentos distintos atuam sobre cada ditongo variável, propiciando diferentes

frequências do fenômeno. Os ditongos descritos como monotongáveis no português brasileiro são, em ordem decrescente de percentual de monotongação, [oɔ], [ɛφ], [αφ] e [oφ].

2.2 O FENÔMENO DA MONOTONGAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA VARIACIONISTA

O estudo da monotongação não pode ser pensado apenas em relação aos fatores intrínsecos, isto é, estruturais à língua e que motivam a sua ocorrência, conforme descrito na seção anterior. É preciso, também, compreender os fatores extralinguísticos. Assim, é importante realizar uma reflexão do PB e seus usos através da teoria da sociolinguística variacionista (Labov, 2008) e a contribuição que essa teoria dispõe para o ensino do fenômeno.

Um estudo a partir desta perspectiva proporcionará verificar a frequência com que os ditongos, principalmente orais decrescentes, se tornam monotongos e quais fatores favorecem o processo, identificando, portanto, os contextos de ocorrência na fala e, conseqüentemente, possível contexto para seu reflexo na escrita.

Segundo Leite e Callou (2005, p. 7), é “na linguagem que se refletem a identificação e diferenciação de cada comunidade e também a inserção do indivíduo em diferentes agrupamentos, estratos sociais, faixas etárias, gêneros, graus de escolaridade”. Logo, os estudos sociolinguísticos apresentam como objeto de estudo a língua utilizada em um determinado contexto social e de acordo com uma situação real de uso do falante. Esse falante, por ser um ser social, utiliza a linguagem para se comunicar e faz isso da maneira que acha mais adequada para expressar o próprio pensamento. Faz-se necessário, então, analisar as relações existentes entre língua e sociedade (Pereira, 2014).

A análise sociolinguística implica uma tentativa de processar, analisar e sistematizar o universo aparentemente caótico da língua falada, sendo um ramo da linguística que analisa a relação entre estrutura e funcionamento das línguas e das sociedades. Nasce com a intenção de apresentar o papel dos fatores sociais na organização das línguas, função que não estava sendo considerada pelas outras teorias, como a ideia de homogeneidade linguística defendida por Saussure (2006) e do conceito de falante ideal defendido por Chomsky (1997).

Desse modo, em oposição à homogeneidade linguística, a Sociolinguística tenta explicar a heterogeneidade da língua através da análise de fatores internos e externos ao sistema linguístico, pois ela "parte do pressuposto de que toda variação é motivada, isto é, controlada

por fatores de maneira tal que a heterogeneidade se delinea sistemática e previsível” (Mollica, 2003, p. 10).

Compreende-se por variação linguística o processo pelo qual duas formas podem concorrer no mesmo contexto linguístico de tal forma que não implique mudança de significado (Etto; Carlos, 2017, p. 274). Essa variação, inerente à língua, não compromete o funcionamento do sistema linguístico, nem a possibilidade de comunicação entre os falantes. Assim, a sociolinguística variacionista, também conhecida como teoria da variação, encarrega-se de estudar as variações da língua em uso na comunidade de fala. Tal estudo trata a língua como produção social que pertence a todos os indivíduos de uma comunidade.

Para Paulista (2016), a mudança linguística pode ser influenciada tanto por fatores internos quanto externos, que automaticamente interferem no processo, influenciados pelo tempo e também em diferentes áreas do espaço geográfico. Fatores observados nos estudos empíricos de comportamento linguístico dentro da comunidade de fala, como um todo, demonstram que devido ao fato de as estruturas variáveis contidas no sistema serem determinadas por funções sociais, toda ou qualquer descontinuidade encontrada na mudança resulta de descontinuidades específicas nessa mesma comunidade. (Coelho *et al.*, 2010)

A partir dos estudos de Labov (2008), pode-se constituir um protocolo da investigação da sociolinguística. Para definir uma variável linguística é necessário: 1) definir o número exato de variantes; 2) estabelecer toda multiplicidade de contextos em que ela aparece; 3) elaborar um índice quantitativo que permita medir os valores das variáveis.

Tratando-se do fenômeno da monotongação, Labov (2008) destaca que esse fenômeno não é novo na língua. Teyssier (2014 *apud* Rodrigues, 2020, p. 67), estudioso da formação histórica da Língua Portuguesa, demonstra que a monotongação do ditongo [ow] > [o] atingiu, já no século XVII, todas as palavras que apresentavam esse ditongo, sendo que em umas ocorria o apagamento da semivogal [w] e em outras ela era substituída pela semivogal [j]. Isso também ocorria com o ditongo [ej] que monotongava em [e] no século XVIII na região Sul de Portugal.

A monotongação integra características das variantes da Língua Portuguesa, que, por sua vez, são oriundas das multiplicidades culturais desenvolvidas pelos agrupamentos sociais. Neste contexto, Rodrigues (2020) exemplifica o estudo de caso realizado por Trindade (2009) na Comunidade indígena Tapuia do Carretão, no estado de Goiás. Por meio de um estudo de redes sociais, o autor demonstrou que, na comunidade em análise, a monotongação é favorecida por fatores sociais, considerando os diferentes papéis sociais desempenhados pelos integrantes da comunidade. O pesquisador defendeu que, para o povo Tapuia, a forma monotongada é a

forma valorizada, fato verificado por meio do estudo do grau de consciência linguística dos falantes. O estudo também demonstrou que, nessa comunidade, as variáveis sociais são muito relevantes na ocorrência da monotongação.

Na sociolinguística, sob a perspectiva variacionista, esse fenômeno foi estudado por diversos autores, que, no estudo do ditongo [ow], avalia que a monotongação parece ser uma mudança já implementada no português brasileiro, uma vez que alguns autores asseguram que a monotongação do ditongo [ow] é praticamente categórica, indicando uma possível mudança linguística em progresso ou mesmo já consumada (Araújo; Borges, 2019; Farias; Silva, 2004, *apud* Hora; Aquino, 2012; Oliveira, 2003; e Paiva, 1996 *apud* Pereira, 2004). Também demonstra que, na análise da monotongação do ditongo /ej/, na comunidade de fala de Porto Alegre, Toledo (2013) enfatiza que esse é um fenômeno estável de variação. Menciona, também, o estudo de Haupt (2011), dos ditongos [ej] e [aj], sob a ótica da Fonologia de Uso e da Teoria dos Exemplos, em que se observou que, em alguns contextos fonológicos, a supressão do glide é absoluta. Os autores apontam também estudos mais recentes de monotongação na região nordeste: Cysne (2016); Santana, de Oliveira e dos Reis (2015); Carvalho (2007); Silva (2004) (Rodrigues; Carvalho; Leal, 2020, p. 47).

As pesquisas linguísticas registradas no nosso país têm servido de aporte para uma busca do conhecimento sistemático do português brasileiro e a reafirmação da identidade do povo brasileiro, demonstrando a importância no reconhecimento da dinamicidade e heterogeneidade das línguas e da compreensão e respeito às variedades linguísticas, pois, como preceitua Bortoni-Ricardo (2014, p. 27), as “peculiaridades do sistema fonológico de uma língua funcionam como marcas objetivas de identidade de seus falantes, permitindo que seus interlocutores identifiquem sua origem”.

Nesse sentido, esta pesquisa pretende dar continuidade às pesquisas que abordam aspectos da variação linguística e essa interpretação heterogênea da língua vai possibilitar entender que o uso das variações não deve ser discriminado em sala de aula, pelo contrário, elas devem servir como ponto de partida para o ensino das formas mais prestigiadas, pois, provavelmente, essa transição de uma forma desprestigiada para uma variante padrão irá facilitar o processo de aprendizagem dos alunos e colaborar para desconstruir práticas pedagógicas monolíngues, que favorecem o surgimento e ocorrência do preconceito linguístico.

2.3 O FENÔMENO DA MONOTONGAÇÃO NA AQUISIÇÃO DA MODALIDADE ESCRITA

Segundo Veçossi (2010), a aquisição da escrita ocorre em um momento posterior ao da oralidade. Desse modo, a criança, que, desde seu nascimento (ou até mesmo antes dele), já está exposta aos sons de sua língua, encontra-se com um sistema escrito marcado por diversas convenções. Devido à interação social, ela precisa se apropriar desse sistema. Como afirma Scliar-Cabral (2003):

Fica bem claro, dada toda documentação histórica, que a linguagem verbal oral se desenvolve espontaneamente, desde que haja traços de humanização, enquanto a linguagem verbal escrita é uma invenção, cuja atividade intensiva e sistemática é necessária, na maioria dos casos (Scliar-Cabral, 2003, p. 26).

Assim, ao tentar se aproximar do sistema de escrita, Veçossi (2010) afirma que a criança precisa desenvolver habilidades tais como compreensão do caráter simbólico da linguagem e a percepção auditiva. Nesse processo, ela passa por uma série de fases, partindo de rabiscos aos quais ela atribui significado, passando por uma fase na qual a escrita apresenta erros de cunho psicogenético (período anterior ao alfabético), até chegar ao estágio alfabético do desenvolvimento da escrita.

Neste processo, é inevitável a interferência da língua falada. Desse modo, mesmo admitindo que a aquisição da língua escrita e falada são processos distintos, pode-se encontrar muitos “erros” cometidos nas produções iniciais das crianças como indícios de um “vazamento”, para o espaço da escrita, de elementos, que, por sua natureza, pertencem ao espaço da oralidade (Abaurre *et al.*, 1997, p. 23).

Visto que as línguas não são estruturas fixas, mas sim sistemas vivos em contínua evolução, principalmente devido ao uso oral por parte dos falantes, é crucial considerar que tais mudanças também exercem influência sobre a escrita dos indivíduos que utilizam determinado sistema linguístico. Logo, “para reestabelecer o equilíbrio e, sobretudo, para bloquear novas tentativas de modificação, surgem leis e normas que determinam como deve ser a ortografia das palavras” (Cagliari, 1999, p. 101).

Considerando o caráter alfabético do sistema ortográfico do PB, torna-se fundamental para o estudante perceber a relação de simbolização entre os sons da fala e as letras, isto é, que grafemas representam fonemas. De acordo com Lemle (2003), a primeira questão para quem está sendo alfabetizado é perceber a relação de simbolização entre os sons da fala e as letras, isto é, “os segmentos gráficos representam segmentos de som” (Lemle, 2003, p. 16). No

entanto, não é suficiente para que o aprendiz adquira, de fato, a escrita. Isso porque o processo de aprender a língua escrita vai além da simples transcrição dos sons da fala, envolvendo o desenvolvimento da consciência sobre as estruturas fonológicas da linguagem e a compreensão do princípio alfabético.

Quando o alfabetizando descobre essa equivalência, isto é, compreende o valor sonoro das letras e dos dígrafos, logo percebe que um som pode ser representado por mais de uma letra, do mesmo modo que uma letra pode representar mais de um som. (Lemle, 2003). Isso porque, em PB, há poucos casos de equivalência biunívoca entre grafemas e fonemas.

Neste sentido, para que ocorra a aquisição da escrita, segundo Veçossi (2010), é essencial que o aprendiz compreenda que a oralidade e escrita, embora sejam duas modalidades relacionadas, apresentam peculiaridades distintas. Assim, no caso da escrita, devido à sua natureza duradoura, que permite que um texto se perpetue em tempo e espaço diferentes, há uma norma, chamada ortografia. Essa norma possibilita que um texto que foi produzido em uma época possa ser lido anos (ou até séculos) mais tarde. Nas palavras de Cagliari:

a ortografia surge exatamente de um “congelamento” da grafia das palavras, fazendo com que ela perca suas características básicas de ser uma escrita pelo segmentos fonéticos, passando a ser a escrita de “uma palavra fixa”, independente de como o escritor fala ou o leitor diz o que lê (Cagliari, 1999, p. 65-66).

Desse modo, segundo Veçossi (2010), o sistema de escrita do PB é essencialmente fonêmico, e não fonético, haja vista representar, por meio de sinais gráficos apenas o que é significativo na fala oral, neutralizando a variação linguística, o que leva a existir, como afirma Cagliari (1999), uma série de “incongruências” entre os sons e as letras do sistema de escrita.

As situações nas quais a relação entre fonemas e grafemas não é biunívoca trazem problemas para o aprendiz da língua, haja vista que ele passa a escrever como fala. No entanto, nos casos em que há limitações estabelecidas pelo contexto linguístico, o aprendiz é capaz de evitar os erros ortográficos por meio da observação da posição na qual a letra se encontra com relação às demais da palavra. Como afirma Morais (2005, p. 28), o aprendiz é capaz de prever a grafia correta de uma palavra, mesmo que desconhecida, em função de um “princípio gerativo”, uma regra que se aplica a várias (ou todas as) palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão.

Tratando especificamente da aquisição de ditongos, pode-se citar, a partir da pesquisa de Adamoli (2006), que há três pesquisas que os focalizam: Mollica (1998), Alvarenga *et al.*

(1989) e Rocha (1998). As duas primeiras apresentam estudos acerca de investigações sobre estratégias de aprendizagem da escrita.

Com o propósito de verificar se a interferência de uma orientação clara e direcionada no ensino-aprendizagem da escrita é capaz de diminuir a ocorrência de supressão das semivogais dos ditongos [ej] e [ow] na escrita infantil, Mollica (1998) observou a produção escrita de alunos da classe de alfabetização à quarta série do ensino fundamental de três escolas, através de um instrumento composto por figuras as quais apresentavam os ditongos referidos e que possuíam contextos favoráveis ao apagamento de [j] e [w]. Para a averiguação da hipótese, um instrumento foi aplicado para duas classes de cada série, sendo que, para uma das turmas de cada ano escolar, os alunos receberam a instrução de que,

Na língua oral, muitas vezes, deixamos de pronunciar determinados sons que não chegam a causar danos na comunicação. Todavia, é indispensável saber que devemos representar esses sons em forma de grafemas na língua escrita de acordo com as normas ortográficas vigentes (Mollica, 1998, p. 56).

Já Alvarenga *et al.* (1989), em estudo sobre a representação dos ditongos na grafia de 160 alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental, apresentado como exemplo da investigação acerca das estratégias utilizadas pelos alfabetizandos quando da transferência da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita, partiram da suposição de que, durante o percurso de aprendizagem da língua escrita, os alunos constroem e exploram hipóteses sobre as relações entre fala e escrita. Realizada apenas com os dados referentes àqueles grupos vocálicos em cuja grafia havia algum tipo de erro, a análise partiu de dois grupos de ditongos: os que sofrem redução na fala e os que não são reduzíveis na língua oral.

Ao processo de redução na fala, são atribuídos os erros na representação gráfica dos ditongos do primeiro grupo, fato que, na concepção dos autores, interfere diretamente na representação escrita pelos alunos. Além dessa constatação, outras detectadas no estudo dizem respeito: (i) à baixa frequência de redução, ou mesmo à sua inexistência na 1ª série escolar; (ii) ao crescimento nas séries intermediárias, principalmente quanto ao ditongo [ow]; e (iii) ao crescimento maior ainda de redução de [aj] e [ej] na quarta série. Para os autores, a diferença de comportamento dos ditongos sujeitos à redução na escrita revela alguns problemas que necessitam ser averiguados. Em relação às causas do aumento percentual de erros com o passar das séries, tal crescimento foi atribuído ao provável cuidado excessivo das professoras das primeiras séries, as quais, na tentativa de impedir o erro do alfabetizando, fornecem a ele listas de palavras para serem decoradas. Nas séries seguintes, dada a notória ampliação do

vocabulário, as crianças não possuem o mesmo controle e, conseqüentemente, tendem a cometer mais erros.

Os últimos resultados trazidos para este trabalho são os de Rocha (1998) acerca dos ditongos ‘iu’ e ‘éu’, em desinências verbais e em radicais, respectivamente, detectados na produção escrita de 506 crianças das quatro primeiras séries do ensino fundamental. A autora abordou, nesse estudo, o tipo de ditongo, sua posição na palavra e a ocorrência de hipercorreção. O fato de não sofrerem redução na fala e a possibilidade de oferecerem dúvidas aos alunos com relação ao emprego dos grafemas i/e e u/o foram dois motivos que levaram a autora à escolha desses dois grupos vocálicos. Os índices percentuais referentes aos erros evidenciaram, nesse estudo, que as ocorrências de ‘éu’ foram sempre inferiores às de ‘iu’, revelando, nesse sentido, a maior dificuldade para a grafia desse último ditongo em se comparando à de ‘éu’. A autora atribuiu a esse resultado a alta frequência da palavra ‘chapeuzinho’, que vem expressa em materiais didáticos e em cartilhas de séries iniciais aos quais as crianças estão expostas. Os percentuais mostraram também que os alunos pertencentes à classe média apresentaram uma melhor *performance* na escrita, especialmente quanto à grafia correta do ditongo ‘éu’, que as da classe baixa.

A preferência, na escrita, pela forma ‘io’ em verbos, como em abriu/abrio, foi outro dado evidenciado pela pesquisa. Esse fato levou Rocha (1998) a concluir que as crianças por ela investigadas ainda não fazem uso de estratégias morfêmicas (afixos, desinências e flexões) ou, mais precisamente, do conhecimento morfológico da terminação verbal como pista para grafar as palavras (Adamoli, 2006, p. 44). A tendência para o aumento da hipercorreção desse ditongo durante a alfabetização, tanto na classe média quanto na baixa, permitiu à autora inferir que a realização do ditongo ‘iu’ pelas crianças esteja sendo orientada mais pela busca de padrões da escrita do que propriamente pelo uso de estratégias morfológicas. O exame da hipercorreção dos ditongos analisados foi outro ponto investigado por Rocha, através de cuja análise a autora concluiu que, além de ser um procedimento comum e de largo uso na construção ortográfica desses 45 ditongos, indica um momento de evolução pelo qual passa a criança no processo gradual de aquisição da forma considerada correta.

2.4 O FENÔMENO DA MONOTONGAÇÃO NA ESCRITA

O fenômeno da monotongação de ditongos orais decrescentes (como em *touro*, *peixe* e *caixa*) é bastante conhecido e discutido na literatura, como já sinalizado nas seções anteriores.

De acordo com Paiva (1996), o fenômeno pode ser percebido ao longo da história do PB. Ainda segundo a autora, esta tendência de transformar ditongos em vogais simples já era verificada no latim vulgar.

Ocorre que é comum o fenômeno se refletir na escrita, como evidenciam Mollica (2016) e Henrique; Hora (2013). Suas pesquisas buscam verificar o que pode estar condicionando a monotongação na escrita de alunos. Mollica (2016) mostra que, ao se fazer instrução explícita sobre a relação entre a escrita e a monotongação que pode ocorrer na fala, obtêm-se resultados positivos para o processo de aquisição da escrita. A autora destaca também a importância das pesquisas realizadas no âmbito da variação linguística, uma vez que seus resultados se tornam subsídios para o ensino da língua.

Hora e Ribeiro (2006) apontam na mesma direção ao afirmarem que

o reconhecimento da variação linguística como sendo inerente à linguagem por parte do professor que atua no nível de ensino fundamental poderá contribuir para a compreensão das diferentes formas empregadas pelos alunos, principalmente nos textos escritos que acabam espelhando quase sempre a fala (Hora; Ribeiro, 2006, p. 216).

Conforme mostram os estudos sobre a monotongação na fala, já sinalizados nesta pesquisa, são três os ditongos em que o processo se mostra mais efetivo no PB: [aj], [ej] e [ow].

Na obra de Mollica (2016, p. 73), foi escolhido o fenômeno da supressão das semivogais /j/ e /w/ nos ditongos decrescentes /ej/ e /ow/ no PB. Ela revela que pesquisas anteriores ao estudo de Paiva (1996), usadas como referência na pesquisa de Mollica (2016), assinalam que tanto do ponto de vista sincrônico quanto diacrônico o fenômeno é observável na língua oral e sua ocorrência se transfere à forma escrita.

O trabalho de Paiva (1996) considerou a correlação das variáveis: ponto e modo de articulação do segmento seguinte ao ditongo; extensão da palavra; tonicidade da sílaba em que o ditongo ocorre e a estrutura interna da palavra, isto é, a incidência do ditongo no radical ou sufixo do vocábulo. Dentre os resultados mais relevantes, as variáveis ponto e modo de articulação se demonstraram mais consideráveis, razão pela qual apenas esses parâmetros estruturais, aliados aos sociais, foram levados em conta nas testagens com os alunos. Esses fatores explicam os critérios de escolha dos vocábulos incluídos na testagem: segmentos velares, sendo a palavra *manteiga* um caso à parte; segmentos palato-alveolares, segmentos fricativos e o flap ou tepe [r].

Para [ow], foram escolhidos vocábulos com segmentos dentais, velares, palato-alveolares, oclusivos e o flap. Enquanto [j] se sujeita às restrições do segmento que lhe segue,

a supressão do [w] ocorre independente de qualquer restrição, tendo por motivação apenas a estrutura inteira do ditongo.

A pesquisa de Mollica (2016) pretendeu verificar:

- 1) Se a realização de uma orientação clara e direcionada no ensino/aprendizagem da escrita reduz a ocorrência da monotongação na escrita;
- 2) Em que etapa do ciclo escolar tal estratégia é mais eficaz;
- 3) A necessidade de se elaborar um material didático específico para sanear problemas afetos à língua escrita na escola para este fenômeno (Mollica, 2016, p. 74).

Foi realizada a testagem em escolas públicas e privadas localizadas no Rio de Janeiro para contribuir para uma melhor compreensão sobre a influência da fala na escrita. Foram utilizadas imagens correspondentes a palavras que continham os ditongos /ow/ e /ej/ e que apresentavam contextos favoráveis à operação do processo de monotongação. Estabeleceu-se que para uma das turmas haveria explicação sobre o fenômeno na oralidade e que é indispensável sua escrita de acordo com a ortografia vigente.

Os resultados são os que seguem:

- 1) As turmas que receberam instrução sobre a possível influência da fala sobre a escrita monotongaram menos [...]
- 2) Os estudos sobre a fala informam que a monotongação da semivogal posterior é processo operado na língua nos contextos testados nesta pesquisa. Esse fato provavelmente deve explicar o motivo pelo qual o grafema u (que pode representar na escrita a semivogal do ditongo /ow/) demoraria mais a ser assimilado pelo alfabetizando do que o i, que representa a semivogal do ditongo /ey/⁵ na fala.
- 3) A orientação explícita para os alunos tal como aplicada, realizada durante a pesquisa, é fator relevante no processo de correção na escrita.
[...]
- 8) Quanto mais afetada na fala a mudança, maior resistência à instrução, aplicada como estratégia pedagógica em sala de aula no processo de letramento. Isso significa que: a) uma metodologia de ensino da escrita deve levar em conta os trabalhos sociolinguísticos voltados para a fala; b) assumindo (a) como verdade, uma metodologia eficaz para o ensino da escrita de certas regras deve prever orientações dirigidas explicitamente (Mollica, 2016, p. 101-102).

A autora cita como estratégias didáticas: a escolha pelo professor de palavras afetadas pelo fenômeno. Evitar palavras que gerem oposição como /ej/ e /e/ e entre /ow/ e /o/ (*couro* opondo-se a *coro*, por exemplo).

Ao se pensar nos resultados a serem atingidos, o professor deve enfatizar regras a serem aplicadas através de exercícios lúdicos e criativos, não esquecendo que as normas não são pré-formadas na criança (Mollica, 2016); isto é, elas são construídas por cada pessoa ao longo do

⁵ A autora usa o símbolo [y], comumente adotado também em gramáticas normativas, possivelmente pela associação da letra ao som do [i], mas nesta pesquisa será adotado o símbolo [j], uma das formas de representação fonética da semivogal alta anterior, pelo fato de [y] corresponder à vogal alta anterior arredondada do francês.

processo de desenvolvimento, em que mudanças qualitativas atuam nas sequências de estágios diferenciados.

Mollica (2016) enfatiza ainda que, sempre que possível, os exercícios devem partir da fala para a escrita. A identificação auditiva das palavras deve consistir no principal procedimento sugerido nos exercícios para comprovar a influência da fala na escrita. O aluno tem facilidade de escrever ao fazer o treino oral, concluindo acerca das especificidades da língua oral e da escrita, além de observar com que letras determinados sons são representados na escrita.

Já no trabalho de Hora (2006), constatou-se que, à medida que o aluno avança nas séries do Ensino Fundamental, ele vai reduzindo o uso da monotongação na escrita; que alunos da escola pública monotongam mais na escrita do que os da rede privada; que palavras novas são mais suscetíveis ao processo de monotongação do que palavras conhecidas; e que a monotongação do ditongo /ow/, mais frequente na fala, também o é na escrita.

Desse modo, estudos sobre a monotongação, como os apresentados nesta seção, reforçam a necessidade de intervenção no que se refere à aprendizagem da ortografia do PB. Assim, em consonância com os estudos de Mollica (2016), a escola deve exercitar a língua padrão, quer na modalidade escrita quer na modalidade falada. Além disso:

Deve-se levar em conta o contínuo fala/escrita para desfazer-se o monopólio da tradição língua popular/língua culta.

Dessa forma será possível introduzir instrumentos pedagógicos novos para se trabalhar estruturas gramaticais que o falante tem dificuldade de incorporar para dominar padrões monitorados sem retornar-se a um ensino gramatical, sob os ditames encontrados em compêndios, com base em língua escrita, normalmente literária, cuja base é inteiramente intuitiva. Assim, aliada a uma abordagem comunicativa em que predominem ações pedagógicas de cunho funcional, as reais dificuldades passam a ser destacadas e sanadas de forma eficiente (Mollica, 2016, p. 17).

2.5 O ENSINO DA ORTOGRAFIA SEGUNDO DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No Brasil, encontram-se disponíveis dois documentos oficiais orientadores e norteadores da Educação Básica: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Os PCN foram desenvolvidos na década de 90 com a finalidade de uniformizar a educação brasileira e torná-la democrática para todos. Como o

próprio documento menciona, a sua função principal consiste em “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional” (Brasil, 1997, p. 13).

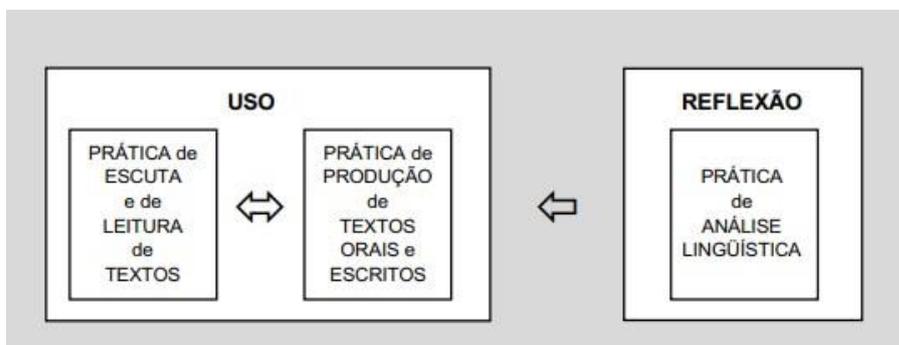
Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, o documento critica o ensino tradicional, que se baseia na visão estrutural da língua, sem partir do conhecimento do aluno. Os seguintes pontos são criticados pelos PCN de Língua Portuguesa:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (Brasil, 1998, p. 20).

Com base em uma perspectiva sociointeracionista de Bakhtin (1997), os PCN de Língua Portuguesa partem da perspectiva de práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada são o uso da linguagem. Isto é, devem-se considerar os saberes dos alunos. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas e, assim, evitar estigmas sociais.

Os conteúdos de Língua Portuguesa são organizados em práticas, a saber: “Prática de escuta de textos orais e escritos”, “Prática de produção de textos orais e escritos”, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em “Prática de análise linguística”, organizada no eixo REFLEXÃO, como mostra a figura a seguir:

Figura 2 - Eixos dos PCN



Fonte: (Brasil, 1998, p. 35).

A ortografia, foco desta dissertação, encontra-se na última parte, a da análise linguística, em que são enfatizadas

- as diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita;
[...]
- utilização das regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e de acentuação gráfica (Brasil, 1998, p. 60-63).

Como finalidade de reformular o ensino da ortografia e propiciar reflexões aos alunos acerca da organização dos padrões ortográficos do português, o documento orienta que este seja pautado em dois eixos: as regularidades e irregularidades que compõem a norma ortográfica.

- a) privilégio do que é regular, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra;
- b) preferência, no tratamento das ocorrências irregulares, dos casos de frequência e maior relevância temática (Brasil, 1998, p. 85).

O documento enfatiza ainda que não é produtivo que o ensino de ortografia seja pautado somente nas irregularidades, devido à ineficácia de decorar cada palavra irregular. Para que isso não ocorra, o documento sugere que o ensino das regularidades e irregularidades seja desenvolvido na mesma proporção, sempre pautado na análise e reflexão linguística. Nesta perspectiva, para isso ocorrer, é necessário ao discente

- identificar e analisar as interferências da fala na escrita, principalmente em contextos de sílabas que fogem ao padrão consoante/vogal;
- explorar ativamente um *corpus* de palavras, para explicitar as regularidades ortográficas no que se refere às regras contextuais;
- explorar ativamente um *corpus* de palavras, para descobrir as regularidades de natureza morfossintática, que, por serem recorrentes, apresentam alto grau de generalização. Ao invés de sobrecarregar o aluno com pesada metalinguagem (radical, vogal temática, desinências, afixos), deve-se insistir no uso do paradigma morfossintático para a construção de regularidades ortográficas;
- apoiar-se no conhecimento morfológico para resolver questões de natureza ortográfica;
- analisar as restrições impostas pelo contexto e, em caso de dúvida entre as possibilidades de preenchimento, adotar procedimentos de consulta (Brasil, 1998, p. 86).

Já na perspectiva do docente, o documento destaca como ações:

planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (Brasil, 1998, p. 22).

Assim, como pode ser analisado no que tange à ortografia, os PCN foram importantes para a reformulação e orientação dos currículos educacionais. Além disso, especificamente em relação à ortografia, os Parâmetros proporcionam uma reflexão quanto ao ensino tradicional e mecânico desse conteúdo. No entanto, é importante enfatizar que o documento é uma orientação. Logo, não apresenta como deve ser feito o ensino do conteúdo para cada ano de escolaridade. Mostra que o ensino deve ser contextualizado e reflexivo, mas não estabelece o que o professor deve saber para que seja capaz de ensinar o aluno.

Após 20 anos de divulgação dos PCN, foi lançada, em 2017, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Este documento foi criado com a finalidade de estabelecer habilidades que os alunos devem alcançar no Ensino Fundamental e, em 2018, foi publicada a edição que abrange também o Ensino Médio.

De acordo com Geraldini (2015, p. 384), na área da linguagem, a BNCC é uma extensão dos PCN. Igualmente aos Parâmetros, o documento assume uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, quer dizer, considera o aluno como usuário da língua, capaz de estabelecer relações com o mundo ao seu redor.

Em relação aos componentes curriculares, a BNCC de Língua Portuguesa é organizada de acordo com quatro eixos: “Leitura”, “Produção de Textos”, “Oralidade” e “Análise Linguística/Semiótica”. No eixo Análise Linguística/Semiótica, encontra-se o objeto de conhecimento “Fono-ortografia”, “Elementos notacionais da escrita”, “Variação linguística” e o “Morfologia/Léxico”, os quais estabelecem habilidades que o aluno necessita adquirir ao longo dos anos do Ensino Fundamental, que envolvem a ortografia – foco desta pesquisa.

Como poderá ser percebido adiante, as habilidades para o ensino de ortografia foram pensadas a partir de um ensino de ortografia de forma reflexiva e dentro da classificação de Moraes (2005), que foi um importante colaborador para a produção dos PCN.

As habilidades para o Ensino Fundamental II (de 6.º ao 9.º) foram listadas no quadro a seguir, mas com um código que indica o nível de ensino, o ano, o componente curricular e o número da habilidade. Como exemplo, cite-se a habilidade EF67LP32, que aglutina as informações mencionadas, que significam Ensino Fundamental (EF), 6º e 7º anos (67), Língua Portuguesa (LP) e o número da habilidade (32).

Quadro 3 – Habilidades para o Ensino Fundamental II referentes ao ensino da ortografia

ANO	OBJETIVOS	HABILIDADES
6º	Fono-ortografia	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.
6º	Léxico-morfologia	(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.
6º	Elementos notacionais da escrita/ morfossintaxe	(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.
7º	Léxico/morfologia	(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.
6º e 7º	Léxico/morfologia	(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.
6º e 7º	Léxico/morfologia	(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
8º	Fono-ortográfica	(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.
8º	Léxico/Morfologia	(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.
9º	Fono-ortográfica	(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
6º ao 9º	Variação Linguística	(EF69LP55) Reconhecer em textos de diferentes gêneros as variedades da língua falada, o conceito de norma padrão e o de preconceito linguístico.
6º ao 9º	Variação Linguística	(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo da norma-padrão em situações de fala e escrita em textos de diferentes gêneros, levando em consideração o contexto, situação de produção e as características do gênero.
6º ao 9º	Textualização	(EF69LP7A) Utilizar estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos.

Fonte: Brasil (2018, p. 171-191)

Analisando o quadro, percebe-se que as habilidades são organizadas para trabalhar os seguintes objetivos: habilidade fono-ortográfica, lexo-morfológica, elementos notacionais da escrita/ morfossintaxe, variação linguística e textualização. Percebe-se que algumas são direcionadas a anos de escolaridade específicos e outras são habilidades para serem trabalhadas ao longo de todo Ensino Fundamental II.

Os alunos são estimulados, portanto, a desenvolver uma sólida compreensão da ortografia, morfologia e elementos notacionais da escrita, incluindo a aplicação de regras gramaticais e pontuação adequadas na produção textual. Além disso, são incentivados a explorar o léxico e a morfologia da Língua Portuguesa, compreendendo a formação de palavras derivadas e compostas, bem como a utilização de prefixos e sufixos. Também há um enfoque na variação linguística, em que os alunos são convidados a reconhecer e utilizar

conscientemente a norma padrão em diferentes situações de fala e escrita, enquanto consideram o contexto e as características do gênero textual. A habilidade de planejar, elaborar, revisar e avaliar textos também é enfatizada, preparando os alunos para uma comunicação eficaz em diversas situações e gêneros textuais.

Um ponto importante consiste na abordagem que não se limita apenas à correção ortográfica, mas também reconhece e valoriza as variações linguísticas. Isso significa levar o aluno a fazer uso consciente e reflexivo da norma padrão em situações de fala e escrita em textos de diferentes gêneros, levando em consideração o contexto, situação de produção e as características do gênero, além de combater o preconceito linguístico, formando, assim, indivíduos que compreendam e respeitem a diversidade linguística.

A partir da análise anterior, observa-se que a BNCC apresenta uma maior especificidade em relação aos PCN, uma vez que estabelece de forma mais detalhada as habilidades que os alunos precisam dominar em cada etapa da educação básica. Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, o documento enfatiza a necessidade de superar as dificuldades ortográficas ao longo da escolarização. Além disso, destaca a importância do ensino da Análise Linguística de maneira integrada aos demais eixos de aprendizagem.

Outro ponto importante a ser considerado é que a Base deixa explícito que a organização das habilidades de acordo com os anos escolares não deve ser vista como uma imposição, mas como sugestão para organização dos currículos.

Também é preciso enfatizar que os critérios de organização das habilidades do Ensino Fundamental na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos (Brasil, 2017, p. 31).

É possível observar também que a BNCC espera que o aluno no EFII já possua conhecimento de determinados padrões ortográficos, como as relações diretas, regularidades, fonológicas e morfológicas, assim como as irregularidades. No entanto, essa não é a realidade da escrita dos alunos, pois há inúmeros erros ortográficos relacionados a esses padrões nos textos dos alunos do EFII. Cabe ressaltar que o próprio documento aponta que o “processo de ortografização em sua completude pode tomar até mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental.” (Brasil, 2017, p. 93).

Assim sendo, a base é um importante documento para a educação brasileira, uma vez que busca melhorias na qualidade educacional do país. O aluno é considerado protagonista do processo de aprendizagem. Com ênfase na ortografia, a BNCC considera as relações entre fonema e grafema, assim como as relações morfológicas que são estabelecidas na ortografia do PB, além de sistematizar o ensino ao longo dos anos.

Apesar de tudo, na BNCC é estabelecido o conteúdo, mas não há orientações de como ensinar, principalmente de forma reflexiva. Portanto, apesar de haver avanços nos documentos quanto ao ensino de ortografia sistemático e reflexivo, percebe-se que esses estudos ainda estão um pouco distantes da sala de aula, pois o professor ainda tende a trabalhar com esse objeto de conhecimento de forma tradicional.

2.6 O ENSINO REFLEXIVO DA ORTOGRAFIA

Rememorar o ensino de ortografia é lembrar de cópias, ditados e canetas vermelhas em textos espontâneos, um sentimento de que não se conhece o português brasileiro. Essas atividades só serviam para verificar os erros, mas não havia um ensino real da norma ortográfica. Olhar para o tratamento dado ao tema de estudo na atualidade mostra que ainda se perpetua esse tipo de ensino.

Morais (2002, p. 18) demonstra que a escola cobra constantemente dos alunos a grafia correta das palavras, mas cria poucas possibilidades de reflexão com eles sobre as dificuldades ortográficas da língua. O autor propõe que, no lugar de se preocupar em avaliar, em verificar o conhecimento do aluno, a escola precisa investir mais em ensinar, de fato, a ortografia.

Cotidianamente, erros ortográficos são usados como forma de discriminação ou punição, seja na escola e/ou principalmente fora dela. Na escola, muitas vezes os professores de Língua Portuguesa, inclusive os de diversas outras disciplinas, confundem competência textual com rendimento ortográfico: deixando de perceber a evolução na produção escrita do aluno e da habilidade de sintetizar através da escrita o conteúdo aprendido. Fora da escola, por sua vez, os erros são capazes de deixar a pessoa constrangida na hora de escrever, achando que não sabe sua própria língua.

Bortoni-Ricardo (2004) reforça a importância da escola no âmbito social, quando diz que "é papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se

desempenharem bem, e com segurança, as mais distintas tarefas linguísticas” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 74). Portanto, o professor precisa rever o ensino de ortografia, que não se limite apenas a verificar se o educando consegue escrever corretamente as palavras, mas, sim, auxiliá-lo a refletir e internalizar a forma correta das palavras, para que exerça com plenitude seu papel social. Com a escrita, o indivíduo tem a oportunidade de exercer seu direito à comunicação, seguindo as convenções ortográficas impostas, uma vez que são extremamente importantes para a comunicação e compreensão do texto escrito.

Morais (2002) afirma que a ortografia é uma forma de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua, explicitando que escrevendo da mesma maneira, todos os usuários da língua possam se comunicar mais facilmente. Cita o exemplo de que, se um carioca e um pernambucano fossem escrever da maneira como pronunciam a palavra “tio”, o primeiro escreveria ‘tchio’ e o segundo ‘tiu’, cada um registraria de uma maneira, o que dificultaria o entendimento do texto. Argumenta ainda que, escrevendo da mesma maneira, os usuários da língua têm a liberdade de falar com pronúncias variadas, sem achar que uma variante é melhor que a outra. Afirma ainda que ortografia é algo novo, tratando-se da Língua Portuguesa mais ainda, algo instituído há menos de um século.

A forma correta de se escrever é uma convenção social. Marcos Bagno (1999) afirma que apesar de ela ser necessária, não se institui de forma tranquila: “a ortografia oficial é fruto de um gesto político, é determinada por decreto, é resultado de negociações e pressões de toda ordem (geopolíticas, econômicas, ideológicas)” (Bagno, 1999, p. 123).

Dada a natureza de sua convenção social, os alunos não podem aprender sozinhos e somente através do erro o conhecimento ortográfico. O professor precisa orientar que em muitos casos há regras, princípios orientadores que permitem prever, com segurança, a grafia correta. Já em outros casos, o estudante terá de memorizar, isto é, levar em conta cada peculiaridade de cada dificuldade ortográfica.

Morais (2022) afirma que a norma ortográfica do português brasileiro é composta por regularidades e irregularidades nas correspondências entre grafema e fonema. Por regularidade, entende-se que o aluno, ao refletir sobre a escrita das palavras, vai perceber que há princípios gerativos que o ajudarão a escrever corretamente palavras com a mesma dificuldade, ou seja, o aluno vai compreender determinada regra e ser capaz de utilizá-la mesmo em palavras que nunca tenha ouvido ou lido. Pode-se subdividir, portanto, o estudo em regularidades diretas, contextuais e morfológico-gramaticais.

As regularidades diretas são aquelas em que o grafema corresponde sempre ao mesmo fonema. Abrangem o emprego de P, B, T, D, F e V, além do M e N no início das sílabas. Essas regularidades são assim chamadas porque existe uma relação direta entre grafemas e fonemas, apesar das similaridades sonoras existentes entre os pares P/B, T/D e F/V. Em relação ao M/N, essa troca só acontece por uma confusão na grafia similar das letras.

No segundo grupo, das regularidades contextuais, as relações geram um pouco mais de dificuldade, uma vez que um mesmo fonema pode ser notado por mais de um grafema (ou por um dígrafo). Para compreender e criar princípios gerativos, os alunos precisarão compreender os diferentes contextos de uso e suas peculiaridades, como observar, por exemplo, a posição do som na palavra, a letra que antecede a correspondência fonêmico-grafêmica e a tonicidade da sílaba e a posição em que cada correspondência ocorre.

Por fim, as regularidades morfológico-gramaticais são definidas pelos morfemas, isto é, parte das palavras que apresentam significados. Neste caso, analisar os sons não é suficiente para usar a regra existente, é necessário observar a categoria gramatical da palavra. Neste grupo, temos as seguintes regras: sufixo de derivação lexical, isto é, sufixos formadores de adjetivos; flexões verbais que marcam o futuro em oposição a outros tempos verbais e morfema formador do imperfeito do subjuntivo. Portanto, compreender os casos regulares, como os apresentados, é uma forma concreta de ajudar os docentes a planejar o ensino da norma e levar o estudante a compreender o princípio gerativo que o auxilie a dominar as regularidades em qualquer situação de escrita.

Ademais, há, no português brasileiro, casos de irregularidades. Esses casos não apresentam um princípio gerativo, fogem a qualquer regra que permita generalização, pois foram fixadas a partir da etimologia das palavras ou por certa tradição de uso. Assim, a escrita de grafemas vai depender da memorização, de consulta ao dicionário, do corretor ortográfico ou de outra forma que ajude o aprendiz no uso correto das palavras. São exemplos de irregularidades o som de S, o som de Z, o som de X, o H inicial, a disputa do E e I, O e U, L ou LH, e certos ditongos de pronúncia reduzida, objeto de pesquisa desta dissertação.

Levando em consideração os estudos de Morais (2022) sobre ortografia, é extremamente importante que os estudantes sejam expostos a reflexões sobre a ortografia de sua língua em variadas situações de sala de aula. Seja por meio de contato com diversos textos de circulação social, em momentos de revisão individual ou coletiva dos textos, em momentos de consulta a dicionários, seja através de atividades lúdicas, como aprendizagem através de jogo educativos.

O ensino de ortografia, portanto, é um desafio para as aulas de Língua Portuguesa. Sabendo que a norma ortográfica é uma convenção social, nem sempre haverá uma relação lógica no uso dos grafemas do ponto de vista de sua relação com o fonema correspondente. Esse caráter arbitrário leva à necessidade de um ensino sistemático. Cabe ao professor, diante do exposto, conhecer o desempenho ortográfico de sua turma e as necessidades de cada aluno, para definir o que será ensinado em sua sala de aula.

Em conclusão, é possível afirmar que o ensino reflexivo da ortografia, especialmente em relação às palavras irregulares, pode se beneficiar do uso de estratégias pedagógicas envolvendo jogos e parlendas. No entanto, é importante destacar que essas atividades por si só não garantem uma aprendizagem profunda e significativa. A utilização de jogos voltados para a ortografia pode tornar o aprendizado mais envolvente e motivador, uma vez que estes oferecem uma abordagem interativa, desafiadora e divertida para a prática ortográfica, estimulando a reflexão sobre as regras e exceções do sistema ortográfico. Da mesma forma, o emprego de parlendas pode contribuir para a familiarização dos alunos com palavras irregulares e suas peculiaridades ortográficas. Ao ouvir e ler parlendas, os alunos entram em contato com palavras de forma lúdica e repetitiva, o que pode auxiliar na memorização de padrões específicos de escrita. No entanto, é fundamental ressaltar que o ensino reflexivo da ortografia vai além do uso dessas estratégias isoladamente.

É necessário que os professores promovam a reflexão dos alunos sobre as irregularidades ortográficas, incentivando-os a compreender as razões por trás dessas particularidades. Isso pode ser alcançado por meio da discussão em sala de aula, análise de textos, exploração do contexto histórico e etimológico das palavras, utilização de fontes de consulta, como dicionários e páginas de consulta *online*, a própria discussão sobre a diferença entre as correspondências em que há regularidades e as que não têm, além do desenvolvimento de habilidades reflexivas que permitam aos alunos monitorar seus próprios processos de aprendizagem e refletir sobre eles.

2.7 A ESCOLA EM TEMPOS DIGITAIS PÓS-PANDÊMICOS

São inegáveis os impactos da pandemia na vida de todos, seja na perda de um amigo ou um familiar, desemprego, queda na renda, sequelas da doença, danos psicológicos, entre outros. Tivemos, ainda, de nos adaptar a novas realidades, como restrições, cuidados com a saúde e higiene e mais interação virtual. Ribeiro Campos, Pavan Perin e Gonçalves Pita (2022) fazem

reflexões sobre o impacto da pandemia de Covid-19 na Educação, concluindo como significativos. O decreto n.º 46.970, de 13 de março de 2020, do Governo do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2020), suspendeu as aulas por 15 dias, sem prejuízo do calendário, como tentativa de conter a propagação do vírus. O cronograma escolar também mudou. Pela determinação do então governador Witzel, as férias de 15 dias foram antecipadas em todas as escolas da educação básica, nível médio e superior. Logo em seguida, foi lançado o Decreto nº 47.006, de 27 de março de 2020 (Rio de Janeiro, 2020), suspendendo por mais 15 dias as atividades presenciais, para evitar a disseminação dos vírus.

No Brasil, diversos estados adotaram o ensino remoto como forma de intervir nesse desafio de saúde pública. A tecnologia tornou-se protagonista e instrumento de luta, de transformações, entretanto, permeou pelo campo das desigualdades sociais (Barreto; Rocha, 2020).

Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC), no dia 17 de março de 2020, publicou a Portaria n.º 343, a qual dispunha sobre “[...] a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto dura[sse] a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (Brasil, 2020). Posteriormente, foi publicada a Medida Provisória n.º 934, no dia 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020), a qual estabelecia “normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública”. Em complemento a essas publicações, no dia 28 de maio, o presidente da mesa do Congresso Nacional, através do Ato n.º 42/2020 (Brasil, 2020) prorrogou a suspensão das aulas por mais 60 dias, fazendo com que as aulas estivessem suspensas até julho de 2020.

Diante dessas normativas, as instituições de ensino foram isentadas de cumprirem os 200 dias letivos para a Educação Básica e 100 dias letivos (por semestre) para o Ensino Superior. No entanto, a carga horária mínima manteve-se como obrigatória. Assim, autorizou-se “a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2020), uma vez que houve orientações de isolamento social pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Neste contexto, fizeram-se necessárias diversas reinvenções para uma nova reestruturação social. Surgiu a preocupação de como dar continuidade ao ano letivo, pois crianças, jovens e adultos tiveram sua rotina escolar/acadêmica interrompida, fazendo-se necessário um plano emergencial, buscando alternativas para solucionar tal problema. Assim,

o ensino remoto emergencial foi implantado com aval das diretrizes do Ministério da Educação (MEC).

Os outros estados foram afetados de forma similar, e, imediatamente, todo o país estava vivendo uma nova realidade na educação, exigindo de todos os envolvidos uma readaptação e um aprendizado de novas tecnologias, que ainda não haviam sido experimentadas em larga escala, nem pelos professores, nem pelos alunos.

Em agosto de 2020, o DataSenado reportou que, entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos com aulas *online* não possuíam acesso à internet (Agência Senado, 2020). No âmbito federal, o relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) do MEC sobre diretrizes gerais para a aprendizagem híbrida indica que o Brasil já contabilizava, naquele momento, “quase 2 (dois) anos com escolas públicas e privadas fechadas, em todos os níveis, utilizando soluções remotas emergenciais permanentemente” (Brasil, 2021, p. 1). O documento ainda ressalta que o domínio das tecnologias digitais está pressuposto em uma das competências gerais prescritas pela BNCC:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Nesse contexto, o relatório do CNE reconhece que

Em março de 2020, sem planejamento prévio, a sociedade brasileira obrigou-se a fechar as portas das escolas para a presença física dos estudantes, buscando desenvolver novas alternativas para a oferta de atividades educacionais não presenciais. A inevitável improvisação da oferta de atividades educacionais remotas, com ou sem suporte de modernas tecnologias de informação e comunicação, corajosamente assumida pelo conjunto dos educadores brasileiros, de todos os níveis e modalidades de educação e ensino, buscou garantir, da melhor forma possível, a manutenção dos melhores níveis possíveis de aprendizagem de seus educandos (Brasil, 2021, p. 5-6).

Por fim, tentando superar tal fase, o relatório antecipa um novo desafio: o oferecimento de programas remotos de ensino alternados com momentos presenciais. Nessa linha, ele propõe um processo pedagógico de Aprendizagem Híbrida. Em um tom otimista, o relatório ressalta que

[...] esta flexibilidade híbrida não representa novidade para os professores e outros educadores, considerando que, historicamente, na organização da oferta da educação

escolar, sempre se alternaram momentos presenciais, em salas de aulas ou em outros ambientes de aprendizagem desenvolvidos no ambiente escolar, com momentos não presenciais de estudos realizados em casa ou em outros ambientes culturais e sociais (Brasil, 2021, p. 8).

Cabe ressaltar que o documento considera como Aprendizagem Híbrida uma metodologia mediada por Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para apoiar a atividade docente, com o objetivo de desenvolver competências que vão além das atividades de sala de aula, o que as caracteriza, assim, como mais motivadoras, dinâmicas e capazes de inspirar um processo contínuo de aprendizagem.

Penteado (2000) afirma que “o uso de TI na escola, como nos sugere seu uso fora dela, requer do professor uma avaliação permanente dos procedimentos adotados e disponibilidade para o engajamento num processo contínuo de atualização” (Penteado, 2000, p. 32). Assim, pôde-se perceber que a adoção inesperada da modalidade de ensino remoto em todos os níveis escolares exigiu que os professores saíssem da sua zona de conforto, numa adaptação forçada a um novo ambiente educacional. Cabe aqui conceituar ensino remoto e diferenciá-lo da educação a distância (EaD).

O ensino remoto refere-se a atividades de ensino mediadas pelas tecnologias, mas guiadas pelos princípios da educação presencial (Rocha, 2021). Assim, os alunos tiveram aulas virtuais no mesmo horário em que estariam presencialmente na escola. Já a EaD, que também utiliza plataformas digitais, tem seu formato próprio de aprendizagem. "É uma modalidade de ensino consolidada teórica e metodologicamente. E possui uma estrutura política e didático-pedagógica que vai além dos momentos síncronos e assíncronos do ensino remoto" (Rocha, 2021).

Conquanto, cabe refletir, também, sobre a adaptação do estudante a esse novo ambiente. De acordo com Helene (2021), o ensino remoto

[...] afetou de forma gravíssima os estudantes mais desfavorecidos, muitos dos quais simplesmente abandonaram o sistema educacional, não apenas por não disporem de computadores, mas, também, de material didático e de tempo, espaço e ambiente adequados à concentração e ao estudo (Helene, 2021).

Assim, o autor pondera que a inserção da tecnologia digital na educação é, agora, um tema que concerne a todos. Assim como a amplificação da desigualdade social sob a pandemia não pode ser ignorada, o surgimento do ensino remoto pode gerar muitos questionamentos sobre o lugar e o papel do conhecimento e da aprendizagem nos seres-humanos-com-mídia.

Ribeiro Campos, Pavan Perin e Gonçalves Pita (2022) entendem que a crise da educação escolar pode se aprofundar com a adoção deliberada do ensino remoto, pois não se deve ignorar que muitos alunos e professores não possuíam acesso à internet ou computador em casa.

Segundo Trezzi (2021), a transformação na educação nasce num momento de crise. A história é dinâmica. Assim, da mesma forma como aconteceu no distante século XVII, quando a escola precisou se adaptar às mudanças necessárias à modernidade, no nosso tempo continuam ocorrendo mudanças de paradigma, remetendo ao que Santos (1995) chama de “paradigma emergente”. Essas mudanças levam a novas compreensões sobre antigos conceitos, como o de família, de política, de escola. E as novas compreensões podem levar a crises de pensamento, pois um dos pilares das instituições é a tradição. Logo, mudanças de conceito ou de compreensão costumam ser vistas com cautela.

Assim, os anos de 2020 e 2021 representam, mais do que uma crise, um período de oportunidades para a educação brasileira. É certo que o começo inesperado da pandemia, quando as escolas estavam se organizando ou estavam organizadas para as atividades, cada região do Brasil em um ponto distinto do ano letivo, foi um golpe. Nesse momento muitas escolas perceberam que precisavam de um elemento do qual não dispunham: capacidade para atendimento remoto. Mais uma vez, escancararam-se a desigualdade e a crise: as poucas escolas, privadas, que estavam equipadas ou que conseguiram se organizar rapidamente, saíram na frente.

Portanto, pensar na sociedade pós-pandemia e no rumo que a sociedade está tomando, mostra que ou a escola se torna digital ou não há espaço para ela. Mesmo assim, seguindo o pensamento de Dubet (2004), há de se pensar na realidade dos alunos sob risco de tornar a escola não apenas injusta, mas excludente. Logo, precisamos continuar a utilizar tecnologias a favor da aprendizagem no ensino, em especial de língua. Não podemos perder de vista, porém, que o Brasil é um país continental e caracterizado por muitas desigualdades. Isso implica que a escola em tempos digitais pós-pandêmicos deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades digitais, de acordo com as diretrizes da BNCC.

É fundamental que os estudantes aprendam a navegar no mundo digital com responsabilidade, compreendam os aspectos éticos e de privacidade relacionados ao uso da tecnologia e sejam capazes de usar ferramentas digitais para colaborar, criar e solucionar problemas. Além disso, outro aspecto importante é o acesso equitativo à tecnologia. A pandemia evidenciou as desigualdades existentes no acesso à internet e dispositivos digitais.

As escolas devem trabalhar para garantir que todos os estudantes tenham acesso aos recursos necessários para participar plenamente da educação digital.

2.7.1 A gamificação como estratégia metodológica

É inegável que as tecnologias da informação contribuíram para ampliar a aprendizagem em sala de aula. Em razão da pandemia, a tecnologia invadiu de vez a sala de aula de maneira necessária e urgente, em que o professor se deparou com as novas exigências do ensino remoto.

Ao se pensar em atividades gamificadas nas aulas de Língua Portuguesa, os professores podem aliar os conteúdos curriculares obrigatórios com elementos lúdicos e interativos, tornando o processo de aprendizagem mais atrativo e estimulante para os alunos. Dessa forma, os alunos passam a ser protagonistas de seu aprendizado, pois com a utilização dessa abordagem, eles passam a ter uma participação ativa, tomam suas decisões e buscam superar os desafios impostos.

A gamificação (*gamification*) é uma abordagem que utiliza os mecanismos e elementos de jogos em contextos não relacionados a jogos, como educação e trabalho, por exemplo, com o objetivo de resolver problemas práticos ou engajamento de um público específico. O desenvolvimento da gamificação (também referida como ludicidade) provém da constatação de que “seres humanos sentem-se fortemente atraídos por jogos”. (Vianna *et al.*, 2013, p. 14).

Definir qualquer conceito nem sempre é fácil. Em relação ao conceito de gamificação não há exceção. Ela pode ser definida por diferentes perspectivas: em termos de comportamento, predisposições, tendências, como processo de tratamento de informação ou em termos de situação de aprendizagem (Bortoli, 2018, p. 274).

Menezes e Bortoli (2018) apresentam uma revisão da literatura sobre o tema e que será brevemente apresentada a seguir. Deterding (2012) afirma que o uso da gamificação está relacionado a dois conceitos: a) o primeiro trata da adoção crescente e institucionalização da ubiquidade dos videogames na vida diária, b) o segundo diz que os elementos de jogos são capazes de tornar produtos e serviços não relacionados a jogos mais agradáveis e contagiantes, devido à natureza dos videogames, pensados com o propósito primário de diversão.

Seguindo o primeiro conceito, a definição de Huotari e Hamari (2012) trata a gamificação como institucionalização, no sentido de relacionar com o objetivo, de facilitar e dar suporte à criação de valor pelos usuários. Ainda de acordo com os autores, a gamificação é

considerada um pacote de serviços que provê *feedback* por meio de mecanismos de regras e de interação.

Já Zichermann (2011), adotando o segundo conceito de Deterding (2012), destaca o poder de envolvimento da gamificação, por meio de mecânica, estilo, pensamento e/ou técnicas de *design* de jogos para envolver pessoas na solução de um problema. Cita ainda a definição de Stewart e Misuruca (2012):

a gamificação como um conceito que se baseia, em marketing, mídia e estudos comportamentais relacionados com a saúde, bem-estar, mas também tem sido explorada em torno de áreas antes desconhecidas como locais de trabalho e educação por meio da proliferação de “emblemas” e elementos competitivos (Stewart; Misuruca, 2012, p. 41).

Menezes e Bortoli (2010, p. 277) apontam que a definição mais empregada é o uso de elementos de jogos em contextos de não jogos, em que a dinâmica do jogo em tarefas de não jogos pode transformar essas tarefas mais envolventes e incentivar comportamentos desejáveis em clientes, usuários e estudantes (Prince, 2013).

Nos últimos anos, a gamificação surgiu como uma tendência dentro dos setores comerciais e de *marketing* e, mais recentemente, ganhou destaque na educação. De acordo com Caponetto *et al.* (2014), a adoção da gamificação eficaz na sala de aula implica determinada infraestrutura tecnológica, com instrutores adequados. Assim, é natural que a aplicação antecipada tenha ocorrido na área da Ciência da Computação, uma vez que possui instrutores com habilidades necessárias para a criação, adaptação e/ou manutenção de infraestrutura tecnológica de suporte adequado para implementação de sistemas gamificados.

Em relação à área da educação, há pessoas que carregam consigo muitas aprendizagens advindas da interação com os jogos, os chamados “nativos digitais”. Logo, há necessidade de novas estratégias para dar conta e chamar a atenção de indivíduos que estão inseridos no contexto das mídias e das tecnologias digitais e se mostram desinteressados pelos métodos passivos de ensino e aprendizagem utilizados na maioria das escolas (Fardo, 2013).

Segundo Zea *et al.* (2012, p. 140), numa era em que a tecnologia desempenha um papel relevante no mercado, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal, era inevitável que chegasse na esfera educacional. Logo, é extremamente importante levar elementos dos jogos para ambientes não relacionados a jogos como estratégia para atrair a atenção dos estudantes.

De acordo com a revisão de literatura realizada, os elementos de jogos mais utilizados na gamificação são o desafio, *feedback*, sensação de curiosidade, resolução de problemas, sentimento de realização, autonomia e domínio (Menezes; Bortoli, 2018, p. 283). Os autores

identificaram outros seis elementos: autonomia, autoconfiança, desafios, *feedback*, metas e interação social. Os elementos do jogo não são apenas elementos visuais, eles podem ser classificados em outros níveis de abstração. Elementos visuais são tipicamente vistos em jogos, como medalhas e placares, já os abstratos seriam as regras e o tempo de jogo.

Cheong *et al.* (2014) destacam ainda que:

[...] a gamificação não é simplesmente sobre o uso de elementos de jogo, ela contém também aspectos de design do jogo, técnicas de jogo e pensar jogo, que são todos importantes. Os elementos dos jogos, não são os únicos responsáveis pela experiência do jogador, mas sim a interação de todos esses aspectos e como eles fundir-se com os objetivos da atividade gamificada ou sistema. (Cheong *et al.* 2014, p. 233).

Jogos são populares entre as gerações mais jovens, os “nativos digitais”. Para eles, todas essas tecnologias sempre existiram e são utilizadas naturalmente, pois é algo que sempre fez parte de suas vidas. No entanto, em se tratando das atividades escolares, principalmente no ensino de língua materna, os estudantes se mostram desmotivados em virtude da forma como a educação tradicional conduz as aulas, o que afeta o resultado da aprendizagem. Logo, o uso da gamificação na educação apresenta um considerável potencial, pois, muitas vezes, é comum encontrar alunos desmotivados e professores enfrentando dificuldades de envolvê-los em atividades de aprendizagem. Com a incorporação de elementos lúdicos e mecânicas de jogos, os estudantes nativos digitais podem se sentir envolvidos no processo ensino-aprendizagem, tornando, assim, o espaço escolar mais atrativo e significativo.

De acordo com De-Marcos *et al.* (2014), a gamificação na educação é uma abordagem que acelera a curva de experiência de aprendizagem, favorecendo o aprendizado de assuntos e sistemas complexos.

No que diz respeito às características técnicas da gamificação, no site Orc’estra (2020), há um direcionamento para empresas que queiram buscar capacitar a equipe de desenvolvimento do *software* para levantar e avaliar todas as necessidades implícitas e explícitas do produto a ser desenvolvido, de maneira a atingir o melhor resultado com a menor margem de erro. Embora seja voltada ao ramo empresarial, esse treinamento é possivelmente adaptável ao contexto educacional sem descaracterizá-lo. No próprio site, destinado a produtos digitais, é mencionado que gamificar não é uma tarefa fácil. Há uma descrição do que é necessário: “identificar uma dor, analisar o público-alvo e, só então, criar o design gamificado do serviço proposto”. (Orc’estra, 2020),

No entanto, o site cita uma ferramenta que ajuda nesta jornada: o Framework 6D. Para o site, gamificar é “um conjunto de técnicas que tem como objetivo melhorar a *performance*

em uma atividade, a motivação daqueles que a estão realizando e, como resultado, mudar o comportamento dessas pessoas”, fazendo isso partir de 3 conceitos:

- As **Mecânicas**, que são as Regras do jogo, como este funciona. São as ações que os players têm ao seu dispor para influenciar o jogo;
- A **Dinâmica** ocorre na interação dos players com o meio no qual a gamificação está sendo aplicada;
- Por fim, os **Elementos de Jogos**, que são elementos clássicos como pontos, conquistas, quadro de líderes, entre outros (Orc’estra, 2020).

O conceito de Framework 6D foi desenvolvido por Kevin Werbach (2012), um empresário, autor americano, professor na *The Wharton School*, Universidade da Pensilvânia. Ele explica diversos pontos sobre como desenvolver uma gamificação e apresenta essa ferramenta que se baseia em 6 ações necessárias para um design completo. São elas:

- Definir Objetivos do Projeto (*Define Business Objectives*)
- Delinear o comportamento do alvo (*Delineate target behavior*)
- Descreva seus jogadores (*Describe yours players*)
- Desenvolver loops de atividade (*Devise activity loops*)
- Não se esqueça da diversão (*Don’t forget the fun*)
- Implantar ferramentas apropriadas (*Deploy appropriate tools*) (Orc’estra, 2020).

Definir Objetivos do Projeto se refere ao que se quer alcançar com a gamificação. Um processo eficaz para essa atividade é listar os possíveis objetivos de forma concreta e priorizá-los de acordo com suas necessidades. O segundo item, *Delinear o comportamento do alvo*, descreve o comportamento esperado do público-alvo. É uma tarefa muito importante para definir o desenvolvimento do projeto. Dessa forma, a gamificação pode ser criada visando um objetivo claro. No entanto, essas tarefas devem ser bem planejadas para evitar que os jogadores (*players*) entrem em vieses cognitivos (*Behavioral Biases*), ou seja, automatizem suas ações e passem a agir sem fundamentar o que estão fazendo.

Já o terceiro item, *Descrever seus jogadores*, é a etapa que mais envolve a análise do público-alvo. O desenvolvedor deve saber demografia, faixa etária, tipo de comportamento, entre outras características. Para conclusão dessa tarefa é essencial a definição de com quem se está lidando, para que seja possível motivá-los da maneira correta.

No quarto item, *Desenvolver loops de atividade*, se avaliam as atividades que ocorrem de forma repetitiva ou recursiva. De forma mais específica, deve-se focar em dois tipos:

- Loops de engajamento, que têm como base as regras do Design Motivacional. Eles possuem três pontos principais: (i) Motivação: motivar os usuários a fazer algo esperado; (ii) Ação: o usuário faz a tarefa; (iii) Feedback: o usuário recebe um feedback imediato para motivá-lo e repetir o ciclo;

- Loops progressivos, que fazem o usuário desenvolver uma habilidade para que ele possa dominá-la por completo. São compostos por atividades intermediárias que fornecem pequenos desafios para serem superadas. (Orc’estra, 2020).

No quinto item, *Não se esqueça da diversão*, segundo Marc LeBlanc, em sua pesquisa “*8 kinds of fun*” (8 tipos de diversão), as seguintes palavras descrevem de forma mais clara a diversão encontrada nos jogos:

- Sensação: Jogo como prazer dos sentidos. Jogos que evocam emoção no jogador, seja através de sons, recursos visuais, ruídos de controle ou esforço físico.
- Fantasia: Jogo como faz de conta. Jogo como um meio de levar o jogador para outro mundo, alguns chamam de escapismo.
- Narrativa: Jogo como drama. Jogo como um meio de contar uma história ou narrativa ao jogador.
- Desafio: Jogo como pista de obstáculos. Jogos que fornecem ao (s) jogador (es) um valor altamente competitivo ou com desafios cada vez mais difíceis.
- Irmandade: Jogo como estrutura social. Jogos que têm interações sociais como o núcleo ou como um grande recurso.
- Descoberta: Jogo como território desconhecido. Jogos nos quais o jogador explora o mundo em que se encontra.
- Expressão: Jogo como autodescoberta. Jogos que permitem a autoexpressão do jogador através da jogabilidade.
- Submissão: Jogo como passatempo. (Orc’estra, 2020).

Além disso, Webarch (2012) reforça a importância de não esquecer esses elementos ao criar um sistema gamificado. Às vezes, o foco no objetivo final faz com que a diversão seja deixada de lado, mas esse erro pode causar sérios problemas com o passar do tempo.

Por fim, *Implantar ferramentas apropriadas*. Nesta etapa do 6D, considera-se o uso de ferramentas apropriadas. Deve-se aplicar as mecânicas e o elementos de jogos certos para que as dinâmicas exercidas correspondam aos seus tipos de *players*. Portanto, o objetivo é aproveitar os elementos que fazem os jogos agradáveis e divertidos para jogar. Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa dentro das escolas, principalmente das públicas, há uma dificuldade para acompanhar o ritmo tecnológico em que os alunos estão inseridos. Logo, fazer uso da gamificação nas aulas pode tornar as aulas mais atraentes e estimulantes no ensino de língua, inserindo o aluno no protagonismo de seu processo de aprendizagem.

2.7.2 O impacto da gamificação no processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva da teoria de Vygotsky

Utilizar a metodologia da gamificação nas aulas de Língua Portuguesa é defender a ludicidade na educação, principalmente para indivíduos que são nativos da cultura digital,

buscando, assim, favorecer a aprendizagem por meio da interação social postulada por Vygotsky (Martins; Giraffa, 2018).

Apesar de o autor não ter discutido sobre gamificação, em virtude da época em que viveu, suas contribuições podem levar a refletir sobre os possíveis efeitos da gamificação no processo de ensino-aprendizagem na atualidade, pensando na utilização de brinquedo/jogo na aprendizagem e no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Segundo Vygotsky (1991, p. 69), “sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato”. Isto é, o uso de brinquedo ou jogos é capaz de proporcionar esse pensamento abstrato, uma vez que o uso de brincadeiras regidas por regras no contexto escolar é capaz de abalar o nível de desenvolvimento potencial da criança enquanto ela interage com situações do brinquedo. “Tais situações permitem à criança experimentar situações imaginárias, regidas por regras, que não seriam possíveis na vida real.” (Santos; Pimentel; Sella, 2019, p. 6).

Assim,

O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas. Assim como fomos capazes de mostrar, no começo, que toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, também demonstramos o contrário - que todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delinea a evolução do brinquedo das crianças. (Vygotsky, 1991, p. 64).

O autor defende ainda que é no processo de experimentação e de interação social e com a cultura que o aprendizado é desenvolvido. Ele enfatiza o papel crucial do professor, que, ao intervir na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), possibilita que a criança adquira habilidades que não conseguiria alcançar sozinha. Enfatiza-se que essa intervenção não deva acontecer de forma tradicional, com o professor como único detentor de saber, mas baseada na interação professor-aluno e com atividades direcionadas às necessidades dos estudantes.

Vygotsky (1991) defende que a aprendizagem deva levar em conta dois níveis de desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real, que é aquele em que o processo de desenvolvimento já está consolidado, ou seja, tudo aquilo que o indivíduo consegue realizar sem influência externa. E o nível de desenvolvimento potencial, que é aquilo que um indivíduo só será capaz de realizar com algum tipo de ajuda. A diferença entre esses níveis é o que Vygotsky (1991) chamou de Zona de desenvolvimento Proximal. Isto é, ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente

de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1991, p. 112).

É importante destacar que esses dois níveis são tidos como dinâmicos: o que hoje faz parte do nível de desenvolvimento potencial e é realizado somente com alguma espécie de auxílio, amanhã será desenvolvimento real e o auxílio não será mais necessário, pois estima-se que o que está em fase embrionária hoje, amanhã virá a ser fruto do desenvolvimento (Vygotsky, 1991).

Percebe-se, portanto, que através de atividade gamificada, pode-se alcançar o ideal de aprendizagem esperado, no qual o aluno aprende, desenvolve-se, promove a auto percepção, vivencia regras, internaliza novos comportamentos. O professor, ao elaborar ou planejar propostas gamificadas, deve reconhecer o que o aluno já domina e intervir na ZDP, como definido por Vygotsky (1991), para promover novas aprendizagens. Acredita-se que é nesta percepção das dificuldades e diálogo com o outro que o aprendizado de fato se concretizará.

2.7.3 Reflexões sobre o uso da gamificação analógica x digital

Mesmo acreditando no uso eficaz do uso e inserção das tecnologias digitais na educação, faz-se necessário conceituar e refletir a gamificação analógica. Perduram ainda muitas dúvidas acreditando que seu uso só envolva TIC. É importante frisar que essa metodologia ativa pode aparecer tanto em contexto digital como no analógico.

A gamificação, como já mencionado, consiste na utilização de elementos de jogos, tais como mecânicas, estratégias, pensamento, fora do contexto de jogo, com o objetivo de motivar as pessoas à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens (Kapp, 2012). Gamificação analógica consiste na utilização das estratégias mencionadas, contudo, sem utilizar recursos tecnológicos. Exemplos de jogos analógicos são os de tabuleiro, cartas, entre outros. Além disso, pode-se utilizar as dinâmicas pertencentes aos jogos digitais e empregá-las em contextos não digitais, como, por exemplo, a resolução de problemas, enigmas, desafios, atividades premiadas, quiz e missões em grupo (Árvore, 2024).

Segundo Busarello,

a essência da gamification não está na tecnologia, mas sim em um ambiente que promova a diversidade de caminhos de aprendizagem e os sistemas de decisão e recompensa por parte dos sujeitos, sempre almejando elevar os níveis motivacionais e de engajamento dentro do processo (Busarello, 20016, p. 43).

Apesar de a tecnologia ter ganhado cada vez mais espaço nas escolas, a utilização de atividades analógicas é de suma importância, pois desenvolve habilidades que não são encontradas com o uso de tecnologias digitais. Segundo Bergmann *et al.* (2019), muitos professores argumentam que atividades analógicas como brincar, construir ou modificar são fundamentais para um bom desenvolvimento cognitivo, social e motor. “Sendo, dessa maneira, a escolha pelo analógico não somente por falta de opções digitais, formação nas TIC ou infraestrutura, mas uma decisão tomada a partir de outras perspectivas pedagógicas.” (Bergmann *et al.*, 2019, p. 12)

Outro ponto a ser refletido na escolha do uso analógico defendido por Mota e Rosa (2018) é o alto custo dos jogos digitais, da deficiência de equipamento e a falta de Internet, além do bom uso do recurso. Isso pode excluir muitos alunos, ampliando a disparidade digital. Além disso, percebe-se falta de incentivo para criação dessas atividades além de curso que possam qualificar os professores, necessitando, assim, de profissionais que se desafiam sozinhos no processo de criação dos jogos e que demonstrem o sucesso de suas atividades.

Portanto, o objetivo de uso da gamificação, independente do recurso, digital ou analógico, deve ser para despertar o interesse do aluno e alcançar a meta pedagógica traçada. Percebe-se que o uso analógico pode ser muito útil em ambientes em que não se possa recorrer à tecnologia. Além disso, seu uso pode garantir ganhos aos alunos, como o trabalho em equipe, além de experiências táteis que complementam e enriquecem a aprendizagem.

2.7.4 Aprendizagem colaborativa

Torre e Irala (2014) conceituam a aprendizagem colaborativa, em um contexto escolar, como duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento. Ao professor, portanto, cabe o papel de organizar os alunos em grupos e criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas. Logo, essa abordagem desaprova o uso de metodologia que trata o aluno como um mero receptor de conhecimento, buscando, assim, um engajamento ativo no processo de ensino-aprendizagem (Torre; Irala, 2014). Segundo os autores, em oposição a uma abordagem tradicional de ensino, que ainda está fortemente arraigada no cotidiano das escolas, essas propostas reconhecem o conhecimento prévio de cada estudante, sua experiência e seu entendimento de mundo.

O processo de ensino-aprendizagem não está mais centrado na figura do professor e o aluno exerce nele papel fundamental. O professor atua na criação de contextos e ambientes adequados para que o aluno possa desenvolver suas habilidades sociais e cognitivas de modo criativo, na interação com outrem.

Portanto, esta metodologia vai ao encontro da proposta apresentada nesta pesquisa, uma vez que o objetivo é tornar os alunos engajados em seu conhecimento, compartilhando experiências, conhecimento, trocando saberes. O professor, por sua vez, é o responsável por organizar e criar situações de aprendizagem para que as trocas significativas de experiências e saberes aconteçam.

2.7.5 Os Objetos de Aprendizagem (OA)

Atualmente, o uso de novas tecnologias aliadas à educação implica integrar diferentes linguagens e, também, buscar mecanismos computacionais que permitam a evolução dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Os Objetos de Aprendizagem (OA) são artifícios utilizados para organizar, divulgar e promover a interação com o conteúdo educacional apresentado, podendo contribuir, beneficiar-se de novas versões e serem reutilizados em situações diversas de aprendizagem.

Segundo Balbino (2007), o qual faz uma retrospectiva histórica do uso de OA, a partir da década de 90, com a expansão do mercado de ensino a distância, houve uma maior preocupação quanto à forma como os Sistemas para Gerenciamento do Ensino a Distância (LMS) educativos manipulavam seus conteúdos. Balbino (2007) afirma ainda que, apesar das ferramentas existentes para o aprendizado serem condizentes com os recursos tecnológicos disponíveis, o desenvolvimento de cursos e materiais didáticos demandava custos altos, pelas suas próprias características de implementação, num campo metodológico ainda em fase inicial. Fazer material para *e-learning* tornava-se muito dispendioso, pois necessitava, além de educadores, dos serviços de diversos outros profissionais para a criação de componentes multimídia, *design* de interfaces e programação, além de estruturas de *software*, *hardware* e suporte humano necessárias à oferta dos cursos e complexa compatibilidade com os equipamentos já disponíveis para acesso pelo usuário final.

A partir da necessidade de uma metodologia para o processo de criação e gerenciamento de conteúdos (*framework*) que propiciasse a otimização e melhor organização desses esforços,

uma solução encontrada foi a catalogação e plena identificação desse material. Assim, surgiu a definição de objetos de aprendizagem (*learning objects*).

A primeira definição de objeto de aprendizagem do consórcio *Institute of Electrical and Electronic Engineers* (IEEE), data de 1998:

O Objeto de Aprendizagem é definido como uma entidade, digital ou não-digital, que pode ser usada, re-usada [*sic*] ou referenciada durante o ensino com suporte tecnológico. Exemplos de ensino com suporte tecnológico incluem sistemas de treinamento baseados no computador, ambientes de aprendizagem interativa, sistemas instrucionais auxiliados por computador, sistemas de ensino a distância e ambientes de aprendizagem colaborativa. Exemplos de Objetos de Aprendizagem incluem conteúdo multimídia, conteúdos instrucionais, objetivos de ensino, software instrucional e software em geral e pessoas, organizações ou eventos referenciados durante um ensino com suporte tecnológico (Balbino, 2007).

Balbino (2007) afirma que na literatura especializada esta definição é de pouco uso prático, já que é difícil racionalizar sobre algo tão amplo, demonstrando que o objetivo talvez tenha sido de apresentar um novo paradigma sem limitá-lo. Logo, tamanha generalização permite que qualquer material seja considerado objeto de aprendizagem, bastando apenas utilizar um suporte tecnológico.

Com a necessidade de delimitar os OA, o consórcio *Learning Technology Standards Committee* (IEEE-LTSC) criou uma estrutura semântica⁶ que permite catalogar materiais de ensino, garantindo-lhes a identificação, (re)utilização, gerenciamento, interoperabilidade, compartilhamento, integração e recuperação de maneira inteligente. Tais regras de catalogação/indexação, ou metadados (*metadata*), resultaram na especificação internacional *Learning Object Metadata*, a IEEE-LOM, finalizada em 2002.

Com efeito, o IEEE-LOM funciona como um cabeçalho que fornece informações sobre o objeto de aprendizagem a ele ligado (se for um componente digital) ou por ele referenciado (se for um componente não-digital, como um livro, documentos, vídeos, locais, pessoas e evento). Isso significa que ele não tem influência sobre o conteúdo ou os objetivos dos objetos de aprendizagem, nem estabelece regras para sua construção. Sua função é, portanto, agrupar em um só lugar dados úteis, num formato padronizado, compreensível por humanos e, em certos casos, pela máquina.

As informações contidas no metadado podem ser:

- De caráter geral (número de identificação, título, resumo, palavra-chave);
- Técnico (formato do arquivo, recursos necessários à sua execução);
- Organizacional e sobre o ciclo de vida (autores, data de criação, versões);

⁶ Aqui entendida como um conjunto de regras criadas para gerir a organização de comandos, instruções ou notações, além de garantir uma coerência lógica na formatação de um modelo abstrato.

- Educacional (objetivos, tipo de mediação);
- Legal (direitos autorais, regras de cópia e distribuição);
- Relacional (vínculos com outros objetos de aprendizagem)
- Entre outros (Balbino, 2007).

Apesar de um grande leque de informações, a grande maioria opcional, é relativamente fácil submeter materiais já existentes ao padrão, uma vez que não é necessário mexer em sua estrutura interna. Tamanha flexibilidade permitiu seu amplo uso pelo mercado *e-learning* em diversas iniciativas de padronização, como em repositórios de objetos de aprendizagem.

Por conta da disponibilidade de produtos no mercado e das práticas dos profissionais em *e-learning*, é comum que o uso de objetos de aprendizagem se concentre em materiais digitais e digitalizáveis. Isso ocorre devido à busca por metodologias próprias e suporte tecnológico na área.

Assim, das três possíveis conceituações para objetos de aprendizagem, pode-se dizer que os objetos de aprendizagem alcançaram muitos dos objetivos a que se propunham, como o de facilitar a criação de conteúdos para *e-learning* armazenável, reutilizável e independente de plataforma (quando se faz uso de padrões). Quanto às três conceituações, são:

- Instrumentalização do conceito de análise de sistema orientada a objetos, utilizando-o na prospecção e análise das rotinas dos sistemas educativos, geralmente muito limitado do ponto de vista das rotinas pedagógicas.
- A definição IEEE-LTSC, extremamente abrangente, somente racionalizável se limitada à catalogação.
- Variações da definição anterior que consideram somente conteúdos digitais ou digitalizáveis (Balbino, 2007).

Rebouças, Maia e Scaico (2021) afirmam que, desde o surgimento do termo *Objeto de Aprendizagem*, várias definições foram formuladas. Dentre elas, a proposta de David Willey (2000, p. 23 *apud* Rebouças; Maia; Scaico, 2021) é a mais frequentemente referenciada na literatura e define OA como “qualquer recurso digital que pode ser reusado para suportar a aprendizagem”.

Para as autoras, portanto, a definição de Wiley (2000) parece mais adequada para a Informática na Educação, pois ela difere da definição da LTSC, ao excluir recursos não digitais e permitir também a criação de OA para trabalhar conceitos específicos. Wiley (2000) enfatiza o uso do OA com o propósito de suportar a aprendizagem, seja pelo *designer* instrucional, pelo professor ou pelo estudante (Wiley, 2001 *apud* Rebouças; Maia; Scaico, 2021). Sendo assim, ao se referir ao OA, consideram-se aqueles em formato digital, embora também se considere de extrema importância o uso de recursos não digitais, inclusive chamados de manipulativos ou analógicos.

Rebouças, Maia e Scaico (2021) apresentam algumas outras variações do termo, propostas para evidenciar ora o aspecto da virtualidade, ora o da ampliação para além da aprendizagem discente. Surgem denominações como Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA), Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) e Recursos Educacionais Digitais (RED), como alternativa para a imprecisão do conceito e fundamentação de OA.

Considerando isso e aprofundando a definição de OA de Wiley (2000), as autoras destacam que eles podem: “(i) ser utilizados para trabalhar um conteúdo específico; (ii) ser utilizados várias vezes por serem digitais; e (iii) ser acessados por meio da web ou localmente (a partir de um dispositivo independente de conexão com a internet)” (Rebouças; Maia; Scaico, 2021).

Outra característica de OA é que ele é autocontido, o que significa que, ainda que pequeno, o recurso contempla amplamente aspectos do recorte do conteúdo para o qual foi proposto. Isso favorece a combinação de um OA com outros, possibilitando sua reutilização e ampliação do próprio recurso e do conteúdo que inicialmente explorava.

Logo, OA é qualquer produto digital que explore um conteúdo para ser utilizado em processos de ensinar e aprender. Assim, exemplos de OA são *e-books*, imagens digitais, *podcasts*, vídeos *on-line*, portais de conteúdo, simulações, *softwares*, jogos digitais, entre outros. Mas, como pode ser percebido, nem todos os exemplos são da mesma natureza. As autoras citam que alguns OA são mais complexos do que outros, seja no aspecto tecnológico, em termos de sua composição computacional e informacional, seja no pedagógico, que diz respeito às experiências de aprendizagem que o OA proporciona. Assim, apresentam uma revisão da literatura sobre a classificação de um OA conforme critérios tecnológicos e pedagógicos, explanada a seguir.

Sobre os requisitos tecnológicos, além da plataforma necessária para a produção e acesso ao recurso digital, as autoras destacam a proposta de Mercado (2008 *apud* Rebouças; Maia; Scaico, 2021), que classificou os OA pela variedade de mídias digitais que os compõem. Enquanto os OA simples possuem apenas um meio para apresentar o conteúdo, como texto, imagem ou áudio, os compostos são aqueles que agregam diversas mídias, sendo, portanto, efetivamente multimidiáticos. Nessa classe estão OA como animação interativa, simulador, hipertexto, vídeo, *software*, entre outros. Essa classificação tem implicação pedagógica, pois cada mídia de um OA é potencialmente uma forma diferente que auxilia na representação do conceito explorado pelo recurso e que será trabalhado pelo professor para ser desenvolvido e apropriado pelo aluno. Entretanto, é importante salientarmos que a quantidade de mídias

presentes em um OA não está necessária e diretamente relacionada com sua qualidade pedagógica.

Outras abordagens para classificar OA enfocam a interatividade do recurso, ou seja, a forma como os conteúdos e atividades são apresentados ao aluno com o objetivo de desenvolver o aprendizado. Nesse sentido, citam Prata (2006 *apud* Rebouças; Maia; Scaico, 2021), que listou quatro categorias de OA:

(i) receptivo, como os vídeos, em que o usuário desse tipo de OA é passivo, pois apenas recebe o conteúdo transmitido; (ii) diretivo, caracterizado por atividades digitais de exercício e prática (*drill and practice*) em que ao aprendiz cabe responder ou interagir com o OA conforme solicitado e direcionado pela TDIC; (iii) descoberta guiada, classe de algumas animações interativas e *softwares* e jogos educativos (seja para computador, *web* ou dispositivos móveis), que oportunizam ao usuário propor, de forma autônoma, soluções para as situações e problemas apresentados pelo OA; e o (iv) exploratório, específico de OAs como as simulações, em que o aprendiz elabora hipóteses, testa suas ideias e indica ações a serem executadas pela TDIC, a partir da simulação ou modelagem de uma situação específica, que explora um conceito do cotidiano (Prata, 2006 *apud* Rebouças; Maia; Scaico, 2021).

Também interessada pela relação entre requisitos tecnológicos e pedagógicos, apresentam a proposta de Battistela *et al.* (2009 *apud* Rebouças; Maia; Scaico, 2021), com seis categorias:

(i) não-interativo, aqueles compostos por mídias estáticas, como texto e alguns hipertextos; (ii) multimídia, os OAs que utilizam mais de uma mídia; (iii) interativo, que demandam uma entrada de dados pelo aprendiz para sua execução e utilização; (iv) avaliativo, para os OAs que oferecem *feedback* sobre as respostas dos estudantes ao final da utilização, que contribuem para avaliar, ainda que em nível superficial, a aprendizagem discente; (v) exploratório, que possibilitam ao aprendiz interagir com o OA para obter diferentes ações, informações e resultados; e (vi) colaborativo, caracterizados como os recursos que garantem interação entre pessoas por meio de dispositivos computacionais (Battistela *et al.*, 2009. *apud* Rebouças; Maia; Scaico, 2021).

Uma variação dessa proposta é apresentada por Gama (2007 *apud* Rebouças; Maia; Scaico, 2021). Essa proposta classificou os OA em quatro tipos:

(i) instrução, que é usado no apoio à aprendizagem, para a veiculação de conteúdo, podendo combinar imagens, vídeos, textos e exercícios; (ii) colaboração, utilizado para comunicação e interação de pessoas em ambientes de aprendizagem colaborativa; (iii) prática, destinado à autoaprendizagem e com alta interação, para o teste de ideias como simulação de *software* ou *hardware*; e (iv) avaliação, que tem a função de conhecer o grau de conhecimento do aprendiz, com a oferta de um *feedback* com análise de suas respostas e desempenho. (Rebouças; Maia; Scaico, 2021).

É importante destacar, contudo, que alguns OA podem se enquadrar em mais de uma categoria e, mais importante do que ajudar a classificá-los, essas categorias levam a pensar em

características do OA do ponto de vista pedagógico, quando se pretende selecionar ou construir um OA. Por isso, é fundamental a mediação do professor para propor a melhor experiência do aluno com tais recursos, pois se esses recursos estiverem desarticulados de um propósito pedagógico, não se caracterizam, portanto, como OA.

Logo, ao decidir utilizar um OA em sua aula, um professor não pode se deixar levar pelo fascínio que aquela tecnologia educacional possa gerar devido a elementos estéticos e de entretenimento. O foco deve sempre ser a pertinência pedagógica. Assim, os objetivos educacionais de um OA devem estar sempre claros e definidos para o docente e alinhados com a proposta de aula a ser desenvolvida.

Para avaliar esses recursos, Rebouças, Maia e Scaico (2021) apresentam alguns indicativos baseados em abordagens pedagógicas e teorias de aprendizagem. Castro-Filho *et al.* (2016 *apud* Rebouças; Maia; Scaico, 2021) ponderam que os OA podem contribuir para diversificar as situações de ensino-aprendizagem por oportunizarem distintas formas de representar e manipular o pensamento. Alguns deles proporcionam atividades dinâmicas e interativas que, quando bem conjugadas às aulas, podem contribuir para atender a demandas de aprendizagem discente e ao desenvolvimento de competências e habilidades.

Além disso, um ponto importante a se ponderar é se a aula planejada com determinado OA é possível dentro da realidade escolar de cada professor. Para tanto, citam alguns pontos importantes:

(i) a internet da escola para acessar ou fazer o *download* do arquivo; (ii) se o OA é específico para alguma plataforma, sobretudo atualmente, que temos soluções para dispositivos móveis; (iii) a quantidade de dispositivos (computadores, *tablets* ou *smartphones*) para a realização das atividades, sem que algum aluno seja excluído, entre outros aspectos. (Rebouças; Maia; Scaico, 2021).

Dessa forma, a ação docente é fundamental na escolha e adoção de um OA para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. A forma como o professor integra o recurso em sua aula é determinante para que o objetivo pedagógico seja atingido.

Citam ainda que, ao projetar e desenvolver um OA, é importante ter em mente o que se pretende atingir em termos de pedagógicos com aquele recurso. Embora no futuro ele possa ser utilizado com outros objetivos e em outros contextos, é importante ter ao menos um objetivo pré-definido e documentá-lo de maneira clara para facilitar o reuso do OA.

Para que se possa fazer tal verificação, a escrita dos objetivos de aprendizagem deve ser feita de forma a especificar habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. Tais habilidades implicam em ações observáveis e evidências de que os alunos adquiriram o conhecimento e as

competências sugeridas pelos objetivos (Krauss; Ally, 2005 *apud* Rebouças; Maia; Scaico, 2021).

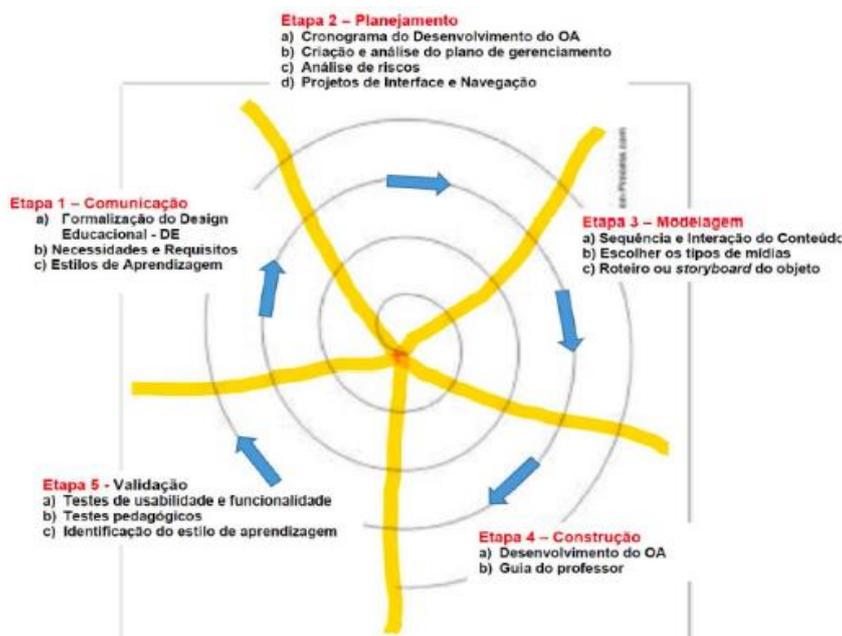
Filatro (2004 *apud* Rebouças; Maia; Scaico, 2021) define *Design Instrucional* como o planejamento do processo de ensino-aprendizagem, incluindo atividades, estratégias, sistemas de avaliação, métodos e materiais instrucionais. Sendo assim, ao projetar um OA, é importante também considerar aspectos do *design* instrucional, pois os princípios instrucionais serão fundamentais para que a tecnologia promova de fato o aprendizado (Wiley, 2001 *apud* Rebouças; Maia; Scaico, 2021). Ele não se limita apenas à geração de conteúdo, mas também a atividades, materiais de apoio e formas de avaliação que atendam às necessidades educacionais que o professor tem como alvo.

Para construir objetos de aprendizagem como artefatos de *software*, podem ser utilizados processos de desenvolvimento similares aos utilizados na programação tradicional, ajustados para a realidade educacional em que esses objetos serão empregados. Afinal,

um *software* educativo, diferente de outros *softwares*, não tem fim em si mesmo. O processo para o qual o OA foi concebido inicia com o usuário utilizando o recurso, mas continua no nível da cognição, ou seja, das construções particulares que o aprendiz realiza mentalmente após utilizá-lo. (Rebouças; Maia; Scaico, 2021).

Outra abordagem interessante proposta pela literatura para o desenvolvimento de objetos de aprendizagem é o modelo de Bertoncello, Possamai e Bortolozzi (2017), que é uma adaptação do modelo espiral de desenvolvimento de *software* apresentado por Pressman (2011). Esse modelo apresenta cinco etapas que ficam se alternando: comunicação, planejamento, modelagem, construção e validação. Tais etapas, com suas atividades correspondentes, estão ilustradas pela figura apresentada a seguir:

Figura 3 - Modelo espiral de desenvolvimento de *software*



Fonte: Bertonecello, Possamai e Bortolozzi (2017, p. 12)

É essencial perceber como a tecnologia avançada só serve se estiver integrada a uma cultura e disciplina que a compreenda e a viabilize. Os conceitos organizacionais que estão por trás dos objetos de aprendizagem constituem ferramentas poderosas para a organização e o planejamento do ensino. No entanto, não se pode acreditar que o OA em si seja capaz de promover a organização dos conteúdos e a otimização dos recursos despendidos para produzi-los.

Diante disso, é necessário contextualizar pedagogicamente todo o material de ensino, adaptar os objetos às necessidades específicas, integrá-los ao currículo e às estratégias de ensino, além de fornecer suporte adequado para preparar o ambiente onde ocorrerá a aprendizagem.

2.8 PARLENDAS

A palavra parlenda tem sua origem no latim, vinda do verbo *parlare*, que significa “falar”. É uma forma de poesia popular tradicionalmente transmitida oralmente, formada por rimas ou versinhos curtos, ritmo e humor. Esse gênero textual costuma ter ritmo musical e pode ser acompanhado de gestos ou movimentos corporais, quando utilizado como recurso pedagógico.

De acordo com Melo,

as parlendas constituem aspectos do folclore das crianças inteiramente caracterizado, distinto, não se confundindo, em absoluto, com nenhuma outra manifestação folclórica desse período da existência. Desde as mais simples, ditas ou citadas pelos pais, para entreter meninos, até as mais complexas, já recitadas pelas próprias crianças, conservam em comum estes dois pontos de contato: são sempre rimas ou ditos instrutivos ou satíricos (Melo, 1985, p. 37).

Logo, são textos curtos, que podem apresentar um início, mas sem meio e final, que permite a compreensão e memorização mais fácil para o leitor. Assim, em se tratando do ensino de língua, além de as parlendas serem usadas como entretenimento, ajudam a desenvolver habilidades linguísticas, como ativação de conhecimentos prévios, formulação de hipóteses, consciência fonológica, memorização de sequências e melhora nas práticas de leitura e escrita (Lima, 2008).

É um gênero capaz de aproximar os alunos nas aulas, uma vez que faz uso da informalidade. Além disso, a linguagem verbal, o jogo de palavras e imagens presentes nesses textos pode estabelecer uma comunicação entre os conhecimentos dos estudantes, já existentes através da disseminação da cultura social e familiar, passada das gerações mais antigas para as atuais.

Soares e Silva (2010) demonstram que esse gênero, inserido no folclore poético, está cada vez mais distante da escola e das crianças que a frequentam. Portanto, articular o trabalho do gênero parlenda com tecnologia ajudará a resgatar textos orais com uma tradição tão importante, o que muito contribuirá para o enriquecimento das aulas de Língua Portuguesa na escola.

Apesar de nem sempre serem conhecidos sob a denominação de parlendas, os versinhos que formam esse gênero textual são amplamente utilizados pelo povo, geralmente em brincadeiras infantis, justamente por suas características como rimas simplificadas, métricas que favorecem a musicalidade, além do humor marcante, atraindo, assim, o gosto infantil em relação à descoberta dos signos, através do jogo com a linguagem.

Neste sentido, as parlendas, por meio de suas características peculiares, permitem a aproximação dos estudantes ao tema de que ela trata, através da linguagem e significados. Além de praticar a leitura de uma forma prazerosa e divertida, pode incentivar também a comunicação, o relacionamento, a relação de grupos e o desenvolvimento do raciocínio lógico.

É possível perceber que o interesse dos estudantes se manifesta a partir da relação entre os conhecimentos prévios e os novos. Nessas circunstâncias, as práticas de leitura e escrita por meio das parlendas favorecem esse movimento.

Soares e Silva (2010) afirmam que as parlendas foram modificadas e/ou melhoradas ao longo dos anos, com a transmissão social, pois a língua é viva e se transforma. E as

transformações sociais e culturais que acontecem no decorrer dos anos são relevantes e precisam ser discutidas com os estudantes, no objetivo de promover conhecimentos históricos, culturais e sociais.

A presente pesquisa teve como objetivo a criação de um objeto de aprendizagem utilizando parlendas na aprendizagem da escrita dos ditongos em processo de monotongação no português brasileiro, de modo a expandir o conhecimento ortográfico dos alunos a partir desse gênero de tradição oral.

Utilizar a ludicidade é uma ferramenta importante para atrair alunos no processo de ensino-aprendizagem. E combinar parlendas com tecnologia pode ser um atrativo a mais para despertar o interesse e a reflexão na aprendizagem de ortografia de ditongos. Como mencionam Soares e Silva (2010),

A expressão *aprender brincando* já é clichê no *frame* educacional. No entanto, é exatamente o que o trabalho com as parlendas faz, principalmente quando se fala das mnemônicas, que trabalham temas como números, dias da semana, entre outros, apresentando formas criativas de se ensinar informações essenciais ao ser humano que vive em sociedade. A partir dessa literatura folclórica, é possível que os alunos internalizem novas estruturas da língua e aprimorem a sensibilidade em relação às expressões sonoras (Soares; Silva, 2010, p. 41).

Exemplo de proposta parecida a ser desenvolvida nesta pesquisa é o Recurso Educacional Digital (RED) *A turma da Mila em: O livro de parlendas*⁷ (Freire; Hitzschky; Santos, 2021), no qual foi criado um recurso digital – um objeto de aprendizagem – utilizando parlendas com o objetivo de os alunos vivenciarem brincadeiras utilizando o gênero textual em destaque para refletirem sobre as formas orais e escritas das palavras.

O RED foi desenvolvido para sistematizar práticas de linguagem relacionadas a parlendas por favorecer a leitura de textos com rimas e a percepção de sons da língua, além de integrar-se ao folclore brasileiro, proporcionando aos alunos divertimento e aprendizado.

Assim, atividades com parlendas criam contextos e situações por meio das quais os alunos podem refletir sobre as formas orais e escritas das palavras, tendo em vista o desenvolvimento da consciência fonológica, condição importante para que as crianças possam manipular os sons da língua que utilizam e estabelecer as relações entre os sons e suas representações escritas (Freire; Hitzschky; Santos, 2021, p. 2).

Ele foi desenhado em quatro fases representadas por parlendas. Na primeira e segunda fase, o usuário deve descobrir alguns enigmas que foram postos nas parlendas. A primeira, a

⁷ Link para o recurso: [mide-game \(mide-parlendas.netlify.app\)](https://mide-game.netlify.app). Link para o vídeo de demonstração: <https://youtu.be/EOuU7Whoc8U>

partir da representação de imagens; já a segunda, a partir da escuta de um áudio, em que o usuário arrasta a palavra correspondente conforme sonoridade e rima.

Na terceira fase, o usuário deve criar uma nova parlenda por meio de um banco de palavras que rimam com o texto pré-existente. Já na quarta fase, o usuário terá acesso a duas parlendas como premiação pela execução das atividades anteriores.

Embora seja pensado para alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental, este RED serviu como referência para criação do OA proposto nesta dissertação, já que usa o texto como referência, além de considerar a perspectiva social e variável do gênero, além de permitir uma consciência fonológica nos usuários do jogo.

O trabalho com o gênero parlenda ajudará, portanto, no ensino de ortografia reflexiva ao mesmo tempo em que se valoriza a cultura popular, a qual muitas vezes se encontra afastada dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

2.9 FALA X ESCRITA: REFLEXÕES SOBRE O *CONTINUUM* A PARTIR DE REFLEXÕES DE MARCUSCHI

Por muito tempo, defendeu-se que fala e escrita apresentavam-se como relações dicotômicas. Marcuschi (2010) apresenta uma proposta de que “se vejam essas relações dentro de um quadro mais amplo no contexto de práticas comunicativas e de gêneros textuais” (Marcuschi, 2010, p. 9). A sugestão adota uma abordagem funcional e reconhece um *continuum* de variações, gradações e interconexões, dependendo do que é comparado. O autor enfatiza que em algumas situações, a semelhança entre a fala e escrita é tão próxima que parece haver uma fusão entre elas. Já em outros momentos, a distância é mais acentuada, mas não ao ponto de se considerar a existência de dois sistemas linguísticos ou duas línguas, como se pensava tempos atrás.

Ao utilizar uma perspectiva tradicional, das dicotomias, para o autor, manifesta-se uma enorme insensibilidade para os fenômenos dialógicos e discursivos do texto. “Além de considerar a fala como um lugar de erro e de caos, tomando a escrita como lugar da norma e do bom uso da língua” (Marcuschi, 2010, p. 28).

O autor defende um olhar sociointeracionista, em que a relação entre a fala e escrita seja tratada dentro de uma perspectiva dialógica, com a língua como um fenômeno interativo e dinâmico, sensíveis aos fenômenos culturais. Logo,

as relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso na língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques (Marcuschi, 2010, p. 34).

Para o autor, as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos. “Os textos se entrecruzam sob muitos aspectos e por vezes constituem domínios mistos” (Marcuschi, 2010, p. 38).

Enfatiza, ainda, que é impossível situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos, isto é, ambas fazem parte do mesmo sistema da língua, mas do ponto de vista semiológico podem ter peculiaridades com diferenças acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala. Assim, a visão dicotômica não se sustenta mais. É certo que fala e escrita são diferentes, mas não “são polares e sim graduais e contínuas. São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sociointerativas diárias” (Marcuschi, 2010, p. 46).

Partindo dessas posições, o autor busca construir um modelo para analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita, observando a própria atividade de transformação, chamada de retextualização. A retextualização não pode ser considerada um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente e o usuário da língua lida o tempo todo. “Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita.” (Marcuschi, 2010, p. 46).

Importante frisar que não se trata de propor a passagem de um texto desorganizado para outro bem organizado. “É a passagem de uma ordem para outra ordem (Marcuschi, 2010, p. 47). Nesse sentido, Marcuschi (2010) apresenta uma distinção entre a atividade de retextualização e de transcrição.

Transcrever a fala é passar um texto de uma realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados. Seguramente, neste caminho, há uma série de operações e decisões que conduzem a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas. Contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e conteúdo. Já no caso da retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem (Marcuschi, 2010, p. 49).

Ao realizar a transcrição, surge um problema: não há correspondência direta entre a pronúncia e grafia. Assim, quando transcrevemos um texto falado,

basicamente, passamos as palavras pronunciadas para uma formatação escrita num sistema gráfico que segue, no normal dos casos, a grafia padrão, variando apenas em casos especiais quando queremos evidenciar certas questões específicas de um ou outro falante. Transcrever não é uma atividade de metalinguagem nem uma atividade de simples interpretação gráfica do significante sonoro. A transcrição representa uma passagem, uma transcodificação (do sonoro para o grafemático). (Marcuschi, 2010, p. 51).

Nesta dissertação, parte-se da teoria de Marcuschi (2010) apresentada ao escolher parlandas – um gênero textual que surge da oralidade e é posteriormente registrado na escrita – como base para o jogo desenvolvido, trabalhando-se na perspectiva do *continuum* entre oralidade e escrita.

No desenvolvimento do jogo, a intenção é ilustrar que a oralidade e a escrita não são sistemas linguísticos completamente separados. As parlandas, ao serem incorporadas tanto na forma falada quanto escrita, demonstram como os elementos da oralidade podem ser preservados e transformados na escrita, mantendo-se as características rítmicas, sonoras e lúdicas que lhes são intrínsecas. Por outro lado, é essencial entender como a transcrição das parlandas da oralidade para a escrita envolve adaptações que respeitam as regras e convenções da língua escrita, em especial a norma padrão, uma variante que a escola tem o papel fundamental de exercitar de forma organizada, sistematizada e interessante aos alunos.

Ao adotar essa abordagem, busca-se evidenciar com a presente pesquisa que não há uma superioridade no uso, seja da fala ou da escrita, mas que elas apresentam características diferentes. Essas diferenças não são dicotômicas, mas graduais e contínuas.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...]. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 32).

Neste capítulo, o objetivo é apresentar o percurso metodológico que foi empregado no desenvolvimento da pesquisa, tais como a natureza da pesquisa, abordagem e contexto da proposta. Em suma, buscam-se detalhar os caminhos seguidos para concretização dos objetivos definidos (Gil, 2008).

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Devido à ocorrência da pandemia de COVID-19, que alterou significativamente o sistema educacional em âmbito mundial, foi autorizado, pela Resolução n.º 002/2022 (anexa), do Conselho Gestor, de 01 de fevereiro de 2022, a qual define normas sobre a elaboração do trabalho de Conclusão do Curso para a Oitava Turma do Mestrado Profissional, o caráter propositivo, sem, necessariamente, serem aplicados os projetos propostos em sala de aula presencial, considerando o enfrentamento da pandemia da COVID-19, no âmbito da esfera acadêmica.

Os trabalhos desenvolvidos no âmbito do PROFLETRAS têm como base a identificação de problemas verificados no contexto educacional, a fim de compreendê-los, interpretá-los e fornecer possíveis soluções ou alternativas para minimizá-los, visando promover mudanças positivas e impactantes na prática educacional.

Sendo assim, optou-se por desenvolver a pesquisa de caráter exploratório, cujo objetivo primordial, como afirma Gil (2008, p. 41), é proporcionar maior familiaridade com o problema, ou seja, explicitá-lo. Em se tratando do procedimento técnico, foi realizado um levantamento bibliográfico do tema e, em seguida, apresentada uma proposta interventiva para tentar sanar o problema observado.

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32-33).

Assim, a dissertação foi desenvolvida numa perspectiva teórico-reflexiva, em que a reflexão da ação do professor na sala de aula deve ser o ponto de partida para a mudança. É na reflexão sobre sua prática que o professor estabelece sua ação, modificando-a quando entende necessário.

Logo, foi realizada a pesquisa bibliográfica, que forneceu respaldo teórico para desenvolver o OA, com o propósito de minimizar a monotongação em textos escritos dos alunos do EFII. Além disso, na condução desta pesquisa, é fundamental, ainda, esclarecer alguns elementos cruciais, tais como a abordagem metodológica e o contexto da proposta.

3.2 ABORDAGEM

A pesquisa se insere na abordagem qualitativa, pois, em conformidade com Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, e “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e por ela sendo afetado” (André, 2009, p. 28). Essa abordagem é relevante para pesquisas relacionadas à educação básica, pois procura-se de alguma forma mudar a realidade em que o professor pesquisador está inserido, partindo da dificuldade encontrada em seu contexto de trabalho.

Partindo dessa abordagem, seguiu-se a metodologia ativa de aprendizagem, que se baseia na interação e no envolvimento profundo dos participantes no processo educativo.

Metodologia ativa de aprendizagem é uma abordagem que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, tornando-o um participante ativo e engajado na construção do conhecimento. Assim, o professor tem o papel de facilitador, orientador e mediador do processo, enquanto os alunos são incentivados a explorar, investigar e aplicar o conhecimento de maneira prática e significativa, isto é, o estudante se torna protagonista no processo de construção do próprio conhecimento.

Segundo Gomes (2022), as metodologias ativas são menos baseadas na transmissão de informações e mais no desenvolvimento de habilidades, de conhecimentos prévios e experiências vividas, segundo seu próprio raciocínio. Com essa abordagem didática, busca-se inverter a lógica tradicional de ensino-aprendizagem, substituindo a posição passiva do aluno, melhorando as habilidades do pensamento crítico e melhorando os índices de motivação dos estudantes, o que se coaduna perfeitamente com a concepção sociointeracionista de Vygotsky (1991) para o processo de ensino-aprendizagem.

Metodologias ativas podem seguir diferentes linhas de pensamento e de prática. Gomes (2022) sinaliza algumas possibilidades, como estudo de casos, aprendizado por problemas, seminários e discussões, gamificação, dentre outros.

A proposta de criação do OA apresentada nesta dissertação caracteriza-se como uma metodologia ativa de gamificação. Trata-se, conforme já explanado, de trazer elementos comuns a jogos eletrônicos (como, por exemplo, desafios, regras, feedback) para o ensino, expor os estudantes a problemas baseados em diferentes situações, disponibilizando recursos variados para que possam resolvê-los (Fardo, 2013).

Acredita-se, portanto, que, ao aliar a abordagem qualitativa com a metodologia ativa de gamificação, o professor pesquisador não apenas observará e interpretará os fenômenos educacionais em um contexto real, mas também influenciará a realidade inserida ao inverter a lógica tradicional de ensino e tornando o aluno ativo no processo de ensino-aprendizagem.

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Diante da dificuldade apresentada pelos alunos na escrita ortográfica mesmo nos anos finais, especificamente em relação ao *continuum* fala-escrita, e pensando na necessidade de torná-los ativos e reflexivos no processo de ensino-aprendizagem, buscou-se verificar a relevância da elaboração de um objeto educacional para ajudar a sanar essa dificuldade persistente, acreditando que a escola tem papel fundamental no ensino da língua padrão (Mollica, 2016).

A autora defende

a proposição de trabalho orientado no que tange a certas estruturas e a determinados problemas crônicos, quer estritamente ortográficos, quer de natureza mais propriamente gramatical, adicionando-se à exposição sistemática à língua escrita em seus diferentes gêneros (Mollica, 2016, p. 17).

Partindo dessa perspectiva, escolheu-se uma atividade gamificada como forma de sistematização e reflexão partindo do gênero Parlenda. Um texto pertencente ao universo infantil, tradicionalmente oral, e retextualizado para a escrita (Marcuschi, 2010).

Mollica (2016) reforça, ainda, a importância de se considerar o *continuum* fala/escrita para superar a tradição da distinção entre língua popular e língua culta. Isso permitirá implementar novas abordagens pedagógicas no ensino de língua escrita.

A proposta pedagógica aqui desenvolvida parte, portanto, de uma dificuldade real e latente na Educação Básica, o ensino de ortografia, para que as dificuldades possam ser sanadas

de forma lúdica e eficiente, pois, por muito tempo, o ensino de ortografia desconsiderou a realidade e interesses dos alunos, com exercícios mecânicos de identificação em frases soltas e descontextualizadas (PCN, 1998).

A proposta foi pensada a partir da realidade do Município do Rio de Janeiro, a maior rede de educação municipal da América Latina (Prefeitura do Rio, 2023). Por ser uma área urbana, a tecnologia está mais facilmente acessível e disponível até mesmo para alunos de classes populares. Assim, acredita-se que a introdução de metodologias ativas, como a gamificação, pode despertar o interesse dos alunos e promover uma aprendizagem mais eficaz da ortografia.

A gamificação, ao incorporar elementos de jogos, como desafios, recompensas e *feedbacks*, torna o processo de aprendizado mais envolvente e interativo. Além disso, o uso de tecnologias digitais no contexto educacional pode ajudar a conectar o conteúdo escolar com a realidade cotidiana dos alunos, facilitando a assimilação de regras ortográficas de maneira mais lúdica. Ao integrar essas estratégias pedagógicas inovadoras, espera-se não apenas melhorar a competência ortográfica dos estudantes, mas também aumentar o engajamento e a motivação para a aprendizagem.

4 A PROPOSTA

A proposta pensada para tentar sanar o problema da monotongação em textos escritos é um OA em formato de Jogo, o *Parlaventura*, o qual, seguindo os princípios do *Framework 6d*, de Werbach (Orc’estra, 2022), segue seis ações essenciais para um *design* completo de gamificação. Segue uma pequena descrição de cada ação articulada à proposta:

- 1) Definir Objetivos do Projeto (*Define Business Objectives*): nesta etapa, foram estabelecidos os objetivos claros e específicos do OA *Parlaventura*. Isso inclui identificar os propósitos educacionais, a finalidade da gamificação e os resultados esperados na melhoria da escrita ortográfica por meio da abordagem lúdica.
- 2) Delinear o Comportamento do Alvo (*Delineate Target Behavior*): foi feita uma análise detalhada do comportamento alvo que se desejava desenvolver nos usuários do jogo, especificamente, escrever corretamente os ditongos das palavras selecionadas nas parlendas.
- 3) Descrever Seus Jogadores (*Describe Your Players*): foi considerado o público-alvo do jogo, os estudantes do EF II, suas características, necessidades e preferências. Essa descrição embasou a criação de desafios e interações adequadas para o grupo de usuários delimitado.
- 4) Desenvolver *Loops* de Atividade (*Devise Activity Loops*): foram criados ciclos de atividades no jogo, envolvendo desafios, recompensas e retroalimentações. Esses *loops* motivam os jogadores a permanecerem engajados no processo de aprendizagem, estimulando-os a aprimorar suas habilidades ortográficas.
- 5) Não Se Esquecer da Diversão (*Don’t Forget the Fun*): a diversão e o entretenimento foram incorporados ao *design* do *Parlaventura*. Elementos como narrativa envolvente, gráficos atrativos, recompensas e progressão do jogador contribuem para tornar a experiência do usuário mais agradável e empolgante.
- 6) Implantar Ferramentas Apropriadas (*Deploy Appropriate Tools*): por fim, foram selecionadas e implementadas as ferramentas tecnológicas adequadas para suportar o jogo *Parlaventura* na plataforma Unity/C#. A escolha das ferramentas garante uma experiência de uso fluída e eficiente para os jogadores.

4.1 DETALHAMENTO DO JOGO

Inicialmente o jogo foi pensado para trabalhar apenas o fenômeno da monotongação, porém, a partir dos diálogos realizados na Qualificação e no Congresso e Seminários dos quais a professora pesquisadora participou ao longo do desenvolvimento da pesquisa, chegou-se à conclusão de que o jogo, perpassado no universo das parlendas, pode, futuramente, atender a outros processos fonéticos-fonológicos que dificultam a escrita da ortografia vigente, contribuindo, assim, para a aprendizagem do assunto de modo ainda mais abrangente e significativo na Educação Básica.

Além disso, o jogo inicialmente foi pensado em 3 Fases-parlenda, com 3 missões cada, o que também foi expandido para mais uma missão, na qual utiliza-se o repertório das parlendas para avançar na expansão de vocábulos e ampliação do conhecimento dos alunos.

O produto educacional desenvolvido foi pensado para ser disponibilizado em plataformas digitais gratuitamente. Para ajudar no processo criativo de elaboração do roteiro do produto educacional, especificamente na escolha dos vocábulos, foi consultado o Dicionário Criativo (Dicionário Criativo, 2024), o qual fornece significado, sinônimos, palavras relacionadas, expressões, citações e rimas.

4. 1.1 Detalhamento do Objeto de Aprendizagem Parlaventura

O *Parlaventura* é um jogo composto inicialmente por 3 Fases-Parlenda (*Hoje é domingo, Cadê o toucinho que estava aqui?* e *Macaco foi à feira*) apresentadas num mapa. Vale destacar que na perspectiva de expansão e atualização do jogo, em fases posteriores a esta etapa apresentada na presente dissertação, são previstas outras parlendas a serem inseridas, com o propósito de abordar outros fenômenos.

Na atual versão proposta, cada fase é composta por 4 missões, em que o usuário deverá finalizar a tarefa determinada de cada fase para progredir e avançar automaticamente. As missões são geradas de forma aleatória para evitar que o jogo se torne monótono e se esgote. É importante destacar que as palavras selecionadas são apresentadas posteriormente, no detalhamento das Fases-Parlenda, para proporcionar maior clareza nas ações a serem executadas.

4.1.2 Mapa

O mapa a seguir ilustra a maneira como o jogo se apresenta aos usuários.

Figura 4 – Mapa do Parlaventura



Fonte: Elaborado para fins de pesquisa

Após realizar o *login*, o usuário é transportado para o universo do Parlaventura. Nele, é possível visualizar o mapa com as Fases-Parlendas e imagens que remetem ao gênero trabalhado. Ao selecionar o número correspondente à Fase-Parlenda, é possível ouvir a contação da parlenda. Além disso, há um ícone de *replay*, caso o jogador queira ouvir a parlenda novamente.

4.1.3 Missões

Foram pensadas na versão atual do jogo quatro missões distintas para engajar os jogadores, cada uma delas explorando diferentes habilidades cognitivas e interativas. As palavras selecionadas para as missões serão apresentadas na sessão seguinte, no detalhamento das fases-parlendas, devido à sua relação com as parlendas selecionadas.

Inicialmente, é realizado um anagrama com as palavras que podem sofrer monotongação da Parlenda selecionada. Cabe ao aluno jogador arrastar as letras até a posição correta para desembaralhar a palavra em destaque, conforme se observa na figura a seguir.

Figura 5 – Missão 1



Fonte: Elaborado para fins de pesquisa

Vale destacar que a atividade promove a fixação da escrita correta, através da memorização, uma vez que no caso das correspondências fonográficas irregulares, não é possível estabelecer uma regra geral para a escrita das palavras. (Morais, 2020)

A segunda missão, chamada "Áudio e Escolha", consiste em uma experiência interativa partindo da fala para a escrita, como preconiza Mollica (2016). Durante esta etapa do jogo, o aluno jogador terá acesso a áudios que irão reproduzir palavras retiradas das parlendas ou relacionadas a elas. Após ouvir cada palavra, terá duas opções de escrita apresentadas. O desafio é escolher a opção que representa a ortografia correta de acordo com as normas vigentes da Língua Portuguesa para a palavra ouvida.

Figura 6 – Missão 2



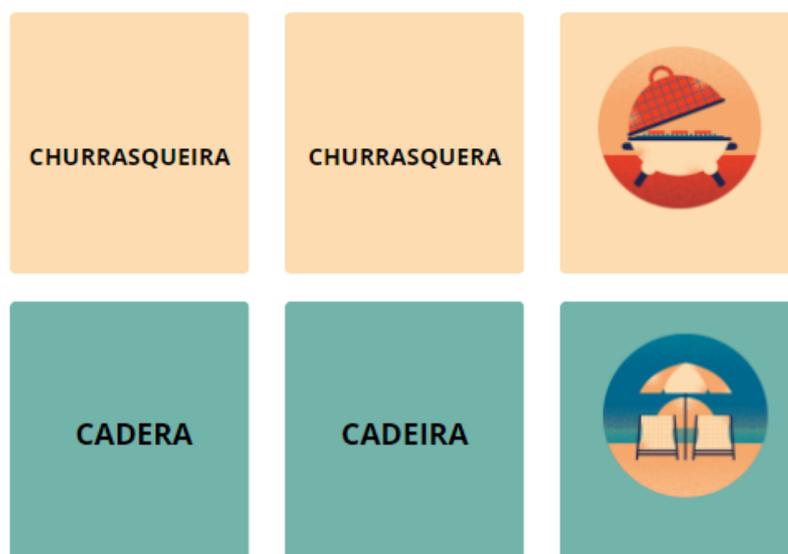
Fonte: Elaborado para fins de pesquisa

O objetivo da segunda missão é, portanto, demonstrar ao jogador que na língua oral, muitas vezes alguns sons são deixados de ser pronunciados, porém sem causar risco na comunicação. Todavia, é indispensável saber que deve-se representa-lo em forma de grafema na escrita de acordo com as normas ortográficas vigentes (Mollica, 2016, p. 76)

Na terceira missão, o aluno jogador realizará um jogo da memória que o ajudará a fixar a escrita de acordo com a norma ortográfica. O objetivo é achar o par de imagem e palavra fixar a escrita correta. Uma carta terá a imagem e na outra carta a palavra escrita de acordo com a ortografia. Como distrator, haverá a opção de par com a forma monotongada, mas o jogo sinaliza a escolha como erro, impedindo que o par seja formado, o que leva o jogador a ver que aquela escrita está errada. Assim, cada palavra terá três opções de correspondência no jogo: a imagem, a escrita certa (que forma o par com a imagem) e a escrita errada (que dá erro na tentativa de formar o par com a imagem).

O objetivo aqui é dificultar a formação do par com a escrita inadequada de uma das faces do jogo da memória, incentivando os alunos a reconhecer e corrigir os erros ortográficos, a partir da atividade de memorização. (Morais, 2020)

Figura 7 – Missão 3

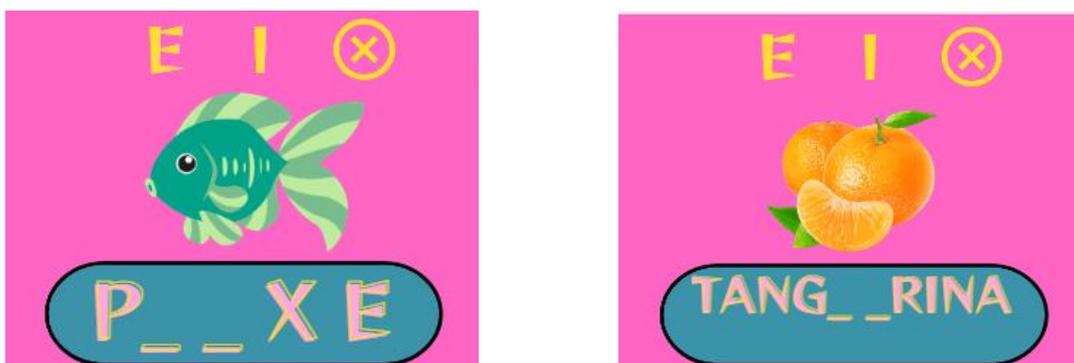


Fonte: Elaborado para fins de pesquisa

Por fim, na quarta missão, o aluno jogador realiza o jogo "Preencha se Souber", no qual preenche lacunas, em que vão surgir na tela várias palavras associadas à parlenda com um espaço após uma vogal. Assim, o jogador terá 2 opções para preencher: "i" ou "e", "u" ou "o", além do símbolo de que não há necessidade de preencher com nenhuma semivogal.

Caberá a ele escolher qual letra preenche aquele espaço vazio, sendo que haverá casos em que de fato não haverá ditongo ali. Isso o ajudará a reforçar a escrita correta dessas palavras. Nesta atividade, é possível trabalhar ditongos que não sofrem redução. Além disso, é possível também trabalhar a ortografia de palavras em que poderá ocorrer a inserção da semivogal [j] (representada pelo grafema i), como uma hipercorreção ortográfica. (Mollica, 2016).

Figura 8 – Missão 4



Fonte: Elaborado para fins de pesquisa

Portanto, as missões foram pensadas em uma escala crescente de complexidade, para proporcionar uma experiência de aprendizagem gradual, engajando os alunos a quererem progredir, garantido uma fixação mais consciente das diferenças entre fala e escrita (Mollica, 2016, p. 85)

4.1.4 Fases-Parlenda

São três as fases-parlenda pensadas para esta primeira versão do jogo. A primeira é a Fase-parlenda *Hoje é domingo* (Abreu, 2000, p. 33).

Hoje é domingo
pede cachimbo
Cachimbo é de barro
dá no jarro
O jarro é fino
dá no sino

O sino é de ouro
dá no touro
O touro é valente
dá na gente
A gente é fraco
cai no buraco
O buraco é fundo
acabou-se o mundo.

A parlenda apresenta as seguintes palavras que podem sofrer monotongação: *ouro*, *touro* e *acabou*.

As palavras *ouro* e *touro* fazem parte da primeira missão, em que o jogador, a partir de letras dispostas na tela, terá que escrever a palavra de acordo com a ortografia vigente. Usando as palavras *ouro* e *touro*.

Na segunda missão, o aluno ouve os verbos *acabou*, seu sinônimo *terminou* e seus antônimos *começou* e *inaugurou*, e terá que marcar a opção correta.

Nas missões 3 e 4, serão usadas palavras que estejam relacionadas ao universo da Fase-Parlenda. No caso da missão 3, o assunto selecionado foi o que fazemos de especial no domingo, para isso foram selecionados os temas: lazer, família, brincadeira, comida, tais como *louvar*, *roupa*, *goleiro*, *repouso*, *feijão*, *leite*, *coqueiro*, *cachoeira*, *fogueira*, *churrasqueira*, *brincadeira*, *bandeja*, *cover*. É importante destacar que na missão 3 precisam ser definidos apenas substantivos concretos (*roupa*, *goleiro*, *feijão*, *cachoeira*), que permitam formar o par com a imagem. Já na missão 4 (*louvar*, *repouso*, *prazeroso*, *desleixo*) , é possível a contemplação de verbos, adjetivos e substantivos abstratos.

A segunda Fase-Parlenda é *Cadê o toucinho que estava aqui?* (Abreu, 2000, p. 34)

Cadê o toucinho que estava aqui?
O gato comeu
Cadê o gato?
Foi pro mato
Cadê o mato?
O fogo queimou
Cadê o fogo?
A água apagou
Cadê a água?
O boi bebeu
Cadê o boi?
Foi carregar trigo
Cadê o trigo?
A galinha espalhou
Cadê a galinha?

Foi botar ovo
Cadê o ovo?
O frade bebeu
Cadê o frade?
Tá no convento

A parlenda apresenta as seguintes palavras que podem sofrer monotongação: *toucinho*, *queimou*, *apagou*, *espalhou*.

As palavras *toucinho* e *manteiga*, uma palavra relacionada a temática da parlenda, fazem parte da primeira missão, em que o aluno jogador, a partir de letras dispostas na tela, deve escrever a palavra de acordo com a ortografia vigente.

Na segunda missão, o aluno ouve os verbos *queimou*, *espalhou* e seus antônimos *apagou*, *acabou*, marcando a opção correta.

Na missão 3, foram selecionadas as palavras *fazendeiro*, *queijo*, *cocheiro*, *vaqueiro*, *sementeiro*, *chiqueiro*, *leite*, *percevejo* e *bandeja*. Já na missão 4, foram selecionadas as palavras *leiteiro*, *queijaria*, *carroceiro*, *estrangeiro*.

A última fase é a Fase-Parlenda *Macaco foi à feira* (Abreu, 2000, p. 35)

O macaco foi à feira
não sabia o que comprar
Comprou uma cadeira
para a comadre se sentar
A comadre se sentou
a cadeira esborrachou
Coitada da comadre
foi parar no corredor

A parlenda apresenta as seguintes palavras que podem sofrer monotongação: *feira*, *cadeira*, *comprou*, *sentou* e *esborrachou*.

As palavras *feira* e *cadeira* fazem parte da primeira missão.

Na segunda missão, o aluno ouve os verbos *sentou*, *esborrachou* e seus antônimos *levantou*, *sarou*, tendo de marcar a opção correta.

Para a missão 3 foram selecionadas as seguintes palavras: *ameixa*, *queijo*, *geladeira*, *caixa*, *peixe*, *bandeja*, *cenoura*, e *leite*. Já na missão 4, *cadeira*, *feirante*, *couve*, *feijão*.

4.1.5 Sistema de pontuação

Para ficar atrativo o Objeto de Aprendizagem desenhado aqui, pensou-se num sistema de pontuação chamado *Parlacoins*. A cada missão concluída e a depender do tempo de acerto, o usuário ganha moedas, montando um *ranking* com a pontuação.

O sistema de pontuação Parlacoins foi concebido para tornar o OA mais atrativo e motivador. Nele, a cada missão concluída, o aluno jogador é recompensado com a moeda digital que representa seu desempenho.

A seguir, segue o detalhamento dos principais componentes deste sistema, que incluem a atribuição de pontos com base na precisão das respostas dos jogadores, a utilização dos Parlacoins, uma moeda virtual, para desbloqueio de novos desafios e conteúdos adicionais e a inclusão de bônus por desempenho excepcional futuramente.

Fase-Parlenda 1: Hoje é domingo

1. **Anagrama:** pontuação máxima: 20 Parlacoins
2. **Áudios e escolha:** pontuação máxima: 20 Parlacoins
3. **Jogo da memória:** pontuação máxima: 30 Parlacoins
4. **Preencha se souber:** pontuação máxima: 30 Parlacoins

- Pontuação mínima para desbloquear próxima fase: 70 Parlacoins

Fase-Parlenda 2: Cadê o toucinho que estava aqui?

1. **Anagrama:** pontuação máxima: 20 Parlacoins
2. **Áudios e escolha:** pontuação máxima: 20 Parlacoins
3. **Jogo da memória:** pontuação máxima: 30 Parlacoins
4. **Preencha se souber:** pontuação máxima: 30 Parlacoins

- Pontuação mínima para desbloquear próxima fase: 70 Parlacoins

Fase-Parlenda 3: Macaco foi à feira

1. **Anagrama:** pontuação máxima: 20 Parlacoins
2. **Áudios e escolha:** pontuação máxima: 20 Parlacoins
3. **Jogo da memória:** pontuação máxima: 30 Parlacoins
4. **Preencha se souber:** pontuação máxima: 30 Parlacoins

- Pontuação mínima para desbloquear próxima fase: 70 Parlacoins

Com essa distribuição, cada Fase-Parlenda tem um total de 100 Parlacoins, permitindo uma pontuação máxima de 300 pontos para completar todas as missões das Fase-Parlendas. O

sistema de pontuação foi pensado de forma igual dentro de cada Fase-Parlenda e com pontuações diferentes para cada missão, de acordo com o nível de complexidade delas.

Para expandir o jogo futuramente e desbloquear novas Fases-parlendas e missões sobre outras questões ortográficas, pensou-se em seguir um modelo de progressão similar ao proposto anteriormente. Além disso, pode-se acrescentar itens dentro do jogo, como dicas, avatares e acessórios para os personagens. Dessa forma, os jogadores terão a oportunidade de continuar progredindo e aprendendo sobre diferentes aspectos da ortografia enquanto exploram novas parlendas e missões no jogo.

Além disso, pensou-se a inclusão de um sistema de pontuação por tempo de resposta. Assim, pontuações extras são alcançadas não apenas respondendo corretamente, mas também concluindo as atividades de forma rápida. Isso adiciona um elemento de competição amigável, incentivando os usuários a se desafiarem constantemente para melhorar suas pontuações e subir no *ranking*, repetindo o jogo e fixando ainda mais a ortografia.

O *ranking*, por sua vez, é uma característica central do sistema. Ele exibirá os usuários com as maiores pontuações acumuladas, estimulando uma competição saudável. Além disso, o professor poderá propor premiações semanais ou mensais para os três primeiros colocados, proporcionando reconhecimento adicional e incentivando uma participação contínua.

4.2 POSSIBILIDADE DE ENCAMINHAMENTOS PEDAGÓGICOS

Nesta seção, são apresentadas orientações para servir de suporte ao professor no desenvolvimento de atividades partindo do jogo Parlaventura. As regras do jogo e as habilidades atendidas neste OA seguem anexas.

O Objeto de Aprendizagem desenvolvido pode ser utilizado como atividade inicial, como atividade de fixação, revisão do conteúdo ou mesmo como uma avaliação final do tema ortográfico trabalhado, considerando esse ato não como um momento de revelar o que o aluno já sabe, mas como caminho que o educando já percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado (Estebán, 1997, p. 65), mostrando, assim, que “a criança é potencialmente produtora de conhecimento e o professor é um de seus parceiros privilegiados nesta produção” (Estebán, 1997, p. 65).

O jogo Parlaventura foi planejado para servir como recurso didático lúdico no trabalho ortográfico, em específico, nesta primeira versão proposta, a monotongação na escrita de ditongos. Não existe hora certa para a criança ou adolescente aprender a escrita de acordo com

a norma ortografia. Além disso, a escola necessita exercitar a língua padrão. Portanto, o jogo foi pensado para os anos finais, como forma de reforçar o aprendizado do fenômeno fonético-fonológico apresentado, que ainda pode aparecer como dificuldade aos alunos do 6.º ao 9.º ano de escolarização.

Os professores, segundo Morais (2020), precisam partir do pressuposto de que as dificuldades ortográficas apresentam causas diferentes e necessitam de sistematização e reflexão. Assim, é possível pensar em estratégias de ensino mais eficientes para que os estudantes se apropriem dessas regras.

De acordo com Morais (2020), as irregularidades, por não apresentarem um padrão exigem memorização da escrita ou de certo conhecimento etimológico da palavra. O caso de alguns ditongos que possam ser monotongados na escrita é classificado como um caso irregular, precisando, pois, de memorização dos vocábulos. Assim o uso do *game*, ferramenta atrativa para o público, pode ajudar no interesse e dedicação dos estudantes neste trabalho.

A seguir, são apresentadas algumas propostas metodológicas com o Parlaventura. Para facilitar o planejamento e a execução das atividades propostas, a seguir serão apresentadas as sugestões estruturadas em quadros, destacando o ano de escolaridade, os objetivos, materiais e passos para execução de cada tarefa.

Quadro 4 – Atividade 1

Atividade 1 – Conhecendo as regras do jogo		
Ano de escolarização: 6.º ao 9.º ano		
Objetivos	Material	Desenvolvimento
<ul style="list-style-type: none"> • (EF04LP05) reconhecer a função social de textos de gêneros variados, que circulam em diferentes esferas da vida social • (EF05LP06) localizar, interpretar e utilizar informações de um texto cotidiano com vocabulário técnico e frases de estrutura complexa (por exemplo, as regras de um jogo, instruções para montagem). 	Cópias das regras do jogo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explique que os alunos irão jogar o App Parlaventura e que a turma precisa conhecer as regras do jogo. 2. Conte o enredo do game, que se passará no Universo das Parlandas. Verifique se os alunos possuem conhecimento prévio desse gênero textual. 3. Em seguida, continue explorando o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero regras de jogo. 4. Peça que façam a leitura silenciosa das regras do jogo. 5. Depois peça que algum aluno leia em voz alta. 6. A cada trecho, converse com a classe garantindo que tenham compreendido as regras.

Fonte: Elaborado para fins de pesquisa

Quadro 5 – Atividade 2

Atividade 2 – Conhecendo o gênero parlenda		
Ano de escolarização: 6.º ao 9.º ano		
Objetivos	Material	Desenvolvimento
<ul style="list-style-type: none"> • (EF01LP16) ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. • (EF69LP55) reconhecer em textos de diferentes gêneros as variedades da língua falada, o conceito de norma padrão e o de preconceito linguístico. • (EF69LP07B) produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação. 	<p>Parlendas impressas ou em forma digital</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inicie a aula perguntando aos alunos se eles já ouviram falar de parlendas e o que sabem sobre esse gênero. 2. Explique que as parlendas são composições poéticas orais, curtas e de fácil memorização, geralmente destinadas a crianças, destacando suas características, como ritmo, rima e repetição. 3. Em seguida analise as parlendas selecionadas e oriente os alunos a escrever sobre o que entenderam delas ou a sua parte favorita. 4. Incentive os alunos a recriarem parlendas a partir das selecionadas para a aula.

Fonte: Elaborado para fins de pesquisa

Quadro 6 – Atividade 3

Atividade 3 – Ampliando o Parlaventura		
Ano de escolarização: 6.º ao 9.º ano		
Objetivos	Material	Desenvolvimento
<ul style="list-style-type: none"> • (EF67LP32) escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita • (EF69LP56) fazer uso consciente e reflexivo da norma-padrão em situações de fala e escrita em textos de diferentes gêneros, levando em consideração o contexto, situação de produção e as características do gênero. 	<p><i>Tablet</i>, folha A4, dicionário físico ou <i>on line</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Após jogar o game, combine com os alunos que eles devem escrever palavras que não acertaram ao jogar o game em uma tabela. 2. Os alunos podem com auxílio de um dicionário físicos ou virtuais procurar as palavras escritas de forma. 3. Em seguida, será proposta a criação de um jogo analógico. Aproveitando as parlandas apresentadas ao longo das aulas e o game, os alunos e o professor pode recriar uma das missões apresentadas no jogo digital e transformá-las em jogos analógicos. Como, por exemplo, reproduzir um anagrama no quadro as palavras e perguntar a turma como completar. Criar um jogo da memória com novas palavras das parlandas selecionadas pelos alunos. Ou mesmo das palavras que os alunos apresentaram maior dificuldade.

Fonte: Elaborado para fins de pesquisa

4.3 EXPECTATIVAS DE AVANÇOS FUTUROS

A partir das reflexões ao longo da construção desta dissertação, espera-se que o Parlaventura continue evoluindo para atender às demandas da Educação Básica em relação ao ensino de ortografia. A seguir discutem-se algumas expectativas de avanço futuro do OA,

destacando a importância da gamificação no trabalho das questões ortográficas que envolvam memorização, as chamadas correspondências fonográficas irregulares (Morais, 2020).

Como sugestão de atualização do jogo em etapa futura, pensou-se a expansão do conteúdo interativo oferecido pelo Parlaventura, o que pode incluir novas parlendas de diferentes regiões do país, bem como outras correspondências fonográficas que geram dúvidas, como, por exemplo, a disputa de L e LH antes de certos ditongos orais, como “família”, “partilha”, “julho”, “Júlio” (Morais, 2020). Além disso, podem ser acrescentadas novas missões, com níveis de dificuldade variados.

Pode-se também tornar o jogo mais personalizado, acrescentando avatares ou troca de figurino a partir da pontuação alcançada ao longo do jogo, e atendendo às preferências do usuário.

Em suma, espera-se que o futuro do Parlaventura seja promissor, com perspectivas de expansão e personalização que permitirão trabalhar outros processos fonético-fonológicos favorecendo o processo ensino-aprendizagem de ortografia através da gamificação. Assim, a inclusão de novas parlendas, fases, missões e avatares, bem como a possibilidade de ajustar o nível de dificuldade conforme o progresso do estudante, são aspectos que poderão contribuir para aprimorar a experiência educativa proposta no OA.

4.4 COMO TORNAR O JOGO ACESSÍVEL ÀS ESCOLAS PÚBLICAS?

Durante a qualificação, além das discussões sobre o formato do aplicativo e na gratuidade de acesso ao aplicativo, foi sugerido pensar na sua distribuição nas escolas públicas brasileiras, visando ampliar o acesso e a utilidade da ferramenta educacional. Essa iniciativa pode beneficiar estudantes e professores, promovendo a adoção e o uso efetivo do aplicativo como recurso pedagógico.

Ao realizar um Mestrado Profissional, além do aperfeiçoamento para o exercício da prática profissional, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e de mercado de trabalho (Brasil, 2009), com a publicação da normativa do Capes para Mestrado profissional, entendeu-se que o egresso deve elaborar uma intervenção que melhore o ambiente de trabalho de onde esse egresso é oriundo ou está inserido (Gonçalves *et al.*, 2019, p. 75). Na área da Educação, o foco está voltado para o desenvolvimento de produtos educacionais, priorizando a sua inserção no Sistema Educacional Brasileiro (Gonçalves *et al.*, 2019, p. 76).

Muitas vezes, porém, o produto educacional desenvolvido pelos programas de Pós-Graduação acaba restrito aos acervos das Universidade e ao grupo de alunos dos professores desenvolvedores dessas propostas. É importante pensar em estratégias de divulgação para democratizar o ensino e estreitar os laços entre as pesquisas científicas e a educação básica, propósito maior do programa.

Segundo Gonçalves *et al.* (2019), é um dos desafios na elaboração de um produto educacional realizado pelos Mestrados Profissionais a disponibilidade, quer dizer, “tornar o produto disponível em redes, repositórios e/ou plataformas que permitam o alcance pelo público alvo; possibilitando a divulgação e popularização”. (Gonçalves *et al.*, 2009, p. 80).

Como forma de estreitar os laços entre a universidade e as escolas e divulgação do produto educacional proposto, uma sugestão é divulgar em Feiras Educacionais, Congressos e Seminários voltados para Educação Básica. Assim, professores, futuros professores e profissionais da educação podem entrar em contato com a ferramenta proposta.

Outra sugestão é buscar parcerias com as Secretarias de Educação para disponibilizar o Aplicativo gratuitamente. Assim, facilitaria sua distribuição e promoveria sua divulgação nas escolas públicas do país, alcançando um maior número de alunos e promovendo um impacto significativo no ensino de ortografia.

Outra sugestão acessível é disponibilizar gratuitamente em plataformas digitais. Para hospedar, por exemplo, o App na Google Play, o criador de conteúdo precisa pagar uma taxa de U\$ 25 dólares anuais (Portal *Insight*), na conversão atual cerca de R\$125,00 reais. O investimento é relativamente baixo, para disseminar um App que pode contribuir em larga escala para o ensino de ortografia no Brasil, assunto muitas vezes ensinado sem sistematização.

Outra proposta de divulgação seria utilizar estratégias de marketing digital, focando em redes sociais, como forma para promover a divulgação do produto educacional desenvolvido. Segundo Almeida (2019),

popularizar a ciência é um desafio não só para os pesquisadores e cientistas, mas também para a academia. O tema da divulgação científica nunca esteve tão em evidência e a comunidade acadêmica sabe da importância de se comunicar de forma assertiva com a sociedade. Divulgar artigos, publicar matérias em jornais, sites, blogs, livros, teses, dissertações, apresentações, congressos e utilizar as redes sociais são ações cada vez mais necessárias para o pesquisador. (Almeida, 2019, p. 15).

Almeida (2019) ainda cita aspectos para construção de autoridade no mercado e produzir efeitos positivos para o posicionamento digital de um pesquisador e sua divulgação científica. São eles:

- **Credibilidade no campo de atuação da pesquisa.** As pessoas buscam referências sobre determinado assunto. E a forma de um pesquisador ultrapassar a academia e atingir a sociedade é utilizando da estratégia de construção de autoridade.
- **Reconhecimento do público.** Quanto mais conteúdo o pesquisador vai postando, mais ele vai ganhando seguidores e conquistando o reconhecimento do público.
- **Criação de parcerias.** Outras universidades e pesquisadores serão impactados com um bom conteúdo *online* e isso trará parcerias para o pesquisador e sua universidade.
- **Prestação de contas.** Quando o pesquisador divulga seus resultados e promove o conhecimento científico ele está prestando conta com a sociedade do seu trabalho desenvolvido.
- **Popularização da ciência.** Cada vez mais a sociedade se interessa por ciência e quando o pesquisador trabalha a divulgação científica, ajuda como consequência toda a academia a popularizar a ciência.
- **Estabelecer relacionamentos.** O contato com o mercado, *feedbacks* e interações serão constante. Construir relacionamentos e *networking* é uma importante estratégia para se tornar referência em determinado assunto.
- **Aumento da visibilidade.** Existe um relacionamento muito próximo entre a autoridade (Provedor de conteúdo) e audiência (Receptor de Conteúdo). Quanto maior for a sua a autoridade e quanto mais conteúdo você produzir, maior será a quantidade de seguidores e fãs que você terá (audiência).
- **Retorno com Investimentos.** Todos esses elementos citados contribuem para que o pesquisador consiga ganhar notoriedade e a partir daí atrair investimentos para o seu projeto e universidade (Almeida, 2019, p. 47-48).

Logo, uma sugestão eficaz, utilizando as estratégias de Marketing digital, seria criar uma página nas redes sociais, em especial o Instagram, seguindo os passos propostos por Almeida para tornar o jogo acessível, cruzar as fronteiras da Universidade e atingir toda a sociedade. Seguindo as orientações do manual proposto por Almeida (2019), o *Manual de Instagram para Professores e Pesquisadores*, é fundamental produzir conteúdos para redes sociais de forma sistêmica. Logo, a estratégia fundamenta-se em colocar o Instagram como ponto central de conteúdo e a partir dele divulgar em outras redes sociais os canais do pesquisador, ampliando o consumo do conteúdo em diversos formatos.

Além disso, propor parcerias da divulgação do App nas redes sociais do Programa PROFLETRAS das Universidades parceiras e pesquisadores parceiros. Assim, é possível democratizar e tornar o jogo acessível a toda sociedade através das redes social, ferramenta muito utilizada.

Portanto, ao adotar as medidas de divulgação, como usar as redes sociais para divulgação, participar de Eventos direcionados à Educação Básica, e parcerias estratégicas com as Secretarias de Educação, será possível ampliar significativamente o alcance do aplicativo e democratizar seu acesso a toda sociedade. Dessa forma, se estará dando passos significativos na direção de promover uma articulação entre as pesquisas científicas e a sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi desenvolvida com o objetivo principal de fornecer uma atividade gamificada, em formato de jogo digital, utilizando o gênero parlenda, para tratar a monotongação em textos escritos, partindo de um estudo sobre este processo fonético-fonológico, bem como o ensino reflexivo da ortografia, em virtude do caráter arbitrário da língua escrita, tendo como foco principal tornar os alunos ativos em seu conhecimento, utilizando assim a metodologia ativa de gamificação.

Para alcançar este objetivo, buscou-se inicialmente fundamentação teórica já publicada sobre o tema, incluindo como eixos norteadores desta pesquisa: a monotongação (Souza, 2022; Mollica, 2016), o ensino reflexivo da ortografia (Moraes 2002, 2020), gênero parlenda (Melo, 1985) e gamificação (Menezes; Bortoli, 2018). A partir daí foram traçadas reflexões para criação do jogo para que o OA pudesse ser criado.

Assim, esta pesquisa apresentou como produto educacional uma atividade gamificada em formato de jogo, elaborado conforme as disposições normativas da Resolução n.º 002/2022 do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na qual, considerando o enfretamento da pandemia da COVID-19, houve a possibilidade de o trabalho de conclusão ter um caráter apenas propositivo, isto é, sem a necessidade de aplicação em sala de aula.

Trabalhar ortografia é um assunto de extrema importância no ensino de Língua Portuguesa, pois nele incidem muitos estigmas sociais. Portanto, acredita-se que a interação ente ortografia e tecnologia pode proporcionar um aprendizado mais significativo e eficaz aos estudantes atuais. Espera-se, portanto, com a proposta desenvolvida contribuir com os professores de Língua Portuguesa, principalmente dos anos finais enfrentarem os desafios ao ensinar aspectos ortográficos utilizando jogos. Como menciona Ribeiro (2016), o uso de jogos é mais utilizado por professores nos anos iniciais com o intuito de deixar o processo de aquisição da escrita mais motivador. A autora afirma ainda que o uso de jogos após esse período é raro como recurso de aprendizado de Língua Portuguesa, citando como resposta a essas questões o fato de os jogos serem

considerados pelos professores apenas como recursos lúdicos que não servem mais para a transmissão de conteúdos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Uma outra possível resposta seria a de que os professores desses níveis desconhecem o potencial dos jogos e como eles poderiam integrar suas práticas. (Ribeiro 2016, p. 164).

Claro que a atividade isolada não será suficiente para sanar as dificuldades do aluno. Ela precisa ser articulada aos trabalhos executados em sala de aula, conforme sugerido no item 4.2 (Possibilidades de Encaminhamentos Pedagógicos) deste trabalho.

A pesquisa centrou-se em buscar uma atividade lúdica partindo de uma atividade que atrai o público escolhido. Mesmo com as críticas ao uso de recursos tecnológicos na educação básica e pública, em virtude da falta de equipamentos, rede de internet e principalmente as críticas atuais quanto ao uso excessivo de telas pelas crianças e adolescentes, acredita-se que como o App, pensado de maneira *off line* e podendo ser utilizado em *tablets*, celulares e computadores, o seu uso possa ser um pouco mais difundido. Além disso, quanto à crítica ao uso excessivo de telas, acredita-se que o uso monitorado, direcionado e contextualizado pode ser muito eficaz para o ensino nas disciplinas de Língua Portuguesa. Os jogos fazem parte da vida do ser humano (Ribeiro, 2016). Ele já está inserido no universo dos estudantes. Assim, ao fazer uso dessa ferramenta pode contribuir com a formação linguística em relação ao ensino de ortografia, como também nas “práticas sociais ligadas à leitura e escrita no ambiente digital”. (Ribeiro, 2016, p.164)

Além disso, é preciso dizer que no decorrer da aplicação do jogo, certamente os professores perceberão que, ao tratar a ortografia de forma sistematizada e reflexiva, os resultados serão visíveis nos alunos.

Por todo o exposto, acredita-se que esta dissertação cumpriu seu papel colaborando com novas práticas de ensino, envolvente e lúdica, contribuindo para um ensino de ortografia mais acessível e eficaz. Como já mencionado, espera-se que este trabalho não se encerre aqui e que o Parlaventura possa ser expandido para tratar outras questões ortográficas que geram dúvidas aos alunos. Além disso, quem sabe futuramente pode-se também incrementar o jogo com parlendas pertencentes às diversas regiões do país para que os estudantes tenham contato e percebam diferenças culturais e de prosódia contidas nos textos de tradição oral, valorizando as variações linguísticas.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MARKINK-SAIBSON, Maria Laura T. **Cenas de aquisição de escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- ABREU, Ana Rosa et. al. Adivinhas, canções, cantigas, parlendas, poemas, quadrinhas e trava-línguas. In: ABREU, Ana Rosa et. al. **Alfabetização: livro do aluno**. Brasília: FUNDESCOLA/SEFMEC, 2000. v. 1. Disponível em www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 01 maio 2024.
- ADAMOLI, Marco Antônio. **Aquisição dos ditongos orais mediais na escrita infantil: uma discussão entre ortografia e fonologia**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel. Pelotas, 2006.
- AGÊNCIA SENADO, Elisa Chagas. (2020). **DataSenado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunosdeixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 26 maio 2023.
- ALEXANDRE, Mariana dos R.; BARROS, Daniela M. V. **Objetos digitais de aprendizagem: aspectos inclusivos e inovadores em contextos online**. Goiânia: Ciesud, 2020. Disponível em: <https://esud2020.ciar.ufg.br/wp-content/anais-esud/209806.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.
- ALMEIDA, Raphael Bezerra Falcão de. **Proposição de estratégias de marketing digital para pesquisadores utilizarem as redes sociais como forma de divulgação científica** / Raphael Bezerra Falcão de Almeida. – 2019.
- ALMEIDA, Tarciana Pereira Da Silva *et al.* **O tratamento da ortografia na bncc e na política de ensino da rede municipal de recife**. Anais V CONEDU... Campina Grande: **Realize Editora**, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48315>>. Acesso em: 23/07/2023 15:44
- ALVARENGA, D. et al. **Da forma sonora falada à forma gráfica da escrita: uma análise linguística do processo de alfabetização**. Cadernos de estudos linguísticos, Campinas, nº 16, 1989.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2009.
- ANSELMO, Maricélia da Silva. **Monotongação: um processo variacionista na prática escolar**. Guarabira: UEPB, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Priscila/Desktop/PDF%20-%20Maric%C3%A9lia%20da%20Silva%20Anselmo.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.
- ANTUNES, Celso. **Novas Formas de Ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- ARAÚJO, Maria Francisca Ribeiro de. **A alternância de [ej] ~ [e] no português falado na cidade de Caxias, MA**. 134 f. 1999. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1999. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_ffe16af0f7b00a35d1b0a5fdebff58a4. Acesso em: 26 jun. 2023.

ARAUJO, Andréia Silva; BORGES, Damiana Karina Vieira. **Atitudes linguísticas de estudantes universitários: o fenômeno da monotongação em foco**. *Tabuleiro de Letras*, v. 12, n. 3, p. 97-113, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/5569>. Acesso em: 27 jun. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.35499/tl.v12i0.5569>.

ÁRVORE. <https://www.arvore.com.br/blog/exemplos-gamificacao>. Acesso em: 12/05/2024

AUDINO, D. F.; NASCIMENTO, R. S. **Objetos de aprendizagem – diálogos entre conceitos e uma nova proposição aplicada à educação**. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 128-148, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1620/1468>. Acesso em: agosto de 2020.

AULETE. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/poupa>. Acesso em: 27 ago 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. O que é, como se faz. 9 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BALBINO, Jaime. **Objetos de aprendizagem: contribuições para sua genealogia**, 2007. Disponível em: http://www.dicas-l.com.br/educacao_tecnologia/. Acesso em: 10 jun. 2023.

BARBOSA, Plínio A.; MADUREIRA, Sandra. **Manual de fonética acústica experimental: aplicações a dados do português**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar**, [S. l.], v. 2, p. 01–11, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BATISTA, L. M. B. M.; DA CUNHA, V. M. P. **O uso das metodologias ativas para melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem**. *Docent Discunt*, Engenheiro Coelho (SP), v. 2, n. 1, p. 60–70, 2021. DOI: 10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n1.p60-70. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/1369>. Acesso em: 2 abr. 2023.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BERGMANN, J. C. F.; SBEGHEN, L. B.; POLICARPO, K. M. de S.; FONSECA, M. P. C.; NUNES, G. M. Formação docente: o analógico e o digital em debate. **Revista UFG**, Goiânia, v. 19, 2019. DOI: 10.5216/revufg.v19.60565. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/60565>. Acesso em: 26 maio. 2024.

BERTONCELLO, V.; POSSAMAI, O.; BORTOLOZZI, F. Design Educacional e Estilos de Aprendizagem no Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem. **Revista TECEDU (Revista Tecnologias na Educação)**, v.19, n.9, 2017.

BISOL, Leda. **O ditongo em português**. In: Boletim da Associação Brasileira de Linguística, n. 11, jun. 1991.

BISOL, Leda. **Ditongos derivados**. D.E.L.T.A., v. 10, p. 123-140, 1994.

BISOL, Leda. Ditongos derivados: um adendo. In: LEE, Seung Hwa (Org.). **Vogais além de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2012. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/site/elivros.asp>. Acesso em: 30 jun. 2023.

BODOLAY, A. N; ASSIS, L. P; BANDEIRA, D. P. **Grapphia®: aplicativo para ensino/aprendizagem de ortografia**. In: Ortografia: caminhos possíveis. São Carlos: **Pedro & João Editores**, 2023. p. 65-83.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAGA, Juliana C. **Objetos de aprendizagem**, volume 1: introdução e fundamentos / Organizado por Juliana Cristina Braga — Santo André: Editora da UFABC, 2014. 148 p.: il.

BRASIL. **Ato 42**, de 28 de maio de 2020. Prorrogação da Medida Provisória nº 934, que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior. Recuperado em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3158/ato-congresso-nacional-n-42>.

BRASIL. (2021). **Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida**. CNE/MEC. Brasília. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-textoreferencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 934**, no dia 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Recuperado em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Portaria n.7**, de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União, n.117 de 23 de junho de 2009, p. 31, seção I.

BRASIL. **Portaria n.º 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm.

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

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e ortografia**. Educar, Curitiba, n. 20, p. 43-58. 2002. Editora UFPR.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luis Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil: ALB, 2005; São Paulo: FAPESP, 1999.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

CANVA. Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 25 ago 2023.

CAPONETTO, Ilaria; EARP, Jeffrey; OTT, Michela. Gamification and education: A literature review. In: **ECGBL 2014: Eighth European Conference on Games Based Learning**, p. 50-57, 2014.

CHEONG, Christopher; FILIPPOU, Justin; CHEONG, France. **Towards the gamification of learning: Investigating student perceptions of game elements**. Journal of Information Systems Education, v. 25, n. 3, p. 233, 2014.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; MAY, G.H.; SOUZA, C.M.N. de (Orgs.) **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

CHOMSKY, N. **Novos horizontes no estudo da Linguagem**. DELTA, v. 13, n. especial, 1997.

CRISTOFOLINI, Carla. Estudo da monotongação de [ow] no falar florianopolitano: perspectiva acústica e sociolinguística. **Revista da Abralín**, v. 10, n. 1, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rabl.v10i1.32070>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32070>. Acesso em: 02 jul. 2023.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

CYSNE, Marcus Rodney Portela. **A monotongação do ditongo /ej/ no falar popular de Fortaleza**. 102 f. 2016. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016. Disponível em: http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/Dissertac%CC%A7a%CC%83o_MarcusPortela.pdf.pdf. Acesso em: 02 jul. 2023.

DE-MARCOS, Luis *et al.* **An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning.** Computers & Education, v. 75, p. 82-91, 2014.

DETERDING, Sebastian. **Gamification: designing for motivation.** Interactions, v. 19, n. 4, p. 14-17, 2012.

DICIONÁRIO CRIATIVO. Disponível em: <https://dicionariocriativo.com.br/>. Acesso em: 23 abril 2024.

DORSA, Arlinda C. **O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos.** Equipe Editorial. (2020). Editorial. Interações (Campo Grande), 21(4), 681–684. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v21i4.3203>. Acesso em: 23 jul 2023.

DUARTE, Maria Eugenia; PAIVA, Maria da Conceição. **A variação linguística e o papel dos fatores linguísticos.** Revista da ABRALIN, v. 10, n. 3, p. 91-120, 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1087>. Acesso em: 05 jul. 2023.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, SP, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 28 maio. 2023.

EDUCOLORIR. Disponível em: https://www.educolorir.com/crosswords/o_macaco_foi_feira-3073414.

ESTEBÁN, Teresa. **Avaliação: momento de discursão da prática pedagógica.** In: GARCIA, Regina Leite (org). Alfabetização dos alunos deas classes populares, ainda um desafio. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ETTO, Rodrigo M; CARLOS, Valeska G. **Sociolinguística: o papel do social na língua.** MOSAICO, v. 16, n. 1 (2017). Disponível em: [414 \(unesp.br\)](http://414.unesp.br). Acesso em: 03 maio 2023.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem.** Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Raquel S.; HITZSCHKY, Rayssa A.; SANTOS, Leonel A. Desenvolvimento de um Recurso Educacional Digital (RED) sobre o gênero parlendas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *In: Congresso sobre tecnologias na educação (CTRL+E)*, 6, 2021, Evento Online. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 451-457.

FREITAG, Raquel Meister Ko. **A sociolinguística da leitura.** Letrônica, Porto Alegre, v. 13, n. 4, p. 1-13, 2020a. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2020.4.37508>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/37508>. Acesso em: 15 jul. 2023.

FREITAG, Raquel Meister Ko. O "social" da sociolinguística: o controle de fatores sociais. **Revista Diadorim**, v. 8, n. 1, p. 43-58, 2011. DOI: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2011.v8n1a7958>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/7958>. Acesso em: 15 jul. 2023.

GERALDI, J. W. (2016). **O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. Retratos Da Escola**, 9(17). Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.587>. Acesso em 11 jun 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: atlas, 2008.

GOMES, Maria Giselia Da Silva et al. **Uso de aplicativos didáticos: potencialidade das metodologias ativas no contexto da prática educativa na educação básica**. Anais VIII CONEDU. Campina Grande: **Realize Editora**, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88226>>. Acesso em: 19/07/2023 10:23.

GONÇALVES, C. Érica L. de C.; OLIVEIRA, C. de S.; MAQUINÉ, G. O.; MENDONÇA, A. P. (Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 5, n. 10, 2019. DOI: 10.31417/educitec.v5i10.500. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/500>. Acesso em: 17 mar. 2024.

HAUPT, Carine. **O fenômeno da monotongação nos ditongos [aɪ, eɪ, oɪ, uɪ] na fala dos florianopolitanos: uma abordagem a partir da fonologia de uso e da teoria dos exemplares**. 212 f. 2011. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95789>. Acesso em 26 jun. 2023.

HELENE, O. (2021). **Alguns fatos e algumas considerações sobre o ensino a distância**. *Jornal da USP*. Recuperado de: <https://jornal.usp.br/?p=477724>. Acesso em: 26 maio 2023.

HENRIQUE, P. F. de L., HORA, D. da. **Da fala à escrita: a monotongação de ditongos decrescentes na escrita de alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental**. *Letrônica*, v. 6, n. 1, p. 108–121, 2013. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/13405>>. Acesso em: 5 jun. 2023.

HORA, Dermeval da; SILVA, F. S. E. **Processo de monotongação em João Pessoa**. In: XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística - APL, 1999, Aveiro. Anais [...]. Actas do XIV Encontro Nacional da APL. Braga: Execução Gráfica - G.C. Gráfica de Coimbra, Lda., 1998. v. II. p. 79-93.

HORA, D. da; RIBEIRO, S. R. Monotongação de ditongos orais decrescentes: fala versus grafia. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (Orgs.) **Sociolinguística e ensino**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006. p. 209-226.

HUOTARI, Kai; HAMARI, Juho. Defining gamification: a service marketing perspective. In: **Proceeding of the 16th International Academic MindTrek Conference**. ACM, p. 17-22, 2012.

- KAPP, Karl. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
- KENT; Ray D.; READ, Charles. **Análise acústica da fala**. Tradução Alexandro Rodrigues Meireles. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.
- LEITE, Yonne. CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros**. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 15 ed. São Paulo: Ática, 2003.
- LIMA, Maria Sonaly Machado de. **A tradição oral no processo de aquisição da leitura e da escrita: parlenda**. João Pessoa: UFPB/BC, 2008.
- LIMA, Geralda de Oliveira Santos. **Sociolinguística**. Geralda Oliveira Santos, Raquel Meister Ko Freitag. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2010.
- LOPES, Raquel. **A realização variável dos ditongos /ow/ e /ej/ no português falado em Altamira/PA**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio **Da fala para a escrita: atividades de retextualização** / Luiz Antônio Marcuschi - 10. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTINS, C.; MARIA MARTINS GIRAFFA, L.; MARINA DO ROSÁRIO LIMA, V. Gamificação e seus potenciais como estratégia pedagógica no Ensino Superior. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2018. DOI: 10.22456/1679-1916.86005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/86005>. Acesso em: 26 maio. 2024.
- MELO, Veríssimo de. **Folclore Infantil**. Belo Horizonte: Editora Italiana Ltda., 1985.
- MENEZES, Cláudia Cardinale Nunes; BORTOLI, Robélius. **Gamificação: surgimento e consolidação**. *Comunicação & Sociedade*, v. 40, n. 1, p. 267-297, 2018. Disponível: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/6700/6204>. Acesso em: 21 Nov 2022
- MOLLICA, Cecília. **Fundamentação teórica: conceituação e delimitação**. In.: MOLLICA, Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- MOLLICA, M. C. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.
- MOLLICA, Maria Cecilia. **Influência da fala na alfabetização**/ Maria Cecilia Mollica. – 2. Ed. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 2016.
- MORAIS, A. G. **Jogos para ensinar ortografia: ludicidade e reflexão**/ Artur Gomes de Moraes, Tarciana Pereira da Silva Almeida. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2022.

MORAIS. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2002.

OMAIA, Derzu; MACHADO, Liliane. **Realidade Aumentada com Vuforia e Unity**. In: TUTORIAIS - SIMPÓSIO DE REALIDADE VIRTUAL E AUMENTADA (SVR), 22., 2020, Evento Online. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 61-64. DOI: https://doi.org/10.5753/svr_estendido.2020.12958.

ORCESTRA. **As 6 etapas para Desenvolver uma Gamificação**. 2020. Disponível em: https://orcestra.com.br/2020/06/01/as-6-etapas-para-desenvolver-uma-gamificacao/?gclid=CjwKCAjw1YCKBhAOEiwA5aN4AcLIU53aJeNuFKFk-h8nZ2o-mGBoT0pKduxY2GERgLMeywPpB1DRYxoCS2wQAvD_BwE. Acesso em: 15 jul 2023.

PAIVA, M. C. A. Supressão das semivogais nos ditongos decrescentes. In: OLIVEIRA E SILVA, G. M.; SCHERRE, M. P (Orgs.) **Padrões sociolinguísticos**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1996.

PAULISTA, Maria Lucia Loureiro. Variação linguística: primórdios, conceitos e metodologia. **Revista Ecos vol.21, Ano 13, n° 02 (2016)**. Disponível em: [biblioteca,+1871-6376-1-CE.pdf](#). Acesso em: 12 maio 2023.

PENTEADO, M. G. (2000). Possibilidades para a formação de professores de Matemática. In M. G. Penteado & M.C. Borba (Coords.). **A informática em ação: formação de professores, pesquisa e extensão**. 23-34. Olho d'Água. São Paulo.

PESSOA, A. C. R. G (ORG.). **Ensino de ortografia: sequências didáticas e jogos para o ensino fundamental**. 2020.

PEREIRA, Rubens C. F.; BARROS, Adriana L. de E. **Discorrendo sobre a sociolinguística variacionista e o preconceito linguístico**. **Revista Philologus**, ano 20, n. 58 – Supl.: Anais do VI SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2014. Disponível em: [Revista Philologus, n° 55 \(filologia.org.br\)](#). Acesso em: 19 maio 2023.

PORTAL INSIGHT. Disponível em: https://www.portalinsights.com.br/perguntas-frequentes/precisa-pagar-para-publicar-na-play-store#google_vignette. Acesso em: 19/03/2024.

PREFEITURA DO RIO. Disponível em: <https://prefeitura.rio/educacao/escolas-da-rede-municipal-promovem-o-dia-do-acolhimento-para-dar-boas-vindas-aos-alunos/>. Acesso em: 25 maio de 24.

PROFLETRAS. **Resolução n. ° 002**, do Conselho Gestor, de 01 de fevereiro de 2022. Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a oitava turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/documentos/488630937/2022>

MOTA, A. R.; WERNER DA ROSA, C. T. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018. DOI: 10.5335/rep.v25i2.8161. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161>. Acesso em: 26 maio. 2024.

REBOUÇAS, Ayla Dantas; MAIA, Dennys Leite; SCAICO, Pasqueline Dantas. Objetos de Aprendizagem: da Definição ao Desenvolvimento, Passando pela Sala de Aula. *In*: PIMENTEL, Mariano; SAMPAIO, Fábio F.; SANTOS, Edméa O. (Org.). **Informática na Educação**: ambientes de aprendizagem, objetos de aprendizagem e empreendedorismo. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.5) Disponível em: <http://ieducacao.ceie-br.org/objetos-aprendizagem>. Acesso em: 26 jun de 2023.

RIBEIRO, Andrea Lourdes. **Jogos online no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita**. *In*: Coscarelli, Carla Viana (org). **Tecnologias para aprender**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO CAMPOS, C.; PAVAN PERIN, A.; GONÇALVES PITA, A. P.. Reflexiones sobre el impacto de la pandemia de covid-19 en la educación (Reflexões sobre o impacto da Pandemia de Covid-19 na educação). **Prometeica - Revista de Filosofia y Ciencias**, [S. l.], n. 24, p. 143–156, 2022. DOI: 10.34024/prometeica.2022.24.13141. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/prometeica/article/view/13141>. Acesso em: 23 jul. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n.º 46.970**, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (covid-19), do regime de trabalho de servidor público e contratado, e dá outras providências. Recuperado em : <http://www.fazenda.rj.gov.br/sefaz/content/conn/UCMServer/uuid/dDocName%3AWCC42000007596>.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n.º 47.006**, de 27 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (covid-19), em decorrência da situação de emergência em saúde, e dá outras providências. Recuperado em: <https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyNDk%2C>.

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

ROCHA, I. L. V. **A grafia de ditongos por crianças de séries iniciais**: alguns problemas e comparações. Porto Alegre, Letras de Hoje, nº 2, junho de 1998.

ROCHA, Roberta. **Profissionais explicam a diferença entre ensino a distância e ensino remoto**. IFal, 2021. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/profissionais-explicam-a-diferenca-entre-ensino-remoto-e-ensino-a-distancia> . Acesso em: 22 ago 2023.

RODRIGUES, Arianne Paula Ribeiro da Costa **A monotongação nas construções orais da variedade linguística potiguar**: uma análise sociolinguística. / Arianne Paula Ribeiro da Costa Rodrigues. - Mossoró / RN, 2020. 139p.

RODRIGUES, A. R; CARVALHO, C. I. C; LEAL, J. G. Análise sociolinguística da monotongação na variedade linguística potiguar. **R. Letras**, Curitiba, v. 22, n. 39, p. 46-65, jul./dez. 2020. <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/11595>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 6. Ed., Porto: Afrontamento, 1995.

SANTOS, Gredson dos; ALMEIDA, Jailma da Guarda. **O ditongo decrescente no português falado pela comunidade quilombola de Alto Alegre**. *Eletrônica*, v. 10, n. 1, p. 239-252, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2017.1.25073>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/25073>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SANTOS, I. A; PIMENTEL, F. S. C.; SELLA, A. C. **Gamificação e o processo de ensino-aprendizagem**. EPEAL. 2019. Disponível em: https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-bae49552e853f31b5b9ef90b318f785a7ad7f045-segundo_arquivo.pdf . Acesso em: 01 maio 2024.

SAUSSURE, Ferdinand de. (2006). **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Alan Reis de. **Monotongação: um fenômeno fonético-fonológico variável**. João Pessoa, 2019. Disponível em: [monotongação perspectiva variacionista.pdf](#). Acesso em: 04 de maio 2023.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Thaís Cristóforo *et al.* **Fonética Acústica: os sons do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2019.

SILVEIRA, Luciana Morales da. **Monotongação em uso no português do sul do Brasil**. 146 f. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202456#:~:text=A%20monotonga%C3%A7%C3%A3o%20de%202Fej%2F%20%C3%A9,caracter%C3%ADsticas%20de%20fen%C3%B4meno%20tipicamente%20vari%C3%A1vel>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SIMIONI, T., RODRIGUES, É. L. (2015). Monotongação de ditongos orais decrescentes na escrita de crianças de séries iniciais. *Letrônica*, 7(2), 695–712. <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2014.2.17922>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SOARES, Mariana Schuchter; DA SILVA, Tatiane Abrantes. Literatura oral: as parlendas e o lúdico na escola. **Linguagens: Revista de Letras, Artes e Comunicação**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 31-43, maio 2010. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/1740>>. Acesso em: 07 jul. 2023. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1981-9943.2009v3n1p31-43>.

SOUZA, Victor Renê Andrade. **Monotongação dos ditongos decrescentes orais [ou], [ei], [ai] e [oi] na fala e na leitura em voz alta de universitários sergipanos**. 2022. 165 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

STEWART, James; MISURUCA, Gianluca. **The industry and policy context for digital games for empowerment and inclusion**: Market analysis, future prospects and key challenges in videogames, serious games and gamification. Institute for Prospective and Technological Studies, Joint Research Centre, 2012.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, Patrícia Lupion. (Org.). **Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento**. 1. ed. Curitiba: SENARPR, 2014, pp. 61-93.

TREZZI, Clóvis. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, [S. l.], n. 37, p. e18268, 2021. DOI: 10.5585/dialogia.n37.18268. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18268>. Acesso em: 26 maio. 2023.

UNITY. Disponível em: <https://unity.com/pt> . Acesso em: 16 jul 2023. Acesso em: 20 ago 2023.

VIANNA, Ysmar et al. **Gamification, Inc**: como reinventar empresas a partir de jogos, 2013

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

VEÇOSSO, C. **A interferência da fala na escrita de alunos de 8ª. série de uma escola pública**: uma perspectiva conexonista. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) - Santa Maria: UFSM, 2010

WERBACH, Kevin e HUNTER, Dan. 2012. **For the Win**: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Filadélfia: Wharton Digital Press, 2012.

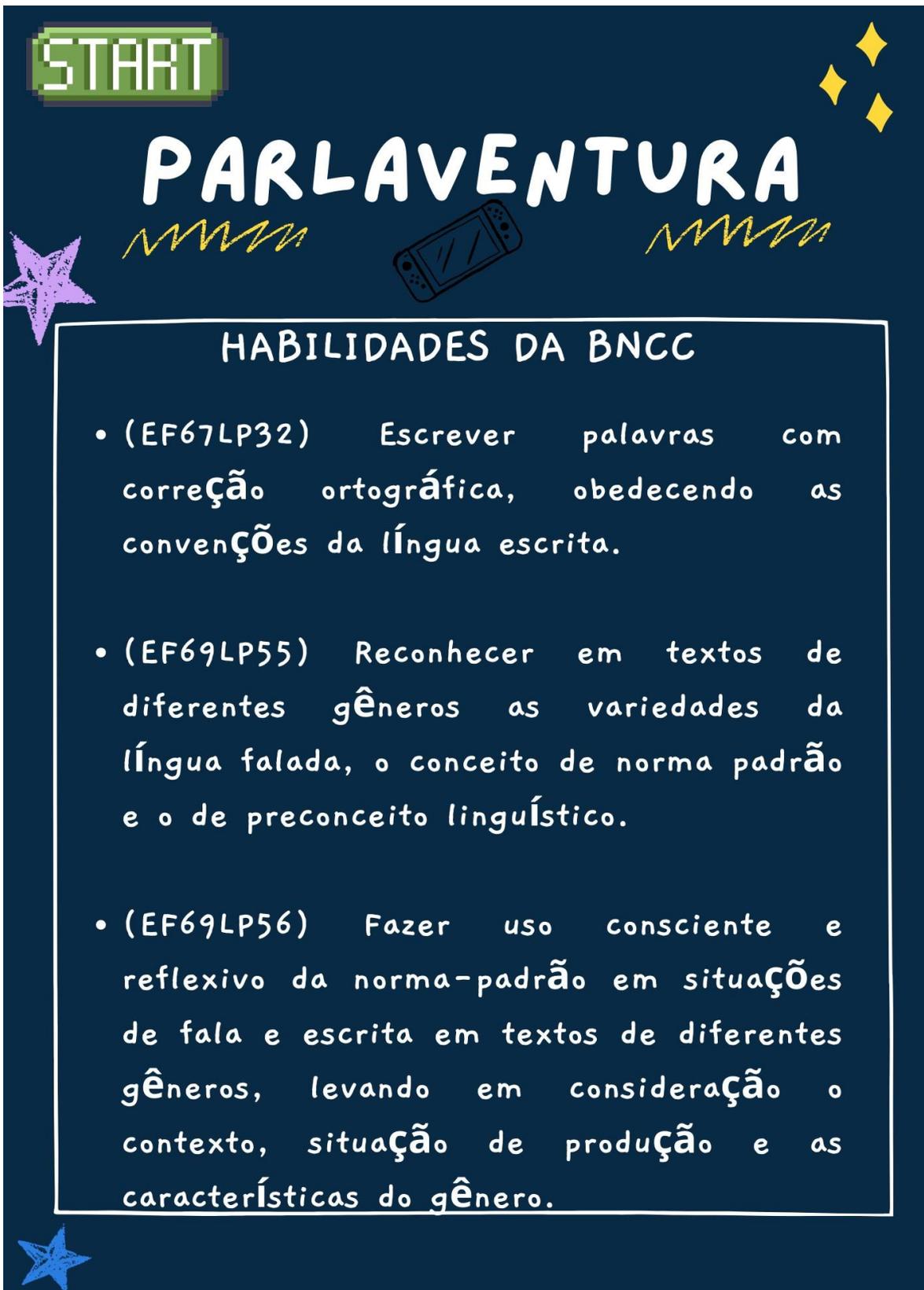
WILEY, D. A. **Learning object design and sequencing theory**. 2000. Tese de Doutorado. Brigham Young University.

ZEA, Natalia Padilla et al. **Videojuegos educativos**: Teorías y propuestas para el aprendizaje en grupo. Ciencia e Ingeniería Neogranadina, v. 22, n. 1, p. 9, 2012.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by design**: Implementing game mechanics in web and mobile apps. “O’Reilly Media, Inc.”, 2011.

APÊNDICE

Regras do Parlaventura para professores e alunos



START

PARLAVENTURA

HABILIDADES DA BNCC

- (EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.
- (EF69LP55) Reconhecer em textos de diferentes gêneros as variedades da língua falada, o conceito de norma padrão e o de preconceito linguístico.
- (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo da norma-padrão em situações de fala e escrita em textos de diferentes gêneros, levando em consideração o contexto, situação de produção e as características do gênero.

SUGESTÕES DE ENCAMINHAMENTO



Professor (a), o Parlaventura pode ser trabalhado para desenvolver com os estudantes as habilidades ortográficas em relação à escrita dos ditongos.

O jogo estimula a imaginação, memorização e contato com o uso de tecnologia orientada.

Um movimento importante que pode ser executado é o da escuta do Gênero Parlenda antes do início da partida. Dessa forma, cria um ambiente acolhedor e desperta o conhecimento prévio dos alunos em relação ao gênero utilizado no jogo.

Outro ponto importante é que o jogo seja aplicado na turma como estratégia diferenciada de abordar as habilidades, de modo lúdico.

Uma forma de incrementar o jogo é pedir que cantem as parlendas e pesquisem outras pertencentes ao imaginário dos alunos para que percebam diferenças culturais e de prosódia contidas nos textos de tradição oral.



Para os jogadores:

Meta do jogo:

Vence o jogo quem completar todas as fases das missões apresentadas no Mapa Inicial com a maior pontuação indicada no Ranking.

Jogadores: individual

Componentes: App

Recursos necessários: tablets, celulares ou computadores

Regras para as missões:

#1 Missão do Anagrama:

Rearranje as letras embaralhadas para formar a palavra correta.





#2 Missão "Áudio e Escolha":

Escolha a opção correta de escrita após ouvir palavras relacionadas à parlenda.

#3 Missão do Jogo da Memória:

Encontre pares de cartas correspondentes, uma com a imagem e outra com a palavra escrita corretamente de acordo com a ortografia.

#4 Missão "Preencha se Souber":

Preencha as lacunas com vogais corretas em palavras associadas à parlenda.



ANEXO

RESOLUÇÃO N.º 02/2022



Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional
Coordenação Nacional

RESOLUÇÃO Nº 002/2022 – CONSELHO GESTOR, de 01 de fevereiro de 2022.

Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a oitava turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS.

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe são conferidas,

CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia da 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 do trabalho de conclusão da oitava turma do PROFLETRAS;

RESOLVE

Aprovar as seguintes normas:



Art. 1º Os trabalhos de conclusão da oitava turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

Art. 2º O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar um produto (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do PROFLETRAS e da intervenção na modalidade remota.

Art. 3º Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

Natal, 01 de fevereiro de 2022.



PROFA. DRA. MARIA DA PENHA CASADO ALVES
Coordenadora Nacional do PROFLETRAS
Presidente do Conselho Gestor

