

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES – CELA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

MYCHELLI DE OLIVEIRA COSTA DANTAS

**PALAVRAS ESCRITAS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
O USO DE *GAMES* COMO FERRAMENTA DE ENSINO-
APRENDIZAGEM NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**Rio Branco – Acre
2020**

MYCHELLI DE OLIVEIRA COSTA DANTAS

**PALAVRAS ESCRITAS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
O USO DE *GAMES* COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA
AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Maria de Oliveira-Codinhoto

Rio Branco – Acre

2020

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

D192p Dantas, Mychelli de Oliveira Consta, 1990-
Palavras escritas no 6º ano do Ensino Fundamental: o uso de games
como ferramenta de ensino-aprendizagem na aula de Língua Portuguesa /
Mychelli de Oliveira Consta Dantas. – 2020.
109 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Centro de
Ciências Exatas e Tecnológicas, Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETRAS. Rio Branco, 2020.

Inclui referências bibliográficas e anexo.

Orientadora: Profª. Drª. Gabriela Maria de Oliveira-Codinhoto.

1. Escrita. 2. Língua portuguesa – Ensino fundamental. 3. Jogos
eletrônicos. I. Título.

CDD: 510.92

Bibliotecária: Alanna Santos Figueiredo CRB-11º/1003

MYCHELLI DE OLIVEIRA COSTA DANTAS

**PALAVRAS ESCRITAS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
O USO DE *GAMES* COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA
AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Gabriela Maria de Oliveira-Codinhoto
Universidade Federal do Acre (Orientadora)

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Membro externo)

Profa. Dra. Rosane Garcia Silva
Universidade Federal do Acre (Membro interno)

Profa. Dra. Aline Suelen Santos
Universidade Federal do Acre (Suplente)

**Rio Branco – Acre
2020**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me mantido na trilha certa durante este projeto de pesquisa com saúde e forças para chegar até o final.

À dona Francisca Nonata, minha avó, que toda madrugada dobrava seus joelhos e pedia para Deus me abençoar neste projeto, agradeço muito também.

Gratidão à vida da minha mãe. Esse mestrado é a prova de que o esforço e a dedicação dela pela minha educação não foram em vão e valeram a pena. Sou grata a ela por sempre me incentivar e acreditar que eu seria capaz de superar os obstáculos que a vida me apresentou e está sempre ao meu lado em todas as fases da minha vida. Eu te dedico, mãe.

A minha filha Isabel Cristina, que mesmo sendo uma criança, sempre compreendeu a minha ausência e entendia todas as vezes que eu pedia para ela não conversar comigo, porque eu estava no computador escrevendo. Filha, tudo que a mamãe faz é pensando no seu futuro. Amo você, minha boneca!

Não tenho nem palavras para descrever minha gratidão a esse ser de luz que é minha orientadora, doutora Gabriela Maria de Oliveira-Codinhoto. Obrigada por me manter sempre motivada durante todo esse trabalho. Obrigada por ter aceito esse desafio, e agradeço pela sua paciência, seu cuidado e sua dedicação. Quero lhe dizer que esse trabalho é NOSSO, fruto de um companheirismo sem igual, que me fez olhar para a Linguística com outros olhos. Obrigada por me ensinar tanto e ser tão compreensiva como orientadora, amiga e professora.

Não poderia deixar de agradecer ao doutor Selmo Apontes, que foi o meu primeiro orientador no mestrado. Obrigada, professor, por todos os conhecimentos ministrados. Levarei comigo uma bagagem imensa de conhecimento que construímos juntos.

À professora Rosana Garcia, a professora mais sincera que já conheci, agradeço por todo o conhecimento ministrado nas nossas aulas. Quero lhe dizer que o PROFLETRAS tem a melhor coordenadora do curso, pois a sua competência é admirável. Obrigada por aceitar o convite de fazer parte da minha banca de qualificação e de defesa. Agradeço também pelas contribuições que fez no momento da qualificação deste trabalho.

Ao professor Lourenço Chacon, agradeço por nos ensinar tanto sobre a Linguística. Obrigada pelas suas pesquisas e pelos seus textos: foram eles que me

ensinaram a direção deste trabalho. Queria muito que tivesse sido presencial a banca de defesa, para que pudéssemos ter nos conhecido pessoalmente. Obrigada por ter aceitado o convite de fazer parte da banca de qualificação e de conclusão. Agradeço também pelas contribuições que fez no momento da qualificação deste trabalho.

Sou grata à pessoa que me apresentou a gamificação de maneira simples e de uma forma que eu pude entender e montar os jogos, o meu amigo Talisson Santos. Obrigada por toda paciência e por estar sempre à disposição para me auxiliar na criação dos *games*.

Aos amigos de caminhada que viraram amigos para a vida toda, Karina, Letícia, Carmem e Joel, obrigada pelas vezes que eu disse que iria desistir e vocês com toda paciência disponibilizaram seus tempos para me ouvir e me incentivar a concluir. Pelas nossas tardes na biblioteca da UFAC e pelos finais de semanas que fazíamos troca de conhecimento.

A todos os professores do mestrado PROFLETRAS, que contribuíram para o meu conhecimento. Levarei as melhores didáticas para sala de aula e sempre buscarei honrar a oportunidade que tive nesse mestrado, graças a vocês.

Agradeço especialmente aos meus alunos do 6º ano, a seus pais e responsáveis e a toda direção da escola *Brigadeiro Eduardo Gomes*. Aos alunos e seus pais, agradeço pela paciência e dedicação que tiveram no desenvolvimento da proposta de aplicação. À direção e coordenação da escola, agradeço pela oportunidade que me deram de desenvolver este trabalho. Todo meu esforço em desenvolver uma pesquisa sobre escrita foi pensando em como melhorar enquanto professora, em como ajudar meus alunos a construírem caminhos que os levem cada vez mais à frente. Tudo isso não seria possível se eles não se dedicassem ao trabalho que propus e se eu não tivesse apoio da minha escola. Na situação em que a proposta foi aplicada, também não teria sido possível realizar este trabalho sem a ajuda dos pais e responsáveis pelos alunos. A todos eles, alunos, familiares e escola, então, meu muito obrigada.

Por fim, agradeço à UFAC e ao CAPES por nos proporcionar todo esse conhecimento e abrir as portas para uma nova visão de mundo.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir, a partir de um referencial teórico de base fonológico-discursiva, a produção escrita nos anos finais do Ensino Fundamental, com vistas ao estabelecimento de um modelo teórico que seja capaz de explicar o funcionamento da escrita nessa etapa de escolarização, em especial aos fenômenos relacionados à segmentação de palavras escritas. Como resultado dessa investigação teórica, este trabalho se propõe a desenvolver, mais especificamente uma proposta de aplicação didático-metodológica que, por meio de um trabalho pedagógico, possibilite a construção de uma estratégia para a superação do problema da segmentação não convencional de palavras numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes, um colégio público urbano localizado na cidade de Senador Guiomar, no Estado do Acre. Tendo como suporte as metodologias de base qualitativa e aplicada, desenvolvemos um jogo eletrônico, a partir do programa Scratch, com cinco fases em quatro módulos, seguindo o princípio da *gamificação*, que defende o uso de estratégias típicas de videogames, como ranking de tarefas e desafios em etapas. Como resultados, mostramos como a segmentação não convencional é frequente nas produções textuais escritas dos alunos do 6º ano, além de demonstrar a tendência para tal ocorrência em contextos de preposição + palavra, ou em contextos em que é possível reconhecer o padrão preposição + palavra, ainda que ele não esteja formalmente presente. Os resultados desta pesquisa corroboram constatações já realizadas por outros estudiosos e apontam caminhos para o desenvolvimento de outros estudos com foco no texto escrito nos anos finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Segmentação. Ensino da Escrita. Profletras.

ABSTRACT

This work aims to discuss, based on a phonological-discursive theoretical framework, the written production in the final years of Middle School, with the goal of establishing a theoretical model that could be able to explain the functioning of writing in this stage of schooling, especially the phenomena related to the segmentation of written words. As a result of this theoretical investigation, this work proposes to develop, more specifically, a didactic-methodological application proposal that, through a pedagogical work, allows the construction of a strategy to overcome the problem of the unconventional segmentation of words in a class 6th year of Middle School at Brigadeiro Eduardo Gomes Municipal School, an urban public college located in the city of Senador Guiomar, in the State of Acre. Based on qualitative and applied methodologies, we developed a video game, based on the Scratch program, with five phases in four modules, following the principle of gamification, which defends the use of typical video game strategies, such as task ranking and challenges in stages. As results, we show how the unconventional segmentation is frequent in the textual productions of 6th grade students, in addition to demonstrating the tendency for such occurrence in preposition + word contexts, or in contexts where it is possible to recognize the preposition + word pattern, although he is not formally present. The results of this research corroborate findings already made by other scholars and point out ways for the development of other studies focusing on the text written in the final years of Middle School.

Keywords: Segmentation. Writing Teaching. Proletras.

LISTA DE ABREVIATURAS

Base Nacional Comum Curricular	BNCC
Parâmetros Curriculares Nacionais	PCNs
Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação	TDICs

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Resultados da 1ª fase	86
Tabela 2. Resultados da 4ª fase	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Hipersegmentação de depressa.....	33
Figura 2. Hipossegmentação de por favor.....	33
Figura 3. Flutuação da segmentação de conseguir.....	34
Figura 4. Tela inicial do Scratch 2	45
Figura 5. Ambiente de programação do Scratch	46
Figura 6. Colocação de espaços em branco – texto adaptado.....	58
Figura 7. Colocação de espaços em branco - atividade do livro didático	59
Figura 8. 1ª Fase.....	60
Figura 9. Palavras escritas inadequadamente - 2ª Fase	64
Figura 10. Tela-supresa da 2ª fase	65
Figura 11. <i>Noção de palavra - parte 1</i>	78
Figura 12. <i>Noção de palavra - parte 2</i>	78
Figura 13. Colocação de espaços em branco – texto adaptado.....	80
Figura 14. Resposta da Aluna 8	80
Figura 15. Colocação de espaços em branco - atividade do livro didático.....	81
Figura 16. Segmentação de palavras escritas	82
Figura 17. Proposta de segmentação do texto.....	84
Figura 18. Fase 2: aluno em jogo.....	89
Figura 19. Jogando a 3ª fase	91
Figura 20. 4ª fase: resultados.....	92
Figura 21. Comigo - exemplo convencional	94
Figura 22. Comigo - exemplo não convencional	94
Figura 23. Em cima - exemplo convencional.....	95
Figura 24. Supermãe - exemplo não convencional	96
Figura 25. Segmentação convencional de comigo	98
Figura 26. Hipersegmentação de concentrar	99
Figura 27. Hipossegmentação de por isso	99
Figura 28. Hipersegmentação de chateada.....	100
Figura 29. <i>Hipersegmentação</i>	101
Figura 30. Hipossegmentação.....	101
Figura 31. Hipersegmentação	101
Figura 32. <i>Hipossegmentação</i>	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Perguntas introdutórias	58
Quadro 2. Instruções para a 1ª Fase.....	60
Quadro 3. Instruções para a 2ª fase.....	63
Quadro 4. Letra da canção Aquarela	65
Quadro 5. Instruções para a 3ª fase.....	67
Quadro 6. Instruções para a 4ª fase.....	69
Quadro 7. Instruções para a 5ª fase.....	71
Quadro 8. Segmentação não convencional - 5ª fase	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A PRODUÇÃO ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	20
1.1 LINGUAGEM, ESCRITA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	20
1.2 A AQUISIÇÃO DA ESCRITA E AS ETAPAS DE ESCOLARIZAÇÃO.....	23
1.3 AS DISTINTAS NOÇÕES DE PALAVRA: EXPLICAÇÕES LINGUÍSTICAS PARA A SEGMENTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	26
2 A UTILIZAÇÃO DE GAMES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	36
2.1 O JOGO COMO CONTRIBUIÇÃO DIDÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM	36
2.2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): DO LETRAMENTO DA LETRA AOS MULTILETRAMENTOS.....	40
2.3 O SOFTWARE <i>SCRATCH</i> COMO FERRAMENTA PARA CONSTRUÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS	44
3 TRAÇADO METODOLÓGICO: O GAME E O ENSINO DA PALAVRA ESCRITA	49
3.1 ABORDAGEM.....	49
3.2 NATUREZA DA PESQUISA	50
3.3 CAMPO DE PESQUISA	50
3.4 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	52
3.5 OBJETIVO DA PESQUISA.....	54
3.6.1 Apresentação da proposta	55
3.6.2 Momento 1: Ativando os conhecimentos prévios	58
3.6.3 Momento 2: Jogando e aprendendo.....	59
3.6.4 Momento 3: Avaliando o desempenho	73
4 JOGANDO E ESCRIVENDO: A APLICAÇÃO DA PROPOSTA	75
4.1 UMA NOVA REALIDADE: CONVERSANDO E APRENDENDO PELO WHATSAPP.....	76
4.2 JOGANDO COM SCRATCH: RESULTADOS	85
4.3 AVALIANDO O JOGO E A PROPOSTA DE APLICAÇÃO	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107

INTRODUÇÃO

Em 2018 foi divulgado o texto final da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), um documento norteador do ensino básico em todo no Brasil. Este documento, que tem como objetivo estabelecer as diretrizes para a formulação dos currículos de ensino das escolas públicas e particulares do Brasil, é o resultado das discussões sobre a necessidade de um direcionamento único de ensino para o país. Essa discussão, que se iniciou na redemocratização e que culminou, anteriormente, na execução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 1990, é muito relevante para pensarmos o que se espera de um aluno dos anos finais do Ensino Fundamental, no que tange à produção textual em língua portuguesa.

A partir de uma perspectiva que integra desenvolvimento de competências gerais, fatores linguístico-discursivos e propostas de práticas de linguagens, o documento define que

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/ jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo. [...] No componente de Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, 2018. p. 136)

Nesse sentido, vemos, no texto da BNCC, que a orientação para a educação linguística nos anos finais do Ensino Fundamental parte das situações comunicativas das quais o aluno participa, tendo como base para o ensino o contato com os gêneros textuais. Observamos, então, que a orientação para o ensino de língua portuguesa parte de uma concepção de língua enquanto prática social e que tem como objetivo a ampliação das práticas sociais e da participação do alunado em tais práticas.

Sabemos que, na contemporaneidade, especialmente em sociedades marcadas pelo uso da escrita, como é o caso da brasileira, um dos aspectos fundamentais de inserção social e de participação em práticas linguísticas de prestígio é a adequação formal dos textos às situações de sua ocorrência. Seja na escola, seja na universidade, seja na imprensa ou em outras situações formais e prestigiadas, como provas de concursos para ingresso no ensino superior ou na carreira pública, a

adequação formal à ortografia, à pontuação e às normas gramaticais gerais da língua portuguesa é mais do que uma indicação, é uma exigência que pode, inclusive, ser fator determinante para o sucesso ou para o fracasso do indivíduo naquela tarefa. Nesse sentido, entendemos que a adequação formal de um texto é, também, um fator social e que, por isso, pertence ao domínio das práticas sociais permeadas pela linguagem.

Ainda nessa seara, é justamente papel da escola fornecer a educação linguística capaz de inserir o alunado nas práticas linguísticas formais, especialmente aquelas dedicadas à escrita. Dito de outro modo, é um propósito da educação escolar fornecer condições de aprendizagem que levem os alunos a desenvolverem um bom desempenho no uso da escrita, inclusive no que tange o uso adequado do aspecto formal da escrita. Para o senso comum, inclusive, esse é o principal papel da escola e a pedra de toque do professor de língua portuguesa, um “defensor da língua e de seus bons costumes”, por assim dizer.

Nos anos finais do Ensino Fundamental¹, espera-se que o trabalho nas aulas de língua portuguesa avance para a construção de relações linguísticas mais complexas, especialmente quando comparadas às produções dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De fato, quando observamos as práticas de linguagem e os objetos de conhecimento a serem desenvolvidos nos anos finais do Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC, vemos que eles envolvem o desenvolvimento de macroestratégias de leitura e de produção de textos – como a edição, a interpretação, a reescrita, o estabelecimento de relações entre textos e tantos outros processos envolvidos na leitura e na produção textual. O desenvolvimento de tópicos relacionados ao aspecto formal da escrita, especialmente no que tange a ortografia de palavras, é tomado como algo finalizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De fato, essa é a expectativa que se tem, em termos de normatização e de sequenciação do ensino brasileiro: que os aspectos mais básicos da constituição das palavras, inclusive regras básicas de ortografias, sejam ensinados e aprendidos nos anos iniciais de escolarização. No entanto, os resultados das avaliações nacionais e internacionais quanto ao desempenho dos alunos brasileiros, além de inúmeros

¹ Conforme determina a BNCC, os anos finais do Ensino Fundamental compreende a seriação escolar que vai do 6º ao 9º ano, conhecida anteriormente como Ensino Fundamental II.

trabalhos sobre a produção textual (TENANI (2017); SILVA (2014; 2016); SILVA; TENANI (2014); FIEL (2018); FIEL; TENANI (2018); SILVA; OLIVEIRA-CODINHOTO, no prelo), têm mostrado que, no que tange a produção escrita de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, as concepções de palavra e a adequação formal dos textos escritos nessa etapa de escolarização está muito distante do que se espera: nos anos finais do Ensino Fundamental, ainda há muita oscilação de adequação à ortografia de palavras, especialmente aquelas de composição mais complexa, e é necessário haver um trabalho direcionado ao tema para que os problemas que estão envolvidos nesse processo sejam superados.

Em relação à prática cotidiana em sala de aula, temos notado que os alunos, de modo geral, chegam ao sexto ano do Ensino Fundamental com produção linguística, no que tange a ortografia, muito aquém do que se espera. É muito comum, assim, que encontremos inúmeros casos de palavras hipersegmentadas ou hipossegmentadas² – ou seja, segmentadas de forma não convencional, seja com a inserção de espaço em branco onde não se espera, como em *de vagar*, por exemplo, ou com a ausência de espaço em branco quando ele é requerido, como em *derrepente*, por exemplo. Esses tipos de segmentação não convencional podem ser considerados desvios de ortografia, de um ponto de vista da adequação às normas escritas, e, caso não sejam sanados nessa etapa de escolarização, podem acompanhar os escreventes para o resto da vida e ter consequências indesejáveis em sua produção escrita.

Os estudos sobre segmentação não convencional de palavras, conforme Cunha (2010), Capristano (2010), Chacon (2008), Fiel e Tenani (2018), Silva e Tenani (2014) e Tenani (2017), entre outros, defendem que, muito diferente do que comumente se pensa, o desvio de ortografia não é resultado de incompetência dos alunos ou de falta de trabalho com a escrita; ao contrário, há inúmeros fatores linguístico-discursivos envolvidos em sua ocorrência. Podemos destacar, por

² De fato, a inquietação, de nossa parte, que dá origem ao projeto de mestrado, cujo texto final aqui é apresentado, parte justamente da percepção de que, por mais que os alunos iniciem, no sexto ano, a etapa final do Ensino Fundamental, sua produção escrita ainda não superou as características típicas dos primeiros textos produzidos nos primeiros anos de escolarização. Assim, procuramos, nesta dissertação, discutir uma proposta de ensino que vise a superar o problema, caminhando para uma produção escrita mais próxima da norma padrão, no que tange a ortografia de palavras de acordo com a segmentação convencional.

exemplo, a própria oscilação da noção de palavra escrita como um fator explicativo para esses casos, além de motivações da ordem da não transparência da linguagem, especialmente o que tange a relação entre a fala e a escrita.

O objetivo geral dessa pesquisa, assim, é o do desenvolvimento de uma proposta prática de trabalho com a segmentação de palavras no 6º ano, procurando superar os desvios de convenção que observamos nos textos do alunado dos anos finais do Ensino Fundamental. Tendo como base o referencial teórico explicitado no primeiro capítulo deste texto, buscamos trabalhar o aspecto mais formal da escrita de palavras de forma mais facilitadora de aprendizagem, procurando inovar a prática de ensino por meio de jogos digitais educativos.

Os objetivos específicos desta investigação estão relacionados diretamente à proposta de aplicação, que pretende (i) construir explicitamente uma noção de língua e de escrita para além da visão tradicional, baseada na norma e na correção, com o propósito de procurar acabar com preconceitos e estigmas em relação à produção escritas das crianças nessa fase de escolarização; (ii) promover uma discussão sobre a noção de palavra, com o fito de ajudar a esclarecer, aos alunos, as inúmeras possibilidades de escrita disponíveis e, assim, discutir a arbitrariedade da convenção; (iii) estabelecer um ambiente descontraído para o ensino de um aspecto mais formal da escrita, muito diferente do tradicional, para construir um ambiente mais confortável e com menos pressão para o aluno poder exercitar a prática da ortografia; (iv) proporcionar que uma das práticas sociais da vida cotidiana, a brincadeira com jogos eletrônicos, esteja presente no ambiente escolar de forma efetiva, procurando, de fato, promover uma educação linguística cidadã, baseada em teorias linguísticas evidentes e explicitadas, que se constitua como uma prática de letramento escolar conectada com a realidade e a vida dos estudantes e, assim, podendo ser mais efetiva em seu processo de aprendizagem.

Como resultado dessa investigação teórica, por outro lado, e especialmente, este trabalho se propõe a desenvolver uma proposta de aplicação³ didático-

³ Preferimos utilizar, neste trabalho, a nomenclatura “proposta de aplicação didático-pedagógica” ao termo “proposta de intervenção”. Isso porque a palavra “intervenção”, especialmente no contexto brasileiro, está ideologicamente associada a uma conjuntura repressiva e opressiva, muito diferente de nossa intenção com este trabalho, que é a de construir uma nova proposição, mais contemporânea e mais aliada a uma perspectiva integrativa e democrática, para o ensino do aspecto mais formal da escrita em língua portuguesa.

metodológica que, por meio de um trabalho pedagógico, possibilite a construção de uma estratégia para a superação do problema da segmentação não convencional de palavras numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes, um colégio público urbano localizado na cidade de Senador Guomard, no Estado do Acre.

Como base da proposta de aplicação didático-pedagógica, desenvolvemos um jogo computacional a partir do programa Scratch, desenvolvido pelo grupo *Lifelong Kindergarten Group* do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), nos Estados Unidos, e disponibilizado gratuitamente para download e uso no site <https://scratch.mit.edu/>. Criamos cinco fases, em quatro módulos, seguindo o princípio da *gamificação*, que defende o uso de estratégias típicas de videogames, como ranking de tarefas e desafios em etapas, além do próprio jogo eletrônico, para o ensino-aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento.

Desse modo, nossa proposta justifica-se não só por motivos educacionais, baseados na melhora das condições de ensino-aprendizagem da escrita no contexto escolar, mas também por motivos sociais. A pressão e a expectativa da sociedade é que eduquemos os alunos rumo à adequação à norma escrita, à efetiva participação nas atividades sociais de produção de textos formais. Assim, a não inserção do aluno nessas práticas, ou ainda uma inserção insuficiente, além de prejudicar o desempenho do aluno, pode causar um transtorno social. Nossa intenção é minimizar prejuízos e caminhar rumo a um desenvolvimento mais efetivo da escrita institucionalizada nos anos finais do Ensino Fundamental, desenvolvida a partir de uma proposta de aplicação lúdica, diferente do que habitualmente é realizado na escola em termos de estratégia didático-pedagógica.

Levando em consideração a pandemia causada pelo vírus Sars-CoV-2, o novo coronavírus, que tem assolado o mundo no ano de 2020, e as medidas de isolamento social que foram tomadas para a contenção da Covid-19, a aplicação da proposta de aplicação, prevista para ocorrer presencialmente, em sala de aula em abril deste ano, precisou ser remodelada. Assim, a proposta foi executada remotamente, com o auxílio de ferramentas digitais, como o *WhatsApp* e o *Google Meet*, e com a generosa contribuição dos pais e responsáveis pelos alunos, que acompanharam a execução da proposta presencialmente, nos fornecendo fotos, vídeos e relatos dos momentos em que os alunos jogaram o *game*. Entendemos que, apesar da insubstituível

interação social que ocorre presencialmente, em sala de aula, a proposta cumpriu seu papel, especialmente por se tratar de um *game* que, como princípio básico de funcionamento interno, pode ser executado de forma remota e individualmente.

Para cumprir os objetivos aqui expostos, este texto se organiza em 5(cinco) partes. Feita esta introdução, que apresenta o tema, justifica sua relevância e expõe os objetivos desta dissertação, passamos, no capítulo 1, a tratar especificamente sobre a *escrita nos anos finais do Ensino Fundamental*, procurando explicitar os pressupostos teóricos que embasam (i) nossa perspectiva de língua e de escrita, que, por sua vez, é a base para o desenvolvimento da atividade de aplicação didático-pedagógica; (ii) uma breve discussão sobre a aquisição da escrita e o papel da escola para a educação linguística nessa etapa; (iii) a noção de palavra e a consequência dessa noção para a segmentação de palavras em textos de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

No capítulo seguinte, o foco é a *gamificação enquanto instrumento didático-pedagógico para a construção de estratégias de ensino* relacionadas não só ao contexto digital do século XXI, mas também como forma de superação do ensino tradicional de língua portuguesa. O capítulo 2 discute, assim, práticas de letramento relacionadas à realidade contemporânea dos alunos, que proporciona uma discussão sobre metodologias e outras estratégias para uma educação linguística cidadã.

O capítulo 3, por sua vez, é responsável por explicitar o *traçado metodológico e a composição da proposta de aplicação* desenhada por este trabalho. Nesse capítulo, explicitamos as metodologias da pesquisa e da composição da proposta de aplicação didático-pedagógica, além de apresentar o desenho de tal proposta. São inseridos os textos enviados aos alunos, bem como as orientações para a realização da proposta. Nessa etapa do texto, reforçamos os objetivos desta pesquisa aplicada e recuperamos os principais fundamentos teóricos que embasam o percurso de análise.

Na penúltima parte deste texto, expomos os *principais resultados da aplicação da proposta de aplicação*. É no capítulo 4, assim, que expomos a aplicação da proposta, realizando as análises dos jogos e do desempenho dos alunos, de modo a apresentar possíveis explicações para o fenômeno estudado. Desenvolvemos uma descrição e uma análise de momento por momento da proposta e, no segundo momento, de fase por fase, destacando os principais achados desta pesquisa.

Por fim, a última seção desse texto é responsável pela *explicitação das conclusões* a que este trabalho chega, expondo as contribuições e as limitações da proposta, além de vislumbrar possibilidades de trabalhos futuros e de desdobramentos da proposta didático-pedagógica aqui desenvolvida.

1 A PRODUÇÃO ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Levando em consideração os objetivos desta dissertação, neste capítulo discutimos a base teórica que dá suporte às reflexões sobre a produção escrita de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Nesta seção, procuramos explicitar as noções de linguagem, língua, escrita (e fala), aquisição, escolarização e palavra, elementos essenciais para o desenvolvimento da reflexão prática a que nos propomos nesta dissertação.

1.1 LINGUAGEM, ESCRITA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Todo trabalho que tenha uma proposta voltada aos aspectos constituintes da escrita, e em especial aqueles que, como este, pretendem discutir aspectos envolvidos no ensino da escrita, devem, por princípio, explicitar as bases teóricas que fundamentam a perspectiva adotada. A máxima *o ponto de vista cria o objeto*, por mais que seja fato consumado nos estudos sobre a linguagem, muitas vezes é colocada em segundo plano quando tratamos da aplicação, por assim dizer, de tais estudos nas práticas didáticas cotidianas. Corrêa (2013) lembra-nos de que não há prática sem teoria que lhe seja subjacente; assim, o autor defende que a prática derive de uma teoria explicitamente evidenciada para que o ensino e a aprendizagem da escrita sejam mais efetivos para docentes e discentes.

Nesse sentido, este trabalho parte de uma noção de linguagem essencialmente dialógica (CORRÊA, 2013), constituída por e constitutiva de práticas sociais, em que a língua é um instrumento de interação social com propósitos comunicativos (PEZATTI, 2016). Essa perspectiva não foi adotada de forma aleatória, mas sim foi orientada por duas razões: (i) pela orientação dos documentos normativos da educação e (ii) pela própria natureza do objeto em si.

Em relação à perspectiva adotada pelos documentos normativos da educação, desde a década de 1990, os PCNs sustentavam a ideia de que a linguagem deveria ser vista e ensinada a partir das relações cotidianas em que era elemento-chave. Para tais documentos, o fundamental para o ensino de língua portuguesa era o ensino dos

gêneros textuais, que seriam o elemento regulador da língua e o constituinte principal em que os fenômenos linguísticos ocorreriam. Assim, houve uma grande mudança de direcionamento do ensino – da tradição gramatical (aspectos formais) para os gêneros textuais (aspectos comunicativos) – de língua portuguesa.

Na mesma direção, a BNCC rege que sejam privilegiados os gêneros textuais no ensino de língua portuguesa, aliados ao desenvolvimento de competências gerais por meio da discussão de objetos de conhecimento a partir de práticas de linguagem. Nesse sentido, os currículos das escolas de ensino fundamental devem ser construídos a partir dessa perspectiva, o que direciona a atuação da escola. Em sala de aula, portanto, deve-se desenvolver atividades de ensino que privilegiem o aspecto comunicativo da língua, envolvidos em práticas de linguagem efetivas.

Por outro lado, a própria constituição do objeto em estudo – a escrita – é multifacetado e não se constitui naturalmente. Ao contrário, é a partir da perspectiva adotada que podemos definir o que é a escrita, para então podermos atuar em seu ensino. Chacon (2020) defende que a escrita pode ser um fenômeno da existência humana, do ponto de vista empírico, ou um objeto de conhecimento, do ponto de vista científico. Por nos circunscrevermos ao universo científico (tanto pelo enfoque dessa pesquisa quanto pelo trabalho de educação formal que desempenhamos no ensino da escrita), partimos, então, de *conceitos* de escrita formulados enquanto um objeto de conhecimento.

Se defendemos uma concepção de linguagem enquanto prática social e uma concepção de língua estritamente relacionada aos seu contexto de uso, a noção de escrita derivada dessas concepções não pode estar associada a uma visão de código normativo, constituída numa relação dicotômica com a fala e constituindo uma dicotomia entre certo e errado, que limite a noção de escrita em suas regras convencionais de composição. Ao contrário, a escrita precisa ser encarada enquanto um fenômeno dinâmico, interacional e sócio-histórico de uso da linguagem; assim, entendemos a escrita enquanto modo de enunciação, já que é a partir dessa perspectiva que se concebe os textos escritos enquanto um processo de construção de sentidos, marcados pela interação social, pelo contexto sócio-histórico e pelos sujeitos que os produzem.

Desse modo, por mais que nosso objetivo principal seja a construção de uma proposta de ensino voltada ao desenvolvimento da escrita convencional, em especial

a ortografia de palavras, não entendemos que a escrita esteja limitada a um conjunto de regras que determinam o que é certo e o que é errado. A própria noção de certo e errado, a princípio, é sócio-historicamente motivada (temos como exemplo as inúmeras reformas e acordos ortográficos, que permitem ou impedem que certas formas sejam consideradas corretas). Desse modo, a ortografia é apenas mais um processo, e não o único, de constituição da escrita formal, que, levando em conta os propósitos deste trabalho, aqui receberá mais destaque.

Ainda sobre a conceitualização da escrita, ao assumirmos que a escrita é um modo de enunciação, tal posição leva a outra: a de entender a fala também como um modo de enunciação. Segundo Corrêa (2004), ao assumir que a enunciação da linguagem pode ocorrer de forma falada ou escrita, a relação entre a fala/ escrita é de natureza constitutiva: ambas se constroem nas práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas das quais participam, conforme destaca Oliveira-Codinhoto (2016). Isso quer dizer que um dado de escrita pode evocar, ao mesmo tempo, motivações de ordem da fala e motivações da ordem da escrita, levando em consideração as práticas sociais orais/letradas a que pertencem. Isso significa que, para essa perspectiva, não há “interferência da fala na escrita”, já que ambas se constituem heterogeneamente. Nesse sentido, a relação fala/escrita não é direta: por mais que haja motivações fonológicas que direcionem a ortografia da língua portuguesa, a escrita das palavras não é resultado de uma representação da fala.

No que se refere à constituição heterogênea da escrita, essa perspectiva nos permite, de fato, assumir uma postura alinhada às práticas sociais, sem desprezar a dimensão linguística do fenômeno, especialmente no que tange a relação (não direta) entre fala e escrita. Nesse sentido, ao assumir a fala e a escrita como modos de enunciação, entendemos que esses dois conceitos atuam conjugadamente na construção dos enunciados – e por isso mesmo devem ser ensinados conjugadamente, sem a perpetuação de preconceitos, rumo a um ensino de língua portuguesa enquanto uma ferramenta da educação cidadã. Nesse sentido procuramos, em consonância com o postulado de Corrêa (2013), construir uma proposta de aplicação didática que procure distanciar-se daquilo que há de mais comum no ensino: a fixação de fórmulas para a reprodução. Assim, procuramos entender a ortografia de palavras como um fenômeno dinâmico, linguisticamente

motivado, e não como um comportamento linguístico automático, mecânico e fossilizado (CORRÊA, 2013).

1.2 A AQUISIÇÃO DA ESCRITA E AS ETAPAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Por mais que não seja interesse desta pesquisa a discussão teórica sobre o que é aquisição da escrita e quais são os domínios em que essa questão se circunscreve, ao nos posicionarmos no campo do ensino da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental, com o fito de discutir uma proposta de ensino que privilegie a segmentação convencional de palavras, tradicionalmente pertencente aos anos iniciais dessa etapa de escolarização, nos é importante justificar a pertinência do tema e também explicitar nossa posição em relação a ele. Mais uma vez, é por entender que apenas a prática embasada em uma teoria evidente traz efeitos positivos para o ensino de língua portuguesa que nos voltamos, brevemente, à discussão sobre a aquisição da escrita e as etapas de escolarização.

A proposta mais conhecida e assumida pela escola, no que diz respeito à aquisição da escrita, é o trabalho pioneiro de Ferreiro e Teberosky (1985) que, por isso, se coloca como uma referência essencial para qualquer estudo que se debruce sobre o tema. Postulam essas autoras, com base no ponto de vista do cognitivismo construtivista piagetiano, que o processo de aquisição da escrita alfabética se dá em etapas ou estágios pelos quais todas as crianças necessariamente passam em seu percurso de contato com a língua escrita. Esses estágios constituem uma série de passos ordenados que refletem o que as autoras chamam a *psicogênese da língua escrita*.

Na visão das autoras, a criança é definida como um sujeito que, ativa e solitariamente, constrói seu próprio conhecimento por meio de sua busca incessante pela compreensão do mundo como um todo. Desse modo, a superação das fases propostas do Ferreiro e Teberosky (1985) depende, exclusivamente, do desenvolvimento psicocognitivo do indivíduo, que se processa, por sua vez, de acordo com o contato individual com o conhecimento à sua volta. Todas as fases da aquisição da escrita alfabética são comuns a todos os seres humanos, mas o desenvolvimento

e a superação de uma fase para atingir outra de nível mais acima, depende de cada indivíduo.

Outra consideração importante dos trabalhos de cunho piagetiano sobre a aquisição é a concepção de escrita como um objeto cultural a ser adquirido pela criança, sujeito ativo e idealizado que, a partir de seu desenvolvimento cognitivo de raciocínio, interpretação, pensamento e inventividade, é capaz de entender as especificidades do objeto de conhecimento, passando, então, a dominá-lo. A escrita constitui um objeto fixo na sociedade e é papel da criança apreendê-lo (mais que aprendê-lo). A relação entre escrita e sujeito aprendiz só se dá na medida em que as etapas da aquisição sejam ultrapassadas, num processo, ao mesmo ordenado e sucessivo em direção da escrita convencional.

Capristano (2007) afirma que, apesar dos inúmeros méritos que as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) trouxeram para os estudos de aquisição de escrita, entre eles a noção de que este processo não começa apenas quando a criança inicia seu processo de escolarização, há limitações no alcance desses estudos no que diz respeito à escrita infantil. Em primeiro lugar, a autora destaca que muitos dados produzidos em contexto não experimental revelam estratégias muito heterogêneas da escrita das crianças para lidar com as variadas dimensões da linguagem, como, por exemplo, na distribuição dos espaços em branco. Em segundo lugar, Capristano (2007) aponta para o fato de não haver um direcionamento único na aquisição da escrita, como o previsto por Ferreiro e Teberosky, já que os sujeitos numa fase passam por oscilações entre *um saber* e *um não saber* sobre a noção de palavra escrita convencional.

Quando olhamos para os dados de escrita nos anos finais do Ensino Fundamental à luz das teorias linguísticas que entendem a língua em seu processo histórico e de uso, a proposta de Capristano (2007) nos parece ser mais adequada. Nos anos finais do Ensino Fundamental, os textos dos alunos evidenciam claramente que há um contato profícuo com a língua escrita e há, também, evidências de que muito dos processos de aquisição já estão estabilizados; ainda assim, há uma série de ocorrências de escrita não convencional que, caso a aquisição se desse por fases que, uma vez superadas, levariam a uma nova performance, mais baseada nas regras convencionais, não haveria casos de segmentação não convencional nesses textos, por exemplo.

Outro problema da perspectiva de fases de aquisição é a consequente exclusividade do trabalho com a palavra escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por entender que, uma vez adquirida, o processo de aquisição da escrita (e especialmente seu aspecto formal) está finalizado, acabado – proveniente de uma ideia de escrita enquanto objeto cultural apreensível –, o trabalho com as noções mais elementares que compõem a palavra escrita é abandonado, levando, muitas vezes, à manutenção de um problema de escrita para além dos anos escolares.

Além do mais, a noção de que depende do indivíduo a superação de fases de desenvolvimento da escrita não está de acordo com o que rege os documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa, que entendem que é a participação em práticas sociais ligadas à escrita que levam a uma performance mais adequada, no que tange à convenção. Assim, não é do domínio do individual e da apreensão de um conhecimento que dependem um desempenho satisfatório em relação à escrita, mas sim é da ordem do pertencimento a práticas sociais coletivas e do desenvolvimento/da construção de um conhecimento histórico da e sobre a escrita que depende a performance individual. Assim, a mudança de perspectiva teórica em relação a escrita implica, necessariamente, em outra perspectiva para seu processo de aquisição, que não se encerra, necessariamente, ao final dos primeiros cinco anos de escolarização.

Como analisa Capristano (2007), não há um único fator que explique as variações da escrita da criança e, assim, não há homogeneidade no tratamento da linguagem. Desse modo, autora defende que as evidências e contraevidências do uso adequado da escrita por crianças em fase de aquisição não permitem postular um processo ordenado de desenvolvimento de hipóteses e, consequentemente, de fases. Isso implica, de um ponto de vista educacional, que se continue a trabalhar aspectos formais vinculados aos processos tradicionalmente pertencentes à etapa da aquisição da escrita em outros momentos da escolarização, como os anos finais do Ensino Fundamental, de modo que o caminho rumo à convenção seja percorrido pelos alunos na companhia da escola, que deverá proporcionar o pertencimento às situações comunicativas e mediar as práticas sociais em que essa escrita está circunscrita.

Podemos perceber, portanto, que a concepção de escrita em que Capristano (2007) se ancora não está vinculada à noção de que escrita é um objeto cultural a ser aprendido pela criança, mas é um modo de enunciação da linguagem, essencialmente

vinculado às práticas sociais, que tem várias facetas e que aparece inserido em várias situações discursivo-sociais diferentes, assim como assumimos neste trabalho.

1.3 AS DISTINTAS NOÇÕES DE PALAVRA: EXPLICAÇÕES LINGUÍSTICAS PARA A SEGMENTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A discussão sobre o conceito de palavra é algo antigo nos estudos linguísticos, como explicam Silva e Tenani (2014). As autoras defendem que, mesmo sendo antigos, esses estudos, de diferentes perspectivas e de diferentes níveis de análise (morfologia, sintaxe, fonologia, semântica, lexicologia, lexicografia), ainda não propuseram definição consensual e definitiva a respeito do que é a palavra.

As autoras afirmam que uma das razões para esse fato é o interesse específico que cada área dispõe e, assim, que o interesse de cada área leva a uma concepção diferente de palavra. Uma das consequências das diversas possibilidades de se considerar palavra é que os seus limites não são, em grande parte das vezes, coincidentes entre si.

Desse modo, o limite de uma palavra fonológica, por exemplo, não coincide necessariamente com o limite de uma palavra morfológica ou lexical, como explicam Silva e Tenani (2014). As autoras se concentram em duas noções específicas de palavra, a do nível morfológico e a do fonológico, para discutir a questão da segmentação não convencional de palavras escritas nos anos finais do Ensino Fundamental⁴.

Compreende-se que as vivências, as práticas e as particularidades (inter)culturais, inclusive relacionadas às formas de falar/escrever do grupo social em que o sujeito convive, constituem as situações de uso da linguagem e definem o modo de aprendizagem da escrita. Street (2010) defende esse ponto de vista ao revelar que

⁴ Silva e Tenani (2014) utilizam a nomenclatura *Ensino Fundamental II*. Neste trabalho, preferimos o uso de *anos finais do Ensino Fundamental*, seguindo a nova nomenclatura proposta pela BNCC. Ambas as nomenclaturas se referem ao mesmo período de escolarização: dos atuais 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

existem variados usos de ler e de escrever a depender do contexto social. Dessa maneira, Chacon (2008) defende que desde a mais tenra idade as crianças no Ensino Infantil são sensíveis às diversas noções de palavra, algo que se estende até a vida adulta, visto que não é algo estável, determinado ou que haja reflexão voluntária dos sujeitos.

Assim, Chacon (2008), analisando a escrita de crianças do Ensino Infantil, conclui que os fatores prosódicos e ortográficos, ou seja, da ordem da sistematização da fala e da escrita, remetem a inserção do sujeito em diferentes práticas de oralidade e de letramento, deixando claro que a noção de palavra não é uma questão estritamente estrutural, visto que o processo de construção do conceito de palavra está embasado, segundo Corrêa (2004), no momento de elaboração da escrita em que se dá a junção do falado/oral ao escrito/letrado, permitindo visualizar a heterogeneidade da escrita. Nesse sentido, Chacon (2008) advoga por análises que vão além de uma relação direta entre fala e escrita.

Ainda segundo Chacon (2008), a escrita do aluno passa a ter as características fonético-segmentais das práticas escritas quando são relacionadas com os caracteres ortográficos, a partir das atividades evidenciadas nas práticas de letramento que são desenvolvidas no contexto escolar. Assim, por exemplo, ao tentar plasmar para a escrita uma ideia de palavra de maneira enfática pode ferir os princípios da convenção da escrita – com a colocação de espaços em branco a mais ou a menos. Isso não significa um desconhecimento por parte do escrevente ou um sinal de sua ignorância; por outro lado, pode representar, em sua tentativa, a singularidade do indivíduo e sua concepção de palavra construída ao longo de toda uma vida escolar.

Na mesma direção, conforme discorre Rosa (2000, p.74),

Aprender a escrever é, em parte, aprender a identificar e a assinalar os limites da palavra gráfica, unidade delimitada por separadores, i. e., por espaços em branco ou quebras de linha, mas também por sinais de pontuação ou ainda por letras de traçado diferenciado, consoante ocupem ou não a posição final na palavra escrita.

Percebemos na proposta de Rosa (2000) que a noção de “aprender a escrever” que socialmente se espera é aprender a convenção escrita que determina os limites da palavra gráfica, limites esses nem sempre relacionados aos limites da palavra fonológica (como em *infelizmente*), aos limites da palavra morfológica (como em

mesa-redonda), aos limites da palavra lexical (como em *embaixo*) e aos limites da própria palavra gráfica (como em *senão* e *se não*, por exemplo, que dispõem das duas grafias).

Vemos, então, que além da dificuldade na limitação da palavra gráfica, a própria tarefa de determinar o que é palavra não é um trabalho dos mais fáceis, pois seus alcances variam conforme os critérios adotados para a sua apreciação.

Avaliando a palavra por meio de um critério fonológico, se tem a palavra fonológica que, conforme Rosa (2000, p.77), “é uma unidade formada por fonemas, sílabas e traços suprasegmentais”. Nem todas as vezes essa palavra fonológica diz respeito à palavra morfológica, pois sua fundamental propriedade, de acordo com Silva e Tenani (2014), referindo-se a Nespor e Vogel (1986), é ter um único acento primário. Segundo Rosa (2000), alguns afixos, podem ser analisados como palavra fonológica, por exemplo, os sufixos *-mente*, *-íssimo* (que em si recebe acentuação gráfica, inclusive) e *-inho* do português. Assim sendo, palavras como *felizmente* têm na sua formação duas palavras fonológicas: *feliz* e *-mente*. Essa ênfase comprova a ausência de isomorfismo entre os elementos fonológico e morfológico da língua.

Refletindo a respeito da diferença entre palavras por meio de unidades de significado, Basílio (1987, p. 13) assegura que as palavras são "uma dessas unidades linguísticas que são muito fáceis de reconhecer, mas bastante difíceis de definir" uma vez que

Normalmente, a diferença entre palavras distintas e diferentes formas da mesma palavra é colocada a partir da diferença entre flexão e derivação. O problema é que não há uma distinção nítida e definitiva entre os conceitos de flexão e derivação, e muitas vezes a diferença entre os dois conceitos é colocada como decorrente da diferença entre "palavras distintas" e "formas de uma mesma palavra". Forma-se, portanto, um ciclo vicioso.

Nesse sentido, reiteramos a complexidade da noção de palavra, complexidade essa que leva a uma instabilidade no momento da composição de textos escritos. Assim, a proposta deste trabalho tem como meta construir uma ferramenta didático-pedagógica que evidencie a oscilação nos parâmetros de composição da palavra gráfica, de maneira a proporcionar um momento específico para essa discussão com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

No que se refere ao desenvolvimento da noção entre a palavra escrita e a unidade de significação a que ela se refere, de um ponto de vista da psicologia, Ferreiro e Teberosky (1985, p. 184-185) notaram na análise de amostras de escrita de crianças um vínculo entre a grafia da palavra e o signo que ela representa: “estes dados e outros recolhidos nos mais diversos contextos evidencia uma tendência da criança a tratar de refletir na escrita algumas das características do objeto”. Nesse sentido, as autoras afirmam que as crianças em fase de aquisição da escrita costumam relacionar aspectos quantificáveis do objeto a aspectos quantificáveis da escrita. Ou seja: as crianças, de modo geral, tendem a relacionar palavras pequenas a objetos pequenos e palavras maiores a objetos maiores. Assim, uma palavra como boi, por exemplo, em certa etapa da aquisição, é geralmente representada por um volume maior de grafemas (levando em conta o tamanho do animal a que se refere), enquanto a palavra formiga é representada por um volume menor de grafemas. Vemos, então, que os princípios em que as crianças se fiam para produzir palavras escritas são diversos, incluindo percepções da ordem da experiência humana.

Ferreiro e Teberosky (1985, p.106) ainda defendem que

Se tomamos a definição "intuitiva" de palavra como associação de um sentido a um pattern sonoro específico, nos encontramos de imediato com várias dificuldades: pelo lado sonoro do sentido, torna-se claro que as distintas classes de palavras (substantivos, verbos, artigos, preposições, etc.) veiculam sentidos muito diferentes. Por outro lado, unidades menores que as palavras contribuem para transmitir diferentes sentidos (como o -s do plural). Pelo lado do pattern sonoro, as dificuldades também abundam. Se considerarmos o problema dos verbos, torna-se claro que "cantamos" ou "cantarei" podem ser consideradas como duas palavras diferentes ou como duas ocorrências da mesma palavra, etc.

Assim, Ferreiro e Teberosky (1985) adicionam mais um elemento constitutivo da palavra que evidencia a complexidade de sua composição: além da relação de quantidade entre um elemento da língua e um elemento do mundo, como o caso de boi e formiga, há ainda a relação entre a quantidade dos constituintes sonoros e seus significados intralinguísticos. Assim, além das palavras (e dos constituintes de palavras, como afixos) que tem um funcionamento extralinguístico (as palavras lexicais), há ainda aquelas palavras (e constituintes dentro de palavras) que tem função interna, intralinguística (as palavras gramaticais). Dentre essas palavras, ainda, há aquelas que, a depender do ponto de vista, podem ser consideradas

semelhantes ou diferentes – como o caso das inúmeras conjugações verbais ou das palavras derivadas.

O domínio do significado, então, também atua como um elemento norteador para a construção da concepção de palavra, mas ele não é, também, um parâmetro único que guia tal noção. Nesse sentido, Basílio (2009, p. 10) afirma que

Na palavra, entendida como uma unidade lexical, uma sequência fônica se associa de modo relativamente estável a (a) um significado ou conjunto de significados; (b) um conjunto de propriedades sintáticas; (c) um conjunto de propriedades morfológicas e (d) um conjunto de determinações de uso.

No que diz respeito à palavra referir-se a uma unidade sintática mínima, Rosa (2000) descreve que, conforme a hipótese lexicalista, a sintaxe não forma palavras, mas sim constituintes maiores como sintagmas e orações. Dessa forma, a disciplina da estrutura interna da palavra não estaria na esfera da sintaxe, mas no domínio da morfologia. Na esfera da morfologia, Katamba (1993) apoia que a figura da palavra seja entendida a partir de três perspectivas diferentes: palavra como sinônimo de lexema, de forma de palavra e de palavra gramatical.

De acordo com Katamba (1993), lexemas são analisados como elementos de linguagem segundo seu ingresso no dicionário – ou seja, são determinadas pelos sentidos construídos social e historicamente. As palavras flexionadas conforme o gênero e número, por seu turno, não são qualificadas como lexemas, assim como não o são as figuras verbais que não se deparam no infinitivo impessoal.

Para Rosa (2000), as palavras são divididas dois grandes grupos: as lexicais e as funcionais. As lexicais são as que têm definição, além disso chamadas de palavra de conteúdo, palavra plena ou também contentivo. Já as funcionais são as que têm somente definição gramatical, podendo ser chamadas, ainda, de palavras gramaticais, estruturais, vazias, instrumentais ou funtores. As palavras lexicais competem comumente a classes abertas, isto é, classes às quais podem ser adicionadas novas ideias, ao oposto das funcionais que fazem parte de classes fechadas, ou seja, classes às quais não podem ser adicionadas novas ideias e que, na maioria das vezes, tomam uma atitude assentada dentro de um sintagma.

Em virtude de estar submetida, ainda que de forma inconsciente, os exercícios de letramento diários, a criança, ao entrar no ambiente educacional, já prepara

determinadas conjecturas sobre a escrita, especialmente no que se refere à segmentação das palavras. A mais evidente delas é aquela em que a escrita se concebe a partir fala, que, por sua vez, concretiza-se em um método consecutivo o que leva o aluno a reportar esse contínuo para a escrita. É essa a visão tradicional que se têm acerca das segmentações não convencionais: é ao assumir uma relação direta entre fala e escrita, em que a escrita representa o que acontece empiricamente na fala, que os alunos escreveriam de maneira diferente da norma convencional.

No entanto, estudos sobre segmentação não convencional de palavra, especialmente aqueles vinculados às perspectivas que entendem a escrita como heterogeneamente constituída, como o de Silva e Tenani (2014), questionam a relação direta entre fala e escrita assumida pela perspectiva tradicional e propõem um novo olhar ao fenômeno da segmentação. Para Tenani (2017), as hipóteses que os escreventes traçam à medida que escrevem são conflitantes, pois elaboram suas concepções a partir de sua multifacetada relação com a linguagem, tanto em seu modo de enunciação falado quanto escrito; por isso a necessidade de se investigar os aspectos linguísticos envolvidos nas grafias, pois o que antes era considerado como simples desvio da escrita padrão, pode servir como fator fonológico (ou linguístico, de modo geral) de investigação.

Para Silva e Tenani (2014), as características prosódicas das palavras estabelecem relações entre as partes do enunciado por meio de informações morfossintáticas evidenciadas a partir da ocorrência de hipersegmentação – entendida como a colocação de espaços em branco em lugares não previstos pela convenção. Lembramos que a palavra escrita – ou palavra gráfica, de acordo com Correia e Almeida (2012) – envolve as noções de palavra morfológica e fonológica, que já discutimos anteriormente, além de ter um aspecto a mais: a questão da ortografia, que pode ser entendido, aqui, como a palavra escrita de acordo com a convenção.

No que tange à convenção (e seu não atendimento), destaca-se principalmente a questão da *variação linguística*, que se relaciona com a escrita convencional e não convencional. Para Capristano (2010) e Silva e Tenani (2014), a segmentação não convencional é apenas uma hipótese sobre a escrita, é fruto de uma série de imaginários que se constroem a partir de um imaginário sobre a fala e sobre a escrita. Vejamos um exemplo: a palavra *demais*, advérbio, é escrita em apenas uma unidade

(na maioria das vezes⁵) segundo a convenção; no entanto, sua história aponta para uma constituição morfológica em duas partes: de (preposição) + mais (advérbio). Assim, histórica e linguisticamente, não há nenhuma motivação para a palavra *demais* ser escrita sem segmentação entre *de* e *mais* (pelo contrário, na verdade; se seguíssemos o percurso de constituição histórica, a palavra seria escrita com espaço em branco). Portanto, a escrita *demais* é apenas uma possibilidade gráfica, assim como *de mais* também seria uma possibilidade. O que diferencia as duas é o traço da convenção: enquanto a primeira é aceita e esperada socialmente, a segunda não é. A consolidação das inúmeras possibilidades de construção das palavras gráficas na escrita convencional é apenas uma das possibilidades linguísticas de constituição dessa categoria, sendo que a hipótese traçada pelo escrevente pode ser considerada como uma forma de escrita que, mesmo não sendo aceita socialmente, se torna fundamental para o propósito de ampliação dos saberes do aluno, pois no momento em que este reflete sobre as suas dificuldades na construção das palavras, estará compreendendo – ou ainda imaginando – o percurso e os aspectos da escrita convencional.

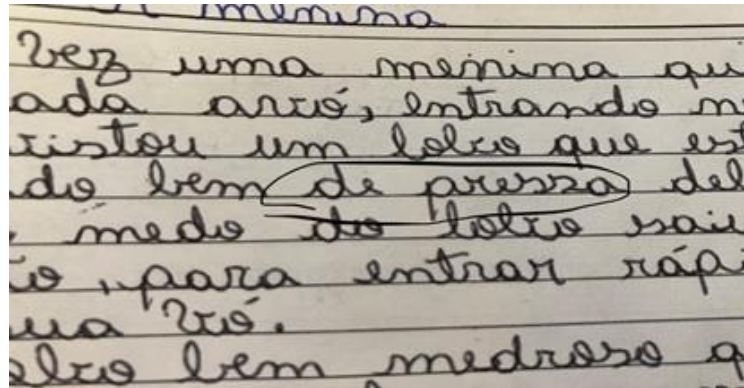
Além da hipersegmentação, que acontece quando há a inserção de espaços em branco não previstos pela convenção, a escrita infantil pode apresentar, ainda, a presença da hipossegmentação, quando há menos espaços em branco nos limites de palavras do que manda a convenção.

Para Capristano (2010, p.14) “as hipossegmentações constituem ocorrências de segmentação não convencional que parecem ser determinadas prioritariamente pela atuação de diferentes limites prosódicos”. Essa situação, comum nos primeiros anos do Ensino Fundamental, não é mais esperada nos anos finais dessa etapa de escolarização. Como o fenômeno não é esperado, não há, de modo geral, estratégias específicas de superação do problema. Ainda assim, os casos de segmentação não convencional de palavras são comuns nos anos finais do Ensino Fundamental, como atestam os dados a seguir, retirados de produções reais de alunos do 6º ano⁶:

⁵ *De mais* pode ser escrita segmentadamente de acordo com a convenção quando seu significado é contrário a *de menos*.

⁶ Os dados a seguir foram recolhidos de produções autênticas de diversos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da escola Brigadeiro Eduardo Gomes, no ano de 2020, em aulas de língua portuguesa por mim ministradas em momento anterior à aplicação das medidas de isolamento social impostas pela pandemia – de forma presencial, portanto. Os recortes não identificam os escreventes e foram

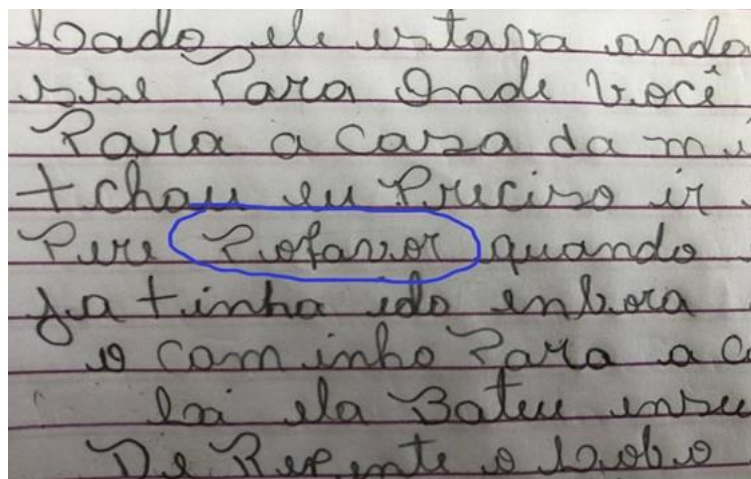
Figura 1. Hipersegmentação de *depressa*



Fonte: Arquivo próprio

O caso da Figura 1 ilustra a hipersegmentação de *depressa* em *de pressa*. A colocação do espaço em branco, neste dado, não é aleatória, mas acontece na fronteira entre dois constituintes prosódicos: a sílaba *de* e o pé métrico *pressa*. Além disso, tanto “de” quanto “pressa” formam palavras autônomas na língua portuguesa. Assim, vemos que há, ao menos, dois fatores linguísticos que poderiam explicar tal segmentação não convencional: a relação fala/escrita permeada pelo reconhecimento de constituintes fonológicos e o reconhecimento de *palavras dentro de palavras*, por assim dizer, agora no âmbito da morfologia.

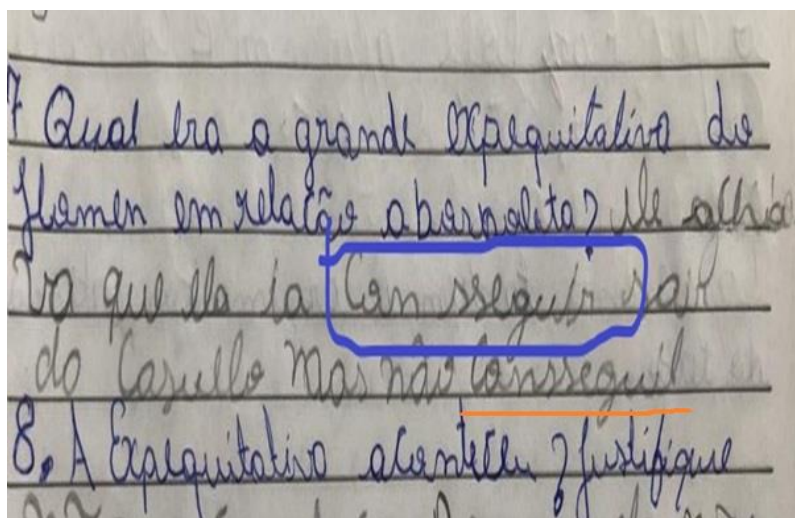
Figura 2. Hipossegmentação de *por favor*



Fonte: Arquivo próprio

O caso da Figura 2 ilustra a hipossegmentação de *por favor* em *pofavor*. Aqui, além da ausência do espaço em branco previsto, há também a supressão da letra r. As motivações para a escrita não convencional da palavra também podem estar ancoradas nos limites dos constituintes prosódicos (no caso, sílaba e pé métrico, formando uma palavra fonológica) ou então na imagem que o escrevente faz do significado da palavra, que é construído pela união dos dois itens.

Figura 3. Flutuação da segmentação de *conseguir*



Fonte: Arquivo próprio

Já o caso da Figura 3 apresenta uma flutuação na segmentação de *conseguir*: no mesmo texto, a palavra aparece grafada hipersegmentada em *con sseguir* e, em seguida, aparece segmentada convencionalmente em *consseguil* (em ambos os casos, para esta breve apresentação, não vamos considerar como relevantes as incorreções ortográficas nos dois esses, nas duas palavras, e no l, na segunda palavra). Assim como no caso da Figura 1, a explicação da ancoragem da hipersegmentação pode estar no reconhecimento dos constituintes prosódicos sílaba e pé métrico, além do reconhecimento de duas palavras morfológicas da língua (*com* e *seguir*); no entanto, percebemos que o aluno oscila e escreve conforme a convenção a seguir, indiciando uma flutuação em seu próprio modo de conceber a escrita desse item.

Em face do exposto, fica evidente que, para uma criança em fase de escolarização – e de aquisição da escrita –, aprender a escrever conforme a convenção, especialmente quando consideramos a complexidade da noção de palavra, é uma tarefa muito conflituosa e precisa ser acompanhada de perto pelos

educadores. Entendemos que é só com um trabalho voltado especificamente para esse aspecto que podemos promover situações em que essa noção seja discutida e que podemos facilitar o caminho rumo à estabilização e à convenção da palavra escrita. É o que tencionamos construir nesta dissertação.

2 A UTILIZAÇÃO DE *GAMES* NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Sabendo que as tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante TIDCs) têm permeado e até mesmo ajudado a construir o (novo) modo de viver da sociedade, as escolas não devem permanecer alheias a essa realidade, já que o ambiente escolar é parte integrante da vida social e é um lugar propício à mudança social. A função das escolas, de tal modo, é fundamental no desenvolvimento de alunos em cidadãos legítimos, críticos e reflexivos dentro das reivindicações da vida em sociedade (ARANHA, 2005).

Um dos artifícios tecnológicos, que dispõe de alto grau de aceitação por alunos e professores no espaço educativo e que tem instigado efeitos positivos no ensino dos estudantes, é o uso de jogos digitais, os *games*. Tais jogos eletrônicos proporcionam divertimento, estimulam a capacidade criadora dos estudantes, além de estarem presentes em sua vida cotidiana fora da escola. Neste trabalho, defendemos que os *games* podem ser bons parceiros nas salas de aula com estudantes de qualquer idade. Contudo, da mesma forma que os outros recursos pedagógicos, os *games* solicitam do profissional projeto e finalidades nitidamente evidenciados e planejados em busca de resultados positivos (ARANHA, 2005).

Neste capítulo da dissertação, discutiremos a utilização dos *games* em espaços educativos como uma ferramenta essencial para o ensino, além discorrer brevemente sobre o conceito de letramento e de metodologias para o ensino de língua portuguesa.

2.1 O JOGO COMO CONTRIBUIÇÃO DIDÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Vários estudiosos (BELLONI, 2001; MORAN, 2007; ALMEIDA, 2003, entre outros) vêm destacando o valor da assimilação das atuais tecnologias pelos docentes em seu dia a dia, com a intenção de proporcionar um ensino esclarecedor e autônomo. Nesse sentido, entende-se que os recursos midiáticos devem ser uma ferramenta facilitadora do método de ensino-aprendizagem, promovendo junto aos estudantes a constituição e reconstrução de suas realidades.

Conforme discorre MORAN (2007, p. 162):

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

Essas novas tecnologias concebem alterações expressivas para todas as partes da sociedade, como temos visto no uso de TDICs como o principal meio de interação durante a pandemia da Covid-10 em 2020. Nesse sentido, segundo Almeida (2003, p.76), “[o] impacto da evolução tecnológica provoca transformações substanciais na evolução do conhecimento científico, na cultura, na política, na vida em sociedade e no trabalho”. Assim, a escola é um dos entes beneficiados por tais transformações podendo, mediante o uso de tecnologias, transformar a realidade analógica da sala de aula.

O uso do computador e da internet, enquanto peças tecnológicas, representa um rico mecanismo para o ensino, uma vez que permite uma série de interações rápidas e sem fronteiras geográfico-espaciais. Com a evolução dos softwares livres, o uso de tais máquinas desenvolveu-se mais ainda, tornando-se, ao mesmo tempo, um grande aliado da escola – uma vez que pode ajudar na construção de um ensino mais conectado com as perspectivas contemporâneas – e um grande revés – especialmente para instâncias administrativas, responsáveis pela implementação de políticas públicas voltadas para o financiamento de ações de modernização das escolas e das práticas didáticas. As TDICs, assim, são ao mesmo tempo necessárias, porque são parte integrante das práticas sociais cotidianas de nossa sociedade, e dispendiosas, porque são caras e dependem de mão de obra qualificada para operacionalizá-las para o ensino.

Cientes do papel das TDICs no contexto brasileiro atual, de acordo com as competências específicas da disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental na BNCC (BRASIL, 2018, p. 87), é necessário:

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Assim, vemos que o documento norteador da educação brasileira visa a construção de meios e de práticas que envolvam o uso de TDICs e de outros elementos de cultura digital, procurando uma adequação entre o que vivemos, enquanto sociedade contemporânea, e o que a escola ensina, pratica e produz enquanto conteúdos e metodologias.

Como ressaltam Moran (2007) e Almeida (2003), embora haja discordância por parte de estudiosos, educadores, pais e até alunos em relação à utilização de jogos eletrônicos na educação, que aludem a um possível malefício devido ao seu caráter fugaz, a utilização de *games* como ferramenta pedagógica pode ocasionar efeitos positivos ao desenvolvimento dos alunos, desde que bem selecionados e empregados com discernimento e equilíbrio.

Nesse sentido, a gamificação pode ser entendida como uma tendência didático-pedagógica que se utiliza da natureza essencial de jogos eletrônicos (sejam os próprios jogos, seja sua característica interativa) para a criação de estratégias de ensino, como desafios em etapas ou listas de tarefas; o principal instrumento para essa tendência é a utilização de softwares para a construção de jogos eletrônicos que sirvam como mediadores ou veículos de circulação dos conteúdos e objetos de ensino em sala de aula e fora dela (como atividades complementares).

Em múltiplas apresentações, os jogos eletrônicos permitem um espaço de aprendizagem mais perfeito ambiente. Os jogos comportam um ajustamento de grau de dificuldade segundo as intenções do professor e o desenvolvimento do aluno, incentivam aos alunos um intercâmbio de conhecimentos imediato e dá a eles alternativas e poder de decisão a respeito de seus atos. Ainda acordam o imaginário e a curiosidade, além das chances para cooperar, distrair-se, concorrer ou socializar-se com os colegas de sala, gerando a superação de problemas de aprendizagens e saindo dos limites espaço-geográficos da sala de aula (ALMEIDA, 2003).

De tal modo, a educação não pode ser analisada exclusivamente em termos escolares, ainda que essa seja uma de suas fundamentais particularidades. Assim, como o conjugado de extensões e inter-relações que geram a constituição de um cidadão, entende-se que:

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas-físicas, morais, intelectuais, estéticas, tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais. (LIBÂNEO, 1994, p. 22).

Nessa perspectiva, o papel do docente vai além da transmissão de um conhecimento formado, assumindo um caráter essencialmente dialógico de construção de saber, em um modo empenhado com a problematização e com a independência. Com isso, o docente assume um papel mais democrático, dispondo-se a ultrapassar todas as figuras de tirania e colocando-se, assim, mais próximo da máxima freiriana de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68).

Nesse sentido, o jogo eletrônico educativo é uma ferramenta muito eficiente para a construção de práticas didáticas mais democráticas. Além do encanto de brincar, o jogo eletrônico é significativo para a edificação da ciência, da autonomia, da coordenação motora e do pensar, promovendo uma postura mais ativa frente ao objeto de conhecimento e do próprio jogo, ajudando a construir ao mesmo tempo autonomia e cooperação. Assim, conforme afirma Lopes (2001, p. 23),

É muito mais eficiente aprender por meio de jogos e isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. O jogo, em si, possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo [...].

Diferentemente das críticas feitas ao uso de *games* como ferramenta de ensino, os jogos não devem ser encarados exclusivamente como brincadeira ou entretenimento, ao passo que brincadeira e entretenimento devem também compor estratégias didáticas, uma vez que tais fenômenos fazem parte da cultura humana. Os jogos, sejam eles analógicos ou digitais, beneficiam, segundo Piaget (1975) o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e ético dos aprendentes. Os alunos ficam mais determinados para superarem as barreiras, tanto cognitivas quanto afetivas.

Nesse sentido, a utilização de jogos eletrônicos como ferramenta didática tem como objetivo incentivar os alunos a aprenderem certos objetos de conhecimento e conteúdos específicos, interagindo de forma ativa com tais objetos e conteúdo. Para que essa estratégia seja eficaz, é imprescindível a transformação dos hábitos e das

crenças professores e alunos, seja para incentivar a participação e o interesse do aluno, seja para que o professor entenda o *game* como uma ferramenta legítima para sua atuação docente. Conforme frisa Friedmann (1996, p. 56),

A possibilidade de trazer o jogo para dentro da escola é uma possibilidade de pensar a educação numa perspectiva criadora, autônoma, consciente. Através do jogo, não somente abre-se uma porta para o mundo social e para a cultura infantil como se encontra uma rica possibilidade de incentivar o seu desenvolvimento.

Percebemos, no postulado de Friedmann, que o jogo é benéfico para alunos por ser algo que promove a diversão e seu uso permite a concretização de um afazer pedagógico que privilegia um processo ativo de construção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento. Portanto, levando em conta que os jogos já fazem parte da vivência dos estudantes, cabe aos docentes aproveitá-los e empregá-los de forma que eles venham colaborar para a aprendizagem em sala de aula e de modo mais significativo.

2.2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): DO LETRAMENTO DA LETRA AOS MULTILETRAMENTOS

Com a atual inserção das TDICs no dia a dia, apoderar-se delas no cenário escolar é de essencial relevância. Embora sejam empregadas em diversas áreas, a escola permanece sendo o espaço no qual essa utilização ainda é escassa. Múltiplas são as vivências proporcionadas pela escola; contudo, entendemos, a partir das nossas práticas e vivências enquanto docente do Ensino Fundamental, que a educação, muitas vezes, se afasta da realidade social contemporânea, especialmente no que diz respeito a utilização das tecnologias. É no afã de construirmos uma prática de ensino vinculada às vivências contemporâneas dos alunos que nos voltamos, nesta dissertação, para a construção de estratégias pedagógicas que envolvam jogos eletrônicos no ensino de Língua Portuguesa.

Para que possa ser um instrumento eficaz para o ensino, o docente necessita saber utilizar essas tecnologias e entender como elas podem ser um elemento da metodologia de ensino-aprendizagem, dando prioridade à formação de um estudante

que seja crítico, que participe das práticas sociais mediadas pelas TIDCs e que desenvolva as ferramentas necessárias para que possa atuar de forma profícua na construção de seu próprio conhecimento.

Quando se considera tais questões no campo do ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e nos documentos reguladores dessa prática, como a BNCC, vemos que os gêneros discursivos (que são a categoria eleita para nortear o ensino) são construídos e atuam nos mais distintos campos sociais, inclusive nos que são do domínio das ferramentas tecnológicas. Dessa forma, existe múltiplos materiais didáticos e estudos científicos que defendem que a aprendizagem deve favorecer os multiletramentos – ou seja, os letramentos que vão além da perspectiva tradicional (do modelo autônomo) de letramento – o letramento da letra, por assim dizer. Isto posto, Rojo (2012, p. 23) assinala determinadas propriedades para a multiplicidade de linguagens dos textos multimodais:

(...) eles são interativos; mais que isso, eles são colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não)); eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Ainda segundo a autora, as mídias digitais – como os jogos eletrônicos e as redes sociais – possibilitam a construção de gêneros que aceitam o intercâmbio com outros diversos e em distintos graus de apropriação, uma vez que tais gêneros midiáticos são capazes, em grande parte, de ressignificar qualquer um dos gêneros que circulam fora dessas esferas.

O trabalho com jogos eletrônicos como artefato pedagógico, para que possa ser efetivo para o ensino de Língua Portuguesa, precisa se estabelecer em conjunto com uma noção mais dialógica de linguagem, que permita a construção de práticas educativas relacionadas com as práticas sociais cotidianas em que alunos estão inseridos, como a que assumimos neste trabalho e discutimos no Capítulo 1. Assim, as práticas de ensino de língua portuguesa, mais especificamente as práticas de ensino da escrita, atuarão como práticas efetivas de letramento escolar. Por ser um elemento com muitas definições e importante para este trabalho, nos voltaremos brevemente à discussão sobre letramentos.

As pesquisas sobre letramento(s) apareceram por volta dos anos 1980, numa tentativa de apartar os estudos a respeito do impacto social da escrita dos estudos a propósito de alfabetização, uma vez que as ideias recorrentes na aprendizagem da escrita sobre alfabetizar estavam relacionadas a competências individuais, conforme discutido anteriormente. Por outro lado, a noção de letramento apontou para o desenvolvimento social que seguiu a ampliação das utilizações da escrita desde o século XVI (KLEIMAN, 2002).

Conforme Rojo (2012), o letramento é um fenômeno de caráter social e destaca as características sócio-históricas quando um grupo se apodera de um sistema de escrita. O letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, assim, já que compreende as diversas práticas sociais permeadas pela escrita mas não é circunscrito ao ensino ou à aprendizagem (formal ou não) da escrita, mesmo estando fortemente ligado ao sistema gráfico.

A noção de letramento contemporânea tem como elemento de centração os aspectos sociais da utilização da escrita nos distintos campos de atividades humanas. Segundo Soares (2014 [1998]), ao tomarmos como finalidade o trabalho de ensino da escrita, no contexto da escola e do ponto de vista dos estudos dos letramentos, devemos ter uma percepção social da escrita. Essa visão vai de encontro com uma percepção clássica de ensino da escrita que avalia a aprendizagem de leitura e produção textual como o desenvolvimento de capacidades, estando baseada no desempenho e nas habilidades individuais⁷. Isso porque, “(...) o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas” (SOARES, 2014 [1998], p. 81).

Portanto, a concepção de letramento não se isenta de discutir o papel social da escrita, particularmente as modificações e transformações sociais resultantes das novas tecnologias e das novas utilizações da escrita. Esse foco expande a compreensão do que venha a ser a escrita, antes entendida essencialmente a partir

⁷ Vemos, então, como são contraditórias as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018): ao mesmo tempo que advoga por uma visão de linguagem enquanto prática social, o documento se constrói inteiramente a partir de competências a serem desenvolvidas, deixando a cargo do indivíduo a responsabilidade quanto à eficácia de seu próprio aprendizado.

de textos literários, vindo a abranger os textos do cotidiano e as novas compreensões de estudo da língua.

De acordo com Teixeira (2012), desde o início do século XXI vem ocorrendo diversas discussões em relação aos estudos dos letramentos no Brasil no âmbito da Educação, da Antropologia, da Semiótica e da Linguística – e, especialmente, em áreas interdisciplinares que conjugam as discussões pertencentes a esses (e outros) domínios do conhecimento. Destaca-se, nessa conjunção, a relevância do emprego de novas tecnologias com novos conceitos – ou com reformulações do conceito – de letramento.

Essas considerações têm como embasamento a convivência entre as tecnologias tipográficas e digitais de leitura e de escrita na sociedade atual, adicionando ao texto tradicional, baseado na letra engesada, imagens estáticas ou em movimento, áudios, *links*, dentre outras ferramentas, tanto nos ambientes digitais ou em mídias impressas. Assim, surge a perspectiva dos multiletramentos que, segundo Rojo (2013), envolvem a leitura crítica e a análise e produção de textos multissemióticos com um enfoque multicultural e multimodal.

Sobre a noção de multiletramentos, Rojo (2013, p. 14), afirma que

A adição do prefixo 'multi' ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação.

Do ponto de vista dos multiletramentos, assim, é interessante trabalhar com uma ampla multiplicidade de linguagens e de debates para criar uma maior interação entre tais linguagens. Os textos contemporâneos, conforme aludem Dias, Morais *et al* (2012), demandam do estudante e do docente novas formas de leitura, que expandiram a noção de letramento (único) para vários letramentos, colaborando para a concepção das diversas semioses (visual/imagética, sonora e verbal). Essas novas formas de produção textual promoveram o surgimento de novos gêneros discursivos nos contextos midiáticos, combinando muitas maneiras de significar. Esses conceitos são predicados atribuídos aos multiletramentos, conforme defendido por Rojo (2013).

Segundo Lima (2013), a pedagogia dos multiletramentos necessita de uma maior abrangência das manifestações e do funcionamento social para dar conta das heterogeneidades culturais e semióticas que podem ser manifestadas no ciberespaço, já que estes concordam linguagem e críticas sociais com sentimentos de conexão com outras pessoas. Nesse sentido, os jogos eletrônicos e a gamificação fazem parte dos multiletramentos.

2.3 O SOFTWARE *SCRATCH* COMO FERRAMENTA PARA CONSTRUÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS

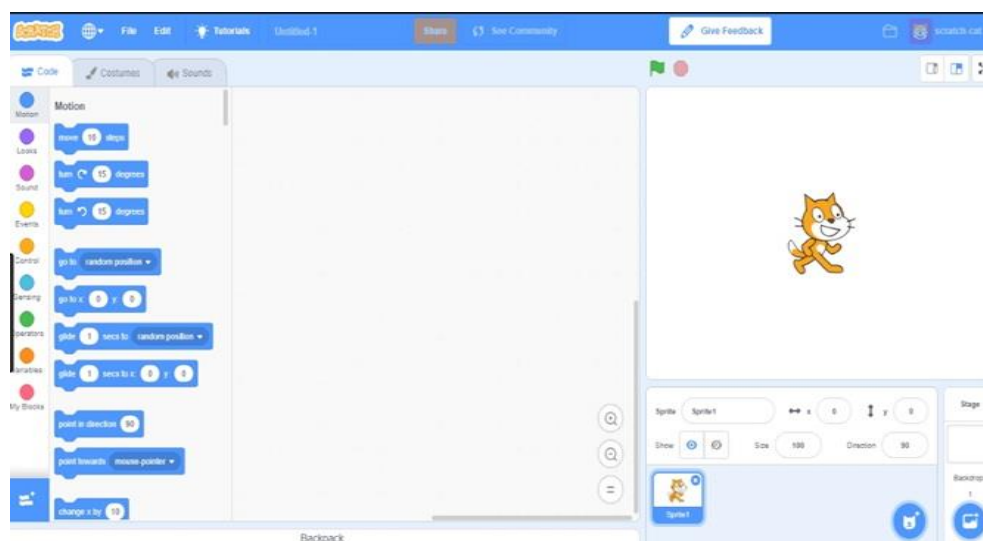
A expressão *gamificação* denota o aproveitamento de meios empregados no desenvolvimento de jogos eletrônicos, tais como estética, física e enérgica, em outras conjunturas não relacionadas aos jogos, como é o caso da educação (KAPP, 2012). Assim, a gamificação se expõe como um acontecimento emergente com múltiplas potencialidades de aproveitamento em distintos palcos da atividade humana, uma vez que a linguagem e metodologia dos *games* são muito conhecidas. Além disso, as dinâmicas na resolução de dificuldades propostas nos *games* são recebidas espontaneamente pelas contemporâneas gerações, que se desenvolveram interagindo com esse tipo de atividade (WERBACH; HUNTER, 2012).

O admirável avanço na disponibilidade de recursos computacionais e das possibilidades mediadas pela internet, durante as duas últimas décadas, tornou possível uma nova geração de ferramentas de programação e de atividades que podem ajudar a superar as deficiências das iniciativas anteriores e tornar mais acessível a programação de computadores a todos. O Scratch é um software que nasce com tal perspectiva.

O Scratch é uma nova linguagem gráfica de programação, inspirada nas linguagens *Logo* e *Squeak (Etoys)*, mas com a intenção de ser mais simples, fácil de utilizar e mais intuitiva. É resultado de uma atividade continuada de investigação e aperfeiçoamento de linguagens e ambientes de programação para jovens. Possui um ambiente gráfico de programação inovador, que permite trabalhar cooperativamente e utiliza mídias diversificadas. Possibilita a criação de histórias interativas, animações,

jogos, músicas, entre outros, além de permitir o compartilhamento dessas criações na internet. A Figura 4 a seguir traz a reprodução da tela inicial do software, obtida por meio de um *print* da tela do computador.

Figura 4. Tela inicial do Scratch 2



Fonte: Arquivo próprio

O software, apesar de sua pouca idade, já está disponível em diversos idiomas pelo mundo afora. O usuário pode alterar o idioma de sua preferência tanto da barra de menu quanto nos comandos na janela de instruções e experienciar novas formas de comunicação. Diante das mudanças impostas ao mundo mediadas pelo processo de globalização, esta possibilidade disponibilizada pelo software contribui para sua utilização.

Como afirmado anteriormente, o Scratch é um software que usa de grupos lógicos e componentes de som e de imagem para o usuário desenvolver seus próprios jogos interativos e animações, além de que ele também pode compartilhar de modo *on-line* suas invenções. Segundo informações da Wikipédia, em virtude da não exigência de conhecimento antecedente de outras linguagens de programação, o Scratch é ideal para quem está começando a programar e foi desenvolvido para ajudar pessoas acima de 8 anos no aprendizado de conceitos matemáticos e computacionais. No entanto, hoje o software é usado para o ensino-aprendizagem de conceitos de várias áreas do conhecimento.

Apesar de ter sido projetado especialmente para idades entre 8 e 16 anos, o programa é usado por pessoas de todas as idades. O Scratch, além disso, está

presente em mais de 150 países, está disponível em mais de 40 idiomas e é fornecido gratuitamente para os principais sistemas operacionais (Windows, Linux e iOS), conforme o site do desenvolvedor (SCRATCH BRASIL, 2020).

Com isso, é possível encontrar diversos informativos, orientações, fóruns, e até mesmo eventos que ocorrem no Brasil e no mundo em torno do Scratch. Além disso, essas iniciativas e comunidades apresentam variados recursos que servem de apoio tanto para professores, como para pais, para aplicarem o Scratch com crianças e jovens (SCRATCH BRASIL, 2020). A Figura 5 a seguir ilustra o ambiente de programação do jogo, e também foi obtida por meio de um *print* da tela.

Figura 5. Ambiente de programação do Scratch



Fonte: Arquivo próprio

A utilização do Scratch enquanto instrumento educativo contempla alunos de todos níveis, do Ensino Infantil ao Superior. De acordo com dados de Beer (2013), em torno de 8000 professores em todo o mundo utilizam o Scratch em sala de aula. Cerca de 11,5 milhões de pessoas usam esse programa. Destes, 7 em cada 10 são crianças e 3 em cada 100 são brasileiros.

O Scratch já foi empregado em estudos brasileiros com o Ensino Médio, conforme destaca Scaico et al (2013). O aproveitamento do Scratch na educação é oportuno em todos os graus de ensino e em todas as disciplinas, sendo uma técnica revolucionária para docentes partilhar com seus estudantes. Conforme aludem Pereira, Medeiros e Menezes (2012, p. 03), “a utilização de novas ferramentas, geralmente, tende a fazer com que as aulas tornem mais atrativas e participativas”. Contudo, o Scratch se torna um elemento de aprendizado, pois:

um dos fatores importantes na utilização de um objeto de aprendizagem é torná-lo uma ferramenta de apoio às práticas pedagógicas, capaz de ajudar o professor a reter a atenção dos alunos e ao mesmo tempo torná-lo um meio facilitador da aprendizagem, estimulando visualmente os alunos através das animações, cores e movimentos. (SCOLARI; BERNARDI; CORDENONSI, 2007, p. 04).

Para Pereira, Medeiro e Menezes (2012), o fato de o Scratch não possuir uma linguagem formal, mais parecida com o que tradicionalmente acontece na escola, acaba deixando o aluno mais à vontade, centrando seus esforços apenas no processo do jogo, o que dá a oportunidade ao professor de usá-lo como uma ferramenta de ensino-aprendizagem eficaz.

O Scratch possibilita aos usuários aprender por meio de várias competências como raciocínio lógico, criatividade, pensamento sistêmico e resolução de problemas. De uma maneira divertida e utilizando a tecnologia, ainda é possível trabalhar de forma colaborativa compartilhando os projetos no site do programa ou em outros meios digitais. Os alunos que usam o Scratch aprendem a encaixar blocos como um quebra-cabeça ou um jogo de Lego, de maneira lógica e digital.

Dessa maneira, o Scratch tem se mostrado um ambiente extremamente intuitivo para ensinar a programação, oferecendo múltiplas possibilidades para a exploração dos recursos de mídia, o que permite a satisfação de aprender mais e usar.

Diante do exposto, é plausível concluir que, no campo do ensino, mudanças nas práticas didático-pedagógicas tornam-se imprescindíveis, já que a apoderamento da tecnologia pelas gerações jovens é uma realidade diária e nessa conjectura uma provocação para o ensino moderna, uma vez que a internet e o ingresso infinito os dados que têm acendido novos procedimentos de diálogo, linguagem e percepção.

Nota-se que o jogo eletrônico compõe um relevante instrumento para o contexto educativo, contribuindo de forma efetiva para o método de aprendizagem; portanto, a utilização de *games* em sala de aula necessita ser encarada como um instrumento pedagógico eficaz, não só porque atua no desenvolvimento cognitivo-motor dos alunos, privilegiando a ampliação de habilidades e a constituição de competências, mas especialmente porque se constitui enquanto uma prática social real e contemporânea. É necessário, assim, que a própria escola assuma uma postura

mais aberta e efetivamente mais democrática, especialmente ao entender que seu papel, de educação, não é o de reprodução de modelos fixos, mas o de atualizar, a cada tomada de palavra, em cada ato discursivo e educativo, “reinaugurar o exercício da linguagem” (CORRÊA, 2013, p. 491).

Justamente por defender um ensino de Língua Portuguesa que, ao mesmo tempo, esteja vinculado às práticas sociais reais e que não se furte do trabalho com os aspectos formais da língua em estudo e em aprendizagem, escolhemos a construção de um jogo digital para o trabalho com a escrita ortográfica de palavras no 6º ano do Ensino Fundamental. Nessa lógica, ao escolhermos um objeto de conteúdo tradicionalmente atrelado a uma metodologia conservadora, procuramos estabelecer uma proposta pedagógica a partir de uma metodologia mais vinculada às práticas sociais contemporâneas, disponíveis aos alunos e fácil de ser construída. Assim, escolhemos o software Scratch, por ele ser de fácil manipulação, conforme discutimos anteriormente.

Portanto, a partir dessas considerações teóricas, passamos, no próximo capítulo deste texto, a discutir a proposta de aplicação didática mais especificamente, explicitando o percurso metodológico, os passos e os materiais das aulas e as orientações para o desenvolvimento de tal proposta.

3 TRAÇADO METODOLÓGICO: O GAME E O ENSINO DA PALAVRA ESCRITA

Partimos do pressuposto, nesta dissertação, de que uma das etapas mais importantes para um trabalho acadêmico-aplicado é a construção e a consequente explicitação da metodologia, uma vez que essa etapa é responsável por apresentar a abordagem, a natureza, os objetivos e o contexto da pesquisa. Nesse capítulo, desse modo, iremos expor o detalhamento dos procedimentos metodológicos para a execução deste estudo. Aqui descrevemos, então, o caminho percorrido para a construção da proposta de aplicação e a própria proposta.

3.1 ABORDAGEM

Esse trabalho teve origem a partir da observação empírica, em sala de aula, das produções textuais escritas realizadas por alunos no Ensino Fundamental II, por um lado, e pela ausência de um trabalho específico com o aspecto mais formal da ortografia, especialmente em relação à segmentação convencional, nesta etapa de escolarização, por outro lado. Assim, a investigação desta dissertação surgiu como uma resposta à necessidade de se trabalhar mais especificamente com um aspecto formal da ortografia de palavras como uma forma de superar problemas. Para nos afastarmos das práticas mais tradicionais com o ensino de tal aspecto, que estão baseadas na repetição ou na cópia, escolhemos o desenvolvimento de um jogo digital, pois este permite a construção de um gênero multimodal de auxílio ao aprendizado.

Entendemos que o trabalho com os *games* se circunscreve, também, a um conjunto de iniciativas pedagógicas desenvolvidas com o propósito de tentar sanar a falta de interesse dos alunos na sala de aula. Sempre buscamos novas formas de superar os métodos tradicionais de ensino, e pensando assim, iremos utilizar os *games* como forma educativa e incentivadora para a inovação do ensino aprendizagem.

Dessa forma, na nossa pesquisa quanto a forma de abordagem, é qualitativa, por um lado, uma vez que buscou o aprofundamento da compreensão de um grupo social, se debruçou na análise das particularidades das produções escritas dos alunos do 6º ano, conforme já citado anteriormente. Desse modo, segundo Bortoni-Ricardo

(2013, p. 34), esta pesquisa se alinha ao tipo de estudo que “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” com vistas a construir uma proposta pedagógica também baseada nessas premissas. Por outro lado, esta é uma pesquisa aplicada, uma vez que procura desenvolver uma proposta de superação de um problema, a escrita não convencional de palavras, estando mais na esteira das metodologias de pesquisa-ação, conforme defende Magalhães (2010).

Silveira e Córdova (2009, p.31) consideram que durante o processo de pesquisa qualitativa é possível fazer uma análise do contexto, considerando mais o aprofundamento da compreensão do grupo social, sem muitas preocupações com a representação numérico-quantitativa, por um lado, e sem que, necessariamente, a presença da frequência de certos fenômenos seja um empecilho para a análise, por outro. Assim, neste trabalho, por mais que nosso objetivo final seja uma análise qualitativa-interpretativa, nos voltaremos à análise das frequências dos fenômenos quando esta for relevante para nossa discussão.

3.2 NATUREZA DA PESQUISA

Conforme explicado na abordagem, nossa pesquisa é de natureza aplicada, por ser ao mesmo tempo originada por uma experiência empírica e com propósito de resolver um problema em contexto de sala de aula. Esta pesquisa possui o intuito de proporcionar uma interação maior entre professor e aluno e facilitar a aprendizagem dos alunos de maneira que possa se desvincular da prática tradicional.

3.3 CAMPO DE PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada/aplicada em uma turma do 6^o ano, do turno da manhã, da escola municipal *Brigadeiro Eduardo Gomes*, localizada na cidade de Senador Guimard, no Estado do Acre. O município possui uma rede escolar no total de 12 escolas municipais, sendo 9 urbanas e 3 rurais. A escola em questão localiza-se na zona urbana.

O município fica cerca de 30 km da capital e, apesar de a escola estar localizada no perímetro urbano do município, a maioria dos alunos matriculados são moradores da zona rural. A Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Estadual de Educação fizeram uma parceria de transporte escolar, sendo que o estado fornece o ônibus e o município fornece o motorista e combustível. Com essa parceria, o ônibus fica à disposição dos ramais para buscar os alunos e distribuir nas escolas da cidade. Devido a esse transporte escolar, a grande maioria dos alunos são da zona rural.

A escola Brigadeiro Eduardo Gomes é a única da rede municipal que dispõe dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), no período diurno, e de Educação de Jovens e Adultos, referente ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), no período noturno. A referida escola tem uma estrutura física de porte médio, composta por oito salas de aula, uma diretoria, um pequeno pátio, uma sala dos professores, dois banheiros para os alunos, dois banheiros para os professores e técnicos educacionais, uma sala de coordenação e planejamento. Dispõe de uma biblioteca com livros diversos, paradidáticos de outros tipos – incluindo os livros que usamos para pesquisa –, e dispõe também de uma sala de vídeo.

Tal sala de vídeo, equipada com dez computadores, um data-show, uma televisão, caixa de som interligada aos equipamentos e ar condicionado, seria o local utilizado para a aplicação da proposta. Normalmente, seu uso é autorizado pela coordenação pedagógica a partir do plano de ensino, sem auxílio técnico para isso – não há um funcionário específico que cuide do manuseio dos equipamentos; cada professor é responsável por todo o processo de uso. Quanto à utilização dessa sala para a aplicação da proposta desta pesquisa, no entanto, devido à pandemia da Covid-19 e das medidas de isolamento social anunciada pelas autoridades para a contenção da disseminação do vírus SARS-CoV-2, as aulas presenciais foram suspensas e não foi possível a manutenção do planejamento original, com a etapa de aplicação prevista para o final de março/início de abril de 2020. Assim, fizemos inúmeras adaptações no planejamento inicial para que a proposta pudesse ser aplicada de forma on-line, com acompanhamento a distância.

Em relação aos recursos humanos presentes na escola, fazem parte do quadro funcional uma diretora, uma coordenadora de ensino, uma coordenadora pedagógica, quatro auxiliares na secretaria, três merendeiras e três funcionárias na parte dos serviços gerais. O corpo docente da escola é composto por quinze professores, todos

efetivos. Entre esses professores, dois atuam com ensino especial e três com a disciplina de Língua Portuguesa.

A escola é mantida por recursos do FUNDEB (Fundo Nacional de Educação Básica), sendo a verba repassada do Governo Federal para a Secretaria Municipal de Educação proporcional ao número de alunos que estão matriculados no ano letivo e que efetivamente estão frequentando a escola. Convém esclarecer que, no ano de 2020, a escola Brigadeiro passaria por uma mudança grande em relação ao seu público-alvo: as secretarias de ensino municipal e estadual anunciaram, no final de 2019, uma permuta de escolas, sendo que os alunos da escola municipal, dos anos finais do Ensino Fundamental, passariam a estudar em outra escola, de responsabilidade do Estado, e a escola Brigadeiro passaria a abrigar alunos do ensino infantil. No começo do ano letivo de 2020, no entanto, o acordo foi desfeito e a escola Brigadeiro permaneceu com o Ensino Fundamental. Essa mudança no acordo aconteceu quando os alunos originais da escola já tinham sido matriculados em outros lugares, alguns tendo até já iniciado as aulas. Isso fez com que muitos não tenham querido voltar a estudar na escola Brigadeiro e o número de alunos por sala ficou bastante prejudicado. Enquanto uma turma de 6º ano em 2019 tinha em média 25 alunos, em 2020 estamos lidando com 15 alunos matriculados. Além da diminuição da verba repassada à escola no corrente ano, essa situação levou a um número reduzido de alunos participantes nesta pesquisa.

Em relação à atuação nas avaliações externas, convém ressaltar que a escola Brigadeiro teve destaque no ano de 2016, sendo a escola classificada em primeiro lugar nas avaliações externas do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE) em nível municipal. Nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, em 2018, uma aluna do 6º ano teve um texto selecionado para a fase estadual. A escola não recebe pontuação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2017, uma vez que o número de alunos avaliados foi insuficiente para a computação de notas e a consequente classificação da escola no parâmetro nacional.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A aplicação da proposta didático-pedagógica desenvolvida nesta pesquisa foi desenhada para acontecer em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental. As

razões que explicam essa escolha são de ordem empírica e de ordem teórica. Em primeiro lugar, de um ponto de vista empírico, consideramos que o 6º ano é uma etapa importante de escolarização e impactante ao aluno, uma vez que é nesse momento que ele ingressa em uma nova fase educacional, com professores diferentes para as disciplinas específicas e, por isso, passa por uma grande mudança na sua rotina escolar. Por outro lado, de um ponto de vista teórico, a expectativa das teorias de alfabetização é a de que, ao chegar nessa fase de escolarização, o aluno já tenha estabilizado o parâmetro convencional para a segmentação de palavras escritas, uma vez que a etapa específica do trabalho com a aquisição da escrita foi concluída. O que os estudos têm mostrado, no entanto, é que a segmentação não convencional persiste para além dos anos iniciais Ensino Fundamental, e há explicações linguísticas plausíveis para a ocorrência do fenômeno. Assim, com a intenção de, por um lado, entender o funcionamento das segmentações não convencionais produzidas no contexto específico do 6º ano da escola Brigadeiro Eduardo Gomes e com o propósito de criar soluções para que o aluno caminhe rumo à convenção de forma mais eficaz é que trabalhamos com a série que inicia essa etapa de escolarização.

A turma que participou desta pesquisa é composta por quinze alunos de faixa etária entre 10 a 14 anos. Desses quinze alunos, dez são oriundos na zona rural e cinco da zona urbana. Levando em consideração o contexto de pandemia, é importante ressaltar que, da totalidade dos alunos inicialmente selecionados para a aplicação, apenas doze (equivalente a 80% da amostra inicial) levaram o trabalho a cabo. A razão para a não participação dos outros três alunos (equivalente a 20% da amostra inicial) foi a falta de acesso aos meios digitais para a realização das atividades. Em conversas por telefone com os responsáveis pelas crianças, os pais explicaram que os alunos estariam em colônias, propriedades rurais afastadas da cidade, sem acesso a computador e internet.

De fato, a inclusão digital foi um desafio para os alunos: alguns estudantes relataram dificuldades de acesso às ferramentas para o desenvolvimento da atividade. Recebemos algumas mensagens de alunos afirmando que estavam na casa de parentes para terem acesso a computador e, assim, poderem realizar as atividades. Vemos, com isso, o empenho que as crianças têm em aprender, sem que haja, necessariamente, as condições mínimas para que o ensino se efetive de forma democrática e satisfatória.

Além da dificuldade de acesso aos meios para o desenvolvimento da atividade, realizada a distância, tivemos que contar com a disponibilidade dos pais, dos tios e de outros responsáveis pelos alunos, que gentilmente concordaram em acompanhar o desenvolvimento da atividade, fazendo vídeos e fotos dos estudantes no momento da execução da atividade, para que nós pudéssemos avaliar globalmente a aplicação e pudéssemos chegar aos resultados esperados.

Para resguardar a identidade dos estudantes, os nomes de todos os sujeitos da pesquisa foram suprimidos. Para evitar identificação pessoal, assim, optamos por indicar um número, seguindo a ordem alfabética da chamada, para cada um dos alunos. Deixamos o gênero dos estudantes marcado na designação no número de sua ordem. Assim, temos, por exemplo, a Aluna 2, o Aluno 7, e assim por diante.

3.5 OBJETIVO DA PESQUISA

Como já afirmamos anteriormente, esta pesquisa é de natureza descritivo-aplicativa, tendo em vista que é um estudo que pretende descrever os fatos e fenômenos de uma certa realidade a partir da aplicação de uma proposta didático-pedagógica, com fins educativos. Assim, a partir do estabelecimento do problema (realizado por meio de observação empírica) e dos resultados apresentados pelos alunos participantes da investigação, no jogo eletrônico por nós desenvolvido, faremos observações sobre seu imaginário em relação à segmentação convencional da palavra escrita e avaliaremos a pertinência da proposta educativa por nós traçada neste trabalho.

Assim, tendo em vista a problemática aqui levantada, este trabalho tem, por um lado, o objetivo de discutir teoricamente a produção escrita nos anos finais do Ensino Fundamental, com vistas ao estabelecimento de um quadro teórico que seja capaz de trabalhar os desvios que aparecem na escrita nessa etapa de escolarização, em especial aos fenômenos relacionados à (orto)grafia de palavras, buscando diminuir as segmentações de palavras nas series iniciais do ensino fundamental.

Tendo como base o referencial teórico explicitado no primeiro capítulo deste texto, buscamos trabalhar o aspecto mais formal da escrita de palavras de forma mais facilitadora de aprendizagem, procurando inovar a prática de ensino por meio de jogos digitais educativos.

Os objetivos específicos desta investigação estão relacionados diretamente à proposta de aplicação, que pretende (i) construir explicitamente uma noção de língua e de escrita para além da visão tradicional, baseada na norma e na correção, com o propósito de procurar acabar com preconceitos e estigmas em relação à produção escritas das crianças nessa fase de escolarização; (ii) promover uma discussão sobre a noção de palavra, com o fito de ajudar a esclarecer, aos alunos, as inúmeras possibilidades de escrita disponíveis e, assim, discutir a arbitrariedade da convenção; (iii) estabelecer um ambiente descontraído para o ensino de um aspecto mais formal da escrita, muito diferente do tradicional, para construir um ambiente mais confortável e com menos pressão para o aluno poder exercitar a prática da ortografia; (iv) proporcionar que uma das práticas sociais da vida cotidiana, a brincadeira com jogos eletrônicos, esteja presente no ambiente escolar de forma efetiva, procurando, de fato, promover uma educação linguística cidadã, baseada em teorias linguísticas evidentes e explicitadas, que se constitua como uma prática de letramento escolar conectada com a realidade e a vida dos estudantes e, assim, podendo ser mais efetiva em seu processo de aprendizagem.

3.6 PROPOSTA DE APLICAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Nessa parte do trabalho, apresentamos uma proposta de aplicação didático-pedagógica que possui como objetivo construir, junto aos alunos, parâmetros para a segmentação convencional de palavras, de modo a superar os problemas existentes em sua escrita escolar. Para tanto, desenvolvemos um *game* no software Scratch, que instalado no computador, possibilitam uma aprendizagem mais atrativa e motivadora no ensino da escrita. Dessa maneira, começamos pelos aspectos estruturais da proposta, seguindo aos procedimentos de aplicação, e por fim, a exposição das atividades montadas.

3.6.1 Apresentação da proposta

Após uma série de atividades desenvolvidas no decorrer dos anos anteriores à construção dessa pesquisa, em 2018 e 2019, nas turmas de 6º ano, observamos que

os desvios de segmentação ainda são bastante significativos nessa etapa de escolarização, especialmente se temos em vista que esses alunos já passaram pela fase de alfabetização. Fica fácil de perceber, na produção escrita desses alunos, que há uma oscilação na concepção de palavra, que leva a uma oscilação, na escrita, em relação ao cumprimento ou não das regras convencionadas socialmente. Muitas das vezes, vemos que a segmentação ainda se apoia de modo significativo em parâmetros da fala, especialmente os constituintes prosódicos.

A partir de 2019, com o desenvolvimento efetivo desta pesquisa de mestrado, foi identificado que tanto a hipersegmentação como o hipossegmentação aparecem por diversas vezes na produção escrita dos alunos do 6º ano. Considerando o que já foi relatado por estudiosos sobre as segmentações não convencionais das palavras nos anos finais do Ensino Fundamental, esse fato, apesar de comum, é relevante nesta etapa de ensino e, por isso, deve ser encarada como um problema a ser superado, rumo à escrita convencional.

Nesse sentido, é de suma importância que a escola, que tem suas metas e divisões em etapas para o desenvolvimento do trabalho de ensino, não se furte ao trabalho com a escrita convencional, sob a pena de estender um problema para muito além de seu escopo temporal natural. Pensando na melhor forma de ação de prática do ensino, a aplicação de propostas didático-pedagógicas advindas de pesquisas científicas, como está, pode ser considerada um divisor de águas, pois a partir dos problemas apresentados pelos alunos e da investigação teórico-científica é que os professores podem planejar, aplicar e alcançar o ensino almejado.

Para a construção dessa proposta de aplicação, o norte escolhido foi a *noção de língua*. Conforme discutido na seção destinada à apresentação do referencial teórico, entendemos que a língua é um instrumento de comunicação social, com propósitos comunicativos, construída por e construindo sujeitos histórica e discursivamente localizados, pertencente a diversas práticas sociais orais e letradas que se enunciam na fala e na escrita.

Essa noção de língua, aliada à concepção de que, na prática escolar, os conteúdos devem ser desenvolvidos a partir de um percurso pedagógico diferenciado, mudando a realidade educacional e trazendo situações novas para os alunos, compreendemos que o uso de recursos digitais na escola é uma alternativa viável e interessante, compondo-se como uma ação educativa que é, principalmente, capaz de despertar o interesse dos alunos e os incentivar a participar das atividades

escolares. Pensando pela busca de interesse nos estudos, nada mais eficiente que buscar o que eles tanto gostam, que é o computador e os jogos eletrônicos.

Para trabalhar essa expectativa dos alunos com o uso do computador, esta proposta foi organizada em três momentos, organizados a partir de princípio de gamificação que pressupõe o estabelecimento de fases que progressivamente aumentam o grau de dificuldade.

Levando em conta o fato de que a aplicação foi realizada remotamente, esta proposta também está baseada em princípios de educação a distância, como o estabelecimento do tempo para resposta, a comunicação por meio de ferramentas digitais e a avaliação contínua e qualitativa. É importante notar que os arquivos com o jogo foram entregues em um pendrive aos pais dos alunos, junto com as demais atividades impressas das diversas disciplinas que foram entregues a eles para o acompanhamento escolar de casa.

Em relação ao tempo para a resposta das atividades, levando em consideração o contexto de pandemia, as dificuldades quanto a acessibilidade às ferramentas computacionais e pensando na vida integral dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, busquei estipular democraticamente os melhores horários para a interação, para que todos estivessem disponíveis nas comunicações síncronas, à guisa de aula a distância. Em relação às atividades assíncronas, procuramos, na medida do possível, estipular prazos exequíveis e acompanhar de perto, individualmente, por meio de ligações e de mensagens de texto privadas, o cumprimento das atividades.

A orientação e a discussão das atividades foram feitas em um grupo de discussão no aplicativo *WhatsApp*, amplamente acessível aos alunos. Tal grupo é criado especificamente para esse fim e é intitulado “Mestrado”. Nesse sentido, o grupo de *WhatsApp* toma o lugar da sala de aula enquanto espaço de construção de discussão sobre o tema em estudo. Trabalhar em conjunto e auxiliar os discentes com a escrita, incentivando seu aprendizado de maneira mais prática, são os nossos objetivos da criação desse grupo.

A avaliação e o acompanhamento das atividades foram feitos, na medida do possível, de forma individual, também por meio de contatos, via telefone ou mensagens de textos, com os alunos e seus pais ou responsáveis. As discussões gerais são realizadas no grupo de *WhatsApp*.

Seguimos, agora, para a apresentação dos três momentos da proposta.

3.6.2 Momento 1: Ativando os conhecimentos prévios

A primeira etapa de desenvolvimento da proposta de aplicação didático-pedagógica foi de localizar os alunos em relação ao tema da atividade, recuperando seus conhecimentos, crenças, imagens e concepções das palavras, além de engajar os alunos em relação às atividades que serão posteriormente desenvolvidas. Essa etapa é realizada de maneira síncrona.

No grupo “Mestrado”, em horário previamente estabelecido, foram feitas as seguintes indagações:

Quadro 1. Perguntas introdutórias

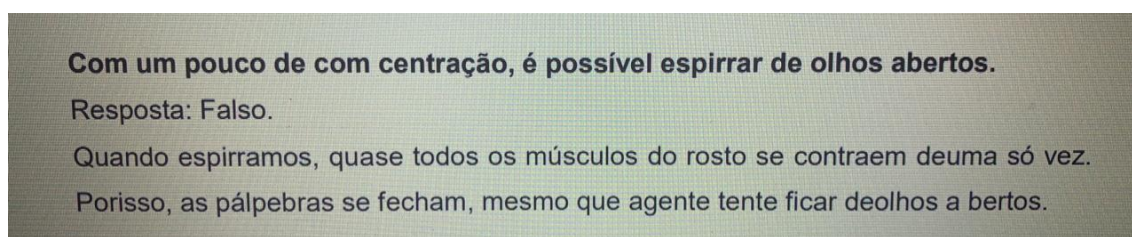
Perguntas	
1.	O que é palavra para você?
2.	O que vocês entendem por palavra?
3.	O que posso considerar uma palavra?
4.	As palavras têm espaço entre elas?
5.	O mesmo som é a mesma escrita?
6.	Quais palavras têm espaço e quais não tem? Cite algumas para nós.
7.	Vou falar algumas palavras e vocês me falam se escreve junto ou separado, certo?
8.	A gente e agente. Sabem diferenciar?
9.	“Por tanto” existe?
10.	“Comcerteza”?
11.	“Porisso”?

Fonte: Elaboração própria

Depois de discutidas essas questões, postei, no grupo, algumas frases para que eles leiam, interpretem e reescrevam da forma que acham corretas.

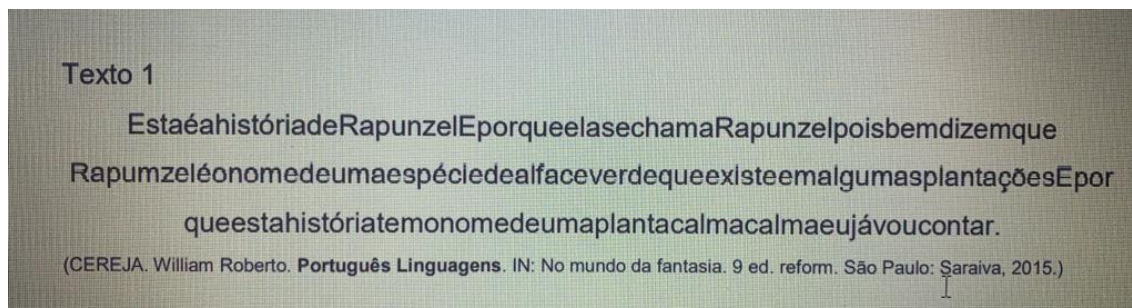
Seguem abaixo as frases que foram enviadas no grupo:

Figura 6. Colocação de espaços em branco – texto adaptado



Fonte: Pimentel (2016, p. 148)

Figura 7. Colocação de espaços em branco - atividade do livro didático



Fonte: Cereja (2015, *apud* PIMENTEL, 2016, p. 141)

Depois de dialogar com os alunos, interagir, ouvir a opinião deles sobre o assunto trabalhado, partir para a apresentação do game, de modo a introduzir o software, ajudar na ambientação com o sistema e comentar cada uma das fases e o que se espera delas. Foi encaminhado um vídeo no grupo com um tutorial passo a passo de como funciona o programa Scratch e quais seriam os passos seguintes da atividade.

3.6.3 Momento 2: Jogando e aprendendo

O game proposto aos alunos é constituído por quatro módulos com 5 fases, sendo o módulo 1 composto por duas fases e os demais módulos por uma fase cada. Na primeira fase do módulo 1, foram selecionadas nove frases, retiradas dos próprios cadernos dos alunos em momento anterior ao da aplicação da proposta. Nessas frases, os alunos precisariam completar algumas lacunas. No final da frase apareciam dois modos de escrita dos termos a serem usados no preenchimento da lacuna. A tarefa, aqui, é a de identificar a maneira mais adequada, conforme prevê a escrita convencional. Há um personagem, um gatinho, que acompanha o aluno em cada frase, indicando seu sucesso ou seu fracasso na tentativa. Ao final das nove frases, aparece ao aluno quantos acertos e quantos erros ele teve. A Figura 8 a seguir ilustra o ambiente da primeira fase.

Figura 8. 1ª Fase



Fonte: Arquivo próprio

Além das instruções gerais via WhatsApp, foi enviado um arquivo, em formato PDF, com um resumo das atividades, conforme o quadro a seguir.

Quadro 2. Instruções para a 1ª Fase

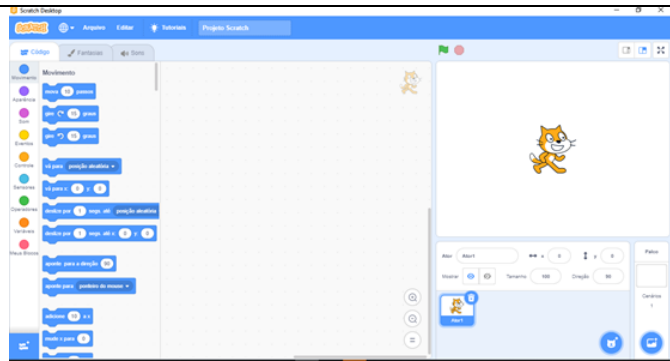
VAMOS JOGAR!!!!

Já percebemos que quando escrevemos deixamos vários espaços em branco ou “engolimos” alguns espaços que precisariam ter sido deixados em branco.

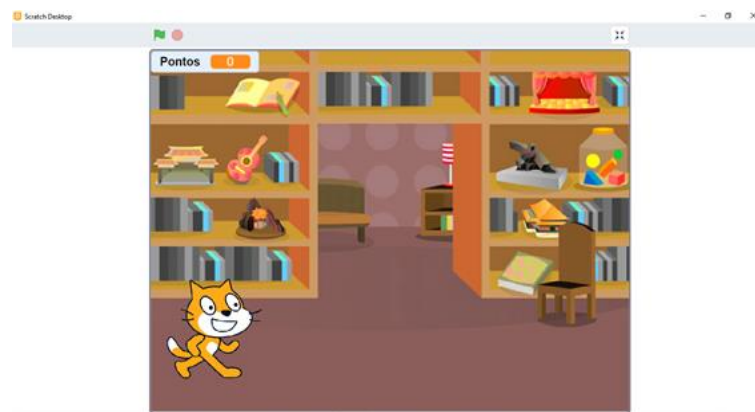
Logo no início da alfabetização, quando vamos para a escola, é quando aprendemos a escrever. Nessa hora, notamos a grande semelhança entre a fala e a escrita. Porém, tem algo que precisa ser levado em bastante consideração: a pausa da fala é diferente da pausa na escrita. Existem as palavras que pronunciamos de uma vez só (juntas) e isso nos confunde na hora de escrever. Pensando nisso, retirei algumas frases já vista nos cadernos de vocês, e adaptei para a primeira fase do game. Vamos aperfeiçoar nossa produção escrita?

MÓDULO I- PRIMEIRA FASE

A seguir, você terá uma aventura incrível com os personagens mais animados, que irão te dizer se você acertou ou errou no final de cada palavra escrita. Depois de terminadas as frases, irá aparecer o tanto que você conseguiu acertar.



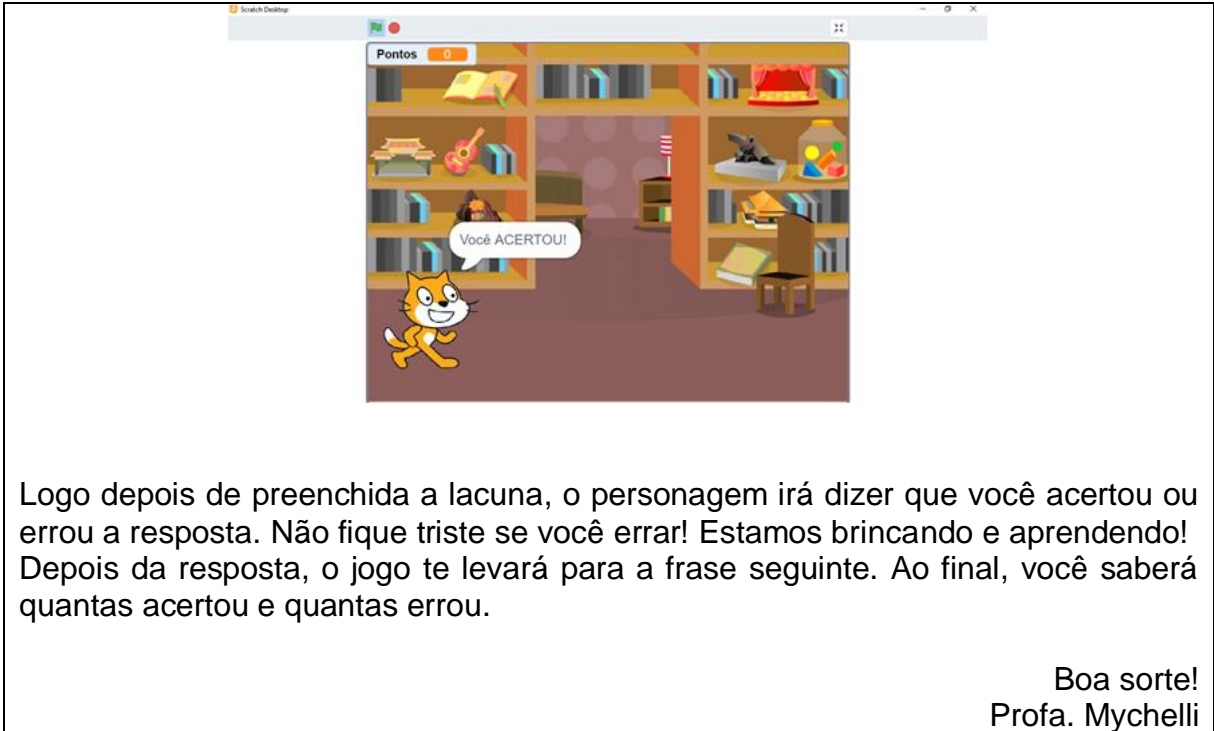
Essa é nossa primeira tela ao abrir o programa Scratch. Bem na parte em cima aparece a palavra “arquivos”. Você levará o mouse até lá, e, clicando em cima, aparecerá a opção para abrir o game e o módulo que quer jogar.



Bem-vindo ao jogo! Para iniciar você precisa clicar na bandeira verde, presente na parte de cima da tela.



Esse é um exemplo da primeira fase. Há uma frase e você deverá preencher, digitando sua resposta, escolhendo qual opção parece mais adequada na sua opinião. Aí você deve apertar “Enter” no seu teclado para enviar a resposta. Vamos jogar e aprender, meninos ... Vem comigo!!



Logo depois de preenchida a lacuna, o personagem irá dizer que você acertou ou errou a resposta. Não fique triste se você errar! Estamos brincando e aprendendo! Depois da resposta, o jogo te levará para a frase seguinte. Ao final, você saberá quantas acertou e quantas errou.

Boa sorte!
 Profa. Mychelli

Fonte: Elaboração própria

As nove frases selecionadas para compor a jogo são:

1. Não sei se vai durar _____ mas eu continuo te amando! (parasempre / para sempre)
2. _____! Não me perturbe mais!
(pofavor / por favor)
3. Juliana, _____ aquela roupa que você não gosta.
(tiradaqui / tira daqui)
4. Eu não sei como vou _____ ter aquele resultado.
(conseguir / con seguir)
5. Ana olhou _____ de novo.
(depressa / de pressa)
6. Saiam _____ porque estão atrapalhando a passagem.
(daqui/ da qui)
7. Poxa!! Mamãe foi _____ na hora errada!
(justamente / justa mente)
8. Meus livros sempre começam com _____.
(era uma vez\ erumavez)
9. _____ que mamãe chegar vou brincar lá fora!
(depois\ de pois)

Finalizada a primeira fase, logo em seguida, no mesmo módulo, foi iniciada a segunda fase, *o jogo da nave*. Nesse jogo há uma personagem, a Pucca, que explica o que deve ser feito, enfatizando que o aluno é responsável por atirar apenas nas palavras que ele considera conter desvio. As palavras caem (de cima da tela para baixo) e, na linha horizontal mais baixa da tela, fica a nave, que deve atirar nas

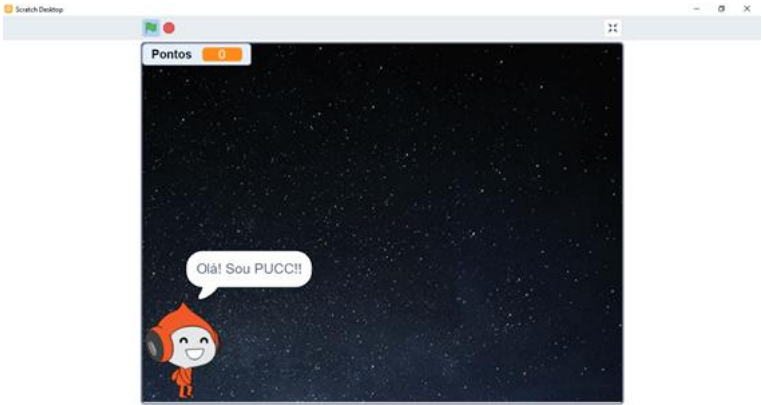
palavras selecionadas. O aluno controla essa nave, conseguindo atirar em quais palavras ele considera com a escrita inadequada. Ao final dessa fase, assim como na fase anterior, aparece a pontuação do aluno, indicando quantas palavras ele acertou.

Da mesma forma como na primeira fase, além das instruções enviadas via *WhatsApp*, será enviado um arquivo, em formato PDF, com um resumo das atividades, conforme o quadro 3 a seguir.

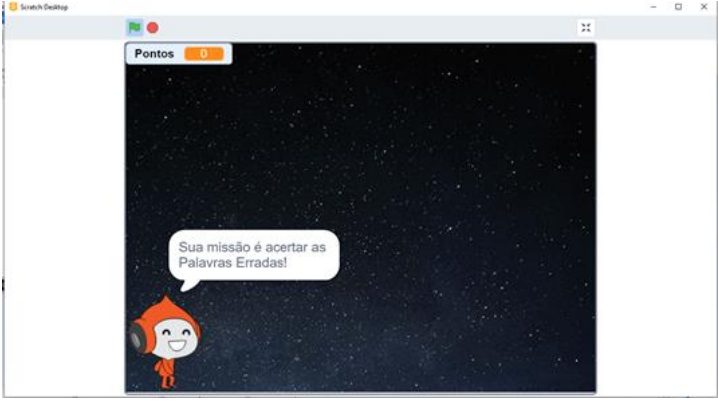
Quadro 3. Instruções para a 2ª fase

A PROXIMA FASE SERÁ A DA NAVE!

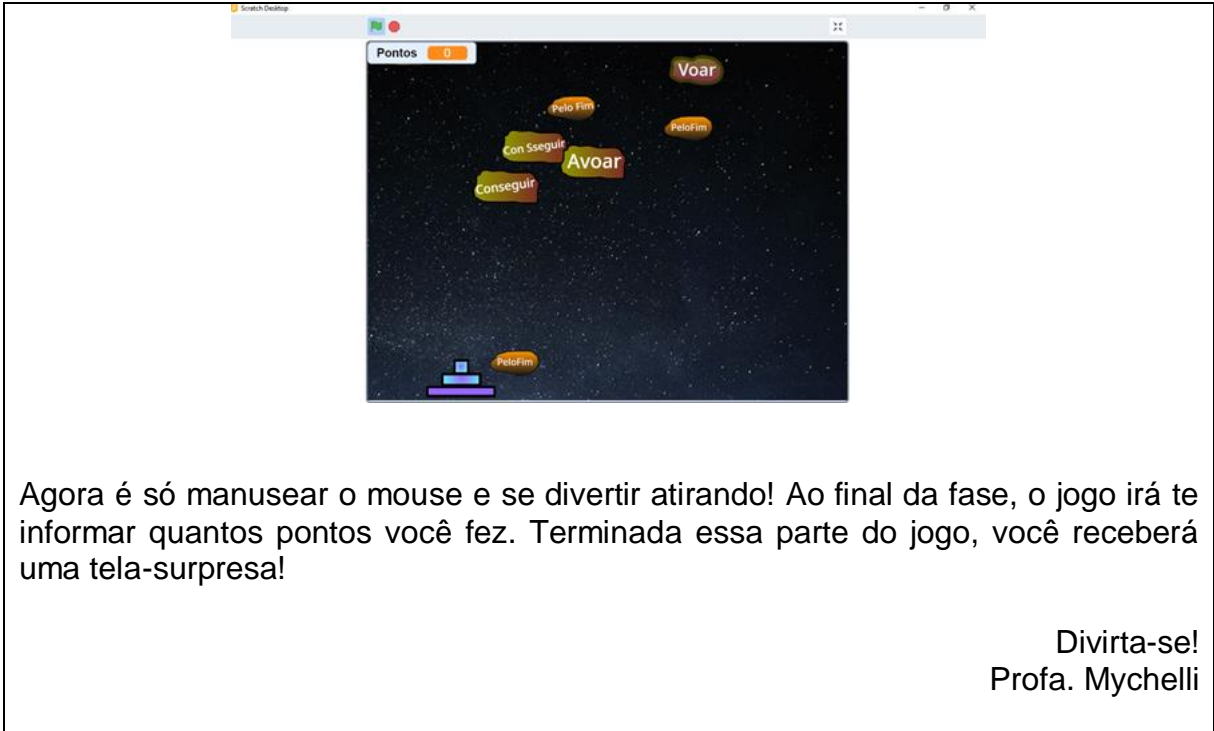
Nessa fase, você conhecerá a Pucc.



Ela irá te dar as informações do que você precisa fazer para pontuar: sua missão é acertar as palavras escritas inadequadamente!



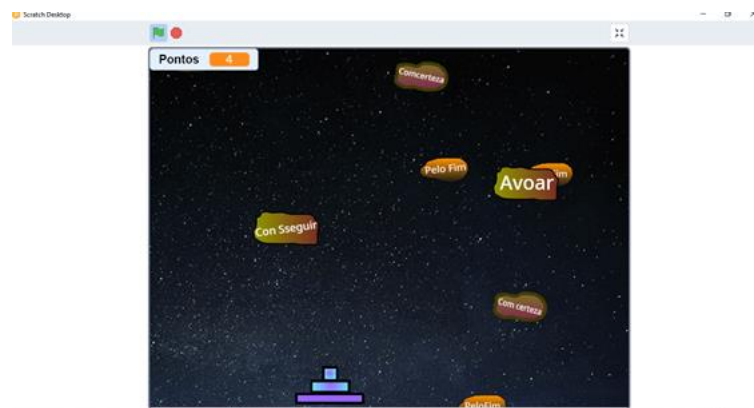
Quando você identificar quais palavras não estão de acordo com a norma convencional da escrita, você deve apertar o mouse para movimentar a nave em direção a essa palavra e atirar para que ela seja abatida.



Fonte: Elaboração própria

As palavras selecionadas com escrita não convencional foram *com seguir*, *comcerteza*, *avoar* e *pelofim*, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 9. Palavras escritas inadequadamente - 2ª Fase



Fonte: Arquivo próprio

Ao final desse módulo, como forma de incentivar os alunos a continuarem jogando, apareceu uma tela-surpresa, com uma mensagem de elogio pelo desempenho até aqui, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 10. Tela-supresa da 2ª fase



Fonte: Arquivo próprio

Depois de finalizadas as fases 1 e 2, fechamos o primeiro módulo e demos início ao segundo. Nele, o grau de dificuldade foi aumentando, conforme o princípio da gamificação. Para o desenvolvimento dessa atividade, enviamos, no grupo de *WhatsApp* e no pendrive enviado com os arquivos dos jogos, a canção *Aquarela*, de Toquinho. A escolha dessa canção deveu-se ao fato de ela ser bastante utilizada como instrumento pedagógico, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Uma música bastante conhecida por eles, e que eles pudessem viajar na letra da canção.

Nessa fase, a música está presente pois o objetivo é o de evidenciar para os alunos que fala e escrita têm particularidades específicas e, no caso da canção, fica mais fácil percebermos o ritmo dos sons (inclusive os verbais, falados) e, assim, observamos que cantamos de uma forma e escrevemos de outra. A letra da canção foi enviada em um arquivo em PDF no grupo “Mestrado”, para que o aluno, em uma segunda oportunidade, pudesse ouvir a canção com a letra acompanhando.

Quadro 4. Letra da canção *Aquarela*

LETRA E MÚSICA: EIS A RECEITA DA CANÇÃO!

Eu tenho certeza de que você adora ouvir música e que já reparou que a letra é uma parte importantíssima da canção. Seja ouvindo a letra, seja lendo a letra, a gente percebe o como os sons da fala vão se juntando aos sons dos instrumentos e criando uma nova obra de arte.

Então, para que a gente possa aproveitar um pouco da arte e também aprender mais sobre as palavras, eu te convido a ouvir a música *Aquarela*, de Toquinho, acompanhando a leitura da letra, que transcrevo a seguir:

Aquarela

Toquinho

Numa folha qualquer
 Eu desenho um Sol amarelo
 E com cinco ou seis retas
 É fácil fazer um castelo

Corro o lápis em torno da mão
 E me dou uma luva
 E se faço chover, com dois riscos
 Tenho um guarda chuva

Se um pinguinho de tinta
 Cai num pedacinho azul do papel
 Num instante imagino
 Uma linda gaivota a voar no céu

Vai voando, contornando
 A imensa curva norte-sul
 Vou com ela viajando
 Havaí, Pequim ou Istambul

Pinto um barco a vela
 Branco navegando
 É tanto céu e mar
 Num beijo azul

Entre as nuvens vem surgindo
 Um lindo avião rosa e grená
 Tudo em volta colorindo
 Com suas luzes a piscar

Espero que tenha gostado! Agora vamos jogar a fase 2 do nosso joguinho eletrônico.

Abraços!
 Profa. Mychelli

Fonte: Elaboração própria

A ideia com a apresentação da música e da letra transcrita é mostrar que a escrita não é espelho da fala, ou seja, não é uma representação da fala. Assim, depois de ouvir a música, os alunos partiram para a terceira fase do jogo. Nessa parte, eles precisaram de bastante atenção para identificar em quais as palavras há desvio de segmentação. Para isso, foi juntado a escrita de algumas palavras (que se escrevem

separadas) e separamos outras palavras (que se escrevem juntas). Dessa forma, busquei levar o aluno a notar essa distinção da fala com a escrita, questionei a diferença e semelhança nas estruturas dessas materialidades específicas e propus um novo olhar para a palavra escrita e palavra falada.

As instruções para a terceira fase estão ilustradas no quadro a seguir.

Quadro 5. Instruções para a 3ª fase

CHEGAMOS NA METADE DO JOGO, PESSOAL!


Vamos começar a jogar a 3ª fase?



Para poder abrir a fase, você deve clicar na pasta em que contém o nome “jogo 2”. Em seguida, essa tela abrirá. Depois de aberta, você deve levar o mouse até o canto da tela para expandir o jogo. Em seguida, para começar o jogo, será preciso clicar na bandeira verde bem em cima.



Essa imagem é uma reprodução da tela inicial da fase. Nessa etapa do jogo, aparece a letra da música *Aquarela*, cantada pelo Toquinho, que vocês ouviram antes e tiveram acesso à letra. Separei alguns trechos da letra dessa canção e mudei algumas palavras. Você consegue descobrir que palavras eu mudei?



Está bem fácil, vai! Você só precisa encontrar os desvios contido nas palavras e clicar em cima. Se você estiver correto, e a palavra estiver mesmo escrita de maneira inadequada, aparecerá uma caixa de digitação, onde você deve escrever a forma adequada dessa(s) palavra(s).

Bom jogo!
Profa. Mychelli

Fonte: Elaboração própria

Para não tornar essa fase muito cansativa, escolhi apenas alguns trechos da canção para ser exibida nas telas do jogo. As palavras alteradas nessa fase foram *e com (Ecom)*, *qualquer (qual quer)*, *em torno (entorno)*, *Havaipequim (Havaí, Pequim)*.

Terminada a terceira fase, passei para a quarta e penúltima fase, que compõe o terceiro módulo. Esse módulo, também seguindo o princípio da gamificação, é um pouco mais difícil do que o anterior. O objetivo dessa fase, além de indentificar as palavras com desvio, é o de *contextualizá-las*, isso porque, como podemos ver no par *em torno/ entorno* da 3ª fase, há, muitas vezes, duas possibilidades distintas de se escrever convencionalmente uma palavra ou um conjunto de palavras adjacentes. Assim, ao escolher a palavra e formar uma frase, esperava que os alunos percebessem as diversas possibilidades de ligação grafema-significado e as diversas possibilidades de segmentação das palavras escritas, sempre rumo à escrita convencional.

Assim, para o desenvolvimento desta etapa do jogo, foi embralhados várias palavras escritas com desvio e sem desvio. Entre todas as possibilidades, os alunos deveriam escolher três palavras sem desvios, e, dessas três palavras escolhidas, é necessário criar uma frase, usando-as. Somente após criar as frases o aluno conseguiria passar para a próxima fase. No resultado, não só foi considerara apenas a escolha da palavra (independentemente de ele ter acertado na escolha da palavra

sem desvio), mas também observado as demais palavras escritas, de forma autoral, pelo aluno.

O quadro 6, a seguir, ilustra as orientações encaminhadas aos alunos.

Quadro 6. Instruções para a 4ª fase

VAMOS PARA A 4ª FASE?

Na 4ª fase, você deverá escolher três palavras e formar, com cada uma, uma frase diferente.



Essa é a primeira tela da fase. Nela há várias palavras embaralhadas escritas de forma convencional e não convencional. Você, primeiramente, deverá escolher três delas. A personagem vai te dar as instruções:



Assim que você formar a frase, ela aparecerá no balão do personagem à direita.



Estando a frase completa, a personagem irá te dar mais instruções:



Quando você tiver concluído a composição das três frases, o jogo indicará os acertos, os erros, como na tela a seguir.



Espero que você continue se divertindo!
 Profa. Mychelli

Fonte: Elaboração própria

Terminando a composição das três frases, apareceu uma tela com os acertos e erros das palavras. A relevância dessa etapa do jogo justifica-se pela possibilidade de o aluno realizar uma autoavaliação, revendo suas dificuldades e suas facilidades por meio dos erros e dos acertos, fazendo uma reflexão sobre o que é preciso estudar mais para acertar.

Por fim, para finalizar o segundo momento da proposta de aplicação, cheguei à quinta fase, que compõe o quarto módulo. Ainda seguindo o princípio da gamificação, essa fase avança mais um passo em termos de dificuldade. Se começamos com a identificação de palavras isoladas, caminhamos para a identificação de palavras contextualizadas, chegamos no momento de criação de frases com as palavras, essa fase se ocupa da construção de textos.

O tipo de texto escolhido foi o narrativo e o gênero, o diálogo, que se deu entre dois personagens. O jogo trouxe três cenários em que os alunos deveriam usar a imaginação para a produção de um diálogo dentro do *game* entre os personagens. Nessa fase, foi mostrado ao aluno qual o local em que ele deve digitar a sequência das falas que irá ser produzida.

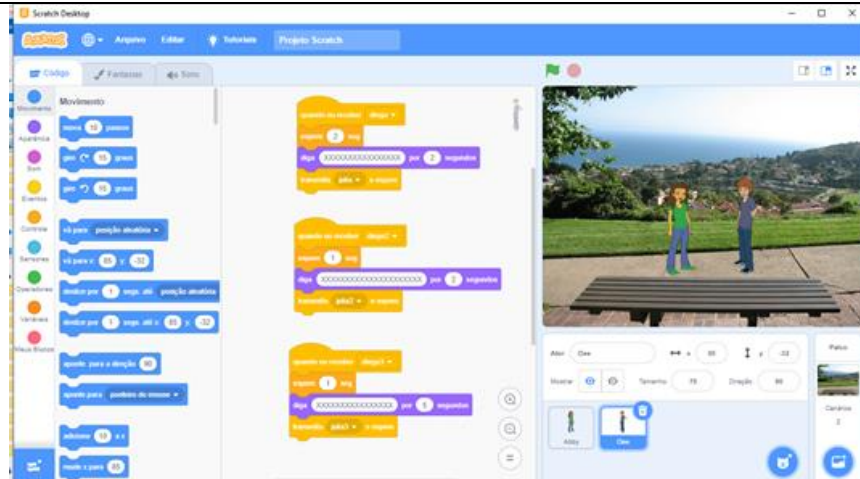
Esse foi o momento, dentro do jogo, de avaliar a eficácia da proposta do *game* no ensino-aprendizagem das palavras escritas. Já passamos por várias etapas, com graus diferentes de dificuldade, em ordem progressiva (da mais fácil para a mais difícil), e os alunos já conheceram diversas palavras, incluindo a forma convencional das que eventualmente produziram com desvio.

O quadro a seguir traz as instruções para a última fase.

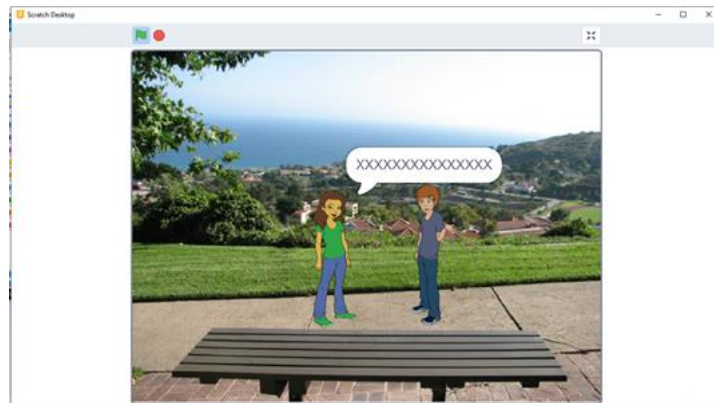
Quadro 7. Instruções para a 5ª fase

ESTAMOS QUASE ACABANDO!!!

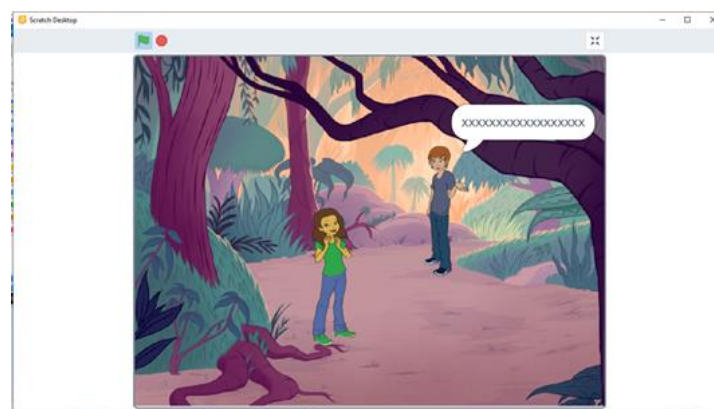
Agora é a hora de você praticar sua escrita no *game*. Você deve criar sua história dentro dos balões. Fique atento a tudo que aprendeu no jogo: esse é o momento de colocar em prática o conhecimento construído!
Para criar os diálogos, deixe a sua imaginação fluir!



Essa é a tela inicial do jogo. Depois de aberto, aparecerá o cenário. Você deverá clicar em cima do personagem para abrir o balão em que deve ser escrita a fala dele.



Essa é a imagem do primeiro cenário. Você poderia nos dizer sobre qual assunto que os amigos conversam na praça?



Esse é o segundo cenário. Onde essas crianças se encontram? Você já foi em algum lugar parecido? Sobre o que será que eles estão conversando? Conta para gente!



Esse é o terceiro cenário. Que lugar é esse? Serão o que estão pensando? Poderia ser um encontro de namoro? O que será que eles estão conversando?

Chegamos ao final da nossa aventura. Espero que tenham gostado – e aprendido!
Muito obrigada pela dedicação até aqui. Um abraço!
Profª. Mychelli

Fonte: Elaboração própria

Com a finalização das cinco fases, terminamos o segundo momento da proposta de aplicação. Partimos, agora, para o terceiro momento, que envolve a socialização da experiência.

3.6.4 Momento 3: Avaliando o desempenho

A última etapa do desenvolvimento desta proposta de aplicação didático-pedagógica consistiu em uma avaliação global do desempenho dos alunos no *game*. Essa avaliação foi feita de duas formas diferentes: uma avaliação geral, desenvolvida a partir dos números gerais de acertos e erros no *game*, que aconteceu no grupo de WhatsApp, e uma avaliação localizada, individual, especialmente para os casos de desempenho muito baixo da média (se acontecer), e para as fases 4 e 5, que são de natureza mais autoral.

Assim, depois que todos os alunos enviaram os resultados do *game*, partimos para a análise da produção escrita dos alunos. Nesse sentido, foram analisados os números de erros e de acertos da 1ª, da 2ª e da 3ª fase e avaliei o que foi produzido

na 4ª e na 5ª fase. Nesse sentido, analisei os desvios da norma e a média de desempenho, além do empenho e entusiasmo durante a proposta.

Para a análise das fases, foi realizado um levantamento de dados do número de desvios e quais os mais frequentes. Outros questionamentos que direcionarão a análise são: (i) qual o módulo que os alunos obtiveram maiores erros?; (ii) qual foi a maior dificuldade apresentada, seja em perguntas enviadas no grupo, seja em conversas individuais?

Assim, a interação durante o desenvolvimento da proposta foi feita, preferencialmente, via grupo “Mestrado”, no WhatsApp. Eventualmente, quando houve comunicação individual – foi feita por mensagem no WhatsApp, ou por outro meio de comunicação – também levei em consideração.

Depois de realizada a etapa de verificação dos resultados, enviei os dados para os alunos, no grupo do WhatsApp, para podermos construir juntos estratégias para a solução dos problemas que restarem, além de discutirmos a pertinência e a validade do jogo enquanto instrumento pedagógico. Eventualmente, se necessário, foi feita uma conversa individual, de cunho mais qualitativo, para discutir problemas específicos que possivelmente apareceu e permaneceu na produção dos alunos.

4 JOGANDO E ESCREVENDO: A APLICAÇÃO DA PROPOSTA

A proposta aplicação didático-pedagógica teve como base o uso de um jogo eletrônico, por meio do software Scratch, desenvolvido a partir do princípio da gamificação, para promover um momento de aprendizagem acerca da segmentação convencional de palavras, haja vista que por diversas vezes nos deparamos com o problemas de desempenho na produção escrita formal de alunos do 6º ano. Esse trabalho com *games* é uma inovação didático-pedagógica, pois se tornou uma necessidade para nós, professores, buscarmos estratégias para mediar o aprendizado de forma efetivo e contribuir para o desenvolvimento dos estudantes rumo a uma educação linguística cidadã. Pensando nesse contexto atual, de inovação tecnológica e uso abundante de dispositivos digitais, nada melhor do que jogar e aprender ao mesmo tempo, tendo como intuito de motivar e engajar os alunos.

Quando pensamos em trabalho de sala de aula, é muito comum que os estudantes já pensem em algo que requer esforço, como algo entediante e obrigatório, já que a escola, muitas vezes, se afasta da realidade contemporânea da vida cotidiana e se circunscreve às quatro paredes da classe. Ao inserir um elemento normalmente externo a esse ambiente, como os videogames, os alunos distanciam-se dessa preconcepção, uma vez que eles têm, de modo geral, bastante contato com os games e se consideram jogadores na vida extraescolar. Nesse sentido, os *games* conseguem deixá-los mais concentrados e atuam mais como um momento de lazer do que de obrigação. Quanto à eficácia pedagógica, os jogos eletrônicos têm objetivos semelhantes aos do plano de aula tradicional, já que também orientam os alunos no seu progresso e permitem uma avaliação devolutiva para os envolvidos.

No que tange a aplicação da proposta, primeiramente, criamos um grupo de *WhatsApp*. Esse grupo é o local em que a interação sobre a proposta ocorre, já que ela foi realizada individualmente, a distância, com acompanhamento remoto. Nesse local repassamos todos os desafios, explicamos passo a passo as fases e a finalidade do jogo, abordamos o assunto principal da proposta e acompanhamos o desenvolvimento da atividade. O objetivo desse grupo é a interação com a professora e com os colegas para agregar conhecimentos, para compartilhar dúvidas sobre as definições que eles possuem sobre a palavra e também sugestões e críticas sobre o jogo.

A seguir, faremos o relato e análise das atividades realizadas, que se iniciou com a detecção de desvios de segmentação na produção escrita em sala de aula. Logo em seguida, mostraremos o detalhamento do desempenho dos alunos pelas fases do jogo e os resultados que obtivemos. Por fim, mostraremos os diálogos criados pelos alunos para correção on-line e retorno das atividades.

É importante lembrar que a aplicação da proposta e o desenvolvimento deste trabalho foi autorizado pela coordenação escolar. O requerimento para a aplicação dessa proposta contém a autorização da diretora da escola Brigadeiro Eduardo Gomes. Devido a essa nova realidade vivenciada nesse ano de 2020, não houve apresentação presencial do projeto aos pais dos alunos, mas houve uma apresentação on-line prévia a eles, informando como seria trabalhado a proposta. Contamos com uma generosa contribuição dos responsáveis pelos alunos, uma vez que, como professora, não poderíamos acompanhar presencialmente o desenvolvimento das atividades. Todos os pais ou responsáveis concordaram formalmente com a realização da aplicação.

4.1 UMA NOVA REALIDADE: CONVERSANDO E APRENDENDO PELO WHATSAPP

Nesse primeiro momento, depois de o pendrive ter chegado nas mãos de cada aluno e de ter sido criado o grupo “Mestrado”, comecei a interação, na maior parte das vezes por meio de mensagem de texto, mas também com eventuais mensagens de voz. Durante as interações, os alunos preferiram fazer uma chamada de vídeo para que pudéssemos nos falar presencialmente e para que pudéssemos explicar mais detalhadamente como seria essa “aula diferente”. Montamos, então, uma sala de reunião no aplicativo *Google Meet*⁸. Nessa chamada, foi encaminhado um vídeo

⁸ Acreditamos que essa adaptação ao plano original, de realizar chamada de vídeo com os alunos, não prejudica o desenvolvimento da proposta. Ao contrário, o contato síncrono com os estudantes proporciona um contato mais afetivo, face a face, mais próximo do contato de sala de aula. Por isso, avaliamos que esse e outros momentos posteriores, em que usamos dessa ferramenta, foram de grande valia para o sucesso do trabalho.

dando as orientações de como iriam prosseguir a partir dali, além de explicarmos os detalhes do jogo e das tarefas⁹.

Pedi aos alunos que baixassem o programa utilizado nos *games*, o software Scratch. Informei que ele seria o programa utilizado em todas as fases do jogo. Os alunos demoraram em torno de 20 minutos para conseguirem baixar o software do jogo e, uma vez que todos tinham baixado, todos tiveram a curiosidade de abrir o programa e entender como funcionava. Nessa chamada, dei as orientações no manuseio do software até que todos os alunos se sentiram confortáveis e aptos a trabalharem com ele.

Finalizada a ambientação com o programa, solicitei que todos voltassem ao grupo de *WhatsApp* para que pudéssemos iniciar a discussão sobre a noção de palavra. Preferi o uso desse programa, e não da chamada de vídeo, por dois motivos. O primeiro diz respeito à prática de leitura e escrita que o *WhatsApp*, por meio das mensagens de texto, permite desenvolver. Além disso, o texto escrito no grupo poderia permanecer como uma referência aos alunos no momento do desenvolvimento da proposta. Todos concordaram e passamos a interagir, novamente, pelo *WhatsApp*.

Nessa conversa, foi introduzido o assunto específico da proposta: as possíveis definições para o conceito de palavra e o papel da segmentação na concepção da palavra escrita. Para organizar o fórum de discussão, fiz as seguintes proposições:

- (1) **Professora:** Então, já fiz uma explicação para cada um de você sobre a proposta de ensino. Seria super bacana se fosse na escola, porém por motivos que vocês já sabem não deu certo.

Professora: Sobre a definição de palavra, para vocês, como conseguem definir o que é palavra?

Professora: O que entendem por palavra?

Professora: Nada de copiarem da internet, é a opinião de vocês.

Professora: O que é uma palavra pra você?

(Fonte: Interação via *WhatsApp*, grupo “Mestrado”)

Dentre as respostas que recebemos, destacamos as seguintes:

⁹ Levando em consideração que realizamos as orientações pessoalmente, preferimos não enviar o material escrito, preparado como guia do jogo, apresentado no capítulo anterior nos quadros 2-7.

Figura 11. *Noção de palavra - parte 1*

Transcrição:

Professora: O que é palavra pra você?

Aluna 2: Palavras são letras formadas que dão sentido a algo

Aluna 1: Um conjunto de letras

Aluno 6: E o que forma frases?

Aluno 4: Linguagem escrita

Professora: Vamos gente...

Professora: O que entendem por palavra?

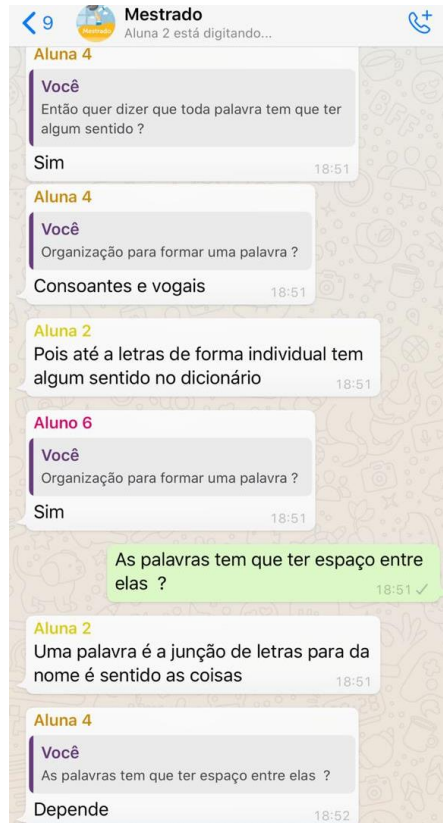
Professora: O que posso considerar uma palavra?

Aluno 6: Organização das letras

Aluna 4: Conjunto de letras

Aluno 7: Algo que pode ser usado para se comunicar

Fonte: Arquivo próprio

Figura 12. *Noção de palavra - parte 2*

Transcrição da imagem e continuação do diálogo:

[Professora: Então quer dizer que toda palavra tem que ter algum sentido?]

Aluna 4: sim

[Professora: Organização para formar uma palavra?]

Aluna 4: consoantes e vogais

Aluna 2: pois até a letras de forma individual tem algum sentido no dicionário

[Professora: Organização para formar uma palavra?]

Aluno 6: sim

Professora: as palavras tem que ter espaço entre elas?

Aluna 2: uma palavra é a junção de letras para da nome é sentido as coisas

[Professora: as palavras tem que ter espaço entre elas?]

Aluna 4: depende

Aluna 7: sim

Aluno 6: *depende, tem palavra que sim outras não*

Aluna 2: *sim, se você quer que algo tenha sentido mais definido daquilo que você quer. Ex: somente e só mente, mesmas letras, sentidos diferentes pelo espaçamento.*

Fonte: Arquivo próprio

Como podemos perceber nas respostas dos alunos à pergunta “o que você entende por palavra?” que há três critérios principais que orientam tal noção: (i) o da materialidade escrita; (ii) o do sentido; e (iii) o da comunicação. Podemos observar, também, que os alunos se ancoram com mais frequência naquilo que concebem como *palavra escrita*, já que a maioria das respostas se centrou na noção de “letra”, seja enquanto organização, conjunto ou conjunto significativo. Critérios morfológicos e fonológicos e uma divisão entre palavras funcionais e palavras lexicais não foram levados em consideração – o que é até esperado, tendo em vista a etapa inicial de escolarização em que se encontram.

Dentre as respostas que recebi e que se circunscrevem ao domínio da palavra escrita, gostaríamos de destacar duas: a primeira foi a contribuição da Aluna 2 em “*pois até a letras de forma individual tem algum sentido no dicionário*”. Dessa resposta, encontramos uma pista interessante: a presença do dicionário como elemento legitimador da definição de palavra. Vemos, aqui, o traço da convenção presente, na forma de uma autoridade – o dicionário – que é quem definiria a noção de palavra. Outro indício importante dessa resposta reside na menção ao *sentido*, que, junto ao dicionário, seria o elemento responsável por estabelecer a concepção de uma palavra.

No escopo da noção de *sentido*, destacamos outra resposta da Aluna 2: “*uma palavra é a junção de letras para da[r] nome é [e] sentido as[às] coisas*”. Dessa resposta, nos chama a atenção justamente a noção de *junção*. Nessa resposta, observamos então um indício da importância da segmentação para a palavra escrita, aqui entendida como a própria palavra: é a união (junção) de letras (ou seja, de elementos gráficos da escrita) que podem definir se um elemento é uma palavra ou não.

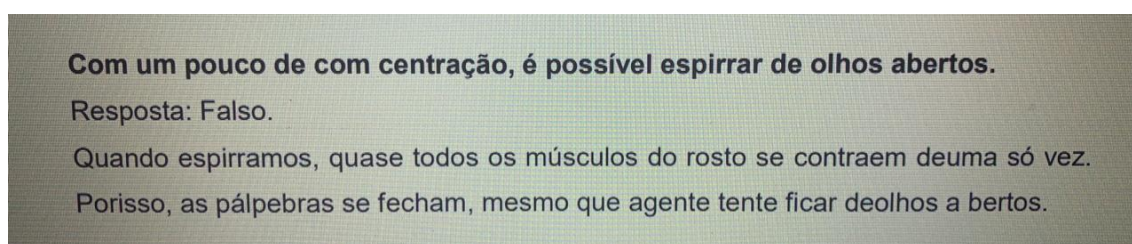
Vemos, então, na segunda resposta da Aluna 2 que destacamos, que a segmentação é, por si, um parâmetro para a definição de palavra. De fato, a resposta dos alunos à pergunta da professora “*as palavras tem[têm] que ter espaço entre elas?*” não foi unânime, mas sim ficou dividida entre aqueles que acreditam que sim e

aqueles que ponderaram a pertinência da pergunta. Esses últimos, que responderam “depende” não apresentaram justificativas para suas respostas; por outro lado, os que responderam “sim” argumentaram em favor do sentido.

Observemos a resposta da Aluna 2 em relação à necessidade de segmentação em palavras escritas: “*sim, se você quer que algo tenha sentido mais definido daquilo que você quer. Ex: somente e só mente, mesmas letras, sentidos diferentes pelo espaçamento*”. Mais uma vez, é o sentido que mais frequentemente serve de baliza para a construção das noções de palavra e da necessidade de segmentação para a construção das palavras escritas, de acordo com a concepção desses alunos.

Seguindo com a aplicação da proposta, na nossa aula on-line, via *WhatsApp*, foi encaminhado a imagem ilustrada na Figura 6, aqui repetida por conveniência:

Figura 13. Colocação de espaços em branco – texto adaptado



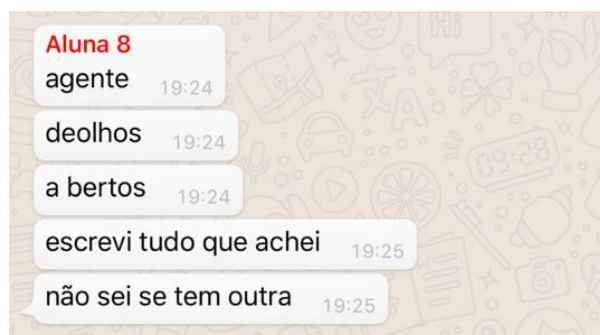
Fonte: Pimentel (2016, p. 148)

Podemos observar, no texto escrito da Figura 6/13, algumas palavras com desvio de segmentação. São elas: *com contração* (no contexto, hipersegmentação); *deuma* (hipossegmentação); *porisso* (hipossegmentação); *agente* (no contexto, hipossegmentação); *deolhos* (hipossegmentação); *a bertos* (hipersegmentação). A conversa sobre o texto desenrolou-se de acordo com a transcrição em (2) a seguir.

- (2) **Professora:** *tem algum desvio na escrita aí?*
Aluna 4: *sim*
Aluna 1: *de uma*
Aluno 6: *muitas vezes a gente fala de um jeito e escreve de outra*
Aluna 8: *porisso*
Aluna 1: *porisso*
Aluna 4: *muitas vezes a gente fala de um jeito e escreve de outro*
 (Fonte: Interação via WhatsApp, grupo “Mestrado”)

Destacamos a resposta da Aluna 8:

Figura 14. Resposta da Aluna 8



Transcrição:

Aluna 8: agente

Aluna 8: deolhos

Aluna 8: a bertos

Aluna 8: escrevi tudo que achei

Aluna 8: não sei se tem outra

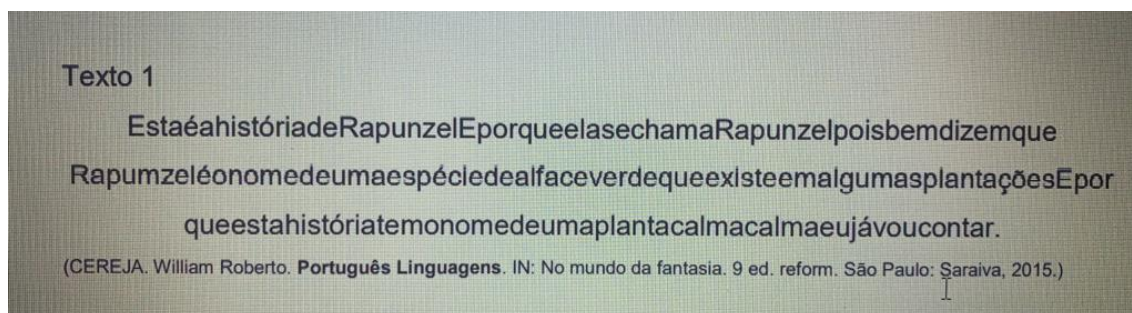
Fonte: Arquivo próprio

A escolha pelas seis palavras com escrita não convencional não foi desmotivada: preferimos apresentar (i) palavras mais ou menos conhecidas, que causam dúvidas – como *a gente/ agente* –, (ii) expressões formadas de preposição e nome/pronome/numeral – como *de olhos, por isso* e *de uma* –; (iii) palavras em que poderíamos reconhecer a presença de uma preposição e um nome, mas que não permitem tal leitura – como em *abertos [a bertos]* –; e (iv) palavras que, a depender do contexto, podem ser semelhantes a expressões formadas de preposição e nome – como *concentração/ com centração*. Vemos, assim, que o grau de complexidade, o grau de familiaridade e o grau de complexidade dos desvios é bastante variável.

Notamos que, dos seis desvios apresentados, os que foram facilmente reconhecidos pelos alunos foram os dos tipos (i) – (iii). O desvio do padrão do tipo (iv), mais complexo, não foi reconhecido – nem pela Aluna 8, que teve sua resposta destacada na imagem 8 justamente por ter sido a única a reconhecer desvios dos três primeiros tipos.

Assim, com essas discussões, foi possível debater sobre a escrita do texto da Figura 6/13. A discussão sobre o texto foi acalorada; o grupo ficou animado e os alunos participaram a todo momento da atividade. Dessa forma, a realidade da escrita dos alunos com a compreensão do aprendizado que gostaríamos de compartilhar foi facilitada, pois houve bastante interação entre eles.

Na sequência, realizei a terceira atividade, que apresentou um trecho retirado do livro do William Cereja, *Português Linguagens*, de 2015. A partir da leitura da imagem, os alunos tentaram construir o sentido do texto. O excerto foi apresentado na Figura 7, repetido aqui na Figura 15 por conveniência.



Fonte: Cereja (2015, *apud* PIMENTEL, 2016, p. 141)

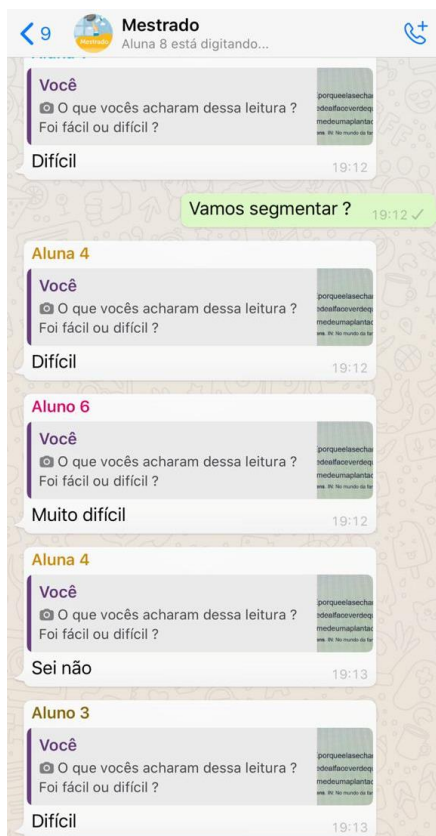
Quando compartilhei essa imagem no grupo, os estudantes já estavam mais familiarizados com o tema, as segmentações das palavras escritas, o que facilitou a identificação das hiper e das hipossegmentações. A característica do texto, em não usar pontuação nem espaços em branco para a delimitação das palavras, chamou a atenção dos alunos, que logo se puseram a fazer conjecturas sobre as possibilidades existentes.

Nesse momento da aplicação da proposta, os alunos já tinham participado de discussões acerca das características de alguns textos, em aulas anteriores; assim, quando postamos a foto, eles ficaram bastante curiosos para saberem qual a finalidade daquela imagem. Durante toda a nossa conversa via *WhatsApp*, notei que os alunos interagiam com bem mais frequência do que interagiam em sala de aula; eles se mostravam à vontade com as suposições e com as respostas sobre o tema abordado. Além disso, os estudantes indagavam a todo momento se estavam se saindo bem, se iriam ter boas notas e se a professora iria falar quem teve mais acertos e quem teve mais erros.

A certa altura da discussão, a professora postou uma pergunta, de acordo com (3). Parte das respostas segue nas Figuras 16-19 a seguir.

- (3) **Professora:** o que vocês acharam dessa leitura? Foi fácil ou difícil?
(Fonte: Interação via *WhatsApp*, grupo “Mestrado”)

Figura 16. Segmentação de palavras escritas



Transcrição e continuação do diálogo:

[Professora: O que vocês acharam dessa leitura? Foi fácil ou difícil [legenda da Figura 7/15]]

Aluna 1: difícil

Professora: Vamos segmentar?

[Professora: O que vocês acharam dessa leitura? Foi fácil ou difícil [legenda da Figura 7/15]]

Aluna 4: difícil

[Professora: O que vocês acharam dessa leitura? Foi fácil ou difícil [legenda da Figura 7/15]]

Aluno 6: muito difícil

[Professora: O que vocês acharam dessa leitura? Foi fácil ou difícil [legenda da Figura 7/15]]

Aluna 4: sei não

[Professora: O que vocês acharam dessa leitura? Foi fácil ou difícil [legenda da Figura 7/15]]

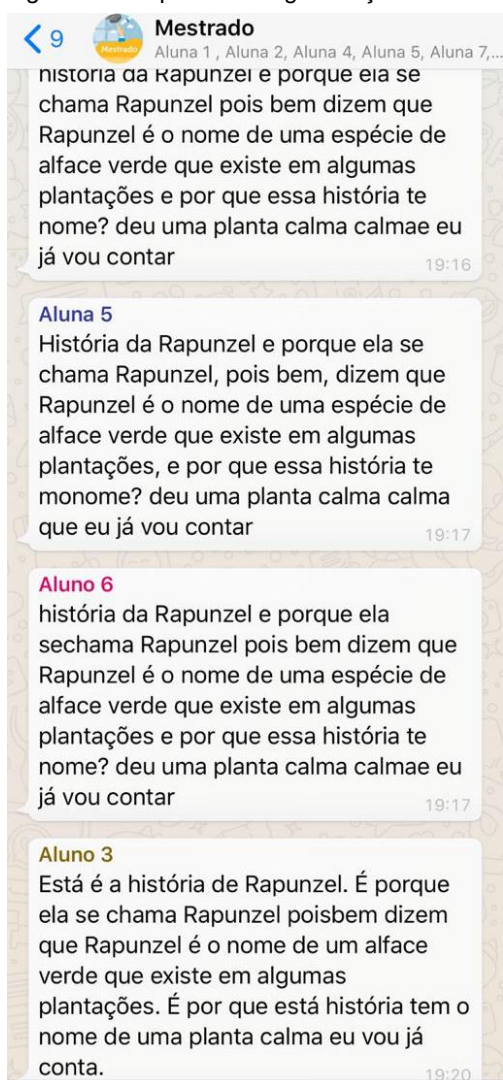
Aluno 3: difícil

Professora: vamos gente...

Fonte: Arquivo próprio

Podemos observar na Figura 16 que todos os alunos consideraram difícil a leitura do texto do livro de Cereja (2015). Levando em conta a solicitação da professora, "**Professora:** Vamos segmentar?", os alunos passaram a realizar essa tarefa. Destacamos, a seguir, a proposta de segmentação do texto dos alunos 8, 5, 6 e 3, ilustrada na Figura 17 a seguir. Os grifos em sublinhado, na transcrição, são destaques nossos.

Figura 17. Proposta de segmentação do texto



Transcrição:

Aluna 8: *historia da Rapunzel e porque ela se chama Rapunzel pois bem dizem que Rapunzel é o nome de uma espécie de alface verde que existe em algumas plantações e por que essa história te nome? deu uma planta calma calma eu já vou contar*

Aluna 5: *História da Rapunzel e porque ela se chama Rapunzel, pois bem, dizem que Rapunzel é o nome de uma espécie de alface verde que existe em algumas plantações, e por que essa história te monome? deu uma planta calma calma que eu á vou contar*

Aluno 6: *história da Rapunzel e porque ela sechama Rapunzel pois bem dizem que Rapunzel é o nome de uma espécie de alface verde que existe em algumas plantações e por que essa história te nome? deu uma planta calma calma eu já vou contar*

Aluno 3: *Está é história de Rapunzel. É porque ela se chama Rapunzel poisbem dizem que Rapunzel é o nome de um alface verde que existe em algumas plantações. É por que está história tem o nome de uma planta calma eu vou já conta.*

[grifos nossos]

Podemos observar, nas propostas de segmentação dos alunos 8, 5, 6 e 3, fenômenos interessantes: (i) de modo geral, eles segmentaram as variações de *porque/ por que* de acordo com a convenção; (ii) houve uma dificuldade geral na transcrição do trecho *e por que esta história tem o nome de uma planta?*, que aparece, com frequência, como *por que essa história te nome? deu uma planta*, já que apenas o Aluno 3 segmenta de acordo com o esperado; (iv) houve dúvidas na segmentação de *pois bem*: a maioria dos alunos seguiu a convenção, mas alguns, como o Aluno 3, entenderam o trecho sem a presença de espaço em branco entre as duas palavras.

A relevância da inserção de um pequeno texto sem a presença de espaços em branco deu-se pelo fato de, muitas vezes, tentarmos isolar as palavras no momento de se ensinar segmentação. Em um texto corrido, por assim dizer, a dificuldade aumenta: é preciso recorrer aos sentidos possíveis – justamente a ancoragem mais

frequente para a definição de palavra dos alunos, conforme dito anteriormente – para se chegar a uma possibilidade de segmentação.

Diante de todos os questionamentos feito nessa aula on-line, foi possível ter acesso a indícios das concepções sobre o tema, presente no imaginário dos alunos. Poucos não se manifestaram nessa aula pelo *WhatsApp*. Ao contrário, a maioria da turma estava presente e participativa a todo momento. Por fim, a maioria demonstrou empolgação com a ideia dos *games*, pois, segundo eles, essa é uma experiência nunca feita antes em sala de aula.

Encerramos essa aula falando do novo sistema de ensino que estamos tendo, que é realizado a distância. Procuramos tranquilizar os alunos, dizendo que a todo momento estaríamos presentes, no grupo, para dar o feedback sobre os jogos realizados e para orientar as próximas etapas. Acreditamos que o acompanhamento de perto foi essencial no processo de aprendizagem, pois quando o aluno realiza atividade sozinho, ele não sabe o seu progresso ou se está no caminho certo.

Estimular os alunos para desafios e competições são ações que, além de serem diferentes do dia a dia em sala de aula, podem fazer com que eles saiam da zona de conforto. O desafio dentro dos *games* pode diminuir o medo do fracasso e aumentar a chance de o estudante agir e obter sucesso, e na competição, o simples fato de parabenizar os melhores tempos e os acertos já promove um nível de competição entre eles.

A próxima etapa foi o momento de jogar o jogo. A essa altura da proposta de aplicação já foram apresentados o programa Scratch e os objetivos dos jogos; os alunos manifestaram estar mais à vontade com a proposta e sem dúvidas prévias. Solicitamos que, sempre que possível, nos momentos de realização dos jogos, os pais estivessem presentes para poder gravar e fotografar os alunos jogando, para que pudéssemos documentar. Os alunos que entraram em contato conosco pelo grupo “Mestrado” ou por meio de mensagem particular, com dúvidas durante a realização dos jogos, foram atendidos prontamente.

4.2 JOGANDO COM SCRATCH: RESULTADOS

Iniciado o segundo momento da proposta de aplicação, a parte efetiva do jogo eletrônico como processo de ensino aprendizagem, a princípio, tínhamos pensando em deixar os alunos por até uma semana para realizar a tarefa e enviar os resultados. Contudo, foi de comum acordo que fizéssemos essa etapa de forma síncrona, com o apoio de uma chamada de vídeo via *Google Meet*. Contamos com a colaboração dos pais e dos responsáveis para a realização da tarefa, que acompanharam presencialmente os filhos, tirando fotos e fazendo vídeos.

Desse modo, novamente fizemos uma reunião por chamada de vídeo, via *Google Meet*, solicitando que os abrissem o pendrive no computador e que logo em seguida fossem para a primeira fase do jogo.

Nessa primeira fase, como já dito anteriormente na proposta, usamos palavras que, anteriormente, foram observadas nos cadernos dos alunos, escritas com desvio. Essa fase, assim, teve como objetivo utilizar os desvios feitos pelos próprios alunos, para que eles identificassem o problema e pudessem resolvê-lo.

Essa fase foi composta por 9 frases. Logo após o aluno digitar a palavra que ele acha mais adequada, o gatinho diz se ele acertou ou errou¹⁰. Os dados da tabela 1 a seguir ilustram os resultados dos alunos por palavra.

Tabela 1. Resultados da 1ª fase

Palavra ou expressão	Erro – número de vezes Referência: 12	Erro – porcentagem Referência: 100%
para sempre	3	25%
por favor	4	33,3%
tira daqui	2	16,6%
conseguir	8	66,6%
depressa	10	83,3%
daqui	4	33,3%
justamente	4	33,3%
era uma vez	1	8,3%
depois	4	33,3%

Fonte: Elaboração própria

¹⁰ A noção de erro e acerto, adotada na avaliação das cinco fases do jogo eletrônico, está relacionada ao cumprimento da tarefa do jogo, e não necessariamente em relação à própria produção do aluno. Dito de outro modo, acertar ou errar, nas cinco fases do jogo, tem a ver com o desempenho dentro do próprio jogo, cumprindo o desafio de forma adequada e pontuando positivamente ou cumprindo a tarefa de forma inadequada e pontuando negativamente.

Os resultados da tabela 1 permitem afirmar que a palavra *depressa* foi a que mais causou problemas no momento da segmentação. De fato, 10 de 12 alunos, referente a aproximadamente 83,3% dos estudantes, segmentaram a palavra em desacordo com a convenção. A segunda segmentação não convencional mais frequente foi a da palavra *conseguir*, que apareceu hipersegmentada em 66,6% dos casos, por 8 alunos. Por outro lado, a expressão *era uma vez* foi segmentada com desvio em apenas um caso, o que representa 8,33% das ocorrências. Ainda em termos gerais, os alunos tiveram uma média de 3 desvios, o equivalente a 25% dos casos.

Em termos de desempenho pessoal, dois alunos produziram apenas um desvio, com uma frequência de 11% de segmentação não convencional. Ambos os casos foram de hipersegmentação, sendo um caso de *depressa* e outro de *conseguir*, justamente as palavras mais frequentemente segmentadas não convencionalmente pela turma. Vemos, aqui, que o padrão da hipersegmentação nos casos em que os alunos produziram menos desvios foi o de palavra em que se reconhece, do ponto de vista da escrita, *palavras dentro de palavras*, com um molde preposição (com; de) + palavra lexical (seguir; pressa). Do ponto de vista fonológico, em ambos os casos, há o padrão sílaba + pé métrico.

Ainda em termos de desempenho individual, o aluno que errou mais produziu 7 desvios, nas palavras *para sempre*, *por favor*, *tira daqui*, *depressa*, *daqui*, *justamente* e *depois* (os únicos acertos foram *conseguir* e *era uma vez*). Por terem sido desvios de natureza diversa, não conseguimos chegar a generalizações quanto a padrões mais frequentes. Esse aluno, em específico, foi o que terminou o jogo mais rapidamente (em 3 minutos e 10 segundos), o que pode ter influenciado no resultado. A média de tempo dos jogadores foi de 4 minutos e 20 segundos, mais de um minuto a mais do que esse aluno levou para finalizar a fase.

Podemos perceber, com esses resultados, que ainda restam dúvidas quanto a segmentação convencional de palavras escritas, especialmente as com padrão fonológico sílaba + pé métrico que correspondem a possibilidades de preposição e palavra lexical, respectivamente. Essas dúvidas mostram que um trabalho específico com morfologia, que explique os processos de formação das palavras, além de um direcionamento quanto as possibilidades que a convenção oferece para esses casos pode ajudar a superar o problema.

Por outro lado, o jogo apresentou uma possibilidade de os alunos conhecerem especificamente suas próprias dúvidas. Na conversa que fizemos, ao final da aplicação¹¹, muitos alunos ficaram surpresos com a escrita de *depressa*: a maioria relatou considerar estranha essa norma, uma vez que, para eles, a escrita em *de pressa* parecia mais natural. Retomamos, então, a noção da convenção social, que determina, por uma série de critérios nem sempre transparentes, como devem ser escritas as palavras. Explicamos que os erros que tiveram no jogo servem para que eles possam aprender, a partir daquilo que erraram, como deve ser a escrita convencional.

Terminada a realização da primeira fase, fizemos as orientações para a segunda, em que os alunos deveriam, com suas naves, atirar nas palavras escritas de forma incorreta. Havia 4 palavras escritas de acordo com a convenção e 4 com desvio. Nessa fase, o software do jogo era capaz de computar somente o tempo que os alunos levavam para concluir o jogo; assim, solicitamos aos pais que verificassem as palavras que eles acertariam e as palavras que os alunos não acertariam.

Em termos de observação do desempenho dos alunos, consideramos que essa fase não foi muito efetiva para o nosso propósito, tendo em vista a forma como foi feita a aplicação, a distância. Se estivéssemos presencialmente com os alunos, talvez pudéssemos ter acesso a um número mais confiável de erros e acertos; apesar de muito solícitos, os pais relataram apenas que os filhos tiveram dificuldade em encontrar as palavras, mesmo elas sendo repetidas até que encontrassem. De modo geral, os pais não fizeram uma contagem específica de quantas palavras foram acertadas e quantas não foram. Assim, não podemos fazer generalizações quanto a essa fase. Imaginamos, também, que os filhos contaram com a ajuda dos pais para a realização desta tarefa, o que não invalida a sua eficácia, mas que compromete a fidelidade dos possíveis resultados.

Dessa maneira, o que podemos observar, de fato, foi que os alunos levaram entre 40 segundos a 1 minuto para cumprir a segunda fase. Foi um jogo rápido, que proporcionou um desenvolvimento da habilidade motora dos alunos que, ao atirar nas palavras, deviam ser ágeis, certos e com boa mira. A fase cumpriu seu propósito lúdico, ao proporcionar um momento de brincadeira aos alunos, e também pode ser um momento de reconhecimento, pelos alunos, das possibilidades de segmentação

¹¹ Adiantamos, aqui, parte do Momento 3, por achar conveniente a discussão realizada.

das palavras escritas. A Figura 18 ilustra o momento de um aluno jogando a segunda fase.

Figura 18. Fase 2: aluno em jogo



Fonte: Arquivo próprio

A parte positiva de se usar os *games* como proposta de aplicação são os desafios, as competições e o *feedback* que tivemos dos alunos. Esses elementos são os que fazem com que o aluno intensifique mais a sua sede por conhecimento, pois este está sempre presente, de alguma forma, na hora de jogar. Acreditamos que utilizando os *games* seja mais fácil atingir objetivos e as metas educativas nos diferentes cenários propostos. Além de todo esse incentivo para aprender, temos que levar em conta também que o jogo privilegiou contextos de valorização do uso da escrita da forma convencional, assim como acontece na nossa vida social. Assim, as atividades solicitadas pelos jogos, de forma divertida, acabam auxiliando o aluno, ao permitirem o contato com tais formas de maneira a lembrá-lo, mais a frente, das formas ali utilizadas de maneira adequada, para que ele também possa utilizar de forma adequada.

Finalizada a segunda fase, passamos para a terceira. Lembramos que a terceira fase envolvia a escuta da música *Aquarela*, e, posteriormente, a identificação dos desvios no jogo.

O tempo estimado para cada aluno foi de uma hora. Alguns, porém, levaram até o dobro do tempo para a realização dessa fase, o que levou ao encerramento da chamada de vídeo pelo *Google Meet* e um agendamento posterior para a finalização do jogo. O tempo longo de desenvolvimento da atividade se justifica pela dificuldade que os estudantes encontraram para identificar as palavras que apresentam os desvios.

Alguns pais relataram que, por diversas vezes, alguns estudantes quiseram desistir dessa fase, pois diziam que estava muito difícil e que eles não estavam entendendo, que não estavam encontrando os problemas.

Nosso objetivo, com essa fase, foi mostrar aos alunos que, muitas vezes, fazemos junções ou separações na fala – e na canção – que não realizamos na escrita. Ou seja, procuramos mostrar que não há uma relação direta, de espelhamento, entre fala e escrita. Percebemos, com a dificuldade dos alunos, que isso ainda é muito difícil para eles, que, de certa maneira, confiam em uma relação transparente entre os dois modos de enunciação. A grande dificuldade relatada nessa fase aponta para a necessidade da construção de uma nova maneira de se ensinar escrita, desde a mais tenra idade, que desvincule a relação direta entre fala e escrita e que promova um ensino mais voltado ao reconhecimento das particularidades de cada uma, sem oposição entre elas e sem acentuar o caráter normativo que a escrita convencional possui.

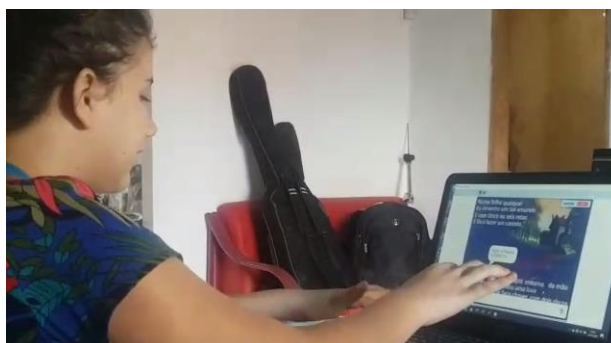
Concordamos com a defesa de Oliveira-Codinhoto (2016) de que precisamos superar o entendimento de que há interferência da fala na escrita, uma vez que os resultados a que este trabalho chega é justamente que essa concepção mais atrapalha do que ajuda os alunos a reconhecerem as possibilidades de segmentação convencional das palavras, tendo em vista a dificuldade que apresentaram na terceira fase. Nosso desafio, enquanto educadores em/de língua portuguesa no ensino básico, é construir um modelo de ensino que privilegie a fala e a escrita em uma constituição heterogênea, assumindo a escrita (e a fala) como forma(s) de enunciação e entendendo, conforme Corrêa (2004), que a relação fala/escrita é de natureza constitutiva, pois ambas se constroem nas práticas sociais orais /faladas e letradas/escritas das quais participam e/ou compõem.

Observando dessa maneira, talvez fosse mais fácil – e mais positivo em termos educativos – aos alunos identificarem os momentos de oscilação das possibilidades de escrita, ou seja, relatarem os momentos em que eles ficam com dúvida em qual a forma mais adequada para se escrever a palavra da música que escutaram. Assim, mais do que indicarem qual forma segue a convenção e qual não segue, a indicação das formas mais difíceis e o motivo para essa dificuldade possa ser mais eficaz para o aprendizado.

Entendemos que essa percepção de que a construção da terceira fase pode ter recorrido a uma visão tradicional de ensino de língua, que acentua as diferenças

ao invés de discutir os motivos pelos quais tal diferença existe, só foi possível a partir do relato das dificuldades dos alunos. A autoavaliação que fazemos, aqui, é de que a fase serviu a dois propósitos: para que percebêssemos que o modelo tradicional de concepção de fala e escrita não é suficiente para ajudar os alunos a superarem os problemas e também para que pudéssemos (re)pensar a construção do jogo, que continuamos a acreditar ser uma ferramenta essencial didaticamente, mas cuja eficácia depende da modelagem, pelo professor, de uma atividade relevante teórica e educativamente.

Figura 19. Jogando a 3ª fase



Fonte: Arquivo próprio

Por fim, em relação à terceira fase, é importante notar que, por ser uma fase essencialmente qualitativa, em que o aluno deveria encontrar a palavra inadequada e escrevê-la de forma adequada, o software do jogo não forneceu resultados numéricos para que pudéssemos fazer generalizações. Em uma aplicação presencial, poderíamos ter anotado as principais dificuldades; como não foi o caso, nossa avaliação também é qualitativa e baseada no relato dos alunos e dos seus pais e responsáveis, além do tempo de realização da tarefa.

Tendo encerrado a reunião presencial durante a realização da 3ª fase, resolvemos, em comum acordo, que as fases 4 e 5 seriam jogadas nos momentos que os alunos – e seus pais/responsáveis acompanhantes – julgassem melhor, desde que todos terminassem e enviassem os resultados em uma semana.

Recebidos os dados da 4ª fase, pudemos contabilizá-los a partir de três parâmetros: as palavras escolhidas mais frequentemente; o número de erros e de acertos dos alunos e o tempo para o desenvolvimento da atividade.

Lembramos que o objetivo dessa fase é contextualizar as palavras em segmentos maiores, as frases, para que possamos discutir as possibilidades de segmentação de certas palavras escritas. As palavras que foram listadas no *game*

para escolha pelos alunos foram as seguintes: *super-mercado*, *super mercado*, *supermercado*, *a partir*, *apartir*, *a par tir*, *desde*, *des de*, *super mãe*, *supermãe*, *derepente*, *derrepente*, *de repente*, *comigo*, *com migo*, *di costas*, *dos que*, *dosque*, *incima*, *em cima*.

Assim, a tarefa do aluno pode ser dividida em duas partes: (i) escolher as palavras adequadas, dentro das possibilidades; (ii) formar frases com essas palavras, em que tais palavras são usadas de acordo com a convenção. Como explicado nos procedimentos metodológicos, além das escolhas das palavras, nessa fase, vamos levar em consideração as palavras produzidas de forma autoral pelos alunos, de modo a observar se há desvios de convenção e se o uso das palavras escolhidas foi adequado.

A figura a seguir ilustra os resultados das escolhas das palavras, que pode nos oferecer parâmetros para avaliar a primeira tarefa solicitada nessa fase.

Figura 20. 4ª fase: resultados

Aluno	Palavras Escolhidas	Acertos	Erros	Tempo	Aluno	Palavras Escolhidas	Acertos	Erros	Tempo	Aluno	Palavras Escolhidas	Acertos	Erros	Tempo
1	apartir comigo derrepente	x	x	20 min	2	comigo em cima derrepente	x x	x	18 min	3	super mãe em cima comigo	x x	x	20 min
4	super mercado comigo super mae	x x	x	21 min	5	comigo em cima dosque	x x	x	18 min	6	des de super mae com migo	x x	x	18 min
7	comigo super mae em cima	x x	x	21 min	8	supermercado apartir em cima	x	x	19 min	9	derrepente comigo apartir	x	x	18 min
10	comigo supermercado em cima	x x	x	20 min	11	super mae desde dosque	x	x	16 min	12	desde com migo de costas	x	x	17 min

Fonte: Arquivo próprio

Percebemos, a análise da figura 20, que cinco alunos escolheram mais palavras inadequadas do que adequadas, enquanto 7 escolheram mais palavras escritas convencionalmente. A tabela 2 a seguir ilustra as principais escolhas dos 12 alunos.

Tabela 2. Resultados da 4ª fase

Palavras/expressões escolhidas	Segmentação convencional	Segmentação não convencional
a partir	--	<i>apartir</i> : 3
de repente	--	<i>derrepente</i> : 3
supermercado	2	<i>super mercado</i> : 1
supermãe	--	<i>super mãe</i>: 5
dos que	--	<i>dosque</i> : 2
desde	2	<i>des de</i> : 1
comigo	8	<i>com migo</i> : 2
em cima	6	--
de costas	1	--
TOTAL:	19	17

Fonte: Elaboração própria

A leitura da tabela 2 permite afirmar que das 36 frases propostas, a maioria, 19 delas, foi produzida a partir de escolhas de palavras escritas de acordo com a convenção. O número de frases produzidas a partir de escolha de palavras escritas não convencionalmente foi alto, 17, o que equivale a 47,2% dos casos. A palavra escolhida com mais frequência para a composição de frases foi *comigo*, que aparece escrita convencionalmente em oito frases, enquanto a escrita não convencional *com migo* aparece em duas ocasiões. A expressão *em cima*, por sua vez, foi a segunda mais frequente, sendo escrita em todas as ocorrências de acordo com a convenção. Por fim, em termos de frequência, a palavra *supermãe* foi a terceira mais recorrente, sendo escrita não convencionalmente como *super mãe* em todos os cinco casos.

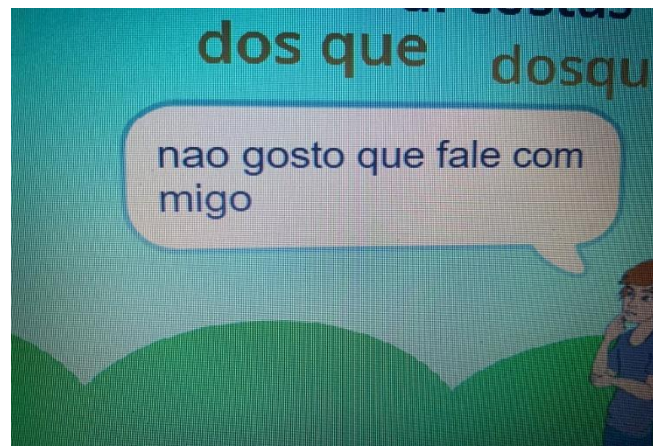
Esses números mostram que, apesar de a maioria das ocorrências serem de palavras convencionais, a frequência de escritas não convencionais, no que tange a segmentação de palavras, ainda é alto. É interessante notar, também, a distribuição das palavras escolhidas com mais frequência. *Comigo*, que é a palavra escolhida com mais frequência, aparece, por isso mesmo, com escritas convencional e não convencional. As figuras 21 e 22 ilustram cada um dos casos, evidenciando parte das características da segunda tarefa, que consistia em formar frases com as palavras selecionadas.

Figura 21. Comigo - exemplo convencional



Fonte: Arquivo próprio

Figura 22. Comigo - exemplo não convencional

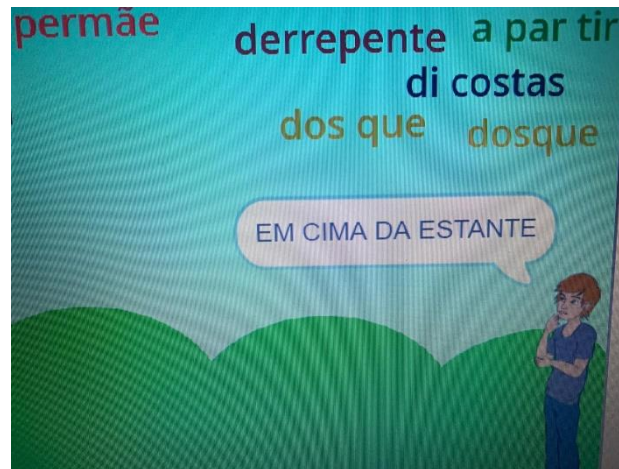


Fonte: Arquivo próprio

Os dados dos exemplos ilustrados nas figuras 21 e 22 trazem casos interessantes. Por um lado, na figura 21, vemos o uso de *comigo* escrito de acordo com a convenção. No entanto, há um dado autoral de expressão segmentada não convencionalmente em *a partir* [a partir] e um caso de alçamento de vogal postônica final em *fali* [fale]. Por outro lado, na figura 22, há a presença da segmentação não convencional em *com migo*, mas as demais palavras estão escritas convencionalmente – inclusive, há o uso do mesmo verbo, *fale*, grafado de acordo com a convenção. Nenhuma das duas frases usa til na grafia de *não*; uma possibilidade para explicar tal fato é um desconhecimento, por parte do aluno, do comando do teclado do computador para a inserção desse elemento gráfico.

Em relação à grafia de *em cima*, a segunda mais frequente, todas as frases formadas trazem a segmentação convencional da expressão. A figura 23, a seguir, ilustra um dos casos.

Figura 23. Em cima - exemplo convencional



Fonte: Arquivo próprio

Na figura 23, podemos perceber o uso de *em cima*, grafado convencionalmente. A produção do aluno pode ser considerada uma frase se entendermos *frase* como uma unidade de sentido completo em um contexto específico. Assim, “em cima da estante” pode ser uma resposta completa a uma pergunta como “onde está o controle remoto da televisão?”, por exemplo. Apesar de curta, a frase da figura 23 é válida enquanto dado de uso da língua e compõe-se inteiramente de escrita convencional.

Por fim, a figura 24 ilustra um caso de uso de *super mãe*, a terceira palavra mais frequente, tendo aparecido segmentada não convencionalmente em todas as ocorrências.

Figura 24. Supermãe - exemplo não convencional



Fonte: Arquivo próprio

O exemplo da figura 24 ilustra o uso de *supermãe* grafado não convencionalmente. Sobre a grafia hipersegmentada, é importante destacar que as palavras compostas com *super*, de acordo com a convenção, devem receber hífen apenas nos casos em que a segunda palavra seja iniciada por h ou r. Por outro lado, *super*, do ponto de vista fonológico, dispõe de acento lexical (na sílaba *su*). Nos contextos escritos, os compostos com *super* aparecem frequentemente sem inserção de espaço em branco, enquanto na fala, muitas vezes, compõe um pé métrico completo e uma palavra fonológica também completa.

Chacon (2008) destaca, ao analisar as grafias infantis produzidas por crianças em fase de pré-alfabetização, que podemos observar, nas escritas não convencionais, a inserção dos alunos em práticas da oralidade, por um lado, e em práticas de letramento, por outro. O dado ilustrado pela figura 24 nos parece um bom exemplo disso: se, por um lado, reconhecemos uma ancoragem fonológica para a grafia de *super mãe*, por outro, reconhecemos que *super* é frequentemente usado em textos escritos, especialmente como elemento enfático na denominação de super-heróis. Vemos, nesse exemplo, que *super mãe* é adjetivada com *maravilha*, recorrendo ao universo dos super-heróis (enquanto referência à Mulher-Maravilha), nos levando, assim, a mais uma possibilidade de ancoragem da forma selecionada para a segmentação: as práticas de letramento de que o aluno participa.

Podemos concluir, em relação à 4ª fase, que ela foi bastante produtiva em termos de engajamento dos alunos e em termos dos resultados que apresentou. Ainda que tenha havido muitos casos de segmentação não convencional tanto na escolha

das palavras para a formação das frases quanto no uso das palavras autorais, na composição das frases, podemos entender esses casos como parâmetros para um trabalho continuado com o tema.

Chegamos, então, à realização da última fase e na análise de seus resultados. Lembramos que é nessa fase que acontece a produção dos diálogos entre dois personagens dentro do jogo, em três cenários diferentes. Assim, nessa fase, os alunos foram convidados a criar uma conversa, utilizando-se de algumas das palavras já trabalhadas nas fases anteriores.

A escolha do gênero diálogo escrito foi motivada por proporcionar, aos alunos, mais um momento de reflexão sobre a relação fala/escrita. Assim, por mais que o jogo representaria uma *conversa*, do domínio das práticas de oralidade, entre dois personagens, tal texto seria composto a partir de uma materialidade *escrita*, do domínio das práticas de letramento. Esperamos, com isso, poder observar tal relação na produção dos alunos.

Por se tratar da fase final, em que procuramos fazer uma análise mais qualitativa da produção, para fins de avaliação do desempenho dos alunos, faremos uma breve exposição do que foi apresentado por cada um dos 12 estudantes participantes, dando destaque aos casos em que houve a ocorrência de segmentação não convencional – nesse sentido, selecionamos as imagens que ilustram tais casos, independentemente do cenário do jogo em que a segmentação não convencional ocorreu. Combinamos, nessa fase, que os próprios alunos me enviariam fotos dos diálogos que produziram, via *WhatsApp*.

A maioria dos alunos, sete deles, não apresentaram nenhum desvio de segmentação. Houve, na produção dos três diálogos desses alunos, a presença de outros desvios, especialmente de ortografia, que não são objeto específico da análise deste trabalho, apesar de terem sido destacados nos casos em que ocorreram em contexto de segmentação não convencional. Assim, nos textos produzidos pelos alunos 1, 4, 6, 7, 8, 9 e 11, pudemos observar o uso conforme a convenção da segmentação de todas as palavras utilizadas, incluindo algumas estudadas nas quatro fases anteriores. A figura 25, a seguir, ilustra um caso de uso de palavra estudada nas fases anteriores com segmentação convencional.

Figura 25. Segmentação convencional de *comigo*



Fonte: Arquivo próprio

Em relação aos casos em que os desvios de segmentação permaneceram, foram encontrados 4 casos de hipersegmentação e 3 casos de hipossegmentação, realizados por 4 alunos distintos, com a seguinte distribuição:

Quadro 8. Segmentação não convencional - 5ª fase

ALUNO	HIPERSEGMENTAÇÃO	HIPOSEGMENTAÇÃO
2	<i>com centrar</i>	--
10	<i>chati da</i>	--
3	--	<i>poriso</i>
5	<i>de ficio</i>	<i>diuma</i>
12	<i>a qui</i>	<i>anoite</i>

Fonte: Elaboração própria

Levando em consideração todos casos de segmentação não convencional, sejam eles de hiper ou de hipossegmentação, percebemos, essencialmente, três padrões de composição:

- (i) A inserção de espaço em branco não convencional a partir do padrão de reconhecimento de possível caso de *preposição + palavra lexical/gramatical*, como ilustrado na figura 26;

Figura 26. Hipersegmentação de *concentrar*



Fonte: Arquivo próprio

- (ii) A ausência de espaço em branco em local convencional a partir do padrão *preposição + palavra gramatical/lexical*, como ilustrado na figura 27;

Figura 27. Hipossegmentação de *por isso*



Fonte: Arquivo próprio

- (iii) A presença de espaço em branco em local não convencional e a ausência da letra *a*, sem padrão morfossintático, como ilustra a figura 28.

Figura 28. Hipersegmentação de *chateada*



Fonte: Arquivo próprio

Em relação aos três padrões apresentados, podemos perceber que não é aleatória a distribuição dos desvios de segmentação da produção dos alunos. Com exceção do padrão (iii), para o qual não conseguimos formular hipóteses que possam explicar tal ocorrência linguisticamente, uma vez que o aluno na hora de digitar pode ter esquecido ou por erro de digitação não ter aparecido a vogal “a”. É possível supor, apenas, que há, fonologicamente a sequência *pé métrico + sílaba*, padrão esse não frequente na produção dos alunos do 6º ano, conforme mostramos nas análises dos resultados das fases anteriores, e também dessa fase.

Por outro lado, os padrões (i) e (ii), de hiper e hipossegmentação, estão assentados, essencialmente, na composição do par *preposição + palavra*, seja quando há, de fato, uma preposição – e ela não é reconhecida, acontecendo uma hipossegmentação – ou quando não há a presença de uma preposição – mas o aluno interpreta a sílaba inicial da palavra enquanto um elemento desse tipo.

É muito interessante notar a distribuição dos casos de segmentação não convencional, por fim, na produção dos alunos 5 e 12, que apresentaram casos de hipersegmentação e hipossegmentação: vemos que as duas ocorrências de escrita não convencional desses alunos partem do mesmo elemento linguístico: de, no caso de 5 e a, no caso de 12.

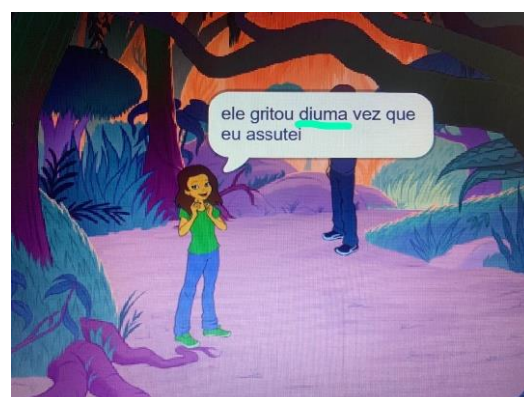
As figuras 29 e 30 ilustram os casos de segmentação não convencional produzidos pelo aluno 5:

Figura 29. Hipersegmentação



Fonte: Arquivo próprio

Figura 30. Hipossegmentação



Fonte: Arquivo próprio

Podemos observar nos diálogos produzidos por 5 que, ao escrever *diffícil*, o aluno hipersegmenta a palavra em *de ficio* (com problema concomitante de acentuação e de ortografia) e ao escrever *de uma*, o aluno hipossegmenta *diuma* (alçando a vogal média de “de”). Fica evidente que há um problema, para esse aluno, no reconhecimento da convenção escrita de palavras/expressões iniciadas por *de* que, morfologicamente, ora é preposição, ora não é.

Fenômeno semelhante acontece na produção do aluno 12, ilustrada nas figuras 31 e 32 a seguir.

Figura 31. Hipersegmentação



Fonte: Arquivo próprio

Figura 32. Hipossegmentação



Fonte: Arquivo próprio

No caso da produção do aluno 12, o padrão de reconhecimento de possível item lexical parte de *a*, que ora é hipersegmentado em *a qui*, ora é hipossegmentado em *anoite*. O caso de *a* é mais complexo, uma vez que tal elemento pode funcionar, na língua portuguesa, enquanto elemento inicial de palavra, como em *amanhã*, enquanto artigo, em *a menina*, enquanto preposição, em *começou a chover*, e enquanto artigo e preposição, simultaneamente, em *à noite*.

Seja nos casos de segmentação não convencional do aluno 5, seja nos casos de 12, o padrão fonológico que pode ser reconhecido é o de grupo clítico. De fato, Silva (2018) defende que é muito frequente, na escrita não convencional de alunos dos anos finais do ensino fundamental, que o reconhecimento indiscriminado de preposições e sílabas pretônicas na segmentação não convencional dão indícios de prosodização de grupos clíticos, especialmente os baseados em preposições. Nossos resultados corroboram a hipótese da autora.

Podemos reconhecer, também, nos anos finais do Ensino Fundamental, a segmentação não convencional de porções textuais para além dos limites da palavra. Enquanto é muito frequente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a segmentação não convencional ancorada no reconhecimento de palavras lexicais dentro de palavras lexicais, como em *antiga mente*, ou em composições fortemente vinculadas ao reconhecimento de pés métricos, como em *brasi leiro*, por exemplo, e em diversos outros fatores, conforme destacam Capristano (2010) e Chacon (2008), nossos resultados parecem apontar para uma maior complexidade (morfos)intática dos casos de segmentação não convencional de palavras, especialmente no domínio morfossintático do Sintagma Preposicionado, além da prosodização de grupos clíticos preposicionais, de um ponto de vista fonológico, conforme destaca Silva (2018). A importância do estudo das relações (morfos)intáticas na escrita produzida no Ensino Fundamental vem sendo defendida por Tenani (2017) e Oliveira-Codinhoto (2016; 2020), e nossos resultados corroboram tal defesa.

Tendo sido finalizado o segundo momento de aplicação da proposta, procedemos à análise dos dados e, posteriormente, à devolutiva aos alunos, com uma avaliação global do desempenho dos alunos no *game* realizada em reunião por chamada de vídeo, e uma avaliação individual, realizada pelo *WhatsApp*, por meio de mensagens privadas. Esse foi o Momento 3 da nossa proposta, que será descrito a seguir.

4.3 AVALIANDO O JOGO E A PROPOSTA DE APLICAÇÃO

O terceiro e último momento da aplicação da proposta envolveu a discussão, por meio de chamada de vídeo no *Google Meet*, das contribuições e limitações gerais do uso dos *games* como ferramenta de ensino de língua portuguesa, especificamente sobre a segmentação de palavras. Esse momento envolveu, também, um retorno avaliativo individual, com os resultados dos jogos de cada um dos alunos, via *WhatsApp*.

Em relação à avaliação individual, entramos em contato com cada um dos alunos a fim de apontar qual foi seu desempenho no jogo em relação ao resto da classe. De modo geral, apresentamos as maiores dificuldades e as maiores facilidades. No que tange os alunos que produziram desvios de segmentação nas fases 4 e 5, especialmente, procuramos mostrar todas as inadequações e formas para resolver os problemas. Procedemos à avaliação individual antes de iniciar a discussão no grupo sobre o tema.

Na geral, em chamada de vídeo, por sua vez, iniciamos a conversa explicando que faríamos uma avaliação coletiva da proposta, em que os alunos que quisessem poderiam dar a sua opinião sobre o jogo e, também se quisessem, poderiam fazer uma autoavaliação do seu desempenho.

As respostas que recebemos foram de todo positivas. Os alunos relataram ter se divertido com os jogos, relataram ser uma novidade, para eles, trabalhar o ensino de língua portuguesa desse jeito. Eles ficaram impressionados quando souberam que tinha sido a professora quem programou o jogo e ficaram interessados em programação, querendo montar seu próprio jogo.

Alguns alunos defenderam que a aula foi positiva porque possibilitou o engajamento de todos e conversas entre eles sobre o tópico da proposta. Todos que responderam disseram ter ficado satisfeitos com seu desempenho, apesar de que alguns mostraram desejo de jogar novamente, com vistas a melhorar, especialmente nas fases 2 e 3.

Perguntamos, a seguir, quais fases eles tinham achado mais difícil. Sem exceção, a 3ª fase foi eleita como a mais complicada. Muitos relataram ter demorado a entender o que era para ser feito, o que demonstra que é preciso repensar a

composição dessa fase no jogo. A 2ª, a 4ª e a 5ª fase foram consideradas de dificuldade média, enquanto a 1ª fase foi considerada fácil para a maioria dos alunos.

A partir daí, explicamos nossa avaliação a respeito do jogo. Agradecemos o empenho e a dedicação de todos os alunos e de seus pais e responsáveis, além de explicarmos que consideramos muito positiva a experiência, ainda que ela tenha tido falhas – de nossa parte, especialmente. Explicamos também que a maioria dos alunos teve desempenho positivo em todas as fases e tranquilizamos aqueles que tiveram desempenho abaixo da média, dizendo que é normal que isso aconteça, que estamos na escola justamente para aprender e só conseguimos aprender quando entendemos o que nos é fácil e o que nos é difícil.

Defendemos, também, que é preciso continuar a trabalhar com ortografia, especialmente em relação à segmentação, mas não só, durante todo o ano letivo de 2020 e também até o final da escolarização. Destacamos que, além do estudo atento dos conteúdos apresentados pelos diversos professores, é de extrema importância que cada aluno se comprometa a ler textos de sua preferência, como gibis, romances e revistas, além de bons sites da internet, para que possam ter cada vez mais contato com a escrita institucionalizada; defendemos, também, a importância de se escrever textos reais fora da escola – como lista de compras, mensagens no *Whatsapp*, por exemplo –, de modo a praticar mais a escrita e começar a ter mais consciência sobre nossas facilidades e nossas limitações. Nesse momento, defendemos que ler é necessário na nossa sociedade e que, se não lermos, não vamos fazer parte de uma série de eventos que dependem da leitura. Argumentamos, também, que não lemos apenas quando estamos em contato com um texto escrito, no papel, mas que também lemos ao assistir a um vídeo no Youtube, por exemplo, em que várias informações escritas aparecem. Tentamos mostrar que a leitura não é um ato passivo, mas ativo, que depende de um repertório que nós vamos construindo aos poucos e que, cada vez que lemos e escrevemos mais, mais gostamos e passamos a ler e escrever mais. Dissemos para que eles não tivessem medo de perguntar aos pais, aos irmãos e aos professores sobre as dúvidas que surgissem nas leituras, porque só assim é que podemos construir um caminho mais fácil com a língua escrita.

Para tranquilizar ainda mais os alunos em relação ao seu desempenho, explicamos que os casos de escrita não convencional que os alunos produziram e os erros do *game* não indicam estupidez ou atraso. Na verdade, defendemos que essas ocorrências são hipóteses de desenvolvimento da escrita, hipóteses que são naturais

quando estamos na escola, aprendendo continuamente a escrever. Explicamos, ainda, que os “erros” de escrita que foram cometidos no jogo são importantes para que nós, professores, possamos entender o que ainda falta ser ensinado e aos alunos, aquilo que ainda falta aprender. Ressaltamos que em textos formais é preciso seguir a convenção, porque é o que nos é cobrado socialmente. Os alunos concordaram com essas considerações.

Por fim, reforçamos que a noção do *sentido*, frequentemente usada para definir a noção de palavra e para ajudar a construir uma hipótese sobre a escrita não é, muitas vezes, um parâmetro adequado, já que a convenção usa frequentemente de outros critérios, como o etimológico, que não nos é acessível, para definir a forma ideal de se escrever uma palavra. Ressaltei os inúmeros casos de *depressa* que apareceram hipersegmentados; que apesar do sentido de *pressa* nessa palavra embutido e nas outras possibilidades de uso de *pressa* – como *com pressa*, por exemplo – a palavra é composta por uma única unidade, sem espaço em branco. Nesse momento, conforme adiantamos anteriormente, os alunos se mostraram surpresos com a grafia convencional dessa palavra. De fato, os alunos se mostraram surpresos com a escrita convencional dessa palavra. Reafirmamos a noção da arbitrariedade da convenção e da não transparência da linguagem, além de ressaltar, mais uma vez, que é com tentativa e erro que caminhamos rumo ao acerto.

Por fim, destacamos que a maioria dos alunos se mostrou satisfeita com a proposta. Alguns chegaram até a fazer comentários sobre o que tinha aprendido na aula com outras pessoas, e até já tinha, inclusive, corrigido a escrita de alguma outra pessoa, no que tange a segmentação de palavras escritas.

Fazemos, assim, uma avaliação muito positiva do jogo, que permitiu trabalhar com um aspecto formal da língua portuguesa de uma forma mais lúdica. Consideramos positivos, também, os problemas que encontramos em algumas fases do jogo, porque fizeram com que (re) pensemos a nossa prática didática e nossas próprias concepções, de modo a melhorar, sempre, a educação linguística. Além disso, avaliamos como interessantes os dados que esta pesquisa construiu e os resultados a que esta pesquisa chegou, que dialogam com estudos científicos produzidos sobre o tema e que podem ajudar na construção de outras estratégias específicas de ensino para os anos finais do Ensino Fundamental no contexto acreano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi o de investigar as ocorrências de hipo e hipersegmentação na escrita espontânea dos alunos do 6º ano, de uma escola pública municipal de Senador Guiomar, Estado do Acre. Como desenvolvimento da análise, apresentamos uma proposta de aplicação didático-pedagógica que buscou minimizar as ocorrências de segmentação não convencional na escrita dos alunos que participaram da pesquisa.

A análise realizada mostra que tanto a hiper como a hipossegmentação são desvios frequentes na escrita dos alunos. Com a análise dos textos produzidos pelos alunos, percebemos que a principal dificuldade de segmentação se dá em contextos de preposição + palavra, ou em contextos em que é possível reconhecer o padrão preposição + palavra, ainda que ele não esteja formalmente presente. Nossos dados corroboram a hipótese de Silva (2018), para quem, nesses contextos de escrita não convencional, há uma prosodização de clíticos preposicionais. No entanto, entendemos que é necessário o levantamento de mais dados e de uma análise fonológica e morfossintática mais refinada para estabelecer um quadro mais abrangente das principais motivações para a segmentação não convencional nos anos finais do Ensino Fundamental no contexto acreano. Esta é uma das contribuições, deste trabalho, que abre perspectiva para trabalhos futuros.

Também nos chamou a atenção a frequência de segmentação não convencional em que palavras gramaticais estão envolvidas. Isso é um indício de que os alunos estão fazendo hipóteses sobre o funcionamento da própria língua, além de fazer hipóteses sobre a escrita, já que reconhecem, na escrita de palavras gramaticais, um lugar de instabilidade.

Os resultados desta pesquisa corroboram constatações já realizadas por outros estudiosos, como destacamos nos trabalhos de Silva (2018), Tenani (2017) e Oliveira-Codinhoto (2016). É nítida a necessidade de se voltar ao estudo dos textos escritos nos anos finais do Ensino Fundamental, de forma a estabelecer as peculiaridades dessa escrita, de estabelecer as principais características dessa escrita para, então, construirmos propostas didáticas adequadas para essa etapa de escolarização. Ocioso dizer que ressaltamos a urgência de se trabalhar especificamente com os aspectos formais da língua portuguesa em sala de aula nos anos finais do Ensino

Fundamental, com vistas a sanar os problemas mais básicos de convenção ainda nessa etapa de escolarização.

Outro aspecto inovador deste trabalho foi a utilização de gamificação no processo de ensino-aprendizagem, com foco no desenvolvimento de um jogo eletrônico como metodologia de ensino. Essa estratégia foi pensada e planejada como forma de auxiliar e envolver os alunos no estudo da convenção. Podemos observar o quanto os *games* envolveram os alunos e trouxeram resultados positivos para o trabalho. Essa norma forma de estudo fez com que os alunos se afastassem do modelo de aula tradicional, trazendo um novo conceito, uma aula mais dinâmica e uma maior facilidade na hora do aprendizado.

Por outro lado, percebemos que algumas das fases do jogo que montamos, na verdade, recorreu a uma noção muito tradicional de escrita, tornando a tarefa difícil aos alunos não por sua natureza, mas pela própria constituição do jogo, que foi confusa. Estamos nos referindo especificamente à 3ª fase. No entanto, foi a partir das dificuldades dos alunos que pudemos entender os problemas e, assim, tivemos a oportunidade de repensar nossa prática.

Portanto, consideramos que a proposta de aplicação didático-pedagógica deste trabalho foi bastante produtiva, mesmo sendo a distância. Os objetivos foram alcançados e o aprendizado foi diagnosticado. Mesmo com todos os contratemplos, conseguimos construir um conhecimento que será levado para a vida social dessas crianças de forma positiva – é o que esperamos.

Por fim, esperamos também que este trabalho sirva como pontapé inicial para que outras propostas didáticas a respeito dos aspectos mais formais da linguagem se desenvolvam em contexto escolar, nos anos finais do Ensino Fundamental, e que resultados deste trabalho possam contribuir de forma significativa movendo, sempre à frente, as engrenagens dos estudos sobre a linguagem e o ensino de línguas.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Dinâmica lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ARANHA, Glaucio. **Novos leitores, novas formas: a emergência dos jogos eletrônicos como forma textual e suas implicações no campo da educação**. Trabalho completo publicado em Anais do XVI Simpósio de Informática na Educação (SBIE), nov/2005, Juiz de Fora, Brasil, 2005.

BASÍLIO, Margarida. **Teoria Lexical**. São Paulo: Ática, 1987.

_____. Em torno da palavra como unidade lexical: palavras e composições. **Veredas**, Juiz de v. 4, n. 2, 2009, p 9-18.

BEER, R. Programação para menores. **Veja**, São Paulo, ed. 2329, p. 86-89, 10 jul. 2013.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf Acesso em: 12 maio de 2020.

CHACON, Lourenço. Para além de vínculos diretos entre características fonético-segmentais e ortográficas na escrita infantil. **Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 215-230, 2008.

_____. Relação fala/escrita em dados não-convencionais de escrita infantil. Mesa-redonda A criança e o uso da língua: fala, escrita e suas relações na aquisição da linguagem. **Abralin ao vivo**, Brasil, Associação Brasileira de Linguística, 17 de julho de 2020, evento ao vivo transmitido pela internet. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fP2o-hF7jtq> Acesso: 20 jul. 2020.

CAPRISTANO, Cristiane Carneiro. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. 13 de junho de 2007. 264 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

_____. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 35, p. 171-193, 2010.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 481-513, 2013.

CORREIA, Margarita; ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. **Neologia em português**. São Paulo: Parábola, 2012.

CUNHA, Ana Paula Nobre. As segmentações não convencionais e sua relação com os constituintes prosódicos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 35, p. 323-358, 2010.

DIAS, Anair Valênia Martins; MORAIS, Cláudia Goulart *et al.* Minicontos multimodais. In: ROXANE, Rojo. MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.75-94.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIEL, Roberta. **Estudo longitudinal de hipossegmentações em texto do Ensino Fundamental II**. 22 de março de 2018. 129f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

_____; TENANI, Luciani. Prosodização de clíticos em Português Brasileiro: pistas a partir de hipossegmentações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 20, n. esp., p. 27-45, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender**. O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

KATAMBA, Francis. **Morphology**. New York: SMP, 1993.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da Leitura**. 8. Ed. Campinas: Pontes, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Ana Maria Pereira. **Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa**. 13 de fevereiro de 2013. 293f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer e jogar**. São Paulo: Cortez, 2001.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto; LOPES, Jader Janer Moreira (Orgs.) **Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010, p. 20-40.

MORAN, José. **Desafios na comunicação pessoal**. 3. Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

NESPOR, Marina; VOGEL, Irene. **Prosodic phonology**. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

PIAGET, Jean. A teoria de Piaget. In: MUSSEN, P. H. (Org). **Psicologia da criança: desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: E.P.U., 1975, p. 71-117.

OLIVEIRA-CODINHOTO, Gabriela. **A acessibilidade das construções relativas e a aquisição da escrita**. 14 de julho de 2016. 163 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2016.

_____. As orações relativas e a aquisição da escrita: uma análise funcionalista de textos infantis. Mesa-redonda A criança e o uso da língua: fala, escrita e suas relações na aquisição da linguagem. **Abralin ao vivo**, Brasil, Associação Brasileira de Linguística, 17 de julho de 2020, evento ao vivo transmitido pela internet. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fP2o-hF7jtq> Acesso: 20 ago. 2020.

PEREIRA, P.S., MEDEIROS, M., MENEZES, J.W.M. **Análise do Scratch como ferramenta de auxílio ao ensino de programação de computadores**. Anais do XL Congresso Brasileiro de Educação em engenharia (Cobenge), Belém, 2012.

PEZATTI, Erotilde Goreti. **Construções subordinadas na lusofonia: uma abordagem discursivo-funcional**. São Paulo: Editora UNESP Digital, 2016.

PIMENTEL, Janaína de Oliveira. **Hipo e hipersegmentação: a influência da hierarquia prosódica nas segmentações não-convencionais produzidas por alunos do 6º ano do ensino fundamental**. 4 de novembro de 2016. 177f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2016.

ROSA, Maria Carlota. **Introdução à morfologia**. São Paulo: Contexto, 2000.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramento na escola**. In: _____, MOURA, Eduardo. (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: _____ (Org). **Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013. p.13-36

SCAICO, Pasqueline Dantas *et al.* Programação no Ensino Médio: Uma Abordagem de Ensino Orientado ao Design com Scratch. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 21, n. 2, 2013, s/p.

SCOLARI, A. T., BERNARDI, G., CORDENONSI, A. Z. O. Desenvolvimento do raciocínio lógico através de objetos de aprendizagem. **Renote**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, 2007, p. 1-10.

SCRATCH BRASIL. **Você conhece o Scratch?** Disponível em: <http://www.scratchbrasil.net.br/index.php/sobre-o-scratch.html>. Acesso em 20 maio, 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVA, Airton de Mesquita; OLIVEIRA-CODINHOTO, Gabriela. **Desafios para o ensino da escrita nos anos finais do ensino fundamental**. No prelo.

SILVA, Lilian Maria. A grafia de palavras hipersegmentadas em textos produzidos nos anos finais do Ensino Fundamental. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 617-630, 2014.

_____. A prosodização de clíticos preposicionais do português brasileiro: o que dados de escrita podem revelar? **Raído** (Online), Dourados, v. 10, n. 24, p. 11-25, 2016.

_____. **Grafias não convencionais de preposições e sílabas pretônicas: pistas de prosodização de clíticos preposicionais**. 21 de fevereiro de 2018. 219f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

_____; TENANI, Luciani. **Hipersegmentações de palavras no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2. Ed. São Paulo, Global, 2004.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução de Armando Silveiro; contribuições: Adriana Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010.

TEIXEIRA, A. G. D. Um levantamento de percepções de professores sobre a tecnologia na prática docente. **Linguagens e Diálogos**, v. 2, n. 1, p. 159-174, 2012.

TENANI, Luciani. Estruturas morfossintática e prosódica dos enunciados: fatores para hipersegmentações. **DOMÍNIOS DE LINGU@GEM**, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 8, 2017.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For the Win - How Game Thinking Can Revolutionize Your Business**. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.