

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TARCIANA PEREIRA DA SILVA ALMEIDA**

**O APRENDIZADO DE REGRAS MORFOLÓGICAS DE ORTOGRAFIA: A EVOLUÇÃO  
DAS CRIANÇAS E OS EFEITOS DE INTERVENÇÕES DIDÁTICAS COM O USO DE  
JOGOS**

**RECIFE**

**2018**

**TARCIANA PEREIRA DA SILVA ALMEIDA**

**O APRENDIZADO DE REGRAS MORFOLÓGICAS DE ORTOGRAFIA: A EVOLUÇÃO  
DAS CRIANÇAS E OS EFEITOS DE INTERVENÇÕES DIDÁTICAS COM O USO DE  
JOGOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Artur Gomes de Morais

**Recife**

**2018**

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

- A447a Almeida, Tarciana Pereira da Silva.  
O aprendizado de regras morfológicas de ortografia: a evolução das crianças e os efeitos de intervenções didáticas com o uso de jogos / Tarciana Pereira da Silva Almeida. – Recife, 2018.  
262 f. : il. ; 30 cm.
- Orientador: Artur Gomes de Moraes.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.  
Inclui Referências e Apêndices.
1. Jogos no ensino de língua portuguesa. 2. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 3. Língua portuguesa-Ortografia. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Moraes, Artur Gomes de. II. Título.
- 372.6 CDD (22. ed.) UFPE (CE2018-40)

**TARCIANA PEREIRA DA SILVA ALMEIDA**

**O APRENDIZADO DE REGRAS MORFOLÓGICAS DE ORTOGRAFIA: A EVOLUÇÃO  
DAS CRIANÇAS E OS EFEITOS DE INTERVENÇÕES DIDÁTICAS COM O USO DE  
JOGOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós -  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal de Pernambuco para obtenção do  
título de Doutor em Educação. Linha de  
Pesquisa: Educação e Linguagem.

Aprovada em: 19/02/2018

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Leila Nascimento da Silva (Examinadora Externa)

Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Tânia Maria Soares Bezerra Rios Leite (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Alexsandro da Silva (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Ao meu esposo, pelo apoio incondicional.

Aos meus filhos, Pedro e Matheus, pela compreensão nas horas de ausência.

Aos meus pais, pela determinação em conduzir-me ao mundo acadêmico.

À minha sogra, que sempre foi uma grande incentivadora.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me ampara e fortalece nas batalhas do dia-a-dia.

Ao Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes, que esteve sempre presente, com uma dedicação ímpar, orientando-me na pesquisa e incentivando-me a crescer intelectual e profissionalmente, desde o tempo do mestrado.

Aos Prof. Dr. Ana Cláudia Pessoa, Alexsandro da Silva, Leila Nascimento, Jane Correa e Tânia Rios, que cuidadosamente, leram minha pesquisa e que apontaram sugestões para sua melhoria.

À Prof. Dr<sup>a</sup>. Anne-Marie Chartier, que em sua breve estadia, analisou minha pesquisa e de outros alunos da Pós-Graduação em Educação e Linguagem.

Ao Centro de Estudos em Educação e Linguagem, que me oportunizou experiências no campo de formação docente.

À Prefeitura do Recife, que permitiu meu afastamento da função docente, para realizar o meu doutoramento.

Às escolas participantes da pesquisa, com seus dirigentes, professoras e alunos, que tornaram possível esse estudo.

Aos meus colegas de turma e a outros colegas que já passaram pelo Programa de Pós-Graduação e com os quais dividi vários momentos.

Ao meu esposo, Giacianne, que sempre esteve a apoiar-me e incentivar-me.

Aos meus filhos, Matheus e Pedro, que tiveram que abrir mão do colo materno em vários momentos durante esses 4 anos.

Aos meus pais, por orientarem minha caminhada inicial até a entrada no mundo profissional e aos meus irmãos, Fabiana, Tatiana e Arnaldo, por torcerem pelo meu sucesso.

À minha sogra, que nos bastidores, sempre me acompanha e me instiga a avançar.  
Só resta-me agradecer a todos vocês!

## RESUMO

A presente pesquisa objetivou investigar a aprendizagem das regras morfológicas da ortografia da língua portuguesa, a partir de um ensino reflexivo com uso de jogos ortográficos, verificando os efeitos do emprego desse recurso didático. Nela são apresentados dois estudos. O Estudo 1 objetivou: a) verificar quais as principais dificuldades ortográficas relacionadas às regras morfológicas de alunos de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental em duas escolas, uma pública e a outra privada e; b) verificar como a escolaridade e a origem sociocultural têm implicações sobre o domínio dessas regras. Ele consistiu na aplicação de um ditado lacunado a 90 crianças para verificar a escrita de 16 sufixos de derivação e 12 desinências verbais. O Estudo 2, teve como objetivos: a) verificar o efeito de intervenções didáticas com uso de jogos de ortografia na aprendizagem de regras morfológicas; b) acompanhar o rendimento ortográfico dos alunos dos 4ºs anos de duas escolas, quanto ao aprendizado de algumas regras morfológicas e ; c) analisar se havia diferenças entre as mediações do ensino com jogos realizadas por docentes com diferentes níveis de conhecimentos sobre o ensino da ortografia. Houve aplicação de pré-teste e, após sessões de jogos, de pós-testes imediato e retardado. Observou-se, no Estudo 1, que algumas regras mostravam-se mais difíceis que outras. Os sufixos derivacionais mais difíceis foram EZ, ÊS, EZA e ENSE, e os morfemas verbais mais difíceis foram o SSE (1ª e 3ª conjugações), AR (infinitivo da 1ª conjugação) e o ÃO (nas 2ª e 3ª conjugações). Os dados sugeriram que há interferência da origem sociocultural na aprendizagem das regras morfológicas e que há algum efeito da escolaridade apenas na escola pública . No Estudo 2, encontramos evidências que sinalizam para o fato de que as intervenções didáticas com o uso de jogos favoreceram o aprendizado da ortografia de regras morfológicas. Os dados sugerem, ainda, que não há muita diferença no resultado das aprendizagens a partir da mediação de docentes com níveis distintos de compreensão da organização da norma ortográfica e que as condições vivenciadas pela turma podem interferir no aprendizado. Há indícios de que crianças em hipótese silábico-alfabética são capazes de fazer reflexões e construir aprendizagens sobre as regras morfológicas.

**Palavras-chave:** Ortografia. Regras morfológicas. Jogos de ortografia.

## ABSTRACT

The present research aimed to investigate the learning of the morphological rules of the Portuguese language spelling, based on a reflexive teaching using orthographic games, verifying the effects of the use of this didactic resource. Two studies are presented in this paper. Study 1 aimed at: a) verifying the main orthographic difficulties related to the morphological rules of students from 3rd to 5th year of elementary school in two schools, one public and the other private; b) to verify how schooling and socio-cultural origin have implications for the mastery of these rules. It consisted of applying a dictum to 90 children to check the writing of 16 derivation suffixes and 12 verbal endings. Study 2 had as objectives: a) to verify the effect of didactic interventions with the use of spelling games in the learning of morphological rules; b) to follow the orthographic performance of the students of the 4<sup>o</sup> years of two schools, regarding the learning of some morphological rules and; c) to analyze if there were differences between the mediations of teaching with games performed by teachers with different levels of knowledge about the teaching of spelling. There was pre-test application and, after game sessions, immediate and delayed post-tests. It was observed in Study 1 that some rules were more difficult than others. The most difficult derivational suffixes were EZ, ÊS, EZA and ENSE, and the most difficult verbal morphemes were the SSE (1st and 3rd conjugations), AR (infinitive of the 1st conjugation) and the ÃO (in the 2nd and 3rd conjugations). The data suggested that there is interference of sociocultural origin in the learning of morphological rules and that there is some effect of schooling only in the public school. In Study 2, we found evidence pointing to the fact that didactic interventions with games favored learning the orthography of morphological rules. The data also suggest that there is not much difference in the results of learning from the mediation of teachers with different levels of understanding of the organization of the orthographic norm and that the conditions experienced by the class can interfere in learning. There are indications that children in syllabic-alphabetic hypothesis are able to make reflections and build learning about the morphological rules.

**Keywords:** Spelling. Morphological rules. Spelling games.

## RÉSUMÉ

La présente recherche porte sur l'apprentissage des règles morphologiques orthographiques portugais, d'un enseignement de réflexion avec l'utilisation des jeux d'orthographe, de vérifier les effets sur l'emploi de cette ressource pédagogique. Deux études sont présentées dans ce document. Étude 1 visait à: a) vérifier que les principales difficultés d'orthographe liées aux règles morphologiques de 3e aux élèves de 5e année de l'école élémentaire dans deux écoles, l'un public et l'autre privé et; b) vérifier la façon dont l'origine éducative et socioculturelle ont des implications sur la maîtrise de ces règles. Il a été l'application d'un dictionnaire lacunado 90 enfants pour vérifier l'écriture de 16 succursales et 12 suffixes terminaisons verbales. Étude 2 a les objectifs suivants: a) pour évaluer l'effet des interventions éducatives avec l'utilisation des jeux d'orthographe dans l'apprentissage des règles morphologiques; b) suivre l'orthographe de la réussite des élèves 4<sup>o</sup>s année deux écoles sur l'apprentissage et des règles morphologiques; c) s'il y avait des différences entre les médiations pédagogiques avec des jeux faits par les enseignants avec différents niveaux de connaissances sur l'enseignement de l'orthographe. Il y avait application de pré-test et après les matchs, les sessions post-tests immédiats et différés. Il a été observé dans l'étude 1 que certaines règles étaient plus difficiles que d'autres. Les suffixes dérivatifs ont été difficiles EZ, ES, et EZA ENSE, et étaient difficiles morphèmes verbales SSE (1er et 3e conjugaisons), AR (infinitif 1ère conjugaison) et ÑO (dans le 2e et 3e conjugaisons). Les données suggèrent que l'interférence à leur arrière-plan dans l'apprentissage des règles morphologiques et qu'il ya un effet de scolarité seulement à l'école publique. Dans l'étude 2, nous trouvons des preuves que le signal au fait que les interventions éducatives avec l'utilisation de jeux favorisé l'apprentissage des règles morphologiques d'orthographe. Les données suggèrent également qu'il n'y a pas beaucoup de différence dans l'issue de l'apprentissage de la médiation des enseignants avec différents niveaux de compréhension de l'orthographe standard de l'organisation et les conditions vécues par la classe peut interférer avec l'apprentissage. Il est prouvé que les enfants dans l'hypothèse syllabique alphabétiques sont en mesure de faire des réflexions et construire l'apprentissage sur les règles morphologiques.

**Mots-clés:** Orthographe. Règles morphologiques. Jeux d'orthographe.

## . LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Características dos jogos.....	54
Quadro 2- Perfil das docentes das turmas.....	104
Quadro 3- Composição das turmas.....	106
Quadro 4- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas ÊS/EZ- Turma X.....	125
Quadro 5- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas ÊS/EZ- Turma Y.....	129
Quadro 6- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas ESA/EZA- Turma X.....	133
Quadro 7- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas ESA/EZA- Turma Y.....	136
Quadro 8- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas AL/AU- Turma X.....	140
Quadro 9- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas AL/AU- Turma Y.....	143
Quadro 10- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas ICE/ISSE- Turma X.....	152
Quadro 11- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas ICE/ISSE- Turma Y.....	154
Quadro 12- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas A/AR- Turma X.....	157
Quadro 13- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas A/AR- Turma Y.....	160
Quadro 14- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas AM/ÃO- Turma X.....	163
Quadro 15- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas AM/ÃO- Turma Y.....	166
Quadro 16- Exemplo 1- Comemoração dos acertos do grupo- Escola X-	

<b>Aula 1.....</b>	<b>169</b>
<b>Quadro 17- Exemplo 2- Comemoração dos erros de um grupo oponente- Escola Y- Aula 1.....</b>	<b>170</b>
<b>Quadro 18- Exemplo 3- Lamentação frente ao erro de seu grupo- Escola X- Aula 3.....</b>	<b>170</b>
<b>Quadro 19- Frequência absoluta de ocorrência dessas expressões de tipo motivacional nas duas escolas, nas sessão de jogos voltados ao ensino de sufixos derivacionais.....</b>	<b>170</b>
<b>Quadro 20 Frequência absoluta de ocorrência dessas expressões de tipo motivacional nas duas escolas, nas sessão de jogos voltados ao ensino de desinências verbais.....</b>	<b>171</b>
<b>Quadro 21- Exemplo 4- Hesitação quanto às letras ou palavras.....</b>	<b>173</b>
<b>Quadro 22- Exemplo 5- Indicação de letras ou palavras corretas.....</b>	<b>173</b>
<b>Quadro 23- Exemplo 6- Reconhecimento do erro de seu grupo ou do grupo oponente.....</b>	<b>174</b>
<b>Quadro 24- Exemplo 7- Negociação da resposta.....</b>	<b>174</b>
<b>Quadro 25- Exemplo 8- Explicitação da regra.....</b>	<b>174</b>
<b>Quadro 26- Frequência absoluta de ocorrência dessas expressões de tipo cognitivo nas duas escolas, nas sessão de jogos voltados ao ensino de sufixos derivacionais.....</b>	<b>175</b>
<b>Quadro 27- Frequência absoluta de ocorrência dessas expressões de tipo cognitivo nas duas escolas, nas sessão de jogos voltados ao ensino de desinências verbais.....</b>	<b>176</b>
<b>Quadro 28- Exemplo 9- Intervenção da professora quanto à leitura.....</b>	<b>179</b>
<b>Quadro 29- Exemplo 10- Intervenção da professora quanto ao emprego de letras maiúsculas.....</b>	<b>179</b>
<b>Quadro 30- Exemplo 11- Intervenção da pesquisadora para conter a indisciplina.....</b>	<b>180</b>
<b>Quadro 31- Exemplo 12- Intervenção da pesquisadora quando os alunos estavam dispersos.....</b>	<b>181</b>

<b>Quadro 32- Exemplo 13- Intervenção da pesquisadora para aproximar os alunos da regra – sufixos derivacionais.....</b>	<b>183</b>
<b>Quadro 33-Exemplo 14- Intervenção da pesquisadora para aproximar os alunos da regra- desinência verbal.....</b>	<b>184</b>
<b>Quadro 34- Exemplo 15- Tentativa de localizar diferença sonora.....</b>	<b>188</b>
<b>Quadro 35- Exemplo 16- Reflexão dos alunos não alfabetizados.....</b>	<b>190</b>
<b>Quadro 36- Caso Ednaldo- Dúvida sobre a terminação.....</b>	<b>192</b>
<b>Quadro 37- Caso Ednaldo- Apresentação de justificativa I.....</b>	<b>192</b>
<b>Quadro 38- Caso Ednaldo- Apresentação de justificativa II.....</b>	<b>193</b>
<b>Quadro 39- Caso Ednaldo- Apresentação de justificativa e indicação da resposta correta.....</b>	<b>193</b>
<b>Quadro 40- Caso Ednaldo- Reconhecimento de acerto do grupo oponente...</b>	<b>194</b>
<b>Quadro 41- Caso Ednaldo- Escrita de Ednaldo com a colaboração de colegas.....</b>	<b>194</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Médias percentuais de acerto e desvios-padrão relativos ao desempenho dos alunos na escrita de palavras com sufixos de derivação – Escola A.....	83
Tabela 2- Médias percentuais de acerto e desvios-padrão relativos ao desempenho dos alunos na escrita de palavras com morfemas de desinência verbal – Escola A.....	84
Tabela 3- Médias percentuais de acerto e desvios-padrão relativos ao desempenho dos alunos na escrita de palavras com sufixos de derivação – Escola B.....	85
Tabela 4- Médias percentuais de acerto e desvios-padrão relativos ao desempenho dos alunos na escrita de palavras com morfemas de desinência verbal – Escola B.....	85
Tabela 5- Médias percentuais de acertos e desvios-padrão, por escola, relativos ao desempenho geral quanto à escrita de sufixos derivacionais.....	87
Tabela 6- Médias percentuais de acertos e desvios-padrão, por escola, relativos ao desempenho geral quanto à escrita de desinências verbais.....	88
Tabela 7- Comparação do desempenho ortográfico entre os 3 <sup>os</sup> , 4 <sup>os</sup> e 5 <sup>os</sup> anos-sufixos derivacionais.....	89
Tabela 8- Comparação do desempenho ortográfico entre os 3 <sup>os</sup> , 4 <sup>os</sup> e 5 <sup>os</sup> anos-desinências verbais.....	91
Tabela 9- Médias percentuais e desvios-padrão dos alunos da turma X ao notarem sufixos derivacionais e resultado do teste U de Mann-Whitney.....	118
Tabela 10- Médias percentuais e desvios-padrão dos alunos da turma Y ao notarem sufixos derivacionais e resultado do teste U de Mann-Whitney.....	121
Tabela 11- Médias percentuais e desvios-padrão dos alunos da turma X ao notarem desinências verbais e resultado do teste U de Mann-Whitney.....	147

**Tabela 12- Médias percentuais e desvios-padrão dos alunos da turma Y ao notarem desinências verbais e resultado do teste U de Mann-Whitney..... 149**

## LISTA DE ABREVIATURAS

**Abreviaturas utilizadas em relação às regras morfológicas estudadas:**

<b>Derivação sufixal</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Derivação sufixal</b>	<b>Exemplos</b>
INHO	irmão <b>zinho</b>	EZ	Timidez
AGEM	folhagem	ÊS	Japonês
ALHÃO	brincalhão	EZA	Beleza
ÃO	salão	ESA	Chinesa
AL ADJETIVO	legal	ENSE	Brasiliense
AL COLETIVO	bananal	ONHA	Medonha
VEL	amável	OR	Pintor
ANÇA	mudança	OSO	Famoso

<b>Desinência verbal</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Desinência verbal</b>	<b>Exemplos</b>
AR (infinitivo- conjugação) 1ª	comprar	AMAR (3ª pessoa do plural do pretérito perfeito - 1ª conjugação)	Compraram
ER (infinitivo- conjugação) 2ª	correr	AMER (3ª pessoa do plural do pretérito perfeito - 2ª conjugação)	Perceberam
OU ( 3ª pessoa do singular pretérito perfeito- 1ª conjugação)	falou	AOER (futuro do presente - 2ª conjugação);	Comprarão
EU (3ª pessoa do singular do pretérito perfeito- 2ª conjugação)	comeu	AOIR (futuro do presente - 3ª conjugação)	Conseguirão
ANDO (gerúndio - 1º conjugação)	achando	SSEAR (pretérito imperfeito do subjuntivo - 1ª conjugação)	Entregasse
INDO (gerúndio - 3º conjugação);	curtindo	SSEIR (pretérito imperfeito do subjuntivo - 3ª conjugação).	Pedisse

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2 A ORGANIZAÇÃO DA NORMA ORTOGRÁFICA DO PORTUGUÊS, SEU ENSINO E SUA APRENDIZAGEM</b> .....	25
2.1 COMO ESTÁ ORGANIZADA A NORMA ORTOGRÁFICA DE LÍNGUA PORTUGUESA?.....	25
2.2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO MORFOLOGIA/ORTOGRAFIA	32
<b>2.2.1 Morfologia e morfemas</b> .....	32
<b>2.2.2 Consciência morfológica e ortografia</b> .....	35
2.3 O APRENDIZADO DE ORTOGRAFIA: EVIDÊNCIAS DE PESQUISA SOBRE COMO AS CRIANÇAS SE APROPRIAM DA NORMA ORTOGRÁFICA.....	38
2.4 O ENSINO DE ORTOGRAFIA E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....	45
<b>3 JOGOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM GERAL E NA ÁREA DE LÍNGUA MATERNA</b> .....	53
3.1 O QUE É JOGO? QUAIS SUAS CARACTERÍSTICAS?.....	53
3.2 O JOGO NAS PERSPECTIVAS DE PIAGET E VYGOTSKY.....	55
3.3. O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR....	58
3.4 OS JOGOS E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS.....	62
<b>3.4.1 Estudos sobre o efeito de jogos na apropriação do sistema de escrita alfabética</b> .....	62
<b>3.4.2 Estudos sobre o efeito de jogos na apropriação da norma ortográfica</b> .....	65
<b>4 ESTUDO I- MAPEAMENTO DE DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS DO TIPO MORFOLÓGICO EM GRUPOS DE ALUNOS DO 3º AO 5º ANO</b> .....	79
4.1 METODOLOGIA.....	79
<b>4.1.1 Sujeitos participantes</b> .....	79
<b>4.1.2 Materiais e procedimentos</b> .....	80
4.2 ANÁLISE DE DADOS.....	81
<b>4.2.1- Análises quantitativas</b> .....	82

<b>4.2.2- Principais dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos.....</b>	<b>82</b>
4.2.2.1- Desempenho ortográfico dos alunos da escola pública- escola A.....	82
4.2.2.2- Desempenho ortográfico dos alunos da escola privada- escola B.....,.....	84
<b>4.2.3- Análise da relação entre origem sociocultural e o aprendizado das regras morfológicas.....</b>	<b>86</b>
4.2.3.1- Análise do desempenho geral na escrita de sufixos derivacionais.....	86
4.2.3.2 Análise do desempenho geral na escrita de desinências verbais.....	87
<b>4.2.4 Análise da relação entre a escolaridade e o aprendizado de regras morfológicas.....</b>	<b>88</b>
4.3 ANÁLISE QUALITATIVA.....	92
<b>4.3.1 Análise qualitativa da escrita dos morfemas de derivação lexical- Escola A .</b>	<b>93</b>
<b>4.3.2 Análise qualitativa da escrita dos morfemas de desinência verbal-Escola A ..</b>	<b>94</b>
<b>4.3.3 análise qualitativa da escrita dos morfemas de derivação lexical- Escola B....</b>	<b>96</b>
<b>4.3.4- Análise qualitativa da escrita dos morfemas de desinência verbal- Escola B..</b>	<b>97</b>
4.4 SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DAS ANÁLISES QUALITATIVAS.....	98
<b>5 ESTUDO II- O EFEITO DE JOGOS SOBRE O APRENDIZADO DAS REGRAS MORFOLÓGICAS DE ORTOGRAFIA.....</b>	<b>101</b>
5.1 METODOLOGIA.....	101
<b>5.1.1 Os locais de nossa pesquisa.....</b>	<b>102</b>
5.1.1.1 Escola X.....	102
5.1.1.2 Escola Y.....	103
<b>5.1.2 Sujeitos participantes.....</b>	<b>103</b>
5.1.2.1 Professoras .....;	103
5.1.2.2 Alunos.....	106
<b>5.1.3 Procedimentos.....</b>	<b>107</b>
<b>5.1.4 Os jogos ortográficos.....;</b>	<b>111</b>
5.2 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS: OS DESEMPENHOS ANTES E APÓS O ENSINO COM OS JOGOS.....	116
<b>5.2.1 Desempenho das turmas na escrita de sufixos derivacionais.....</b>	<b>117</b>
5.2.1.1 Desempenho da turma X (sufixos derivacionais).....	117

5.2.1.2 Desempenho da turma Y(sufixos derivacionais).....	120
<b>5.2.2 Desempenhos individuais na notação de sufixos derivacionais.....</b>	<b>121</b>
5.2.2.1 Percursos individuais da aprendizagem.....	124
5.2.2.1.1 Percursos individuais da aprendizagem dos sufixos de derivação lexical ÊS/EZ- Escola X.....	125
5.2.2.1.2 Percursos individuais da aprendizagem dos sufixos de derivação lexical ÊS/EZ- Escola Y.....	128
5.2.2.1.3 Considerações sobre a evolução no emprego das regras ÊS/EZ.....	129
5.2.2.2.1 Percursos individuais da aprendizagem dos sufixos de derivação lexical ESA/EZA-Escola X.....	132
5.2.2.2.2 Percursos individuais da aprendizagem dos sufixos de derivação lexical ESA/EZA-Escola Y.....	136
5.2.2.2.3 Considerações sobre a evolução no emprego das regras ESA/EZA.....	138
5.2.2.3.1- Percursos individuais da aprendizagem dos sufixos de derivação lexical AL/AU- Escola X.....	139
5.2.2.3.2- Percursos individuais da aprendizagem dos sufixos de derivação lexical AL/AU- Escola Y.....	142
5.2.2.3.3- Considerações sobre a evolução no emprego das regras AL/AU.....	145
<b>5.2.3 Desempenho das turmas na escrita de morfemas de desinências verbais.....</b>	<b>146</b>
5.2.3.1 Desempenho da turma X.....	146
5.2.3.2 Desempenho da turma Y.....	149
<b>5.2.4 Desempenho individual dos alunos na notação de desinências verbais.....</b>	<b>150</b>
5.2.4.1 Percursos individuais da aprendizagem das desinências verbais enfocadas.....	151
5.2.4.1.1 Percursos individuais da aprendizagem das desinências verbais ICE/ISSE- Escola X.....	151
5.2.4.1.2 Percursos individuais da aprendizagem das desinências verbais ICE/ISSE- Escola Y.....	156
5.2.4.1.2 Considerações sobre a evolução no emprego das regras ICE/ISSE.....	156
5.2.4.2.1 Percursos individuais da aprendizagem das desinências verbais A/AR-	

Escola X.....	156
5.2.4.2.2 Percursos individuais da aprendizagem das desinências verbais A/AR- Escola Y.....	159
5.2.4.2.3 Considerações sobre a evolução no emprego das regras A/AR.....	161
5.2.4.3.1 Percursos individuais da aprendizagem das desinências verbais AM/ÃO.- Escola X .....	162
5.2.4.3.2 Percursos individuais da aprendizagem das desinências verbais AM/ÃO.- Escola Y .....	165
5.2.4.3.3 Considerações sobre a evolução no emprego das regras AM/ÃO.....	167
<b>5.3 ANÁLISE QUALITATIVA DAS EVIDÊNCIAS RELATIVAS AO ENSINO E À APRENDIZAGEM DOS SUFIXOS DERIVACIONAIS E DESINÊNCIAS VERBAIS.....</b>	<b>168</b>
<b>5.3.1 As situações de ensino-aprendizagem.....</b>	<b>168</b>
5.3.1.1 Condutas ligadas a aspectos motivacionais.....	168
5.3.1.2 Condutas ligadas a aspectos cognitivos.....	172
<b>5.3. 2 Características das mediadoras e das turmas.....</b>	<b>178</b>
<b>5.3.3 Reflexões adicionais sobre o domínio da regra pelos aprendizes.....</b>	<b>186</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>196</b>
<b>REFERÊNCIAS.. .....</b>	<b>206</b>
<b>APÊNDICE A - LISTA DE TRABALHOS REVISITADOS SOBRE ORTOG. E JOGOS..</b>	<b>213</b>
<b>APÊNDICE B -DITADO APLICADO NO ESTUDO 1.....</b>	<b>220</b>
<b>APÊNDICE C - JOGOS ÊS/EZ.....</b>	<b>222</b>
<b>APÊNDICE D- JOGOS ESA/EZA.....</b>	<b>228</b>
<b>APÊNDICE E - JOGOS AL/AU.....</b>	<b>233</b>
<b>APÊNDICE F - JOGOS ICE/ISSE.....</b>	<b>239</b>
<b>APÊNDICE G - JOGOS A/AR.....</b>	<b>244</b>
<b>APÊNDICE H - JOGOS AM/ÃO.....</b>	<b>251</b>
<b>APÊNDICE I – DIT.UTILIZADO NO PRÉ-TESTE E PÓS TESTE RET (SUF. DERIV)....</b>	<b>257</b>
<b>APÊNDICE J – DIT. UTILIZADO NO PÓS-TESTE IMEDIATO E PRÉ TESTE).....</b>	<b>259</b>
<b>APÊNDICE K- DIT. UTILIZADO NO PÓS-TESTE IMEDIATO.....</b>	<b>261</b>
<b>APÊNDICE L- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS.....</b>	<b>262</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O aprendizado da escrita é um processo que demanda um imenso esforço cognitivo dos alunos. Eles precisam, a princípio, compreender as propriedades do sistema de escrita alfabética, percorrendo diferentes hipóteses (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986). Ao chegar na etapa alfabética é preciso que eles passem a compreender que a escrita não é tão simples, pois, em geral, não há uma correspondência direta entre as partes faladas e escritas. Algumas letras podem representar diferentes sons, assim como os mesmos sons podem ser grafados com letras diferentes.

Esse percurso entre sair da escrita alfabética e alcançar a escrita ortográfica, ou seja, fazer uso adequado da norma ortográfica da língua portuguesa, implica em não apenas compreender algumas regularidades de nossa língua, mas, também, saber que, em alguns casos, não há regra que oriente a escrita das palavras e, por isso, devem ser memorizadas.

Essa necessidade de normatização existe devido ao fato de que o “casamento” entre sons e letras nem sempre é monogâmico (LEMLE, 1986)

Segundo Morais (1998) o ensino da língua portuguesa, de forma geral, e o ensino de ortografia não têm caminhado lado a lado. Enquanto aspectos relativos à leitura, produção de texto, escrita e oralidade, vêm se transformando durante as três últimas décadas, o ensino da ortografia não tem sido inovado na mesma proporção.

Diversas pesquisas foram empreendidas sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia, desde o fim da década de 1980 e o interesse pela ortografia da língua portuguesa tem motivado diversos estudiosos a partir de então.

Para embasar melhor nosso estudo, que diz respeito ao ensino e aprendizagem da ortografia e, mais especificamente, sobre as regras morfológicas da ortografia de nossa língua e sobre o uso de jogos como recursos didáticos no ensino de língua portuguesa, fizemos um levantamento das pesquisas que tratavam desses dois temas, realizando, então, um estudo do tipo estado da arte.

Utilizamos como base as teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de

Pernambuco, já que ambos os programas se interessam pela temática. Fizemos também uma busca nas teses e dissertações catalogadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nas teses e dissertações do Banco de Teses da Capes, nas pesquisas indexadas no periódico Scielo e no Google Acadêmico.

Em nossa busca, para encontrarmos trabalhos sobre ortografia, estabelecemos alguns critérios: a) o trabalho ter sido publicado nos últimos 20 anos; b) relacionar-se ao ensino e/ou aprendizagem de ortografia; c) ser voltado para o ensino fundamental; d) não trabalhar com alunos com deficiência.

O motivo para a adoção desses critérios foi a necessidade de encontrar pesquisas mais atuais sobre o ensino e/ou aprendizagem desse objeto de conhecimento. Como nosso segundo estudo (o que envolveu o ensino com o uso de jogos ortográficos) foi realizado com alunos do 4º ano do ensino fundamental, gostaríamos de encontrar trabalhos que investigassem o público desses 8 anos de escolaridade e, a exclusão de alunos com dificuldades como afasia, dislexia, cegueira, surdez, dentre outras deficiências e/ou distúrbios, deveu-se ao fato de acreditarmos que isso seria objeto de uma investigação mais específica, considerando as limitações impostas pela deficiência/distúrbio, e que não seria fonte de nossa atenção.

Investigando sobre as regras morfológicas da nossa norma ortográfica, buscamos, nos diferentes bancos de dados, os seguintes descritores: ortografia, ortográfico, morfologia, morfológico, orthography, spelling, spelling teaching, spelling morphology.

Encontramos, no banco de teses e dissertações da Universidade Federal de Pernambuco, 04 (quatro) dissertações e 03 (três) teses, escritas entre 1999 e 2013. Duas dessas dissertações e duas teses foram do Programa de Pós-Graduação em Educação e o restante dos trabalhos no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva.

Apesar de todos tratarem de ortografia, apenas os trabalhos de Melo (2001) e Queiroga (2003) traziam explicitamente, em seus títulos, o foco sobre morfossintaxe ou morfologia.

Nossa busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) nos apontou 125 ocorrências, mas apenas 09 (nove) teses e 13 (treze) dissertações atendiam aos

critérios estabelecidos. Quando buscamos algo relativo à morfossintaxe ou morfologia, só encontramos os trabalhos de Queiroga (2003), Paula (2007) e Duarte (2010). Vale salientar que o primeiro trabalho já aparecia no banco de dados da UFPE. Outros dois trabalhos sobre ortografia também estavam catalogados no primeiro banco de dados.

Ao fazermos a busca no banco de teses e dissertações da CAPES, apareceram apenas 61 registros, sendo que só 11 enquadravam-se nos critérios definidos anteriormente e a maior parte deles já estava contida no BDTD.

Consultando os artigos indexados ao periódico Scielo, encontramos 80 (oitenta) trabalhos, mas que atendessem aos nossos interesses de busca, só havia 15 (quinze). Deles, 08 (oito) traziam os descritores morfológico, morfossintático ou morphological, como é o caso de Gelbukh (2003), Meireles e Correa (2005; 2006), Queiroga, Lins e Pereira (2006), Mota, Aníbal e Lima (2008), Guimarães e Paula (2010), Guimarães (2011) e Mota (2012).

Ao localizar pesquisas com jogos também estabelecemos critérios de seleção, que foram: a) o trabalho ter sido publicado nos últimos 20 anos; b) relacionar-se ao ensino e/ou aprendizagem através de jogos; c) serem jogos voltados ao ensino de língua portuguesa. Nossos descritores foram *jogos*, *jogos didáticos*, *jogos educativos*.

Ao buscarmos no Banco de Teses e Dissertações da UFPE, havia apenas 05 (cinco) trabalhos e os de Lima (2007), Bezerra (2008), Azevedo (2012) e Almeida (2013) relacionavam-se exclusivamente aos jogos de língua portuguesa.

No BDTD encontramos 04 (quatro) trabalhos, sendo que dois eram vinculados à leitura e jogos de regras e os outros dois à ortografia: os de Lima (2007) e Almeida (2013), que já haviam sido relacionados no banco de dados anterior.

Nos bancos Scielo e da Capes foi encontrado apenas um trabalho sobre jogos em cada, no entanto, esses jogos eram mais gerais, não se adequando ao critério de ser jogo para o ensino de língua portuguesa.

Esse pequeno índice de pesquisas sobre a temática nos fez procurar outras fontes no Google Acadêmico e o resultado foi interessante. Encontramos 24 ocorrências, sendo que muitas delas referiam-se a jogos digitais e tratavam-se apenas de análise dos softwares, sem se relacionarem com a aprendizagem possibilitada pelos jogos. Nesse conjunto encontramos os artigos de Fin (2006), Mesquita Filho (2010),

Marques e Silva (2012) e Paschoal et al (2014), versando sobre jogos digitais desenvolvidos para o ensino de ortografia.

Havia 06 (seis) estudos que traziam experiências onde os jogos tinham sido instrumentos pedagógicos para melhorar a leitura/escrita dos alunos dos anos iniciais e 02(dois) voltados para ortografia, sendo que um deles era para avaliação do conhecimento ortográfico (CURVELO; MEIRELES; CORREA, 1998) e o outro relacionava-se ao uso dos jogos para a compreensão das regras ortográficas (MORENO; CONCEIÇÃO, 2012). Este último, apesar de investigar o uso de jogos ortográficos, não utilizava uma classificação ortográfica adotada por nós nessa pesquisa, que optamos pela classificação de Morais (1995; 1998). Encontramos, também, um artigo que discute a função mediadora do professor em oficina de jogos (CAMPOS; MACEDO, 2011).

A partir dessa busca empreendida pudemos fazer novas leituras que nos ajudaram a consolidar o marco teórico que desenvolvemos. Os conjuntos de textos encontrados aparecem no Apêndice A.

Voltando a falar na presente investigação, podemos afirmar que a motivação para a mesma é decorrente da pesquisa do mestrado, quando vimos como jogos de ortografia podiam contribuir para a melhoria do desempenho ortográfico dos alunos quanto ao emprego do M/N, C/QU, G/GU e diferentes contextos do R. Verificamos que, naquele estudo, apesar de os jogos terem um potencial mobilizador das aprendizagens, posto que envolvem a questão lúdica, faz-se necessária a ação do professor para mediar as situações e promover a aprendizagem. Essa pesquisa foi realizada por apenas uma amostra de 20 (vinte) alunos de 4º ano de duas escolas públicas municipais de Recife, onde os aprendizes realizavam esse trabalho com os jogos num espaço fora da sala de aula, tendo a pesquisadora como mediadora.

Com o formato metodológico utilizado na pesquisa acima relatada, não foi possível saber como os jogos de ortografia podem ser utilizados em uma sala de aula. Essa curiosidade nos instigou a idealizar uma pesquisa que se aproximasse mais da realidade vivida nas salas de aulas de escolas públicas. Emergiram questões como: É possível ao professor utilizar jogos de ortografia na sala de aula? O jogo pode favorecer

a aprendizagem dos alunos? A mediação do professor, promovendo a explicitação dos conhecimentos sobre as regras repercute na aprendizagem das mesmas pelos alunos?

Tentando responder a essas indagações, desenvolvemos dois estudos, onde o primeiro foi realizado no intuito de subsidiar a elaboração do segundo, mapeando as maiores dificuldades de alunos do 3º ao 5º ano de uma escola pública municipal e uma escola da rede privada de ensino, ambas em Recife. O segundo estudo foi realizado em duas turmas de 4º ano de duas escolas públicas municipais de Recife.

Nosso objetivo geral para essa nova pesquisa foi investigar a aprendizagem das regras morfológicas, relacionando-as ao uso de jogos ortográficos e verificando os efeitos do emprego desse recurso didático.

Os objetivos específicos do Estudo 1 foram:

- Mapear as principais dificuldades dos alunos de 3º ao 5º ano do ensino fundamental no que se refere às restrições ortográficas do tipo morfológico.
- Identificar os efeitos da origem sociocultural e da escolaridade no aprendizado das restrições ortográficas do tipo morfológico.

Já o Estudo 2, teve como objetivos:

- Verificar o efeito de intervenções didáticas com uso de jogos de ortografia na aprendizagem de regras morfológicas.
- Acompanhar o rendimento ortográfico dos alunos dos 4ºs anos de duas escolas, quanto a algumas regras de tipo morfológico.
- Analisar se haveria diferenças entre as mediações do ensino com jogos realizadas por docentes com diferentes níveis de conhecimentos sobre o ensino da ortografia.

Antecipamos para o leitor que optamos por não investigar as relações entre desempenho ortográfico e níveis de explicitação (KARMILOFF-SMITH, 1992) dos conhecimentos dos aprendizes sobre regras ortográficas de tipo morfológico. Assim, nossa pesquisa priorizou identificar quais dificuldades eram mais frequentes entre alunos de 3ºs ao 5ºs anos, ao notarem regularidades ortográficas de tipo morfológico e como o emprego de jogos no ensino de ortografia poderia auxiliá-los a superar aquelas dificuldades.

Esse trabalho foi organizado em cinco capítulos. Nos primeiros dois capítulos está contemplado nosso marco teórico, sendo que, no primeiro, tratamos da

organização da norma ortográfica da língua portuguesa, bem como abordamos seu ensino e a aprendizagem, trazendo as contribuições de diversos autores. Já o segundo capítulo traz a discussão sobre os jogos e sua contribuição para o ensino e aprendizagem, sobretudo na área de língua portuguesa.

No capítulo 3, apresentaremos o Estudo 1, que mapeou as dificuldades ortográficas de alunos de 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Nele estão os procedimentos metodológicos utilizados para tal mapeamento, as análises e discussões sobre os dados coletados.

O quarto capítulo, por sua vez, traz o Estudo 2, que relata a pesquisa acerca do efeito de jogos sobre o aprendizado das regras morfológicas da ortografia de nossa língua. A metodologia é apresentada, os dados são analisados e discutidos de forma detalhada.

No quinto e último capítulo, realizamos uma discussão geral, a partir dos dados dos dois estudos apresentados, de modo a situar nossa posição acerca do tema, refletir sobre os limites encontrados nessa pesquisa e analisar algumas implicações educacionais a partir desses estudos e sugestões para futuras investigações.

## **2 MARCO TEÓRICO -A ORGANIZAÇÃO DA NORMA ORTOGRÁFICA DO PORTUGUÊS, SEU ENSINO E SUA APRENDIZAGEM**

Iniciaremos esse capítulo discutindo sobre a organização da norma ortográfica da língua portuguesa no Brasil. Em seguida, teceremos considerações sobre o ensino de ortografia em nosso país e sobre o aprendizado da mesma.

### **2.1 COMO ESTÁ ORGANIZADA A NORMA ORTOGRÁFICA DA LÍNGUA PORTUGUESA?**

Ao longo da história, a humanidade desenvolveu sistemas de escrita com propriedades específicas, cuja finalidade era preservar informações relativas à agricultura e ao comércio, nessas sociedades primitivas. (REGO, 1994).

Segundo Morais (2005), as escritas humanas já foram baseadas num sistema logográfico (desenhos reproduziam a forma física externa dos objetos), ou em um sistema ideográfico (notava o significado das palavras, usando símbolos socialmente convencionalizados) e só depois passaram a usar o sistema silábico (nota as sílabas orais das palavras) ou então o alfabético, criado na Grécia antiga e adotado por nós, que nota os fonemas, ou seja, os menores sons da palavra.

Morais (1995) afirma que as ortografias surgiram porque não há uma homogeneidade na linguagem oral do ponto de vista sincrônico, pois esta modalidade apresenta variações dentro de um mesmo momento histórico, em função de diferentes aspectos: espaço geográfico, grupo social e situações comunicativas. Bagno (1999) acrescenta ainda a idade, o grau de escolarização, dentre outros aspectos. Assim a ortografia serviu como “um recurso capaz de ‘cristalizar’ na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente” (MORAIS, 1998, p. 19).

A ortografia, no entanto, não se instituiu de uma forma tranquila. Segundo Bagno (1999, p. 123) “A ortografia oficial é fruto de um gesto político, é determinada por decreto, é resultado de negociações e pressões de toda ordem (geopolíticas, econômicas, ideológicas)”.

A ortografia, em Portugal e no Brasil, só foi instituída no século XX e demorou-se muito para se entrar em um acordo ortográfico. A norma ortográfica adotada atualmente foi fruto de um acordo com os países falantes da língua portuguesa. Ela passou a ser utilizada no Brasil em 2009, enquanto que em Portugal esse uso passou a ser em 2010.

Vemos, então, que a escrita é fruto de acordos sociais.

Não existe nenhuma relação natural ou compulsória entre grafemas e fonemas em nenhuma língua. O fato de que algumas questões ortográficas sejam previsíveis e possam ser resolvidas seguindo regras ou princípios gerativos não faz com que deixem de ser algo arbitrado, fruto de uma convenção social prescrita como lei para determinada comunidade linguística. (MORAIS, 1998, p. 13-14)

A nossa norma ortográfica é composta por regularidades e irregularidades. As primeiras podem ser compreendidas a partir de seus princípios gerativos, enquanto que as segundas dependem de uma memorização por parte do aprendiz.

Diferentes estudiosos analisaram as dificuldades ortográficas de nossa língua e propuseram classificações, conforme veremos a seguir.

Lemle (1986) estudou as correspondências entre os sistemas fonológico e ortográfico, caracterizando-as em três tipos, baseada no dialeto carioca:

- 1- Correspondência biunívoca- aquela na qual um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, para cada fonema existe só uma letra específica: P - /p/, B - /b/, T - /t/, D - /d/, F - /f/, V - /v/, A -/a/.
- 2- Relação de um para mais de um, determinadas a partir da posição- quando as letras apresentam um som diferente, dependendo de onde estão localizadas na palavra. Exs: A letra L em *lata* é diferente do L em *sal*, que passa a representar o fonema /u/. A letra S, representa fonemas distintos nas palavras “*sala*”, “*casa*”, “*resto*”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Ao longo do texto, as letras serão notadas sempre em maiúscula de imprensa (P, B, A, etc.). As palavras a que pertencem ou que estivermos enfocando aparecerão sempre em itálico (*lata*, *sal*). Já os fonemas ou sequências sonoras serão apresentados entre barras e usando os símbolos do alfabeto fonético internacional (por exemplo, “ a sequência /ka/ de *casa*”). Finalmente, os erros dos aprendizes serão notados antecedidos de um asterisco (por exemplo, \*impada para *empada*).

3- Relações de concorrência- quando duas letras podem representar o mesmo som, no mesmo lugar. Exs: O fonema /z/ pode ser representado pelas letras S, Z e X, como em *casa*, *beleza* e *exemplo*.

Segundo a autora, deve-se considerar as variações dialetais e as arbitrariedades nas relações entre sons e letras. Ela recomenda que o trabalho de sistematização das relações entre sons e letras comece quando a criança está alfabetizada, ou seja, já realiza correspondências biunívocas. A passagem para a regra “de um para mais de um”, determinada pelo contexto seria “[...] um passo de importância crucial na construção do conhecimento do alfabetizando a respeito do nosso sistema de escrita” (LEMLE, 1986, p. 29).

Essa classificação apresenta limitações, por não dar conta de alguns aspectos, tal como a nasalização e de não evidenciar o fato de que, em nossa ortografia, há muitos casos de regularidade, de onde o aprendiz pode, por meio de uma atitude reflexiva, mediada pelo docente, encontrar o princípio gerativo, ou seja, não evidencia a existência de regras.

Carraher (1985), por sua vez, evidenciou a não aleatoriedade dos “erros ortográficos” cometidos pelas crianças. Afirma que os erros refletiriam um apego à regra alfabética básica e são modificados à medida que a criança começa a adquirir mais conhecimentos sobre a notação escrita. Para ela, esses “erros” seriam categorizados da seguinte forma, e tomando como base o dialeto local recifense:

- 1- Transcrição de fala- quando a escrita reflete a pronúncia no dialeto local. Ex: \*impada para *empada*.
- 2- Hipercorreção- quando a criança, tentando evitar os erros de transcrição da fala, cai num erro provocado pela supercorreção. Ex: \*altomovél para *automóvel*.
- 3- Ausência de marcação da nasalização- Ex: \*efeite para *enfeite*.
- 4- Falta de consideração das regras contextuais- quando a criança não considera a posição da letra na palavra. Ex: \*serote para *serrote*.
- 5- Ligados à origem da palavra – Ex: \*camponeza para *camponesa*.
- 6- Sílabas complexas- quando a criança precisa grafar uma sílaba com a estrutura diferente da consoante-vogal (CV). Ex: \*baço para *braço*.

7- Troca de letras- quando não há nada na forma de uma letra que determine sua ligação com o fonema. Ex: \*faca para vaca.

Apesar de Carraher (1985) tratar da ausência de nasalização, sua sistematização também mostra lacunas, por não considerar os erros cometidos devido à terminação verbal, relacionados aos tempos verbais, tal como “am” e “ão” em palavras como “ficaram” e “ficarão”. Ademais, algumas categorias revelam superposição, como os erros “ligados à origem da palavra”, que poderiam incluir tanto casos regulares (o S de *camponesa*) como irregulares (o S de *casa*).

Outro autor que estuda as relações entre fala e escrita é Faraco (2001). Ele as classifica da seguinte forma:

- 1- Relações biunívocas - uma letra específica para cada som (por exemplo, o P e o T de *pato*).
- 2- Relações cruzadas previsíveis – onde a letra tem um som determinado a partir de sua localização na palavra (por exemplo, o J de *cajá*)
- 3- Relações cruzadas parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrárias – um fonema corresponde a mais de um grafema, que em alguns casos podem ser determinados pelo contexto (por exemplo, com o mesmo fonema inicial, podemos escrever *geleia* ou *jegue*).
- 4- Relações cruzadas totalmente arbitrárias- onde não há regras para determinação da escrita, como /s/ em *sino*, *cidade* e *auxílio*.

Em sua classificação não há uma clara distinção entre a existência ou não de regularidades na norma ortográfica, o que nos levou a adotar a classificação de Morais (1995, 1998), que divide as relações entre sons e letras em correspondências fonográficas regulares e correspondências fonográficas irregulares. Este autor também diferencia regras de correspondência grafema-fonema na leitura e regras ortográficas.

Segundo Morais (1995,1998), as correspondências fonográficas regulares subdividem-se em:

- **regulares diretas:** refere-se às relações letra-som na grafia dos chamados pares mínimos “P – B”, “T – D” e “F – V”. Nessas relações não há “competição” entre as letras, já que existe apenas uma letra para notar o som. Os erros encontrados nesse tipo de correspondências regulares ocorrem quando as crianças ainda estão aprendendo as convenções do sistema alfabético. Além dos pares mínimos postos acima, há também o uso da notação de /m/ e /n/ em início de sílaba, pois na fase alfabética é comum a criança se confundir quanto ao número de “perninhas” das letras.<sup>2</sup>

- **regulares contextuais:** nessa relação o contexto, dentro da palavra, é que vai definir que letra ou dígrafo vai ser utilizado. A letra ou dígrafo a ser usado para um determinado fonema é definido (a) pela posição que ocupa na sílaba ou na palavra, ou pelas letras que o/a circundam. Há regras para cada contexto específico e por isso o aprendizado das regras contextuais exige dos aprendizes distintos modos de raciocinar sobre as palavras e para isso, a escola deve ajudá-los, utilizando diversas estratégias de ensino, para que incorporem essas regras. Apresentamos então alguns desses contextos:

- a tonicidade da correspondência som-grafia no conjunto da palavra como o uso do I em palavras como *aqui* e *sapoti* (fonema /i/ tônico final), e E em *mole* e *doce*, (sons /i/ finais são átonos).
- o uso de R ou RR em palavras como *rede*, *carta*, *serrote*, *honra*, *pirata*, *grade*;
- o uso de G ou GU em palavras como *gato* ou *guerreiro*;
- o uso de C ou QU, notando o som /k/ em *cabelo* e *quilombo*;
- o uso do J combinado com A, O ou U, como em *jaca*, *jóia* ou *juiz*;
- o uso de Z em palavras começadas por esse som, como em *zabumba*;
- o uso de S no início de palavras seguidas por A, O ou U. Ex: *sacola*, *sorriso* e *suco*;
- o uso do O ou U final de palavras terminadas com o som /u/, tal como em *bambo* e *bambu*;

---

<sup>2</sup> Ao tratar os empregos de M e N para notar os fonemas /m/ e /n/, estamos considerando apenas a escrita. Na leitura, é que essas letras não teriam valores sonoros únicos.

- o uso de M, N ou NH ou ~ para marcar nasalização, como em *pombo*, *tango*, *minhoca* e *tão*.

- **regras morfológico-gramaticais:** a relação letra-som está ligada à categoria gramatical da palavra. Sua aprendizagem depende da compreensão dos princípios gerativos subjacentes, relacionados às categorias gramaticais. Na maioria dos casos, essas regras envolvem partes internas das palavras (morfemas), principalmente os sufixos que indicam a “família gramatical”.

Vejamos, agora, os casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos, resultantes de derivação lexical:

- adjetivos pátrios e títulos de nobreza terminados com a sequência sonora /eza/ são escritos com ESA, como *japonesa*, *francesa*, *tailandesa*, *baronesa*;
- substantivos derivados de adjetivos e terminados com /eza/, escrevem-se com EZA, tais como *riqueza*, *beleza*, *leveza*;
- adjetivos que indicam o local de origem terminam em ÊS, como *inglês*, *francês*, *japonês*;
- adjetivos derivados como *surdez*, *rapidez* e *nudez* terminam em EZ;
- adjetivos terminados em /aw/ são grafados com L, como *legal*, *abdominal*, *colegial*;
- adjetivos coletivos terminados em /aw/ se escrevem com L, tais como *milharal*, *cafezal*, *bananal*;
- adjetivos como *talentoso*, *famoso*, escrevem-se com S;
- *tolice*, *chatice* e outros substantivos terminados em /isi/ são escritos com C;
- substantivos derivados terminados em [esia], [ãsa] e [ãsia], escrevem-se com C ou Ç ao final, tal como *ciência*, *mudança* e *tolerância*.

Temos também os casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais. Os principais são:

- os verbos na terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) escrevem-se com U no final, tais como: *comprou*, *leu*, *notou*;

- as flexões verbais na terceira pessoa do plural no futuro são escritas com ãO (*tentarão, conversarão, arrependerão*), ao passo que as outras terceiras pessoas do plural de todos os tempos verbais terminados em /ãw/ se escrevem com AM no final (*esperaram, percebam, disparam, partiram, durmam*);
- as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SS, como *pedisse, saísse, comesse, achasse*;
- nos gerúndios, a desinência tem sempre D (*ando, endo, indo*), mesmo que este nem sempre seja pronunciado, sobretudo em dialetos menos prestigiados como em *comprando, comendo, dormindo*;
- os infinitivos terminam em R, apesar do R não ser pronunciado em quase todas as regiões do país (*sair, comer, andar*). cf. MORAIS, 1998).

Apesar de a maioria das palavras da língua portuguesa ter um caráter regular, existem, também, as que fogem a qualquer generalização, tendo que ser aprendidas através de memorização. São as irregularidades, conforme veremos agora:

- **correspondências fonológicas irregulares:** Essas correspondências entre som e grafia não podem ser explicadas por “regras”, pois foram fixadas tendo em vista a etimologia das palavras, ou seja, a forma com que essas letras eram notadas em suas línguas de origem ou, ainda, porque a tradição de seu uso as tornou convencionais. Vejamos então, alguns exemplos:
  - o som do S em *seguro, cigarra, piscina, caçador, nariz, nascença*, etc.
  - o som do G em *girassol e jiló*;
  - o som do Z em *zebu, casa e exílio*;
  - o som do X em *enxada e chave*;
  - o H inicial em *história, hospital*;
  - a disputa entre E e I, O e U em sílabas átonas que não estão no final das palavras, como em *cigarra/ segundo* ou *bonito/ buraco*;
  - a disputa do L e LH antes de certos ditongos como *família e partilha*
  - certos ditongos de pronúncia reduzida, tais quais *caixa e peixe*.

Justificamos a adoção desse modelo de classificação de Moraes (1995; 1998), por considerarmos que é a que melhor explicita as relações entre fala e notação escrita, tomando-se por base determinado dialeto oral e a possibilidade ou não de o aprendiz usar princípios gerativos para decidir com que letra notar cada correspondência fonográfica.

Como nossa pesquisa busca investigar as regularidades morfológico-gramaticais, achamos oportuno analisar a relação entre morfologia e ortografia.

## 2.2-BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO MORFOLOGIA/ORTOGRAFIA

### 2.2.1- Morfologia e morfemas

A morfologia tem como objeto de estudo os morfemas.

Antes de conceituar os morfemas, faremos um breve parêntese sobre a dupla articulação da linguagem. Consideramos importante essa apresentação pelo fato de diferentes estudos discutirem a relação de ortografia com as habilidades metafonológicas e metamorfológicas.

Segundo o linguista, de abordagem funcionalista, Martinet (1964, apud SOUZA-E-SILVA, KOCH,2012), todo enunciado da linguagem humana se articularia em dois planos: A primeira articulação seria representada por morfemas e a segunda, por fonemas.

Os fonemas seriam unidades distintivas desprovidas de sentido e encontram-se, convencionalmente, representadas entre barras oblíquas /f/, /t/. Eles têm número limitado em cada língua.

Os morfemas , segundo Kehdi (1990), são definidos como unidades mínimas significativas da palavra. Sua classificação traz informações relevantes para a compreensão dos processos de composição e derivação que, por sua vez, se relacionam às regras ortográficas.

Para discutir a morfologia, adotaremos um enfoque sincrônico da língua, analisando o seu funcionamento a partir de seu momento atual, e deixando de lado as explicações de caráter histórico, que sabemos importantes, mas que não nos serão necessárias neste momento.

Kehdi (1990) afirma que os morfemas do português, também são comuns a outros idiomas e do ponto de vista funcional, são os seguintes:

1) Radical: É o elemento irreduzível e comum às palavras da mesma família. Ex: O segmento “*cas*” em *casa/casal/casamento*<sup>3</sup>.

2) Afixos: Elementos que se anexam ao radical e mudam seu sentido ou acrescentam uma ideia secundária. Podem ser:

2.1) Prefixos: Quando antepostos ao radical, os afixos são denominados prefixos. Normalmente os prefixos agregam-se a verbos e a adjetivos e seu acréscimo não modifica a classe do radical a que se atrela. Exemplos: *des-leal*; *re-fazer*; *in-feliz*, etc.

2.2) Sufixos: São chamados assim os afixos que se pospõem ao radical. Eles modificam a classe verbal do radical ao qual se unem, como vemos em: *cruel-dade* e *firme-mente*. Podem ser nominais (como *-mento* e *-al*, em *armamento* e *mortal*) ou verbais (*-ejar*, *-izar*, em *sacolejar* e *civilizar*).

---

<sup>3</sup> Embora um usuário da língua possa usar seu conhecimento sobre a grafia de um radical (CAS de *casa*) para gerar novas palavras que o contêm, não tratamos tais casos como regularidades morfológicas porque a memorização da grafia correta (o S de *casa*) é que permite transferir tal conhecimento -de uma irregularidade- para as demais palavras.

3) Desinências: As desinências são morfemas indispensáveis e, através da sua concordância, colocam a palavra na frase. Ficam no fim de palavras variáveis e indicam as flexões de gênero e número (desinências nominais) e de modo-tempo e número-pessoa (desinências verbais). Como já vimos, as desinências verbais que, em nossa língua, seguem regras ortográficas são aquelas: a) do imperfeito do subjuntivo; b) do gerúndio; c) da 3ª pessoa do plural do futuro do presente e da 3ª pessoa do plural dos diferentes tempos verbais dos modo indicativo e subjuntivo; d) do infinitivo e; e) da 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo.

4) Vogais temáticas: Elas acrescentam-se ao radical para construir uma base à qual são anexadas as desinências. Sua função é marcar classes de nomes (-a e -o) e verbos (-a, -e e -i, para a 1ª, 2ª e 3ª conjugação, respectivamente).

5) Vogais e consoantes de ligação: Ocorrem no interior do vocábulo, entre o radical e o sufixo. As vogais de ligação são apenas duas: /i/ e /o/, já as consoantes de ligação que mais aparecem são o /z/ e o /l/.

As palavras são formadas segundo dois processos (KEHDI, 1990): Um desses processos é a composição, que implica na combinação de dois ou mais radicais, por justaposição ou aglutinação, como nos casos de *guarda-chuva* ou *pernalta*. O outro processo é o de derivação. Nele o vocábulo é formado por um só radical ao qual se anexam os afixos (prefixos e sufixos).

Segundo Souza e Silva e Koch (2012), os morfemas gramaticais podem ser de quatro tipos:

- Classificatórios- enquadram vocábulos em classes de nomes (substantivos e adjetivos) e de verbos, sendo assim nominais, quando têm /-a, -e, -o/, como nos casos de *beleza*, *doente* e *menino*, ou verbais, na presença de /-a, /-e, /i,/, tal como em *estudar*, *correr* ou *cair*.
- Flexionais – alteram os morfemas lexicais, adaptando-os à expressão das categorias que sua classe gramatical permite (nos substantivos: gênero e

número; nos verbos: modo e tempo, número e pessoa) e mantém o mesmo sentido. Se subdividem em aditivos, subtrativos, alternativos, morfema zero e morfema latente. Tem pequena margem de variação. Ex: cantá*vamos*, falá*vamos*, gritá*vamos*.

- Derivacionais- criam novas palavras na língua, não obedecendo a uma sistematização obrigatória. Ex: fala- falar; consolar-consolação/consolo; julgar-julgamento.
- Relacionais- ordenam os elementos da frase e possibilitam a concatenação dos morfemas lexicais entre si, como é o caso de preposições, conjunções e pronomes relativos. Ex: Falo *com* José (morfema relacional é o *com*).

Agora, após apresentarmos a classificação dos morfemas vamos discutir as relações existentes entre o estudo dos morfemas e a escrita ortográfica.

### **2.2.2- Consciência morfológica e ortografia**

Diferentes estudos foram empreendidos para investigar se o conhecimento da morfologia promovia uma aprendizagem mais efetiva da leitura e da escrita. Nesse trabalho, apresentaremos apenas os que se detêm à sua relação com a escrita.

Para compreender os morfemas, desenvolvemos habilidade de refletir sobre essas unidades de sentido. A essas habilidades damos o nome de consciência morfológica.

Segundo Carlisle (1995) a criança só demonstra reconhecer morfemas explicitamente se ela souber manipulá-los intencionalmente. Os estudos realizados sobre consciência morfológica têm investigado a sensibilidade das crianças quanto à derivação lexical (formação de palavras pelo acréscimo de prefixos ou sufixos ou a decomposição de palavras derivadas para gerar palavras primitivas) ou às flexões de

palavras variáveis (flexões de gênero, de número e flexões modo-temporais e número-pessoais dos verbos; MOTA, 2008)

Um estudo pioneiro foi o desenvolvido por Nunes, Bryant e Bindman (1997), com crianças entre 6 e 7 anos, falantes do inglês. Nessa pesquisa longitudinal, avaliaram a consciência morfológica (através de tarefas de analogias de palavras e frases) de um grupo de 350 alunos de 2º e 3º anos. Os pesquisadores objetivavam verificar a habilidade das crianças usarem a desinência “ed” corretamente (só nos verbos regulares e não em outras palavras cujos sons finais fossem os mesmos) e a habilidade de escrever corretamente as raízes das palavras e pseudopalavras. Sua hipótese, que foi comprovada um ano após a primeira avaliação, era que as crianças com um nível de consciência morfológica mais elevado, no início do estudo, usariam o “ed” e grafariam, corretamente, as raízes com maior frequência em ocasiões posteriores. Os resultados demonstraram a existência de relações significativas entre a ortografia e consciência morfológica.

No Brasil, encontramos estudos que investigaram essa relação entre consciência morfológica e ortografia. Um deles foi o de Queiroga, Lins e Pereira (2006) que objetivava verificar a relação entre o conhecimento morfossintático e o desempenho ortográfico de crianças de 2ª e 4ª séries do ensino fundamental e avaliar a evolução desse conhecimento e do desempenho ortográfico. Aplicaram uma tarefa para a avaliação da consciência morfológica e outra para avaliar o desempenho dos alunos em ortografia, utilizando um ditado de palavras e pseudopalavras, tarefa de analogia de palavras e pedindo para os alunos justificarem suas respostas. Em seus resultados, indicaram que há um efeito preditor do conhecimento morfossintático sobre o desempenho ortográfico, explicitado nas justificativas dos alunos.

A pesquisa de Mota, Anibal e Lima (2008) se propôs a estudar a contribuição da morfologia derivacional para a leitura e a escrita no português e se essa contribuição é independente da consciência fonológica. Crianças de 1º e 2º ano do ensino fundamental realizaram tarefas de consciência morfológica, fonológica e testes de desempenho escolar. Os resultados apontaram uma correlação positiva entre as medidas, tanto de consciência morfológica, como de consciência fonológica, com a escrita. Sugeriram, também, que as crianças que processam melhor os aspectos

morfológicos de nossa língua têm melhor desempenho na escrita e também verificaram uma associação entre esse processamento morfológico e a leitura. Outra evidência encontrada foi que a morfologia derivacional contribui tanto para a leitura quanto para a escrita, não dependendo da consciência fonológica.

Para investigar se a escrita de diferentes tipos de palavras estava associada às diferentes habilidades metalinguísticas, Conti (2011) empreendeu uma pesquisa com crianças do 2º ao 4º ano do ensino fundamental. Realizou avaliação de consciência fonológica e de consciência morfológica, utilizando ditado de palavras com regras contextuais e morfossintáticas e outros testes para medida de controle. Seus resultados apontaram que tanto a consciência fonológica quanto a morfológica desempenham um papel fundamental na escrita, encontrando indícios de influência da consciência morfológica na escrita de palavras com regras morfossintáticas.

Mota et al (2013) buscaram estudar o desenvolvimento da habilidade de reflexão sobre a morfologia derivacional e flexional no português. Aplicaram a 134 crianças de 2º ao 4º ano do ensino fundamental tarefas de análise da consciência morfossintática e encontraram evidências interessantes: 1) com o avançar do ensino fundamental as crianças encontram mais facilidade nas tarefas com palavras flexionadas que com as derivadas; 2) a habilidade de refletir sobre os morfemas parece se estabilizar no 3º ano.

Segundo Nunes e Bryant (2014) crianças inglesas, francesas e hebraicas, com nível de consciência morfológica mais avançado têm maior probabilidade de perceber alguns aspectos da ortografia ligados à morfologia. No entanto, muitas informações sobre morfologia só aparecem na escrita e não na oralidade, mas, na medida em que as crianças aprendem mais sobre a ortografia, vão tendo maior consciência morfológica. Sugerem que a relação entre a consciência morfológica e a aprendizagem da escrita é bilateral, ou seja, uma influencia a outra.

Em um outro estudo, Nunes, Bryant e Bindman (2006) buscaram verificar se o progresso das crianças em ortografia predizia seu progresso em consciência morfológica, realizando, para tanto, um estudo longitudinal. Seus resultados reforçaram sua hipótese de que a aprendizagem da ortografia traz um efeito positivo para a consciência morfológica.

Verificar o grau de consciência morfológica dos alunos não foi objetivo de nossa pesquisa, mas as pesquisas acima contribuíram com nossa discussão pois trouxeram indícios de que há relação entre a compreensão sobre os morfemas e a ortografia.

### 2.3- O APRENDIZADO DA ORTOGRAFIA: EVIDÊNCIAS DE PESQUISAS SOBRE COMO AS CRIANÇAS SE APROPRIAM DA NORMA ORTOGRÁFICA

Desde sempre, o homem procurou meios para se comunicar, formulando diferentes sistemas de escrita até chegar ao sistema de escrita alfabética.

A escrita representa sons e significados de uma língua, combinando dois sistemas indispensáveis ao seu funcionamento: o fonográfico (diz respeito à relação entre os fonemas e os grafemas) e o semiográfico (que permite que as unidades gráficas correspondam também a um significado).

Como já visto em seção anterior, na escrita, em nossa língua, nem sempre encontramos relações perfeitas entre fonemas e grafemas, ou seja, entre letras e sons. Isso acontece devido a uma falta de transparência total da língua portuguesa, que também ocorre na maioria das línguas naturais.

Dizemos que uma ortografia é transparente quando há um grande grau de regularidade entre letras e sons. Essa falta de linearidade nas relações entre fala e escrita acontece, pois, em muitos contextos, há os empréstimos feitos a outras línguas, com ou sem imposição dos povos dominadores, o que faz com que se tenha mais de uma letra para a representação de um mesmo som, ou que o valor sonoro da letra sofresse alteração, em relação a um momento histórico anterior, ou ainda, que uma mesma letra notasse sons diferentes.

Apesar da nossa língua ter muito maior transparência que o inglês, ela não obedece estritamente o princípio alfabético (PAULA, 2007) Como não é totalmente transparente, há irregularidades em nossa ortografia.

Para os que estão se apropriando do sistema de escrita alfabético, o ideal era que houvesse um maior nível de transparência. Como isso não ocorre, em nossa língua, aparecem os desvios ortográficos na escrita dos aprendizes, desde suas primeiras escritas até a vida adulta, diminuindo de frequência com o aumento da escolaridade, conforme indicam diferentes pesquisas (CONTI, 2011; QUEIROGA et al, 2012 ; QUEIROGA, LINS e PEREIRA, 2006 ; MOTA et al, 2013 ; NICOLAU, 2013; MORAIS, 1995).

Como dissemos anteriormente, desde a década de 1980, pesquisadores buscam investigar a ortografia, e foram assim elaborando classificações diferentes a partir dos erros dos aprendizes.

Além de elaborar classificações, as pesquisas realizadas, a partir de então, buscaram compreender como acontecia a aprendizagem da ortografia da língua portuguesa, analisando os erros dos aprendizes. Vamos apontar algumas delas:

Carraher (1985), verificou, em suas pesquisas, a existência de uma lógica por trás dos erros ortográficos das crianças. Constatou que, muitas vezes, a transcrição da fala e outros erros acontecem pela não apropriação de uma regra contextual, tais como os casos da escrita de \**meninu* para *menino*, \**serote* para *serrote*, ou a escrita de \**rrolha* ao invés de *rolha*. Observou, também, como era difícil para as crianças compreender a sequência de fonemas /iw/ para designar verbos da 3ª conjugação nas terceiras pessoas do passado.

Os erros, segundo Carraher (1990), não ocorrem em estágios ou níveis de desenvolvimento, já que em uma mesma criança, há diferentes hipóteses que conflituam e em um mesmo texto ela pode utilizar as escritas \**meninu*, \**minino*, \**mininu* e *menino*. Pode avançar, dominando, por exemplo, um tipo de regularidade contextual – digamos, o emprego de G ou GU –, mas não os outros tipos.

Em uma nova pesquisa, Nunes (1992) investigou a aquisição de algumas regras de contextos (que não eram explicitamente ensinadas na escola). Foram 64 crianças de uma escola privada (8 de cada série, entre 1ª e 8ª) . Algumas dessas regras foram

relativas à notação dos sons /i/ e /u/ átonos no final das palavras que se escrevem com E e O (*peixe* e *pato*, por exemplo), ou com as letras I e U quando tônicos (como em *siri* e *peru*), e a representação do ditongo nasal /ãw/ que pode marcar a terceira pessoa do plural no presente ou do passado.

Ela objetivava verificar se as regras eram compreendidas simultaneamente e se a compreensão de uma regra era obtida tanto na leitura como na escrita. Os resultados encontrados indicaram que: 1) as regras contextuais não eram todas adquiridas ao mesmo tempo, mesmo que fossem bem semelhantes - o que foi corroborado pela pesquisa de Queiroga (2003) - e; 2) que todas as regras são dominadas primeiro na leitura e só depois na escrita.

O aprendizado do “S” intervocálico, que, na leitura, constitui-se em um tipo de regularidade contextual, foi investigado por Monteiro (1995). Participaram da pesquisa 100 crianças de 1ª a 4ª séries, alunas de escolas de classe média da região metropolitana de Recife. Verificou-se que as crianças costumavam buscar as regularidades do sistema de escrita e constatou-se que a leitura era, para elas, mais fácil que a escrita, em todas as séries. O estudo evidenciou, também, que havia uma maior dificuldade das crianças em lidar com as regras contextuais quando não conheciam previamente a forma gráfica das palavras ou o seu significado, o que indicaria que muitas crianças poderiam estar escrevendo e lendo corretamente as palavras sem ter consciência do princípio ortográfico em questão, mesmo quando se tratava de regularidades.

Em uma pesquisa posterior, Monteiro (1999) sugeriu que um desempenho superior na leitura em relação à escrita pode ocorrer devido ao uso do conhecimento léxico dos aprendizes, para verificar se uma palavra existe ou não, corrigindo a leitura, caso acreditem que tenham pronunciado uma não palavra.

Rego e Buarque (1997) realizaram um estudo longitudinal com 46 crianças de classe média baixa, que estudavam em uma escola particular, realizando testes no início da 1ª série, ao final da mesma série e no final da 2ª série, para verificar se algumas habilidades metalinguísticas influenciam no desenvolvimento de ortografia.

Investigaram a escrita das palavras de contexto grafofônicos (dígrafos QU, GU, RR, SS e nasalização antes de P e B) e as de contexto morfossintático (/ow/

indicando passado de verbos de 1ª conjugação; /iw/ e/ãw/ que no passado são IU e AM e nos substantivos IL, IO e ãO, além da representação de vogal final tônica /a/ que no infinitivo e no substantivo são AR e A.

Os resultados sugeriram que a aquisição de regras ortográficas que envolviam a análise gramatical era facilitada pelo desenvolvimento da consciência sintática (com os alunos diferenciando as classes de palavras), ao passo que o desenvolvimento da consciência fonológica contribuiria, especificamente, para a aquisição de regras ortográficas que envolviam apenas o contexto grafofônico.

Em uma pesquisa posterior, Rego e Buarque (1999) estudaram, de forma longitudinal, um grupo de 79 crianças, sendo 38 alunos de escola particular e 41 alunos de escola pública. A pesquisa teve como objetivo demonstrar como a aquisição de regras ortográficas poderia ser afetada pelo fator frequência de uso das palavras. As autoras investigaram como as crianças representavam os sons /X/ e /r/ intervocálicos, o uso do morfema “ou”, indicativo da 3ª pessoa do singular do passado dos verbos de primeira conjugação e das terminações OR e Ô e também a aquisição da representação do ditongo /iw/ que, quando indicativo da 3ª pessoa do passados dos verbos de terceira conjugação, grafa-se com IU e que, no final dos substantivos e adjetivos grafa-se com IO e IL.

No primeiro caso, de /X/ e /r/ entre vogais, verificaram que cerca de 30% dos alunos das séries mais avançadas, ao final do ano letivo, continuavam grafando o som /X/ e /r/ indistintamente, desconsiderando a necessidade do dígrafo. Isso revela uma tendência das crianças a regularizar a língua, no sentido de usar uma única letra para representar esses sons, nos diferentes contextos. Observaram, também, que, quando as crianças descobrem o dígrafo, costumam realizar hipergeneralização.

Essa tendência à regularização da língua também foi encontrada em nosso estudo, conforme veremos no capítulo 4..

Quanto à representação do OR, OU e Ô com som final de /o/ tônico, observaram que as crianças ou demonstravam domínio completo das duas categorias gramaticais examinadas (verbo e substantivo) ou mostravam domínio de uma, geralmente do verbo.

Já para o uso do IL, IO e IU na representação do ditongo /iw/, verificaram que as crianças costumam utilizar uma única representação IO ou IL) em qualquer contexto, ou

usavam várias representações (IO, IU ou IL) sem restrição. Constataram, então, que as crianças apresentaram maiores dificuldades ao representar verbos na 3ª conjugação, hipotetizando que essa dificuldade em grafar poderia ser atribuída a uma maior frequência de verbos de 1ª conjugação, que facilitaria diferenciação entre as formas homófonas OU, OR e Ô e traria dificuldades à diferenciação de contextos entre IU, IO e IL.

Os dados apresentados nessa pesquisa sugeriram que não é fácil para as crianças aprender a língua de forma gerativa, já que nem sempre elas têm acesso a palavras que permitam uma abstração adequada dos princípios ortográficos.

Morais (1995) pesquisou 116 alunos de escolas de Recife, sendo metade de escolas públicas e a outra metade, de escola particular de classe média que estavam concluindo o 2º, 3º e 4º ano do ensino formal em leitura e escrita. Os alunos realizaram as seguintes tarefas: ditado de palavras, reescrita de texto com transgressão intencional e entrevista individual para verificar o que cada uma considerava erro de ortografia, para explicarem os erros intencionais que tinham inventado e verbalizar as regras ou identificar quando não havia regra (diante daquelas “transgressões” ou erros inventados).

O objetivo principal da pesquisa era verificar se as diferenças no nível de correção ortográfica corresponderiam às elaborações mentais dos conhecimentos ortográficos dos aprendizes.

Os dados da pesquisa evidenciaram que o rendimento ortográfico melhorava de uma série para outra e era nas correspondências irregulares e em palavras infrequentes na língua escrita que aconteciam mais violações da norma. Os alunos de escolas públicas apresentaram sempre um rendimento ortográfico significativamente inferior aos da classe média. Outra constatação foi que os alunos com melhor rendimento no ditado, transgrediram mais as regras na atividade de erro intencional, inclusive elaborando erros mais sofisticados. Boa parte dos alunos com melhor desempenho no ditado conseguiu dizer que regra tinha violado ou se não havia regras (irregularidades) nas palavras intencionalmente transgredidas.

Santos e Barrera (2012) realizaram pesquisa semelhante, mas com um público menor (22 crianças do 4º ano de escolas públicas de Goiás) e os resultados também

apontaram que as crianças com melhor desempenho produziram transgressões que não feriam a estrutura fonológica das palavras.

Guimarães e Roazzi (1999) investigaram a relação entre o conhecimento do significado da palavra e a grafia correta da mesma. Fizeram, então, um estudo com 80 sujeitos de graus de escolaridade diferentes (1<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e 3<sup>o</sup> ano do ensino médio), realizando ditado e classificação de palavras, de acordo com seu radical semântico.

Os resultados apontaram que 72% das crianças usaram a semelhança semântica como critério classificatório, o que sugeriu que, até as mais novas são capazes de antecipar algo sobre o significado de palavras que não conheciam, segmentando palavras em unidades menores, a partir do significado dos radicais.

Ao longo da escolarização houve aumento no número de generalizações, que pode ser atribuída a uma instrução escolar voltada para questões ortográficas e pelo uso e reflexão sobre a língua, no decorrer dos anos. Mas, mesmo agrupando palavras pelo radical, os alunos ainda não percebiam a importância da relação entre escrita e significado, o que levou os pesquisadores a afirmarem que “os professores não têm trabalhado com seus alunos como as regularidades dos morfemas se relacionam com a ortografia” (GUIMARÃES; ROAZZI, 1999, p. 65).

Essa fala dos pesquisadores encontra ressonância na afirmação a seguir:

[...]tanto as crianças como os adultos de nível médio de instrução mostram dificuldades em usar morfemas para gerar a escrita correta de palavras em que eles estão representados, mas é possível que essa dificuldade não existisse, ou talvez fosse bem menor, se fosse dada maior atenção à consciência morfológica no ensino fundamental. (NUNES ; BRYANT, 2014, p. 162)

A pesquisa de Melo (2001) trouxe dois estudos. O primeiro, realizado com 127 crianças brasileiras (64 alunos de classe popular e 63 de classe média) buscou identificar quais regras morfológicas eram mais difíceis para os aprendizes e, também, verificar o efeito do tempo de escolarização e da origem sociocultural sobre o aprendizado das regras ligadas à morfologia. Esse estudo demonstrou que, tal como ocorre com as regras contextuais, algumas regras morfológicas são aprendidas antes

de outras, por serem mais bem compreendidas pelos alunos. Em sua pesquisa, chegou também à conclusão de que o tempo de escolarização, bem como a origem sociocultural atuaram como fatores positivos frente às regras estudadas: alunos com mais tempo de instrução formal demonstravam dominar melhor as regras ortográficas de tipo morfológico; por sua vez, os aprendizes de classe média, revelaram desempenho significativamente superior ao demonstrado pelas crianças mais pobres.

Pessoa (2007) realizou um estudo com 40 crianças, sendo metade oriundas de classes populares e a outra, de classe média, sendo elas alunas de 2<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries. Seu objetivo era verificar se havia relações entre o rendimento ortográfico, habilidades metalinguísticas e o nível de explicitação mental das regularidades. Foram investigadas 22 (vinte e duas) regras contextuais e 10 (dez) morfossintáticas e o resultado sugere que o desempenho ortográfico dos alunos dependeu, primeiramente, da relação com o grupo sociocultural e depois, da escolaridade. Não foi verificada uma relação direta entre habilidades metalinguísticas e a aprendizagem das restrições ortográficas analisadas. Observou-se que as crianças que possuíam um maior desempenho ortográfico tendiam a apresentar uma maior capacidade de explicitar as regras ortográficas estudadas, apesar de algumas das regras parecerem ser mais fáceis que outras. A autora conclui que, possivelmente, os desempenhos ortográficos de alunos de classes populares, seriam inferiores aos de classe média, devido às menores possibilidades de acesso à cultura escrita.

Mota (2008), com o objetivo de explorar o desenvolvimento do processamento da morfologia derivacional no português e investigar o papel da escolaridade, aplicou uma série de tarefas (de decisão morfossemântica, de analogia gramatical e de desempenho escolar) a um grupo de 51 crianças de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, alunas de escola pública. Em sua pesquisa, observou que, desde a 1<sup>a</sup> série, as crianças conseguem refletir sobre os aspectos morfológicos das palavras (apesar de ser de modo rudimentar), sendo capazes de realizar julgamentos sobre a relação morfológica de palavras com acertos superiores a 50%, e que há uma progressão no nível de processamento morfológico, que iria de um nível implícito para o mais explícito.

As pesquisas catalogadas acima, trouxeram elementos que nos ajudaram a perceber o quão complexo é o aprendizado da ortografia, pois exige do aluno reflexões que envolvem tanto a consciência fonológica, quanto conhecimentos referentes à consciência morfosintática e que questões como o ensino ou as oportunidades de convivência com modelos em que apareça a norma ortográfica também repercutem na construção realizada pelos aprendizes.

Compreendemos, então, que para que o aprendiz possa avançar na compreensão de cada regularidade, é preciso que reflita sobre a escrita das palavras, encontrando também as diferenças entre regularidades e irregularidades. Para que esse aprendizado se dê mais rapidamente, a escola tem um papel essencial: favorecer a reflexão, semeando dúvidas e oportunizando situações de leitura e escrita (MORAIS, 1998).

#### 2.4 O ENSINO DE ORTOGRAFIA E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

O ensino de ortografia, em nosso país, não vinha evoluindo, em comparação ao ensino de outros aspectos da língua portuguesa. (MORAIS, 1998). De acordo com o autor, a partir dos anos 1980, os docentes passaram a desenvolver situações que promovessem o avanço dos alunos em leitura e produção de textos, mas, nos últimos anos do século XX, o ensino da ortografia teria caminhado a passos lentos.

De acordo com Silva e Morais (2005) pode-se identificar três perspectivas diferentes para o ensino da ortografia: a) a tradicional, que seria pautada na repetição e memorização da escrita de palavras e que busca a verificação dos conhecimentos ortográficos das crianças; b) a marcada pela ausência de ensino de ortografia ou por um ensino sem sistematicidade (como se a mera exposição aos bons modelos de textos levasse a criança a aprender sobre as convenções ortográficas) e; c) a perspectiva de ensino da ortografia como objeto de reflexão.

Em vários centros educativos, a perspectiva tradicional foi substituída, devido à falta de compreensão dos postulados construtivistas, por uma visão espontaneísta que, por sua vez, revelou não ser suficiente para determinar os avanços na escrita

ortográfica dos alunos. Era preciso que houvesse uma nova maneira de conceber o ensino e, assim, a concepção da ortografia, como objeto de reflexão, recebeu o status de inovação.

Foi a partir da década de 1990 que aumentou o número de pesquisas que objetivavam descobrir didáticas promotoras da aprendizagem da ortografia e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL-MEC, 1997), passaram a orientar um ensino de ortografia que não se baseasse apenas na memorização.

A pesquisa de Moraes e Biruel (1998) sobre como as professoras da Rede de Ensino Municipal de Recife trabalhavam a ortografia em turmas de 2ª, 3ª e 4ª séries, evidenciou que a maioria das escolas não tinha metas especificadas para o ensino de ortografia em cada série, mas as professoras eram favoráveis à definição das tais metas. Apesar da maioria das mestras afirmar que reservava horários específicos para o ensino de ortografia, esse ensino normalmente se restringia à realização de ditados (listas de palavras ou textos) com revisão coletiva. As professoras tendiam a explicar que as dificuldades encontradas na ortografia de seus alunos seriam resultado de uma falta de leitura.

Elas reconheceram que houve modificação no modo de tratar a ortografia, porém faltavam subsídios que reorientassem suas práticas para o ensino desse objeto peculiar de conhecimento. Apesar do universo da pesquisa ter sido pequeno, não se prestando a uma generalização, os dados obtidos levaram os autores a perceber que a ortografia era tratada mais como uma forma de verificar os conhecimentos sobre a norma em geral, do que objeto de um ensino sistemático, que tratasse separadamente suas regularidades e irregularidades.

As regras ortográficas precisam ter seu princípio gerativo compreendido, ao passo que as irregularidades da norma ortográfica necessitam da memorização. Sabendo disso, apresentaremos algumas pesquisas com propostas de um ensino alternativo, que promova a reflexão sobre a ortografia.

Melo e Rego (1998) realizaram uma pesquisa com turmas de 1ª e 2ª séries em escolas de classe média-alta, para verificar seu desempenho na escrita de palavras com regras de tipo contextual, em especial quanto ao uso do “R” e “RR”, formando dois

grupos de controle, denominados GC1 (submetidos a ditado de palavras isoladas ou no texto, pesquisas em materiais escritos e reescrita de textos produzidos pelas crianças), GC2 (que estudavam ortografia mediante transmissão verbal da regra, cópia e ditado de palavras, complementação de frases e palavras e separação de sílabas) e um grupo experimental (GE), onde os alunos passaram por 09 (nove) sessões de aulas alternativas, em que eram estimulados a refletir e discutir, para descobrir, compreender e explicitar os princípios ortográficos que norteiam a língua, para que fizessem uso gerativo dos mesmos.

Todos foram submetidos a um pré-teste e a dois pós-testes (o primeiro logo em seguida à situação de ensino e o segundo quatro meses depois, para verificar a permanência da aprendizagem), e os resultados mostraram que no grupo experimental houve um considerável avanço. Os alunos desse grupo terminaram a pesquisa com erros esporádicos ou total ausência de erros no uso do “R” e “RR”.

A proposta alternativa de ensino de ortografia parece ter sido bem-sucedida em proporcionar tais conflitos e situações norteadoras para a sua solução, promovendo, assim, um grande avanço, num curto período de tempo, o que não parece ser possível quando a criança fica sujeita apenas a uma aprendizagem mnemônica de palavras ou à sua própria sorte. (MELO; REGO, 1998, p. 130)

Morais (1999) investigou o rendimento ortográfico de 165 alunos de classe popular, estudantes de 3ª e 4ª séries de três escolas públicas municipais de Recife, após situações de ensino da ortografia que promovessem (ou não) a explicitação de seus conhecimentos sobre as regularidades de tipo contextual. Esses alunos vivenciaram diferentes enfoques do ensino-aprendizagem da ortografia, sendo divididos em três grupos: 1) de Controle Corrente (CC)- não tinham ensino sistemático das dificuldades ortográficas regulares contextuais; 2) de Controle Tradicionais (CT)- tiveram ensino sistemático das correspondências em questão, mas não eram convidados à explicitar as regras, realizavam treino ortográfico e correção; e 3) Experimentais (E)- ensino baseado no debate e explicitação dos conhecimentos sobre determinadas regras contextuais, planejado sob forma de sequências didáticas.

A pesquisa revelou que, no início do ano, não havia diferença significativa entre

o rendimento no ditado de palavras reais com regras contextuais entre os alunos de terceira e quarta séries. No pós-teste, a terceira série do grupo experimental apresentou significativamente menos erros que os grupos que receberam o ensino sistemático tradicional (CT) ou ensino corrente (CC). Na quarta série, porém, o grupo experimental só obteve um resultado significativamente superior em relação ao grupo CC, e não ao grupo de controle tradicional (CT), o que aponta indícios da necessidade de um ensino sistemático das regras ortográficas. Os resultados do grupos CT (ensino sistemático tradicional) foram superiores aos dos grupos CC (ensino controle corrente), provavelmente, devido ao planejamento do ensino da ortografia das regras selecionadas para a pesquisa.

O melhor desempenho dos alunos do grupo experimental (MORAIS, 1999) apoia a hipótese de que um melhor rendimento ortográfico pode ser obtido através de estratégias de ensino que levem os alunos a tomarem consciência, em um nível explícito verbal, das restrições regulares da notação escrita. O estudo apontou, também, para a necessidade de mudanças no ensino da ortografia para garantir um aprendizado real da norma ortográfica.

Foi a partir da teoria da Redescrição Representacional (KARMILOFF- SMITH, 1996) que teóricos como Morais (1995, 1998) estudaram as relações entre a explicitação consciente verbal e a construção de conhecimentos ortográficos. Para Karmiloff-Smith (1996) “a compreensão global dos mecanismos de mudança cognitiva próprios do ser humano passa pela elaboração de uma epistemologia que inclua tanto o ponto de vista construtivista como a consideração das predisposições inatas do indivíduo” (p.24). Isso significa dizer que, para ocorrer a aprendizagem, o indivíduo deve ter, além de suas disposições inatas, um controle crescente sobre as suas representações, que pode ser possibilitado por um ensino que ajude a explicitar o que já sabe.

Segundo essa teoria, Morais (1998, p. 49) delineou alguns princípios que podem orientar práticas pedagógicas que levam a um ensino mais reflexivo, alegando que, “ao aprender ortografia, a pessoa não atua de modo passivo, mas reelabora mentalmente as informações que recebe do meio sobre a forma correta das palavras” . Segundo ele, os princípios gerais seriam: 1) a necessidade das crianças conviverem

com modelos nos quais apareça a norma ortográfica; 2) a promoção de situações de ensino-aprendizagem que oportunizem a explicitação dos conhecimentos das crianças sobre a ortografia; 3) a definição de metas para o rendimento ortográfico dos alunos ao longo da escolaridade.

Haveria, também, segundo o autor, princípios relativos ao encaminhamento das situações de ensino aprendizagem, a saber: 1) presença da reflexão sobre a ortografia em todos os momentos de escrita; 2) permissão da escrita espontânea das crianças; 3) o não uso da nomenclatura gramatical como requisito para aprendizagem das regras contextuais e morfológico-gramaticais; 4) promoção da discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças expressam; 5) realização de registro escrito das descobertas das crianças (regras, lista de palavras, etc); 6) agrupamento dos alunos em duplas ou pequenos grupos para desenvolverem atividades e; 7) consideração do rendimento heterogêneo dos alunos ao definir as metas para o ensino da ortografia.

Moura (1999) também investigou a relação entre a explicitação do conhecimento de regras contextuais e a compreensão dos princípios ortográficos daquelas regras contextuais que envolviam a nasalização. Ela utilizou uma metodologia semelhante à de Moraes (1999) e o resultado revelou indícios de que um ensino destinado a promover a explicitação dos porquês da norma poderia contribuir para a compreensão e conscientização dos princípios ortográficos das regras contextuais que envolvem a nasalização.

Nossa pesquisa beneficiou-se das pesquisas de Melo e Rego (1998), Moraes (1999) e Moura (1999), pois elas deixaram bem claro como o processo de reflexão, discussão e explicitação dos conhecimentos acerca de algumas regras contextuais, favoreceram sua compreensão sobre as mesmas, melhorando seu desempenho ortográfico de forma evidente.

Outras pesquisas que consultamos foram as que investigaram a aprendizagem de regras morfológicas e que nos forneceram elementos de reflexão para a construção de nossa metodologia, de modo a responder aos questionamentos postos nessa tese.

A pesquisa de Melo (2001) adotou a mesma metodologia de Moraes (1999) e objetivou verificar a eficácia de um ensino alternativo para a aprendizagem das regularidades de tipo morfológico. Ela pesquisou alunos de três escolas públicas da

rede municipal de ensino de Recife, que cursavam a 3ª série do ensino fundamental.

Os resultados de sua pesquisa foram similares aos de Morais (1999), indicando também a necessidade de um ensino sistemático da ortografia. O resultado da pesquisa de Melo (2001) parece mostrar que mesmo as práticas mais tradicionais, desde que sistemáticas, podem contribuir para a melhoria do desempenho ortográfico dos alunos no tipo de regularidade estudada: as de tipo morfológico. Mas o ensino de tipo reflexivo, vivido pelas crianças do grupo experimental, permitiu-lhes alcançar um desempenho significativamente superior ao apresentado por seus pares que vivenciaram um ensino tradicional ou assistemático de regras ortográficas de tipo morfológico.

A falta de um trabalho que favoreça a explicitação da norma não ocorre apenas nas escolas brasileiras. Nunes e Bryant (2014) afirmam que, na língua inglesa, grande percentual de adultos com ensino médio tem ainda dificuldades em gerar ortografias para palavras novas com base na morfologia e que isso pode ser decorrente da falta de um ensino mais reflexivo, que os ajudasse a tomar consciência da morfologia. A consciência morfológica não é discutida nem avaliada no atual contexto de ensino na Inglaterra.

Eles afirmam que, nesse contexto, as habilidades da consciência morfológica são “invisíveis”, os alunos têm que adquiri-las por conta própria, independentemente da escola.

Segundo Gombert (2003), a aprendizagem da língua escrita requer abstração, controle cognitivo e capacidades metalinguísticas (fonológicas, morfológicas e sintáticas). Para ele, a aprendizagem da escrita inicia-se pelas aprendizagens implícitas que servem de andaime para que se instaurem, através do ensino formal, aprendizagens explícitas do código grafofonológico e da morfologia. As aprendizagens implícitas, no caso da escrita, relacionam-se às aprendizagens decorrentes do contato do aluno com a escrita, enquanto que as aprendizagens explícitas são as que ocorrem como efeito direto do ensino.

Em uma pesquisa, Paula (2007) afirma que a 3ª série, que hoje equivale ao 4º ano do ensino fundamental, revela-se como um momento de transição das aprendizagens implícitas para as explícitas.

Pesquisas como as de Queiroga (2003); Mota (2008) ; Santos e Barrera (2012) e Queiroga et al (2012) também falam da importância da explicitação do conhecimento ortográfico.

Santos e Barrera (2012) afirmam que a aprendizagem da ortografia necessita de um ensino que seja sistemático e explícito, levando à reflexão, estimulando os aprendizes à explicitação dos conhecimentos num nível consciente e desenvolvendo habilidades metalinguísticas da ortografia, a partir dos conhecimentos fonológico-contextuais e morfossintáticos.

Afirmamos, então, que o ensino da ortografia vem apresentando pontuais melhoras, ao longo do tempo, mas ainda tem muito por avançar. As pesquisas aqui elencadas nos apontam novas possibilidades de ação do professor: um trabalho voltado para a reflexão sobre a norma ortográfica.

Os estudos de Nunes e Bryant (2006) mostram a relevância do reconhecimento de morfemas para o desenvolvimento do vocabulário em língua inglesa. Em um deles estudantes foram ensinados sobre as diferenças entre dois morfemas finais “-ian” e “-ion”, utilizando três métodos de ensino. As crianças foram divididas em três grupos, sendo que em cada um havia um método de intervenção. Um deles, o de “morfologia explícita”, recebia do pesquisador explicações explícitas sobre o princípio ortográfico morfêmico; outro grupo era o de “morfologia implícita”, que não recebia nenhuma explicação entre o significado do morfema e sua grafia e o terceiro grupo, que era de “morfologia mixada”, onde se misturaram métodos explícito e implícito. Os resultados apontaram que o grupo que recebeu instruções explícitas foi mais bem-sucedido.

Nunes e Bryant (2006), pois, que as crianças podem ter pouco conhecimento explícito sobre morfemas por causa do pouco ensino sobre a morfologia nas escolas.

Estamos, assim, em defesa de um ensino explícito e sistemático da ortografia, baseado em debates e reflexões sobre as restrições da norma ortográfica, que possibilite aos aprendizes notar corretamente as palavras.

Um trabalho sistemático com a ortografia leva o aluno a compreender o porquê usar essa ou aquela letra para representar determinado som, e a identificar os casos em que não há regras que orientem a escrita. Para tanto, é imprescindível que seja feito um planejamento para dar conta das dificuldades (em relação à norma ortográfica)

apresentadas pelos alunos e ir monitorando as aprendizagens dos mesmos, de forma a promover o avanço de cada aluno e de todo o grupo-classe.

Um trabalho de ortografia que fuja aos moldes do paradigma de ensino tradicional, ainda é algo que se precisa construir na prática docente. Segundo Chartier (2000), uma inovação pode não ser difundida e implantada por decreto nas escolas. Podemos tentar justificar isso devido ao fato que ensinar de forma reflexiva exige uma maior carga de trabalho do professor, o que pode levá-lo a uma não adoção dessa forma de ensino.

A fim de ampliar as possibilidade de realização de um ensino de ortografia de tipo reflexivo, que motive professores e alunos, a presente pesquisa assumiu o propósito de verificar a contribuição dos jogos como recurso didático adicional naquela empreitada. Assim, na próxima sessão falaremos sobre os jogos e suas possibilidades didáticas na área de língua.

### 3 JOGOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM GERAL E NA ÁREA DE LÍNGUA MATERNA

Neste capítulo, inicialmente, discutiremos sobre os jogos e suas características, segundo autores como Huizinga (1990), Caillois (1990), Christie (1991) e Fromberg (1987). Apresentaremos, também, a contribuição de dois teóricos da aprendizagem, Piaget (1978) e Vygotsky (2000) sobre o papel dos jogos no desenvolvimento infantil. Como defendemos a adoção do jogo como recurso facilitador das aprendizagens, trataremos também de como o professor é imprescindível em sua mediação e finalizaremos o capítulo, apresentando pesquisas realizadas sobre o ensino da língua materna que evidenciam as aprendizagens favorecidas por meio desse recurso, seja na apropriação de nosso sistema de escrita alfabética, seja na apropriação da norma ortográfica.

#### 3.1 O QUE É JOGO? QUAIS SUAS CARACTERÍSTICAS?

A palavra *jogo* tem diferentes definições e vários sinônimos, o que dificulta sua conceituação. O jogo é construído dentro das culturas nas quais se inscreve, logo, o que é considerado jogo em uma cultura, não o é, necessariamente, em outra. Dentro de uma perspectiva sócio-histórica, Cerisara (2002, p.130) afirma que ele é “além de uma atividade psicológica, uma atividade cultural”. Isso porque é realizado dentro do contexto sociocultural onde a criança está inserida e onde ela recria a realidade, realizando aprendizagens.

Uma definição possível nos é dada por Huizinga (1990, p. 33), quando diz que o jogo é:

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana'.

Segundo Kishimoto (2011), autores como Brougère e Henriot buscam esclarecer o significado atribuído ao termo *jogo*, dizendo que ele pode ser visto como: “1) o

resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2) um sistema de regras ; 3) um objeto”.

Esses aspectos possibilitam uma compreensão do jogo, diferenciando significados atribuídos pela cultura de cada sociedade, pelas regras e pelos objetos que os caracterizam.

Wittgenstein (1975, apud KISHIMOTO, 2011) reconhece a imprecisão do termo e diz que o jogo se ramifica em uma família, já que há jogos de diferentes espécies e que alguns guardam semelhanças entre si. Assim sendo, o termo “jogo” se explicita no uso, no tipo de jogo a que o usuário se refere e no sentido que dá ao termo.

Alguns teóricos apontam nos jogos algumas características, que resumimos no quadro abaixo:

#### Quadro 1- CARACTERÍSTICAS DOS JOGOS

HUIZINGA (1990)	CAILLOIS (1990)	CHRISTIE (1991)	FRONBERG (1987)
a) liberdade; b) evasão da vida real; c) o isolamento, a limitação; d) fixação como fenômeno cultural; e) criar ordem e ser ordem; f) ter regras	a) liberdade; b) ficção c) delimitação; d) incerteza; e) regulamentação; f) improdutividade.	a) livre escolha; b) não literalidade; c) flexibilidade; d) efeito positivo; e) prioridade do processo de brincar; f) controle interno.	a) voluntário ou intrinsecamente motivado; b) simbolismo; c) episódico; d) atividade; e) regrado.

Ao compararmos as características apontadas por esses autores, podemos identificar algumas convergências, que discutiremos, brevemente, agora.

Todos tendem a falar da liberdade do jogador, de sua motivação interna, do efeito positivo causado pelo jogo e que este motiva o jogador. Quando imposto, o jogo perderia sua dimensão lúdica, deixaria de ser jogo.

A questão da não literalidade do jogo também é algo recorrente nessas classificações. Quando “se entra no jogo”, há um desprendimento da vida real para a vivência daquele momento que, ao seu término, pode causar prazer, caso resulte em um resultado favorável ao jogador, ou desprazer, quando o resultado não o é.

Outra característica apontada é a contextualização do jogo no tempo e no espaço, já que cada jogo tem um período determinado de tempo e se prevê um espaço para acontecer.

A existência de regras também acontece, sejam elas implícitas ou explícitas. Nos jogos de regras elas são explícitas, enquanto que em outros tipos de jogos, como os simbólicos, elas não precisam ser explicitadas, pois fazem parte da cultura compartilhada pelos jogadores.

Apesar das semelhanças apontadas acima, vemos duas características apontadas por Caillois (1990) que merecem nossa observação. Uma delas refere-se à improdutividade do jogo. Quando se refere a essa improdutividade, o autor quer dizer que a criança não está preocupada com a aquisição de nenhum conhecimento, ela joga pelo prazer de jogar, mas não considera, no entanto, o jogo como algo desnecessário. Sobre esse aspecto, é interessante refletirmos que muitos docentes deixam de utilizar os jogos em sala de aula, assim que os alunos saem da Educação Infantil, por acharem que eles seriam uma perda de tempo.

A outra observação que fazemos é quanto à incerteza que, segundo Caillois (1990), decorreria do fato de que, ao iniciar um jogo, seu desfecho não pode ser previsto, já que depende da ação do jogador e de estímulos externos, tal como a conduta dos parceiros, da mediação (no caso da sala de aula, pensamos na mediação do professor) etc.

Acreditando no potencial dos jogos como uma das fontes de construção de conhecimentos, passemos, agora, a observar o que teóricos da aprendizagem falam sobre os mesmos.

### 3.2 O JOGO NAS PERSPECTIVAS DE PIAGET E VYGOTSKY

Chamamos para a discussão sobre o jogo dois importantes teóricos da aprendizagem, Piaget e Vygotsky, pela grande contribuição que trouxeram sobre a temática.

Segundo Piaget, para construirmos conhecimento seria necessário o equilíbrio entre os processos de assimilação e a acomodação. Ele dedicou parte de seus estudos

para verificar como o jogo poderia contribuir para os processos cognitivos e a construção das estruturas mentais das crianças, afirmando que:

[...] se o ato de inteligência culmina num equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, enquanto que a imitação prolonga a última em si mesma, poder-se-á dizer, inversamente, que o jogo é essencialmente assimilação ou assimilação predominando sobre a acomodação”. (PIAGET, 1978, p. 115)

Para Piaget (1978), o jogo seria uma forma de assimilação do real e se constituiria numa atividade prazerosa, que tinha um caráter espontâneo e obedecia a regras pré-determinadas (apesar de poder estar numa situação imaginária).

As crianças vão, ao longo do tempo, vivenciando diferentes tipos de jogos, que vão se tornando cada vez mais elaborados. No entanto, após vivenciar um desses tipos, elas não abandonam as formas anteriores, mas as somam ao seu novo repertório.

Segundo Piaget, esses jogos são :

- 1) Jogos de exercícios- Acontecem até os 18 meses de idade, quando a criança repete certa situação pelo prazer proporcionado por seus efeitos e servem para consolidar seus esquemas recém-adquiridos.
- 2) Jogos simbólicos- Estão presentes do surgimento da linguagem e se desenvolvem até cerca de 6/7 anos. Implicam na representação de um objeto ausente, promovendo uma comparação entre um elemento e sua representação e têm papel fundamental na elaboração de símbolos e no desenvolvimento da linguagem.
- 3) Jogos de regras- A partir dos 6/7 anos os jogos são transmitidos socialmente e as regras são acordadas pelo grupo, não podendo ser violadas. Eles são decorrência do desenvolvimento das estruturas lógicas do período operacional concreto (PIAGET, 1978). Como acrescenta Moura (2011, p. 88), jogos de regras possibilitam às crianças “...a compreensão do conjunto de conhecimentos veiculados socialmente, permitindo-lhes novos elementos para apreender os conhecimentos futuros”.

Piaget (1978) verificou, também, que há uma evolução, em estágios, do conceito de regras pela criança: a princípio ela joga individualmente, saindo do jogo quando perde o interesse; em seguida, ela imita os companheiros, tentando submeter-se às leis

comuns; depois, considera as ações dos companheiros e tenta vencê-los, e, num último estágio, ela já consegue prever, organizar e sistematizar as exceções antes mesmos de jogar. Essa evolução indica :

Como uma regra que a princípio se apresenta egocêntrica, pertencente somente à criança e explicitada apenas através de suas ações, pode ser transformada numa regra social que surge da própria necessidade de “jogar com o outro”, de se relacionar com outras crianças, estabelecendo uma regra comum. (GRANDO, 1995, p. 37)

Piaget, desse modo, apresentou como o pensamento infantil evolui nas situações de jogos e como vai passando de um conceito mais individual de regras para um mais coletivo.

Vygotsky (2000), por sua vez, também ressaltava da importância do jogo no desenvolvimento infantil. Segundo ele (op.cit.), antes dos 3 anos de idade, a criança tem a percepção atrelada à sua atividade motora, agindo sobre o ambiente para satisfazer suas necessidades. Na fase pré-escolar, ela busca satisfazer seus desejos e necessidades e, quando não podem ser realizados imediatamente, os satisfaz num mundo imaginário. “A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos, mas também pelo significado dessa situação”. (VYGOTSKY, 2000, p. 127). Sendo assim, a criação de uma situação imaginária seria a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições impostas pelo ambiente imediato.

Quanto às regras, o autor afirma que não há jogos sem regras, pois:

[...] sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. (VYGOTSKY, 2000, p. 125)

Na vivência dos jogos, a criança passa a demonstrar maior autocontrole e subordinar-se às regras, o que é possível pelo fato do jogo acontecer num limitado período de tempo.

Nas mais variadas situações do cotidiano, o jogo ajuda a criar uma zona de desenvolvimento proximal, pois a criança comporta-se além do comportamento habitual para a sua idade, superando suas capacidades costumeiras. A zona proximal, como bastante divulgado, é a distância entre o nível de desenvolvimento real (o que o sujeito consegue realizar sozinho) e o nível de desenvolvimento potencial (o que ele consegue com ajuda de um adulto ou companheiro mais capaz). (VYGOTSKY, 2000). Conseqüentemente, o jogo seria visto por Vygotsky e por seus seguidores como principal atividade das crianças na etapa pré-escolar.

Com base nas discussões acima, enfocaremos, a seguir, como o jogo pode ser tomado como um recurso para facilitar as aprendizagens e como o professor pode auxiliar no processo de construção das mesmas.

### 3.3 O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

Desde a Antiguidade há referência ao uso de jogos na educação, mas foi na segunda metade do século XX que se avolumaram as contribuições teóricas mais relevantes para o aparecimento dos mesmos nas propostas de ensino, a partir das teorizações de autores como Piaget e Vygostky, além de Bruner, Wallon e outros.

Os jogos, como indicam os teóricos citados, são formas de promover o desenvolvimento, mas por muito tempo tiveram sua presença atrelada à diversão e ficavam restritos às salas de Educação Infantil. A partir do Ensino Fundamental o jogo tende a ser tratado como se “não fosse um bom recurso para realmente promover a aprendizagem de conceitos e raciocínios tidos como centrais para o sucesso escolar” (FITTIPALDI, 2009).

Se diversos estudos mostram a importância do jogo no desenvolvimento infantil, ao adentrar as salas de aulas é preciso que haja uma série de cuidados, para que ele não perca sua ludicidade, ou que tome um caráter apenas lúdico, em detrimento da aprendizagem.

Kishimoto (1994) argumenta que o jogo pode ser entendido em um sentido amplo, quando a atividade, desencadeada e orientada pelo professor, permite a livre exploração do material, pensando no desenvolvimento geral da criança, ou num sentido

restrito, quando as atividades são direcionadas para a aquisição ou aplicação de conceitos e habilidades intelectuais (jogos didáticos).

Adotamos, portanto, essa distinção entre o jogo educativo e o jogo didático. Segundo Silva e Morais (2011), os jogos educativos não têm uma intencionalidade didática, mas ensinam algo de forma mais geral, como é o caso dos jogos tradicionais infantis e jogos de regras (dominó, jogo da memória etc.). Kishimoto (2011), afirma a importância do jogo educativo para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil.

Os jogos didáticos, por sua vez, têm finalidades voltadas para a aprendizagem de conceitos e habilidades de diferentes áreas do conhecimento, com a intenção de ensinar conteúdos curriculares. Eles requerem do professor clareza do que pretende atingir para que possam potencializar a construção de conceitos ou a aprendizagem de fatos.

Com os debates desenvolvidos nas últimas décadas, o uso de jogos, nas salas de aula, está sendo cada vez mais frequente nas práticas dos professores para o trabalho com os diferentes componentes curriculares. Como diferentes estudos apontam que a ludicidade pode favorecer a aprendizagem, os professores estão mais sensíveis para o fato de que, inserindo jogos, em suas práticas, podem potencializar “as possibilidades de aprender e o investimento e o prazer das crianças e dos adolescentes no processo de conhecer”. (BORBA, 2007, p.43)

Nessa perspectiva, permanece a necessidade de avançarmos na compreensão de como utilizar os jogos em sala de aula, de forma a promover, de fato, a aprendizagem. Apoiando-nos nas teorias de aprendizagem construtivistas e sociointeracionistas, sabemos que o indivíduo é responsável pela construção de seus conhecimentos e que elementos sociais e culturais interferem nessa aprendizagem. Desse modo, não podemos defender o espontaneísmo da aprendizagem por meio dos jogos, ou seja, que o mero contato com variados jogos vai favorecer a aprendizagem. O jogo, por si só, não garantiria a aprendizagem de conteúdos escolares ou não o faria com a mesma eficácia que se observa quando um conteúdo é intencionalmente tratado pelo professor na situação de ensino-aprendizagem. É preciso que haja a mediação

docente, pois, segundo Campos e Macedo (2011), “as mediações do professor potencializam, amplificam e enriquecem as construções dos alunos”.

É o professor que “organiza a ação pedagógica, intervindo de forma contingente na atividade autoestruturante do aluno”. (MOURA, 2011, p. 94). Cabe, portanto, a ele, a responsabilidade de verificar os conhecimentos de que os alunos já dispõem e planejar atividades significativas com os jogos, considerando seus objetivos, os materiais, o tempo e o espaço necessários para que as crianças explorem os jogos, façam inferências e tirem conclusões. É importante, pois, que ele também possa prever as possíveis dificuldades dos alunos e que os acompanhe nas primeiras partidas do jogo, orientando-os quanto às regras, garantindo que os aprendizes alcancem os objetivos delineados:

A ação de jogar, aliada a uma intervenção do profissional, ‘ensina’ procedimentos e atitudes que devem ser mantidos ou modificados em função dos resultados obtidos no decorrer das partidas. Assim, ao jogar, o aluno é levado a exercitar suas habilidades mentais e a buscar melhores resultados para vencer. (MACEDO, 2000, p. 20)

Durante o jogo, a criança aprende sobre si própria (como age e pensa), sobre o jogo (características e estratégias para vencer), sobre as relações sociais durante o jogo (competir e cooperar) e sobre os conteúdos. (MACEDO, 2000)

Ao propor um trabalho com jogos, em sala de aula, o professor pode ter muitas finalidades a atingir e ele deve considerar quais são as suas vantagens e desvantagens (GRANDO, 2001). Algumas das potencialidades gerais que podemos apontar são: a) fixação de conceitos já aprendidos; b) introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão; c) desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas; d) promoção da tomada de decisões; e) favorecimento da interdisciplinaridade; f) exigência da participação ativa do aluno na construção de seu conhecimento; g) favorecimento da socialização e do trabalho em equipe; h) motivação inerente à situação de aprendizagem; i) exercício de várias formas de uso da linguagem, especialmente do discurso argumentativo; j) possibilidade de uso com alunos de diferentes níveis de aprendizagem; l) ajuda no diagnóstico de dificuldades dos alunos.

Quando os jogos são utilizados, professores e alunos podem se beneficiar, pois o jogo:

[...] apresenta-se como um recurso produtivo para o professor que busca nele um apoio para o ensino de conteúdos muitas vezes considerados de difícil assimilação. Os jogos também são produtivos para o aluno, desenvolvendo sua capacidade de pensar, refletir, analisar, compreender, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las com autonomia e cooperação. (PESSOA; MELO, 2011, p. 31)

Almeida (2013), ao propor um trabalho com jogos com dois grupos de alunos, fazendo uso de jogos de ortografia, verificou que tanto o grupo onde havia a mediação docente (em que as crianças eram instigadas a verbalizar o porquê das jogadas, explicitando as regras) como no grupo onde não houve uma mediação (no sentido de provocar essa verbalização), houve um avanço, das crianças a partir do uso de jogos. No entanto, a evolução dos alunos quanto à escrita das palavras com regularidades contextuais foi superior no grupo onde a pesquisadora atuou como mediadora.

Isso mostra o caráter potencializador dos jogos na promoção das aprendizagens. Possivelmente isso aconteceu, no caso da pesquisa acima citada, devido ao fato de que, comumente, ao ingressarem no 4º ano, as crianças trabalham muito com textos e não se detêm na observação da escrita de palavras, já que a ortografia costuma ser diluída no meio de outros conteúdos trabalhados em língua portuguesa.

Podemos ressaltar, ainda, apoiados em Campos e Macedo (2011), que há no uso de jogos algo mais que favorece o docente, pois ele tem a oportunidade de orientar esse uso e avaliar os resultados de suas orientações, adquirindo, aos poucos, maior segurança para suas intervenções, conseguindo uma maior participação dos alunos e menor centralização no seu trabalho. Fica também mais livre para inventar, criar soluções, errar, já que a cobrança por resultados é diferente da que acontece nas aulas regulares.

No entanto, há de se tomar alguns cuidados para que o jogo não perca seu potencial de mobilizador de aprendizagens, em decorrência de fatores previsíveis como: a) má aplicação do jogo; b) não entendimento das regras; c) interferência constante do professor; d) obrigatoriedade de jogar; e) falta de materiais referentes ao jogo; f) tentativa de ensinar, indiscriminadamente, conteúdos por intermédio dele.

Como lembram Pessoa e Melo (2011), os jogos devem estar adaptados aos conteúdos, à faixa etária e aos conhecimentos de que o aluno dispõe. Se forem muito

fáceis promovem um desestímulo pela falta de dificuldade, ao passo que os muito difíceis levam a um elevado nível de tensão e frustração. É preciso, então, achar uma situação adequada para a turma ou para os grupos de alunos (ou alunos individuais) que participarão do ensino com jogos didáticos.

Vejam, agora, um conjunto de pesquisas onde jogos didáticos foram usados em benefício da construção de aprendizagens ligadas à nossa língua, tanto em relação à apropriação do sistema de escrita alfabético, quanto à questão de aprendizagem das regras da ortografia da língua portuguesa.

### 3.4 OS JOGOS E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS

#### **3.4.1 Estudos sobre o efeito de jogos na apropriação do sistema de escrita alfabética**

Realizando um levantamento de pesquisas mencionado na introdução dessa tese, encontramos alguns estudos que investigaram os efeitos dos jogos na aprendizagem do sistema de escrita alfabética, como foram os casos das pesquisas de Oliveira e Leal (2008), Bezerra (2008), Morais e Silva (2010), Vieira, Souza e Morais (2010), e Ferreira, Silva e Souza (2013).

Oliveira e Leal (2008) estudaram uma situação de aplicação de jogos por uma professora em uma sala de Educação Infantil. As crianças, a princípio, não percebiam a dimensão sonora das palavras, ficando bastante presas ao realismo nominal. A pesquisa aconteceu com a observação de quatro aulas em que a docente aplicou 3 jogos de consciência fonológica: *Caça-rimas*, *Bingo de sons iniciais* e *Trinca Mágica*, que foram elaborados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE (BRASIL-MEC, 2009) e que tinham por objetivos levar as crianças a refletir sobre palavras que rimavam ou que tinham a mesma sílaba inicial. A docente da turma não acreditava que os jogos favoreciam outra aprendizagem que não fosse a social, não enfocando o sistema de escrita alfabética (SEA), nem favorecendo uma reflexão fonológica. Apesar da postura da docente e do pequeno período da pesquisa, foi

verificado que as crianças começaram a prestar atenção nas semelhanças sonoras, revelando pequeno avanço em suas hipóteses de escrita.

Bezerra (2008) acompanhou o percurso de seis duplas de crianças, do Grupo V (último ano da Educação Infantil) e 1º ano do Ensino Fundamental, alunos da rede pública municipal de Recife, ao longo de três sessões de promoção da consciência fonológica, onde foram aplicados 4 jogos, que contemplavam habilidades fonológicas de segmentação oral de sílabas, de contagem de sílabas, comparação do tamanho de palavras, identificação de sílabas iniciais iguais, identificação de rimas, e identificação de palavras com o mesmo fonema inicial. Essas crianças escreveram, tal como sabiam, palavras ditadas antes e depois das aplicações dos 4 jogos e, a partir dessa escrita, foram formadas duplas homogêneas e também duplas heterogêneas quanto ao conhecimento do SEA.

Os resultados sinalizaram que as interações entre as duplas não evidenciaram nenhuma especificidade, mas que, ao final das sessões de jogos, as crianças passaram a refletir sobre sílabas, fonemas e letras. Evidenciou-se, então, a importância do jogo na criação de uma zona de desenvolvimento proximal que promovia a consciência fonológica.

Morais e Silva (2010), analisaram o uso de jogos de alfabetização (também elaborados pelo CEEL/UFPE), por duas professoras de Grupo V da Educação Infantil de uma escola municipal de Recife. A primeira docente usou o jogo “Batalha de Palavras”, promovendo atividades de reflexão fonológica e propôs outra atividade para sistematizar o que tinham analisado, usando as figuras observadas no jogo. Já durante o jogo ela verificou o bom desempenho das crianças que se encontravam na hipótese pré-silábica, vendo como o jogo favorece a participação das crianças. A outra professora que costumava trabalhar com rimas, usou o jogo “Caça-Rimas”. Inicialmente as crianças demonstraram dificuldade para perceber que teriam que encontrar o som final das palavras, mas, depois de compreenderem a regra, empolgaram-se com a tarefa. Ela propôs diferentes formas de agrupamento para trabalhar com o jogo, durante alguns dias, e percebeu que os alunos, principalmente os que estavam em níveis mais iniciais de escrita, avançaram na compreensão do SEA.

Vieira, Souza e Morais (2010) pesquisaram, também, o trabalho de duas docentes de turmas do Grupo V da Educação Infantil em escolas municipais de Recife. Uma das docentes (da turma controle) não costumava trabalhar de forma sistemática com jogos de linguagem ou textos poéticos que promovessem a consciência fonológica. Já a outra professora (da turma experimental) promovia reflexões sobre as propriedades do SEA, utilizando esses recursos. Todos os alunos realizaram pré e pós-teste para verificar seus níveis de compreensão da escrita alfabética e algumas habilidades de consciência fonológica.

Os resultados apontaram que, no pré-teste, 94% alunos da turma controle estavam numa hipótese pré-silábica, continuando 70,5% dos alunos na mesma hipótese ao final do ano (pós-teste). A turma experimental, por sua vez, apresentou no pré-teste a presença de 29,4% dos alunos na hipótese pré-silábica, terminando o ano sem nenhuma criança nesse nível, sendo que 50% estavam nas hipóteses alfabética ou silábico-alfabética.

Quanto à consciência fonológica, no pré-teste, foram verificados, na turma controle, 24% de acertos na tarefa de identificação de rimas, 23,5% na identificação de palavras com sílabas iniciais iguais e 38,2% na identificação de palavras quanto ao seu tamanho. No pós-teste esses índices aumentaram para 44,1%, 38,2% e 66,1%, respectivamente.

A turma experimental apresentou no pré-teste, para as mesmas habilidades, os índices de acerto de 47,5%, 41,1% e 64,7% e, no pós-teste, 76,4%, 70,5% e 100% para as mesmas tarefas, superando, de forma significativa, o desempenho de seus pares do grupo controle.

Os resultados encontrados nas duas turmas levaram os pesquisadores a recomendarem que educadores da Educação Infantil percebam a importância do uso de jogos que promovam a reflexão fonológica, de forma sistemática, em suas salas.

Ferreira, Silva e Souza (2013) realizaram pesquisa em sala de aula do 2º ano, onde fizeram uma intervenção lúdica, de forma a realizar atividades que promovessem tanto a alfabetização quanto o letramento dos alunos. Essas atividades ora envolviam toda a turma, ora envolviam apenas alunos em suas dificuldades específicas. Utilizaram-se de diferentes gêneros textuais em sala e de jogos, como bingos,

cruzadinhas, caça-palavras, jogos de cartas alfabéticas e outros materiais que objetivavam a reflexão fonológica. Após o período de intervenção, as pesquisadoras verificaram que houve uma redução significativa de trocas de letras ou omissões ortográficas e que as crianças haviam alcançado maior interesse nas atividades que envolviam leitura.

Vejam agora o levantamento de pesquisas que trataram do emprego de jogos na aprendizagem da norma ortográfica.

### **3.4.2 Estudos sobre o efeito de jogos na aprendizagem da norma ortográfica**

Como um objetivo principal de nossa pesquisa é examinar o efeito do uso de jogos de regras para o ensino da regras ortográficas de tipo morfológico, faremos, agora, menção a esse tipo de jogos. No levantamento por nós realizado, encontramos as investigações conduzidas por Pessoa e Melo (2011); Curvelo, Meireles e Correa(1998); Fin (2006); Oliveira e Melo (2010); Moreno e Conceição (2012); Almeida (2013); Almeida e Morais (2016).

Antes, porém, retomaremos algumas considerações sobre como concebemos um eficiente ensino de ortografia e trataremos de jogos tradicionais e jogos comerciais, utilizados em tal ensino, e que se encontram, hoje, disponíveis no mercado, em nosso país.

Tal como exposto em seção anterior, concebemos que, para ensinar ortografia, de modo mais eficiente, é preciso que o professor conheça como ela é constituída, ou seja, saiba que ela possui regularidades e irregularidades e que estas devem ser ensinadas, considerando suas especificidades. Assim, reiteramos a importância de um bom planejamento, pois é “ importante ter clareza de que ensinar ortografia através do brincar com jogos didáticos é um ótimo recurso, desde que seja bem explorado e tenha objetivo claro e coerente”.(PESSOA e MELO, 2011, p. 33)

Existem diversos jogos clássicos que envolvem o domínio da ortografia, tais como *forca*, *caça-palavras* e *palavras cruzadas*. Dispomos, hoje, de jogos comerciais como o “Soletrando”, “Risk”, e também jogos computacionais como o “Alfagame”, “SoletrandoMob”, “OrtograFixe”, “Ortografando”. Apesar de ajudarem a refletir sobre a

escrita ortográfica, é preciso que o professor esteja bem atento para verificar se as dificuldades apresentadas por seus alunos podem ser minimizadas ou sanadas com a proposta de trabalho a partir desses jogos.

O ato de ensinar exige do docente uma intencionalidade. Ele precisa ter clareza do que pretende trabalhar, para então planejar as atividades mais adequadas para atingir os objetivos de aprendizagem que traçou para seus alunos. Quando o professor opta por utilizar jogos, sejam os clássicos ou outros que possa produzir, ele deveria fazer uma seleção das restrições ortográficas que pretende trabalhar com a turma.

Não julgamos interessante trazer um jogo que trate de regras de tipo contextual e morfológicas ao mesmo tempo. Parece-nos indicado que escolhesse apenas um tipo de regra para trabalhar, promovendo uma reflexão direcionada à regra X ou Y, por exemplo. Desse modo, se ele quer trabalhar com o emprego do C/QU, por exemplo, ele tem que selecionar palavras que tenham esses dois contextos, para que os alunos encontrem as regularidades presentes. Mas a escolha das palavras vai exigir conhecimento do docente sobre como se organiza a regra, para não incluir palavras de ortografia irregular, o que não favoreceria a compreensão das regularidades.

Jogos comerciais como o “Soletrando” ou o “Risk” da Grow, apesar de solicitar aos alunos que pensem sobre a escrita, não favorecem a aprendizagem das regras, já que geralmente trazem palavras de escrita irregular e de baixa frequência, o que apenas sobrecarrega cognitivamente o aluno. Esses jogos comerciais não têm controle sobre os tipos de regras a trabalhar, tendo um caráter geral e não didático, posto que um jogo didático exige definições claras sobre o que se pretende ensinar.

Para ensinar ortografia, conforme afirmamos anteriormente, o professor deve ter um planejamento e esse, por sua vez, precisa ser feito a partir de um mapeamento das principais dificuldades ortográficas encontradas por seus alunos. Tendo em mãos essa informação, defendemos que o professor que opte pelo uso dos jogos para promover a reflexão ortográfica, crie ou adapte jogos, para cada regra que pretenda trabalhar, pois cada regra tem suas especificidades e que devem ser consideradas no processo de ensino. Dessa forma, ele pode controlar o tipo de regularidade que pretende evidenciar junto aos seus alunos para promover suas aprendizagens.

Passemos, agora, à revisão de investigações que examinaram o emprego de jogos no ensino de ortografia.

Num levantamento da literatura sobre jogos de ortografia, vimos que ainda é pequeno o número de pesquisas que examinam os efeitos daqueles jogos sobre a aprendizagem da norma ortográfica. Revisaremos, aqui, as pesquisas que foram conduzidas de modo mais cuidadoso, do ponto de vista teórico-metodológico.

Curvelo, Meireles e Correa (1998) estudaram sobre o conhecimento ortográfico das crianças, através do jogo da forca, envolvendo 60 alunos entre 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental (hoje correspondentes aos 3º e 5º anos do mesmo nível de ensino).

As crianças, em entrevistas individuais, teriam que descobrir as palavras: *avião, branco, meia, passarinho, limonada e parque*. As mesmas foram selecionadas em função de seus padrões silábicos e de seu número de sílabas, para refletir diferentes dificuldades ortográficas de nossa língua. O grau de dificuldade foi medido pelo número médio de jogadas das crianças nas palavras apresentadas. Os resultados sugeriram que a escolaridade não influenciou o número de jogadas, mas que o grau de exposição destas palavras às crianças, ao longo da escolaridade, sim.

As pesquisadoras destacaram que dois tipos de conhecimentos parecem ser importantes: o nível de conhecimento ortográfico da criança (que permite que ela teste hipóteses referentes aos padrões silábicos da palavra-alvo e lidar com as limitações impostas pela norma ortográfica) e o vocabulário que ela possui (que ajuda a pensar em palavras possíveis em função das restrições impostas no jogo). Verificaram, também, que a escolha das letras não é aleatória, pois utilizaram seus conhecimentos linguísticos da ortografia, relativos, por exemplo, às combinações de vogais e consoantes nas diferentes estruturas silábicas do português.

Fin (2006), realizou uma pesquisa para verificar em que medida alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, que participam de jogos educativos on-line, apresentavam um ganho significativo na aprendizagem da ortografia. A pesquisadora desenvolveu um software denominado “Ortografín”, utilizando palavras que obedecem à classificação de Morais (1998). A princípio ela verificou um tema de interesse das crianças, em seguida

as colocou para produzir textos espontâneos sobre o tema no computador. A partir de sua escrita, mapeou as dificuldades ortográficas dos alunos e desenvolveu o software.

Os resultados evidenciaram que os jogos apresentados pelo software ajudaram os alunos no aprendizado da grafia das palavras trabalhadas, sendo que as dificuldades que persistiram foram as que não apareceram nos textos escritos no período da produção textual.

Vale salientar que, apesar de a autora afirmar estar embasada na classificação de Morais (1998), poucos jogos propostos possibilitavam a reflexão ortográfica, propriamente dita, pois suas tarefas eram de ordenação de letras, exclusão de letras que não faziam parte da palavra, escrita de palavras, preenchimento de lacunas com palavras de um banco de palavras e que apresentavam dificuldades ortográficas e formação de palavras. Quando o aluno interagiu com o ambiente virtual, as palavras apareciam aleatoriamente, sem ter uma relação com determinado tipo de regra, podendo haver uma mistura entre palavras de ortografia regular e irregular.

Oliveira e Melo (2010) analisaram a versão eletrônica do jogo “Soletrando”, desenvolvida pela GROW, que teria como objetivos aumentar o interesse pela língua portuguesa, motivar o estudo da ortografia e aumentar o vocabulário dos adolescentes. Os pesquisadores observaram atividades realizadas com alunos dos três anos do ensino médio, em uma escola estadual de Pernambuco. As atividades aconteceram duas vezes na semana e os aprendizes foram divididos por turmas formadas por alunos do mesmo ano escolar. Essas atividades foram supervisionadas pela professora de português e as dificuldades encontradas pelos alunos eram posteriormente trabalhadas em sala de aula. Durante o jogo, um mediador era responsável por digitar a palavra soletrada pelo aluno e controlar a participação de todos. Foi verificado que os alunos se motivaram e estudaram em casa, no intuito de vencer o jogo. Apesar de o “Soletrando”, na versão eletrônica apresentar limitações em relação à versão de tabuleiro, em virtude do tempo de resposta, o estudo evidenciou uma melhoria no desempenho apresentado pelos alunos em provas e durante o processo de aplicação do jogo.

A melhoria de desempenho seria motivada pelo caráter lúdico, que mobilizava os alunos a investigar sobre a escrita das palavras e estudar em casa. Conforme

afirmamos, anteriormente, esse tipo de jogo trabalha com as palavras de tipo irregular, o que requer dos alunos a memorização das palavras, que dependem da etimologia das mesmas ou são determinadas por seu uso. O princípio de competição inerente ao “Soletrando” faz com que palavras pouco usadas em nossa escrita sejam o critério (questionável!) para os aprendizes serem considerados melhores ou piores em ortografia.

Moreno e Conceição (2012) fizeram uma pesquisa-ação onde realizaram intervenções em turma do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal, utilizando jogos didáticos para minimizar as dificuldades ortográficas dos alunos. Elas realizaram um teste diagnóstico e, a partir dele, elaboraram e aplicaram jogos didáticos, fazendo, então, um teste final para verificar a eficácia da intervenção. No diagnóstico, utilizaram a classificação de Lemle (1990). O diagnóstico inicial mostrou que, dos 18 alunos acompanhados, 50% apresentavam falhas de 1ª ordem (troca ou supressão de letras, como por exemplo *ppai* para “papai”), 67 % apresentavam falhas de 2ª ordem (erros que seriam relativos à transcrição da fala, como *familha* para “família”) e todos, ou seja, 100%, apresentavam falhas de 3ª ordem (as que persistem até a fixação das regras ortográficas ou fixação da escrita de palavras em que não há regras, como *abacachi* em vez de “abacaxi”).

Diante desse quadro, elas, durante a aplicação dos jogos, desafiavam os alunos a descobrirem as regras por trás da escrita de certas palavras, verificando sua semelhança ou diferenças, realizavam ditados com correção imediata na lousa, dentre outras atividades. Havia também o incentivo à produção textual, com seleção de algumas palavras escritas, erroneamente, para que fosse feita a análise morfológica e explicitação da norma.

Após a intervenção, verificou-se que 66% dos alunos superaram as falhas de 1ª ordem, 62% superaram as de 2ª ordem e 31% superaram as dificuldades relativas às falhas de 3ª ordem. Desse modo, Moreno e Conceição (2012, p. 21) afirmam que “comprovou-se a eficácia dos jogos didáticos como estratégia favorecedora da compreensão das regras ortográficas da língua e, sobretudo, da interação entre os alunos e entre professor/alunos”.

Pelas pesquisas acima citadas, temos evidências empíricas de que os jogos podem, em princípio, contribuir para a aprendizagem dos alunos, tanto pelo seu poder mobilizador, que estimula os estudantes, quanto pela interação com os seus pares. As evidências de tais estudos sugerem que é salutar, também, uma organização do trabalho docente e um reconhecimento por parte dos professores de certo potencial intrínseco ao jogo. Sabendo que o jogo mobiliza os alunos para a aprendizagem, indica-se que o professor exerce um papel importante, ao escolher e possibilitar o uso de jogos que atendam às finalidades que ele pretende alcançar. Vemos, no entanto, que a maioria dos estudos agora revisados não teve por propósito: i) ensinar, sistematicamente, dificuldades ortográficas específicas, de tipo regular ou irregular; e ii) analisar, de modo aprofundado, o papel da mediação do docente no ensino de ortografia baseado em jogos. As pesquisas que revisaremos, em seguida, buscaram avançar na elucidação desses temas.

Almeida (2013) propôs-se a investigar como a mediação produziria ou não mudanças no desempenho ortográfico quanto ao ensino de regularidades contextuais, em turmas de alunos do 4º ano do ensino fundamental em que foram usados jogos de ortografia. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas, sendo que, em cada uma delas, 10 alunos participavam, em duplas, de jogos voltados para reflexão das regularidades contextuais. Em uma das escolas a pesquisadora mediava o jogo, mas sem solicitar dos alunos uma reflexão e verbalização sobre as soluções encontradas a cada jogada, cuidando apenas de organizar o jogo quanto ao cumprimento das regras e ao registro da pontuação alcançada pelos participantes. Na outra escola, a pesquisadora, além de organizar as atividades quanto aos aspectos já descritos, levava os alunos a refletir sobre o porquê de cada escrita, fazendo-os explicitar, verbalmente, seus conhecimentos sobre as regras focalizadas.

Foram elaborados 16 jogos, sendo 4 de cada regra investigada. Ao todo, 10 correspondências regradadas pelo contexto foram investigadas: M em fim de sílaba, N em fim de sílaba, C e QU, G e GU, R em fim de sílaba, R em encontro consonantal, R brando e RR. A pesquisadora constatou que no grupo onde não se adotou uma mediação mais efetiva houve avanços em 6 daqueles contextos regulares. Já no grupo onde foi favorecida a reflexão e explicitação da regra, o avanço foi constatado em 8

desses contextos e, em mais um, não foi possível verificar por conta do efeito-teto atingido no início da pesquisa.

Durante os jogos, houve verbalização em ambos os grupos, mas no grupo sem mediação não houve explicitação da regra (já que os alunos não eram instados a isso), enquanto que no grupo com mediação, era solicitado a eles que explicitassem o seu conhecimento sobre as regras estudadas. Isso aconteceu em decorrência do caráter da mediação, já que apenas no segundo grupo eles eram solicitados a explicitar o porquê das jogadas e escolhas realizadas.

Os resultados dessa pesquisa corroboram a compreensão dos jogos como um importante recurso a ser utilizado pelo professor para promover a reflexão sobre a ortografia da língua materna.

Almeida e Morais (2016) realizaram uma pesquisa com 6 crianças, que cursavam 3º e 4º anos de uma escola pública municipal de Recife e que possuíam maior número de dificuldades nas regularidades diretas. Criaram 12 jogos para regularidades diretas (P/B; T/D e F/V), sendo 2 de classificação de palavras e 2 de escrita de palavras para cada um daqueles pares de consoantes.

Durante os jogos, os aprendizes eram estimulados a explicitar o porquê de suas jogadas e, ao final da pesquisa, foram verificados avanços na escrita, e apenas uma criança persistia trocando a letra T por D, havendo, junto com os outros participantes, superado as dificuldades com todos os outros pares mínimos ensinados.

Na literatura estrangeira também vemos a utilização de jogos para o ensino de ortografia. Bryant (2006) e seus colaboradores realizaram uma pesquisa onde utilizaram esse recurso didático para promover a aprendizagem. Como já dito no capítulo anterior, eles objetivavam mostrar que era possível ensinar os princípios morfológicos da ortografia às crianças e desenvolveram três tipos de ensino: o ensino explícito (explicando o princípio ortográfico de forma clara e completa e com exemplos adequados); o ensino implícito (dando às crianças exemplos de palavras, mas sem explicar o princípio) e misturando o ensino implícito e explícito (começando pelo ensino implícito e depois chegando ao explícito).

Eles então ensinaram pares de crianças sobre as diferenças entre os sufixos “-ion” (indicativo de substantivo abstrato, como em *election*) e “-ian”(indicativo de

profissões como *magician*), removendo uma dificuldade persistente, ensinando o princípio morfológico e mostrando que há uma regularidade no nível dos morfemas.

O estudo foi desenvolvido com 200 crianças com cerca de 9 anos de idade, alunas de duas escolas de Oxford. Foram formados 3 grupos, onde duplas de alunos trabalhavam com os pesquisadores, que ofertavam os diferentes tipos de ensino. Como um experimento controlado, foi formado também um quarto grupo, o de controle, que recebeu a mesma quantidade de instrução dos alunos dos outros grupos, mas foram ensinados sobre a compreensão de textos.

Todas as crianças dos 4 grupos passaram por um pré-teste, no qual se avaliou o quão bem eles conseguiam escrever as terminações “-ion” e “-ian”. Depois eram ofertadas, a cada dupla de alunos, duas sessões de ensino e aprendizagem, de cerca de 20 minutos cada, de acordo com o grupo ao qual pertencessem (a escolha foi feita aleatoriamente). Ao fim da segunda sessão de treino, as crianças realizaram um pós-teste imediato, que permitia medir o progresso nos quatro grupos, como resultado dos diferentes tipos de ensino recebidos. Dois meses depois houve o pós-teste retardado, cujo objetivo era testar se as crianças lembravam o princípio ortográfico em um tempo considerável depois de terem sido ensinadas sobre o assunto.

Os testes (pré e pós-testes) eram sempre os mesmos. Consistiam em duas tarefas de ditado, onde havia frases com lacunas, onde os pesquisadores liam as frases e ditavam a palavra que faltava para que eles escrevessem. Em uma os alunos completavam com palavras reais e na outra, com pseudopalavras.

Nas duas sessões de ensino aprendizagem, os pares de crianças participaram de duas atividades diferentes, que os autores denominaram como sendo jogos.

No primeiro jogo, com a intervenção de um experimentador adulto, as crianças utilizavam um laptop onde o jogo era apresentado no PowerPoint. O jogo era chamado de “Jogo da analogia” e nele apareciam conjuntos de 4 marionetes. Apareciam na tela sempre todos os bonecos ao mesmo tempo e, abaixo de cada um, havia uma caixa de texto que, a princípio, estava vazia. Em seguida o primeiro boneco de cima agitava os braços e falava uma palavra com um morfema (por exemplo, *magic*). Surgia então, na caixa de texto sob ele, a palavra escrita. Em seguida, o segundo boneco de cima falava uma palavra com dois morfemas enquanto agitava os braços, que era derivada da

primeira palavra (por exemplo, *magician*) e a forma escrita aparecia sob o boneco. Então o primeiro fantoche da parte inferior falava e apresentava outra palavra com um morfema (como *music*) e, por fim, aparecia o quarto boneco e, abaixo dele, uma caixa de texto com um ponto de interrogação. Então o experimentador perguntava às crianças qual era a palavra que faltava e como deveria ser escrita, deixando claro que a relação entre *music* e a palavra que falta tinha que ser a mesma que a relação entre a palavra *magic* e *magician*.

As duas crianças discutiam e quando chegavam a uma solução, o quarto boneco falava a palavra correta e surgia, no lugar do ponto de interrogação, a palavra escrita.

A partir desse ponto, o procedimento foi diferente para cada grupo. Nos grupos de ensino explícito o experimentador deu às crianças uma explicação do porquê a palavra correta e as outras palavras com dois morfemas do conjunto terminavam com “-ion” ou “-ian”. Essa explicação não foi dada às crianças dos grupos de ensino implícito nem para os grupos mistos (durante os julgamentos implícitos dados a este grupo, que era a primeira metade dos conjuntos do jogo).

Por fim, foram apresentadas a todas as crianças, dos grupos de ensino explícito, implícitos e mistos, um resumo em PowerPoint de todo o jogo, com apresentação de todos os conjuntos de 4 palavras usadas no jogo. Colocaram todos os conjuntos com “-ian” de um lado da tela e todos os “-ion” do outro lado e discutiram a diferença entre os dois finais com as crianças dos grupos explícitos e mistos.

O outro jogo, que fazia parte da segunda sessão de aprendizagem era o “Jogo da correção”. Nele, os pares de crianças eram incentivados a julgar a ortografia de outra pessoa. Apresentavam às crianças, também no PowerPoint, um conjunto de frases escritas. Em cada frase havia uma palavra escrita com uma caligrafia bastante infantil e teriam que decidir se essa palavra estava ou não correta. Se estivesse errada, eles deveriam escrever a grafia correta. Após eles decidirem como deveria ser escrita, a palavra aparecia grafada corretamente na frase, sob a sentença.

Nesse ponto do jogo houve também distinção entre os diferentes grupos. Nos julgamentos dos grupos de ensino explícito o experimentador explicava o porquê do uso dessa ou daquela terminação. Essa explicação não foi fornecida às crianças dos

grupos de ensino implícito nem aos grupos mistos (durante os julgamentos implícitos, na primeira metade dos conjuntos apresentados nos jogos).

O último passo foi a apresentação do resumo do jogo em Power Point, mostrando as palavras escritas que tiveram que julgar. Discutiram então a razão para a diferença entre as duas terminações com os pares de crianças nos grupos de ensino explícito e mistos.

Nos grupos de ensino explícito checava-se se sua resposta estava certa ou errada e porquê. Nos grupos de ensino implícito eles apenas diziam se a resposta estava ou não correta. Com os grupos mistos, os pesquisadores dividiram cada um dos jogos em duas metades. Nos problemas da primeira metade de cada jogo, diziam às crianças se suas respostas estavam ou não corretas, sem explicar a razão para as diferentes combinações. Na segunda parte do jogo, usavam o método explícito, explicando as razões às crianças.

No grupo controle as crianças passaram também por duas sessões de ensino e aprendizagem, mas eram ensinadas sobre estratégias para melhorar a sua compreensão de texto.

No pré-teste foi verificado que as crianças tiveram mais dificuldades na escrita de pseudopalavras, por terem que usar o conhecimento de forma gerativa.

As sessões de ensino e aprendizagem, apesar de terem sido de pouco tempo surtiram efeito, pois, no pós-teste imediato todos os grupos ensinados sobre morfemas melhoraram o desempenho, sendo que os alunos dos grupos de ensino explícito e, em seguida, o grupo misto tiveram melhor resultado e todos os grupos saíram-se melhor que o grupo controle.

No pós-teste retardado nenhum grupo se saiu tão bem como no pós-teste imediato, mas todos foram melhores que no pré-teste.

Os alunos dos grupos de ensino explícito e mistos tiveram melhor desempenho no pós-teste retardado do que o grupo de ensino implícito, levando os pesquisadores a crer que o ensino explícito parecia ser a forma mais eficaz de melhoria na escrita das palavras.

Concluíram que ensinar as crianças sobre o princípio morfológico ajudou-as a usar a ortografia morfológica (mesmo com as pseudopalavras, não presentes nas sessões de ensino).

Em outra pesquisa, Nunes e Bryant (2014) buscando auxiliar alunos de 2º e 3º ano a automatizar o uso do dígrafo “ck” em contraste com a letra “k” no fim de palavras em inglês, desenvolveram uma espécie de jogo onde os alunos precisavam decidir se uma palavra apresentada na tela do computador na frente da classe precisava ser escrita com “ck” ou com “k”. Eles haviam falado sobre a existência da regra e examinaram alguns exemplos para facilitar a compreensão da mesma e, só depois, iniciavam o jogo.

Os alunos viam a palavra na tela e completavam sua escrita numa folha de resposta, onde a palavra aparecia com uma lacuna no final, onde deveria estar o “ck” ou “k”. Após um determinado tempo, aparecia a resposta na tela e eles podiam constatar se haviam acertado ou errado.

O jogo foi desenvolvido em duas sessões e o grupo de alunos foi dividido em dois. No primeiro grupo, em uma sessão, os estudantes eram apresentados apenas as palavras terminadas com “k” e na outra sessão apenas às palavras terminadas em “ck”. Desse modo não havia a possibilidade de reflexão, já que os finais eram sempre os mesmos. No outro grupo, as palavras apareciam aleatoriamente, podendo terminar com “k” ou “ck”, o que exigia que as crianças pensassem sobre qual seria a terminação correta.

Após essas duas sessões de jogos, os alunos tinham que completar um ditado e 8 semanas depois realizaram outro ditado, com palavras diferentes das que haviam visto anteriormente.

O resultado do estudo revelou que as crianças que trabalharam com palavras misturadas aleatoriamente haviam mantido o nível de desempenho obtido no ditado logo após o ensino, enquanto que o outro grupo mostrou um desempenho bem inferior, sobretudo nas palavras inventadas. O resultado sugeriu que a necessidade de refletir sobre a regra é importante para a aprendizagem, enquanto que apenas a memorização não é tão eficaz.

Carmona e Bueno (2007) desenvolveram uma pesquisa com um jogo eletrônico de ortografia com o objetivo de determinar seu grau de aceitação entre os usuários, identificando o que poderia aumentar a motivação dos alunos, bem como estudar a eficácia do jogo em promover a aprendizagem da ortografia.

Participaram do estudo 16 crianças do 5º ano. Nesse estudo os alunos realizaram um pré-teste, com 40 itens, que tratavam de várias regras ortográficas. Depois eles participaram de jogo eletrônico por 15 minutos e, em seguida, participaram de um pós-teste. O pós-teste consistia, além dos 40 itens propostos no pré-teste, de um texto livre sobre o jogo e em 4 perguntas sobre o que os alunos gostaram ou não e sobre o grau de dificuldade. Em relação aos aspectos motivacionais, as crianças ficaram muito envolvidas com o jogo. Essa participação pode ter interferido na aprendizagem, pois as crianças queriam ir até o final do jogo, respondendo rapidamente e com pouca atenção.

Os resultados apontaram que os alunos ficaram muito envolvidos com o jogo, mas, pelo tempo ser muito curto, por vezes, eles não ficavam atentos às palavras apresentadas. Já em relação às aprendizagens, os autores ressaltaram que 8 alunos conseguiram avançar entre o pré e o pós-teste, 4 regrediram e 4 permaneceram no mesmo patamar anterior.

Apesar do jogo ser utilizado apenas uma vez e não haver o ensino propriamente dito, já que os alunos apenas interagiam com o software, sem a intervenção de um adulto, podemos verificar que o resultado foi positivo, já que a metade da turma revelou progresso em seu desempenho ortográfico. Uma hipótese que lançamos para esse incremento no número de acertos em relação ao teste inicial é que, nesses momentos, o aluno centra a atenção sobre as palavras, enquanto que nas salas de aula, a preocupação maior é com os textos (leitura e produção). Outra hipótese seria o caráter lúdico da atividade, que promove um maior envolvimento dos alunos.

García, Kloss e Gil (2008), em sua pesquisa, também investigaram o interesse despertado pelos jogos e a utilização desses recursos para a aprendizagem. Aplicaram então questionários, realizaram um pré e um pós-teste e desenvolveram duas sessões de jogos, com duração de uma hora, com 24 crianças de uma escola particular de inglês (como língua estrangeira).

No pré-teste as crianças escreviam 24 palavras, muitas das quais estavam inseridas no jogo. Durante a vivência dos jogos alguns jogavam individualmente, enquanto outros jogavam em duplas.

O pós-teste foi aplicado uma semana depois da realização do jogo e além do ditado, trazia um questionário, onde tinham que falar sobre o jogo.

Os autores apontam que a maioria das crianças avaliou positivamente o jogo e que o percentual de acertos passou de 14,4% no pré-teste para 25,7% no pós-teste. Das 24 crianças participantes, apenas duas não apresentaram avanços, sendo que uma permaneceu no escore apresentado anteriormente e, a outra, apresentou decréscimo no número de acertos.

Novamente vemos, apesar do aligeiramento da atividade e da falta de intervenção de um docente, que o uso do jogo como recurso didático tornaria a criança mais receptiva aos conteúdos, o que aparece, mesmo que timidamente, nos seus desempenhos finais.

No Equador, Andrade (2015) desenvolveu uma pesquisa utilizando jogos tradicionais adaptados ao ensino da ortografia com 80 alunos do 5º ano da educação básica e 12 professores. Seus objetivos eram: a ) possibilitar aos alunos uma ferramenta de ensino de ortografia; b) desenvolver nos alunos a capacidade de aprender e despertar seu interesse nos jogos tradicionais para aprender ortografia.

Os alunos realizaram produções textuais e ditados para avaliar seu desempenho ortográfico ao início da pesquisa. Esse mapeamento mostrou que eles tinham dificuldades ortográficas, sobretudo no uso do S, C, Y, Z e na acentuação de palavras. Foram então, adaptados jogos tradicionais equatorianos de forma a minorar as dificuldades dos alunos. Foram utilizados jogos de início (para motivar os alunos para um conhecimento novo), jogos de reforço (para reafirmar o conhecimento adquirido) e jogos de consolidação (para aplicar o conhecimento que já haviam construído).

Dois desses jogos tradicionais foram pensados para ser realizados em espaços externos à sala de aula, como amarelinha e carrossel da acentuação. Nesses jogos as crianças tinham que explicar uma regra ortográfica e dar um exemplo de uso da mesma (a regra estava dada nas casas onde eles pulavam ou jogavam dados/piões).

Outros jogos foram idealizados para o espaço de sala de aula, tais como a nossa Adedonha (chamada de “*Párame la mano*”), Passa-anel (onde em vez de anel se passam papeis com questionamentos sobre a regra), Par ou ímpar (o ganhador faz perguntas ao perdedor de cada jogada) e baralho (em que jogavam um baralho ortográfico).

Os alunos participaram com entusiasmo das sessões de jogos e os docentes passaram a ter mais prazer no ensino de ortografia. Ao final da pesquisa, docentes e pesquisador notaram que houve uma melhoria do desempenho ortográfico dos estudantes.

As pesquisas apresentadas acima nos mostraram que é possível, com o uso de jogos didáticos, motivar os alunos e promover aprendizagens das regularidades ortográficas e nos auxiliaram a pensar na metodologia que desenvolvemos.

Acreditamos, porém, que os jogos didáticos de ortografia, por si sós, não sejam suficientes, e defendemos aqui, a associação de jogos com um ensino sistemático e explícito da ortografia, com o intuito de potencializar as aprendizagens sobre as restrições da norma ortográfica.

Assim sendo, em nossa pesquisa elaboramos dois estudos que nos ajudaram a responder os objetivos apresentados, ainda na introdução.

O primeiro, que será apresentado no capítulo a seguir, traz um mapeamento inicial das dificuldades ortográficas de tipo regular morfológico apresentadas por crianças de meio popular e de classe média, alunas do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

No capítulo IV traremos as evidências do estudo de intervenção em que, com base no mesmo mapeamento, planejamos e realizamos o ensino explícito de um conjunto de dificuldades que tinham se revelado mais frequentes entre os estudantes.

## **4 ESTUDO 1- MAPEAMENTO DE DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS DE TIPO MORFOLÓGICO EM GRUPOS DE ALUNOS DO 3º AO 5º ANO**

Este estudo objetivou:

- a) mapear as principais dificuldades dos alunos de 3º ao 5º ano na escrita de palavras com morfemas de derivação lexical e de flexão verbal e;
- b) verificar o efeito da origem sociocultural e da escolaridade sobre o aprendizado de regras ligadas à morfologia.

Seus resultados, como já dito, possibilitaram a construção dos jogos ortográficos que foram utilizados para a realização do Estudo 2.

A escolha por turmas do 3º ao 5º ano se deu pelo fato de entendermos que os professores só devem promover uma reflexão ortográfica com os alunos a partir do momento em que eles já compreenderam o princípio alfabético da escrita e realizam, sem dificuldades, a notação alfabética, considerando as relações som/letra possíveis em nossa língua.

Como professora de escola pública, sabíamos que, no 3º ano das redes públicas, a maior parte dos alunos já domina a maioria das convenções som/letra do sistema alfabético, e então resolvemos investigar a partir desse ano até o 5º ano do Ensino Fundamental.

### **4.1 METODOLOGIA**

#### **4.1.1-Sujeitos participantes**

Para obter dados, permitindo que atingíssemos os objetivos da pesquisa, ou seja, verificar as principais dificuldades dos alunos e analisar a interferência da origem sociocultural e de tempo de escolaridade na aprendizagem das regras morfológicas, optamos por não restringir a pesquisa à rede pública de ensino. Dessa forma, a coleta foi realizada em uma escola pública, que denominaremos de “Escola A” e em uma escola particular, que chamaremos de “Escola B”.

A escola municipal A localizava-se na RPA-03<sup>4</sup> e atendia a crianças de classe popular, cujos pais, via de regra, não tinham escolaridade superior ou mesmo concluído o ensino médio. Já a escola particular B, também situada nessa RPA, tinha como público crianças de classe média alta, cujos pais, quase unanimemente, tinham formação em nível superior e podiam pagar mais de um salário mínimo pela mensalidade de cada filho.

Em cada uma das escolas, participaram três turmas, sendo uma de cada ano escolar, ou seja, 3º, 4º e 5º anos.

No final do ano letivo, todos os alunos de cada turma do turno da manhã responderam a um ditado de palavras reais (vide Apêndice B) e depois selecionamos, aleatoriamente, dentre as crianças que dominavam o SEA, os ditados de 15 (quinze) crianças de cada turma, o que totalizou 90 (noventa) protocolos de escrita analisados. Vale salientar que, na turma de 3º ano da rede pública, só foram selecionados os ditados dos alunos que já estavam alfabetizados.

#### **4.1.2 Materiais e procedimentos**

Nesse estudo utilizamos, como instrumento de coleta, um ditado de diagnóstico para avaliarmos as principais dificuldades dos alunos em palavras com as regularidades morfológico-gramaticais. Esse ditado consistia em frases lacunadas, que seriam completadas pelos alunos com palavras com as regularidades foco de nossa pesquisa (cf. Apêndice B).

A própria pesquisadora aplicou o ditado às 6 turmas, tomando a precaução de não artificializar a pronúncia das palavras e, desse modo, adotando o dialeto falado em Recife.

Melo (2001) em um dos seus estudos apresentou os mesmos objetivos por nós perseguidos e realizou um instrumento de coleta semelhante ao nosso, porém

---

<sup>4</sup> A cidade de Recife é dividida em seis regiões político-administrativas (RPA's). A RPA-03 é composta por 29 bairros, dentre os quais estão Casa Amarela e Macaxeira, bairros em que localizam-se as escolas em que foram realizadas a pesquisa e que são frequentadas, basicamente, por estudantes de meio popular.

investigamos um número bem maior de morfemas de derivação lexical e também um número maior de morfemas de flexão verbal, o que nos permitiu conferir um leque mais amplo em relação às dificuldades encontradas pelos aprendizes.

Investigamos 16 (dezesesseis) sufixos de derivação cada um com 3 (três) palavras, o que significa que cada criança escreveu 48 delas. Eles eram os seguintes: INHO, AGEM, ALHÃO, ÃO, AL (adjetivo), AL (coletivo), VEL, ANÇA, EZ, ÊS, EZA, ESA, ENSE, ONHA/ONHO, OR (substantivo) e OSO.

Os morfemas relativos às desinências verbais foram 12 (doze) que, multiplicadas por 3 (três) palavras cada, totalizaram 36 (trinta e seis) palavras escritas. As desinências verbais alvo de investigação foram: infinitivo (1ª e 2ª conjugações), 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo (1ª e 3ª conjugações), gerúndio (1ª e 3ª conjugações), 1ª pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo (1ª e 2ª conjugações), 3ª pessoa do plural do futuro do presente (2ª e 3ª conjugações) e imperfeito do subjuntivo (1ª e 3ª conjugações).

Desse modo, ao todo, foram escritas, por cada criança, 84 (oitenta e quatro) palavras, o que permitiu uma análise mais ampla sobre a aprendizagem de regras morfológicas em nossa língua.

## 4.2 ANÁLISE DE DADOS

Ao analisar a escrita das palavras, consideramos apenas a ocorrência de erro no morfema de derivação lexical (sufixo de derivação) ou no morfema de flexão verbal (desinência verbal) investigado, não importando se havia erro em outra parte da palavra. Exemplificando: ao solicitarmos a escrita da palavra *milharal*, se o aluno grafou *\*milharal*, consideramos como acerto, pois, nesse caso, queríamos saber se ele utilizava o sufixo AL. Já, se o aluno grafasse *\*frances*, quando tinha que escrever *francês*, consideramos como erro, já que o sufixo ÊS, indicativo de adjetivos pátrios, deve ser acentuado. Houve ainda casos pontuais em que o aluno escrevia palavras que

não correspondiam às ditadas ou que deixavam em branco. Esses casos foram computados como erros.

Todos os sufixos derivacionais e desinências verbais foram incluídos nas análises quantitativas. Já as análises qualitativas foram realizadas levando em consideração apenas três morfemas de cada tipo (sufixo derivacional e desinência verbal), escolhidos a partir do maior grau de dificuldade revelado pelos alunos.

#### **4.2.1 Análises quantitativas**

Ao começar a observar os ditados dos alunos, percebemos a existência de uma grande heterogeneidade no desempenho ortográfico dos mesmos, fosse entre alunos de uma mesma escola, fosse nos grupos de alunos das duas escolas diferentes escolas, o que nos motivou a utilizar, na análise dos dados, o teste não paramétrico de Mann-Whitney.

Como um dos nossos objetivos é mapear as principais dificuldades dos alunos de 3º ao 5º ano na escrita de palavras com morfemas de derivação lexical e de flexão verbal, iniciaremos por analisar os desempenhos ortográficos de cada uma das escolas pesquisadas.

#### **4.2.2- Principais dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos**

##### **4.2.2.1- Desempenho ortográfico dos alunos da escola pública – Escola A**

Conforme foi dito anteriormente, foram investigados 16 (dezesseis) morfemas lexicais e 12 (doze) morfemas de flexão verbal. Para cada morfema, foi solicitada a escrita de 3 (três) palavras.

Os sufixos derivacionais que causaram maior dificuldade para os alunos da escola pública A foram: EZ, ÊS e ENSE, que tiveram médias de acerto de apenas 22,3%; 26,7 % e 34%, respectivamente, conforme podemos observar na tabela a seguir.

Mais adiante, realizaremos uma análise qualitativa, onde observaremos quais foram os principais erros na escrita dos mesmos.

**Tabela 1- Médias percentuais de acertos e desvios-padrão relativos ao desempenho dos alunos na escrita de palavras com sufixos de derivação- Escola A**

ANO/MORFEMA	3º		4º		5º	
	X <sup>5</sup>	SD	X	SD	X	SD
INHO	71	39,6	89	20	93,3	13,8
AGEM	60	44	64,3	42,6	80	32,9
ALHÃO	42,3	44,5	73,3	31,3	84,3	27,8
ÃO	71	41,5	100	0	97,7	8,6
AL ADJETIVO	89	20,6	89	24,4	91	19,8
AL COLETIVO	62,3	39,6	64,3	96,1	46,7	41,4
VEL	77,7	30	73,3	38,2	86,7	30,3
ANÇA	24,3	38,8	42,3	38,8	62,3	41,5
EZ	9	19,8	6,7	13,8	51	39,5
ÊS	6,7	13,8	29	24,8	44,3	39,2
EZA	44,3	41,1	42,3	32	64,3	34,4
ESA	46,7	30,3	66,7	30,8	62,3	33,3
ENSE	11	27,2	49	45,2	42,3	44,5
ONHA	44,3	43	91	19,8	77,7	37,1
OR	33,3	33,3	57,7	42,7	69	36,7
OSO	80	30,3	86,7	93	89	16,2
TOTAL	48,3	17,3	64	11,3	71,4	17,1

Já as maiores dificuldades encontradas na escrita de desinências verbais, foram observadas nas flexões do pretérito imperfeito do subjuntivo (na 3ª e 1ª conjugações) e no infinitivo (1ª conjugação), com médias de 13,3%, 20,7% e 38,7% (vide tabela 2).

<sup>5</sup> Daqui por diante, a abreviação X sinaliza a média percentual de acertos e SD, o desvio-padrão apresentado nesses resultados.

**Tabela 2- Médias percentuais de acertos e desvios-padrão relativos ao desempenho dos alunos na escrita de palavras com morfemas de desinência verbal – Escola A**

MORFEMAS/ANO	ESCOLA PÚBLICA					
	3º		4º		5º	
	X	SD	X	SD	X	SD
AR	26,7	28,7	42,3	34,4	46,7	35,2
ER	37,7	41,5	71	30,5	82,3	30,5
OU	31	32	71	30,5	84,3	21,3
EU	64,3	36,7	80	32,9	86,7	24,6
ANDO	49	43,4	86,7	27,6	77,7	39,2
INDO	42,3	42,7	86,7	30,3	82,3	37,5
AMAR	17,7	37,5	64,3	38,8	71	39,5
AMER	20	37,4	77,7	32,5	71	37,5
AOER	49	37,5	60	38,2	60	44
AOIR	51	43,4	35,7	38,8	49	35,3
SSEAR	4,3	11,7	24,3	32	33,3	43,6
SSEIR	6,7	18,7	11	20,6	22,3	32,5
TOTAL	33,3	22,4	59,2	14,8	63,9	20,6

**Legenda:** AR= infinitivo (1ª conjugação); ER= infinitivo (2ª conjugação); OU= 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito (1º conjugação); EU= 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito (2ª conjugação); ANDO = gerúndio (1º conjugação); INDO= gerúndio (3º conjugação); AMAR=3ª pessoa do plural do pretérito perfeito (1ª conjugação); AMER=3ª pessoa do plural do pretérito perfeito (2ª conjugação); AOER= futuro do presente (2ª conjugação); AOIR= futuro do presente (3ª conjugação); SSEAR= pretérito imperfeito do subjuntivo (1ª conjugação); SSEIR = pretérito imperfeito do subjuntivo (3ª conjugação).

#### 4.2.2.2- Desempenho ortográfico dos alunos da escola privada – Escola B

Observamos, na tabela 3, abaixo, que a maior fonte de dificuldades na escrita dos alunos da escola B, consistiu na escrita de palavras com os sufixos de derivação ENSE, EZA e EZ (com médias de acerto de 54,7%, 66% e 71%, respectivamente). Vê-se que as dificuldades com o ENSE e o EZ apareceram tanto na escola pública como na escola particular, mas os índices de acerto foram bastante distintos, com a escola pública apresentando índices inferiores a 35%, enquanto, que na escola particular, eles superam os 50%.

**Tabela 3- Médias percentuais de acertos e desvios-padrão relativos ao desempenho dos alunos na escrita de palavras com sufixos derivacionais- Escola B**

ANO/SUFIXO	ESCOLA PRIVADA					
	3º		4º		5º	
	X	SD	X	SD	X	SD
INHO	97,7	8,6	97,7	8,6	97,7	8,6
AGEM	100	0	95,7	11,7	100	0
ALHÃO	97,7	8,6	91	15,3	93,3	25,8
ÃO	97,7	8,6	100	0	100	0
AL ADJETIVO	95,7	17,2	93,3	13,8	97,7	8,6
AL COLETIVO	84,4	27,8	77,7	27,2	84,3	24,8
VEL	86,7	24,6	89	20,6	84,3	21,3
ANÇA	80	35,2	82,3	21,3	91	19,8
EZ	75,7	34,4	71	41,5	66,7	33,3
ÊS	84,3	21,3	71	37,5	73,3	40,2
EZA	51	30,5	64,3	36,7	59	41,7
ESA	75,7	29,5	77,7	24,1	71	33,6
ENSE	37,7	46,9	55,7	44,8	71	39,6
ONHA	100	0	100	0	85,7	32,4
OR	95,7	11,7	95,7	11,7	81	31,3
OSO	93,3	13,8	84,3	30,5	93,3	13,8
TOTAL	84,6	9,9	84,2	12,9	79,5	17

Quanto aos morfemas de desinência verbal (vide tabela 4), mostraram-se como principais fontes de dificuldades para os alunos da escola B o futuro do presente na 3ª e 2ª conjugações e o imperfeito do subjuntivo (3ª conjugação), com índices de acertos respectivos de 54%, 57% e 43,7%.

**Tabela 4- Médias percentuais de acertos e desvios-padrão relativos ao desempenho dos alunos na escrita de palavras com morfemas de desinência verbal- Escola B**

ANO/MORFEMA	3º		4º		5º	
	X	SD	X	SD	X	SD
AR	89	20,5	95,7	11,7	91	15,3
ER	95,7	17,2	100	0	95,7	11,7
OU	77,7	27,2	95,7	11,7	95,7	11,7
EU	93,3	18,7	93,3	18,7	97,7	8,6
ANDO	95,7	11,7	97,7	8,6	100	0
INDO	100	0	97,7	8,6	97,7	8,6
AMAR	89	16,2	82,3	33	100	0
AMER	84,3	21,3	87	30,3	93,3	18,7
AOER	49	37,5	57,7	44,5	64,3	44,5
AOIR	37,7	43,4	49	46,9	75,7	40,8
SSEAR	42,3	42,7	75,7	36,7	84,3	30,5
SSEIR	33,3	39,8	46,7	43,2	51	45,2
TOTAL	73,9	12,3	81,4	12,9	87,2	13,7

### **4.2.3 Análise da relação entre a origem sociocultural e o aprendizado das regras morfológicas**

Um outro objetivo de nossa pesquisa foi verificar como a origem sociocultural das crianças interferiria no aprendizado de regras do tipo morfológico. Vejamos agora o exame detalhado do desempenho ortográfico das crianças das duas escolas.

#### **4.2.3.1 Análise do desempenho geral na escrita de sufixos derivacionais**

Os dados apontados na tabela 5, evidenciam que, na escrita de palavras com sufixos derivacionais, os alunos da escola privada tiveram um resultado significativamente superior aos alunos da escola pública em 13 dos 16 sufixos investigados. Os únicos casos onde o índice de acertos não foi significativo foram os do morfema AL referente aos adjetivos (onde as médias foram 89,7 e 95,7 para as escolas pública e privada, respectivamente); do morfema VEL (médias de 79,3 e 83,7) e do morfema OSO (com médias de 85,3 e 90,3).

Cabe ressaltar, ademais, que os desvios-padrão, que expressam heterogeneidade no interior de cada escola, foram muito maiores na escola pública A que na escola privada B.

Isso pode relacionar-se com o fato de haver uma maior cobrança quanto ao emprego correto das regras ortográficas na escola B, devido ao nível socioeconômico e cultural da sua clientela, bem como pode ter relação com um maior contato, das crianças dessa camada da população, com materiais impressos. Um investimento maior, nos anos iniciais das escolas públicas, na alfabetização e no letramento, poderia, de certa forma, aumentar a possibilidade da criança ter essa diferença de desempenho minimizada, pois se a criança, ao final do 3º ano, chegar ao domínio do SEA e tiver acesso a diferentes textos impressos, ela pode passar a pensar nas convenções ortográficas da escrita, pois já vai ter automatizado a leitura e escrita.

**Tabela 5- Médias percentuais de acertos e desvios-padrão, por escola, relativas ao desempenho geral quanto à escrita de sufixos derivacionais**

MORFEMAS	PUB		PRI		U <sup>6</sup>	P
	X	SD	X	SD		
INHO	84,3	28,1	97,7	8,4	778,5	<b>0,005*</b>
AGEM	68	40,2	87,7	6,9	592,5	<b>&gt;0,001*</b>
ALHÃO	66,7	38,9	94	17,8	585	<b>&gt;0,001*</b>
ÃO	89,7	27,4	99,3	5	875,5	<b>0,025*</b>
AL ADJETIVO	89,7	21,1	95,7	13,5	895	0,14
AL COLETIVO	57,7	37,9	82,3	26,2	645,5	<b>0,001*</b>
VEL	79,3	32,8	86,7	21,8	935,5	0,46
ANÇA	43	41,8	84,3	26,2	459	<b>&gt;0,001*</b>
EZ	22,3	33,3	71	36	368,5	<b>&gt;0,001*</b>
ÊS	26,7	31,5	76,3	33,8	338,5	<b>&gt;0,001*</b>
EZA	50,3	36,7	66	32,9	769,5	<b>0,04*</b>
ESA	58,7	31,9	77,7	28,4	670	<b>0,003*</b>
ENSE	34	42,3	54,7	45	747,5	<b>0,02*</b>
ONHA	71	39,3	97,7	14,9	613	<b>&gt;0,001*</b>
OR	53,3	39,8	94,7	14,1	399,5	<b>&gt;0,001*</b>
OSO	85,3	23,1	90,3	20,9	879	0,17
TOTAL	61,2	18	85,4	11,8	234	<b>&gt;0,001*</b>

**Legenda:** PUB= escola pública; PRI= escola privada

#### 4.2.3.2 Análise do desempenho geral na escrita de desinências verbais

Tal como no caso dos sufixos de derivação, verificamos, na tabela 6, abaixo, que na escola privada, novamente, os alunos tiveram um desempenho ortográfico significativamente superior aos alunos da escola pública na quase totalidade dos morfemas investigados. Apenas nos morfemas relativos ao futuro do presente (nas 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> conjugações) é que ambos os grupos apresentaram um resultado com menor disparidade.

<sup>6</sup> O valor de U é o valor calculado pelo teste não paramétrico U de Mann-Whitney e p é o grau de significância do teste. O nível de significância, indicado pelo valor de p, determina a probabilidade do efeito observado entre as categorias ser devido ao acaso, e não aos fatores que estão sendo testados. Nessa pesquisa, utilizamos como grau de significância p=0,05, ou seja, esse valor indica que o resultado teria 5% de chance de estar relacionado ao acaso. Os resultados que atingem significância encontram-se em negrito.

Uma justificativa para essa diferença entre os dois grupos socioculturais seria a maior oportunidade de convívio dos alunos de classe média alta com a escrita (MORAIS, 1995; PESSOA, 2007), sobretudo a maior exposição a textos impressos que seguem a norma ortográfica.

**Tabela 6- Médias percentuais de acertos e desvios-padrão, por escola, relativas ao desempenho geral quanto à escrita de desinências verbal**

MORFEMAS DE FLEXÕES VERBAIS	PUB		PRI		U	P
	X	SD	X	SD		
AR	38,7	33,3	92	16,1	205,5	>0,001*
ER	63,7	38,8	97	11,9	482,5	>0,001*
OU	62,3	36	90	19,9	558,5	>0,001*
EU	77	32,4	94,7	15,8	710	0,001*
ANDO	71	39,9	97,7	8,4	655,5	>0,001*
INDO	70,3	41,6	98,7	6,9	661	>0,001*
AMAR	51	44,7	90,3	22	503	>0,001*
AMER	56,3	43,7	88	23,7	604	>0,001*
AOER	56,3	39,5	57	41,8	994,5	0,88
AOIR	45,3	39	54	45,7	889,5	0,3
SSEAR	20,7	33,6	67,3	40,5	434	>0,001*
SSEIR	13,3	25	43,7	42,5	605,5	>0,001*
TOTAL	52,2	23,4	80,9	13,8	297	>0,001*

**Legenda:** PUB= escola pública; PRI= escola privada

AR= infinitivo (1ª conjugação); ER= infinitivo (2ª conjugação); OU= 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito (1º conjugação); EU= 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito (2ª conjugação); ANDO = gerúndio (1º conjugação); INDO= gerúndio (3º conjugação); AMAR=3ª pessoa do plural do pretérito perfeito (1ª conjugação); AMER=3ª pessoa do plural do pretérito perfeito (2ª conjugação); AOER= futuro do presente (2ª conjugação); AOIR= futuro do presente (3ª conjugação); SSEAR= pretérito imperfeito do subjuntivo (1ª conjugação); SSEIR = pretérito imperfeito do subjuntivo (3ª conjugação).

#### 4.2.4 Análise da relação entre a escolaridade e o aprendizado das regras morfológicas

A tabela 7, a seguir, nos possibilita verificar os efeitos da escolaridade no aprendizado das regras morfológicas, evidenciados na tarefa de ditado nos alunos das duas escolas que foram lócus de investigação.

Tabela 7- Comparação do desempenho ortográfico entre os 3º, 4º e 5º anos- sufixos derivacionais

Morfemas	Escola A (pública)			Escola B (privada)		
	X	SD	Comparação entre os grupos-classe de cada ano	X	SD	Comparação entre os grupos-classe de cada ano
INHO	84,3	28,1	3º/4º (U= 89,5 ; p=0,25) 3º/5º (U=82,5 ; p=0,12) 4º/5º (U= 103,5 ; p=0,61)	97,7	8,4	3º/4º (U= 112,5 ; p=1) 3º/5º (U=112,5 ; p=1) 4º/5º (U= 112,5 ; p=1)
AGEM	68	40,2	3º/4º (U=105 ; p= 0,74) 3º/5º (U=84 ; p=0,19) 4º/5º (U=91,5 ; p= 0,32)	87,7	6,9	3º/4º (U=97,5 ; p= 0,15) 3º/5º (U=112,5 ; p=1) 4º/5º (U=97,5 ; p= 0,15)
ALHÃO	66,7	38,9	3º/4º (U= 68; p= <b>0,05*</b> ) 3º/5º (U= 53,5 ; p= <b>0,01*</b> ) 4º/5º (U= 87,5; p=0,24)	94	17,8	3º/4º (U= 90; p=0,15) 3º/5º (U= 112 ; p=0,96) 4º/5º (U= 92; p=0,19)
ÃO	89,7	27,4	3º/4º (U=67,5 ; p= <b>0,007*</b> ) 3º/5º (U=73 ; p= <b>0,03*</b> ) 4º/5º (U=105; p= 0,32)	99,3	5	3º/4º (U=105 ; p= 0,32) 3º/5º (U=105,5 ; p=0,32) 4º/5º (U=112; p= 1)
AL ADJETIVO	89,7	21,1	3º/4º (U=107,5 ; p= 0,78 ) 3º/5º (U= 105,5 ; p= 0, 69 ) 4º/5º (U= 111; p= 0,93 )	95,7	13,5	3º/4º (U=99 ; p= 0,34 ) 3º/5º (U= 112 ; p= 0, 96 ) 4º/5º (U= 97,5; p= 0,29 )
ALCOL	57,7	37,9	3º/4º (U=112,5 ; p= 1) 3º/5º (U= 90; p= 0,33) 4º/5º (U= 82,5; p= 0,19 )	82,3	26,2	3º/4º (U= 95 ; p= 0,41) 3º/5º (U= 111; p= 0,94) 4º/5º (U= 97; p= 0,46 )
VEL	79,3	32,8	3º/4º (U= 112; p= 0,98) 3º/5º (U= 86,5; p= 0,2 ) 4º/5º (U=90 ; p=0,25 )	86,7	21,8	3º/4º (U= 110,5; p= 0,91) 3º/5º (U= 102,5; p= 0,58 ) 4º/5º (U=98,5 ; p=0,48 )
ANÇA	43	41,8	3º/4º (U= 84,5; p=0,2 ) 3º/5º (U= 56,5; p= <b>0,014*</b> ) 4º/5º (U=78,5 ; p=0,14 )	84,3	26,2	3º/4º (U= 103; p=0,65 ) 3º/5º (U= 96; p=0,38 ) 4º/5º (U=84,5 ; p=0,16 )
EZ	22,3	33,3	3º/4º (U= 111; p= 0,93 ) 3º/5º (U= 44 ; p= <b>0,002*</b> ) 4º/5º (U=40,5 ; p= <b>0,001*</b> )	71	36	3º/4º (U= 112; p= 0,98 ) 3º/5º (U= 93 ; p=0,39 ) 4º/5º (U=98,5 ; p=0,53 )
ÊS	26,7	31,5	3º/4º (U= 55,5 ; p= 0,007 ) 3º/5º (U= 45; p= <b>0,002*</b> ) 4º/5º (U= 90,5 ; p=0,33 )	76,3	33,8	3º/4º (U= 95,5 ; p= 0,43 ) 3º/5º (U= 105; p=0,72 ) 4º/5º (U= 106,5 ; p=0,78 )
EZA	50,3	36,7	3º/4º (U= 112,5 ; p=1) 3º/5º (U= 81; p= 0,18 ) 4º/5º (U= 70 ; p=0,68 )	66	32,9	3º/4º (U= 85,5 ; p=0,24 ) 3º/5º (U= 50; p= <b>0,006*</b> ) 4º/5º (U= 82 ; p=0,17 )
ESA	58,7	31,9	3º/4º (U= 71,5; p= 0,07 ) 3º/5º (U= 82,5; p= 0,19 ) 4º/5º (U=103,5 ; p=0,69 )	77,7	28,4	3º/4º (U= 111; p= 0,95 ) 3º/5º (U= 100; p= 0,55 ) 4º/5º (U=98 ; p=0,5 )
ENSE	34	42,3	3º/4º (U= 61, ; p= 0,02 ) 3º/5º (U= 70; p= <b>0,04*</b> ) 4º/5º (U= 103 ; p=0,67 )	54,7	45	3º/4º (U= 91; p= 0,34 ) 3º/5º (U= 67,5; p= <b>0,04</b> ) 4º/5º (U= 88 ; p=0,27 )
ONHA	71	39,3	3º/4º (U=43 ; p= <b>0,002*</b> ) 3º/5º (U= 63 ; p= <b>0,03*</b> ) 4º/5º (U=94,5 ; p= 0,34 )	97,7	14,9	3º/4º (U=112,5 ; p=1) 3º/5º (U= 105 ; p= 0,32) 4º/5º (U=105 ; p= 0,31)
OR	53,3	39,8	3º/4º (U= 74 ; p=0,1) 3º/5º (U= 53,5 ; p= <b>0,01*</b> ) 4º/5º (U= 97 ; p=0,5 )	94,7	14,1	3º/4º (U= 112,5 ; p=1) 3º/5º (U= 111,5 ; p= 0,94 ) 4º/5º (U= 111,5 ; p=0,94 )
OSO	85,3	23,1	3º/4º (U= 102,5 ; p= 0,63 ) 3º/5º (U= 100 ; p=0,54 ) 4º/5º (U= 110 ; p=0,9 )	90,3	20,9	3º/4º (U= 102 ; p= 0,55 ) 3º/5º (U= 112,5 ; p=1) 4º/5º (U= 102 ; p=0,55 )
TOTAL	61,2	18	3º/4º (U= 47 ; p= <b>0,006*</b> ) 3º/5º (U= 31,5; p= <b>0,001*</b> ) 4º/5º (U=69 ; p=0,07 )	85,4	11,8	3º/4º (U= 112 ; p= 0,98 ) 3º/5º (U= 81,5; p= 0,2 ) 4º/5º (U=94 ; p=0,44 )

Observando a tabela 7, pudemos perceber que alguns morfemas de sufixação derivacional pareceram sofrer os efeitos da escolaridade, principalmente na escola pública, onde foi verificada uma diferença significativa entre os 3º e 4º anos na escrita dos morfemas ALHÃO, ÃO e ONHA; entre os 3º e 5º anos nos morfemas ALHÃO, ÃO, ANÇA, EZ, ÊS, ENSE, ONHA e OR. Já entre os 4º e 5º anos as diferenças só foram significativas no morfema EZ.

Verificando o total dos morfemas, podemos perceber que os efeitos da escolaridade, na escola pública, quanto aos sufixos de derivação, só apareceram entre o 3º e 4º e entre o 3º e 5º anos. Se considerarmos que em 08 das 16 regras as médias de acertos dos alunos da escola A eram inferiores a 60%, (vide tabela 1) constatamos que a ausência de diferença significativa entre alunos de 4º e 5º anos sugere que o ensino por eles recebido, durante um ano, não teria sido eficaz o suficiente para que avançassem no domínio de regras morfológicas de tipo derivacional.

Uma curiosidade revelada nesses dados foi que as três turmas apresentavam um índice de acertos próximo a 90% ao escrever adjetivos terminados com o morfema AL, ao passo que esse rendimento caiu quando escreviam coletivos com o mesmo morfema final, indicando que a aprendizagem daquelas regras aconteceria em tempos diferentes, talvez pela pouca frequência de uso desse tipo de palavras.

Na escola privada, o efeito da escolaridade foi muito reduzido, aparecendo apenas quando comparamos os desempenhos de alunos dos 3º e 5ºs anos quanto às regras do EZA e ENSE. O exame da tabela 3 sugere que aqui, contrariamente, a ausência de efeito da escolaridade, na maioria dos sufixos analisados, dever-se-ia ao fato de os alunos da escola privada B, já no 3º ano, terem revelado médias de acerto inferiores a 70% em apenas 02 dos 16 sufixos investigados. Em todos os outros 14 morfemas, suas médias de acertos já eram superiores a 70% ao final do 3º ano.

Quanto ao desempenho na notação de flexões verbais, a tabela 8 nos traz uma síntese das evidências estatísticas obtidas quando comparamos os alunos de cada ano (3º, 4º e 5º) de cada escola.

**Tabela 8- Comparação do desempenho ortográfico entre os 3º, 4º e 5º anos- desinência verbal**

Morfemas	X	SD	Escola A (pública)		Escola B (privada)	
			Comparação entre os grupos-classe a cada ano		Comparação entre os grupos-classe a cada ano	
AR	38,7	33,3	3º/4º (U= 82 ; p=0,18 ) 3º/5º (U= 75 ; p= 0,1 ) 4º/5º (U= 106,5; p=0,8 )	92	16,1	3º/4º (U= 96,5 ; p=0,34 ) 3º/5º (U= 110,5 ; p= 0,91 ) 4º/5º (U= 97,5; p=0,37)
ER	63,7	38,8	3º/4º (U= 61,5; p= <b>0,03*</b> ) 3º/5º (U=47 ; p= <b>0,004*</b> ) 4º/5º (U= 84,5; p= 0,2 )	97	11,9	3º/4º (U= 105; p= 0,32) 3º/5º (U=106 ; p= 0,6 ) 4º/5º (U= 97,5; p= 0,15 )
OU	62,3	36	3º/4º (U= 43 ; p= <b>0,003*</b> ) 3º/5º (U= 23,5; p= <b>0*</b> ) 4º/5º (U= 85 ; p= 0,21)	90	19,9	3º/4º (U= 66,5 ; p= <b>0,02*</b> ) 3º/5º (U= 66,5; p= <b>0,02*</b> ) 4º/5º (U= 112,5 ; p= 1)
EU	77	32,4	3º/4º (U= 83 ; p= 0,18 ) 3º/5º (U= 72 ; p= <b>0,06*</b> ) 4º/5º (U= 103 ; p= 0,63)	94,7	15,8	3º/4º (U= 112,5 ; p= 1 ) 3º/5º (U= 104,5; p= 0,52 ) 4º/5º (U= 104,5 ; p= 0,52)
ANDO	71	39,9	3º/4º (U= 58 ; p= <b>0,013*</b> ) 3º/5º (U= 69,5; p= <b>0,05*</b> ) 4º/5º (U=107,5 ; p= 0,8 )	97,7	8,4	3º/4º (U= 105 ; p= 0,55 ) 3º/5º (U= 97,5; p=0,15 ) 4º/5º (U=105 ; p= 0,32 )
INDO	70,3	41,6	3º/4º (U= 48,5 ; p= <b>0,004*</b> ) 3º/5º (U= 55,5 ; p= <b>0,01*</b> ) 4º/5º (U= 110,5 ; p= 0,9 )	98,7	6,9	3º/4º (U= 105 ; p= 0,32 ) 3º/5º (U= 105 ; p= 0,32 ) 4º/5º (U= 112,5 ; p= 1 )
AMAR	51	44,7	3º/4º (U= 48,5 ; p= <b>0,004*</b> ) 3º/5º (U=45 ; p= <b>0,02*</b> ) 4º/5º (U= 98,5; p= 0,53)	90,3	22	3º/4º (U= 112,5 ; p= 1 ) 3º/5º (U=75 ; p= <b>0,02*</b> ) 4º/5º (U= 82,5; p= <b>0,035*</b> )
AMER	56,3	43,7	3º/4º (U= 33; p= <b>0*</b> ) 3º/5º (U= 41,5 ; p= <b>0,002*</b> ) 4º/5º (U=102,5 ; p= 0,64 )	88	23,7	3º/4º (U= 95; p=0,37 ) 3º/5º (U= 84,5 ; p= 0,13 ) 4º/5º (U=104 ; p= 0,59 )
AOER	56,3	39,5	3º/4º (U= 93,5 ; p= 0,41 ) 3º/5º (U=92,5 ; p= 0,39 ) 4º/5º (U= 112 ; p= 0,98 )	57	41,8	3º/4º (U= 100 ; p= 0,59 ) 3º/5º (U=89 ; p= 0,30 ) 4º/5º (U= 104,5 ; p= 0,72 )
AOIR	45,3	39	3º/4º (U=91 ; p= 0,35 ) 3º/5º (U= 106,5; p=0,79 ) 4º/5º (U=88,5 ; p= 0,3)	54	45,7	3º/4º (U=98,5 ; p= 0,53 ) 3º/5º (U= 63,5; p= <b>0,03*</b> ) 4º/5º (U=79 ; p=0,12 )
SSEAR	20,7	33,6	3º/4º (U= 72; p= <b>0,04*</b> ) 3º/5º (U= 71 ; p= <b>0,03*</b> ) 4º/5º (U= 105; p= 0,73)	67,3	40,5	3º/4º (U= 64,5; p= <b>0,035*</b> ) 3º/5º (U= 51,5; p= <b>0,006*</b> ) 4º/5º (U= 97; p= 0,44)
SSEIR	13,3	25	3º/4º (U=98,5 ; p= 0,4 ) 3º/5º (U= 82 ; p= 0,1 ) 4º/5º (U= 94 ; p= 0,36 )	43,7	42,5	3º/4º (U=95 ; p= 0,44 ) 3º/5º (U= 88 ; p= 0,28 ) 4º/5º (U= 103,5 ; p= 0,69 )
TOTAL	52,2	23,4	3º/4º (U= 39,5; p= <b>0,002*</b> ) 3º/5º (U= 34,5; p= <b>0,001*</b> ) 4º/5º (U= 89,5; p=0,34 )	80,9	13,8	3º/4º (U= 69,5; p=0,073 ) 3º/5º (U= 49,5; p= <b>0,009*</b> ) 4º/5º (U= 79,5; p=0,17 )

Corroborando as pesquisas de Moraes (1998), Melo (2001) e Pessoa (2007), dentre outros estudiosos da ortografia, os dados acima nos permitem verificar, de modo

um pouco mais acentuado, efeitos da escolaridade sobre o rendimento ortográfico ligado a regras morfológicas que restringem flexões verbais.

Novamente, na escola pública, os efeitos da escolaridade só foram notados entre os 3º e 4º anos (ER, OU, ANDO, INDO, AMAR, AMER, SSEAR) e entre os 3º e 5ºs anos (ER, OU, EU, ANDO, INDO, AMAR, AMER e SSEAR). Mas, proporcionalmente, em relação às regras de derivação, vemos que agora tivemos um leque maior de regras (09 em 12) em que o tempo de escolaridade teria provocado avanços significativos para as crianças da Escola pública A. Esse resultado parece corroborar a pesquisa de Mota et al (2013) que indica que, com o avançar do ensino fundamental, as crianças tendem a ter mais facilidade com regras de flexão verbal que com as de derivação.

Na escola particular B, novamente, foi pouco evidente o efeito da escolaridade, sendo percebido entre os 3º e 4ºs anos (OU, SSEAR), entre os 3º e 5ºs anos (OU, AMAR, AOIR, SSEAR). O exame da tabela 3 nos revela, também para as regras ligadas a desinências verbais, que já no 3º. ano os alunos tinham médias de acertos superiores a 70% em 08 das 12 regras ligadas a flexões verbais que investigamos.

Falamos sobre o efeito da escolaridade, mas vale salientar, que não existe uma recomendação sobre que regras ortográficas a trabalhar a cada ano e, dessa forma, fica difícil saber se as crianças avançaram, ou não, pelo ensino ou apesar do ensino ofertado sobre esse objeto do conhecimento. Nesse estudo não tivemos a preocupação de consultar as escolas sobre o que era proposto para o ensino da ortografia e não observamos os livros didáticos utilizados pelas mesmas.

Passemos agora à análise qualitativa de nossos dados.

#### 4.3 ANÁLISE QUALITATIVA

Após realizarmos a análise quantitativa, decidimos examinar, mais detalhadamente, quais seriam as violações à norma efetuadas pelos alunos na hora de grafar as palavras mais difíceis. Quanto aos sufixos derivacionais foram percebidas maiores dificuldades na notação dos morfemas ÊS, EZ e ENSE, respectivamente. Analisemos cada um em sua singularidade:

#### 4.3.1 Análise qualitativa da escrita dos morfemas de derivação lexical- Escola A

a) **Emprego do morfema EZ em substantivos derivados:** Na escrita de palavras com esse morfema de derivação lexical, verificamos um alto número de erros. Ao todo tivemos 45 crianças na escola A, cada uma escrevendo 3 palavras com os sufixos investigados, o que totalizava 135 palavras. Na escrita de palavras terminadas com EZ, verificamos que os alunos realizavam trocas por ES ou EIS, produzindo grafias como: *\*surdes*, *\*surdeis*, *\*rapides*, *\*rápides*, *\*rapideis*, *\*timideis*, etc. O emprego indevido do ES não acentuado representou cerca de 72% dos erros apresentados pelas crianças, enquanto o uso do EIS correspondeu a 19% dos erros, aproximadamente. Isso indica que as crianças ainda não teriam atentado para a tonicidade dos sufixos que escreviam (como no caso de escreverem *\*surdes* e *\*rápides*, no lugar de “surdez” e “rapidez”), além de não saberem que a classe gramatical orienta a escrita daquelas palavras. Outras grafias também foram verificadas, mas por se constituir em um pequeno número de casos, não iremos aqui catalogá-los.

Vale também considerar que em grafias do tipo *\*surdeis*, além de os alunos não demonstrarem ter compreendido a obrigatoriedade da escrita EZ, no fim daqueles substantivos, eles valiam-se da pronúncia para o registro da notação, repetindo uma sequência de letras E-I-S pouco frequente nas palavras de nossa língua.

b) **Emprego do morfema ÊS em adjetivos pátrios:** Verificamos que a ausência do acento circunflexo é que levava os alunos a errarem essa notação (cerca de 67% dos erros foi deste tipo). Isso pode ser indicativo de que a acentuação não teria sido trabalhada sistematicamente na escola onde a pesquisa foi realizada. Os alunos pareciam considerar o acento como algo acessório ou dispensável, mesmo após vários anos de instrução formal em leitura e escrita. Assim como no morfema de derivação anterior, a pronúncia também revelou seus efeitos. A escrita de palavras utilizando a terminação E-I-S correspondeu a 14% do total de escritas. Algumas das outras grafias produzidas pelos alunos da Escola A foram *\*japoneis*, *\*inglês* e *\*ingléis*.

Observou-se, ainda, na escrita deles, a substituição do sufixo ÊS por ÉS, ÊIS, EZ e EIX, mas isso aconteceu em um pequeno número de vezes (sempre apoiados na fala).

c) **Emprego do morfema ENSE:** No caso dos adjetivos pátrios terminados em ENSE, houve uma imensa variação na escrita desse sufixo, aparecendo 17 formas diferentes de erro. Eis algumas dessas escritas: *\*brasilience, \*brasilienci, \*paranaenci, \*paranaese, \*paranaêense, \*paranaeese, \*parissienser, \*parizience, \*parisienci, etc.* Na turma de 3º ano da Escola A, 11 palavras foram escritas sem fazer correspondência com a palavra ditada, mostrando que esse morfema traz um grande grau de dificuldade para os recém-alfabetizados.

Observamos que o erro mais recorrente era a substituição desse sufixo por ENCE (aproximadamente 19%), seguido pela grafia ENCI (cerca de 11%), o que pode indicar que, nesses casos também, a sonoridade da palavra era tratada pelos alunos, sem perceber que o l final tornaria a palavra tônica e desconsiderando que a classe gramatical a que pertencem as palavras as levam a ser grafadas com a terminação ENSE.

Apareceu nas grafias a substituição do ENSE por ESE e ESI (com cerca de 8% cada uma), indicando que os alunos ainda precisam trabalhar com as regras contextuais ligadas à nasalização, já que ainda não dominam o emprego do M e N para nasalizar as sílabas.

Agora vamos discutir um pouco os erros das crianças da Escola A quando tiveram que notar palavras com morfemas que envolviam flexões verbais.

#### 4.3.2 Análise qualitativa da escrita dos morfemas de desinência verbal- Escola A

a) **Emprego do morfema verbal SSE (na 3ª conjugação do pretérito imperfeito do subjuntivo):** Nesse sufixo foram contabilizados 117 erros, nas 135 palavras ditadas, o que é um número bem elevado. O erro que aconteceu com maior recorrência foi a substituição do sufixo SSE, por SE (cerca de 55 % do total), sendo seguido pela substituição do sufixo por CE (que correspondeu a 13% dos erros). As crianças usaram

ainda outras terminações, produzindo palavras como: *\*comseguise,\* conseguiu se, \*consiguise,\*saise, \*saice, \*sair-se, \*dormise, \*dormice, \*dormi-se*. Essas substituições revelam que os aprendizes não conseguiam representar a relação som/letra (quando omitiam um S na flexão verbal analisada), desrespeitando uma restrição contextual, na leitura, relativamente simples (“o S entre vogais tem som de Z”).

Ao escrever SE em vez de SSE, os alunos mostravam desconhecer o som do “S” intervocálico, cometendo uma violação à regra de leitura para o valor sonoro daquele S entre vogais. Já no caso de utilizar o CI para substituir o CE, elas pareciam tratar a sequência de fonemas /si/ isoladamente, sem observar que a grafia CI, em posição final de palavra, mudaria a tonicidade do vocábulo, tornando-o oxítono.

**b) Emprego do morfema verbal SSE (na 1ª conjugação do pretérito imperfeito do subjuntivo):** A escrita desse morfema mostrou-se também bastante problemática, sendo fonte de 107/135 violações à regra. Possíveis hipóteses para essa dificuldade podem ser a baixa frequência de uso de palavras nesse tempo verbal e o desconhecimento de que o S pode ser dobrado para ter o som / s/. Assim como no morfema anterior, vimos a substituição do SSE por SE (60% dos erros) ou por CE (cerca de 13% dos equívocos). Notamos, porém, que as crianças costumavam apresentar menor número de variações na escrita, ao grafar palavras com a terminação referente ao pretérito imperfeito do subjuntivo nessa conjugação (AR), que tem mais verbos em nossa língua.

Algumas das notações produzidas pelas crianças foram: *\*achase, \*achace, \*acha-se, \*pegase, \*pegazes, \*emtregase, \*entregase, \*emtregasem, \*emtregaci, etc.*

As dificuldades dos alunos do 3º ano ficaram evidentes pelo fato de, em alguns casos, eles não escreverem palavras com esse morfema investigado ou então escreverem palavras que não correspondiam a ele, tais como: *\*agage* (achasse), *\*pecasia* (pegasse), *\*etercavel* (entregasse).

**c) Emprego do morfema verbal AR (infinitivo da 1ª conjugação):** Foram encontrados 82 erros nas 135 palavras escritas pelos alunos. No emprego desse morfema não houve variação de erros. Ou eles não escreveram as palavras ditadas, ou

omitiam o R, escrevendo palavras como: \*joga (jogar), \*dança e \*dansa (dançar), \*copra (comprar).

Quando as crianças desconhecem a morfologia da palavra tendem, portanto, a apoiar-se na pronúncia. Como não forçamos o “R”, ao pronunciarmos essas palavras, é fácil explicar o porquê desses erros. Mostra-se necessário a adoção de um ensino reflexivo para que passassem a perceber a distinção entre as grafias do presente do indicativo e do infinitivo.

#### **4.3.3 Análise qualitativa da escrita dos morfemas de derivação lexical- Escola B**

**a) Emprego do morfema ENSE:** Na escrita de adjetivos pátrios terminados em ENSE, os erros (74 em 135) evidenciavam o uso de 7 finais diferentes, resultando na escrita de palavras como. *\*brasilience, \*brasiliênçe, \*parisiênçe, \*paranaênçe, \*paranaêse, \*parisiencie, \*parisiensi*. O maior número de infrações à regra consistiu no emprego do ENCE, que foi presente em 72% dos erros no emprego desse morfema.

**b) Emprego do morfema EZA:** Encontramos 89 erros nas 135 palavras escritas pelas crianças. A substituição desse morfema pelo ESA aconteceu em cerca de 80% dos casos de infração à regra. Outros 16% corresponderam à sua substituição por ÊSA. Isso é justificado pelo fato de existir a homofonia entre esses sufixos e pelo não conhecimento da regra que implica na utilização do EZA na escrita de substantivos derivados de adjetivos.

**c) Emprego do morfema EZ em substantivos derivados :** No ditado cada criança escreveu 3 palavras com esse morfema, o que totalizou 135 palavras escritas pelo grupo de alunos. Dessas palavras apenas 98 foram escritas corretamente (considerando o morfema final). A maioria dos erros (cerca de 58%) foram resultado do emprego do ES final, mostrando a não percepção da tonicidade das palavras. Outros

erros mais comuns foram o emprego do ÊS ou EIS, que apareceram em 11% das ocorrências.

#### **4.3.4- Análise qualitativa da escrita dos morfemas de desinência verbal- Escola B**

**a) Emprego do morfema verbal SSE (na 3ª conjugação do pretérito imperfeito do subjuntivo):** Nesse sufixo verificamos 76 erros, nas 135 palavras ditadas. A maior incidência de erros aconteceu na omissão de um dos S desse morfema, resultando em SE (cerca de 54% dos erros), seguida pelo emprego do CE (22% de erros) e pelo uso do hífen, seguido de SE, como no caso de \**dormi-se*, que representou a 13% do total de erros na tentativa de escrita desse morfema verbal. O uso de SE em vez do SSE, revela o desconhecimento de uma regra contextual de leitura, enquanto que o CE, apesar de ser homófono ao referido morfema, indica que algumas crianças ainda não relacionavam o SSE aos verbos no subjuntivo.

**b)Emprego do morfema verbal ÃO (na 3ª conjugação do futuro do presente do modo indicativo):** Nesse caso, aconteceu algo semelhante ao verificado com os verbos da 2ª conjugação. Apareceram 87% de erros decorrentes do emprego do AM, mostrando a não compreensão da relação da grafia com os tempos verbais. Outras grafias utilizadas pelos alunos foram ÃM, AN, AO e AM.

**c) Emprego do morfema verbal ÃO (na 2ª conjugação do futuro do presente do modo indicativo):** foram verificados 58 erros, das 135 palavras escritas pelo grupo de alunos dessa escola. A maioria das infrações à regra consistiu no emprego do sufixo AM (90% dos casos). Isso mostra que a tonicidade ainda não era considerada pelos alunos, bem como ainda não relacionavam tempos verbais aos morfemas aqui investigados. Outros casos verificados foram o emprego do AO ou AN, mas aconteceram em um pequeno número.

#### 4.4 SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DAS ANÁLISES QUALITATIVAS

A análise dos resultados nos revelou que alguns alunos ainda erravam bastante as regularidades morfológico-gramaticais, apesar de estarem finalizando o 3º, 4º ou 5º anos do ensino fundamental.

Algumas regras mostravam-se mais difíceis que outras. Os morfemas de sufixação derivacional que causaram maiores problemas aos aprendizes das duas escolas foram o EZ, ÊS, EZA e ENSE. Já os morfemas verbais foram os SSE (1ª e 3ª conjugações), AR (infinitivo da 1ª conjugação) e o ÃO (nas 2ª e 3ª conjugações).

Os dados sugeriram que há uma interferência da origem sociocultural na aprendizagem das regras morfológicas, posto que o desempenho dos alunos da escola privada foi significativamente superior ao dos alunos da escola pública na grande maioria dos morfemas investigados. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo prévio de Melo (2001).

Outro dado relevante, que corrobora pesquisas anteriores realizadas por Morais (1998) e Melo (2001) é que a escolaridade também revelou seus efeitos no aprendizado dessas regras, sobretudo na escola pública e na comparação feita entre os 3º e 4ºs anos e entre os 3º e 5º anos. Uma provável causa para isso, é que nas escolas públicas, nos 3ºs anos os alunos apresentam um baixo desempenho ortográfico, tendo os docentes a preocupação com que eles estabeleçam as relações som/letra, já que, na rede pública, é o ano em que se espera que as crianças estejam todas alfabetizadas, e portanto, não se dá tanta atenção a questões ortográficas. Já na rede particular, as crianças já tem se alfabetizado até o 1º ano, e portanto, podem buscar compreender as relações que vão além das de som/letra. Desse modo, a escolaridade acaba por revelar um efeito maior entre as crianças das escolas públicas, já que as de escolas privadas têm construído esse conhecimento em séries anteriores, ou nas experiências com materiais impressos.

Defendemos que o ensino intencional e sistemático da ortografia deve ser iniciado assim que o aluno tenha compreendido como funciona o sistema de escrita

alfabética. Se assim o for, provavelmente as crianças não chegarão com tantas dúvidas acerca da ortografia que rege a escrita de nossa língua, tal como também demonstrou o estudo de Melo (2001), especificamente para regularidades de tipo morfológico. Conforme veremos adiante, alunos que estão em uma hipótese silábico-alfabética parecem já ter condições de realizar certas reflexões acerca da morfologia das palavras, mas isso não significa que alunos nesse nível de escrita devam ter sobre si uma cobrança em termos de aprender a ortografia, mas podem participar de atividades que causem curiosidade sobre a escrita, que os levem a consolidar as relações som-letra e à exploração de algumas regularidades ortográficas.

Muitos erros encontrados acabaram por relacionar-se com questões fonológicas, quando as crianças não faziam distinção entre os sons, embora um leitor experiente pudesse constatar a mudança de tonicidade provocada pela forma errônea empregada (por exemplo, no caso da substituição de *rapides* por *\*rapidez*)

Outros erros aconteceram devido à compreensão dos alunos de que a escrita nota a fala (desconsiderando que essas relações não são lineares) como vimos nos casos da escrita da palavra *francês*, que foi substituída por *\*francêis*, conforme a pronúncia de boa parte da população recifense.

Ainda foram verificados casos em que as crianças demonstraram não dominar restrições de tipo regular contextual para a leitura, ao notar a relação som/letra, em pauta. Isto ocorreu, por exemplo, no caso da notação da palavra *\*achasse*, que foi substituída, na grande maioria dos casos por *\*achase*.

Ademais, as regras morfológicas parecem ser de mais difícil compreensão por parte dos aprendizes, pois requerem um conhecimento além do âmbito fonológico, exigem o desenvolvimento de conhecimentos morfológicos e sintáticos e que, por sua vez, não são desenvolvidos automaticamente, mas movidos pela intervenção pedagógica (GOMBERT, 2013).

O que vemos, enfim, é que os alunos ainda precisam avançar quanto à compreensão das regularidades da norma ortográfica, e isso exige conhecimento sobre a organização da norma por parte do docente, em diagnoses, em planejamento, em acompanhamento com registros periódicos dos avanços das crianças. As oscilações que nosso estudo revela, ao examinar um leque amplo de regularidades de tipo

morfológico-gramatical, demonstra que é preciso praticar um ensino levando em consideração que o tratamento de cada uma das regularidades deve ser específico, para que a aprendizagem, de fato, se efetive.

## **5 ESTUDO II- O EFEITO DO ENSINO COM O USO DE JOGOS SOBRE O APRENDIZADO DE REGRAS MORFOLÓGICAS DE ORTOGRAFIA**

Conforme indicamos na introdução, o objetivo geral de nossa pesquisa foi investigar a aprendizagem das regras morfológicas, relacionando-a ao ensino reflexivo com uso de jogos ortográficos, e verificando os efeitos do emprego desse recurso didático.

Para atingi-lo, fizemos o estudo anterior, que nos permitiu observar as principais dificuldades ortográficas dos alunos de 3º ao 5º ano do ensino fundamental, no que diz respeito às regularidades morfológicas e, a partir daí, desenvolver o presente estudo, que teve por objetivos específicos:

- Verificar o efeito de intervenções didáticas com uso de jogos de ortografia na aprendizagem de regras morfológicas.
- Acompanhar o rendimento ortográfico dos alunos dos 4ºs anos de duas escolas, quanto ao aprendizado de algumas regras de tipo morfológico.
- Analisar se há diferenças entre as mediações do ensino com jogos realizadas por docentes com diferentes níveis de conhecimentos sobre o ensino da ortografia.

Vejamos, então, o percurso metodológico utilizado para esse estudo.

### **5.1 METODOLOGIA**

Nosso estudo teve um caráter quali-quantitativo, pois, para avaliarmos, qualitativamente, nos baseamos em dados numéricos que nos permitiram uma compreensão mais segura de nosso objeto de pesquisa. Ludke e André (1986) afirmam que a pesquisa qualitativa tem no pesquisador seu principal instrumento, sendo o ambiente natural sua fonte de dados e a preocupação maior recai no processo do que no produto.

Associamos, então, essa abordagem à quantitativa, pois segundo Gatti (2006, p. 28):

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, em si, seu significado é restrito.

### **5.1.1 Os locais de nossa pesquisa**

Para compreendermos um pouco a realidade vivenciada por cada turma com que trabalhamos, tentaremos descrever cada uma delas. Vale salientar que ambas as escolas pertenciam à Rede Municipal de Ensino de Recife e que se localizavam na RPA-03. A escolha dessas escolas relacionou-se ao fato de uma delas (Escola A) ter sido lócus de uma investigação anterior da pesquisadora, o que facilitou a acolhida, e a outra escola foi eleita por fazer parte da mesma região político-administrativa e ter a clientela com perfil semelhante à da primeira escola.

#### **5.1.1.1 Escola X**

A escola X foi projetada para ser um prédio escolar. Dispunha de 9 (nove) salas de aula, sala de Recursos Multifuncionais, biblioteca (sala de leitura), sala de mesas interativas, sala de projetos, sala de direção, secretaria, sala da coordenação, sala dos professores, cozinha, 2 (dois) almoxarifados, 13 sanitários, um pátio central e um pequeno espaço de parque, distribuídos no prédio de 2 andares.

Ela funcionava em 03 turnos, recebendo alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) e EJA.

A sala de aula em cuja sala realizamos o trabalho com os jogos, media cerca de 28 m<sup>2</sup>, conseguindo acomodar os alunos de forma adequada. A disposição das 24 carteiras era em fileiras, sendo que algumas filas eram agrupadas de duas em duas, de forma a deixar espaço de circulação para a professora e alunos. Apesar do espaço não ser amplo, era possível realizar a arrumação das bancas para trabalhos em grupo.

A iluminação da sala era boa e a ventilação era adequada, tendo dois ventiladores.

#### 5.1.1.2 Escola Y

A escola Y funcionava em um prédio adaptado, com muitas limitações quanto às suas instalações.

Ela possuía uma sala de espera, secretaria, sala de coordenação (adaptada), laboratório de informática, sala de leitura, 8 salas de aula, cozinha, 6 banheiros, 2 almoxarifados e uma quadra coberta.

A sala de aula onde os jogos foram aplicados media, aproximadamente, 33 m<sup>2</sup>. Apesar do tamanho da sala ser maior que a anteriormente descrita, ela abrigava um número maior de mesas, o que tornava o espaço de circulação, no interior da sala, menor. Na sala de aula, a disposição do mobiliário dos alunos era a seguinte: De um lado havia 3 filas com 3 mesas unidas, lado a lado e, depois de um corredor central, tínhamos outras 3 filas, com 4 mesas unidas, também lado a lado.

A iluminação da sala era adequada, mas a ventilação, não. Era necessário o uso de um ventilador. Esse ventilador, no entanto, fazia um ruído que competia com a voz da professora, que disse já ter feito uso de um microfone para ser ouvida pelos alunos.

Agora, vejamos quem foram nossos participantes da pesquisa:

### **5.1.2 Sujeitos participantes**

#### 5.1.2.1 Professoras

O presente estudo contou com a colaboração de duas professoras de 4<sup>o</sup> ano da rede pública municipal de Recife, cujas escolas localizavam-se na RPA-03 e seus respectivos alunos.

As professoras foram selecionadas por terem sido indicadas, por seus pares, como professoras que apresentavam uma boa prática de ensino, de uma forma geral, adotando uma perspectiva construtivista de ensino e aprendizagem. Não buscamos professoras com boas práticas no ensino de ortografia, pois os professores ainda não parecem ter clareza sobre o que e como ensinar em ortografia, tendo, geralmente,

práticas de ensino não reflexivas, com uso de cópias e ditados, e pautadas na memorização (cf. MORAIS; BIRUEL, 1998; CAVALCANTI; SILVA; MELO, 2007).

Após consulta às professoras, que se dispuseram a colaborar, obtivemos o apoio das direções das escolas e do departamento responsável pelo monitoramento pedagógico na referida Rede de Ensino.

Durante a pesquisa, a participação das duas professoras foi diferenciada, pois intentávamos perceber se haveria alguma diferença entre as mediações do ensino com jogos, quando feitas pela docente da turma ou por uma pessoa que possuía conhecimentos direcionados ao nosso objeto de conhecimento, a ortografia. Assim, na escola X, a professora da turma fez a mediação, enquanto que, na escola Y, quem mediu foi a pesquisadora.

Enquanto uma docente teve ação direta na aplicação de jogos, a outra docente da turma esteve no papel de observadora. Como observadora, ela ajudava, nas primeiras sessões de jogos, a organizar a turma, orientando a ordem de participação dos jogadores. Ao longo da pesquisa, com o aumento do grau de intimidade entre a pesquisadora e os alunos, sua participação foi menos evidente. Essa escolha sobre qual professora ocuparia cada papel (aplicadora ou observadora) aconteceu de forma aleatória, já que não houve nenhuma observação nas salas de aula, que permitisse a elaboração de critérios didáticos para essa escolha.

No quadro abaixo temos um breve perfil de ambas as docentes:

**Quadro 2- Perfil das docentes das turmas**

	Professora X	Professora Y
Tempo de docência	23 anos, sendo 13 na Prefeitura da Cidade do Recife	20 anos, sendo 16 na Prefeitura da Cidade do Recife
Formação	Pedagogia, com especialização em Educação Especial	Pedagogia, com especialização em Educação Especial
Experiência com uso de jogos	Sim	Sim

As docentes assemelhavam-se quanto ao tempo de experiência docente e quanto à formação profissional, bem como à orientação pedagógica de caráter construtivista.

Por meio de entrevistas, pudemos ter ideia de seus direcionamentos pedagógicos, seja em relação ao uso de jogos, seja em relação ao ensino de ortografia e aos materiais de que lançavam mão para esse ensino.

Ambas acreditavam no potencial mobilizador dos jogos e outros recursos lúdicos e os utilizavam em suas respectivas salas de aula, no entanto, a professora da turma X recorria a eles com maior frequência (de uma a duas vezes por semana). Alguns dos exemplos de jogos citados foram o jogo da força e o jogo “Olhos de lince<sup>7</sup>” (que é um jogo de tabuleiro de palavras).

Elas também compartilhavam a ideia de que o ensino de ortografia deveria aparecer no contexto do que está sendo estudado nas aulas de Língua Portuguesa, estando integrado aos eixos de ensino da língua.

A professora da turma X afirmou que procurava trabalhar de forma sistemática, promovendo a reflexão sobre a escrita das palavras.

Quanto aos materiais usados pelas docentes para ensinar ortografia, ambas apontaram o uso do livro didático e de jogos. A professora da turma X ainda falou do uso das “mesas educacionais ou digitais<sup>8</sup>” e a docente da turma Y falou do uso da gramática.

Apesar de não ter acompanhado as aulas em que elas trabalhavam a ortografia, pudemos ver que ambas buscavam apoio em textos, trabalhados e discutidos em sala de aula (geralmente propostos nos livros didáticos), para promover a reflexão sobre a ortografia.

---

<sup>7</sup> Nesse jogo o professor apresenta cartelas com palavras, sem lê-las, e as crianças precisam localizar, no menor tempo possível, as figuras correspondentes a essas palavras. O objetivo é trabalhar a atenção e o reconhecimento de palavras.

<sup>8</sup> As mesas digitais são ferramentas tecnológicas, adotadas desde 2012, na Rede Municipal de Recife, onde os aprendizes manipulam materiais concretos e que são bastante utilizadas para situações de escrita de palavras pelos alunos da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

### 5.1.2.2 Alunos

Resolvemos empreender a pesquisa com os alunos do 4º ano do ensino fundamental porque, na rede municipal de ensino de Recife, os alunos têm até o 3º ano para se apropriarem do SEA. Dessa forma, hipoteticamente, no 4º ano, todos estariam alfabetizados e teriam condições de participar ativamente de reflexões sobre a ortografia. Um outro motivo para elegermos alunos do 4º ano, seria apoiado na pesquisa de Paula (2007), que indica que, nesse ano escolar, as crianças estariam num momento de transição das aprendizagens implícitas para as explícitas e, desse modo, seria mais fácil para elas a explicitação das regras estudadas, durante as aulas, que propunham uma reflexão acerca de algumas regras morfológicas.

Todos os alunos das duas turmas participaram das sessões de jogos, no entanto, para a análise dos dados, foram retirados da contagem os alunos que ainda apresentavam muitas dificuldades com o sistema de escrita alfabético (SEA), não dominando a maioria das relações som/letra. A constatação de que ainda havia alunos que não tinham se apropriado do SEA foi tida através da aplicação do pré-teste, que consistia em um ditado lacunado, que detalharemos no próximo item.

A composição das turmas era a seguinte:

**Quadro 3- Composição das turmas**

Turma	Nº de alunos	Média de idade	SD
X	17 → 6 meninos e 11 meninas	10,01	11,19
Y	23 → 12 meninos e 11 meninas	10,08	12,2

O número de crianças participantes da pesquisa foi modificado ao longo do tempo. Ao iniciarmos o trabalho, na época da avaliação inicial e até o pré-teste retardado com sufixos derivacionais, contávamos com 17 alunos na turma X, mas um deles não foi inserido na pesquisa, propriamente dita, pois ele apresentava-se em um nível silábico-alfabético de escrita e pensávamos não ser possível fazê-lo refletir sobre a ortografia. Essa hipótese acabou sendo refutada, como veremos mais adiante. Ele participou das sessões de jogos, porém não acompanhamos seu desenvolvimento

ortográfico. Dessa forma, tínhamos 16 crianças participantes da pesquisa na referida turma.

Realizamos a aplicação com os jogos de desinências verbais e, quando fomos aplicar o ditado pós-teste retardado, na mesma turma X, verificamos que 3 crianças haviam deixado de frequentar a escola, por motivos diversos. Assim, para análise do trabalho, computamos apenas 13 crianças na segunda fase da pesquisa (análise do desempenho ortográfico na escrita de desinências verbais).

Na turma Y, tínhamos verificado que a turma contava com 23 alunos, mas 7 deles não estavam alfabetizados, o que era um número bastante significativo. Desse modo, com a exclusão dessas crianças no processo de análise dos dados, contávamos com 16 crianças participantes da pesquisa, em seu início, mas alguns foram transferidos, e finalizamos a primeira parte da mesma (aplicação de jogos sobre sufixos derivacionais) com apenas 13 alunos.

Da mesma forma que na escola X, alguns sujeitos haviam evadido da sala de aula no início da segunda quinzena de dezembro (período de realização do pós-teste retardado). Então tivemos uma redução de 13 para apenas 11 crianças, cujos desempenhos foram acompanhados.

Gostaríamos de salientar que o grau de envolvimento dos alunos das duas turmas era também diferente. Apesar de, em ambas as turmas, os alunos mostrarem entusiasmo no dia em que iriam trabalhar com jogos, a turma da escola X mostrava mais interesse e um grau de participação maior que o da turma Y. Um dos prováveis motivos seria o grande número de alunos não alfabetizados na turma Y. Outro provável motivo seria a própria estrutura física da sala de aula, da turma Y, que os deixava muito inquietos.

### **5.1.3 Procedimentos**

A partir dos resultados do estudo anterior, que nos apontaram as principais dificuldades dos alunos de 3<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano quanto ao aprendizado das regras morfológicas, elaboramos jogos que os auxiliassem na compreensão de algumas dessas regras.

Os alunos apresentavam as maiores dificuldades na escrita dos seguintes sufixos derivacionais: EZ, ÊS, ENSE, EZA . Já os morfemas relativos às desinências verbais que se mostraram mais problemáticos para os alunos foram: SSE (na 1ª e 3ª conjugações), ÃO (nas 2ª e 3ª conjugações) e o AR infinitivo.

Decidimos então, na elaboração dos jogos, usar alguns deles que poderíamos usar como contraste, já que ou eram morfemas homófonos, ou que para as crianças pareciam ter o mesmo som. Construimos, então, jogos para contemplar os pares de morfemas ÊS/EZ, ESA/EZA e AL/AU (esse último par surgiu, apesar de não ser das principais dificuldades encontradas, por ter a possibilidade de ensinar por contraste) e também o ICE/ISSE, ÃO/AM e A/AR. (Nossos roteiros para aplicação desses jogos encontram-se nos Apêndices C, D, E, F, G e H).

A pesquisa então, consistiu em algumas etapas:

**1º) Realização de um pré-teste (sufixos derivacionais):** Como instrumento do pré-teste utilizamos um ditado onde tínhamos 17 (dezesete) frases e, em cada frase, havia uma ou mais lacunas a serem completadas com palavras cujo morfema era alvo de investigação. Para cada morfema havia 3 palavras, para garantirmos que os acertos ou erros não fossem aleatórios. Ao todo, os alunos teriam que escrever 21 (vinte e uma) palavras. (Ver Apêndice F) Nesse ditado inicial foram investigadas apenas palavras com morfemas que eram sufixos derivacionais. Salientamos que no caso do sufixo AL, apresentamo-lo na frase sob duas diferentes formas, cada uma foi também escrita em 3 palavras: AL referente a adjetivos e AL indicativo de substantivos coletivos.

**2º) Aplicação de jogos com sufixos derivacionais:** Foram criados para cada par de morfemas, 4 (quatro) jogos, sendo 02 (dois) de classificação de palavras e 02 (dois) de escrita de palavras. Desse modo, para uma primeira parte dessa pesquisa, os alunos participaram de 12 (doze) jogos.

A nossa intenção inicial seria aplicar um jogo a cada dia em que iríamos à escola, aplicando 2 (dois) por semana. No entanto, as professoras das salas alegaram que, diante de exigências da rede municipal quanto à nova organização curricular e a

um aumento no número de cobranças ao professorado, só poderiam disponibilizar para a pesquisa um dia semanalmente.

Desse modo, para não atrapalhar a dinâmica de trabalho das docentes, nossa intervenção era realizada, semanalmente, com a aplicação de dois jogos a cada dia (numa semana eram aplicados os de classificação e, na outra, os de escrita de palavras).

Abrimos, aqui, um parêntese para detalhar a participação das docentes em cada uma das turmas.

Na turma X, a pesquisadora apresentou à professora os jogos, conversou sobre os objetivos de cada um, sobre a forma de conduzir, tirando as dúvidas que a docente pudesse ter na aplicação. Nessa turma a professora foi a responsável pela aplicação e condução dos jogos. A pesquisadora ficaria apenas observando a participação dos alunos e a mediação docente durante os jogos, através dos recursos da audiogravação, videogravação e da observação.

Na turma Y, a pesquisadora ocupou o papel de aplicadora dos jogos e a professora da turma ficava como observadora das sessões de jogos. As sessões também foram áudio e videogravadas.

A escolha quanto ao papel a ser desenvolvido por cada professora foi aleatória. Como iniciamos o trabalho com a turma X, resolvemos, então, que ela poderia ser a condutora dos jogos.

**3º) Realização de um pós-teste (sufixos derivacionais) e pré-teste (desinências verbais):** Após a aplicação dos 12 (doze) jogos mencionados, houve a aplicação de novo ditado (com frases lacunadas), com as mesmas frases do ditado anterior, mas acrescentamos uma frase ao ditado anterior, de modo a verificar tanto os sufixos de derivação quanto os de desinência verbal. Em cada delas havia de 1 a 3 palavras a serem escritas pelos alunos, o que totalizou 39 palavras. (Apêndice G)

Esse instrumento nos possibilitou verificar o avanço ou não dos alunos após as sessões de jogos de que participaram, bem como nos serviu para observar o que as crianças já sabiam quanto aos morfemas verbais que investigaríamos a seguir.

**4º) Aplicação dos jogos com desinências verbais:** Eles, assim como os jogos anteriores, eram formados por 12 (doze) jogos, sendo 4 (quatro) para cada par de morfemas : ICE/ISSE, ÃO/AM, A/AR.

Não houve mudanças quanto à periodicidade na aplicação dos jogos, nem no papel que cada professora desempenhava durante as sessões de jogos.

**6º) Aplicação do pós-teste imediato (desinências verbais):** Após as sessões de jogos com desinências verbais, os alunos fizeram novamente um teste, desta vez incluindo apenas as frases cujas palavras apresentavam as desinências verbais que investigamos. As frases continuavam as mesmas de anteriormente. (Apêndice I).

**5º) Aplicação do pós-teste retardado (sufixos derivacionais):** Para verificar o efeito da aprendizagem após um tempo sem o ensino das regras, fizemos, ao final de dois meses, o pós-teste com os sufixos derivacionais, isto é, uma retestagem. Esse pós-teste foi realizado no início de setembro e o instrumento foi o mesmo utilizado no pré-teste inicial. (Vide Apêndice J).

**7º) Aplicação do pós-teste retardado (desinências verbais):** Após dois meses de término das sessões de jogos, que se propuseram a favorecer aprendizagem dos morfemas verbais, realizamos o pós-teste para verificar a permanência da aprendizagem. Utilizamos o mesmo ditado do pós-teste imediato. (cf. Apêndice J).

Não apresentamos como etapa, mas uma entrevista com as docentes foi realizada, no decorrer da pesquisa, bem como recorremos ao Projeto Político Pedagógico das escolas para compreender melhor nosso ambiente de pesquisa e também examinamos os documentos que nos permitiam conhecer melhor os alunos participantes dessa investigação.

A entrevista foi semi-estruturada, com o objetivo de traçar o perfil da docente, considerando, principalmente, seu tempo de docência, sua formação, seu trabalho com

jogos e também seu modo de ensinar ortografia. O instrumento utilizado para direcionar a entrevista encontra-se no Apêndice L.

#### 5.1.4 Os jogos ortográficos

Faremos um breve esclarecimento sobre as características dos jogos elaborados e utilizados nessa pesquisa.

Conforme dissemos anteriormente, optamos por construir jogos onde os sufixos fossem homófonos, realizando, assim, reflexões a partir de contrastes entre as duas grafias de terminação.

Nunes e Bryant (2014) mostraram em seus estudos que o ensino por contraste entre duas grafias é melhor do que o ensino separado de cada grafia.

Para o trabalho com as regras morfológicas que envolviam os sufixos derivacionais, elegemos então os pares de sufixos ÊS/EZ, ESA/EZA e AL/AU. Conforme afirmamos, anteriormente, o par de morfemas AL/AU não se apresentou como uma das fontes mais recorrentes de dificuldades (e o AU não é um sufixo derivacional), mas parecia uma oportunidade de trabalho de mais um par de grafias, por contraste. Para cada par de sufixos foram elaborados dois jogos que envolviam a classificação de palavras, e dois jogos em que os alunos tinham que escrever palavras com eles.

Os dois jogos de classificação tinham como intuito permitir as primeiras reflexões das crianças sobre as regras que envolviam cada sufixo. Os de escrita permitiam às crianças grafar as palavras, utilizando as regras que tinham observado anteriormente. O motivo de colocar nessa ordem, primeiramente os de classificação e depois os de escrita, foi o fato de tentarmos garantir uma progressão nas aprendizagens, já que acreditamos que a escrita seria, para eles, mais complexa do que a mera reflexão sobre a regra.

Para o trabalho com os morfemas de flexão verbal, foram elaborados jogos com os pares ICE/ISSE, A/AR e AM/ÃO. Embora o morfema ICE não seja de flexão verbal, ele foi utilizado seguindo a lógica do ensino por contrastes.

Apesar dos jogos estarem, na íntegra, nos Apêndices C, D, E, F, G e H apresentaremos, de uma forma geral, os jogos relativos aos sufixos derivacionais e de flexão verbal que foram usados como material didático nas intervenções.

#### a) Jogos ÊS/EZ

- 1- Adivinha como é... (Classificação) - Jogo onde as crianças recebiam fichas e em cada ficha havia uma frase lacunada e, no lugar da lacuna, deveriam pensar qual seria a terminação correta. Essas palavras então deveriam ser colocadas em uma das duas colunas coladas no quadro branco da sala de aula (em uma havia o sufixo ÊS e, na outra, o EZ). Alguns exemplos das frases são: “Visitei a Holanda e adorei o povo...”, “João é estúpido. Só fala com...”
- 2- Como eu escrevo? (Classificação) - Nesse jogo havia fichas de palavras como “Sudão”, “Polônia”, “rápido” e “embriagado” e os alunos deveriam pensar nas palavras derivadas das mesmas que terminavam com /ez/ e classificá-las, colando em uma das duas colunas que estavam no quadro branco.
- 3- Acertando a escrita (Escrita) - O jogo apresentava aos alunos frases também lacunadas, tal como no jogo “Adivinha como é...”, mas, em vez de apenas discutirem e apontarem qual era o sufixo, eles tinham que escrever, no quadro branco, a palavra que completava a frase.
- 4- Contra o tempo (Escrita) - Escrever mais palavras em menor tempo era o objetivo do jogo, porém, as palavras com ÊS e EZ teriam que ser evocadas pelos integrantes do grupo, já que não havia outras palavras ou frases para apoiá-los.

b) **Jogos ESA/EZA-** Não iremos detalhar, pois, por terem regras semelhantes às dos sufixos ÊS/EZ, apenas modificamos as palavras, os jogos permaneceram os mesmos.

**c) Jogos AL/AU**

- 1- Jogo da memória AL/AU (Classificação) - Esse é o tradicional jogo da memória, mas os pares de fichas consistiam em figura/palavra (tal como a figura indicando “colorau” e a palavra escrita, quando não havia uma palavra primitiva), ou figura e palavra/palavra (como a figura e a palavra CAJUEIROS em uma ficha e, em outra, a palavra CAJUEIRAL, ou a figura e a palavra DENTE em uma ficha, ao passo que na outra tinha DENTAL). Nesse jogo ganhava quem fazia mais pares de fichas, mas a professora ou pesquisadora, após o final do jogo, conduziam uma atividade de reflexão sobre os sufixos das palavras.
  
- 2- Essa é minha! (Classificação)- Nesse jogo os membros do grupo lançavam dados, que indicavam a quantidade de fichas de palavras lacunadas, que deveriam ser retiradas da mesa da professora e classificadas, no quadro. Esse foi um jogo onde o fator sorte favoreceu os grupos. Ex: BANAN\_\_\_ (bananal), ABDOMIN\_\_\_ (abdominal) e N\_\_\_ (nau).
  
- 3- Soletando (Escrita)- A professora ditava uma palavra, sorteada por ela, para que os participantes de cada grupo escrevessem no quadro.
  
- 4- Cumprindo a missão (Escrita)- Tal como nos jogos “Contra o tempo”, formulados para os sufixos ÊS/EZ e ESA/EZA, ele exigia a evocação mental por parte dos alunos de palavras que contivessem os sufixos AL/AU. No entanto, ele tinha um diferencial: diferentes envelopes eram entregues aos grupos, com a orientação de quantas palavras com cada sufixo deveriam ser escritas. Exs: “Missão 1- Escrever 6 palavras terminadas com AL”. “Missão 2- Escrever 3 palavras terminadas com AL e 3 terminadas com AU”.

#### d) Jogos ICE/ISSE-

- 1- Como eu escrevo? (Classificação) - Nesse jogo as crianças tinham que classificar as palavras quanto à sua terminação. Para isso elas precisavam colar palavras em colunas, no quadro branco (em uma delas havia o sufixo ICE e, na outra, ISSE). As palavras a serem classificadas eram adjetivos ou verbos no infinitivo, tais como “bobo”, “rabugento” ou “dormir” e “sair”. O jogo exigia reflexão para que eles distinguíssem um morfema do outro.
- 2- Adivinha como é... (Classificação) - No jogo, estavam escritas frases em que faltava uma palavra. A criança lia a frase e depois a colava na coluna em que estava o morfema correto. Esse jogo já tinha sido usado anteriormente para reflexão sobre os morfemas ÊS/EZ e ESA/EZA.
- 3- Ponto a ponto (Escrita) - As crianças de um grupo pegavam uma ficha e dirigiam-se ao quadro para escrever uma palavra terminada com ICE ou ISSE e que se relacionasse a essa palavra. As palavras originais eram adjetivos (ex: rouco, peralta) ou verbos no infinitivo (ex: desistir, abrir).
- 4- Cumprindo a missão (Escrita)-\_Nesse jogo a escrita era em grupo e eles tinham que evocar palavras com os finais ICE e ISSE. Ele foi utilizado, anteriormente, em uma versão para refletir sobre o AL/AU.

#### e) Jogos A/AR-

- 1- Adivinha como é.. (Classificação) – Jogo já utilizado para outras regras ortográficas, com frases lacunadas, separadas conforme o morfema final da palavra faltante na frase.
- 2- Loteria ortográfica (Classificação)- Nesse jogo, as crianças, em grupos, recebiam uma cartela onde havia uma coluna com frase lacunada e duas colunas com palavras que completariam a frase (verbo no infinitivo e verbo no presente), conforme vê-se abaixo:

FRASE	PALAVRA	PALAVRA
Luan precisa _____ nota alta	tirar	tira

A tarefa era cumprida quando um dos grupos tivesse classificado todas as palavras da cartela, sinalizando para que as cartelas de todos fossem recolhidas. Aqui a agilidade na leitura e identificação das palavras corretas concorriam para o bom desempenho no jogo<sup>9</sup>.

- 3- Soletando (Escrita)- A professora ditava palavras para as crianças, um grupo por vez, e a criança deveria escrever a palavra no quadro. O grupo que acertasse mais palavras ganhava o jogo.
- 4- Pensando sobre a escrita (Escrita)- Esse jogo requeria que as crianças, em grupos, elaborassem 6 frases, sendo que 3 delas teriam verbos no infinitivo e 3 no presente. O grupo que escrevesse primeiro, avisava para que os demais grupos entregassem seus papeis. Foi o jogo que apresentou o maior grau de complexidade pois, além de pensar na escrita dos morfemas, tinham que construir as frases.

#### f) **Jogos AM/ÃO**

- 1- Aconteceu ou vai acontecer? (Classificação) - As crianças pegavam fichas com uma figura com um verbo abaixo e arremessavam um dado, onde tinha em suas faces:” Aconteceu” ou “Vai acontecer”. Elas então tinham que falar qual era o verbo indicado no tempo correto, colando a ficha em uma das colunas no quadro branco (AM ou ãO).
- 2- Adivinha como é...(Classificação) - Jogo já usado anteriormente para outras regras ortográficas.

---

<sup>9</sup> Quando um grupo sinalizava o término, todas as cartelas eram recolhidas e só depois fazia-se a correção das respostas. Havia a possibilidade do grupo que terminou primeiro ter classificado todas as palavras sem, no entanto, tê-las acertado. Se isso ocorresse, ganharia quem tivesse, dentre os outros grupos, mais acertos.

- 3- Soletando (Escrita) - Esse jogo foi uma adaptação daquele usado para AL/AU e A/AR. A diferença consistiu no fato de que, nesse jogo, a professora ditava a palavra e indicava o tempo verbal usando as palavras “aconteceu” ou “vai acontecer”. Então as crianças escreviam, no quadro branco, ganhando o grupo que tivesse escrito corretamente o maior número de palavras.
- 4- Pensando sobre a escrita (Escrita)- O jogo foi usado para trabalhar o A/AR. O nível de dificuldade aqui pareceu ser superior à outra versão do jogo, pois eles tinham que adequar o tempo verbal à terminação das palavras.

Conforme observamos, acima, alguns jogos apenas sofriam modificações quanto às regras trabalhadas, como foi o caso daqueles denominados “Adivinha como é” ou “Cumprindo a missão”, enquanto que outros traziam outras propostas, direcionadas pelas especificidades das regras, como o jogo “Aconteceu ou vai acontecer?” (Classificação AM/ÃO).

Todos os jogos conseguiram mobilizar as crianças, que demonstravam passar a refletir sobre as regras ortográficas presentes em cada um deles

## 5.2 ANÁLISE DE DADOS: OS DESEMPENHOS ANTES E APÓS O ENSINO COM OS JOGOS

Para analisar os dados, continuamos usando o teste não-paramétrico *U de Mann-Whitney* por nos permitir realizar a comparação entre os diferentes resultados encontrados durante a pesquisa.

Organizaremos os dados de forma a apresentar, primeiramente, aqueles relativos ao trabalho ligado aos jogos com reflexão sobre os sufixos de derivação de ambas as turmas para, só então, apresentar os que dizem respeito às desinências verbais. Chamamos atenção, no entanto, para o fato de que computamos como erros todas as palavras onde os morfemas estudados apareciam grafados de forma equivocada (como, por exemplo, o emprego da notação ES, quando o morfema tratado era ÊS) e analisamos somente os erros que faziam parte das regularidades morfológicas.

### **5.2.1 Desempenho das turmas na escrita de sufixos derivacionais**

Observemos, pois, como cada turma avançou na escrita dos sufixos de derivação investigados.

#### **5.2.1.1 Desempenho da turma X (sufixos derivacionais)**

Os desempenhos das crianças da turma X, ao notarem os sufixos derivacionais aparecem resumidos na Tabela 9, bem como os resultados de significância (ou não) obtidos quando aqueles dados foram submetidos ao teste U de Mann-Whitney. No interior do quadro assinalamos com três cores a variação dos desempenhos da turma.

Assim, usamos a cor:

- Amarela, para demonstrar o desempenho mais fraco da turma;
- Verde clara, para demonstrar o desempenho mediano e;
- Verde escura, para demonstrar em qual dos testes o desempenho da turma foi superior aos demais.

Tabela 9- Médias percentuais e desvios-padrão dos alunos da turma X ao notarem sufixos derivacionais e resultados do teste U de Mann-Whitney

SUFIXO	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE IMEDIATO		PÓS-TESTE RETARDADO		P (U DE MANN-WHITNEY)
	D1		D2		D3		
	X	SD	X	SD	X	SD	
ÊS 1	0	0	44	51	6	25	
ÊS 2	19	40	13	34	6	25	D1/D2=0,17
ÊS 3	13	34	13	34	19	40	D2/D3=0,14
<b>TOTAL ÊS</b>	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>23</b>	<b>26</b>	<b>10</b>	<b>20</b>	D1/D3=0,8
EZ 1	6	25	50	52	56	51	D1/D2=0,08
EZ 2	19	40	25	45	25	45	D2/D3=0,7
EZ 3	25	45	44	51	50	52	D1/D3= <b>0,02*</b>
<b>TOTAL EZ</b>	<b>17</b>	<b>32</b>	<b>40</b>	<b>41</b>	<b>44</b>	<b>40</b>	
ESA 1	69	48	56	51	81	40	D1/D2=0,23
ESA 2	44	51	81	40	88	34	D2/D3=0,13
ESA 3	56	51	69	48	81	40	D1/D3= <b>0,05*</b>
<b>TOTAL ESA</b>	<b>56</b>	<b>29</b>	<b>69</b>	<b>33</b>	<b>83</b>	32	
EZA 1	31	48	31	48	38	50	D1/D2=0,55
EZA 2	56	51	75	45	69	48	D2/D3=0,72
EZA 3	25	45	31	48	50	52	D1/D3=0,36
<b>TOTAL EZA</b>	<b>38</b>	<b>34</b>	<b>46</b>	<b>38</b>	<b>54</b>	<b>42</b>	
AL AD 1	81	40	81	40	88	34	D1/D2=0,74
AL AD 2	81	40	75	45	100	0	<b>D2/D3=0,05*</b>
AL AD 3	94	25	94	25	100	0	D1/D3=0,1
<b>TOTAL AL AD</b>	<b>85</b>	<b>21</b>	<b>83</b>	<b>21</b>	<b>96</b>	<b>11</b>	
AL COL 1	63	50	50	52	63	50	D1/D2=0,9
AL COL 2	63	50	69	48	81	40	D2/D3=0,47
AL COL 3	50	52	63	50	63	50	D1/D3=0,4
<b>TOTAL AL COL</b>	<b>58</b>	<b>38</b>	<b>60</b>	<b>35</b>	<b>69</b>	<b>35</b>	
AU 1	44	51	69	48	44	51	D1/D2= <b>0,02*</b>
AU 2	69	48	81	40	75	45	D2/D3=0,32
AU 3	56	51	100	0	88	34	D1/D3=0,28
<b>TOTAL AU</b>	<b>56</b>	<b>36</b>	<b>83</b>	<b>17</b>	<b>73</b>	<b>31</b>	
<b>TOTAL SUF DER</b>	<b>60</b>	<b>13</b>	<b>76</b>	<b>20</b>	<b>79</b>	<b>19</b>	D1/D2= <b>0,03*</b> D2/D3=0,15 D1/D3= <b>0,027*</b>

Analisando, rapidamente, a tabela acima, verificamos alguns indicadores de melhora no desempenho ortográfico dos alunos durante o processo de investigação. Nas linhas que indicam o total de cada sufixo, verificamos que, entre o pós-teste

imediate (D2) e o pós-teste retardado (D3) houve evidências de um avanço no desempenho ortográfico em quase todos eles, à exceção dos morfemas ÊS e AU (vale salientar, no entanto, que os resultados desses dois morfemas não decaíram em relação aos escores iniciais). Esse dado revela a continuidade do efeito dos jogos após um período de 2 meses. O fato é curioso, pois no período entre esses testes não houve um ensino sistemático das regras, devido a dois fatores: a ocorrência do recesso escolar e de um mês de licença tirado pela docente.

Em sua pesquisa, Nunes e Bryant (2006) realizaram uma intervenção voltada para o ensino de ortografia de alguns morfemas e verificaram que o rendimento dos alunos aumentou no pós-teste imediato, mas que no pós-teste retardado eles apresentaram um declínio. Apesar desse declínio, seus escores naquele pós-teste retardado continuavam superiores aos do pré-teste, evidenciando que sua intervenção didática surtiu efeito.

Dessa forma, o resultado apresentado pelas crianças da presente pesquisa nos surpreendeu positivamente.

No emprego do sufixo ÊS foi observado um decréscimo entre os períodos de pós-teste imediato e pós-teste retardado. Neste último houve uma volta ao escore percentual inicial. Apresentaremos, mais à frente, a mudança qualitativa das notações feitas pelos aprendizes.

No uso do EZ houve um aumento gradativo, do primeiro ao último teste, sendo significativa<sup>10</sup> a diferença entre D1 e D3 ( $p=0,02^*$ ).

Voltando nosso olhar, agora, para a comparação entre os resultados dos 3 ditados realizados, podemos ver que encontramos diferenças significativas na escrita do ESA do pré-teste para o pós-teste retardado ( $p=0,05$ ).

Em relação ao sufixo AL, indicativo de adjetivo, percebemos o grau de significância entre os dois pós-testes ( $p=0,05$ ), o que pode sinalizar que as crianças iriam maturando o que aprenderam após o pós-teste imediato.

Quanto ao emprego da terminação AU, vimos que do pré-teste para o pós-teste

---

<sup>10</sup> Lembramos que consideramos que a diferença foi significativa quando o valor de  $p$  era menor ou igual a 0,05, o que indica que as diferenças entre os resultados em cada testagem teriam até 5% de chance de

acontecerem ao acaso. Quando os valores alcançaram uma diferença significativa, aparecem nos quadros, em negrito.

imediatamente os alunos conseguiram evoluir significativamente ( $p=0,02$ ), mas que decaíram no último teste realizado.

Além disso, tanto no sufixo EZA, quanto no AL do coletivo houve aumento gradual no índice de escritas corretas, no entanto, os testes estatísticos não mostraram diferença significativa.

Examinando os escores relativos ao desempenho global em sufixos derivacionais, temos o indicativo de que houve um aumento de grafias corretas pelos alunos do início ao fim da intervenção. O teste de Mann-Whitney indicou que houve aumento significativo nos desempenhos globais das crianças entre os D1/D2 ( $p=0,03^*$ ) e entre D1/D3 ( $p=0,027^*$ ). Isso sinaliza que, de fato, o ensino com o uso de jogos ortográficos tendeu a auxiliar os alunos a compreenderem aquelas regras.

Vamos, agora, analisar o que se sucedeu com os alunos da escola Y.

#### 5.2.1.2-Desempenho da turma Y (sufixos derivacionais)

Os desempenhos dos alunos da turma Y, ao notarem os sufixos derivacionais, aparecem resumidos na Tabela 10, bem como os resultados de significância (ou não) obtidos quando aqueles dados foram submetidos ao teste U de Mann-Whitney. Assim como fizemos com a turma X, deixamos evidenciadas as diferenças no desempenho dos alunos, desse grupo-classe, pelas mesmas 3 cores, sendo amarelo para os menores desempenhos na notação de cada sufixo; verde claro para o desempenho mediano e o verde escuro, para sinalizar o melhor desempenho na notação dos mesmos sufixos.

**Tabela 10- Médias percentuais e desvios-padrão dos alunos da turma Y ao notarem sufixos derivacionais e resultados do teste U de Mann-Whitney**

SUFIXO	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE IMEDIATO		PÓS-TESTE RETARDADO		P (U DE MANN-WHITNEY)
	D1		D2		D3		
	X	SD	X	SD	X	SD	
ÊS 1	0	0	31	48	15	38	D1/D2= <b>0,03*</b> D2/D3=0,58 D1/D3=0,06
ÊS 2	0	0	23	44	23	44	
ÊS 3	8	28	23	44	15	13	
<b>TOTAL ÊS</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>26</b>	<b>39</b>	<b>18</b>	<b>26</b>	
EZ 1	0	0	23	44	46	52	D1/D2=0,06 D2/D3=0,52 D1/D3= <b>0,012*</b>
EZ 2	0	0	15	38	23	44	
EZ 3	8	28	15	38	15	38	
<b>TOTAL EZ</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>32</b>	<b>28</b>	<b>38</b>	
ESA 1	23	44	31	48	15	38	D1/D2=0,89 D2/D3=0,17 D1/D3=0,15
ESA 2	62	51	38	51	23	44	
ESA 3	46	52	62	51	23	44	
<b>TOTAL ESA</b>	<b>44</b>	<b>39</b>	<b>44</b>	<b>37</b>	<b>21</b>	<b>32</b>	
EZA 1	62	51	46	52	46	52	D1/D2=0,96 D2/D3=0,6 D1/D3=0,63
EZA 2	77	44	77	44	85	38	
EZA 3	46	52	46	52	77	44	
<b>TOTAL EZA</b>	<b>62</b>	<b>38</b>	<b>56</b>	<b>37</b>	<b>69</b>	<b>32</b>	
AL AD 1	54	52	54	52	54	52	D1/D2=0,59 D2/D3=0,79 D1/D3=0,86
AL AD 2	54	52	54	52	46	52	
AL AD 3	62	51	62	51	54	52	
<b>TOTAL AL AD</b>	<b>56</b>	<b>48</b>	<b>56</b>	<b>42</b>	<b>51</b>	<b>50</b>	
AL COL 1	31	48	54	52	38	51	D1/D2=0,58 D2/D3=0,61 D1/D3=0,35
AL COL 2	46	52	62	51	62	51	
AL COL 3	31	48	31	48	62	51	
<b>TOTAL AL COL</b>	<b>36</b>	<b>37</b>	<b>49</b>	<b>44</b>	<b>54</b>	<b>46</b>	
AU 1	31	48	31	48	38	51	D1/D2=0,63 D2/D3=0,76 D1/D3=0,88
AU 2	54	52	46	52	62	50	
AU 3	54	52	69	48	46	52	
<b>TOTAL AU</b>	<b>46</b>	<b>44</b>	<b>49</b>	<b>35</b>	<b>49</b>	<b>40</b>	
<b>TOTAL SUF DER</b>	<b>57</b>	<b>27</b>	<b>69</b>	<b>44</b>	<b>67</b>	<b>34</b>	D1/D2=0,12 D2/D3=0,93 D1/D3=0,24

A tabela acima nos revela que houve avanços na aprendizagem dos alunos, mas eles foram menos consideráveis que na outra turma. Enquanto que, do pré-teste (D1) ao pós-teste imediato (D2) houve incremento no desempenho na escrita dos morfemas ÊS, EZ, AL referente ao coletivo e AU, entre o D2 e o D3 apenas apresentaram crescimento no número de acertos os morfemas EZ, EZA e AL coletivo.

Houve, na turma da escola Y, uma grande variação nos resultados encontrados em cada morfema. Ao direcionar nosso olhar para os números totais de cada morfema, o que verificamos é que tivemos avanços significativos em relação ao morfema ÊS, tanto do pré-teste (D1) para o pós-teste imediato (D2), quanto do pré-teste para o pós-teste retardado (D3). No entanto, verificamos um decréscimo no número de acertos no morfema entre o D2 e o D3.

Em relação ao morfema EZ, houve um acréscimo crescente do primeiro ao último teste, mas a diferença só foi significativa entre os ditados inicial e final ( $p=0,012$ ).

No sufixo ESA, a aprendizagem não foi evidenciada, visto que pareceu inalterada entre os momentos anterior e posterior à intervenção com os jogos, revelando decréscimo no pós-teste retardado. Isso indica que o ensino com os jogos não teria beneficiado os alunos no que se refere à notação correta desse morfema. Já para o sufixo derivacional EZA, revelou-se uma sutil diferença entre o primeiro e o último testes, apesar de o D2 ter revelado pequena diminuição no total de acertos dos alunos.

Ao observarmos o sufixo AL referente aos adjetivos, a intervenção não demonstrou ter possibilitado incremento na aprendizagem, ao passo que o sufixo AL dos coletivos apontou um acréscimo gradual entre os três testes, mas o teste estatístico aplicado não revelou diferenças significativas. No emprego do AU, visualizamos uma sutil mudança, após a intervenção didática, que também não alcançou a significância estatística..

Dessa forma, as evidências nos revelam que apenas no par dos sufixos ÊS/EZ as crianças da turma Y conseguiram avançar, significativamente, a partir da intervenção com o uso de jogos.

E a que atribuímos esse baixo nível de aprendizagem, observado no desempenho ortográfico da turma?

Parece-nos possível considerar dois fatores: um deles seria a condição física da sala de aula. Ela não favorecia o ensino e a mediação de jogos, já que não possuía ventilação adequada, ou a pesquisadora e os alunos falavam, ou o ventilador girava. Nos momentos em que o ventilador era desligado, as crianças ficavam agitadas, devido ao grande calor do ambiente. Desse modo, a pesquisadora, mesmo com muitos anos de experiência docente, tinha dificuldades em manter a disciplina da classe. O segundo fator seria o número relativamente alto de alunos (seis alunos de um grupo de 23 crianças) que ainda não havia atingido plenamente a hipótese alfabética, que acabavam por não conseguir se engajar nos jogos, dispersando-se com facilidade e tirando a atenção dos outros colegas.

Vejamos, agora, como aconteceram as aprendizagens individuais, em relação aos sufixos derivacionais, visualizando os avanços e retrocessos das crianças.

### **5.2.2 Desempenhos individuais na notação de sufixos derivacionais**

Vamos, agora, proceder a uma análise dos desempenhos individuais dos alunos, para verificar o impacto das aulas com jogos de ortografia nas aprendizagens dos mesmos.

Optamos por fazer uma análise por pares de morfemas (ÊS e EZ; ESA e EZA e AL/AU). Essa escolha foi feita por esses pares de sufixos terem o mesmo som, de modo que, em princípio, só a compreensão das regras faria com que adotassem a escrita correta. Assim, analisaremos como as crianças evoluíram considerando os pares de sufixos nos dois pós-testes (D2 e D3).

Para a análise, utilizaremos quadros, onde estão registrados os resultados do ditado diagnóstico utilizado logo após a intervenção didática (D2) e daquele aplicado 2 meses após ter finalizado essa intervenção (D3). Esses quadros nos possibilitarão perceber quais foram os percursos de aprendizagem realizados pelas crianças, observando, por exemplo: a) se as crianças tendiam a avançar simultaneamente em ambos os sufixos ou não; b) se elas, após ter compreendido a regra, poderiam retroagir em suas aprendizagens; c) se a aprendizagem de cada uma se mantinha após o

período de dois meses; d) se haveria evidências de aprendizagem apenas após esse intervalo, dentre outras questões.

Cada aluno recebeu uma classificação, que era feita identificando-o pelo nome da turma e, em seguida, por um número a ele atribuído, de sorte que, na turma X, os alunos iam de X01 a X16 e, na turma Y, eles foram nomeados de Y01 a Y13.

Para cada aluno há duas linhas, onde, em cada uma, aparece seu desempenho em um dos diagnósticos (D2 e D3). Vale lembrar que o resultado é sempre fruto de comparação com seus desempenhos em uma diagnose imediatamente anterior, ou seja, o registro referente ao D2 foi realizado mediante comparação com os resultados apresentados no pré-teste (D1) e o registro do D3 mostra o resultado do aluno ao comparar com o D2.

Além disso, adotamos a seguinte legenda:

TET: o aluno atingiu o teto (número máximo de respostas corretas);

APT: o aluno avançou ou permanece no teto;

PER: o aluno permanece com o mesmo rendimento do teste anterior;

REG: o aluno regride.

Salientamos, aqui, que para indicar que a criança permanecia só errando, ou retroagiu, passando apenas a cometer erros, optamos por sinalizar com um círculo vermelho (●).

Para indicar quando as crianças avançavam, atingindo o teto (número máximo de acertos) sinalizamos com um círculo marcado em verde (●).

Vejamos, agora, o percurso de aprendizagem dos alunos, por escola:

#### 5.2.2.1 Percursos individuais de aprendizagem

Vamos observar, agora, como as crianças de cada escola evoluíram, ou não, em cada par dos morfemas de derivação e, ao final de cada sessão sobre esses percursos, traçaremos considerações a respeito da aprendizagem das regras, de forma geral.

### 5.2.2.1.1 Percursos individuais de aprendizagem dos sufixos de derivação lexical ÊS/EZ - Escola X

Como as crianças notaram o par dos sufixos ÊS/EZ? O Quadro 4, a seguir, nos revela essas movimentações dos alunos rumo à construção das regras relativas a ÊS/EZ.

**Quadro 4- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas ÊS/EZ -Turma X**

ALUNO/ DESEMPENHO		ÊS				EZ			
		TET	APT	PER	REG	TET	APT	PER	REG
X01	D2			○			○		
	D3			○				○	
X02	D2			●				●	
	D3			●				●	
X03	D2			●			○		
	D3			●		●			
X04	D2			○		●			
	D3			○					○
X05	D2			○			○		
	D3				○			○	
X06	D2				○			●	
	D3			●			○		
X07	D2		○				●		
	D3				○		○		
X08	D2		○					●	
	D3			○				●	
X09	D2			●					○
	D3			●					●
X10	D2			●			●		
	D3			●			●		
X11	D2		○					●	
	D3				○		●		
X12	D2		○					●	
	D3				○			●	
X13	D2			●				●	
	D3			●				●	
X14	D2		○					○	
	D3				●				○
X15	D2			●			○		
	D3								●
X16	D2		○				○		
	D3				●				●

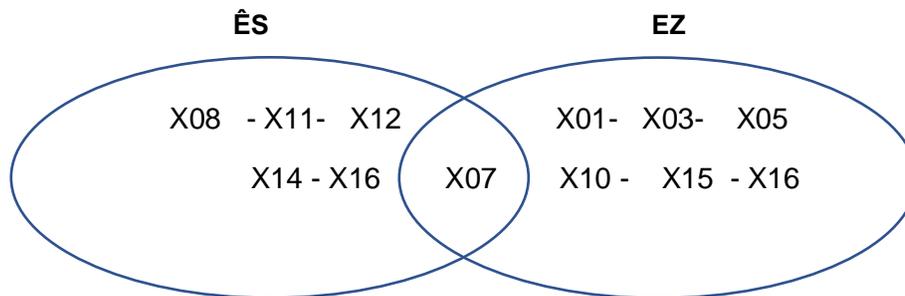
**Legenda:** TET (aluno atingiu o teto); APT (aluno avançou ou permanece no teto); PER (aluno permaneceu com o mesmo rendimento do teste anterior); REG (aluno regrediu)

Ao observar o quadro acima, nos chama a atenção o grau de dificuldade encontrado pelos alunos dessa turma no sufixo ÊS. Vê-se que nenhum deles apareceu na coluna que indica o teto da aprendizagem, ou seja, preliminarmente, nenhum dominava a regra e o número de crianças que permaneceu só errando foi bastante alto.

Já no morfema EZ, uma criança conseguiu consolidar a aprendizagem (X07) logo após o pós-teste inicial, pois conseguiu utilizar corretamente os dois morfemas homófonos, em todas as palavras em que eles apareceram, mas regrediu no pós-teste retardado, diminuindo o número de acertos no ÊS. O aluno X10 conseguiu nos ditados pós-teste atingir o teto das respostas, mas isso pode ter acontecido por generalização da escrita, ou seja, ter utilizado a mesma escrita EZ, indistintamente para as duas classificações de palavras. ao passo que outra (X11), conseguiu consolidar essa aprendizagem no D3, ou seja, após um intervalo de 2 meses, onde não foram propostas atividades de reflexão sobre a mesma regra. Conforme foi dito anteriormente, houve o recesso escolar e a licença da docente, imediatamente após o primeiro bloco de jogos (todos os jogos que envolviam os morfemas derivacionais).

Tentaremos, agora, apresentar, como as aprendizagens (ou não aprendizagens) aconteceram após cada um desses momentos. Para isso, ilustramos, através do Diagrama 1, os casos de aumento de rendimento no emprego do ÊS/EZ na turma X.

Diagrama 1- Aumento de rendimento ortográfico no par ÊS/EZ após sessões de intervenção (D2)- Turma X

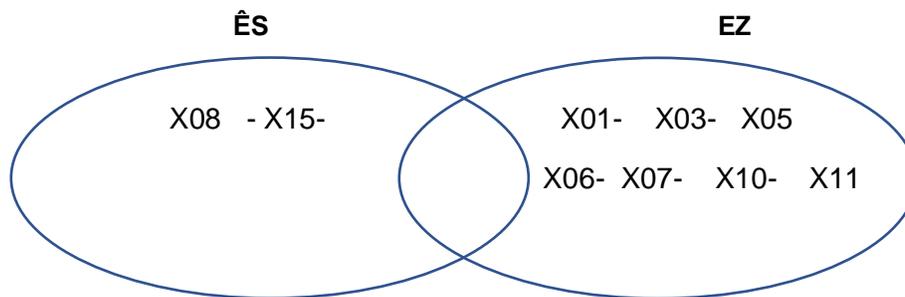


O Diagrama acima mostra que, após as intervenções didáticas com o apoio de jogos de ortografia, 12 crianças apresentaram um número maior de acertos em seus ditados (o que corresponde a 75% dos aprendizes), sendo que 5 crianças passaram a

acertar mais no morfema ÊS e 6 no morfema EZ. Uma única criança pareceu avançar na escrita dos dois morfemas, atingindo o total de acertos no morfema EZ.

O Diagrama 2, a seguir, apresenta o que aconteceu após os dois meses de intervenção didática.

Diagrama 2 - Aumento ou manutenção de rendimento ortográfico no par ÊS/EZ 2 meses após intervenção (D3)- Turma X



Recordamos que os diagramas elaborados para demonstrar os desempenhos após 2 meses de intervenção apresentam os resultados das crianças que revelaram um incremento no desempenho ortográfico dos morfemas estudados ou uma manutenção dos escores encontrados no D2. Isso porque entendemos que, nesses casos, não houve uma involução da aprendizagem.

Vemos, então, a partir da análise do Diagrama 2, que, por ocasião do D3, apenas duas crianças avançaram no uso do morfema ÊS, enquanto que sete conseguiram evoluir ou manter as aprendizagens do EZ, o que revela que 56,25% das crianças mantiveram as aprendizagens.

Ao compararmos os dois diagramas acima, pudemos perceber indícios de que alguns aprendizes pareciam necessitar de um tempo para maturar suas reflexões sobre os morfemas (como seria o caso de X15 em relação ao morfema ÊS e de X06 e X11, em relação ao EZ), já que não haviam progredido, logo após a intervenção com os jogos, mas, após o intervalo de 2 meses, passaram a empregar os dois sufixos com menos dificuldades.

Os alunos X01, X03, X05 e X10 mantiveram suas aprendizagens entre os ditados em apenas um dos morfemas.

Outros aprendizes diminuíram, no D3, o número de acertos apresentados, alguns chegando, até mesmo, a não ter nenhum acerto, como foram os casos de X14 e X16 em ÊS e de X15 e X16 em EZ.

Observamos, aqui, nesse par de morfemas, que as crianças da turma X não costumavam avançar, simultaneamente, quanto à escrita dos dois sufixos.

As duas crianças da turma X que conseguiram atingir o teto no morfema EZ, em D2, conseguiram, também, manter as aprendizagens no D3, mesmo após um intervalo de 2 meses da última sessão de jogos.

Uma das crianças (X11) só conseguiu compreender a regra (demonstrando isso através do acerto em todas as palavras com o morfema EZ) depois do período de dois meses, o que leva a pensar, mais uma vez, se não seria necessário que elas “tenham tempo” para se apropriar da regra.

#### 5.2.2.1.2 Percursos individuais de aprendizagem dos sufixos de derivação lexical ÊS/EZ – Escola Y

Antes de começarmos a analisar os resultados, devemos considerar que a turma tinha um grau de alfabetização menor que a turma X. O que queremos dizer com isso? Que, nessa turma, havia algumas crianças que escreviam palavras que não apresentavam homofonia com os morfemas investigados, como foram os casos do aluno Y03, que escrevia *timeder\** e *ratidei\**, para “timidez” e “rapidez”, ou o aluno Y06, que grafava *jabonis\** ou *inlhesi\** para “japonês” e “inglês”.

Além de encontrarmos alguns alunos com essas dificuldades, recordamos que também tínhamos um maior número de crianças na sala de aula e um ambiente de trabalho não muito favorável (ou estavam numa condição de sofrer muito calor ou sujeitos a muito barulho). Esses fatores parecem ter repercutido na aprendizagem das crianças, conforme pudemos perceber na diferença de resultados das duas turmas.

Vejamos, agora, no quadro a seguir, como foi a aprendizagem individual das crianças em relação aos sufixos ÊS/EZ.

**Quadro 5- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas ÊS/EZ -Turma Y**

ALUNO/ DESEMPENHO		ÊS				EZ			
		TET	APT	PER	REG	TET	APT	PER	REG
Y01	D2			●				●	
	D3			●					
Y02	D2		●				●		
	D3				○		●		
Y03	D2			●				●	
	D3			●			○		
Y04	D2			●				●	
	D3			●				●	
Y05	D2		●					●	
	D3				○		○		
Y06	D2			●				●	
	D3			●				●	
Y07	D2			●				●	
	D3			●				●	
Y08	D2			●			○		
	D3			●			●		
Y09	D2			●				●	
	D3			●				●	
Y10	D2			●				●	
	D3			●				●	
Y11	D2			●				●	
	D3			●				●	
Y12	D2			●			○		
	D3			●					●
Y13	D2			●			○		
	D3			●			○		

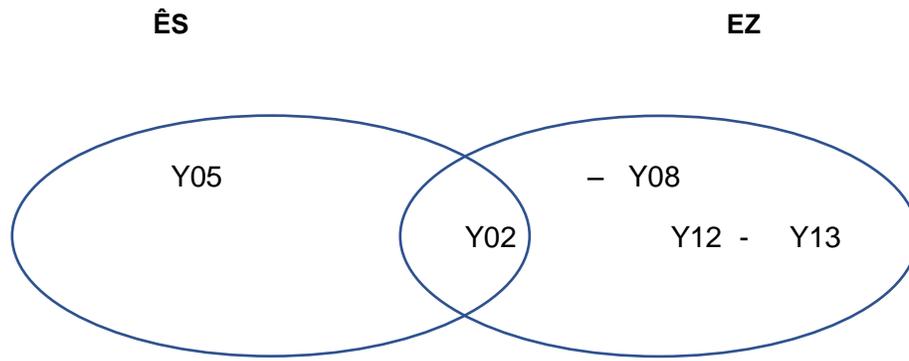
**Legenda:** TET (aluno atingiu o teto); APT (aluno avançou ou permanece no teto); PER (aluno permaneceu com o mesmo rendimento do teste anterior); REG (aluno regrediu)

O quadro acima nos revela que muitos alunos permaneceram apresentando apenas erros no sufixo ÊS (11 crianças) e 7 permaneceram nessa condição, em relação ao EZ, o que revela que são regras que, para eles, representaram um alto grau de dificuldade.

Em relação ao morfema ÊS, logo após o processo interventivo, dois aprendizes pareceram consolidar a regra, mas a aprendizagem não conseguiu se manter após um intervalo de 2 meses.

Vamos, agora, pela observação dos diagramas abaixo, verificar como as crianças evoluíram nos pós-testes.

Diagrama 3 - Aumento de rendimento ortográfico no par ÊS/EZ após sessões de intervenção (D2)- Turma Y

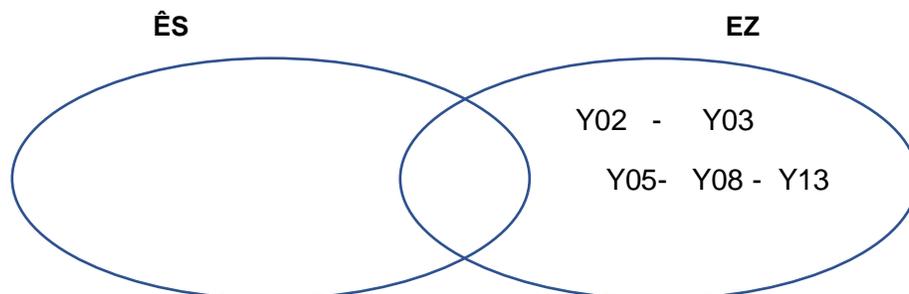


Esse diagrama nos aponta que 5 crianças se beneficiaram, nesse momento, do trabalho envolvendo jogos, o que significa 38,5% dos alunos analisados (na passagem de D1 para D2, lembremos). Não podemos dizer que os acertos resultaram de generalizações empregadas de um grupo de palavra a outro, pois algumas crianças adotavam a escrita ÊZ ou então ficavam oscilando entre a escrita dos dois morfemas.

Apenas Y02 conseguiu empregar corretamente os dois morfemas, enquanto que Y05 passou a escrever palavras com o sufixo ÊS conforme a regra, consolidando o uso, nesse momento da pesquisa. Já outras 4 crianças, além de Y02, conseguiram avançar, mesmo que parcialmente, na compreensão da regra.

Será que a aprendizagem dessas crianças se manteve no período posterior? É o que veremos no Diagrama 4.

Diagrama 4: Aumento ou manutenção de rendimento ortográfico no par ÊS/EZ 2 meses após intervenção (D3)- Turma Y



Percebemos, então, que não houve manutenção das aprendizagens no sufixo ÊS mas, em relação ao EZ, os alunos Y02, Y03, Y08 e Y13 conseguiram avançar ou mantê-las, enquanto que Y05 só teve aumento no número de acertos, nesse segundo período.

Comparando os dois momentos, verificamos que o aluno Y02, manteve consolidada sua aprendizagem do sufixo EZ entre os dois períodos, enquanto que Y08 conseguiu consolidá-la apenas em D3.

Lembramos que o que chamamos de consolidação da regra ocorria quando a criança atingia o teto de acertos (3 palavras) na escrita do morfema em questão e que não foi percebido o uso indiscriminado do mesmo morfema para os dois grupos de palavras.

#### 5.2.2.1.3 Considerações sobre a evolução no emprego das regras ÊS/EZ

Ao trabalhar com jogos com essa dupla de morfemas, percebemos que as crianças, dificilmente, conseguiam dominar as duas regras, simultaneamente, ou seja, dominar uma das regras não implicava em dominar ou compreender a outra. Verificamos que o emprego do morfema ÊS apresentava maior grau de dificuldade.

Ao observarmos as grafias produzidas pelas crianças, no pré-teste, verificamos que elas tendiam a escrever todas as palavras, fossem com o morfema ÊS ou EZ, utilizando a letra S no final. Das 84 palavras que contêm o morfema ÊS, produzidas por ambos os grupos, apenas 5 foram grafadas com o final EZ. Já entre as que deveriam ser grafadas com EZ, apenas 9 foram escritas corretamente, enquanto que 75 foram escritas com “eis”, “es”, “és” ou alguma outra notação.

Essa constatação nos leva a pensar que, de fato, as crianças tendem a generalizar o emprego do “es” ou “eis” no fim das palavras, aplicando-os, indistintamente, a palavras com categorias gramaticais diferentes.

O não uso do acento circunflexo foi o que dificultou muitas crianças a produzirem a notação correta para o morfema. Considerando os dois pós-testes, verificamos que a ausência desse acento ou sua substituição foi fonte de 36 erros tanto no pós-teste imediato como no último pós-teste.

Se olharmos os números de palavras finalizadas com esses dois morfemas, veremos que eram semelhantes, o que significa que a dificuldade no emprego não pode ser explicada apenas por frequência de uso, até mesmo porque, a partir de nossa experiência, vemos que os docentes até costumam trabalhar com sufixos pátrios nas salas de aula, enquanto que palavras como *acidez*, *estupidez*, *maciez*, *surdez* não costumam ser trabalhadas, a não ser que o docente faça, de fato, um ensino sistemático e planejado com a ortografia.

Observando as palavras grafadas pelos alunos de ambas as turmas, vemos que, nas palavras onde apareciam erros quanto ao morfema EZ, as crianças tendiam a escrever menos palavras que se orientavam pelo som (como *rapideis\**, *surdeiz\** e *timidês\**, para “rapidez”, “surdez” e “timidez”) do que as que não se relacionavam com o som, devido à ausência da acentuação correta (como, por exemplo, *rapides\**, *surdes\** ou *timitese\**), o que parece ser uma falta de investimento no ensino da tonicidade.

Por isso, acreditamos que o morfema ÊS deva ser estudado aliado ao trabalho com a tonicidade, pois se a criança for solicitada a escrever *rapidez*, é muito mais lógico, do ponto de vista das relações grafofônicas, que ela escreva “rapideis” (que é como pronunciamos no dialeto recifense), que “rapides”.

O emprego do S, no fim de palavras, normalmente, relaciona-se com a notação do plural, mas as palavras que flexionamos para o plural e cujo final é com uma sílaba átona terminada em E (como *elefante*, *mestre*, etc) são menos numerosas em nossa língua que substantivos terminados em O ou A.

Veremos, agora, como as crianças empregaram o par de morfemas ESA-EZA.

#### 5.2.2.2.1 Percursos individuais de aprendizagem dos sufixos de derivação lexical ESA/EZA – Escola X

Imediatamente após a intervenção didática incluindo o uso de jogos, a turma X apresentou os seguintes resultados, apresentados no quadro 6:

**Quadro 6- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas ESA/EZA -Turma X**

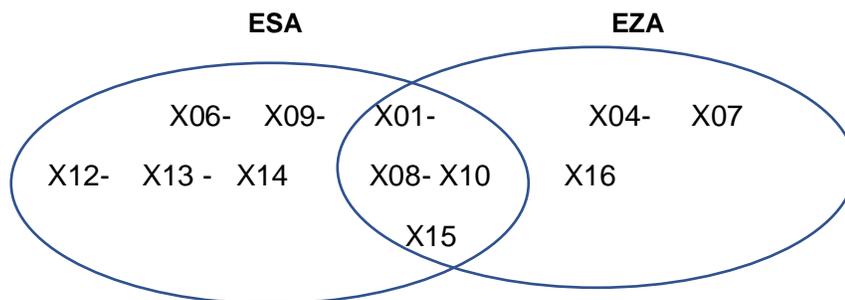
ALUNO/ DESEMPENHO		ESA				EZA			
		TET	APT	PER	REG	TET	APT	PER	REG
X01	D2		●				○		
	D3		●					○	
X02	D2			○					○
	D3			●			●		
X03	D2			○				○	
	D3		●					○	
X04	D2			○			●		
	D3			○			●		
X05	D2				○			●	
	D3		●					●	
X06	D2		●					○	
	D3		●					○	
X07	D2			○			●		
	D3			●					○
X08	D2		●		○		○		
	D3		●						●
X09	D2		●						○
	D3		●					●	
X10	D2		●				●		
	D3		●				●		
X11	D2				○				●
	D3		●				●		
X12	D2		○					○	
	D3				○				●
X13	D2		●					●	
	D3		●				●		
X14	D2		●					○	
	D3				○		○		
X15	D2		●				●		
	D3		●				●		
X16	D2				○		○		
	D3		●						●

Legenda: TET (aluno atingiu o teto); APT (aluno avançou ou permanece no teto); PER (aluno permaneceu com o mesmo rendimento do teste anterior); REG (aluno regrediu)

Lembramos que o número de acertos produzidos pela turma X foi aumentando, do primeiro ao último ditado, em ambos os morfemas, sendo que um aumento maior foi evidenciado na compreensão do sufixo ESA.

Podemos observar, aqui, que muitas crianças conseguiram consolidar a regra do ESA mais facilmente que a do EZA, o que parece interessante, posto que na regra do ÊS, que parte do mesmo pressuposto, eles apresentaram bastante dificuldades. Afirmamos que partem do mesmo pressuposto pois, tanto “inglês”, quanto “inglesa”, designam adjetivos pátrios. Salientamos, entretanto, que o uso do acento circunflexo foi um fator dificultante para as crianças e que, não seria mais necessário na escrita do morfema ESA.

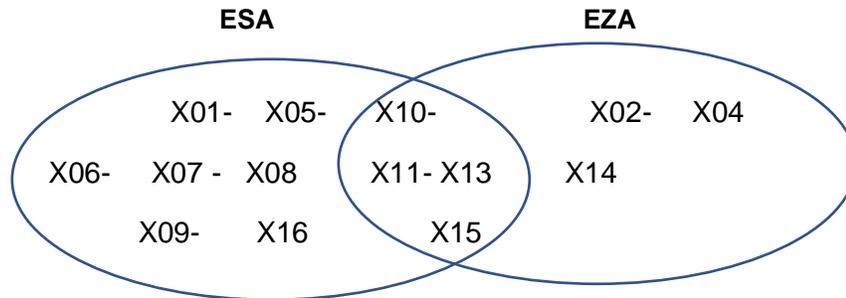
Diagrama 5 - Aumento de rendimento ortográfico no par ÊS/EZ após sessões de intervenção (D2)- Turma X



Essa dupla de morfemas pareceu ser mais fácil para as crianças do que o par anterior, que apresenta “a mesma lógica”. Ao visualizar o diagrama acima, podemos contabilizar que os jogos propostos para o par de morfemas ESA/EZA favoreceu o aumento do número de acertos de 12 crianças (o que corresponde a 75% do total de crianças), sendo que apenas 4 aprendizes passaram a sempre empregar corretamente os dois morfemas.

Observamos, também, que o número de crianças cujo número de acertos na escrita do ESA foi superior ao do outro morfema, sendo que, daquelas 9 crianças, 7 haviam consolidado essa regra logo após o processo interventivo. Dos 7 aprendizes que passaram a grafar o sufixo EZA com mais acerto, 4 conseguiram consolidar seu emprego.

Diagrama 6 - Aumento ou manutenção de rendimento ortográfico no par ESA/EZA 2 meses após intervenção (D3)- Turma X



No Diagrama 6, verificamos que 87,5% dos aprendizes conseguiram avançar, sendo que 7 alunos consolidaram o emprego do ESA, 4 avançaram no uso do EZA (sendo que 2 consolidaram) e 4 crianças consolidaram a compreensão de ambos os morfemas (X10, X11, X13 e X15).

Esse percentual superou o do diagnóstico anterior, o que pode indicar que alunos podem precisar também de um tempo maior para maturar seus conhecimentos acerca da regra agora enfocada.

Quando comparamos os resultados apresentados nos dois pós-testes, pudemos perceber que 6 alunos mantiveram suas aprendizagens a respeito do morfema ESA, no D3, ou seja, 2 meses após a realização da intervenção, e que 5 crianças que não tinham avançado no D2 consolidaram sua aprendizagem.

Verificamos, também, que alguns alunos avançaram em relação à compreensão de um sufixo, enquanto passaram a retroceder no outro.

Vejamos, agora, como as crianças da escola Y se comportaram em termos de aprendizagens construídas sobre os morfemas ESA/EZA em questão.

#### 5.2.2.2.2 Percursos individuais de aprendizagem dos sufixos de derivação lexical ESA/EZA – Escola Y

Os alunos da turma Y demonstraram ter maior dificuldade no emprego do morfema ESA, conforme podemos ver no quadro a seguir:

**Quadro 7- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas ESA/EZA -Turma Y**

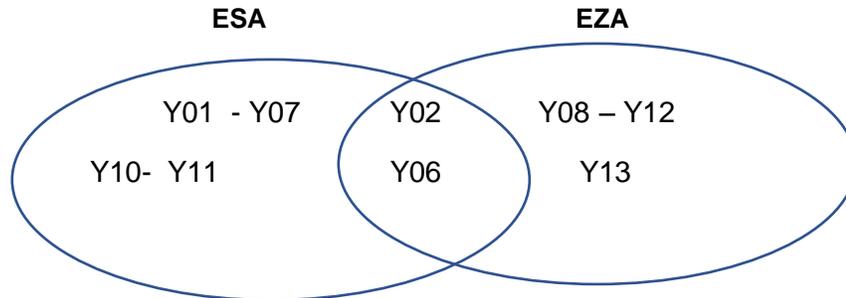
ALUNO/ DESEMPENHO		ESA				EZA			
		TET	APT	PER	REG	TET	APT	PER	REG
Y01	D2		○						○
	D3				●		●		
Y02	D2		●				●		
	D3				●		●		
Y03	D2				●				○
	D3		○				●		
Y04	D2			●					○
	D3			●			●		
Y05	D2				●				○
	D3			●			○		
Y06	D2		●				○		
	D3				○			○	
Y07	D2		○					●	
	D3				○		○		
Y08	D2				○			●	
	D3				○				○
Y09	D2			○					●
	D3		○				○		
Y10	D2		○						○
	D3				●			●	
Y11	D2		○						○
	D3				○				○
Y12	D2				●			●	
	D3			●					○
Y13	D2				○			●	
	D3			○				●	

**Legenda:** TET (aluno atingiu o teto); APT (aluno avançou ou permanece no teto); PER (aluno permaneceu com o mesmo rendimento do teste anterior); REG (aluno regrediu)

Aqui vemos que, diferentemente da turma X, eles apresentaram mais facilidade na escrita do morfema EZA e revelaram maior número de erros absolutos na escrita do EZA.

Os diagramas a seguir ilustrarão como foi a dinâmica das aprendizagens dos alunos dessa turma.

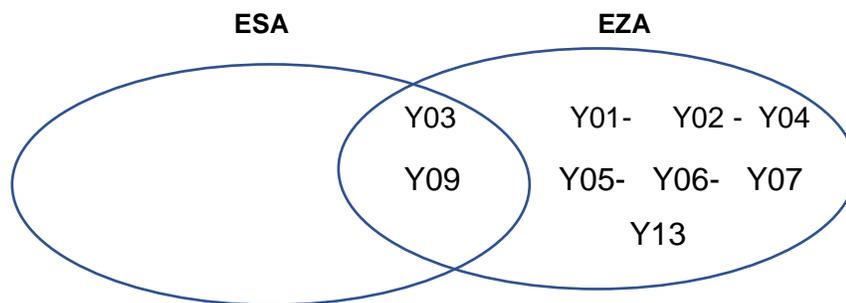
Diagrama 7 - Aumento de rendimento ortográfico no par ÊS/EZ após sessões de intervenção (D2)- Turma Y



Ao analisar o Diagrama 7, relativo a D2, vemos que, nesse primeiro momento pós intervenção, 9 crianças passaram a acertar mais vezes o emprego dos morfemas ESA/EZA. A quantidade pareceu equilibrada em relação a ambos. Esse total representa 69,2% dos alunos analisados. Observa-se, também, que 4 crianças passaram a acertar mais o sufixo ESA, 3 o sufixo EZA e que duas crianças conseguiram consolidar os dois.

Vejamos, agora, o que aconteceu no pós-teste retardado (vide Diagrama 8).

Diagrama 8 - Aumento ou manutenção de rendimento ortográfico no par ÊS/EZ 2 meses após intervenção (D3)- Turma Y



É interessante observar, nesse segundo momento, que as crianças que haviam, anteriormente, consolidado o emprego de ambas as regras, entraram em conflito e acabaram regredindo em relação ao emprego do morfema ESA.

Vimos que 7 crianças acertavam mais o sufixo EZA, enquanto que, apenas duas, empregavam os dois morfemas corretamente. O aluno Y01 passou a consolidar o emprego do EZA, enquanto que Y02 continuou com essa regra consolidada, embora

tenha regredido em relação ao outro morfema. Contabilizando o quantitativo de crianças que avançaram na escrita de EZA, temos 9 crianças, o que representa, 69,2% dos alunos participantes da pesquisa.

Curiosamente, os alunos Y03 e Y09, que não tinham avançado no emprego dos sufixos, após o período de intervenção, conseguiram evoluir no emprego das duas regras, mostrando que haviam construído certo conhecimento sobre as mesmas.

Ao compararmos os dois períodos de aprendizagens, os dados nos revelam que os alunos Y01, Y03, Y04, Y05, Y07 e Y09 (6 crianças) conseguiram avançar no emprego do EZA apenas 2 meses após a intervenção o que, como tínhamos pensado anteriormente, isso chama a atenção para a necessidade das crianças “terem um tempo” para processar as informações sobre a regra, mesmo que não seja feito concomitantemente um ensino sistemático.

#### 5.2.2.2.3- Considerações sobre a evolução no emprego das regras ESA/EZA

As aprendizagens reveladas pelas duas turmas mostraram-se diferentes: enquanto a turma X apresentou maior facilidade no emprego do ESA, para a turma Y, o EZA era fonte de menores dificuldades.

Vale salientar, entretanto que, apesar dos alunos da turma X terem apresentado maior dificuldade na notação do EZA, aproximadamente 31,3% dos alunos conseguiram a consolidação do seu emprego, num primeiro momento e 37,5% no segundo momento. Os percentuais apresentados para a turma Y foram, apenas, de cerca de 15,8% em cada um dos momentos.

Talvez a turma Y, por revelar um menor grau de alfabetização, tenha tendido a basear-se no som para grafar as palavras, enquanto que a turma X, havendo consolidado mais as relações som/letras e atentado para a não linearidade da escrita, tenha sido instigada, através dos jogos com os pares morfemáticos, a refletir sobre uma regra que se distanciava da escrita que usavam até então.

Na língua portuguesa, há um número maior de palavras terminadas com EZA, o que, também, poderia justificar a tendência das crianças, da turma Y, de utilizar uma só letra para notar ambas as categorias de palavras (cf. CAMPELLO, 2013)

Observamos, ademais, que havia grupos de crianças que só avançavam ou consolidavam a regra algum tempo após o processo interventivo.

#### 5.2.2.3.1 Percursos individuais de aprendizagem dos sufixos de derivação lexical AU/AL – Escola X

Antes de começarmos a analisar o desempenho individual das crianças, precisamos fazer um parêntese para esclarecer uma situação.

Durante os ditados, as crianças tinham que escrever palavras terminadas em ÊS ou EZ, ESA ou SA e AL ou AU. Nesse último par, porém, observamos duas categorias de palavras relacionadas ao morfema AL, os substantivos coletivos (como *batata*) e os referentes a adjetivos derivados de substantivos (como *abdominal*).

Durante o trabalho com jogos, os alunos foram levados a refletir se as palavras apresentadas terminavam com AL ou AU, sem precisar distinguir a classe gramatical e justificavam a escrita com frases como “É *dental* porque vem de *dente*” ou “É *batata* porque vem de *batata*”. Assim, ao analisarmos, consideramos o morfema AL de uma forma geral, com os dois sentidos que tende a assumir no português.

Nesse par morfemático, um maior número de crianças conseguiu avançar, simultaneamente, no emprego das duas grafias, considerando-se um mesmo período avaliativo, o que sinaliza que esse foi o par onde apresentaram menor dificuldade de compreensão.

Nos ditados realizados, verificamos que no morfema AL, tanto em palavras que designavam coletivos quanto em palavras que designavam adjetivos derivados, os alunos dessa turma avançavam, a cada ditado, tendo sempre no pós-teste retardado um número superior de acertos. O mesmo não se deu no morfema AU, onde a turma avançou no pós-teste imediato (D2), mas regrediu no último diagnóstico, apesar de, mesmo assim, ter superado o número de acertos no diagnóstico inicial (D1)

Vejamos, no quadro a seguir a evolução da aprendizagem das crianças da turma X.

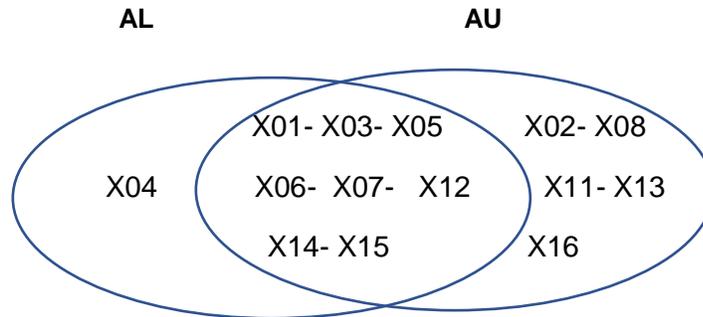
**Quadro 8- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas AL/AU -Turma X**

ALUNO/ DESEMPENHO		AL				AU			
		TET	APT	PER	REG	TET	APT	PER	REG
X01	D2		●				●		
	D3		●				●		
X02	D2			○			○		
	D3		●					○	
X03	D2		○			●			
	D3				○		●		
X04	D2		○					○	
	D3			○				○	
X05	D2	●					●		
	D3				○				○
X06	D2		●			●			
	D3		●				●		
X07	D2		●				○		
	D3				○			○	
X08	D2				○		○		
	D3		○						○
X09	D2			○				○	
	D3		○						○
X10	D2				○				○
	D3		○				●		
X11	D2				○		●		
	D3		●						●
X12	D2		○				●		
	D3		●				●		
X13	D2			○			●		
	D3		○				●		
X14	D2		○				○		
	D3		●					○	
X15	D2	●				●			
	D3		●				●		
X16	D2				○		○		
	D3		●						●

**Legenda:** TET (aluno atingiu o teto); APT (aluno avançou ou permanece no teto); PER (aluno permaneceu com o mesmo rendimento do teste anterior); REG (aluno regrediu)

Como foi a evolução das aprendizagens logo após o processo interventivo? É o que nos mostra o diagrama a seguir.

Diagrama 9 - Aumento de rendimento ortográfico no par AL/AU após sessões de intervenção (D2)- Turma X



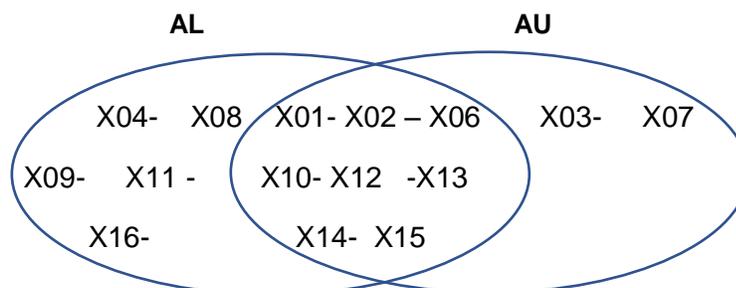
Constatamos que 14 crianças avançaram na escrita, a partir da intervenção com os jogos, o que representa 87,5% dos alunos. Apenas X04 avançou apenas no morfema AL, enquanto que 4 crianças avançaram no uso do AU e 8 conseguiram consolidar os dois morfemas. Se contabilizarmos apenas as crianças que avançaram na escrita do AU, teremos 13 crianças. Mas, por que isso pode ter acontecido?

Acreditamos que essa distribuição se deva ao fato de que são poucas as palavras terminadas com AU, então a dificuldade deles era maior nesse sufixo e, nesse momento, pós intervenção eles puderam demonstrar avanços.

Vale salientar que muitas crianças já iniciaram a pesquisa utilizando corretamente o AL, sobretudo os que se referiam a adjetivos derivados de substantivos, o que também justifica que um menor incremento nas aprendizagens desse morfema.

Vejamos, agora, no diagrama 10, o que aconteceu com os alunos da mesma turma X, quanto ao emprego de AL e AU, no pós-teste retardado.

Diagrama 10: Aumento ou manutenção de rendimento ortográfico no par AL/AU 2 meses após intervenção (D3)- Turma X



Houve, nesse momento, uma inversão no número de acertos dos alunos e verificamos que 5 crianças avançaram apenas no morfema AL, 2 apenas na grafia AU e 8 avançaram em ambos (metade do grupo analisado), sendo que, desses, 4 aprendizes conseguiram consolidar as duas regras.

Comparando os dois diagramas, vimos que várias crianças conseguiram avançar no emprego no AL apenas após o intervalo, enquanto que algumas crianças conseguiram passar da compreensão de uma regra para a compreensão da outra, como é o caso de X11 e X16, enquanto que outros como X05 involuíram em sua aprendizagem. Observamos, também, que em 8 alunos a aprendizagem evidenciada em D2 se manteve em relação ao morfema AU.

Passemos, agora, à análise da outra turma.

#### 5.2.2.3.2- Percursos individuais de aprendizagem dos sufixos de derivação lexical AL/AU – Escola Y

Os resultados das diagnoses mostraram que os alunos da turma Y avançaram pouco em relação à notação do AL que indicava adjetivo derivado de substantivo, mas que foram avançando em relação ao AL coletivo da primeira à última diagnose. Já em relação ao AU, o número de palavras escritas aumentou muito pouco (foram 18 acertos em D1, 19 em D2 e 20 em D3).

Esses dados mostram que houve avanços, mesmo que tímidos, nas aprendizagens das crianças quanto a esse par de morfemas.

Vejamos, no Quadro 9, a seguir, como foram as aprendizagens individuais das crianças.

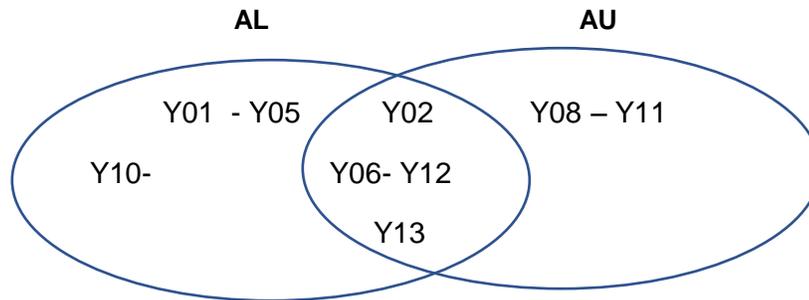
**Quadro 9- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas AL/AU -Turma Y**

ALUNO/ DESEMPENHO		ESA				EZA			
		TET	APT	PER	REG	TET	APT	PER	REG
Y01	D2		○						○
	D3		●						●
Y02	D2	●					○		
	D3		●					○	
Y03	D2				●				○
	D3			●			●		
Y04	D2			●				○	
	D3			●					○
Y05	D2		○						○
	D3				●				○
Y06	D2		○				○		
	D3			○					●
Y07	D2			●					○
	D3		○					○	
Y08	D2				○		○		
	D3		●				●		
Y09	D2			●				●	
	D3			●			○		
Y10	D2		○						●
	D3							●	
Y11	D2				○		○		
	D3		○					○	
Y12	D2		●				○		
	D3		●	●					●
Y13	D2		●			●			
	D3		●	○			●		

**Legenda:** TET (aluno atingiu o teto); APT (aluno avançou ou permanece no teto); PER (aluno permaneceu com o mesmo rendimento do teste anterior); REG (aluno regrediu).

A grosso modo, podemos verificar que, assim como a outra turma, o grupo Y teve maior facilidade no emprego do AL. Os diagramas 11 e 12 trazem a análise do desempenho das crianças após as intervenções didáticas.

Diagrama 11 - Aumento de rendimento ortográfico no par AL/AU após sessões de intervenção (D2)- Turma Y

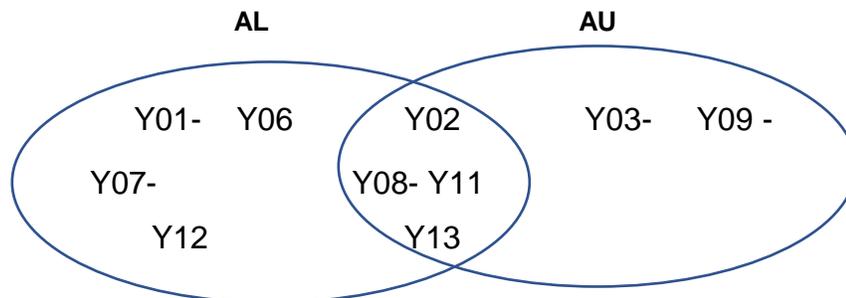


Podemos verificar, no Diagrama 11, que 3 aprendizes avançaram apenas no uso do AL, 2 progrediram apenas em relação ao AU e que 4 conseguiram avançar, simultaneamente, nos dois morfemas, tendo 3 deles consolidado, ao menos, uma das regras.

No total, vemos que 9 crianças avançaram após essa intervenção didática, o que significa um índice de 69,2% dos alunos, o que consideramos um bom índice.

Será que as aprendizagens se mantiveram? Isso é indicado no diagrama 12, a seguir.

Diagrama 12: Aumento ou manutenção de rendimento ortográfico no par AL/AU 2 meses após intervenção (D3)- Turma Y



Podemos contabilizar aqui que, dois meses após a intervenção com os jogos ortográficos, 76,9% de crianças demonstraram algum avanço ou mantiveram suas aprendizagens construídas e evidenciadas no diagnóstico anterior (D2).

Quatro crianças avançaram apenas no morfema AL, enquanto que 2 progrediram no emprego do AU e 4 avançaram ou consolidaram a aprendizagem dos dois morfemas

(Y02, Y08, Y11 e Y13). De todas essas 10 crianças, 6 conseguiram consolidar uma ou ambas as regras.

Nesse segundo momento foi onde constatamos a maior evolução dessa turma.

Se procedermos à comparação entre os dois períodos, vemos que apenas Y02 e Y13 conseguiram manter a consolidação da aprendizagem de uma ou duas regras em ambos os períodos; outros alunos como Y01, Y06, Y08, Y11 e Y12 mantiveram a aprendizagem entre os dois períodos, enquanto que Y03, Y07 e Y09 só conseguiram avançar na compreensão de uma das regras após os dois meses de intervenção. Houve ainda casos onde a aprendizagem não se manteve, como se deu com os alunos Y05 e Y10.

#### 5.2.2.3.3 Considerações sobre a evolução no emprego das regras AL/AU

Podemos afirmar que esse foi o par de morfemas que causou menos embaraço aos aprendizes.

O pequeno número de palavras terminadas em AU teria levado os alunos a uma tendência de generalizar o emprego do morfema AL.

Quase todos os erros produzidos pelas turmas implicavam na utilização do AL para grafar as palavras “pau”, “mingau” e “cacau”. Logo após a intervenção com os jogos, houve um aumento substancial de acertos, na turma X, mas essa tendência não se manteve na diagnose final, enquanto que na turma Y o aumento no número de acertos foi bem discreto.

De uma forma geral, em relação aos morfemas de sufixação derivacional, podemos observar que os movimentos de aprendizagem das crianças eram bem particulares a cada criança, mas eles normalmente não aprendiam as duas regras enfocadas em cada grupo de jogos, de forma simultânea, mostrando mais facilidade em uma delas, fazendo diversas tentativas, até chegar à solução de escrita mais aproximada à norma ortográfica.

### **5.2.3 Desempenho das turmas na escrita de morfemas de desinências verbais**

E nas desinências verbais, como foi o desempenho das turmas? Trataremos dos resultados obtidos em relação a tais morfemas nas seções seguintes desse capítulo.

#### **5.2.3.1 Desempenho da turma X (desinências verbais)**

Vejamos, agora, na tabela 11, como foi o desempenho das crianças da turma X, ao notar morfemas indicativos de desinências verbais e quais os resultados de significância (ou não) obtidos, ao submetermos os dados ao teste U de Mann-Whitney. Conforme fizemos, anteriormente, usamos a distinção de três cores para indicar a variação nos desempenhos da turma, sendo o amarelo para mostrar os desempenhos mais fracos da turma, o verde claro para revelar os desempenhos medianos e o verde mais escuro para sinalizar em qual dos testes (pré-teste, pós-teste imediato ou pós-teste retardado) a turma apresentou melhor desempenho.

**Tabela 11- Médias percentuais e desvios-padrão dos alunos da turma X ao notarem desinências verbais e resultados do teste U de Mann-Whitney**

SUFIXO	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE IMEDIATO D2		PÓS-TESTE RETARDADO D3		P (U DE MANN-WHITNEY)
	X	SD	X	SD	X	SD	
ICE1	0	0	15	38	15	38	
ICE2	23	44	23	44	69	48	D1/D2=0,24
ICE3	15	38	31	48	54	52	D2/D3=0,06
<b>TOICE</b>	<b>12,7</b>	<b>17</b>	<b>41</b>	<b>73,3</b>	<b>46</b>	<b>34,7</b>	D1/D3= <b>0,006*</b>
ISSE1	15	38	15	38	23	44	D1/D2=0,5
ISSE2	8	28	8	28	15	38	D2/D3=0,4
ISSE3	8	28	15	38	15	38	D1/D3=0,4
<b>TOISSE</b>	<b>10,3</b>	<b>28,3</b>	<b>12,7</b>	<b>32</b>	<b>18</b>	<b>37,7</b>	
A1	100	0	100	0	85	38	D1/D2=1
A2	100	0	85	38	100	0	D2/D3=0,84
A3	100	0	100	0	92	28	D1/D3=1
<b>TOA</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>95</b>	<b>12,7</b>	<b>92,3</b>	<b>14,7</b>	
AR1	46	52	69	48	54	52	D1/D2= <b>0,05*</b>
AR2	23	44	46	52	46	52	D2/D3=0,6
AR3	15	38	38	51	38	51	D1/D3=0,12
<b>TOAR</b>	<b>28,3</b>	<b>33</b>	<b>51,3</b>	<b>35</b>	<b>46</b>	<b>37,3</b>	
AM1	38	51	62	51	31	48	D1/D2=0,033
AM2	23	44	62	51	38	51	D2/D3=0,9
AM3	15	38	46	52	38	51	D1/D3=0,37
<b>TOAM</b>	<b>25,7</b>	<b>39</b>	<b>56,3</b>	<b>41,7</b>	<b>36</b>	<b>48</b>	
AO1	69	48	77	44	85	38	D1/D2=0,12
AO2	54	52	69	48	85	38	D2/D3=0,26
AO3	38	51	77	44	85	38	D1/D3= <b>0,03*</b>
<b>TOAO</b>	<b>54</b>	<b>42</b>	<b>74,3</b>	<b>39</b>	<b>84,7</b>	<b>32,3</b>	
TOTAL SUFIXOS	38,4	8	52,11	16,11	53,8	19,5	D1/D2= <b>0,003*</b> D2/D3=0,44 D1/D3= <b>0,006*</b>

A uma primeira vista, observamos que, assim como aconteceu no caso dos sufixos de derivação, aqui, também, se pôde perceber indícios de uma evolução nos desempenhos ortográficos das crianças, após o emprego dos jogos, à exceção do morfema A, que representa a 1ª conjugação em verbos no presente do indicativo e que mostrou um gradual retrocesso entre os testes.

Observando a média de acertos em cada morfema, encontramos evidências de que, nos morfemas ICE (sufixo derivado de adjetivo), ISSE (pretérito do subjuntivo) e ÃO (futuro do presente do indicativo), as crianças revelaram uma melhora progressiva do primeiro ao último teste. Já nos morfemas AR (infinitivo dos verbos de 1ª conjugação) e no AM (indicativos do pretérito) pareceu haver uma melhora do pré-teste para o pós-teste imediato.

Ao atentarmos para o desempenho dos alunos nos totais de alguns morfemas, com o uso do teste de Mann-Whitney, verificamos que houve progresso significativo na escrita do ICE entre o D1/D3 ( $p=0,006^*$ ), no morfema AR entre o D1/D2 ( $p=0,05^*$ ) e no morfema ÃO entre D1/D3 ( $p=0,03^*$ ).

Quanto ao total geral dos morfemas escritos, verificamos evidências de significância entre pré-teste (D1) e o pós-teste imediato (D2) de  $0,003^*$ . E entre o D1 e D3 (pós-teste retardado) de  $0,006^*$ .

Novamente afirmamos que os resultados encontrados nessa turma nos pareceram bastante satisfatórios, pois sinalizaram que o efeito dos jogos foi positivo e que as aprendizagens poderiam permanecer mesmo após 2 meses sem reflexão sistemática sobre as regras envolvidas.

Vejamos, agora, como foi o desempenho dos alunos da turma Y nos três momentos em que tiveram que escrever palavras com as desinências investigadas.

## 5.2.3.2- Desempenho da turma Y (desinências verbais)

Tabela 12- Médias percentuais e desvios-padrão dos alunos da turma Y ao notarem desinências verbais e resultados do teste U de Mann-Whitney

SUFIXO	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE IMEDIATO D2		PÓS-TESTE RETARDADO D3		P (U DE MANN-WHITNEY)
	X	SD	X	SD	X	SD	
ICE1	0	0	9	30	20	42	
ICE2	18	40	18	40	30	48	D1/D2=0,24
ICE3	27	47	27	47	27	47	D2/D3=0,5
<b>TOICE</b>	<b>18,3</b>	<b>34,7</b>	<b>20</b>	<b>35,7</b>	<b>24,3</b>	<b>42,3</b>	D1/D3=0,44
ISSE1	9	30	18	40	27	47	D1/D2=0,37
ISSE2	0	0	9	30	9	30	D2/D3=0,46
ISSE3	9	30	18	40	18	40	D1/D3=0,23
<b>TOISSE</b>	<b>6</b>	<b>20</b>	<b>15</b>	<b>34,7</b>	<b>18,3</b>	<b>34,7</b>	
A1	100	0	91	30	91	30	D1/D2=0,89
A2	100	0	91	30	91	30	D2/D3=0,64
A3	100	0	82	40	82	40	D1/D3=0,89
<b>TOA</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>88</b>	<b>30,7</b>	<b>88</b>	<b>30,7</b>	
AR1	45	52	45	52	45	52	D1/D2=0,46
AR2	55	52	36	50	64	50	D2/D3=0,57
AR3	18	40	45	52	9	30	D1/D3=0,42
<b>TOAR</b>	<b>39,3</b>	<b>39</b>	<b>42,3</b>	<b>39,7</b>	<b>42,3</b>	<b>36</b>	
AM1	45	52	36	50	27	47	D1/D2=0,59
AM2	36	50	36	50	18	40	D2/D3=0,77
AM3	55	52	45	52	36	50	D1/D3=0,89
<b>TOAM</b>	<b>45,3</b>	<b>145,3</b>	<b>39,3</b>	<b>49</b>	<b>27,3</b>	<b>39</b>	
AO1	0	0	73	47	45	52	D1/D2=0,011*
AO2	18	40	55	52	55	52	D2/D3=0,75
AO3	36	50	55	52	45	52	D1/D3=0,1
<b>TOAO</b>	<b>18,3</b>	<b>23</b>	<b>60,7</b>	<b>44,3</b>	<b>48,3</b>	<b>48</b>	
TOTAL DE MORFEMAS	37,5	14	43,9	62,3	41,4	13,2	D1/D2=0,022* D2/D3=0,65 D1/D3=0,12

Nessa turma, verificamos que nos morfemas A (presente do indicativo) e AM (pretérito) as crianças pareceram envolver ao longo da pesquisa, alcançando, nos ditados iniciais, índices de acerto superiores aos dos ditados posteriores. Nos demais morfemas houve uma evolução no número de acertos, sendo que no morfema ÑO

houve um avanço no pós-teste imediato, mas uma ligeira redução no pós-teste retardado.

Conforme podemos observar, no total de morfemas analisados, houve um pequeno avanço (de 37,5% para 43,94%) do pré-teste para o pós-teste imediato e uma também pequena redução do pós-teste imediato para o pós-teste retardado (41,39%). Assim como na pesquisa de Nunes e Bryant (2006), os resultados do pós-teste retardado (considerando aqui os totais de morfemas investigados na segunda parte da pesquisa) foram superiores aos do pré-teste, apesar de serem inferiores aos do pós-teste imediato.

Submetendo nossos dados ao teste U de Mann-Whitney, verificamos uma diferença significativa entre os D1 e D2 apenas no morfema ão ( $p= 0,011^*$ ) e no total geral de morfemas, também entre D1 e D2 ( $p= 0,022^*$ ).

## **5.2.4 Desempenho individuais dos alunos na notação de desinências verbais**

### 5.2.4.1 Percursos individuais de aprendizagem das desinências verbais enfocadas

Conforme fizemos anteriormente, vamos analisar como foram os desempenhos dos alunos de cada turma, para verificar se avançaram ou não no emprego das regras ortográficas que exigiam conhecimentos morfológicos, dessa vez, os que se referem às desinências verbais.

Lembramos que os pares de morfemas investigados foram ICE/ISSE. A/AR e AM/ãO, eleitos por consistirem em dificuldades ortográficas para crianças do 3º ao 5º ano, tal como diagnosticado no Estudo <sup>11</sup>.

Na análise, utilizamos quadros e diagramas semelhantes aos que empregamos para analisar os desempenhos dos aprendizes quanto aos morfemas de derivação sufixal.

---

<sup>11</sup> Apesar de falarmos em desinências verbais, há, no primeiro par de morfemas, um que não é desinência, mas, sim, sufixo de derivação, o ICE. Ele foi situado nessa parte da pesquisa, pois estávamos trabalhando os morfemas através de contraste. O som /ici/ é o mesmo e as crianças deveriam decidir qual o morfema final indicado para cada palavra: ICE ou ISSE.

Chamamos, agora, a atenção para uma questão. Ao observarmos os quadros a seguir, notaremos que os números correspondentes aos alunos estão seguindo a ordem crescente, mas faltam alguns deles. Esses números faltantes indicam que as crianças não participaram da segunda parte da pesquisa (das desinências verbais) por não terem realizado o pós-teste retardado.

Relembramos que, na leitura dos quadros, além da legenda que consta, abaixo de cada um, há uma marcação com cores para assinalar o percurso de aprendizagem de cada criança nos períodos D2 e D3. O círculo branco (○) mostra a aprendizagem do aluno, mas, se o círculo for vermelho (●), indica que a criança permaneceu só errando ou retroagiu, passando a cometer apenas erros. Já o círculo verde (●), sinaliza quando a criança atingiu o teto de acertos.

Passemos, então, ao percurso de aprendizagem dos alunos, por escola:

#### 5.2.4.1.1 Percursos individuais de aprendizagem das desinências verbais ICE/ISSE – Escola X

Observemos abaixo o quanto esse par de morfemas representou um enorme grau de dificuldade, sobretudo a desinência ISSE, onde apenas dois alunos conseguiram apresentar um aumento na quantidade de acertos.

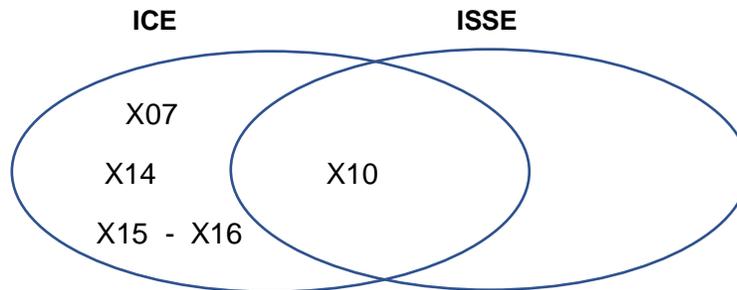
**Quadro 10- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas ICE/ISSE - Turma X**

ALUNO/ DESEMPENHO		ICE				ISSE			
		TET	APT	PER	REG	TET	APT	PER	REG
X01	D2			○				●	
	D3		○				○		
X02	D2				●			●	
	D3		○					●	
X03	D2			●				●	
	D3		○					●	
X04	D2			●				●	
	D3		○					●	
X06	D2			●				●	
	D3			●				●	
X07	D2		○			●			
	D3		●				●		
X08	D2				●			●	
	D3			●				●	
X09	D2			●	●			●	
	D3			●				●	
X10	D2		○		●		○		
	D3			○			●		
X12	D2			●				●	
	D3		○					●	
X14	D2		○					●	
	D3			○				●	
X15	D2		○					●	
	D3		○					●	
X16	D2		○					●	
	D3				●			●	

**Legenda:** TET (aluno atingiu o teto); APT (aluno avançou ou permanece no teto); PER (aluno permaneceu com o mesmo rendimento do teste anterior); REG (aluno regrediu).

O Diagrama 13 nos mostra como foi a aprendizagem logo em seguida à intervenção.

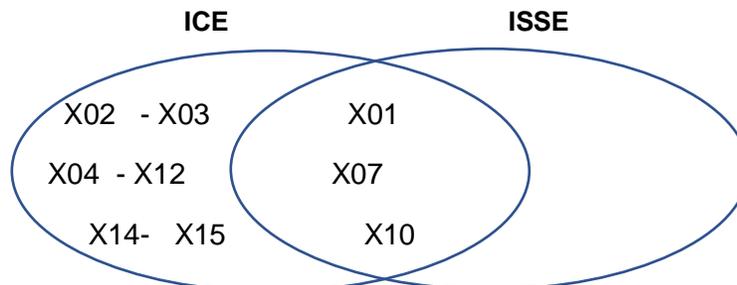
Diagrama 13 - Aumento de rendimento ortográfico no par ICE/ISSE após sessões de intervenção (D2)- Turma X



A reflexão com o uso de jogos promoveu um aumento no número de acertos de 5 crianças, ou seja, de 38,5%, aproximadamente das crianças. A maioria beneficiou-se na compreensão da regra do ICE, enquanto apenas o aluno X10 beneficiou-se em ambas.

Os alunos, quando iam escrever palavras com a terminação /ici/, costumavam, em sua grande maioria, escrever com apenas um s, e então palavras como “pedisse” e “meiguice” eram notadas como *pedise\** ou *meiguisi\**. Como já dito, este dado nos parece preocupante, por indicar que aprendizes frequentando o quarto ano ainda não tinham incorporado a restrição contextual de leitura, segundo a qual um S entre duas vogais tem valor sonoro /z/ em nossa língua.

Diagrama 14- Aumento ou manutenção de rendimento ortográfico no par ICE/ISSE 2 meses após intervenção (D3)- Turma X



O aluno X10 manteve a aprendizagem em ambos os morfemas, nos dois períodos, sendo que apenas no segundo conseguiu consolidar a regra que diz respeito ao imperfeito do subjuntivo.

Algumas crianças mantiveram suas aprendizagens como X07, X14 e X15, ao passo que X16 regrediu e X02, X03, X04, X12 só avançaram depois 2 meses de finalizada a intervenção.

#### 5.2.4.1.2 Percursos individuais de aprendizagem das desinências verbais ICE/ISSE – Escola Y

O quadro 11, abaixo, nos aponta como foram as aprendizagens dos alunos da outra escola.

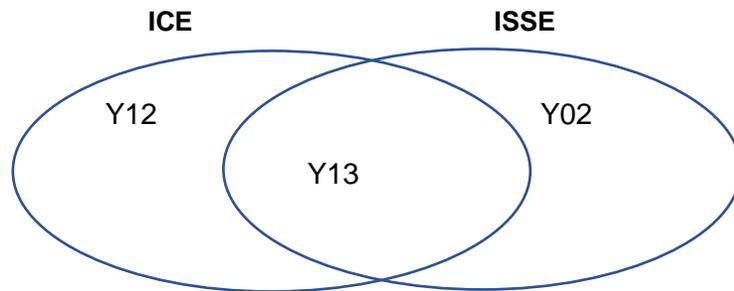
**Quadro 11- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas ICE/ISSE - Turma Y**

ALUNO/ DESEMPENHO		ICE				ISSE			
		TET	APT	PER	REG	TET	APT	PER	REG
Y01	D2			○				●	
	D3		●					●	
Y02	D2			●			●		
	D3			●			●		
Y03	D2			●					
	D3			●					
Y04	D2				●			●	
	D3			●				●	
Y05	D2			●				●	
	D3			●				●	
Y06	D2			●				○	
	D3			●			○		
Y07	D2			●				●	
	D3			●				●	
Y10	D2							●	
	D3			●				●	
Y11	D2			●	○			●	
	D3			●				●	
Y12	D2		○					●	
	D3		○					●	
Y13	D2	●					○		
	D3		●				○		

**Legenda:** TET (aluno atingiu o teto); APT (aluno avançou ou permanece no teto); PER (aluno permaneceu com o mesmo rendimento do teste anterior); REG (aluno regrediu).

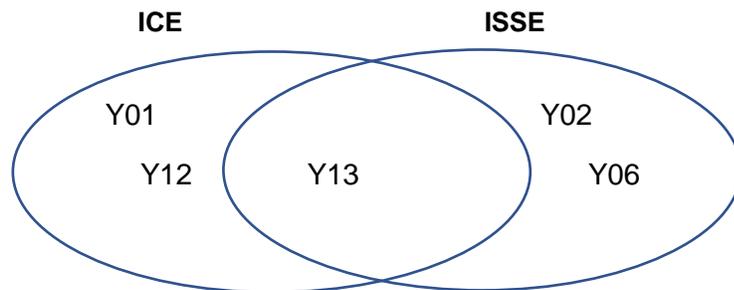
As crianças demonstraram dificuldades em ambos os morfemas, mas analisaremos, a seguir, quem conseguiu avançar e se as aprendizagens se mantiveram após o intervalo.

Diagrama 15 :Aumento de rendimento ortográfico no par ICE/ISSE após sessões de intervenção (D2)- Turma Y



Observando o Diagrama 15, percebemos que, das 11 crianças que participaram do segundo bloco de intervenções didáticas com o uso de jogos (duas crianças deixaram de frequentar a escola, no início de dezembro e não pudemos coletar os seus ditados), apenas 3 conseguiram avançar, sendo que apenas Y13 demonstrou ter conseguido dominar a grafia dos dois morfemas, consolidando o uso do ICE. A aluna Y02 também havia consolidado o emprego do ISSE.

Diagrama 16:Aumento ou manutenção de rendimento ortográfico no par ICE/ISSE 2 meses após intervenção (D3)- Turma Y



Após dois meses da intervenção com os jogos envolvendo desinências verbais, observamos que mais crianças conseguiram avançar ou consolidar aprendizagens. O

aluno Y13 continuou compreendendo o uso dos dois morfemas, apesar de não ter consolidado a aprendizagem sobre a desinência ISSE. As alunas Y01 e Y02 também consolidaram o uso de apenas um dos morfemas.

Mais uma vez, o baixo incremento no número de crianças acertando as grafias, sugere que as experiências de escrita vivenciadas após uma reflexão proposta, a partir do uso de jogos, pareceu favorecer as aprendizagens apenas parcialmente.

Comparando os resultados do D2 e D3 verificamos que os alunos Y02, Y12 e Y13 conseguiram manter suas aprendizagens.

#### 5.2.4.1.3 Considerações sobre a evolução no emprego das regras ICE/ISSE

Ambas as regras apresentaram-se como difíceis para as crianças.

Conforme havíamos afirmado antes, as crianças revelavam uma tendência de grafar o morfema [isi] com o uso de apenas um S, como em *meiguisi\** ou *pedise\**, infringindo uma regra contextual de leitura, e mostrando não ter compreendido a distinção entre as duas categorias gramaticais. Eles pareciam não compreender que o S em duplicidade, compondo o dígrafo SS, poderia substituir o som do /s/.

Ao contabilizarmos o número de palavras escritas com apenas um S no morfema (ou seja, palavras escritas de forma errônea), verificamos que correspondeu a 65,3% do total de palavras notadas pela turma X e 57,6% pela turma Y, o que são percentuais bastante altos.

Acreditamos que é necessário haver um investimento maior no ensino de regras que envolvem esses morfemas, utilizando atividades de classificação e escrita de palavras que auxiliem na promoção da consciência morfológica, bem como é importante tratar do S entre vogais enquanto regra contextual de leitura.

#### 5.2.4.2.1 Percursos individuais de aprendizagem das desinências verbais A/AR – Escola X

Será que esse par morfemático causou o mesmo nível de dificuldade? Vejamos no quadro 12 a seguir.

**Quadro 12- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas A/AR -Turma X**

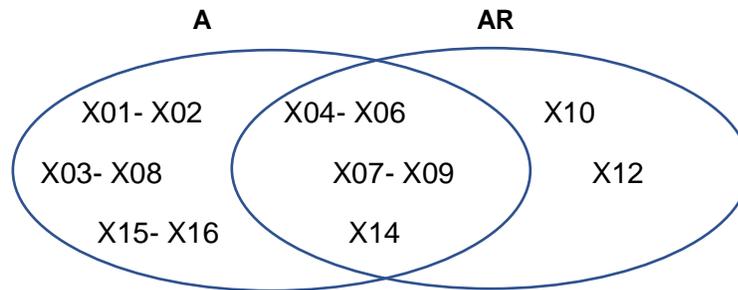
ALUNO/ DESEMPENHO		A				AR			
		TET	APT	PER	REG	TET	APT	PER	REG
X01	D2	●						●	
	D3		●					●	
X02	D2	●						○	
	D3		●					○	
X03	D2	●						○	
	D3		●					○	
X04	D2	●					○		
	D3		●					○	
X06	D2	●					○		
	D3		●					○	
X07	D2	●				●			
	D3		●				●		
X08	D2	●						○	
	D3				○		○		
X09	D2	●					○		
	D3		●						●
X10	D2				○		●		
	D3			○					○
X12	D2				○		○		
	D3		●						●
X14	D2	●					●		
	D3		●				●		
X15	D2	●						○	
	D3		●					○	
X16	D2	●							●
	D3		●					●	

**Legenda:** TET (aluno atingiu o teto); APT (aluno avançou ou permanece no teto); PER (aluno permaneceu com o mesmo rendimento do teste anterior); REG (aluno regrediu).

As crianças não mostraram dificuldades na escrita de verbos na 3ª pessoa do presente do indicativo, enquanto que se atrapalharam um pouco na escrita de verbos no infinitivo, conforme pudemos verificar no Quadro 12.

Analisaremos, agora, a partir do Diagrama 17, como aconteceu a aprendizagem do par de regras, no momento seguinte à intervenção didática.

Diagrama 17 - Aumento de rendimento ortográfico no par A/AR após sessões de intervenção (D2)- Turma X

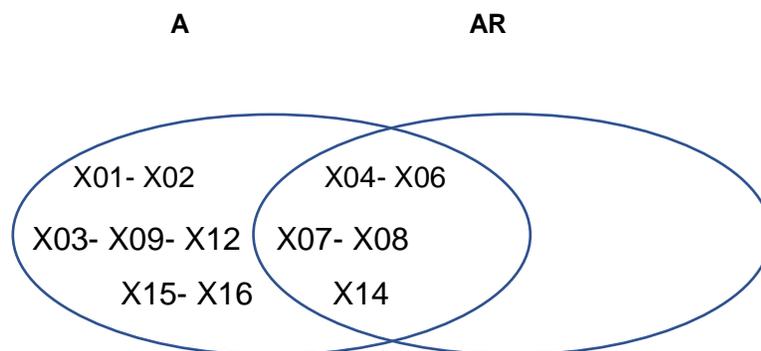


Após o uso de jogos, no processo de ensino, pudemos verificar que todas as crianças avançaram ou mantiveram suas aprendizagens. Falamos em manutenção da aprendizagem nesse par de morfemas, pois 84,6% dos alunos, iniciou o trabalho já tendo consolidado a regra para a escrita de palavras no presente do indicativo.

No entanto, apenas 5 crianças conseguiram dominar as duas regras, sendo que duas delas (X07 e X14) mostraram ter consolidado suas aprendizagens.

O que aconteceu no período seguinte é sintetizado no Diagrama 18.

Diagrama 18 - Aumento ou manutenção de rendimento ortográfico no par A/AR 2 meses após intervenção (D3)- Turma X



Verificamos que, ao final, tínhamos 12 crianças que avançaram ou mantiveram aprendizagem em um ou ambos os morfemas. A maioria das aprendizagens aconteceu via consolidação do uso de um ou dois morfemas.

Pudemos observar, porém, que algumas crianças regrediram em relação ao uso do morfema AR.

Na comparação entre os dois períodos, verificamos que apenas X10 não conseguiu manter a sua aprendizagem entre D2 e D3. Todos os outros aprendizes mantiveram suas aprendizagens no mesmo morfema ou, ainda, passaram a consolidar o outro morfema.

#### 5.2.4.2.2 Percursos individuais de aprendizagem das desinências verbais A/AR – Escola Y

No quadro 13 vemos que, assim como entre os alunos da outra escola, foi alto o índice de crianças da escola Y que iniciou o processo de intervenção tendo conhecimento da regra do emprego do A na 3ª pessoa do presente do indicativo. No entanto, poucas crianças avançaram no emprego da desinência indicadora do infinitivo.

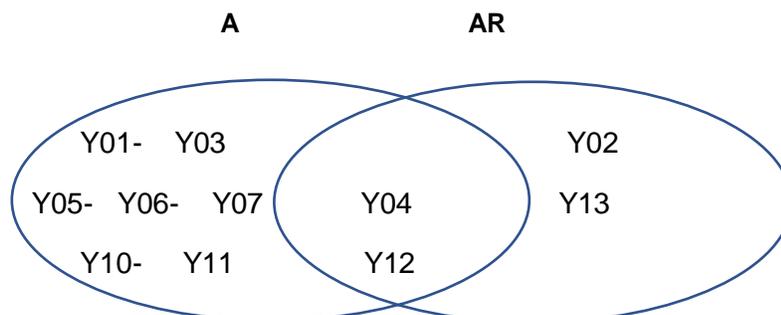
**Quadro 13- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas A/AR-Turma Y**

ALUNO/ DESEMPENHO		A				AR			
		TET	APT	PER	REG	TET	APT	PER	REG
Y01	D2	●						●	
	D3		●					●	
Y02	D2				○		●		
	D3		●						○
Y03	D2	●						●	
	D3		●					●	
Y04	D2	●			●		○		
	D3		●						●
Y05	D2	●						○	
	D3		●					○	
Y06	D2	●						○	
	D3		●					○	
Y07	D2		●						○
	D3		●					○	
Y10	D2	●						○	
	D3		●				○		
Y11	D2	●						○	
	D3			●			○		
Y12	D2	●					○		
	D3		●					○	
Y13	D2				●	●			
	D3			●			●		

**Legenda:** TET (aluno atingiu o teto); APT (aluno avançou ou permanece no teto); PER (aluno permaneceu com o mesmo rendimento do teste anterior); REG (aluno regrediu).

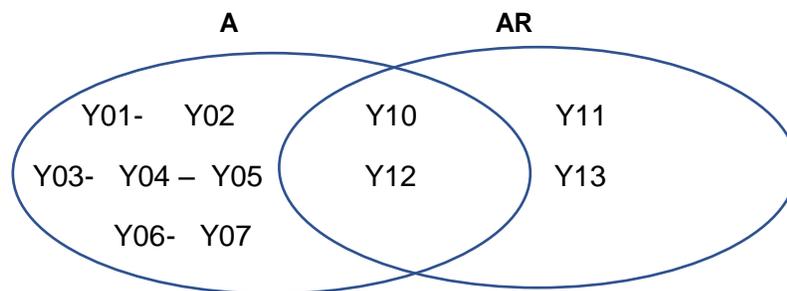
Agora, a partir dos Diagramas 19 e 20, passaremos a observar a movimentação das aprendizagens após os dois períodos.

Diagrama 19 - Aumento de rendimento ortográfico no par A/AR após sessões de intervenção (D2)- Turma Y



Todos os alunos conseguiram se beneficiar ou manter as aprendizagens após a intervenção com os jogos. Só os alunos Y04 e Y12 conseguiram avançar em ambas as terminações, nesse período. Já Y02 e Y13 avançaram ou mantiveram as aprendizagens iniciais.

Diagrama 20 - Aumento ou manutenção de rendimento ortográfico no par A/AR 2 meses após intervenção (D3)- Turma Y



Novamente contabilizamos os 11 alunos, para ver se tinham avançado ou mantido êxito em um ou dois dos morfemas em foco. Verificamos, no Diagrama 20, que Y12 continuou compreendendo o uso dos dois morfemas, apesar de não ter consolidado as aprendizagens.

Observamos, também, que Y02, que havia consolidado a regra para verbos no infinitivo, em D2 retroagiu no emprego da regra AR, ao passo que conseguiu consolidar a outra regra.

Curiosamente, o aluno Y13, que iniciou a pesquisa fazendo o uso correto do morfema A, após as intervenções passou a cometer somente erros, pois adotou o uso permanente do AR.

#### 5.2.4.2.3 Considerações sobre a evolução no emprego das regras A/AR

Ao analisarmos a escrita das crianças, no pré-teste, verificamos que, ao escreverem verbos no infinitivo, elas tendiam a omitir o R final. Dessa forma, palavras como “gosta” (3ª pessoa do presente do indicativo) ou “passear”, eram grafadas com o

A no final. Todos os erros de notação consistiram nessa omissão do marcador do infinitivo.

Poderíamos interpretar que a dificuldade dos alunos na grafia dos verbos no infinitivo deve-se ao fato de nós, no dialeto recifense, não acentuarmos ou silenciarmos sua pronúncia, tal como ocorre na maioria das regiões de nosso país . Os erros, então, seriam motivados foneticamente, devido à influência da linguagem oral.

Para sanar essa dificuldade, acreditamos que é necessário um investimento em um trabalho de caráter morfológico, mostrando a utilização dos verbos com as duas terminações e que esse trabalho não seja tão breve e pontual como foi o ensino praticado com os jogos, de apenas 4 aulas, mas, sim, algo a ser discutido com as crianças ao longo de todo o ano letivo.

#### 5.2.4.3.1- Percursos individuais de aprendizagem das desinências verbais AM/ÃO – Escola X

Apesar desse par AM/ÃO não ser homófono, diversas crianças, muitas vezes, o tratam como se o fosse. Segundo Artur Morais (comunicação pessoal) o fato de principiantes escreverem, lentamente, precisando pronunciar cada sílaba da palavra enquanto a notam, faria, por exemplo, que pronunciem de forma idêntica [tu] [ma] [rãw], ao escreverem as flexões TOMARAM E TOMARÃO.

Vejamos, a partir do Quadro 14, como evoluiu a aprendizagem dos alunos da turma X em relação a essas desinências verbais, nos dois pós-testes da pesquisa.

**Quadro 14- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas AM/ÃO -Turma X**

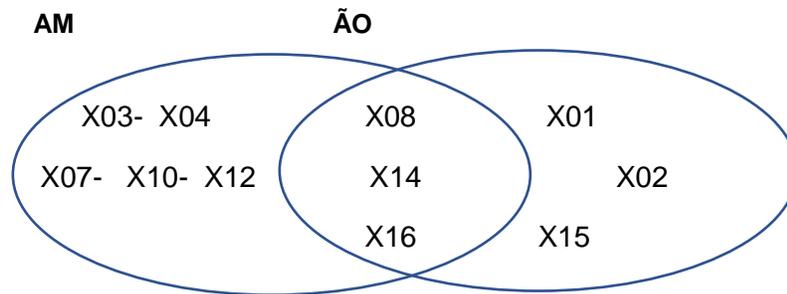
ALUNO/ DESEMPENHO		AM				ÃO			
		TET	APT	PER	REG	TET	APT	PER	REG
X01	D2			○		●			
	D3				●	●			
X02	D2			●		●			
	D3		○			●			
X03	D2	●						○	
	D3		●			○			
X04	D2		○			●			
	D3				●	●			
X06	D2			●		●			
	D3			●		●			
X07	D2		●					○	
	D3		●			●			
X08	D2		●			○			
	D3		●					●	
X09	D2			●		●			
	D3			●		●			
X10	D2		●					●	
	D3				●	●			
X12	D2		○					○	
	D3				●	●			
X14	D2		○			●			
	D3				●	●			
X15	D2	●				●			
	D3		●			●			
X16	D2		○			●			
	D3				●			○	

**Legenda:** TET (aluno atingiu o teto); APT (aluno avançou ou permanece no teto); PER (aluno permaneceu com o mesmo rendimento do teste anterior); REG (aluno regrediu).

Um breve olhar sobre o quadro acima nos revela que os alunos dessa turma tinham uma tendência a escrever a desinência “ÃO” com melhor desempenho.

Vejamos agora, no Diagrama 21, como evoluíram, ou não, as aprendizagens nesse período.

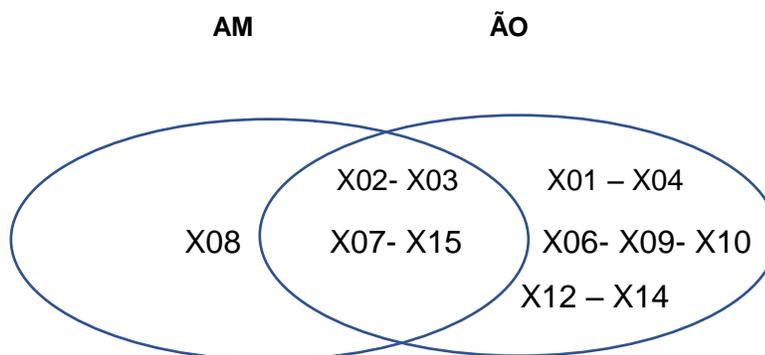
Diagrama 21 : Aumento de rendimento ortográfico no par A/AR após sessões de intervenção (D2)- Turma X



O diagrama acima nos mostra que 11 crianças acabaram por avançar a partir do processo interventivo, sendo que apenas 3 demonstraram notar corretamente ambos os morfemas, tendo consolidado suas aprendizagens. À exceção dos alunos X04 e X1,2 todos os demais conseguiram consolidar o aprendizado de uma das regras, ou das duas (como os alunos X08, X14 e X16).

No período seguinte, o que aconteceu? Observemos no Diagrama 22.

Diagrama 22: Aumento ou manutenção de rendimento ortográfico no par A/AR 2 meses após intervenção (D3)- Turma X



Infelizmente, o domínio das regras não se manteve entre as crianças que haviam consolidado as duas; vemos que os alunos X08 e X14 continuaram acertando apenas uma das regras, apesar de consolidadas. O aluno X16 regrediu em ambas, passando a apresentar apenas erros no morfema AM, por haver produzido apenas notações ÃO.

Os alunos X02, X03, X07 e X15, que outrora utilizavam apenas uma das duas terminações corretamente, avançaram empregando as regras morfológicas do par morfemático.

Notemos que a maioria das crianças conseguiu avançar na desinência ÃO. Também chamamos atenção para o fato de, no pós-teste retardado, todos terem consolidado a regra onde demonstraram avanço ou manutenção.

O tempo decorrente entre o período imediatamente posterior aos jogos de ortografia e o último pós-teste, pareceu ajudar os alunos a maturar suas hipóteses sobre a escrita.

Vejamos agora se e como a turma Y também avançou no emprego de AM/ÃO.

#### 5.2.4.3.2- Percursos individuais de aprendizagem das desinências verbais AM/ÃO – Escola Y

Assim como a turma anterior, os alunos da Escola Y apresentaram maior dificuldade na desinência marcadora do pretérito perfeito do indicativo, sendo que apenas 02 alunos conseguiram avançar nesse morfema, no pós-teste imediato (D2), enquanto que, no pós-teste retardado, também houve só dois que conseguiram avançar. O número dos que conseguiram avançar na notação da desinência da 3ª pessoa do plural do futuro do presente do indicativo foi bem maior (7 alunos no D2 e 4 no D3).

O quadro 15, a seguir, nos mostra o movimento das aprendizagens.

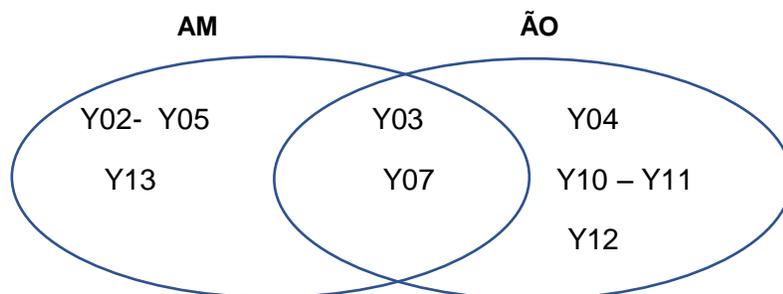
**Quadro 15- Evolução da aprendizagem dos alunos em relação ao par de morfemas AM/ÃO -Turma Y**

ALUNO/ DESEMPENHO		AM				ÃO			
		TET	APT	PER	REG	TET	APT	PER	REG
Y01	D2			●			○		
	D3			●				○	
Y02	D2	●						●	
	D3		●					●	
Y03	D2	●					●		
	D3				●		●		
Y04	D2			●			○		
	D3			●				●	
Y05	D2		●					●	
	D3				○			●	
Y06	D2			●				○	
	D3		○						●
Y07	D2		○				●		
	D3				●				○
Y10	D2				●		●		
	D3			●			●		
Y11	D2			●			●		
	D3			●			●		
Y12	D2				●		●		
	D3			●			●		
Y13	D2	●							●
	D3				○				●

**Legenda:** TET (aluno atingiu o teto); APT (aluno avançou ou permanece no teto); PER (aluno permaneceu com o mesmo rendimento do teste anterior); REG (aluno regrediu).

Após o D2 verificamos o seguinte, partir do Diagrama 23:

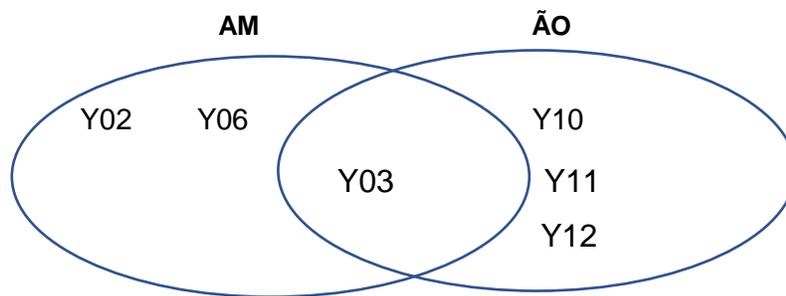
Diagrama 23 - Aumento de rendimento ortográfico no par AM/ÃO após sessões de intervenção (D2)- Turma Y



Das 11 crianças, dessa segunda fase da pesquisa, 9 conseguiram avanços, após o trabalho com os jogos com essa dupla de morfemas. Sendo que os alunos Y03 e Y07 conseguiram consolidar as aprendizagens em ambos. Houve consolidação de outras 5 crianças, em uma ou outra terminação (Y02, Y05, Y10, Y11 e Y12). Nesse momento a maioria das crianças conseguiu avançar na notação do morfema “ÃO”.

No período do pós-teste retardado, verificamos, conforme o diagrama 24, abaixo, que houve, de maneira geral, uma involução nas aprendizagens.

Diagrama 24 - Aumento ou manutenção de rendimento ortográfico no par AM/ÃO 2 meses após intervenção (D3)- Turma Y



Os alunos Y02, Y03, Y10, Y11 e Y12 permaneceram com suas aprendizagens consolidadas. Y13, que havia consolidado o uso do AM, retroagiu. Não mais visualizamos com bom desempenho os alunos Y04, Y05 e Y07 que haviam avançado no período anterior.

Vemos que, em ambos os períodos, a maior dificuldade no AM, persistiu.

#### 5.2.4.3.3 Considerações sobre a evolução no emprego das regras AM/ÃO

Ao analisar a escrita das crianças de ambas as turmas, vemos que eles tendiam a escrever as palavras com o final “ÃO”, qualquer que seja seu tempo verbal, o que indica que elas, pareciam, não terem oportunidade de refletir sobre as flexões verbais,

observando que os morfemas em questão indicam tempos diferenciados no mesmo modo verbal.

Assim como no par de morfemas anterior A/AR, acreditamos que esse trabalho precisa ser realizado de forma mais sistemática, de forma a fazer os alunos perceberem a distinção do uso desses morfemas dentro de situações de escrita. Aqui, como lá, conhecer o contexto da frase, vai auxiliá-los a refletir sobre essas terminações, o que envolve um trabalho de reflexão ainda mais sofisticado.

### 5.3 ANÁLISE QUALITATIVA DAS EVIDÊNCIAS RELATIVAS AO ENSINO E À APRENDIZAGEM DOS SUFIXOS DERIVACIONAIS E DESINÊNCIAS VERBAIS

#### 5.3.1 As situações de ensino aprendizagem

Nesta seção, discorreremos sobre as interações durante os jogos, bem como sobre a mediação docente em cada turma.

Inicialmente, vamos realizar uma análise dos comportamentos dos alunos quanto a aspectos motivacionais, verificando em que momentos eles revelavam-se mais motivados e presentes durante os jogos. Em seguida, procederemos a uma análise das verbalizações de caráter “cognitivo”, objetivando ver se essas verbalizações, de alguma forma, demonstravam se o ensino com jogos poderia ter repercutido nas aprendizagens dos alunos.

##### 5.3.1.1- Conduas ligadas a aspectos motivacionais

O trabalho com os jogos, de fato, tendeu a provocar o envolvimento dos aprendizes. Em ambas as escolas, as crianças expressavam euforia quando a pesquisadora chegava, demonstrando que era um momento esperado por eles.

Na Escola X, em um dia meio chuvoso, uma aluna disse: “-Eu ia faltar hoje, só não faltei porque é dia de jogo”, enquanto que, na outra escola, a professora relatou que uma criança ficava perguntando a ela quando seria a próxima sessão de jogos.

Por outro lado, em ambas as escolas apareceram alunos que se negaram a jogar no primeiro dia. No entanto, essa negativa ocorria apenas num primeiro momento, pois, quando esses alunos viam as regras e o andamento do jogo, acabavam por participar do mesmo, ao longo das partidas. No primeiro semestre, após a primeira sessão de jogos, em ambas as escolas, não houve mais episódios desse tipo. No segundo semestre, no entanto, dentre os alunos da escola Y que não estavam alfabetizados, alguns não participavam, ativamente, dos jogos, acabando por dispersarem a atenção de seus vizinhos durante as jogadas.

Uma das crianças da turma Y, que ainda tinha a escrita silábica, participava do grupo que perdeu o primeiro jogo da sessão de classificação do A/AR, e negou-se a participar do jogo seguinte, afirmando: “ Eu não vou participar, porque a gente sempre perde”.

Como afirmam Pessoa e Melo (2011) os jogos precisam estar adequados, nem fáceis demais (para não perder o caráter desafiador) e nem tão difíceis (para evitar frustração).

Percebemos que, durante a mediação com os jogos, tanto a professora da turma X, quanto a pesquisadora, na turma Y, chamavam a atenção para o fato do erro ser algo inerente ao processo de aprendizagem e isso era afirmado com frequência pelos alunos da turma X, aparecendo também no discurso dos alunos da turma Y.

Verificamos que as crianças, em sua maioria, ao jogar, mostravam-se motivadas. Desse modo, consideraremos como comportamentos de aspectos motivacionais aqueles que indicaram: 1) uma comemoração dos acertos de seu grupo; 2) uma comemoração dos erros do grupo oponente; 3) uma lamentação do erro de seu grupo. Vejamos alguns exemplos:

**Quadro 16- Exemplo 1- Comemoração dos acertos do grupo**

**Classificação ÊS/EZ- Escola X- Aula 1**

X016 pega a palavra sólido.

Professora: - O que é sólido tem o quê?

X01: - Solidez.

Professora: - Solidez.

X01: Z.

Professora: - Ele quer que você bote no Z. (X16 coloca). – E vocês acertaram. (Marca a pontuação no quadro). – Olhe o ponto aqui, para vocês. (Eles batem palmas).

**Quadro 17- Exemplo 2- Comemoração dos erros de um grupo oponente****Classificação ÊS/EZ- Escola Y- Aula 1**

Pesquisadora: - A palavra que completa a frase é GRAVIDEZ. Agora o grupo vai decidir onde vai colocar.

Y11 quer colocar na coluna do ÊS, mas as colegas mandam ela consultar Y13. Ela volta dizendo que vai colocar no ÊS e Y13 confirma.

O grupo adversário percebeu o erro e bate palmas.

**Quadro 18- Exemplo 3- Lamentação frente ao erro de seu grupo****Classificação ESA/EZA- Escola X- Aula 3**

Professora: - Braba. Pronto. Onde é que ela coloca? Vocês concordam? (Dirigindo-se a X06). Você acha que é lá ou cá?

Ela aponta para o cartaz com o sufixo ESA.

Professora: - Vocês concordam? Vocês acham que está certo? Concorda? Concorda, X01? Concorda? (Falando com X06). Então coloque.

X06 cola no sufixo ESA.

Professora: - É.. Está errado, viu?

X01 lamenta: - Ahhh!

Considerando esses comportamentos, os quadros 19 e 20 nos trazem a frequência de ocorrência dessas expressões de tipo motivacional, permitindo-nos ver como as turmas se apresentaram:

**Quadro 19. Frequência absoluta de ocorrência dessas expressões de tipo motivacional nas duas escolas, nas sessões de jogos voltados ao ensino de sufixos derivacionais**

COMPORTAMENTOS	ESCOLA X							ESCOLA Y						
	ÊS/EZ Clas.	ÊS/EZ Escrita	ESA/EZA Clas.	ESA/EZA Escrita	AL/AL Clas.	AL/AU Escrita	Tot al	ÊS/EZ Clas.	ÊS/EZ Escrita	ESA/EZA Clas.	ESA/EZA Escrita	AL/AL Clas.	AL/AU Escrita	Tot al
Comemoração dos acertos do grupo	10	4	9	4	0	12	39	19	1	19	2	1	3	45
Comemoração dos erros do grupo oponente	5	0	1	0	0	2	8	6	0	3	2	2	2	15
Lamento dos erros do grupo	0	1	1	1	1	0	4	0	0	0	0	1	1	2

**Quadro 20- Frequência absoluta de ocorrência dessas expressões de tipo motivacional nas duas escolas, nas sessões de jogos voltados ao ensino de desinência verbal**

COMPORTAMENTOS	ESCOLA X							ESCOLA Y						
	ICE/ISSE Clas	ICE/ISSE Esc	A/AR Clas	A/AR Esc	AM/ÃO Clas	AM/ÃO Esc	Total	ICE/ISSE Clas	ICE/ISSE Esc	A/AR Clas	A/AR Esc	AM/ÃO Clas	AM/ÃO Esc	Total
Comemoração dos acertos do grupo	12	2	2	6	8	7	37	12	7	11	5	12	6	53
Comemoração dos erros do grupo oponente	2	0	1	0	1	0	4	4	2	0	0	4	0	10
Lamento pelos erros do grupo	2	0	0	0	1	1	4	1	0	0	0	0	0	1

A turma Y foi a que mais comemorou os acertos de seus grupos ou erros de seus oponentes, tanto nos jogos que trabalhavam com os morfemas de derivação sufixal como nos morfemas relativos às desinências verbais. Cremos que isso pode se dever ao fato de a pesquisadora ter costumado fazer comentários como: “Grupo 1 está ganhando, será que o outro grupo vai empatar agora?”, “Vocês acertaram, não comemoram, não?”.

Ambas as turmas manifestaram, poucas vezes, o reconhecimento dos erros dos próprios grupos, apenas comemorando quando o grupo oponente não acertava a resposta. Coincidentemente, as crianças costumavam comemorar mais nos jogos que envolviam a classificação das palavras, sobretudo nos pares de jogos ÊS/EZ e ESA/EZA. Nos jogos de escrita, elas pareciam mais absorvidas com o processo de decisão de que letras usar. Chamamos atenção para o fato de que, nos jogos de escrita, os alunos eram avisados de que, mesmo que houvesse erros no interior da palavra, consideraríamos como acerto se eles acertassem o sufixo das palavras.

Nos jogos de classificação por AL/AU, praticamente, não houve comemorações. Acreditamos que isso se relacionou ao fato de que, o primeiro jogo de classificação foi um jogo de memória e que, depois dele é que começou, de fato, a intervenção didática.

Já no segundo jogo de classificação do mesmo sufixo, eles mantiveram esse foco, em virtude de serem 3 as regras que teriam que compreender: que o AL era utilizado em palavras derivadas de adjetivos, em final de substantivos coletivos e que o AU era utilizado no final de outros substantivos<sup>12</sup>.

### 5.3.1.2- Conduas ligadas a aspectos cognitivos

A proposta de intervenção didática foi de promover um ensino reflexivo sobre a ortografia. Morais (1998, p.64), defende que “o professor precisa assumir a tarefa de ‘semear a dúvida’ entre seus alunos” e também preconiza que devemos levar o aprendiz a explicitar, verbalmente, seus conhecimentos ortográficos. Seguindo essas orientações, tanto a professora quanto a pesquisadora questionavam os alunos quanto à escrita ou classificação da escrita das palavras. Perguntas como “Você tem certeza?” ou “Por que *palidez* termina com ‘Z’?” eram realizadas durante as jogadas e respostas dos aprendizes. No entanto, a frequência com que esses questionamentos eram feitos, não era muito alta, pois, se a cada resposta as crianças tivessem que justificar, o jogo perderia seu caráter lúdico.

Lembramos que para cada par de morfemas havia 4 jogos, sendo 2 de classificação e 2 de escrita, nessa ordem. Desse modo, salientamos que, geralmente, no primeiro jogo de classificação, as crianças ainda não sabiam as regras e, por isso, eram poucas as situações de verbalização das mesmas. Todas as verbalizações foram contabilizadas, tenham sido elas espontâneas ou provocadas pelas mediadoras.

Apesar de não termos nos proposto a fazer uma entrevista clínica para observar os percursos cognitivos de cada criança, a análise das verbalizações a seguir, nos indicaram, de forma geral, como as crianças avançavam, das dúvidas presente durante as primeiras jogadas às justificativas sobre o emprego das regras.

Trataremos, agora, de apresentar as verbalizações com aspectos cognitivos, que demonstraram a reflexão realizada pelos aprendizes sobre as regras a serem utilizadas.

---

<sup>12</sup> Isto se refere aos estímulos por nós utilizados nos jogos. É evidente que na língua portuguesa temos muitos substantivos terminados em AL (como canal, jornal, dedal).

Serão divididas em: 4) verbalização demonstrando hesitação quanto às letras ou palavras (ocorria quando a criança/grupo afirmava ter dúvidas quanto à classificação ou escrita da palavra); 5) indicação da letra ou palavra correta (a criança ou grupo apenas dizia quais eram as letras ou palavras, sem justificar) ; 6) verbalização reconhecendo o erro do seu grupo ou de um grupo oponente (quando criança ou grupo reconhecia que havia erro na classificação ou escrita da palavra); 7) negociação de resposta (quando crianças davam respostas diferentes e o jogador tinha que decidir entre essas duas terminações); 8) verbalização explicitando a regra (quando a criança ou grupo conseguia explicar o porquê do uso de um morfema).

Eis os exemplos a seguir:

**Quadro 21- Exemplo 4- Hesitação quanto às letras ou palavras**

**Classificação ESA/EZA- Escola X- Aula 3**

X01: -“Ana gosta da cultura da China e adora a culinária...”

X02: - Chinesa.

Professora: - Repete alto, para seus coleguinhas ouvirem.

X01: -“Ana gosta da cultura da China e adora a culinária...”

X09: - Chinesa.

Professora: - E aí? É com S? É com Z?

X09: - É com S.

X01: - É com S, é? (Releu a frase).

Professora: - Qual é a palavra que completa?

Alunos: - Chinesa.

Professora: - E aí? Com S ou com Z?

X08: - Com S.

X01: - Estou em dúvida!

X01 colocou corretamente palavra na coluna correta.

Professora: Pronto! Ponto para vocês.

**Quadro 22- Exemplo 5- Indicação da letra ou palavra correta**

**Jogo de escrita ESA/EZA – Escola Y- Aula 3**

Pesquisadora: - Vem, Y09 (Ele vem) Olha só... (a pesquisadora lê a frase) “Leandro ficou pobre. Sua vida está uma...”

Alunos: - Pobreza

Pesquisadora: - Muito bem. E aí, Y09? Onde é que vai ficar?

Alunos conversam e pedem ajuda a Y13 que opina.

Alunos gritam: - É com Z. (Y09 coloca no local indicado).

Pesquisadora: - Está certo?

Alunos confirmam.

**Quadro 23- Exemplo 6- Reconhecimento do erro de seu grupo ou do grupo oponente****Escrita ESA/EZA- Escola X- Aula 4**

O grupo D teria que escrever a palavra CATATAU.  
 X08 opina sobre em que coluna (AL ou AU) X04 deveria escrever a palavra.  
 Professora:- Olha só! Terminou?  
 X04 escreveu CATATAL e ficou em silêncio.  
 Professora:- Terminou ou não? Você já escreveu. Como é? Está certo, pessoal?  
 X02 (que era do mesmo grupo): - X04, agora que eu percebi. Não é com L, é com U.

**Quadro 24- Exemplo 7- Negociação da resposta****Classificação ESA/EZA- Escola X- Aula 3**

Professora: - Espera aí! “André foi para a Tailândia e adorou a cultura...”  
 X01: - Tailandês.  
 Professora: - A palavra cultura é feminina...Cultura tailan...  
 X09 (grupo oponente): - Tailandesa.  
 Professora: - Vocês estão ajudando o grupo contrário? Tailandesa. Onde você acha que é?  
 X01 -É com Z.  
 X06 estava colando onde tem o sufixo EZA;  
 X08: - Ô, X01! É nome de lugar, X01. É nome de lugar.  
 X06, então, tira a frase do lugar.  
 X09: - Já escolheu.  
 Professora: - Deixa ela escolher.  
 X08: - X06, aí só tem lugar, olha!  
 Professora: - Ei! Ela vai decidir. Ela que vai decidir se você tem razão ou X01. E aí?  
 X06 colou no local correto.  
 Professora: - Muito bem! Você acertou.

**Quadro 25- Exemplo 8- Explicação da regra****Exemplo 8- Explicação da regra****Classificação ESA/EZA- Escola Y- Aula 3**

Aluna YX\* pegou a seguinte frase: “Sei que estou certo. Tenho ....”  
 Alunos: - Certeza.  
 Y02: - É em vagareza (indicando a coluna do EZA).  
 Pesquisadora: - Vocês tem certeza?  
 Y02: - Sim, porque não é nome de país.  
 Pesquisadora: - Certo! Ponto para vocês.(A equipe comemora)

\*A nomenclatura YX foi utilizada para indicar uma criança que participou da interação com os jogos, mas que não entrou na análise de dados, pois ainda não estava com uma hipótese alfabética plena.

Antes de prosseguirmos, queremos esclarecer algumas situações exemplificadas acima:

- a) No exemplo 5, vemos que a pesquisadora leu a frase. Nesse estudo a leitura pela pesquisadora acontecia: ou porque a criança ainda não estava alfabetizada; ou porque sua voz era muito baixa e não era ouvida pela turma (devido ao barulho do ventilador ou da turma).
- b) No exemplo 8 há a ilustração de uma cena onde uma criança não alfabetizada participava da sessão de jogos. Isso era corriqueiro, já que dificilmente eles negavam-se a participar, apesar de se distraírem com facilidade.

Agora, passemos a observar o Quadro 26 com as frequências de verbalizações que indicariam momentos em que os alunos estariam enfocando, explicitamente, as regras em estudo.

**Quadro 26. Frequência absoluta de ocorrência de expressões de tipo cognitivo nas duas escolas, nas sessões de jogos voltados ao ensino de sufixos derivacionais**

COMPORTAMENTOS	ESCOLA X							ESCOLA Y						Total
	ÊS/EZ Clas.	ÊS/EZ Escrita	ESA/EZA Clas.	ESA/EZA Escrita	AL/AL Clas.	AL/AU Escrita	Total	ÊS/EZ Clas.	ÊS/EZ Escrita	ESA/EZA Clas.	ESA/EZA Escrita	AL/AL Clas.	AL/AU Escrita	
Hesitação quanto à escrita	1	1	4	0	1	1	<b>8</b>	0	1	0	1	0	0	<b>2</b>
Indicação da resposta correta	15	12	25	7	8	5	<b>72</b>	16	7	15	5	7	3	<b>51</b>
Reconhecimento do erro	4	6	1	4	0	2	<b>17</b>	6	1	0	0	0	0	<b>7</b>
Negociação da resposta	3	1	4	0	1	1	<b>10</b>	1	0	0	0	0	0	<b>1</b>
Explicitação da regra	4	7	14	9	19	8	<b>61</b>	10	1	8	5	4	3	<b>31</b>
<b>TOTAL VERB.</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>48</b>	<b>20</b>	<b>29</b>	<b>17</b>	<b>168</b>	<b>33</b>	<b>10</b>	<b>23</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>93</b>

Agora, vejamos quais eram as verbalizações quando passamos a realizar os jogos envolvendo as desinências verbais.

**Quadro 27. Frequência absoluta de ocorrência de expressões de tipo cognitivo nas duas escolas, nas sessões de jogos voltados ao ensino de desinência verbal**

COMPORTAMENTOS	ESCOLA X							ESCOLA Y							Total
	ICE/ISSSE Clas	ICE/ISSSE Esc	A/AR Clas	a/AR Esc	AM/ÃO Clas	AM/ÃO Esc	Total	ICE/ISSSE Clas	ICE/ISSSE Esc	A/AR Clas	a/AR Esc	AM/ÃO Clas	AM/ÃO Esc		
Hesitação quanto à escrita	0	2	0	0	0	0	<b>2</b>	0	0	1	0	0	1	<b>2</b>	
Indicação da resposta correta	10	9	4	1	13	7	<b>44</b>	3	4	4	5	9	8	<b>33</b>	
Reconhecimento do erro	1	1	1	0	2	1	<b>6</b>	2	2	1	0	2	2	<b>9</b>	
Negociação da resposta	13	1	0	0	2	0	<b>16</b>	2	1	0	0	3	4	<b>10</b>	
Explicação da regra	4	7	4	0	9	8	<b>32</b>	3	1	3	0	5	1	<b>13</b>	
<b>TOTAL VERB.</b>	<b>28</b>	<b>20</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>26</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>19</b>	<b>16</b>	<b>67</b>	

Nesse momento, precisamos abrir um parêntese, para explicar certas situações:

- 1) Em alguns casos, os alunos colavam as palavras nos locais corretos ou as escreviam de modo correto, sem necessariamente verbalizar o que faziam e, dessa forma, não foram contabilizados, acima, na categoria *Indicação da resposta correta*;
- 2) Como já dito, não era em todos os casos que os alunos eram solicitados a explicar a regra, então, em algumas situações, a professora ou a pesquisadora perguntavam e, em outros casos, eles espontaneamente justificavam a escrita ou classificação das palavras dos jogos.

Voltemos, então, ao exame dos quadros 26 e 27, para analisar os tipos de verbalizações realizadas por ambas as turmas.

Na escola X, as verbalizações mais numerosas nos jogos de classificação do ÊS/EZ, ESA/EZA e escrita ÊS/ES foram a indicação de respostas corretas. Eles faziam tentativas que, logo no início dos jogos - sobretudo nos primeiros jogos de classificação de cada sufixo -, ora revelavam acertos, ora indicavam erros, pois ainda não haviam percebido como funcionava a regra. À medida que o jogo avançava, eles iam passando a errar cada vez menos vezes. Nos jogos de escrita, eles já haviam refletido sobre a regra, o que auxiliava a aparição de mais verbalizações. Assim, por exemplo, nos jogos de escrita do ESA/EZA, a tendência às verbalizações explicitando a regra pode ter sido proveniente do fato de que eles se sentiam seguros quanto ao emprego das regras, já que os jogos anteriores (de classificação) teriam possibilitado uma maior reflexão sobre as mesmas.

Também realizaram mais explicitações das regras nos jogos AL/AU, a maioria induzidas pela professora, já que envolviam 3 tipos de regra (AL adjetivo, AL coletivo e AU de substantivos). Dizemos que foram induzidas, pois não foram explicitações espontâneas, teve que haver uma intervenção da mediadora, que pedia às crianças que justificassem o emprego de uma ou outra grafia.

Também nos jogos com desinências verbais foi nos jogos de classificação onde apareceu maior número de verbalizações. Novamente vemos que foi a indicação da resposta correta que teve uma maior recorrência. Vale salientar que alguns jogos, por sua própria estruturação, não permitiram que se analisasse as verbalizações dos alunos, no momento do jogo, tal como foi o caso do jogo “Loteria ortográfica”, utilizado para trabalhar a classificação dos morfemas indicativos de desinência verbal “A” e “AR”, já que eram jogos a serem feitos, a princípio, em pequenos grupos, para depois retornar ao grande grupo, com a mediação docente.

A turma Y, ao ser comparada com a turma X, manteve, em todos os jogos, um maior ou igual número de *Indicações de respostas corretas* do que de outros tipos de verbalizações. De algum modo, isso revelaria uma predominância da conduta de “acertar, sem verbalizar dúvidas ou porquês”. Na turma X, embora a Indicação da resposta correta tenha sido, também, o tipo de verbalização mais frequente, encontramos bem mais casos de verbalizações (61) das regras que na turma Y (31 casos apenas).

Vemos, por outro lado, que em ambas as turmas os jogos de classificação, mais uma vez, produziram respostas mais numerosas que as enunciadas durante os momentos de jogos de escrita. Um motivo provável é a própria forma de realização dos jogos de escrita, já que, durante os mesmos, os alunos precisam escrever palavras evocadas de suas memórias e não era possível que a pesquisadora pudesse coletar as conversas dos alunos dentro dos grupos, bem como eles não ficariam justificando para si próprios durante os atos de escrita, já que se concentravam bastante nesses momentos.

### **5.3.2 Características das mediadoras e das turmas**

Na escola X, contamos com a colaboração direta da professora da turma, que era quem mediava as interações com os jogos.

Reiteramos que ela foi escolhida por indicação de seus pares, que a consideravam uma professora com uma boa prática de ensino, adotando uma visão construtivista de ensino-aprendizagem.

Ela incentivava, sempre, todos os alunos a participar. Como sua turma era bastante disciplinada, conseguia participar dos jogos de forma ordenada, tendo sido poucos os casos em que desmereciam um colega que havia errado. A docente costumava sempre dizer aos meninos “- O que importa não é ganhar, mas, sim, aprender”, e eles, em momentos em que um grupo estava perdendo, repetiam essa frase, o que reiterou sua fala de que já fazia um trabalho prévio com o uso de jogos com os alunos.

Ela seguiu as recomendações da pesquisadora quanto à condução dos jogos e apresentava questionamentos para que os alunos refletissem quanto às respostas apresentadas. Como professora da turma, ela revelava uma preocupação com outros aspectos da língua, como: a) pedir aos alunos que relessem a frase ou palavra quando a pronúncia estivesse incorreta ou o tom de voz muito baixo; b) chamar atenção para o uso de letra maiúscula no início de nomes próprios ou do não emprego de maiúscula no interior da palavra e; c) solicitar que melhorassem o traçado das letras nos jogos de

escrita etc. Os quadros 28 e 29 ilustram situações em que alguns desses cuidados ocorreram.

**Quadro 28- Exemplo 9- Intervenção da professora quanto à leitura**

**Classificação ESA/EZA- Escola X- Aula 3**

Aluna X06: -“Que tecido aspero! Mamãe reclamou dessa...”

A professora pediu que repetisse sua frase e ela leu novamente, não acentuando a palavra *áspero*.

Professora: - Olha o acento! Que tecido... Essa sílaba é forte, tem que pronunciar com força. Que tecido...., fale!

Aluna X06: - Áspero.

**Quadro 29- Exemplo 10- Intervenção da professora quanto ao emprego de letra maiúscula**

**Classificação ÊS/EZ- Escola X- Aula 1**

Professora: - Mas tem outro detalhe. A palavra está escrita em letra... (dá um tempo para a turma, que não responde) maiúscula. Se fosse adjetivo aqui, ó, ou substantivo comum era com minúscula.

A docente, algumas vezes, usava a nomenclatura gramatical, falando de *adjetivos pátrios, substantivos próprios, feminino* etc. Em conversa informal com a pesquisadora, revelou saber que não dominar a nomenclatura gramatical não era fator de impedimento para trabalhar com a análise linguística e que costumava trabalhar, fazendo a análise das palavras dentro de textos.

Afirmou, ainda, já ter ministrado aulas sobre o emprego do ESA/EZA, AL/AU dentro dos textos, mas sem ter um trabalho mais reflexivo.

No trabalho com os jogos, conforme recomendação da pesquisadora, só passava a falar sobre a regra após o primeiro jogo de classificação de cada par de morfemas. E, depois, continuava a fazer questionamentos sobre acertos e também sobre erros, levando seus alunos à reflexão.

Lembramos que a turma X era composta por 17 crianças e apenas um menino não tinha uma escrita tipicamente alfabética. No entanto, todos participavam das interações com os jogos. Se, porventura, algum se recusava a participar de um jogo, no jogo seguinte já pedia para ser incorporado à brincadeira, ou, ainda, mesmo negando-se de ir ao quadro, faziam suas contribuições dos locais onde estavam.

Insistimos que eram disciplinados, apesar de, algumas vezes, na euforia do jogo, fazerem bastante barulho.

Como foi dito, anteriormente, eles estavam bastante motivados para os jogos e, durante o mês de licença tirado pela docente, a pesquisadora foi realizar o pós-teste retardado, e eles, a todo momento, perguntavam quando iam voltar a trabalhar com os jogos.

Na turma Y, quem mediava a interação com os jogos era a pesquisadora. A turma era composta por 23 crianças. Todos participaram dos jogos, mas houve crianças que foram transferidas (2 alunos), que não fizeram o teste diagnóstico ou pós-teste retardado (1 aluno), ou que não apresentavam uma hipótese alfabética (7 crianças). Lembramos que estas, apesar de terem participado das sessões de jogos, não foram contadas para efeito de pesquisa, totalizando, então, 13 aprendizes cujos dados foram analisados.

A pesquisadora incentivava a participação de todos e eles não costumavam negar-se a participar. Havia, porém, uma especificidade, nessa turma. O grande grupo de não alfabetizados permanecia pouco tempo concentrado, só atentando para o jogo quando chegava a vez de suas jogadas. A turma apresentava problemas disciplinares e era muito dispersa, o que, por vezes, fez com que a pesquisadora realizasse intervenções diferentes das que havia planejado anteriormente, como podemos observar nos quadros abaixo:

**Quadro 30- Exemplo 11- Intervenção da pesquisadora para conter a indisciplina**

**Classificação AL/AU- Escola Y- Aula 5**

Dois alunos da equipe 1 levantam e a pesquisadora solicita que se sentem. Devido à agitação excessiva, a pesquisadora diz que vai tirar ponto do grupo que fizer muito barulho. Dessa forma, consegue diminuir o alvoroço da turma. Convida Y06 para jogar e ela vem.

**Quadro 31- Exemplo 12- Intervenção da pesquisadora quando os alunos estavam dispersos.**

Após os alunos terem escrito palavras, a partir de seu léxico mental (Jogo de escrita ÊS/EZ), a pesquisadora copiou as respostas dos grupos no quadro e havia começado a perguntar:  
 Pesquisadora: -**Polonês** está certo?  
 Turma: Tá.  
 Pesquisadora: - E **camponês**?  
 Turma: - Tá.  
 Pesquisadora: - **Chinês**?  
 Turma: - Tá.  
 Pesquisadora: - **Norueguês**, está certo?  
 Como poucas crianças estavam atentas, e a turma estava fazendo muito barulho, a professora, em vez de continuar a fazer as perguntas, como relatado acima, passou a corrigir as palavras escritas no quadro e escreveu o número de acertos do último grupo.  
 Após perceberem que dois grupos haviam empatado, os alunos voltaram sua atenção para o quadro.  
 Pesquisadora: -Agora eu vou fazer o seguinte: para desempatar, olha! (Ela apaga o quadro, deixando apenas as colunas referentes aos grupos que completaram os 10 pontos).Para desempatar, eu vou olhar apenas... Vamos ver apenas as palavras que estão inteiramente certas, está certo? Primeiro nós dissemos só as que estavam com final certo, agora nós vamos ver se elas estão completamente certas.

Nos trechos acima pudemos ver que, no primeiro exemplo, a pesquisadora ameaçava retirar ponto dos grupos que estavam provocando a interrupção do jogo e que, no exemplo seguinte, ela começou a correção das palavras de um dos jogos, escrevendo no quadro e refletindo com eles sobre o acerto ou infração, mas, quando percebeu que apenas duas ou três crianças estavam atentas, resolveu terminar a correção sem pedir o auxílio deles. No momento em que a correção foi feita e os alunos verificaram que dois grupos tinham empatado, os participantes desses dois grupos voltaram novamente a atenção para o jogo de escrita.

Retirar pontos ou não esperar a colaboração na correção não estava previsto na situação de aplicação dos jogos, mas foram decisões necessárias para garantir que os jogos fossem finalizados, respeitando os alunos que desejavam participar.

Na turma X também ocorreu um episódio onde os alunos estavam atrapalhando o andamento do jogo e a professora também usou esse recurso (retirar ponto do grupo). Essa medida causou um comportamento inesperado por parte de dois alunos, que, apesar de terem compreendido a regra, posto que verbalizavam com acertos durante a aplicação dos dois jogos de classificação do A/AR, passaram a responder erradamente para mostrar o descontentamento com a resolução da professora.

Voltando à turma Y, eu, enquanto pesquisadora, nunca falava sobre as regras antes de terminar o primeiro jogo de classificação. Ao final dele, lia com os alunos um grupo de palavras com o mesmo final e lhes perguntava o que elas tinham de semelhante. Realizava questionamentos que induziam as crianças a respostas cada vez mais aproximadas, até chegar a uma verbalização correta da regra. Eis um exemplo em que esse tipo de encaminhamento foi praticado:

**Quadro 32- Exemplo 13 - Intervenção da pesquisadora para aproximar os alunos da regra- sufixos derivacionais**

**Classificação ÊS/EZ- Escola Y- Aula 1**

Após os alunos terem jogado um jogo de classificação ÊS/EZ, a pesquisadora escreveu no quadro 6 palavras terminadas em ÊS.

Pesquisadora: - Agora prestem atenção nessas 6 palavras que eu coloquei aqui e vejam o que têm em comum a todas elas.

Y10: - Eu não sei.

Y08: - O /ez/

Y13: - O acento.

Pesquisadora: - Ó. Mas isso aqui é /ez/ (apontando para o EZ) e isso aqui, também é /ez/ (apontando o ÊS). O som é o mesmo. Certo?

Y13: - Mas tem o acento.

Pesquisadora: - Mesmo com o acento o som é o mesmo. Certo? Então é uma outra coisa que faz com que a gente escreva de um jeito ou de outro. Vamos pensar juntos.

Y10: - É a última letra.

Pesquisadora: - Mas se a gente for escrever guiados pelo som, não vai saber, porque o som é o mesmo. Então, vamos lá, ó (aponta para as palavras) Finlandês, escocês, irlandês, dinamarquês, norueguês, inglês...o que é que tem de comum nessas palavras?

Um aluno: - O acento.

Pesquisadora: - Tirando a escrita.

Outro aluno: - /ez/.

Pesquisadora: - Todos terminam com ÊS, olha! (Circula o ÊS de todas as palavras). Todos eles são terminados por esse pedaço ÊS, mas o que eles têm em comum para terminar com esse pedaço?

Y13: - O E? O S?

Pesquisadora: - Nesse momento, vamos esquecer a escrita, vamos pensar só na palavra. Se eu digo assim: finlandês, inglês, norueguês, polonês, chinês...são nomes que se referem a quê?

Y05: - Ai, doeu.

Pesquisadora: - Doeu? E aí? Vamos pensar! (Aponta novamente para as palavras do quadro). Finlandês vem de onde?

Y05: - Finlândia.

Pesquisadora: - E escocês?

Y08: - Escócia. [...]

Pesquisadora: - Então essas palavras, o que elas têm em comum? (Silêncio) O que é Dinamarca, Finlândia, Escócia?

Y13: - Países.

Pesquisadora: - Países. Então quer dizer que todo nome relativo a país termina com E-S e acento?

Pesquisadora: - E se o cara nascesse na Polônia, eu ia botar com esse final ou com esse? (apontando para os dois sufixos).

Os alunos apontaram corretamente e a pesquisadora disse: - Isso! É aqui! Com E-S e acento, porque tem a ver com o nome de...?

Y08: - País.

Pesquisadora: - É. São relacionados com nomes de países, mas se referem à origem da pessoa. Se é da Polônia é polonês.

[...]

Pesquisadora: - Então, o nome dado a quem nasceu naquele país ou lugar, ou que mora naquele país, ou um produto feito naquele país a gente vai escrever com E-S e acento circunflexo, certo? Agora, vamos pensar nessas daqui.(Aponta para as palavras terminadas em EZ)

Podemos ver o quanto a reflexão sobre a dimensão semântico-morfológica das palavras parecia muito distante do universo de reflexão dos alunos. No exemplo acima, a própria pesquisadora foi quem verbalizou a regra completa.

**Quadro 33- Exemplo 14- Intervenção da pesquisadora para aproximar os alunos da regra-desinências verbais**

**Classificação AM/ÃO- Escola Y- Aula 11**

Pesquisadora: -Eu quero saber o que é que tem em comum quando essas palavras terminam com AM? Olha só... (escreve os verbos com as desinências em AM ou ãO ao lado das figuras).

Y02: - Essas aí já aconteceram, tia!

Y09: - E aqui porque vai acontecer.

Y02: - Ainda vai acontecer, ainda vai...

Y08: - Tia, pode ligar o ventilador?

Pesquisadora: - Vamos ver. Como já foi dito pelo colega, quando as palavras indicam uma ação que já passou, como é que termina, Y04?

Y04: - Não sei.

Pesquisadora: - Sabe sim. Quando a palavra indica uma ação que já passou, termina como?

Ele olha para o quadro e diz: - A-M.

Pesquisadora: - A-M! Muito bem (ela circula no quadro a desinência verbal falada). Quando a palavra indica uma ação que ainda vai acontecer.

Y02: - É no ãO.

Y09: - No A-O.

Pesquisadora: - Isso! Termina com A-O-til, está certo? O som...

Y02: - O som é o mesmo.

Pesquisadora: - O som é o mesmo?

Y02: - Não.

A pesquisadora pede silêncio e continua: - Eu quero saber se o som é o mesmo!

Y09: -É não, tia!

Pesquisadora: - Não é o mesmo. Vocês lembram que todos os jogos que a gente fez antes do meio do ano, tinha os sons iguais, mas a escrita diferente?

(Ela continua conversando com a turma).

Ressaltamos que, apesar da constante dispersão, as crianças demonstravam gostar dos dias em que a pesquisadora ia à escola, conduzir os trabalhos com jogos, pois a proposta parecia ser vista por elas como uma mescla de diversão e aprendizado.

Passaremos, agora, a apresentar algumas situações que nos chamaram a atenção durante a pesquisa.

É curioso constatar que, a professora da turma X costumava realizar reflexões sobre a regra empregando a taxonomia, tais como “adjetivos pátrios”, “substantivos

próprios e comuns”, mas as crianças não reproduziram essas terminologias, ao tentar justificar o uso das regras relativas aos morfemas ÊS/EZ.

A tendência das crianças da turma X em adotar a nomenclatura gramatical, reflete a forma como a professora direcionou a reflexão ortográfica sobre esse par de morfemas. A professora afirmou que fazia uso da mesma pois não achava correto omitir certas informações para as crianças, no entanto, disse saber que não seria necessário que eles dominassem as classes gramaticais para fazer as reflexões suscitadas a partir dos jogos propostos.

Vimos, que a mediação por docentes de diferentes graus de conhecimento sobre o ensino das regras ortográficas pareceu não ter tido muito impacto. A professora da turma X, apesar de não ter estudado sobre o ensino reflexivo de ortografia, com algumas orientações da pesquisadora conseguiu promover esse momento reflexivo e seus alunos foram bastante beneficiados, pois ela, por conhecer as limitações e potencialidades de cada aprendiz, pode fazer mediações mais efetivas sobre as regras e sobre outros aspectos no ensino da língua. Por sua vez, a pesquisadora, com um maior conhecimento sobre a ortografia, não conseguiu resultados tão expressivos por não conhecer, de forma mais efetiva, as crianças com as quais realizava os jogos, por estar num espaço de aula não favorável para as aprendizagens dos alunos e por ter as crianças com bastante dificuldades quanto à escrita.

### **5.3.3. Reflexões adicionais sobre o domínio das regras ligadas à derivação sufixal e desinências verbais pelos aprendizes**

Aqui deteremos nosso olhar sobre quatro questões. A primeira delas se relaciona ao progressivo domínio da regra pelos aprendizes. A segunda se relaciona com as generalizações das regras com a produção de pseudopalavras pelos alunos e a terceira remete ao tratamento da sonoridade nos sufixos derivacionais trabalhados. A última refere-se à possibilidade de compreender a regra sem ter atingido a hipótese alfabética de escrita.

### **A) Construção da regra pelos alunos até o ponto de poderem verbalizar**

No processo de condução das intervenções didáticas com o uso de jogos, achamos pertinente salientar o como as crianças iam construindo hipóteses sobre as regras. Apesar de, nos primeiros jogos de classificação de cada par de morfemas, ainda não terem tido acesso às regras, elas iam passando de uma situação de acertos e erros aleatórios a uma progressiva elaboração mental das regras em foco. Isso foi notado quando, jogada a jogada, os aprendizes passavam a errar menos, chegando até a apresentar apenas acertos.

Quando instados a justificar a resposta dada, ainda não sabiam, revelando, aí, a existência de um conhecimento não explicitado em nível verbal que, mais à frente, após as reflexões provocadas pelas mediadoras, ia ficando cada vez mais em nível consciente, até chegar a ser passível de explicitação verbal. Parece-nos que esse “percurso” reflete as etapas de redescrição mental propostas por Karmiloff-Smith (1992) em seu modelo teórico.

Algumas vezes as verbalizações de explicitação eram mais próximas das regras como, por exemplo, “- Porque o A-O é futuro”, outras vezes a justificativa era menos elaborada, mas indicava um nível de reflexão por parte dos alunos, tal como “ É com S-S. *Partisse*. Porque tem R no final”. No primeiro caso a criança utilizou uma nomenclatura referente aos tempos verbais, trabalhada na sala de aula da professora X. Já no segundo caso, a aluna identificou que *partisse* vinha do verbo partir, que tem “R no final”.

As regras, por serem diferentes, acabavam suscitando diferentes tipos de respostas, mas as respostas, mesmo não fazendo uso de metalinguagem escolar revelava um processo de reflexão dos alunos.

### **b) Tentativas de generalizações de regras e a criação de pseudopalavras**

Apesar de cometer erros e acertos nos jogos que envolviam escrita de palavras, sobretudo nos jogos onde tinham que evocar palavras de seu léxico mental, foi percebido que, para garantir a vitória no jogo, alguns alunos partiam para a escrita de

palavras que não existem, mas que guardam relação com a regra, posto que eles conseguiriam grafar com o final correto, caso fosse uma palavra real.

Vejam algumas palavras grafadas pelos alunos e o que eles explicaram à pesquisadora depois das sessões de jogos:

*Europês\** = aquele que nasce na Europa;

*Rusonês\** = russonês = aquele nascido na Rússia;

*Pombês\** = natural da cidade de Pombos.

Quando tinham que classificar palavras finalizadas em EZ, como *surdez*, por exemplo, eles não associavam a um substantivo derivado de uma característica de quem é surdo. Simplesmente eles decidiam se a escrita estava correta por exclusão. Sabiam, após a intervenção didática, que palavras que se relacionavam ao nome de lugares (adjetivos pátrios), terminavam com ÊS. Então pensavam: “Se *surdez* vem de surdo e surdo não é lugar, logo, *surdez* termina com EZ”.

Não houve nenhuma verbalização em que eles falassem dos adjetivos para justificar a escrita dos finais EZ e EZA). Usando essa lógica construída por eles, escreveram palavras como:

*Cataporez\** = pessoa que tem catapora e;

*Barbez\** = pessoa que tem barba.

Interpretamos que, por trás da criação das últimas pseudopalavras, as crianças estariam revelando uma reflexão metalinguística de tipo morfológico. Estariam usando, por analogia, um princípio de que EZ seria sufixo adequado para dizer que indivíduos teriam determinadas características, tomando, por exemplo, o dado de que “*surdez*” é “algo que certas pessoas têm”.

Curiosamente, nos jogos que envolveram as desinências, não encontramos tentativas de formular pseudopalavras no intuito de vencer o jogo. Acreditamos que isso ocorreu porque, diferentemente dos sufixos derivacionais, onde eles podiam não conhecer algumas palavras, os verbos eram, na sua maioria, conhecidos e eles apenas precisavam flexioná-los, temporalmente, ou verificar a possibilidade da utilização de um verbo (no presente ou no infinitivo verbal) na construção de uma frase.

### c)A sonoridade como princípio preferencial para decidir sobre a grafia

As crianças tendiam a buscar sempre uma distinção entre os sons. Muitas não compreendiam como palavras homófonas podem ter grafias distintas em seus sufixos.

Dessa forma, em vários episódios, víamos as crianças pronunciando demoradamente os finais das palavras, ou forçando a pronúncia, na tentativa de encontrar alguma pista sonora que evidenciasse uma grafia diferenciada, como podemos perceber no exemplo abaixo:

#### Quadro 34- Exemplo 15- Tentativa de localizar diferença sonora

##### Jogo de classificação- Escola X- Aula 1

Professora: - Quem nasce no Paquistão é o que?

Júlia: - Paquistânês.

(A turma diz é com Z).

Júlia titubeia e pergunta: Vocês têm certeza? (fala pausadamente, tentando encontrar pistas na pronúncia). É com Z.

Com a sequência da reflexão, as crianças começaram a atentar para a presença do critério de tipo morfológico como definidor da grafia correta e deixaram de pensar na pronúncia, já que não iriam se beneficiar dessa estratégia para fazer distinção entre ÊS e EZ, ESA e EZA e também AL/AU.

Nos jogos que envolviam as desinências verbais A/AR foi comum encontrarmos crianças que pediam à professora ou pesquisadora que repetissem a palavra para tentar localizar a diferença entre os sons. Muitos deles forçavam o R ao pronunciar palavras que estavam no infinitivo. Vale lembrar que, nem a docente e nem a pesquisadora forçavam o R ao falar as palavras.

Já nos jogos do par de morfemas AM/ÃO foi verificado que eles tinham certa dificuldade em perceber que esses finais tinham pronúncias distintas. Eles, nessa regra, associavam o tempo verbal (“aconteceu” ou “vai acontecer”) à notação escrita desses morfemas finais.

Dessa forma, acreditamos que o desenvolvimento de certa consciência metamorfológica não aconteceria, facilmente, sem a reflexão desencadeada pelos jogos. Interpretamos que é necessário que o docente, quando for ministrar aulas que

envolvam esses sufixos homófonos, chame a atenção para o fato de a homofonia não implicar numa grafia única dos sufixos, promovendo uma aproximação cada vez maior dos alunos com as diferentes regras ortográficas de nossa língua.

Outra questão que nos parece pertinente é que o professor chame a atenção para os morfemas A, AR, AM e ÃO, para que eles percebam que, apesar de serem parecidos, os sons finais não são os mesmos. É importante tratar a sonoridade juntamente com a apresentação da notação escrita.

Vejamos, agora, se é possível um aluno não alfabético beneficiar-se de jogos que possibilitam a reflexão ortográfica.

#### **d) Relação entre a hipótese de escrita e as reflexões ortográficas**

Durante a pesquisa surgiu um novo questionamento: Será que só após o aprendiz estar escrevendo conforme a hipótese alfabética, ele seria capaz de refletir sobre uma regra ortográfica de tipo morfológico? Refletir sobre regras de tipo morfológico seria viável para alunos que ainda estavam consolidando uma hipótese alfabética?

Esse questionamento emergiu após a pesquisadora perceber que, em ambas as turmas, crianças não alfabetizadas conseguiam fazer análises pertinentes, dando respostas acertadas. Eis um exemplo de situação em que isso ocorreu:

**Quadro 35- Exemplo 16- Reflexão de alunos não alfabetizados****Classificação ÊS/EZ- Escola Y- Aula 1****Momento 1**

A pesquisadora lê a ficha de YA: - “Fui visitar a Tailândia e gostei do povo...?”

YA: - Tailandês.

Y13, da equipe adversária: - Oh, tia, mas de todo jeito a gente ganhou! (olhando para o grupo 2 ele continua a falar): - Ah, perdeu!! Mesmo se tirar ponto a gente ganha.

A pesquisadora pergunta a YA: - E aí, meu amor?

A professora volta à sala trazendo o computador para registrar a presença.

YA coloca na coluna do ÊS.

Pesquisadora: - Tailandês é aqui? É, Y02? (perguntando a uma aluna da equipe oponente).

Y02: - Não. É ali (apontando para o sufixo EZ e os meninos de sua equipe concordam).

Pesquisadora: - Não! Ela está certa. (registra o ponto da equipe, que comemora)

**Momento 2**

Pesquisadora: - A palavra de YB é “Sudão”...Sudão. Suda...

YA: - É nome de país!

Y13: É sudanês.

YB anda para perto de seu grupo.

YA: - Y13 quer falar. Y13!

YB dirige-se até ele que lhe indica colocar na coluna do sufixo ÊS. Ela chega na frente do quadro e os colegas, em uníssono, dizem: - É nome de país.

Pesquisadora (dirigindo-se ao grupo 1): - É nome de país. Eles acertaram. (Equipe 2 comemora e pesquisadora registra o ponto.

As crianças indicadas como YA e YB não eram alfabetizadas, por isso após a letra Y, que representa a turma, aparecem letras e não números.

A aluna YA não tinha uma hipótese alfabética e conseguiu fazer algumas reflexões sobre a regra, apesar de não saber verbalizá-la. No momento 1, ela, sem ajuda dos colegas, indicou qual a terminação correta. Sua resposta pode ter sido aleatória, mas ela jogou após algumas rodadas e estava atenta à atividade. No momento 2, ela identificou que *Sudão* se referia a um país, a uma localidade. A essa altura, eles já haviam sido esclarecidos que, para palavras que indicassem origem o sufixo correto seria ÊS; então, com sua fala, YA demonstrou conseguir indicar à colega qual a coluna correta para que colasse a palavra.

Primeiramente, pensamos que podia ser um acerto ao acaso, mas, com o caminhar das sessões de jogos, vimos que aquelas mesmas crianças continuavam a apresentar respostas adequadas.

Isso parece revelar que os aprendizes possuem conhecimentos, mesmo que rudimentares, sobre a relação entre as classificações gramaticais e uso de morfemas, sem que precisem dominar a taxonomia valorizada pela escola. Evidências semelhantes foram encontradas por Melo (2001) Em sua pesquisa, Melo constatou, por exemplo, que as crianças podiam dizer que se colocava ão “quando a coisa vai acontecer”, em lugar de dizerem “quando é futuro” ou “quando o verbo está no futuro”.

Desse modo, resolvemos acompanhar, mais cuidadosamente, as reflexões feitas pelo único aluno da turma X não alfabetizado. A opção feita por esse aluno deve-se ao fato de ser, naquele grupo-classe, o único nessa condição e pelo fato de a pesquisadora, não estando na posição de condutora das aulas, ter podido ficar mais atenta ao seu desempenho. O que constatamos é ilustrado na seção abaixo, que descreve o “caso Ednaldo”

- **O caso Ednaldo**

O aluno estava numa hipótese de escrita silábico-alfabética, notando *blza*\* para a palavra BELEZA, e *palgto*\* para a expressão PAU NO GATO. No primeiro jogo de classificação ÊS/EZ, recusou-se a participar, mas, à medida que o jogo ia fluindo, ele ia apresentando interesse, chegando a dar uma resposta errada, mas no intuito de auxiliar seu grupo. Chamamos atenção para o fato de que a explicação sobre a regra não havia sido provocada ainda pela docente.

Nos jogos que envolviam escrita do ÊS/EZ, ele continuou a apresentar respostas equivocadas, mas a professora ia fazendo reflexões e, na quarta rodada, ele deu a resposta correta, mas não justificou, o que pode ser julgado como um acerto aleatório.

Nos jogos de classificação de ESA/EZA a criança, novamente, afirmou que não participaria dos jogos. No entanto, passou a dar respostas do lugar onde estava.

**Quadro 36- Caso Ednaldo- Dúvida sobre a terminação**

X02 lê: - “Você é muito mole. Deixe de...”  
 Professora, repetindo: - “Você é muito mole, deixe de..”  
 [...]
 Professora: - É muito mole! Deixe de... Mô...  
 Ednaldo: Moleza.  
 Professora: - Isso, Ednaldo. E moleza se escreve com ...  
 Ednaldo: - E-S-A, de japonesa.  
 X09: - E-Z- A.  
 Ednaldo, corrigindo: - E-Z-A.  
 Professora: -Aí você vai pegar a fitinha e colar onde você acha que é. Se termina dessa forma, ou desta (apontando para ambos os sufixos) . Tá, X02? Pode colocar. (Pausa) A pessoa que está na vez....  
 X02 colocou corretamente.

Nesse caso, o aluno Ednaldo apresentou, de início, uma resposta que não foi de acordo com a de um colega de seu grupo. Após o colega indicar outra resposta, ele reconsiderou e mudou de ideia.

Foi chamado para participar do jogo e, novamente se negou, mas continuava a dar as respostas, como vemos nas situações abaixo:

**Quadro 37- Caso Ednaldo- Apresentação de justificativa I**

A aluna X11 havia escrito a palavra IRLANDESA.  
 Professora: - Ela acertou, gente? Todo mundo concorda?  
 X08 (do outro grupo): - Ela acertou.  
 Professora: -O outro grupo pode falar. Acha que ela está errada?  
 X08: - Eu acho que ela está certa.  
 Professora: - E alguém acha que ela está errada? Está, Ednaldo? Eu escutei você falando que está errado, não foi?  
 Ednaldo: - Está certo.  
 X08: - Está certo.  
 Ednaldo: - Irlandesa, é de um país.  
 Professora: - Pois é!  
 X08: - É nome de país.  
 Professora: - Ele foi para a Irlanda e lá se casou com uma... Ele foi para a Irlanda e casou com uma irlandesa. Irlanda é um país, gente. Ela está certíssima e ganhou mais um ponto. Olha aí!  
 Mais um ponto (ela registra)  
 Ednaldo sorri.

**Quadro 38- Caso Ednaldo- Apresentação de justificativa II**

X11 pega a palavra Polônia.  
 Alunos: - Bolonhesa.  
 Professora: - É Polônia. Po- Po- Po- lônia.  
 Ednaldo: - É em japonesa. É em japonesa, aí. Eu falei  
 X09 fica em pé e aponta para o quadro.  
 Professora:- A palavra é Polônia. Polônia.  
 X02: - Então é polonesa.  
 Professora: - Po...  
 X02: - Po-lo-ne-sa; po-lo-ne-sa (E aponta para a coluna do ESA)  
 Renata cola no local indicado.  
 Ednaldo: -É nome de país. Ponto.

Aqui vemos que uma colega indicou a palavra correta, mas foi ele que justificou a escrita da mesma e o fez com convicção, exigindo que a professora marcasse o ponto de sua equipe.

Como se vê no Quadro 39, abaixo, Ednaldo foi capaz de associar o nome Barcelona a um lugar e, a partir daí, indicar que devia ser colado na coluna onde tinha a palavra JAPONESA. Desse modo, podemos perceber que ele refletiu, sim, sobre a regra de tipo morfológico, estando atento ao jogo, apesar de dizer que “não estava participando”.

**Quadro 39- Caso Ednaldo- Apresentação de justificativa e indicação da resposta correta**

X02 lê: - Barcelona.  
 Ednaldo: - É nome de país.  
 Professora: - A mulher que vem de Barcelona é o que?  
 X02: - Japonesa (indicando onde deveria colocar e rindo)  
 X08 (do outro grupo): - Eu só sei dizer que é nome de país.  
 X09 tentava: - Bar- bar- ce-lo- esa.  
 Ednaldo: - Embaixo de japonesa.  
 X09: - Barcelonesa.  
 Professora: - Barcelo...  
 Ednaldo: - Nesa.  
 X02 colou no lugar correto e X09 disse: - E a gente acertou!

Outras situações vivenciadas por ele aparecem nos Quadros 40 e 41, a seguir:

**Quadro 40- Caso Ednaldo- Reconhecimento do acerto do grupo oponente**

X01 (grupo oponente) vai à frente e lê: - Albânia.  
 X08: - Albanesa.  
 Ednaldo e X09 : - Albanesa.  
 X08 (apontando para o ESA): - É aí.  
 A professora corta a fita para que ele cole.  
 X01 cola no espaço indicado.  
 Ednaldo: - É outro ponto que ele vai fazer. E ele acertou!  
 Professora: - Acertou!

No jogo de escrita com os morfemas ESA/EZA, Ednaldo demonstrou maior dificuldade para identificar as terminações corretas das palavras.

Ele faltou no dia dos jogos de classificação do AL/AU, mas, curiosamente, estava oferecendo-se para participar dos jogos de escrita desse par de morfemas.

**Quadro 41- Caso Ednaldo- Escrita de Ednaldo com colaboração de colegas**

Ednaldo se levanta.  
 Professora:- Ednaldo quer escrever. Muito bem, Ednaldo. Parabéns para você (Dessa vez a professora olha as palavras do saco, procurando uma palavra que ele conseguisse escrever)  
 Professora:- Olha, Ednaldo vai escrever a palavra MILHARAL.  
 X09 ajuda.  
 Professora:- Ei! Deixa ele escrever. Se tiver alguma coisa errada, você conserta.  
 X08: Vem de milhar.  
 Ednaldo escreve MILHARAL, com a ajuda de X03 e X09.  
 Professora:- Pronto?  
 X02: Ih! Errou!  
 Professora:- Milharal. Ele escreveu com L. Por que vocês escreveram com L?  
 X15: - Porque se origina de milhar.  
 Professora:- De milhar? Olha só. Milharal...  
 Ednaldo: - De milho.  
 Professora:- É! Muito bem, Ednaldo! Milharal é uma plantação de milho.  
 Professora:- Grupo C.  
 Ednaldo: E da gente? O ponto?  
 A professora registra e o grupo grita, exultante.

Os extratos apresentados acima revelam indícios de que é possível provocar uma reflexão sobre a ortografia baseada na morfologia para alunos que já

compreendem parte das relações som/letra, apesar de não haver garantias de que essa aprendizagem, de fato ocorra. Conseguimos evidenciar uma evolução no desempenho de Edinaldo, fato que também foi constatado pela sua professora.

Salientamos que Edinaldo era um aluno fora da faixa etária esperada para uma turma de 4º ano, pois ele já tinha 13 anos. Nesses momentos de jogos, quando não havia nenhum tipo de impedimento à sua participação (fosse por sua falta de leitura ou pela dificuldade de escrita), ele passou a perceber as suas potencialidades e passou a envolver-se mais nas situações didáticas propostas em sala de aula.

Sua professora o estimulava muito a participar das atividades, apesar de não fazer um trabalho voltado à alfabetização inicial, posto que era apenas uma criança da turma que estava no nível silábico-alfabético. Ele passou a ter mais atenção na hora de notar as palavras, revelando um avanço na escrita e também em outras áreas do conhecimento.

A professora revelou que ele, quando estava aprendendo “revela um brilho no olhar, um brilho diferente, que eu não sei explicar!”. Não podemos dizer que isso foi fruto do trabalho envolvendo os jogos, mas acreditamos que, assim como em nossa pesquisa anterior (ALMEIDA, 2013), o focar o olhar sobre a escrita das palavras, num momento escolar onde o trabalho é muito voltado para a produção de textos, promove um incremento na capacidade de notar as palavras de acordo com as regras ortográficas.

O aluno apresentou um aumento em sua autoestima, que o levou a avançar na leitura e escrita nos meses posteriores à pesquisa e também a estar mais participativo durante as aulas. Ao final do ano, ele conseguiu chegar à hipótese alfabética e era capaz de ler com compreensão (apesar de ainda lhe faltar fluência) as atividades indicadas no livro didático utilizado na sala de aula.

Após todas essas reflexões sobre os jogos e suas possíveis contribuições para o aprendizado de regras morfológicas, passemos, então, às nossas considerações finais.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme anunciamos em nossa introdução, o objetivo de nossa pesquisa, de um modo geral, foi investigar a aprendizagem das regras morfológicas, relacionando-as à intervenções didáticas com o uso de jogos ortográficos.

Em uma pesquisa anterior, Almeida (2013), já havíamos estudado o uso de jogos ortográficos na promoção de aprendizagens das regularidades contextuais da nossa ortografia. No entanto, essa pesquisa foi realizada em ambientes escolares que não eram a sala de aula e onde duplas de alunos jogavam e iam aproximando-se das regras enfocadas, com ou sem mediação docente. Ela nos mostrou o potencial mobilizador dos jogos e que alguns alunos, mesmo sem mediação que os fizesse refletir sobre as regras, conseguiram melhorar seus desempenhos ortográficos em algumas daquelas regras contextuais.

Dessa vez, nosso propósito foi outro, pois queríamos ver como os jogos poderiam ser utilizados em situações de sala de aula, com jogos que favorecessem o envolvimento coletivo da sala. Será que aulas que usassem os jogos como recurso didático teriam a capacidade de melhorar o desempenho ortográfico dos aprendizes em relação às regularidades morfológicas?

Então, desenvolvemos dois estudos, onde o primeiro nos auxiliou a desenvolver os jogos a serem usados no segundo estudo.

Relembremos que o Estudo 1 objetivava verificar as principais dificuldades ortográficas de tipo morfológico encontradas pelos alunos de 3º ao 5º ano do ensino fundamental, identificando como a origem sociocultural e tempo de escolaridade influenciavam no aprendizado das regras ortográficas morfológicas.

Pudemos observar, tal como Melo (2001) e Pessoa (2007), que algumas regras apresentavam-se, para os aprendizes, mais difíceis que outras. Nas derivações sufixais, os morfemas que causaram maiores dificuldades foram o EZ, ÊS, EZA e ENSE, enquanto que, na escrita das flexões verbais, os morfemas SSE (1ª e 3ª conjugações), AR (infinitivo da 1ª conjugação) e ÃO (2ª e 3ª conjugações) mostraram causar embaraços aos aprendizes na hora de grafá-los.

A origem sociocultural revelou sua influência, já que foi percebido que os alunos da escola privada conseguiram desempenhos significativamente superiores aos dos alunos da escola pública, em 13 dos 16 sufixos derivacionais investigados e na quase totalidade das flexões verbais.

A diferença de desempenho nos alunos dos dois grupos socioculturais poderia ser justificada pela maior oportunidade de convívio dos alunos de classe média alta com a escrita (MORAIS, 1995; MELO, 2001; PESSOA, 2007).

Quanto ao tempo de escolaridade, na escola pública, verificamos que as diferenças na escrita dos sufixos derivacionais e de flexões verbais só apareceram entre o 3º e 4º anos e entre o 3º e 5º anos., sugerindo que entre o 4º e 5º ano os alunos não tiveram um ensino que os ajudasse a avançar nas regras morfológicas. Isso indicou um efeito da escolaridade na escola pública. Na escola privada, no entanto, esse efeito foi muito reduzido nos dois tipos de morfemas.

Os dados que indicam a influência desses dois fatores, corroboram pesquisas realizadas anteriormente por Moraes (1998), Melo (2001) e Pessoa (2007), no entanto, esse nosso estudo preliminar, nos possibilitou, ademais, mapear as restrições ortográficas que seriam selecionadas para a construção dos jogos que utilizaríamos no Estudo 2.

Recordamos então, que nossos objetivos, nessa nova etapa da pesquisa, eram verificar se haveria efeito das intervenções didáticas com uso de jogos de ortografia na aprendizagem de regras morfológicas; acompanhar o rendimento ortográfico das crianças quanto a essas regras e; analisar se haveria diferenças na mediação nas aulas com o uso de jogos se as aplicadoras tivessem níveis diferentes de conhecimento sobre o ensino de ortografia.

Primeiramente, apontamos que o uso de jogos ortográficos, juntamente com a mediação pareceu ter promovido um incremento nas aprendizagens dos alunos em ambas as turmas, devido ao seu caráter lúdico e mobilizador, e, assim como afirmado anteriormente, algumas regras morfológicas são aprendidas antes de outras, devido aos diferentes graus de complexidade para os alunos (MELO, 2001).

Encontramos indícios que parecem contrariar as recomendações feitas, até então, sobre o início do ensino sistemático da ortografia ocorrer apenas após os alunos

chegarem a uma hipótese alfabética de escrita. Alguns alunos, estando no estágio silábico-alfabético conseguiram fazer reflexões durante as jogadas, o que evidenciou que eles também podem elaborar seus conhecimentos ortográficos, pelo menos, os das regras morfológicas, que foram objeto de nosso estudo. Como esses alunos já dominavam a maior parte das relações som/letra, podem lançar seu olhar para os grupos de letras que formam os morfemas.

É preciso ter em mente que esses alunos precisam de suporte dos docentes, que têm que ter sensibilidade para compreender suas limitações e auxiliá-los em atividades como leitura de palavras e frases e na escrita de palavras.

Observamos, durante a pesquisa, como um olhar cuidadoso da docente foi importante na questão da mediação, pois conhecendo as dificuldades dos alunos em relação à escrita, pôde adotar estratégias diferenciadas, respeitando os limites de cada um e estimulando-os em suas potencialidades. Isso mostra o quanto é importante que o docente conheça sua turma para que faça intervenções didáticas mais adequadas para cada um de seus alunos.

As mediadoras fizeram a intervenção didática semeando dúvidas entre as crianças e estimulando a explicitação de seus conhecimentos, conforme orienta Morais (1998). A melhoria do desempenho dos alunos sugere que esse tipo de intervenção contribuiu para que eles se apropriassem das regras estudadas. O caráter lúdico, de fato, envolveu as crianças e a não exigência de explicitação, a cada jogada, preservou a motivação dos alunos durante os jogos.

Questões relativas ao nível de conhecimentos que a turma possui sobre a escrita podem interferir no envolvimento, ou não, dos aprendizes nas situações didáticas com o uso de jogos. Essa inferência foi feita tomando como base o conhecimento das duas turmas pesquisadas. Na turma X, apenas um aluno não dominava melhor o SEA e percebia-se um envolvimento de todos nas atividades propostas com jogos. Na turma Y, com um grande número de alunos sem ter consolidado o SEA, percebia-se que essa lacuna de conhecimento, deixava-os, em certos momentos, dispersos. Como sabemos, devemos dosar os desafios propostos aos alunos, pois graus de dificuldades grandes os levam ao desânimo e à frustração, fazendo-os apartarem-se das atividades desenvolvidas (cf. PESSOA e MELO, 2011)

Uma questão que merece ser considerada é como o erro foi tratado nos momentos de jogos. Em ambas as turmas, as mediadoras e os alunos tinham a compreensão de que o erro era algo natural no processo de aprendizagem e que era pela reflexão sobre o erro que se chegava ao conhecimento. Isso parece ter favorecido a participação das crianças e minimizado conflitos entre os “oponentes” durante os jogos.

Realizando os três ditados ao longo da pesquisa pudemos acompanhar o rendimento das crianças e verificar os avanços e/ou recuos em suas aprendizagens. Vimos, então, que não aparece uma linearidade nas aprendizagens. Como os jogos aplicados envolviam pares de morfemas, geralmente, homófonos, o conflito cognitivo promovido, ao ter que escolher entre duas grafias cuja representação fonológica era a mesma, provocava em algumas crianças avanços em um ou em ambos os morfemas, enquanto que em outras (na minoria) provocava retrocessos na escrita. Avançar em um morfema, não implicava em avançar no outro, do par trabalhado.

Encontramos indícios de que as crianças têm dificuldades em perceber a homofonia nas palavras, o que as levava a buscar pistas sonoras nas primeiras aproximações com as regras. Dessa forma, julgamos interessante que os professores chamem a atenção para o caso da homofonia nas terminações, e mostrem que os morfemas finais enfocados seguem uma lógica própria, uma regra, pautada na morfologia das palavras.

Os alunos revelaram a tendência de, no processo de reflexão sobre cada regra, irem abandonando certas grafias, usadas de forma inadequada e utilizarem grafias cada vez mais aproximadas das regras estudadas, até que conseguissem consolidar certos conhecimentos.

O movimento de aprendizagem verificado durante as situações de jogos foi o seguinte: os aprendizes partiam de conhecimentos prévios, onde apresentavam acertos aleatórios e, à medida em que iam refletindo sobre as regras, iam sendo capazes de classificar e escrever palavras com maior precisão, chegando, inclusive, a explicitar as regras que estavam por trás da escrita das palavras.

Ao tratar do par de morfemas ÊS/EZ verificamos que muitos alunos erravam a grafia por não utilizar o acento circunflexo ou por utilizar a fala como guia para a

notação escrita. Um trabalho com a tonicidade parece ser recomendável para auxiliar na escrita desse par morfemático.

Nos pares ESA/EZA, AL/AU e ICE/ISSE (homófonos) e AM/ÃO (morfemas não homófonos) a tonicidade não ajudou as crianças a decidirem entre um ou outro morfema, dessa forma, só uma reflexão sobre morfologia das palavras poderia auxiliá-los a avançar.

No par A/AR, verificamos que os erros foram motivados pela influência da linguagem oral, sendo necessária uma reflexão específica sobre as relações entre oralidade e escrita.

Verificamos que, diferentemente de pesquisas de Nunes e Bryant (2006), as crianças conseguiram avançar entre um e outro ditado diagnósticos, parecendo que precisavam de um tempo para maturar seus conhecimentos a respeito da regra.

Assim como Rego e Buarque (1999) nossos dados revelaram que as crianças tendiam a criar generalizações da regra, mesmo que fossem inadequadas. Pudemos observar, também, que as crianças foram capazes de criar pseudopalavras para tentar vencer nos jogos, o que, mais uma vez, mostra o caráter mobilizador dos mesmos. A criação de pseudopalavras, que ocorreram apenas nos casos de sufixos derivacionais, revelava uma clara reflexão metalinguística de tipo morfológico.

Uma questão recorrente foi a tendência dos aprendizes de buscar a sonoridade como apoio à grafia. É importante que o professor chame atenção para a homofonia de alguns morfemas e para a não existência da homofonia, também.

Quanto ao desempenhos das duas turmas, pudemos observar que foram bem distintos, com a turma Y apresentando um baixo índice de aprendizagem, em relação à turma X. Alguns fatores que podem ter determinado essa diferença podem ter sido a condição física pouco favorável da sala que abrigava essa turma, um número significativo de crianças não alfabéticas (7 alunos dos 23 da turma) e o perfil indisciplinado da mesma, que talvez possa ser atribuído aos dois fatores citados anteriormente.

Ensinar ortografia exige um planejamento adequado, um diagnóstico bem feito que possibilite compreender como as crianças estão notando as restrições ortográficas, mas também precisa de um ambiente favorável para as aprendizagens..Será que

encontramos relações entre explicitação verbal do conhecimento ortográfico e as aprendizagens das crianças?

Embora não tenhamos investigado essa questão, o número maior de crianças que melhorou seu desempenho ortográfico e não conseguiu ou quis justificar a regra por trás da escrita de palavras (em algumas das regras) foi evidente. Não tivemos indicações de uma ligação direta entre conhecer a regra e saber explicitar verbalmente, pois havia crianças que justificavam o uso do morfema, mas, no registro da palavra, não conseguiam empregá-lo corretamente, ao passo que, crianças que não verbalizavam estavam escrevendo corretamente. Isso parece revelar que muitas crianças conseguem avançar em sua escrita ortográfica, apesar de possuírem conhecimentos que existem em níveis explícitos ainda não passíveis de verbalização. Talvez essa não elaboração dos conhecimentos a nível explícito verbal estejam na base da não automatização, ou seja, os alunos, ao não conseguirem manipular suas representações sobre a regra, na hora da escrita, notavam o morfema de forma equivocada.

Algumas regras pareciam mais difíceis para eles justificarem do que outras. Elas tinham a tendência de encontrar pistas sonoras para justificar a escrita, inclusive quando havia homofonia. No par de morfemas A/AR percebemos a maior dificuldade das crianças pois não conseguiam justificar o emprego do infinitivo. Isso parece sinalizar que o trabalho de análise linguística precisa ser melhor desenvolvido, fazendo com que reflitam sobre os verbos dentro da frase.

Verificamos que, ao longo dos jogos, as crianças iam construindo paulatinamente hipóteses sobre as regras, passando de acertos aleatórios a uma elaboração mental acertada sobre o uso da regra. Iam de um contínuo entre não saber justificar até serem capazes de fazer mais explicitação verbal.

Diante do que foi apresentado acima, acreditamos que é possível e recomendável um trabalho de reflexão com as regras ortográficas morfológicas com alunos que estão em hipóteses de escrita silábico-alfabética ou posteriores. O uso de jogos pode promover a aprendizagem, de forma lúdica, fugindo às atividades voltadas à memorização, enfadonhas e que não conseguem envolver os alunos. Tal, como acontece na educação infantil, onde os professores promovem a reflexão fonológica, sem cobrar das crianças, nessa etapa escolar, saírem dominando a leitura e escrita,

podemos pensar em promover uma sensibilização, por meio de reflexões ortográficas, às crianças que já encontram-se em hipótese silábico-alfabética, e os jogos seriam uma boa alternativa para essas reflexões.

Como o 3º ano do ensino fundamental é o último ano do ciclo de alfabetização, ano em que todas as crianças deveriam estar dominando as relações som/letra, talvez o trabalho com ortografia pudesse ser cada vez mais sistemático ao iniciar o 4º ano do ensino fundamental e se estender ao longo de toda a escolaridade. No entanto, infelizmente, nas escolas públicas vemos que há muitas crianças que não têm ainda dominado o sistema de escrita alfabética ao final do 3º ano, como também há as turmas em que, felizmente, antes de finalizar o ciclo de alfabetização, os aprendizes já dominam as correspondência grafofônicas. Dessa forma, é preciso que o professor conheça bem a sua turma para saber o momento mais apropriado para o ensino da ortografia.

Segundo Gombert (2013) aprender as regras morfológicas requer conhecimentos fonológicos, morfológicos e sintáticos, que são desenvolvidos pela intervenção pedagógica. Segundo ele, a aprendizagem da escrita ocorreria de forma implícita (conhecimentos que evoluem em contato com a escrita) e explícita (correspondem ao efeito direto do ensino), que são complementares.

Defendemos aqui, assim como Morais (1995; 1998), Melo (2001), Nunes e Bryant (2006), a adoção de um ensino explícito de ortografia, onde os alunos sejam apresentados a inúmeras situações de reflexão sobre as regras ortográficas, de forma de que possam ir construindo conhecimentos sobre as mesmas e podendo acessá-los de forma cada vez mais consciente, e isso precisa ser feito de forma sistemática, pois o aprendizado das regras ortográficas não é tão fácil, sobretudo para os alunos das escolas públicas.

Vimos que a mediação docente realizada tanto pela professora da turma, quanto pela pesquisadora, conseguiu auxiliar os aprendizes na construção de conhecimentos sobre as regras, sendo que a turma que conseguiu melhor resultado foi a que tinha, praticamente, todos os alunos alfabéticos e mais disciplinados, o que indica que vários fatores podem influenciar na compreensão das regras ortográficas, além do processo de mediação. Isso pode significar que o conhecimento dos alunos sobre a escrita, bem

como o conhecimento dos docentes sobre o que cada aluno sabe e a estrutura física do espaço escolar, repercutem sobre as aprendizagens.

Conforme vimos, as condições físicas das salas de aulas eram bastante diferentes e isso impactou no comportamento e, conseqüentemente, nas aprendizagens das crianças. É preciso que professores e alunos tenham um ambiente adequado para o trabalho, logo, é preciso que os governos invistam na qualificação dos prédios onde funcionam as escolas, garantindo que o calor, a aglomeração de crianças e a falta de iluminação adequadas, não se coloquem como limitantes das aprendizagens das crianças.

Em virtude de não encontramos variadas pesquisas que enfoquem o ensino de regras morfológicas a partir do uso de jogos didáticos de ortografia, acreditamos que essa pesquisa possa contribuir com professores que queiram ensinar ortografia de forma mais prazerosa aos seus aprendizes. Acreditamos no papel mobilizador de aprendizagem e que o docente pode, com planejamento e mediação adequadas, favorecer o aprendizado das regras morfológicas da ortografia língua portuguesa.

A opção de aplicar jogos que envolvessem todos os alunos de uma só vez foi feita pensando no fato de que muitos docentes alegam que não usam jogos pois eles provocam “tumulto” na sala. Vimos que, apesar de certa indisciplina de uma das turmas, o ensino com o uso dos jogos pareceu trazer benefícios para a maior parte dos aprendizes.

Os jogos aqui descritos podem ser construídos pelos professores fazendo uso de recursos materiais acessíveis e presentes nas escolas. Além dos que elaboramos, os professores podem criar seus próprios jogos, pensando sempre em quais dificuldades seus alunos apresentam e de que forma podem ajudá-los a superar. Saliemos, mais uma vez, que os jogos constituem-se como apenas “um” dos recursos de que se pode lançar mão, mas eles não dispensam a ação mediadora dos docentes, nem atividades outras, para sistematizar os conhecimentos que as crianças possam estar construindo.

Encontramos, no entanto, no curso da pesquisa, alguns fatores limitantes, como:

- 1) A não realização de observações nas salas de aula antes da aplicação dos jogos: Apesar de não ter causado impacto na pesquisa, a realização de observações nos

permitiria conhecer melhor a dinâmica das turmas e observar melhor como as docentes tratavam a ortografia em suas aulas.

2) O pequeno tempo dedicado ao ensino com jogos- Acreditamos que cerca de 4 horas (em média) para cada dupla de regras não foi suficiente para o ensino das mesmas, posto que o jogo, em si, implica em muito tempo, faltando então outras atividades de sistematização dos conhecimentos.

3) A perda de parte dos sujeitos durante a pesquisa: Em ambas as turmas verificamos que alguns alunos que iniciaram a pesquisa, não puderam concluí-la, devido a transferências, desistências ou faltas durante o último diagnóstico.

4) A não realização de uma entrevista clínica com as crianças- Não investimos aqui em uma entrevista clínica, onde as crianças tivessem oportunidade de verbalizar seus conhecimentos sobre as regras a cada etapa. Dessa forma, apenas tivemos acesso às justificativas do emprego da regra de algumas crianças, não sendo possível uma análise mais aprofundada, que seria feita a partir da Teoria da Redescrição Representacional (Karmiloff-Smith), para verificar se haveria relação entre seus conhecimentos sobre as regras e sua capacidade de explicitação verbal.

Em virtude dessas dificuldades, lançamos algumas sugestões, para realização de pesquisas futuras:

- 1) Observação dos docentes envolvidos, em momentos em que ensinam ortografia a seus alunos.
- 2) Realização de alguns momentos de discussão com docentes, após a aplicação de alguns jogos e após os pós-testes.
- 3) Planejamento com as docentes de outras atividades que fossem complementares às sessões de trabalho com jogos.
- 4) Realização da coleta de dados no início do ano letivo.

- 5) Realização de entrevista clínica com os alunos de modo a compreender como eles vão avançando na explicitação consciente verbal das regras.

Finalizamos a pesquisa chamando, novamente, a atenção para a necessidade de a escola ocupar-se com o ensino da ortografia, posto que, aos alunos é cobrado o uso correto da norma ortográfica, mas nem sempre ela é ensinada. Alguns docentes ainda acreditam que a aprendizagem da ortografia se dá por meio, apenas, do contato com bons modelos de escrita ou pela cópia de palavras escritas de forma ortograficamente correta (aprendizagem implícita) e, dessa forma, desconsideram o seu importante papel enquanto mediadores entre o aprendiz e o conhecimento, diagnosticando o que eles já sabem e planejando situações didáticas desafiadoras e pontuais, onde possam refletir e construir os conhecimentos sobre as diferentes regras de nossa ortografia (aprendizagem explícita).

Os jogos apresentam-se como um recurso interessante que traz, de forma intrínseca, a motivação, a mobilização de conhecimento, graças ao seu caráter lúdico, mas julgamos que o papel mais importante é o do docente que se compromete com a aprendizagem de sua turma.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **A Relação entre a mediação docente e o desempenho ortográfico de alunos participantes de jogos de ortografia** . UFPE: Recife, 2013 Dissertação de Mestrado.

ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva Almeida; MORAIS, Artur Gomes de. In: SILVA, Leila Nascimento da (Org.) **Reflexão sobre fazeres em alfabetização**. Recife: Editora UFPE, 2006)

ANDRADE, Braulio Antonio Arcos. **Diseño de actividades lúdicas para la esnsñanza – aprendizaje de ortografía em nível básico médio baseados em juegos tradicionales ecuatorianos**. Pontificia Universidad Católica del Ecuador : Ambato, 2015.

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

BEZERRA, Valéria Suely Simões Barza. **Jogos de análise fonológica: Alguns percursos na interação de duplas de crianças**. Recife:UFPE, 2008. Dissertação de Mestrado.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo.In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.) **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

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

BRYANT, Peter et al. From the laboratory to the classroom. In: NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter (Ed.) **Improving Literacy by Teaching Morphemes**. New York: Routledge, 2006.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os Homens: A máscara e a vertigem**. Lisboa: Ed. Cotovia, 1990. Trad. José Garcez Palha.

CAMPELLO, Sebastião Barreto. **Dicionário de Rimas**. Recife: Edição do Autor, 2013

CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta; MACEDO, Lino de. Desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 211-219 Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Paraná, Brasil.

CARLISLE, Joanne. F. Morphological awareness and early reading achievement. In L. Feldman (Ed.), **Morphological aspects of language processing**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

CARMONA, Cristina; BUENO, David. From MITO to SAMO: Evolution of an Educational Game for Spanish Orthography. *Journal of computers*. Vol. 2, June, 2007

CARRAHER, Terezinha Nunes. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicologia, teoria e pesquisa**. (13), 1985

CAVALCANTI, Renata; SILVA, Silvania; MELO, Kátia. **Ensino de Ortografia: concepção e prática docente**. 2007. Disponível em: [https://www3.ufpe.br/ce/images/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2007.2/ensino%20de%20ortografia%20concepcao%20e%20pratica%20docente.pdf](https://www3.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2007.2/ensino%20de%20ortografia%20concepcao%20e%20pratica%20docente.pdf) Acesso em 12/11/2017.

CERISARA, Ana Beatriz. De como o Papai do Céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. **Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica: o caso do ensino da leitura**. Texto apresentado em conferência no CEALE/FAE/UFMG, 2000.

CHRISTIE, James F. Programme de jeux pour les structures prescolaires et les cours primaires (2<sup>ème</sup> partie). **L'éducation par le jeu et l'environnement**, n. 44, 1991.

CONTI, Carolina Ferreira. **A relevância da consciência metalinguística na ortografia de palavras morfologicamente complexas na língua portuguesa**. Dissertação ( Mestrado em Psicologia): Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

CURVELO, Cristina Soraia de Souza; MEIRELES, Elisabet de Sousa; CORREA, Jane. O conhecimento ortográfico da criança no jogo da forca. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 11, n. 3. Porto Alegre, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. 5. Ed – São Paulo: Contexto, 2001.

FERREIRA, Cristina Ortiga; SILVA, Viviane Faustino da; SOUZA, Neusa Maria. **A utilização de jogos no processo de alfabetização/ letramento**: a construção de uma prática pedagógica como experiência do PIBID . XI Congresso Nacional de Educação, EDUCERE. Curitiba, 2013.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIN, Carla Regina Patel. **Um estudo sobre a utilização de objetos de aprendizagem computacionais voltados para o ensino da ortografia**. Monografia de especialização. Programa de Pós-Graduação de Informática na Educação – UFRGS-Porto Alegre, 2006,

FITTIPALDI, Cláudia Bertoni. **Jogo e mediação social**: um estudo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos do ensino fundamental. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 42,, jan./abr. 2009

FRONBERG, Doris. A review of current research. In: SEEFELDT, Carol (ed). **The Early Childhood Curriculum: current findings in theory and practice**. USA, Teachers College Press, 1987.

GARCIA, Raquel M.; KLOOS, Carlos Delgado; GIL, Manuel Castro. **Game Based Spelling Learning**. Frontiers in Education Conference. October 22 – 25, 2008, Saratoga Springs, NY

GATTI, Bernardete A. **Pesquisar em educação: Considerações sobre alguns pontos-chave**. Revista Diálogo Educacional. Vol. 6, num. 19, setembro-dezembro, 2006, pp.25-35. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

GOMBERT, Jean Emile. Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Orgs). **Alfabetização no século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GRANDO, Regina Célia. **O Jogo: suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino-Aprendizagem da Matemática**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1995.

GRANDO, R. C. **O jogo na educação: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática**. Unicamp, 2001. Disponível em: [http://www.cempem.fe.unicamp.br/lapemmec/cursos/el654/2001/juliana\\_e\\_claudia/O\\_jogo\\_na\\_educacao.htm](http://www.cempem.fe.unicamp.br/lapemmec/cursos/el654/2001/juliana_e_claudia/O_jogo_na_educacao.htm) Acesso em 20/03/2016

GUIMARÃES, Gilda; ROAZZI, Antonio. A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica. In: MORAIS, Artur Gomes (Org.) **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1990.

KARMILOFF-SMITH, Annette. **Auto-Organização e Mudança Cognitiva**. Substratum, 3, v. 1, 1996.

KEHDI, Valter. **Morfemas do português**. 3. Série Princípios. Ed. São Paulo: Ática, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Editora, 1994.

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

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 13 ed. São Paulo: Ática, 1986.

LORANDI, A. ; KARMILOFF-SMITH, Annette D. . A consciência morfológica e o modelo de redescritção representacional. In: Cristina Lopes Perna; Lilian Cristine Scherer. (Org.). ISIAL :

**anais do I Seminário Internacional de Aquisição da Linguagem.** 1ed.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, v. 1, p. 1-18.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MACEDO, Lino de (Org.). **Aprender com Jogos e Situações-Problema.** 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MELO, Janaína Paz de. **Alternativas didáticas para o ensino das regras ortográficas de tipo morfológico:** Um Estudo em Didática da Língua Portuguesa. Dissertação de Mestrado: UFPE, 2001.

MELO, Kátia Leal Reis de; REGO, Lúcia Lins Browne. Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, n.105, Nov. 1998

MONTEIRO, Ana Márcia Luna. **A aquisição de regras ortográficas de contexto na leitura e na escrita.** Dissertação de Mestrado: UFPE, 1995.

\_\_\_\_\_. "Sebra – ssono – pessado – asado" O uso do "S" sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, Artur Gomes (Org.) **O aprendizado da ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de. **Representaciones infantiles sobre la ortografia del portugués.** Universidad de Barcelona. Tesis doctoral no publicada, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ortografia:** ensinar e aprender. 4.ed.São Paulo:Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ortografia como objeto de reflexão:** quando o ensino ajuda o aprendiz a explicitar seus conhecimentos sobre a norma. 21ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, setembro, 1999.

\_\_\_\_\_. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs) **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética.- Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalingüísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de; BIRUEL, Aparecida. **Como os professores das séries iniciais concebem e praticam o ensino e a aprendizagem da ortografia.** IX ENDIPE, 1998.

MORENO, Telma Maria Tafarelo; CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. **Jogo didático e compreensão de regras ortográficas**. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão UFGD – 22 a 24 outubro 2012 – Dourados-MS

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da. Algumas Considerações a Respeito do que as Crianças Sabem sobre a Morfologia Derivacional. **Interação em Psicologia**, n.12, 2008.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia et al. **Diferenças entre o Desenvolvimento da Morfologia Derivacional e Flexional no Português Brasileiro no Ensino Fundamental**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 2013.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; ANÍBAL, Luciana; LIMA, Simone. A Morfologia Derivacional Contribui para a Leitura e Escrita no Português? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 21(2).

MOURA, Edilza de. **Repensando o ensino e a aprendizagem da ortografia**. Monografia de Especialização: UFPE, 1999.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

NICOLAU, Alessandra Aranda. **Apropriação da ortografia por escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, 2013.

NUNES, Terezinha. Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. In: ALENCAR, Eunice Soriano de (Org.) **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.

NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. **Improving literacy through teaching morphemes**. London: Routledge, 2006.

\_\_\_\_\_. **Leitura e ortografia: além dos primeiros passos**. Trad. Vivian Nickel. Porto Alegre: Penso, 2014.

NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter; BINDMAN, M. Morphological Spelling Strategies: developmental stages and process. **Developmental Psychology**. V. 33, n. 4, 1997.

\_\_\_\_\_. The effects of learning to spell on children's awareness of morphology. **Reading and writing: an Interdisciplinary Journal**. V.19, n.7, 2006.

OLIVEIRA, Priscila Silvestre de Lira; LEAL, Telma Ferraz. **Explorando jogos didáticos de Língua Portuguesa em uma sala de Educação Infantil**. Recife: UFPE. Trabalho de conclusão de Graduação em Pedagogia. 2008.

OLIVEIRA, Jefferson Penna e MELO, Jeane Cecília Bezerra de. **A utilização do jogo “Soletrando” como forma de incentivo para o estudo das normas ortográficas.** X Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão– JEPEX 2010. UFRPE: Recife, 2010.

PAULA, Fräulein Vidigal de. **Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita.** Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) USP/Université Haute-Bretagne Rennes. São Paulo: 2007.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Relação entre habilidades de reflexão metalinguística e o domínio da ortografia em crianças.** Tese de doutorado: UFPE, 2007.

PESSOA, Ana Cláudia; MELO, Kátia Leal Reis de. Recursos didáticos e ensino da ortografia: jogos e dicionário. In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da (Orgs). **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa:** computadores, livros... e muito mais. 1. Ed. Curitiba: Editora CRV, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Tradução: Álvaro Cabral e Cristiano Monteiro Oiticica.

QUEIROGA, Bianca Arruda Manchester de. **O conhecimento de aspectos morfossintáticos da ortografia do português em adolescente e adultos escolarizados.** Tese de Doutorado: UFPE, 2003.

QUEIROGA, Bianca Arruda Manchester de; LINS, Michelly Brandão; PEREIRA; Mirella de Andrade Lima Vasconcelos. Conhecimento Morfossintático e Ortografia em Crianças do Ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Jan-Abr 2006, Vol. 22 n. 1.

REGO, Lúcia Lins Browne. A alfabetização numa perspectiva construtivista. In: REGO, Lúcia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi (Orgs). **Alfabetização e construtivismo: teoria e prática.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 1994.

REGO, Lúcia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia: reflexão e crítica.** v.10, n. 2, 1997.

\_\_\_\_\_. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, Artur Gomes de (Org). **O aprendizado da ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional,** v.6, n. 19, 2006.

SANTOS, Maria José dos; BARRERA, Sylvia Domingos. Relação entre conhecimento explícito da ortografia e desempenho ortográfico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,** SP. Volume 16, Número 2, Julho/Dezembro de 2012.

SHAUGHNESSY, J. J. ZECHMEISTER, E. B. ZECHMEISTER, J. S. **Metodologia de pesquisa em psicologia**. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2012

SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de. O livro didático de português e a reflexão sobre a norma ortográfica. In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes e MELO, Kátia Leal Reis de (Orgs). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro. **Recursos didáticos de ensino de língua: computadores, livros- e muito mais**. 1. Ed. – Curitiba: Editora CRV, 2011.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P. de; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística aplicada ao português: Morfologia**. -18.ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

VIEIRA, Evani da Silva; SOUZA, Maria Karla Cavalcanti de; MORAIS, Artur Gomes de. **Compreendendo o funcionamento da escrita alfabética na Educação Infantil, priorizando o uso de jogos com palavras**. X Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão. JEPEX. UFRPE: Recife, 2010

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## APÊNDICE A- LISTA DE TRABALHOS REVISITADOS SOBRE ORTOGRAFIA E JOGOS

### Teses e dissertações da UFPE

Palavras buscadas: Ortografia, morfologia do português

Título	Autor	Ano
A aquisição do fonema /S/ na ortografia do português	Fabiola Cordeiro de Vasconcelos.	1999
Um estudo comparativo entre duas formas de acessar o conhecimento de regras ortográficas em crianças	Tícia Cassiane Ferro Cavalcanti	2000
Alternativas Didáticas para o Ensino das Regularidades Morfológicas do Português.	Janaína Paz de Melo	2001
O conhecimento de aspectos morfossintáticos da ortografia do português em adolescentes e adultos escolarizados	Bianca Arruda Manchester de Queiroga	2003
Relação entre formas espontâneas de comunicação e desempenho ortográfico de crianças: um estudo com o dispositivo didático Jogo de comunicação por telefone	Maria Eliana Matos de Figueiredo Lima	2007
Relação entre habilidades de reflexão metalinguística e o domínio da ortografia em crianças	Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa	2007
A relação entre a mediação docente e o desempenho ortográfico de alunos participantes de jogos de ortografia	Tarciana Pereira da Silva Almeida	2013

**BDTD- ortografia**

Palavras buscadas: Ortografia, morfologia do português

<b>Pesquisa</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
A apropriação do sistema ortografico nas 4 primeiras series do primeiro grau	Jaime Zorzi	USP	1997
Recursos tecnológicos e intervenções pedagógicas significativas no ensino da ortografia	Regina Aparecida de Moraes	UFSC	2001
O conhecimento de aspectos morfossintáticos da ortografia do português em adolescentes e adultos escolarizados	Bianca Manchester de Queiroga	UFPE	2003
A singularidade do erro ortográfico e os efeitos do funcionamento da língua	Adna de Almeida Lopes	UFAL	2005
Domínio da ortografia por alunos oriundos da educação de jovens e adultos	Marilene Barbosa Pinheiro	UFC	2005
Uma proposta de construção do conhecimento : análise do desenvolvimento dos aspectos ortográficos da escrita sustentado em novos processos tecnológicos educacionais	Gladston Lisboa de Menezes	UFRGS	2005
Relação entre habilidades de reflexão metalinguística e o domínio da ortografia em crianças	Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa	UFPE	2007
Vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida: contribuições para a ortografia e elaboração escrita	Maria Thereza Mazorra dos Santos	USP	2007
Dificuldades ortográficas: história de uma intervenção	Renata Christina Vieira	UERJ	2007
Relação entre formas espontâneas de comunicação e desempenho ortográfico de crianças: um estudo com o dispositivo didático jogo de comunicação por telefone	Maria Eliana Matos de Figueiredo Lima	UFPE	2007
Um estudo sobre a apropriação do sistema ortográfico	Marlene Aparecida Viscardi	UNESP	2007
A aquisição do sistema ortográfico: alterações na representação gráfica de fonemas surdo/sonoros	Elisama Rodrigues dos Santos Barbosa	UNESP	2007
Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita	Fraulein Vidigal de Paula	USP	2007

Aspectos socioculturais e registro ortográfico de alunos com defasagem idade-série	Carla Inês de Camargo Subtil	USC	2008
A relação morfologia- ortografia: um estudo sobre as representações de alunos do ensino fundamental	Taiçara Farias Canez Duarte	UFPEL	2010
Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano: proposta de elaboração de um protocolo de avaliação da ortografia	Andrea Oliveira Batista	UNESP	2011
Desempenho ortográfico de escolares do ensino fundamental: elaboração e aplicação de um instrumento de intervenção	Maria Nobre Sampaio	UNESP	2012
A relação entre a mediação docente e o desempenho ortográfico de alunos participantes de jogos de ortografia	Tarciana Pereira da Silva Almeida	UFPE	2013
Relações entre conhecimento ortográfico e habilidades de produção textual em diferentes situações de produção	Gislaine Gasparin Nobile	USP	2013
Apropriação da ortografia por escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental	Alessandra Aranda Nicolau	UNESP	2013
Ortografia em livros didáticos de português: ensino-aprendizagem	Ana Paula Campos Cavalcanti Soares	UFMG	2014
A relação entre conhecimento implícito e explícito em atividades de uso do dicionário no programa ler e escrever	Gabriela Mendonça de Macedo	USP	2015

### Banco SCIELO- Ortografia

Palavras buscadas: Ortografia; morfologia do português.

Título	Autor	Ano
Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. <i>Psicol. Reflex. Crit</i>	Lúcia Lins Browne Rego e Lair Levi Buarque	1997
Exact and Approximate Prefix Search under Access Locality Requirements for Morphological Analysis and Spelling Correction. <i>Comp. y Sist.,</i>	Alexander Gelbukh	2003
Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. <i>Aná. Psicológica</i>	Inês Vasconcelos Horta e Margarida Alves Martins	2004
Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por criança. <i>Psic.: Teor. e Pesq.,</i>	Elisabet de Sousa Meireles e Jane Correa	2005
Conhecimento morfossintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. <i>Psic.: Teor. e Pesq.,</i>	Bianca Arruda Manchester de Queiroga, Michelly Brandão Lins e Mirella de Andrade Lima Vasconcelos Pereira	2006
A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfossintáticos e contextuais da língua portuguesa. <i>Estud. psicol.</i>	Elisabet de Sousa Meireles e Jane Correa	2006
Vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida: contribuições para a ortografia e elaboração escrita. <i>Rev. soc. bras. Fonoaudiol</i>	Maria Thereza Mazorra dos Santos	2007
A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no português?. <i>Psicol. Reflex. Crit</i>	Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota, Luciana Anibal, e Simone Lima	2008
. La Adquisición de Conocimiento Ortográfico en Niños de 1er a 3er Año de Educación Básica. <i>Psykhe</i> , 2009	Beatriz Diuk et al	2009
Aprender ortografia: O caso das regras contextuais. <i>Aná. Psicológica</i>	Cristina Silva	2009
O papel da consciência morfossintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita. <i>Educ. rev.</i>	Sandra Regina Kirchner Guimarães e Fraulein Vidigal de Paula	2010
Relações entre capacidade de segmentação lexical, consciência morfossintática e desempenho em leitura e escrita. <i>Psic.: Teor. e Pesq.</i>	Sandra Regina Kirchner Guimarães	2011
Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino público. <i>J. Soc. Bras. Fonoaudiol.</i>	Simone Aparecida Capellini et al	2011
Vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida: contribuições para a ortografia e elaboração escrita. <i>J. Soc. Bras. Fonoaudiol.</i>	Maria Thereza Mazorra dos Santos e Debora Maria Befi-Lopes	2012

Explorando a relação entre consciência morfológica, processamento cognitivo e escrita. <i>Estud. psicol. (Campinas)</i> , Mar 2012	Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota,	2012
Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino particular. <i>Rev. CEFAC</i>	Simone Aparecida Capellini, et al.	2012
PL2 production of english word-final consonants: the role of orthography and learner profile variables. <i>Trab. linguist. apl.</i>	Rosane Silveira	2012
Relação entre conhecimento explícito da ortografia e desempenho ortográfico. <i>Psicol. Esc. Educ</i>	Maria José dos Santos e Sylvia Domingos Barrera	2012
Desempenho perceptual-auditivo e ortográfico de consoantes fricativas na aquisição da escrita. <i>CoDAS</i> ,	Ana Cândida Schier, Larissa Cristina Berti e Lourenço Chacon	2013

### Banco de Teses e Dissertações- BDTD

Palavras buscadas: Jogos, jogos de linguagem; jogos ortográficos

Título	Autor	Instituição	Ano
Aprendizagem auto-regulada em leitura numa perspectiva de jogos de regras	Maria Aparecida Mezzalira Gomes	UNICAMP	2002
Os processos inferenciais via jogo de regras na compreensão da leitura	Cristina de Andrade Ferreira Silveira	UNICAMP	2004
Relação entre formas espontâneas de comunicação e desempenho ortográfico de crianças: um estudo com o dispositivo didático jogo de comunicação por telefone	Maria Eliana Matos de Figueiredo Lima	UFPE	2007
A relação entre a mediação docente e o desempenho ortográfico de alunos participantes de jogos de ortografia	Tarciana Pereira da Silva Almeida	UFPE	2013

### Banco Scielo

Palavras buscadas: Jogos, jogos de linguagem; jogos ortográficos

Título	Autor	Ano
Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem. <i>Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso</i>	Nukácia Meyre Silva Araújo, Fernanda Rodrigues Ribeiro e Suellen Fernandes dos Santos	2012

### Teses e Dissertações UFPE

Palavras buscadas: Jogos, jogos de linguagem; jogos ortográficos

JOGOS		
Relação entre formas espontâneas de comunicação e desempenho ortográfico de crianças : um estudo com o dispositivo didático Jogo de comunicação por telefone	Maria Eliana Matos de Figueiredo Lima	2007
Jogos de Análise Fonológica: Alguns percursos na interação de duplas de crianças	Valéria Suely Simões Barza Bezerra	2008
Jogos de alfabetização: o desenvolvimento de atividades metalinguísticas nas turmas de alfabetização da EJA- implicações na prática docente e nas aprendizagens dos alunos	Jeysa Adalles dos Santos Azevedo	2012
Discursos e práticas discursivas em favor dos jogos educativos nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Recife	Tatiana Soares Leandro	2012
A Relação entre a mediação docente e o desempenho ortográfico de alunos participantes de jogos de ortografia	Tarciana Pereira da Silva Almeida	2013

### Teses e Dissertações- CAPES

Palavras buscadas: Jogos, jogos de linguagem; jogos ortográficos

Título	Autor	Instituição	Ano
Várias dimensões do trabalho de alfabetização para professoras participantes dos programas letra e vida e ler e escrever	Luciana Ribolli de Oliveira	USP	2012

**APÊNDICE B- DITADO APLICADO NO ESTUDO 1**

ALUNO(A): \_\_\_\_\_  
ESCOLA: \_\_\_\_\_ ANO: \_\_\_\_\_

**DITADO**

- 1- MAMÃE COMPROU BATATA INGLESA E MELÃO JAPONÊS.
- 2- O MÉDICO NOTOU QUE O BEBEZINHO TINHA SURDEZ.
- 3- O PINTOR FAMOSO PINTA CADA PAISAGEM INCRÍVEL!
- 4- ADORO COMER PÃO FRANCÊS COM REQUEIJÃO CREMOSO.
- 5- A PROFESSORA DE INGLÊS ESTÁ FALANDO DA TIMIDEZ DE LAURA.
- 6- OS TÉCNICOS DISSERAM QUE MEU IRMÃOZINHO É UM JOGADOR TALENTOSO.
- 7- AQUELE VENDEDOR É LEGAL, OS CLIENTES COMPRARAM UMA TELEVISÃO COM UMA ÓTIMA IMAGEM.
- 8- NA FAZENDA TODOS PERCEBERAM A BONITA FOLHAGEM DO BANANAL.
- 9- O ATLÉTICO PARANAENSE JOGOU CONTRA O BRASILIENSE.
- 10-AQUELE MENINHO BRINCALHÃO É MUITO AMÁVEL.
- 11-PENSEI QUE O FREGUÊS ACHASSE O RESTAURANTE PARISIENSE FAMILIAR.
- 12-OS MENINOS VÃO CORRER COM RAPIDEZ ATÉ O SALÃO.
- 13-A MULHER JAPONESA ESTÁ COMPRANDO UM MEDALHÃO.
- 14-DURANTE A MUDANÇA MAMÃE PERDEU OS BRINCOS E A ALIANÇA.

15-ELAS NÃO SE ARREPENDERÃO DE ESTAR USANDO RENDA FRANCESA.

16-ANDRÉ ACHAVA IMPOSSÍVEL, MAS ESTÁ CURTINDO UMA VIDA DE RIQUEZA.

17-O MENINO, QUE ESTAVA COM UMA FOME MEDONHA, COMEU QUATRO FATIAS DE BOLO.

18- ELES ESPERARAM QUE AQUELE HOMEM GRANDALHÃO PEGASSE O CADERNO E ENTREGASSE AO MENINO.

19-MARIA ESTAVA SAINDO TRISTONHA, MAS FOI VISTA CAINDO NA GARGALHADA.

20-MARCOS COSTUMA JOGAR BOLA COM ESPERTEZA.

21-ELA LEU O RECADO PARA SABER ONDE COLOCARAM O CREME DENTAL.

22-OS CAVALOS CORRERAM ATÉ O MILHARAL, SEM QUE O VAQUEIRO CONSEGUISSSE PARÁ-LOS..

23-OS FAZENDEIROS VENDERÃO TODA A SAFRA DO LARANJAL.

24-TODOS SABERÃO QUE AQUELES MENINOS SÃO RISONHOS.

25-ELES DORMIRÃO CEDO, POIS SAIRÃO DE MADRUGADA PARA CONHECER AQUELA PRAIA QUE É UMA BELEZA.

26-SERÁ QUE ELAS CONSEGUIRÃO COMPRAR O FILME ORIGINAL?

27-SE LUÍS SAÍSSE PARA DANÇAR NAQUELA FESTANÇA, TALVEZ SÓ DORMISSE DE MADRUGADA.

## APÊNDICE C- JOGOS ÊS/EZ

### JOGO 1 - ADIVINHA COMO É... (Jogo de classificação de palavras)

**Objetivo:** Classificar palavras quanto à sua terminação ÊS/EZ

**Material:** 20 fichas de frases.

**Participantes:** 2 duplas ou grupos de jogadores

#### Regras:

- O/a professor/a divide o quadro ao meio e afixa no quadro um cartaz contendo duas colunas (vide abaixo) para que os alunos coloquem as frases sob as figuras abaixo, de acordo com seu sufixo.



- Distribui as fichas sobre as mesas, voltadas para a cima.
- Através de par ou ímpar os grupos decidem quem inicia o jogo
- O/a professor/a solicita que um grupo de cada vez, vá até a mesa, escolha uma frase e leia em voz alta para a turma ouvir.
- Em seguida deve colar a frase no quadro, no local onde está a terminação da palavra que completa sua frase.
- Se acertar, o professor registra um ponto para a equipe e, em seguida, convida a outra equipe para escolher a frase.
- Se errar, a frase volta para a mesa.
- Ganha a equipe que tiver mais acertos.
- Em caso de empate, lança-se um dado e quem tiver mais pontos, vence o jogo.

#### Orientações para a professora:

##### Antes do jogo

- Afixar o cartaz no quadro e ler as regras do jogo.

Durante o jogo

- Questionar os alunos quanto à certeza de suas escolhas na classificação.

Depois do jogo

- Solicitar que os alunos expliquem algumas das grafias das palavras indicadas nas fichas.

**JOGO 2- COMO EU ESCREVO? (Jogo de classificação de palavras)**

**Objetivo:** Classificar as palavras quanto à sua terminação.

**Material:** 24 fichas de palavras, dado, piloto de quadro, fita adesiva.

**Participantes:** Até 3 grupos de alunos.

**Regras:**

- As fichas de palavras devem estar emborcadas sobre a mesa, uma ao lado da outra.
- No quadro, deve estar traçado um quadro, para que se coloquem abaixo as fichas que os alunos irão classificar.
- Lançam-se os dados ou joga-se par ou ímpar para decidir qual dos grupos inicia o jogo.
- O primeiro grupo escolhe e retira uma das fichas. Vai até o quadro cola a ficha com a palavra no quadro, no espaço que considerar pertinente.
- Se acertar, a professora marca o ponto para a equipe.
- O jogo continua até que todas as palavras tenham sido classificadas.

Palavras das fichas: Albânia, Barcelona, Paquistão, Líbano, Sudão, Gênova, Braga, Polônia, Java, Pequim, Milão, Bolonha.

Viúva, escasso, robusto, fluido, rápido, esbelta, sólido, lúcido, menino, pálido, mesquinho, malvado

**Orientações para a professora:**Antes do jogo

- Fazer a divisão do quadro em duas colunas, escrevendo em uma o sufixo “ÊS” e, na outra, EZA.
- Explicar que todas as palavras terminam com o mesmo som.
- Realizar a leitura das palavras das fichas, explicando-lhes o significado, caso tenham dúvidas.

Durante o jogo

- Questionar os alunos quanto à certeza de suas escolhas na classificação.
- Anotar a pontuação dos alunos.
- Caso haja erro, não retirar as fichas, apenas circule-as para posterior discussão.

Depois do jogo

- Fazer perguntas aos alunos, a partir das palavras circuladas. Ex: Por que “solidez” não termina com “ês”? Por que milanês termina com “ês”?

### 3- ACERTANDO A ESCRITA (Jogo de escrita de palavras)

**Objetivo:** Escrever palavras com os sufixos ÊS/EZ

**Material:** 4 envelopes numerados e um envelope de uma cor diferente (cada envelope com 6 frases) e piloto para quadro branco ou giz.

**Participantes:** Até 4 grupos de alunos.

#### **Regras:**

- O/a professor/a distribui a turma em até 4 grupos com a mesma quantidade de alunos.
- O/a professor/a e os alunos combinam a ordem em que os grupos vão realizar o jogo.
- Uma criança do primeiro grupo escolhe o número do envelope em que será retirada a palavra que deve escrever.
- O/a professor/a lê a frase e entrega o piloto ou o giz para que registre no quadro (os colegas do grupo podem ajudar).
- O grupo deve justificar a escrita da palavra.
- Se escrever corretamente o/a professor/a marcará um ponto para a equipe.
- Caso escreva errado, a carta deverá ser retirada do envelope, não voltando mais ao jogo.
- Um aluno da outra equipe escolhe um envelope para que seja retirada a palavra (pode ser o mesmo do grupo anterior).
- Continua do mesmo modo com as outras equipes até que todas tenham tido a chance de escrever 6 palavras.
- O grupo que tiver tido o maior número de acertos é o vencedor.
- Em caso de empate, deve-se desempatar utilizando as cartas que constam no envelope colorido.

#### **Orientações para a professora:**

##### Antes do jogo

- Falar para os alunos que na contagem da pontuação, serão considerados acertos as palavras escritas com o final “ÊS/EZ” correto.

##### Durante o jogo

- Incentivar todos os alunos a participarem.
- Questionar os alunos de outras equipes sobre a correção ou incorreção das palavras registradas.

- Quando houver erros ortográficos em outras posições da palavra, perguntar à turma como se registra corretamente, mas seja breve. O importante é que a reflexão se centre sobre ÊS/EZ.
- Quando os alunos errarem as terminações das palavras, circule-as para discutir posteriormente.

#### Depois do jogo

- Utilizar as palavras circuladas para discutir o porquê das incorreções.

### **4- CONTRA O TEMPO (Jogo de escrita de palavras)**

**Objetivo:** Escrever palavras com os sufixos ÊS/EZ

**Material:** Papel e lápis

**Participantes:** Equipes de 3 ou 4 jogadores

#### **Regras:**

- Todas as equipes deverão estar com papel e lápis.
- As equipes devem escrever seu nome no papel, no local indicado.
- A um sinal do/a professora elas tem que escrever o maior número de palavras com EZ/ÊS que conseguirem, no período de 3 minutos ou em outro tempo, combinado com o professor e a turma.
- Para cada palavra escrita com ÊS deve ter outra escrita com EZ.
- Encerrado o tempo, o/a professor/a, recolhe as folhas e faz a correção coletiva das folhas. A equipe com maior número de palavras registradas corretamente, vence o jogo.
- Na correção coletiva, as crianças devem justificar suas escritas.

#### **Orientações para a professora:**

##### Antes do jogo

- Procurar agrupar as crianças com diferentes níveis de aquisição da escrita.
- Falar para os alunos que na contagem da pontuação, serão considerados acertos as palavras escritas com o final “ÊS/EZ” correto.

##### Durante o jogo

- Passar nos grupos, incentivando todos os alunos a participarem.

Depois do jogo

- Registrar, no quadro, as palavras escritas pelo grupo e perguntar aos demais alunos da classe: Essa escrita está correta? Por quê?
- Na correção das palavras, dê mais ênfase à correção do sufixo ÊS/EZ, mas não perca a oportunidade de refletir sobre os demais erros que possam acontecer.
- Considere acerto, caso o sufixo final esteja correto.

## APÊNDICE D- JOGOS ESA/EZA

### JOGO 1- ADIVINHA COMO É... (Jogo de classificação de palavras)

**Objetivo:** Classificar palavras quanto à sua terminação ESA/EZA

**Material:** 20 fichas de frases.

**Participantes:** 2 duplas ou grupos de jogadores

#### Regras:

- O/a professor/a divide o quadro ao meio e afixa no quadro um cartaz contendo duas colunas (vide abaixo) para que os alunos coloquem as frases sob as figuras abaixo, de acordo com seu sufixo.



- Distribuir as fichas sobre as mesas, voltadas para a cima.
- Através de par ou ímpar os grupos decidem quem inicia o jogo
- O/a professor/a solicita que um grupo de cada vez, vá até a mesa, escolha uma frase e leia em voz alta para a turma ouvir.
- Em seguida deve colar a frase no quadro, no local onde está a terminação da palavra que completa sua frase.
- Se acertar, o professor registra um ponto para a equipe e, em seguida, convida a outra equipe para escolher a frase.
- Se errar, a frase volta para a mesa.
- Ganha a equipe que tiver mais acertos.
- Em caso de empate, lança-se um dado e quem tiver mais pontos, vence o jogo.

**Orientações para a professora:**Antes do jogo

- Afixar o cartaz no quadro e ler as regras do jogo.

Durante o jogo

- Questionar os alunos quanto à certeza de suas escolhas na classificação.

Depois do jogo

- Solicitar que os alunos expliquem algumas das grafias das palavras indicadas nas fichas.

**2- COMO EU ESCREVO? (Jogo de classificação de palavras)**

**Objetivo:** Classificar as palavras quanto à sua terminação.

**Material:** 24 fichas de palavras, dado, piloto de quadro, fita adesiva.

**Participantes:** Até 3 grupos de alunos.

**Regras:**

- As fichas de palavras devem estar emborcadas sobre a mesa, uma ao lado da outra.
- No quadro, deve estar traçado um quadro, para que se coloquem abaixo as fichas que os alunos irão classificar.
- Lançam-se os dados ou joga-se par ou ímpar para decidir qual dos grupos inicia o jogo.
- O primeiro grupo escolhe e retira uma das fichas. Vai até o quadro cola a ficha com a palavra no quadro, no espaço que considerar pertinente.
- Se acertar, a professora marca o ponto para a equipe.
- O jogo continua até que todas as palavras tenham sido classificadas.

**Orientações para a professora:**Antes do jogo

- Fazer a divisão do quadro em duas colunas, escrevendo em uma o sufixo “ESA’ e, na outra, EZA.
- Explicar que todas as palavras terminam com o mesmo som.
- Realizar a leitura das palavras das fichas, explicando-lhes o significado, caso tenham dúvidas.

Durante o jogo

- Questionar os alunos quanto à certeza de suas escolhas na classificação.
- Anotar a pontuação dos alunos.
- Caso haja erro, não retirar as fichas, apenas circule-as para posterior discussão.

Depois do jogo

- Fazer perguntas aos alunos, a partir das palavras circuladas. Ex: Por que “beleza” não termina com “esa”? Por que “chinesa” se escreve com “esa”?

**JOGO 3- ACERTANDO A ESCRITA (Jogo de escrita de palavras)**

**Objetivo:** Escrever palavras com os sufixos ESA/EZA

**Material:** 4 envelopes numerados e um envelope de uma cor diferente (cada envelope com 6 frases) e piloto para quadro branco ou giz.

**Participantes:** Até 4 grupos de alunos.

**Regras:**

- O/a professor/a distribui a turma em até 4 grupos com a mesma quantidade de alunos.
- O/a professor/a e os alunos combinam a ordem em que os grupos vão realizar o jogo.
- Uma criança do primeiro grupo escolhe o número do envelope em que será retirada a palavra que deve escrever.
- O/a professor/a lê a frase e entrega o piloto ou o giz para que registre no quadro (os colegas do grupo podem ajudar).
- O grupo deve justificar a escrita da palavra.
- Se escrever corretamente o/a professor/a marcará um ponto para a equipe.
- Caso escreva errado, a carta deverá ser retirada do envelope, não voltando mais ao jogo.
- Um aluno da outra equipe escolhe um envelope para que seja retirada a palavra (pode ser o mesmo do grupo anterior).
- Continua do mesmo modo com as outras equipes até que todas tenham tido a chance de escrever 6 palavras.
- O grupo que tiver tido o maior número de acertos é o vencedor.
- Em caso de empate, deve-se desempatar utilizando as cartas que constam no envelope colorido.

## **Orientações para a professora:**

### Antes do jogo

- Falar para os alunos que na contagem da pontuação, serão considerados acertos as palavras escritas com o final “ESA/EZA” correto.

### Durante o jogo

- Incentivar todos os alunos a participarem.
- Questionar os alunos de outras equipes sobre a correção ou incorreção das palavras registradas.
- Quando houver erros ortográficos em outras posições da palavra, perguntar à turma como se registra corretamente, mas seja breve. O importante é que a reflexão se centre sobre ESA/EZA.
- Quando os alunos errarem as terminações das palavras, circule-as para discutir posteriormente.

### Depois do jogo

- Utilizar as palavras circuladas para discutir o porquê das incorreções.

## **JOGO 4- CONTRA O TEMPO (Jogo de escrita de palavras)**

**Objetivo:** Escrever palavras com os sufixos ESA/EZA

**Material:** Papel e lápis

**Participantes:** Equipes de 3 ou 4 jogadores

### **Regras:**

- Todas as equipes deverão estar com papel e lápis.
- As equipes devem escrever seu nome no papel, no local indicado.
- A um sinal do/a professora elas tem que escrever o maior número de palavras com EZA/ESA que conseguirem, no período de 3 minutos ou em outro tempo, combinado com o professor e a turma.
- Para cada palavra escrita com ÊS deve ter outra escrita com EZ.
- Encerrado o tempo, o/a professor/a, recolhe as folhas e faz a correção coletiva das folhas. A equipe com maior número de palavras registradas corretamente, vence o jogo.
- Na correção coletiva, as crianças devem justificar suas escritas.

**Orientações para a professora:**Antes do jogo

- Procurar agrupar as crianças com diferentes níveis de aquisição da escrita.
- Falar para os alunos que na contagem da pontuação, serão considerados acertos as palavras escritas com o final “ESA/EZA” corretamente.

Durante o jogo

- Passar nos grupos, incentivando todos os alunos a participarem.

Depois do jogo

- Registrar, no quadro, as palavras escritas pelo grupo e perguntar aos demais alunos da classe: Essa escrita está correta? Por quê?
- Na correção das palavras, dê mais ênfase à correção do sufixo ESA/EZA, mas não perca a oportunidade de refletir sobre os demais erros que possam acontecer.
- Considere a palavra como acerto caso as crianças escrevam corretamente seu sufixo.

## APÊNDICE - JOGOS AL/AU

### JOGO 1- JOGO DA MEMÓRIA (AL OU AU)- (Jogo de classificação de palavras)

**Objetivo:** Localizar pares de figuras/substantivo coletivo, figura/adjetivo; figura/substantivo.

**Material:** Fichas de palavras e figuras

**Participantes:** De 2 a 12 jogadores.

#### Regras:

- As fichas de palavras devem ser emborcadas na mesa.
- Os alunos num sentido horário, devem desemborcar duas palavras. Cada vez que formarem o par, tem direito a tirar mais um par de palavras.
- Se não tirar o par, devolve as palavras no tabuleiro.
- Quem tiver mais pares de palavras, ganha o jogo.



**BACALHAU**

**BANANAL**

**DENTAL**

**Orientações para a professora:**Antes do jogo:

- Apresentar os pares de figura/palavra para os alunos..

Durante o jogo:

- Garantir a ordem durante o jogo.

Após o jogo:

Pedir às crianças que agrupem as fichas de palavras por semelhanças entre as escritas das palavras. Perguntar: Por que tem palavras terminadas com AU? As que terminam com AL indicam a mesma coisa ou há algo diferente?

**JOGO 2- ESSA É MINHA... (Jogo de classificação de palavras)**

**Objetivo:** Identificar a terminação correta das palavras (AL ou AU)

**Material:** Dados numerados de 1 a 3. Palavras lacunadas.

**Participantes:** 4 grupos de alunos.

**Regras:**

- É decidida a ordem de início do jogo.
- Os alunos jogam os dados. A quantidade de pontos indica quantas palavras eles podem pegar em cada rodada.
- Segundo a ordem do jogo, as duplas pegam a quantidade de palavras indicadas, dizendo se terminam com AL ou AU.
- Devem explicitar o porquê da palavra ser escrita do modo que indicou.
- A cada palavra acertada, mantêm a ficha em seu poder. Se errar, devolvem a ficha à mesa.

- O jogo termina quando acabam as palavras da mesa.

Exemplo de palavras:

ABDOMIN\_\_

COQUEIR\_\_

GALAL\_\_

### **Orientações para a professora:**

#### Antes do jogo:

- Realize a leitura das palavras constantes nas fichas e, caso os alunos não conheçam as mesmas, esclareça seu significado.

#### Durante o jogo:

- Questione se o grupo tem certeza das respostas indicadas.

#### Após o jogo:

- Escreva as palavras no quadro e pergunte aos alunos sobre o que os grupos de palavras têm em comum: a) Por que escrevem um grupo com AU? b) Todas as que terminam com AL indicam a mesma coisa?

### **JOGO 3-SOLETRANDO (Jogo de escrita de palavras)**

**Objetivo:** Escrever corretamente as palavras ditadas.

**Material:** 32 fichas de palavras. Saco para realização de sorteio. Piloto de quadro branco (para registro dos pontos)

**Participantes:** 4 duplas ou grupos

**Regras:**

- É definido que dupla ou grupo inicia o jogo.
- A professora sorteia uma palavra e pede para que um membro da dupla ou grupo escreva a palavra sorteada.
- Se acertar, a professora registra o ponto da dupla/grupo no quadro.
- Quem acertar o maior número de palavras vence o jogo.

EX: colorau, final, pinheiral

**Orientações para a professora:**Antes do jogo:

- Fazer a leitura das palavras, que fazem parte do jogo, esclarecendo dúvidas quanto ao significado.
- Garanta que no grupo tenham alunos com diferentes graus de compreensão ortográfica e estimule todos a participarem. As crianças com menor domínio da escrita tendem a não sentirem-se à vontade para registrar as palavras.
- Avise às crianças que vai considerar como acerto quando usarem corretamente o sufixo AL/AU finais, mesmo que haja erros em outras partes das palavras.

Durante o jogo:

- Motive os alunos a discutirem sobre a grafia das palavras nos grupos antes de escreverem no quadro.
- Tente evitar que um aluno centralize as atividades de seu grupo.
- Peça aos alunos de outros grupos que digam se está certa ou não a escrita dos colegas, justificando o porquê do uso das grafias de cada palavra.

Depois do jogo:

- Aproveite para refletir com a turma sobre a escrita das palavras. Escolha algumas palavras e agrupe-as em coletivos, adjetivos formados a partir de substantivos e substantivos comuns. Não precisa usar a nomenclatura gramatical. Pode referir-se ao coletivo como palavra que se refere a grupo de elementos iguais; adjetivos formados a partir de substantivos, como palavras formadas a partir de outras e substantivos comuns como palavras que não vem de nenhuma outra.

#### **JOGO 4-CUMPRINDO A MISSÃO! (Jogo de escrita de palavras)**

**Objetivo:** Escrever palavras com AU/AL finais no menor tempo possível.

**Material:** 5 envelopes com as missões. Papel e lápis para cada equipe.

**Participantes:** Até 5 grupos com número igual de alunos

#### **Regras:**

- A professora distribui os envelopes , lápis e papel para cada dupla/trio de alunos.
- A um sinal, todos abrem seus envelopes e obedecem à instrução (missão) contida nele.
- A dupla/trio que cumprir corretamente sua missão (escrevendo todas as palavras corretamente) vence o jogo.
- Caso haja palavras erradas, vence o grupo que escreveu maior número de palavras correta, de acordo com sua missão.

#### **Missões:**

Missão 1- Escrever 6 palavras terminadas com AL.

Missão 2- Escrever 3 palavras terminadas com AL e 3 terminadas com AU.

Missão 3- Escrever 1 palavra terminada com AU e 5 terminadas com AL

Missão 4- Escrever 2 palavras terminadas com AU e 4 terminadas com AL

Missão 5- Escrever 2 palavras terminada com AL e 4 terminadas com AU

Orientações à professora:

Antes do jogo

- Ao dividir os grupos, garanta que haja alunos com diferentes graus de compreensão das regularidades ortográficas.

Durante o jogo

- Estimule todos a participarem da atividade dentro dos grupos.

Depois do jogo

- Você pode pegar as escritas dos alunos de diferentes grupos, registrar essas escritas no quadro e discutir com a classe se as escritas estão corretas, pedindo que justifiquem sempre.

Registre as palavras escritas pelos alunos no quadro e faça uma correção coletiva.

Considere como acertos a escrita correta do sufixo AL/AU no fim da palavra, mas reflita com os alunos sobre os outros erros cometidos.

## APÊNDICE F- JOGOS ICE/ISSE

### JOGO 1- COMO EU ESCREVO? (Jogo de classificação de palavras)

**Objetivo:** Classificar as palavras quanto à sua terminação.

**Material:** 24 fichas de palavras, dado, piloto de quadro, fita adesiva.

**Participantes:** Até 3 grupos de alunos.

#### **Regras:**

- As fichas de palavras devem estar emborcadas sobre a mesa, uma ao lado da outra.
- No quadro, deve estar traçado um quadro, para que se coloquem abaixo as fichas que os alunos irão classificar.
- Lançam-se os dados ou joga-se par ou ímpar para decidir qual dos grupos inicia o jogo.
- O primeiro grupo escolhe e retira uma das fichas. Vai até o quadro, cola a ficha com a palavra no quadro, no espaço que considerar pertinente.
- Se acertar, a professora marca o ponto para a equipe.
- O jogo continua até que todas as palavras tenham sido classificadas.
- Ganha o jogo a equipe que acumular mais acertos

#### **Palavras das fichas:**

Fofo, gaiato, tolo, bobo, doido, lerdo, biruta, cafona, careta, guloso, matuto, rabugento.

Dormir, sair, conseguir, partir, ouvir, dirigir, encardir, encobrir, evoluir, exhibir, existir, explodir.

#### **Orientações para a professora:**

##### Antes do jogo

- Fazer a divisão do quadro em duas colunas, escrevendo em uma o sufixo “ICE’ e, na outra, ISSE.
- Observar, juntamente com os alunos, que todas as palavras terminam com o mesmo som.
- Realizar a leitura das palavras das fichas, discutindo o significado, caso tenham dúvidas.

Durante o jogo

- Questionar os alunos quanto à certeza de suas escolhas na classificação.
- Anotar a pontuação dos alunos.
- Dizer se está certa ou errada a terminação.
- Caso haja erro, não retirar as fichas, apenas circulá-las para posterior discussão

Depois do jogo

- Fazer perguntas aos alunos, a partir das palavras circuladas. Ex: Por que “tolice” não termina com “ISSE”? Por que “dormisse” termina com “ISSE”?

**JOGO 2 - ADIVINHA COMO É... (Jogo de classificação de palavras)**

**Objetivo:** Classificar palavras quanto à sua terminação ICE/ISSE

**Material:** 20 fichas de frases.

**Participantes:** 2 duplas ou grupos de jogadores

**Regras:**

- O/a professor/a divide o quadro ao meio e escreve, de um lado, o sufixo ICE e, do outro, o sufixo ISSE.
- Distribui as fichas sobre as mesas, voltadas para cima.
- Através de par ou ímpar os grupos decidem quem inicia o jogo
- O/a professor/a solicita que um grupo de cada vez, vá até a mesa, escolha uma frase e leia em voz alta para a turma ouvir.
- Em seguida deve colar a frase no quadro, no local onde está a terminação da palavra que completa sua frase.
- Se acertar, o professor registra um ponto para a equipe e, em seguida, convida a outra equipe para escolher a frase.
- Se errar, a frase é descartada.
- Ganha a equipe que tiver mais acertos.
- Em caso de empate, lança-se um dado e quem tirar mais pontos, vence o jogo.

**Orientações para a professora:**Antes do jogo

- Afixar o cartaz no quadro e explicar as regras do jogo.

Durante o jogo

- Questionar os alunos quanto à certeza de suas escolhas na classificação.

### Depois do jogo

- Solicitar que os alunos expliquem algumas das grafias das palavras indicadas nas fichas.

### **Fichas de frases:**

Amanda é cheia de tol\_\_\_\_\_.

Não aguento a chat\_\_\_\_\_ do meu irmão.

Minha priminha é cheia de meigu\_\_\_\_\_.

Vovô convive bem com sua velh\_\_\_\_\_.

Aquele menino só age com babaqu\_\_\_\_\_.

Pedro fala muito. Que tagarel\_\_\_\_\_!

Aquele homem só faz maluqu\_\_\_\_\_.

Meus amigos dizem que faço muita doid\_\_\_\_\_.

Antônio é cheio de esquisit\_\_\_\_\_.

Apesar de adulto, Luan se comporta com menin\_\_\_\_\_!

Pedi que Andréia divid\_\_\_\_\_ o lanche comigo.

Fiquei com medo que meu cachorrinho fug\_\_\_\_\_ de casa.

Não pensei que meu tio dirig\_\_\_\_\_ tão bem.

Queria que você v\_\_\_\_\_ minhas fotos.

Se ela ouv\_\_\_\_\_ os conselhos de sua mãe, não tinha ficado de castigo.

Queria que ela sa\_\_\_\_\_ da minha frente!

Mamãe mandou que eu dorm\_\_\_\_\_ cedo.

Estou com raiva de Thiago. Queria que ele sum\_\_\_\_\_ de minha frente.

Fui almoçar com minha tia e ela mandou que eu me serv\_\_\_\_\_.

Pensei que meu pai consegu\_\_\_\_\_ arrumar aquele emprego que queria.

### **JOGO 3- PONTO A PONTO (Jogo de escrita de palavras)**

**Objetivo:** Escrever palavras terminadas com ICE/ISSE a partir de palavras dadas.

**Material:** 24 fichas com palavras escritas, piloto para quadro branco ou giz .

**Participantes:** Até 4 grupos de alunos

**Regras:**

- Professor/a e alunos decidem a ordem de início do jogo.
- As fichas são embaralhadas e colocadas sob a mesa do/a professor/a, emborcadas.
- O primeiro grupo tira a ficha que está em cima e um dos membros do grupo dirige-se ao quadro para escrever uma palavra terminada com ICE/ISSE relativa a essa palavra.
- Se escrever corretamente marca um ponto, passando a vez para o grupo seguinte.
- Ganha a equipe que tiver marcado maior número de pontos.

**Fichas de palavras:**

Rouco, doido, cavalheiro, babaca, donzelo, caipira, cavalo, macaco, peralta, teimoso, careta, caduco, partir, sumir, sair, traduzir, servir, desistir, abrir, resistir, garantir, mentir, ouvir, zunir.

**Orientações para a professora:**Antes do jogo

- Ler as regras do jogo.

Durante o jogo

- Questionar os alunos quanto à certeza de suas escolhas na classificação.
- Registrar os pontos da equipe

Depois do jogo

- Solicitar que os alunos expliquem algumas das grafias das palavras indicadas nas fichas.

**JOGO 4-CUMPRINDO A MISSÃO! (Jogo de escrita de palavras)**

**Objetivo:** Escrever palavras com terminadas com ICE ou ISSE

**Material:** 5 envelopes com as missões. Papel e lápis para cada equipe.

**Participantes:** Até 5 grupos com número igual de alunos

**Regras:**

- A professora distribui os envelopes , lápis e papel para cada dupla/trio de alunos.
- A um sinal, todos abrem seus envelopes e obedecem à instrução (missão) contida nele.
- A dupla/trio que cumprir corretamente sua missão (escrevendo todas as palavras corretamente) vence o jogo.

**Missões:**

Missão 1- Escrever 3 palavras terminadas com ICE e 3 terminadas com ISSE

Missão 2- Escrever 1 palavra terminada com ICE e 5 terminadas com ISSE

Missão 3- Escrever 2 palavras terminadas com ICE e 4 terminadas com ISSE

Missão 4- Escrever 2 palavras terminada com ISSE e 4 terminadas com ICE

Missão 5- Escrever 5 palavras terminadas com ICE e 1 terminada em ISSE.

Orientações à professora:

Antes do jogo

- Ao dividir os grupos, garanta que haja alunos com diferentes graus de compreensão das regularidades ortográficas.

Durante o jogo

- Estimule todos a participarem da atividade dentro dos grupos.

Depois do jogo

- Você pode pegar as escritas dos alunos de diferentes grupos, registrar essas escritas no quadro e discutir com a classe se as escritas estão corretas, pedindo que justifiquem sempre.

Registre as palavras escritas pelos alunos no quadro e faça uma correção coletiva.

Considere como acertos a escrita correta do sufixo ICE/ISSE no fim da palavra, mas reflita com os alunos sobre os outros erros cometidos.

## APÊNDICE G- JOGOS A/AR

### JOGO 1 - ADIVINHA COMO É... (Jogo de classificação de palavras)

**Objetivo:** Classificar verbos quanto à sua terminação A/AR

**Material:** 20 fichas de frases.

**Participantes:** 2 duplas ou grupos de jogadores

#### Regras:

- O/a professor/a divide o quadro ao meio e escreve as desinências verbais A/AR , sendo uma em cada coluna para que os alunos coloquem as frases sob as figuras abaixo, de acordo com sua terminação.
- Distribui as fichas sobre as mesas, voltadas para cima.
- Através de par ou ímpar os grupos decidem quem inicia o jogo
- O/a professor/a solicita que um grupo de cada vez, vá até a mesa, escolha uma frase e leia em voz alta para a turma ouvir.
- Em seguida deve colar a frase no quadro, no local onde está a terminação da palavra que completa sua frase.
- Se acertar, o professor registra um ponto para a equipe e, em seguida, convida a outra equipe para escolher a frase.
- Se errar, a frase é descartada
- Ganha a equipe que tiver mais acertos ao final.
- Em caso de empate, lança-se um dado e quem tiver mais pontos, vence o jogo.

#### Algumas frases que constarão nas fichas:

A menina vai \_\_\_\_\_ no carnaval (sambar/samba).  
Valéria gosta de ouvir \_\_\_\_\_. (sambar/samba)  
Murilo tentou \_\_\_\_\_ com a diretora. (falar/ fala)  
Márcia \_\_\_\_\_ demais. (falar/ fala)  
Vou \_\_\_\_\_ bola na praça (jogar/joga)  
Neymar \_\_\_\_\_ muita bola! (jogar/joga)  
Como meu primo \_\_\_\_\_ rápido. (andar/anda)  
Tenho que \_\_\_\_\_ rápido, para não me atrasar. (andar/anda)

### **Orientações para a professora:**

#### Antes do jogo:

- Divida o quadro em duas colunas, escrevendo, de um lado a desinência A e, do outro, AR.
- Faça a leitura das frases que fazem parte do jogo.
- Garanta que no grupo tenham alunos com diferentes graus de compreensão ortográfica e estimule todos a participarem.

#### Durante o jogo:

- Tente evitar que um aluno centralize as atividades de seu grupo.
- Quando eles apresentarem a palavra, pergunte se têm certeza.

#### Depois do jogo:

- Aproveite para refletir com a turma sobre a escrita das palavras. Você pode fazer perguntas como: Por que na frase “Mãe não vive sem mim”, o vive não tem R e na frase “Ele quer viver na brincadeira”, viver tem? Tem alguma coisa a ver com a frase?

### **JOGO 2- LOTERIA ORTOGRÁFICA (Jogo de classificação de palavras)**

**Objetivo:** Identificar as palavras que completam frases.

**Material:** 6 cartelas, caneta

**Participantes:** Grupos de alunos

#### **Regras:**

- Cada grupo recebe uma cartela.
- A um sinal da professora devem assinalar a palavra que completa a frase.
- Quem terminar primeiro, avisa e as cartelas são recolhidas, para a verificação dos pontos.

- Cada palavra acertada equivale a um ponto e quem tiver marcado mais, vence o jogo.
- Ganha um ponto extra a equipe que explicar corretamente quando se utilizam as palavras com uma e com outra terminação.

Modelo de material em cada envelope:

FRASE	PALAVRA	PALAVRA
Tereza vai _____ de roupa para sair.	troca	trocar
Luan precisa _____ nota alta	tirar	tira
Antônio _____ muito triste.	andar	anda
Mamãe _____ bem.	cozinha	cozinhar
Gosto de _____ no chuveiro.	cantar	canta
Você quer _____ comigo?	brinca	brincar
Aquele atleta _____ muito rápido	nadar	nada
Meu primo _____ inglês.	fala	falar

### **Orientações para a professora:**

Antes do jogo:- Faça a leitura das frases que fazem parte do jogo.

- Entregue as cartelas e peça aos alunos que coloquem seus nomes nas mesmas.
- Garanta que no grupo haja alunos com diferentes graus de compreensão ortográfica e estimule todos a participarem.

Durante o jogo:

- Tente evitar que um aluno centralize as atividades de seu grupo.
- Recolha as cartelas, assim que o primeiro grupo afirmar ter acabado, para evitar que os outros grupo continuem o preenchimento.

Depois do jogo:

- Marque a pontuação dos grupos.
- Após corrigir a cartela de cada grupo, peça que cada um dos grupos, explique quando usamos R no final das palavras destacadas, dando um ponto para cada grupo que der uma justificativa plausível.

### JOGO 3-SOLETRANDO (Jogo de escrita de palavras)

**Objetivo:** Escrever corretamente as palavras ditadas

**Material:** 32 fichas de palavras. Saco para realização de sorteio. Piloto de quadro branco (para registro dos pontos)

**Participantes:** 5 duplas ou grupos

**Regras:**

- É definido que dupla ou grupo inicia o jogo.
- A professora tira uma das palavras do saco e dita para a dupla ou grupo, que deve escrever no quadro.
- Se acertar, a professora registra o ponto da dupla/grupo no quadro.
- Quem acertar o maior número de palavras vence o jogo.

Palavras:

AMA	FICA	TRABALHA	JANTAR	PRECISAR
COLA	CHAMA	TROCA	CHORAR	VISITAR
PASSA	BRINCA	NADA	GOSTAR	ORAR
TIRA	OLHA	FALA	CANTAR	TERMINAR
PENSA	TRANCA	VIAJAR	TOMAR	CASAR
PINTA	BALANÇA	COMPRAR	AJUDAR	ASSAR
COLOCA	DEITA	CONVIDAR	MUDAR	PROCURAR
COZINHA	PASSA	EMPINAR	PEGAR	CASAR

## **Orientações para a professora:**

### Antes do jogo:

- Fazer a leitura das palavras, que fazem parte do jogo, esclarecendo dúvidas quanto ao significado.
- Garanta que no grupo haja alunos com diferentes graus de compreensão ortográfica e estimule todos a participarem. As crianças com menor domínio da escrita tendem a não se sentirem à vontade para registrar as palavras.
- Avise às crianças que vai considerar como acerto quando usarem corretamente o sufixo A/AR finais, mesmo que haja erros em outras partes das palavras.

### Durante o jogo:

- Motive os alunos a discutirem sobre a grafia das palavras nos grupos antes de escreverem no quadro.
- Tente evitar que um aluno centralize as atividades de seu grupo.
- Peça aos alunos de outros grupos que digam se está certa ou não a escrita dos colegas, justificando o porquê do uso das grafias de cada palavra.

### Depois do jogo:

- Aproveite para refletir com a turma sobre a escrita das palavras. Peça que os grupos construam oralmente frases com algumas palavras trabalhadas (de preferência, usar o mesmo verbo), pedindo que indiquem quando usar uma e outra palavras.

## **JOGO 4- PENSANDO SOBRE A ESCRITA (Jogo de escrita de palavras)**

**Objetivo:** Escrever frases com palavras terminadas com as desinências A/AR, no menor tempo possível

**Material:** Folhas de papel ofício

**Participantes:** Até 5 grupos com número igual de alunos

**Regras:**

- A professora distribui papeis para cada grupo.
- A um sinal da professora os grupos escrevem 6 frases, onde tem que escrever 3 frases com palavras terminadas com AR e 3 terminadas com A.
- O grupo que terminar a tarefa primeiro, leva o papel para que a professora confira a quantidade de pontos marcados.
- A professora, então, recolhe os papeis de todos os grupos.
- A cada verbo empregado e escrito corretamente, o grupo marca um ponto.
- Cada grupo pode ter um ponto extra, se responder corretamente à uma pergunta da professora.
- Vence, quem fizer o maior número de pontos.

**Orientações para a professora:**Antes do jogo:

- Distribua o material para os grupos.

- Garanta que no grupo tenham alunos com diferentes graus de compreensão ortográfica e estimule todos a participarem. As crianças com menor domínio da escrita tendem a não se sentirem à vontade para o registro escrito.

- Avise às crianças que vai considerar como acerto quando usarem corretamente o sufixo A/AR finais, mesmo que haja erros em outras partes das palavras.

Durante o jogo:

- Tente evitar que um aluno centralize as atividades de seu grupo.

- Motive o trabalho coletivo.

Depois do jogo:

- Após recolher os papéis dos grupos, copie as frases escritas por eles no quadro e proponha a correção coletivamente, pedindo que os alunos apontem se há acerto ou não.

- Depois de conferidas as respostas de todos os grupos, você precisa questionar a cada grupo, a partir das frases escritas corretamente, com perguntas do tipo: “Por que a palavra X foi escrita desse jeito?”. “Em que frase eu posso usar a palavra X? E a palavra Y? (Duas variações do mesmo verbo).”

## APÊNDICE H - JOGOS AM/ÃO

### JOGO 1- ACONTECEU OU VAI ACONTECER? (Jogo de classificação de palavras)

**Objetivo:** Identificar a escrita de palavras conforme o tempo verbal.

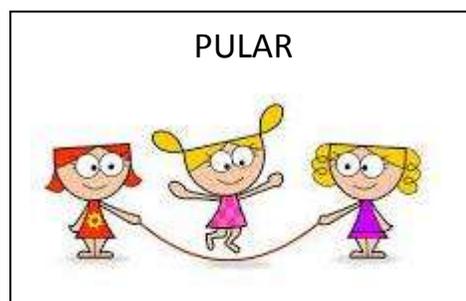
**Material:** 16 envelopes, 16 fichas com figuras e palavras e 1 dado em cujas faces tem as indicações “Aconteceu”, “Vai acontecer”.

**Participantes:** 2 grupos de alunos

#### Regras:

- O/a professor/a divide o quadro ao meio, escrevendo de um lado, a desinência AM e, do outro, ÃO.
- Decide-se a ordem de início do jogo.
- O primeiro grupo pega uma das fichas que estão sobre a mesa do/a professor/a e arremessa o dado, onde tem as indicações “Aconteceu” ou “vai acontecer”.
- Com a indicação do dado, o grupo, então, cola a ficha na coluna que achar a correta.
- Retira as fichas contidas no envelope, observando a ficha com a figura.
- O grupo vai escolher a palavra relativa à figura a partir da indicação “Aconteceu” ou “Vai acontecer” (dado)
- Se acertar, marca um ponto.
- Ganha o jogo quem fizer mais pontos.

Modelo de material em cada envelope:



PULARAM

PULARÃO

**Orientações à professora:**Antes do jogo:

- Ler as regras do jogo.
- Explicar que vão jogar e refletir sobre o final de palavras que indicam ação.

Durante o jogo:

- Questionar os alunos quanto à certeza de suas escolhas e pedir que justifiquem a escolha.
- Registrar a pontuação.

Depois do jogo:

- Refletir com eles sobre a terminação das palavras

**JOGO 2 - ADIVINHA COMO É... (Jogo de classificação de palavras)**

**Objetivo:** Classificar palavras quanto à sua terminação AM/ÃO em função do tempo verbal

**Material:** 20 fichas de frases.

**Participantes:** 2 duplas ou grupos de jogadores

**Regras:**

- O/a professor/a divide o quadro ao meio e escreve as desinências verbais AM/ÃO, sendo uma em cada coluna, para que os alunos coloquem as frases sob as figuras abaixo, de acordo com sua terminação.
- Distribui as fichas sobre as mesas, voltadas para cima.
- Através de par ou ímpar os grupos decidem quem inicia o jogo
- O/a professor/a solicita, a cada vez, que um grupo vá até a mesa, escolha uma frase e leia em voz alta para a turma ouvir.

- Em seguida deve colar a frase no quadro, no local onde está a terminação da palavra que completa sua frase.
- Se acertar, o professor registra um ponto para a equipe e, em seguida, convida a outra equipe para escolher a frase.
- Se errar, a frase é descartada
- Ganha a equipe que tiver mais acertos.
- Em caso de empate, lança-se um dado e quem tiver mais pontos, vence o jogo.

Exemplo de frases:

Os alunos \_\_\_\_\_ muito na aula de ontem. (conversar)

Os professores \_\_\_\_\_ com os pais dos alunos na próxima reunião.  
(conversar)

As crianças \_\_\_\_\_ o filme que assistiram. (amar)

Os noivos juraram que \_\_\_\_\_ um ao outro para sempre. (amar)

Meus amigos \_\_\_\_\_ no parque ontem (brincar).

José e Teresa \_\_\_\_\_ com o presente que vão ganhar dos pais. (brincar).

### **Orientações à professora:**

#### Antes do jogo:

- Ler as regras do jogo.

#### Durante o jogo:

- Questionar os alunos quanto à certeza de suas escolhas e pedir que justifiquem a escolha.
- Registrar a pontuação.

#### Depois do jogo:

- Refletir com eles sobre a terminação das palavras.

### **JOGO 3-SOLETRANDO (Jogo de escrita de palavras)**

**Objetivo:** Escrever corretamente palavras terminadas com ãO/AM no menor tempo possível.

**Material:** 20 fichas de palavras. Saco para realização de sorteio. Piloto de quadro branco (para registro dos pontos)

**Participantes:** Até 5 duplas ou grupos

#### **Regras:**

- É definido qual dupla ou grupo inicia o jogo.
- A/o dupla/grupo retira uma ficha do saco
- Se acertar, a professora registra o ponto da dupla/grupo no quadro.
- Quem acertar o maior número de palavras vence o jogo.

#### **Modelo de listas de palavras:**

1-Amar (aconteceu)	6-Partir (vai acontecer)
2- Brincar (vai acontecer)	7- Dormir (aconteceu)
3- Chegar (aconteceu)	8- Cozinhar (vai acontecer)
4-Cantar (vai acontecer)	9- Gostar (aconteceu)
5-Nadar (aconteceu)	10- Estudar (vai acontecer)

#### **Orientações à professora:**

##### Antes do jogo:

- Ler as regras do jogo.
- Explicar que vão jogar e refletir sobre o final de palavras que indicam ação.

Durante o jogo:

- Auxiliar os alunos a pensar na palavra a escrever, dando dicas quanto à palavra, não quanto à terminação.
- Questionar os alunos quanto à certeza de suas escolhas e pedir que justifiquem a escolha.
- Registrar a pontuação.

Depois do jogo:

- Refletir com eles sobre a terminação das palavras.

**JOGO 4- PENSANDO SOBRE A ESCRITA (Jogo de escrita de palavras)**

**Objetivo:** Escrever frases com terminadas com as desinências ÃO/AM.

**Meta do jogo:** Escrever 6 frases no menor tempo possível

**Material:** Folhas de papel ofício

**Participantes:** Até 5 grupos com número igual de alunos

**Regras:**

- A professora distribui papeis para cada grupo.
- A um sinal da professora os grupos escrevem 6 frases, onde tem que escrever 3 frases com ações (ou outros verbos) terminados com ÃO e 3 terminadas com AM.
- O grupo que terminar a tarefa leva o papel para que a professora confira a quantidade de pontos marcados.
- Quando o primeiro grupo terminar, os demais papeis serão recolhidos.
- A cada verbo empregado e escrito corretamente, o grupo marca um ponto.
- Vence, quem fizer o maior número de pontos.

Orientações à professora:

Antes do jogo:

- Ler as regras do jogo.

Durante o jogo:

- Estimular os alunos a participarem nos grupos, não deixando sob a responsabilidade de apenas um aluno.
- Recolher os papéis de todos os grupos quando o primeiro sinalizar que acabou.

Depois do jogo:

- Escrever as frases dos grupos no quadro para verificar a pontuação e refletir sobre a grafia correta.

**APÊNDICE I- DITADO UTILIZADO NO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE RETARDADO  
(SUFIXOS DERIVACIONAIS)- ESTUDO 2**

ESCOLA MUNICIPAL \_\_\_\_\_  
ALUNO: \_\_\_\_\_ 4ºANO \_\_\_\_\_

**DITADO**

- 1- QUANTO É O QUILO DE BATATA INGLESA E DO MELÃO JAPONÊS ?
- 2- AQUELA MULHER POLONESA TEM SURDEZ .
- 3- PENSEI QUE O FREGUÊS PEDISSE PÃO FRANCÊS COM REQUEIJÃO CREMOSO .
- 4- JOÃO LEVOU PAULO PARA VISITAR\_O CAFEZAL. DEPOIS ELES ACERTARÃO\_A COMPRA.
- 5- A PROFESSORA DE INGLÊS ESTÁ FALANDO DA TIMIDEZ DE LAURA.
- 6- DAQUI A DOIS MESES, ELES TENTARÃO COMPRAR ESSA VACA HOLANDESA.
- 7- O BEBÊ TOMOU O MINGAU E RIU COM MEIGUICE.
- 8- ANDRÉ GOSTA\_DE APROVEITAR SUA VIDA DE RIQUEZA.
- 9- TODOS PERCEBIAM COMO A FOLHAGEM DO BANANAL CRESCIA COM RAPIDEZ.
- 10-ELES NÃO ME FALARAM QUE AQUELE JORNALISTA INFORMAL FOSSE CHEIO DE CHATICE\_.
- 11-A BAILARINA DANÇA\_COM LEVEZA.
- 12-ONTEM AS CRIANÇAS CANTARAM'NÃO ATIRE O PAU NO GATO'

13-ANA PASSA MANTEIGA DE CACAU NOS LÁBIOS

14-NA PRÓXIMA REUNIÃO, OS FAZENDEIROS CONVERSARÃO SOBRE A SAFRA  
DO LARANJAL.

15-TALITA É MUITO LEGAL.

16-SE LUÍS NÃO SAÍSSE PARA PASSEAR, NÃO TERIA VISTO A BELEZA DAQUELE  
PARQUE.

17-ACHO TOLICE COMPRAR O FILME ORIGINAL.

**APÊNDICE J- DITADO UTILIZADO NO PÓS-TESTE IMEDIATO (SUFIXOS DERIVACIONAIS) E PRÉ-TESTE (DESINÊNCIAS VERBAIS)– ESTUDO 2**

ESCOLA MUNICIPAL \_\_\_\_\_

ALUNO: \_\_\_\_\_ 4º ANO \_\_\_\_\_

**DITADO**

- 1-QUANTO É O QUILO DE BATATA INGLESA E DO MELÃO JAPONÊS ?
- 2-AQUELA MULHER POLONESA TEM SURDEZ.
- 3-PENSEI QUE O FREGUÊS PEDISSE PÃO FRANCÊS COM REQUEIJÃO CREMOSO.
- 4-JOÃO LEVOU PAULO PARA VISITAR O CAFEZAL. DEPOIS ELES ACERTARÃO A COMPRA.
- 5-A PROFESSORA DE INGLÊS ESTÁ FALANDO DA TIMIDEZ DE LAURA.
- 6-DAQUI A DOIS MESES, ELES TENTARÃO COMPRAR ESSA VACA HOLANDESA.
- 7-O BEBÊ TOMOU O MINGAU E RIU COM MEIGUICE.
- 8-ANDRÉ GOSTA DE APROVEITAR SUA VIDA DE RIQUEZA
- 9-TODOS PERCEBIAM COMO A FOLHAGEM DO BANANAL CRESCIA COM RAPIDEZ.
- 10-ELES NÃO ME FALARAM QUE AQUELE JORNALISTA INFORMAL FOSSE CHEIO DE CHATICE.
- 11- A BAILARINA DANÇA COM LEVEZA.
- 12- ONTEM AS CRIANÇAS CANTARAM 'NÃO ATIRE O PAU NO GATO'
- 13-ANA PASSA MANTEIGA DE CACAU NOS LÁBIOS

14-NA PRÓXIMA REUNIÃO, OS FAZENDEIROS CONVERSARÃO SOBRE A SAFRA DO LARANJAL.

15-TALITA É MUITO LEGAL.

16-SE LUÍS NÃO SAÍSSE PARA PASSEAR, NÃO TERIA VISTO A BELEZA DAQUELE PARQUE.

17-ACHO TOLICE COMPRAR O FILME ORIGINAL.

18-ONTEM, OS CAVALOS DISPARARAM SEM QUE O VAQUEIRO CONSEGUISSSE PARÁ-LOS.

**APÊNDICE K- DITADO UTILIZADO NO PÓS-TESTE IMEDIATO (DESINÊNCIAS VERBAIS)- ESTUDO**

ESCOLA MUNICIPAL \_\_\_\_\_

ALUNO: \_\_\_\_\_ 4º ANO \_\_\_\_\_

**DITADO**

1 -PENSEI QUE O FREGUÊS PEDISSE PÃO FRANCÊS COM REQUEIJÃO CREMOSO .

2-JOÃO LEVOU PAULO PARA VISITAR O CAFEZAL, DEPOIS ELES ACERTARÃO A COMPRA.

3-DAQUI A DOIS MESES, ELES TENTARÃO COMPRAR ESSA VACA HOLANDESA.

4- O BEBÊ TOMOU O MINGAU E RIU COM MEIGUICE.

5-ANDRÉ GOSTA DE APROVEITAR SUA VIDA DE RIQUEZA.

6-ELES NÃO ME FALARAM QUE AQUELE JORNALISTA INFORMAL FOSSE CHEIO DE CHATICE.

7-A BAILARINA DANÇA COM LEVEZA.

8-ONTEM AS CRIANÇAS CANTARAM 'NÃO ATIRE O PAU NO GATO'

9-ANA PASSA MANTEIGA DE CACAU NOS LÁBIOS

10-ONTEM, OS CAVALOS DISPARARAM, SEM QUE O VAQUEIRO CONSEGUISSSE PARÁ-LOS.

11-NA PRÓXIMA REUNIÃO, OS FAZENDEIROS CONVERSARÃO SOBRE A SAFRA DO LARANJAL.

12-SE LUÍS NÃO SAÍSSE PARA PASSEAR, NÃO TERIA VISTO A BELEZA DAQUELE PARQUE.

13-ACHO TOLICE COMPRAR O FILME ORIGINAL.

## APÊNDICE L- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS

- 1- Qual a sua formação acadêmica (curso, instituição e ano de conclusão)?
- 2- Há quanto tempo exerce a docência?
- 3- Você costuma usar jogos e outros recursos lúdicos em sua sala de aula? Com que finalidade? E qual a frequência?
- 4- Você acha que deve haver um ensino específico voltado para a norma ortográfica ou não? Justifique.
- 5- Você destina dias ou horários específicos para o ensino da ortografia?
- 6- Como você define o que priorizar no ensino da norma ortográfica?
- 7- Que recursos você usa para ensinar ortografia?
- 8- Relate uma aula dada por você, ou atividades que você utilizou para trabalhar ortografia e que julgou serem bem-sucedidas.