

ACENTUAR OU NÃO ACENTUAR, EIS A QUESTÃO

ACEPTAR O NO ACEPTAR, ESA ES LA CUESTIÓN

TO ACCENTUATE OR NOT TO ACCENTUATE, THAT IS THE QUESTION

Alaim Souza Neto^{*}

Fabírcia Cristiane Guckert^{**}

Kellin Karina Kreusch Knaut^{***}

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar a elaboração de jogos digitais e analógicos para serem usados nas aulas de Língua Portuguesa. O foco é solucionar e/ou amenizar os distanciamentos da norma de referência vigente para aprimorar a escrita. Como quadro teórico utilizou-se as obras de Fernandes (2010), Macedo *et al.* (2000), Boal (2009), Vasconcellos (2003) e Volpato (2017). Partiu-se da seguinte hipótese: se os professores de Língua Portuguesa usassem jogos para ensinar, na prática, homonímia e regras de acentuação gráfica, se amenizaria os distanciamentos da norma de referência vigente, pelo menos os mais recorrentes, identificados nas produções textuais dos alunos. Conclui-se que os jogos podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas, já que eles mobilizam esquemas mentais que estimulam o pensamento e a ordenação de tempo e espaço, integram várias dimensões da personalidade, favorecem a aquisição de condutas cognitivas e o desenvolvimento de habilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo. Acentuação gráfica. Homonímia. Língua Portuguesa.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar el desarrollo de juegos virtuales y analógicos para ser utilizados en las clases de lengua portuguesa. El enfoque está en resolver y/o mitigar las desviaciones del estándar de referencia actual, para mejorar la escritura. Como marco teórico, los trabajos de Fernandes (2010), Macedo *et al.* (2000), Boal (2009), Vasconcellos (2003) y Volpato (2017). El punto de partida fue la siguiente hipótesis: si los profesores de lengua portuguesa utilizaran juegos para enseñar, en la práctica, las reglas de homonimia y acentuación gráfica, se aliviarían las distancias con el estándar de referencia actual, al menos las más recurrentes, identificadas en los textos de los estudiantes. Se concluye que los juegos pueden ser utilizados como herramientas pedagógicas, ya que movilizan esquemas mentales que estimulan el pensamiento y la ordenación del tiempo y el espacio; integrar varias dimensiones de la personalidad; favorecer la adquisición de conductas cognitivas y el desarrollo de habilidades.

PALABRAS CLAVE: Juego. Acento gráfico. Homonimia. Lengua portuguesa.

^{*} Doutor em Educação, professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e dos Programas de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e de Mestrado Profissional em Física da UFSC. E-mail: alaim.souza@ufsc.br.

^{**} Mestre em Estudos da Tradução, professora da EEB Bertino Silva e da EEB Frei Manoel Philippi e aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: fabriaciago@hotmail.com.

^{***} Professora da EEB Bertino Silva e aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: kreuschkellin@gmail.com.

ABSTRACT: This article aims to present the development of digital and analog games to be used in portuguese language classes. The focus is on resolving and/or mitigating deviations from the current reference standard, in order to improve writing. As a theoretical framework, the works of Fernandes (2010), Macedo *et al.* (2000), Boal (2009), Vasconcellos (2003) and Volpato (2017). The starting point was the following hypothesis: if portuguese language teachers used games to teach, in practice, homonymy and graphic accentuation rules, the distances from the current reference standard would be alleviated, at least the most recurrent ones, identified in the students textual productions. It is concluded that games can be used as pedagogical tools, since they mobilize mental schemes that stimulate thinking and the ordering of time and space; integrate several dimensions of personality; favor the acquisition of cognitive behaviors and the development of skills.

KEYWORDS: Game. Graphic accent. Homonymy. Portuguese Language.

1 INTRODUÇÃO

Os professores de Língua Portuguesa não podem ser meros reprodutores das páginas de exercícios gramaticais e não devem se prender à ideia de seguir a ordem dos capítulos da gramática e/ou do livro didático. É preciso ter criatividade. É necessário mostrar aos estudantes os motivos pelos quais certos efeitos de construção aparecem da forma como aparecem. Desse modo, eles vão sentir o prazer de aprender e compreender determinados usos linguísticos, a razão da classificação sintática e sua possível problematização, bem como as nomenclaturas e suas limitações.

Quando o foco é a produção de textos, não adianta os professores apenas lerem o que os alunos redigiram, assinalarem os distanciamentos da norma de referência vigente e avaliarem a produção de forma quantitativa, sem dar *feedback* e planejar atividades alicerçadas nas dificuldades reais identificadas, a fim de avançar.

Sendo assim, as discussões aqui desenvolvidas partiram da análise de um conjunto de fatores interconectados, sendo eles indicadores e índices oficiais da rede pública do estado de Santa Catarina e levantamentos feitos ao longo da experiência docente dos autores deste artigo, durante o processo de escrita, correção, reescrita e avaliação das produções textuais dos seus alunos, nas quais se identificaram distanciamentos da norma de referência vigente da língua portuguesa, ou seja, da grafia oficial em vigor, também conhecida como ortografia, principalmente em relação à utilização das palavras homógrafas e à acentuação gráfica.

É importante ressaltar que se considera os relatórios de desempenho do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principalmente os resultados das redações, dado que tanto as escolas quanto os professores, especialmente os de Língua Portuguesa, são pressionados pelos diretores, assim como pelo governo, a melhorar os resultados das escolas e, conseqüentemente, do estado e do Brasil. Esses indicadores trazem apontamentos que sugerem que ainda não houve a apropriação, por parte dos alunos, da escrita, ou, no mínimo, não houve domínio das regras de estruturação que se alinham com as normas de referência de escrita vigentes no país.

O uso da língua em seu registro normatizado como uma referência em vigor tem sido um dos fatores que apontam a apreensão do sistema escrito. Com isso, os distanciamentos da norma vigente identificados nas produções textuais dos estudantes, principalmente os mais recorrentes, são tomados como uma lacuna em relação ao uso da língua considerada como referência.

Assim, essa conjuntura gerou o interesse de responder à seguinte questão: Como propor formas de solucionar e/ou, ao menos, amenizar os distanciamentos da norma de referência da língua portuguesa, na variação do Brasil, em relação ao uso das palavras homógrafas e à acentuação gráfica por meio de jogos?

A fim de responder a essa pergunta, o desafio proposto era o de elaborar atividades com grande teor de ludicidade para adequar e melhorar pontos da trajetória dos estudantes que apresentam dificuldades em se comunicar, de forma escrita, utilizando as normas de referência vigentes na língua portuguesa.

Com esse enfoque, o objetivo deste artigo é apresentar a elaboração de jogos digitais e analógicos para serem usados nas aulas de Língua Portuguesa, cujo foco é solucionar e/ou amenizar os distanciamentos da norma de referência vigente, pelo menos os mais recorrentes, identificados nas produções textuais dos alunos, para aprimorar a escrita dos discentes, principalmente dos Anos Finais do Ensino Fundamental, já que é a partir dessa fase escolar que os números dos indicadores começam a despencar.

Diante dessa situação, tem-se a seguinte hipótese: Se os professores de Língua Portuguesa usassem jogos para ensinar, na prática, homonímia e regras de acentuação gráfica, se amenizariam os distanciamentos da norma de referência vigente da língua portuguesa, na variação do Brasil, pelo menos os mais recorrentes, identificados nas produções textuais dos alunos.

Na sequência, apresenta-se a problemática e a base teórica deste artigo, perpassando-se pelo documento oficial vigente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, dado que ela aborda o desenvolvimento da competência escrita, em especial ao que se refere aos elementos notacionais, neste caso, a acentuação gráfica. Além desse documento, apresenta-se o que alguns autores abordam em relação ao uso dos jogos como uma metodologia de ensino, tais como Fernandes (2010), Macedo *et al.* (2000), Boal (2009), Vasconcellos (2003) e Volpato (2017).

Depois, apresentam-se as regras de referência das palavras homógrafas e da acentuação gráfica, e, por fim, mostra-se o passo a passo para a elaboração dos jogos. Dois dos três jogos foram elaborados com o auxílio das novas Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC) e o terceiro é um jogo de tabuleiro, estilo trilha. Esses jogos podem ser elaborados com ou sem o auxílio dos alunos.

2 PROBLEMA

Conforme mencionado, as discussões aqui desenvolvidas partiram da análise de um conjunto de fatores interconectados, sendo eles indicadores e índices oficiais da rede pública do estado de Santa Catarina e levantamentos feitos ao longo da experiência docente.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o estado de Santa Catarina, em 2019, na rede pública (federal, estadual e municipal), ultrapassou a meta projetada de 6.2 para Anos Iniciais do Ensino Fundamental (quarta série/quinto ano), porém o desempenho dos Anos Finais do Ensino Fundamental (oitava série/nono ano) não é o mesmo, uma vez que o estado não alcançou a meta projetada de 5.8, tendo como índice observado 5.2. Mesmo não sendo o foco deste artigo, convém verificar os resultados do Ensino Médio (EM) (terceira série) e, dessa forma, pode-se perceber que o cenário é pior, dado que a meta projetada para a rede estadual de ensino era 5.1, contudo o índice observado é de 3.8. Consequentemente, os dados revelam que uma parte significativa dos estudantes, ao concluírem o Ensino Fundamental, não tem domínio das práticas básicas de leitura e de escrita, fato que fica mais evidente nos resultados gerais do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principalmente nas notas das redações.

De acordo com o INEP de 2020, 5.893.369 pessoas se inscreveram no exame. Desses, 2.795.369 compareceram aos dois dias de prova ou a pelo menos um dia, e 3.029.391 faltaram aos dois dias de aplicação. Desse montante, 28 participantes obtiveram nota máxima na produção de texto (1000) e 87.567 zeraram, sendo que a redação em branco foi o motivo mais recorrente (1,12%), seguido de fuga do tema (0,93%) e cópia do texto motivador (0,46%), em um total de 2.723.583 textos corrigidos.

Ainda em conformidade com os dados do INEP, a prova com a maior média geral foi a da redação: 588,74, seguida da prova objetiva de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com média geral de 523,98. Contudo, a média geral da redação dos estudantes do estado de Santa Catarina foi inferior à média geral nacional, pontuando 570,09.

Progressivamente, os números disponibilizados pelo desempenho dos alunos do EM ratificam o agravamento das dificuldades apresentadas no Ensino Fundamental. É importante ressaltar que dados costumam ser relativos, no entanto, são parâmetros que confirmam o problema da não-aprendizagem dos alunos em relação ao ensino das práticas básicas de escrita nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente no contexto da rede pública de ensino.

Além disso, a fim de ampliar esta reflexão sobre o desenvolvimento da escrita no processo de ensino e aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa, considera-se também a experiência docente dos autores deste artigo, uma vez que, durante o processo de escrita, correção, reescrita e avaliação das produções textuais dos seus alunos, eles identificaram distanciamentos da norma de referência vigente da língua portuguesa, da grafia oficial em vigor, também conhecida como ortografia, principalmente em relação ao uso das palavras homógrafas e à aplicação das regras de acentuação gráfica.

Essa experiência docente confirma as dificuldades apresentadas pelos indicadores e índices oficiais da rede pública do estado de Santa Catarina, visto que, não negam que os alunos têm dificuldades para redigir textos e, quando o fazem, apresentam distanciamentos da norma de referência vigente, principalmente em relação ao uso das palavras, mas sobre o aspecto de seus significados nos textos, especialmente nas situações de homonímia e em relação à acentuação gráfica, ou seja, os estudantes têm dificuldade em saber, na prática, como e onde usar o acento gráfico seguindo as regras de acentuação gráfica.

Por conseguinte, apresentam-se alguns exemplos de distanciamentos da norma de referência vigente da língua portuguesa, na variação do Brasil, identificados nas produções textuais dos estudantes dos Anos Finais Ensino Fundamental, os mais recorrentes nos últimos cinco anos letivos quanto ao uso de palavras homônimas, conforme pode ser observado no Quadro 1.

média – media	hábito – habito	influência – influencia
público – publico	tráfico- trafico	polícia – policia
denúncia – denuncia	está – esta	país – pais
início – inicio	crítica – critica	dúvida – duvida

Quadro 1: Alguns distanciamentos mais recorrentes quanto à homonímia

Fonte: Elaborado pelos autores

Além disso, também são apresentados alguns exemplos de distanciamentos da norma de referência vigente da língua portuguesa, na variação do Brasil, identificados nas produções textuais dos estudantes dos Anos Finais Ensino Fundamental, os mais recorrentes nos últimos cinco anos letivos quanto à acentuação das palavras oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas e dos monossílabos tônicos e átonos, conforme pode ser observado no Quadro 2.

historico	Gênero	teocentrico	difícil
sacrificio	Estetica	hidrica	heroico
Inconfidencia	Desperdicio	politicos	agua
cenario	Fantastico	tematica	basicos
raínha	Videos	migratoria	dramatica
titulo	Facil	declinio	otima

Quadro 2: Alguns distanciamentos mais recorrentes quanto à acentuação gráfica

Fonte: Elaborado pelos autores

Ao analisar-se os Quadros 1 e 2, pode-se perceber que há, primeiramente, uma dificuldade em usar as palavras homógrafas que são estudadas dentro da semântica. A semântica explora os significados de uma palavra, frase ou expressão dentro de um contexto.

Além disso, há uma tendência generalizada dos estudantes em não utilizar sinais gráficos de acentuação em todas as possibilidades de classificação tônica – oxítona, paroxítona, proparoxítona e monossílabos tônicos e átonos – durante o processo de produção de textos.

3 BASE TEÓRICA

Com objetivo de solucionar ou amenizar os distanciamentos da norma de referência vigente da língua portuguesa, na variação do Brasil, identificados nas produções textuais dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, os mais recorrentes nos últimos cinco anos letivos quanto à homonímia e à acentuação gráfica das palavras, visita-se a Base Nacional Comum Curricular, um dos documentos norteadores do planejamento do professor, a fim de verificar o que ela postula sobre o desenvolvimento da competência escrita e a importância de se conhecer a acentuação gráfica e de perceber as suas relações com a prosódia. Além disso, utiliza-se como aporte teórico as obras de Fernandes (2010), Macedo *et al.* (2000), Boal (2009), Vasconcellos (2003) e Volpato (2017).

Mesmo estando-se a par das críticas construídas acerca da BNCC, ela é, na atualidade, um dos documentos que se apresentam como orientadores de práticas pedagógicas que devem ser desenvolvidas na escola, e tem como principal finalidade instrumentalizar o professor quanto à teorização do ensino formal do idioma materno. Para tal, a Base apresenta seis competências específicas na área de Linguagens para o Ensino Fundamental, sendo que uma delas aborda a necessidade de “Utilizar diferentes linguagens verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação” (BRASIL, 2017, p. 65).

É fato que com a composição de enunciados o sujeito se projeta em uma sociedade da qual passa a ser agente e reagente. A escrita, nesse caso, ocupa um papel de grande relevância e, por tal motivo, o registro, quando posto como exercício de cidadania, se propaga melhor se associado ao conjunto de regras entendido pelos falantes de um idioma como referencial para as produções que ocorram em seu território, evitando, assim, problemas de entendimento na comunicação desejada. É função do componente de Língua Portuguesa zelar por isso, conforme aponta a BNCC:

Ao componente Língua Portuguesa cabe proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. [...] a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (BRASIL, 2017, p.67)

Ainda em se tratando da produção de textos, no que concerne ao trabalho de ajustamento às normas de referência vigentes, uma das 185 habilidades a serem desenvolvidas nos Anos Finais do Ensino Fundamental é a habilidade “(EF67LP32) - Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita”. Segundo esse documento, essa é uma habilidade diretamente relacionada a contextos de produção e revisão de textos escritos, cujo foco é a obediência às convenções ortográficas do português, o que demanda o envolvimento sistemático em práticas de produção nas quais esse tipo de conhecimento seja requisitado e o domínio e/ou o estudo concomitante dessas convenções.

Além disso, a BNCC sugere que, na elaboração do currículo, o desenvolvimento dessa habilidade venha sempre associado a práticas de produção e/ou revisão de textos, especialmente em situações públicas e formais em que a ortografia é requisito necessário, e orienta sobre a progressão curricular, que pode se basear: nos tópicos de ortografia a serem previstos para os dois anos em jogo, ou seja, sexto e sétimo anos, iniciando-se com as regularidades e prosseguindo com as irregularidades; no grau de complexidade dos gêneros e textos programados para as práticas de produção e/ou revisão envolvidas nesse estudo; e no nível de autonomia que se pretende levar o aluno a conquistar a cada etapa.

Vale mencionar que o termo ‘convenções’ é trazido aqui com o mesmo sentido que este artigo trouxe a expressão ‘norma de referência vigente’, por entender que se trata de algo mutável em momentos da história da humanidade e, por tal razão, adota-se o que é conveniente para o momento em que vive determinada sociedade.

Para desencadear tais objetos do conhecimento nas aulas de Língua Portuguesa, acredita-se que a utilização de jogos pode facilitar a fixação das normas de referência vigentes, já que os jogos e as brincadeiras fazem parte de praticamente todas as culturas. Eles representam formas seguras de vivenciar, experimentar e sentir situações que, de alguma forma, aproximam-se da realidade, uma vez que “[...] a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação mais comovente da experiência em hábito” (BENJAMIN, 1984, p. 75). Assim, jogar permite constantes experimentações, manifestações e revelações, o que pode promover modificações nos valores, pensamentos e hábitos cotidianos.

Estudos indicam que a ação de jogar e o contexto lúdico são fundamentais para intervir positivamente nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com dificuldades escolares, mesmo que, muitas vezes, o jogo, no contexto escolar, ainda seja visto como uma matação de aula.

Além disso, autores renomados se dedicaram a estudar a utilização de jogos com finalidade didática, como Huizinga (1938-2007), Piaget (1945-1990) e Vigotski (1933-1988), para entender o papel do jogo e da brincadeira no desenvolvimento humano, explicitando concordâncias e discordâncias sobre o tema. Não é objeto deste artigo discorrer sobre esses posicionamentos, o que importa é o reconhecimento que esses pesquisadores fazem sobre a atividade lúdica, afirmando que ela é essencial para a apropriação dos conteúdos da cultura e para o desenvolvimento físico, intelectual, social e afetivo do ser humano.

Assim, a utilização de jogos educativos no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Fernandes (2010), o jogo, sendo um impulso natural do ser humano, funciona como um grande motivador. Por meio dele, realiza-se um esforço voluntário para se atingir um objetivo, pois o jogo mobiliza esquemas mentais, estimulando o pensamento e a ordenação do tempo e do espaço; integra várias dimensões da personalidade, tais como a dimensão afetiva, social, motora e cognitiva; favorece a aquisição de condutas cognitivas e o desenvolvimento de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, força e concentração.

De acordo Macedo *et al.* (2000), um jogo com regras tem caráter coletivo e segue uma estrutura própria. Nessa estrutura só se pode jogar em função da jogada do outro. Dessa forma, os jogadores estabelecem uma relação de interdependência. Jogos com regras exigem obediência a algo que foi previamente aceito por um grupo de pessoas. O desafio deixa de ser transgredir a regra e passa a ser obedecê-la, para ganhar ou perder dentro de certos limites. Mudanças nas regras são possíveis, desde que combinadas entre os participantes. Isso exige que todos percebam a relação de interdependência e a necessidade de obediência a acordos coletivos. A integração dos processos de construção de conhecimento possibilitada pelo jogo torna-o um instrumento valioso para o ensino sistematizado, quando se concebe o processo de aprendizagem como algo que implica a totalidade do sujeito.

Para Boal (2009), os jogos são necessários porque reúnem duas características essenciais da vida em sociedade: possuem regras, como a sociedade possui leis, que são necessárias para que se realizem, mas necessitam de liberdade criativa para que o jogo, ou a vida, não se transforme em servil obediência. E, acrescenta, sem regras não há jogo, sem liberdade não há vida. Dessa maneira, além dessa essencial característica metafórica apresentada pelo autor, os jogos ajudam na desmecanização do corpo e da mente alienados às tarefas repetitivas dos exercícios de fixação, encontrados no dia a dia escolar, nas aulas de Língua Portuguesa. Os jogos facilitam e obrigam essa desmecanização, sendo, como são, diálogos sensoriais os quais, dentro da disciplina necessária, exigem a criatividade, que é a sua essência.

Vasconcellos (2003) faz algumas sugestões muito interessantes para o uso do jogo em sala de aula. Segundo a autora, na seleção dos jogos, o professor deve levar em conta não só o conjunto de suas características, como o tipo de raciocínio envolvido, a habilidade e a atitude psicológica necessária, mas também o conhecimento específico que cada jogador deve ter para criar situações-problema e jogos que podem ser continuados a partir de determinado ponto, novas aberturas etc. Além disso, para a pesquisadora, é importante considerar jogos com processos narrativos que permitam ao jogador enxergar seu processo de pensamento durante as jogadas, jogos

que possibilitem a comparação a outros e a si próprio e que propiciem a invenção de novas formas de trabalhar com jogos conhecidos, modificando suas regras e materiais, discutindo-se, também, o que é perder e ganhar.

Vasconcellos (2003, p. 54) ainda ressalta:

Para trabalhar com jogos é necessário que o professor encontre, ele próprio, prazer na atividade lúdica. Brincar é talvez um dos mais característicos atributos humanos. Para muitos autores a atividade lúdica está na origem da cultura humana. Mais que uma atividade, o lúdico é uma atitude diante da vida. É o reconhecimento do valor inerente do prazer de pertencer a esse enorme tabuleiro em que ganhamos, perdemos, jogamos e aprendemos, sempre.

Volpato (2017) aborda a necessidade de a escola vir a ser um lugar mais prazeroso, onde o jogo, a brincadeira e o brinquedo possam ser valorizados, pois eles já são uma realidade, bastando apenas um despir-se de qualquer preconceito por parte de quem trabalha com a formação de estudantes e, por consequência, voltar atentamente o olhar para os alunos reais da escola. Nesse sentido, o jogo se mostra como aliado do professor por ser uma forma de reconstrução de caminhos que, por razões diversas e totalmente particulares de cada escola e de cada turma, tenham sido prejudicados durante o processo de aprendizagem.

Ademais, Volpato (2017) reafirma a importância do jogo e do brinquedo no processo de aprendizagem e de desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e corporais dos alunos e suas aplicações como recurso didático-pedagógico, principalmente nos primeiros anos escolares. Para o autor, se o jogo e a brincadeira não forem considerados como pano de fundo no Projeto Político Pedagógico (PPP) de qualquer escola, seja ela pública ou privada, provavelmente os professores não estarão empenhados em proporcionar experiências nesse sentido e, consequentemente, as possibilidades de se realizar um trabalho mais significativo e prazeroso com os discentes serão limitadas. Para Volpato (2017), no contexto atual, o grande desafio é trabalhar os conteúdos propostos pelos programas curriculares e recriá-los de forma a torná-los mais significativos e prazerosos.

Finalizada a fundamentação teórica, expõe-se, a partir de agora, o conjunto de regras referente às palavras homônimas e algumas estruturas de regras que conceituam o uso, ou não, de acentuação gráfica nas palavras escritas em língua portuguesa que devem servir de base na hora de elaborar e confeccionar os jogos tanto digitais quanto analógicos.

Vale ressaltar que essas regras foram extraídas do livro *Aprender e praticar gramática*, de Mauro Ferreira do Patrocínio (2011), visto que os livros didáticos, de forma geral, quando abordam a homonímia e a acentuação gráfica das palavras, o fazem de forma fragmentada e superficial.

4 PALAVRAS HOMÔNIMAS

Homônimos e parônimos são elementos que são estudados dentro da semântica. A semântica explora os significados de uma palavra, frase ou expressão dentro de um contexto. As palavras homônimas e parônimas são aquelas que se constituem de igualdade ou semelhança na fonologia e na grafia, mas possuem significados totalmente diferentes. Pode-se dizer também que essas palavras estabelecem uma relação de paronímia e homonímia entre elas.

Constituídas de distintos significados, assim como a sonoridade, as palavras homógrafas são aquelas que apresentam a mesma grafia. Elas podem ser subdivididas em homônimas perfeitas, homônimas homógrafas e homônimas homófonas.

As palavras homônimas perfeitas são aquelas idênticas na grafia e na pronúncia. Exemplos: são (sadio) - são (verbo ser) - são (santo); leve (de pouco peso) - leve (verbo levar); morro (pequena montanha) - morro (verbo morrer).

As palavras homônimas homógrafas são aquelas iguais apenas na grafia. Exemplos: torre /ô/ (prédio alto) - torre /ó/ (verbo torrar); colher /ê/ (prédio alto) - colher /é/ (nome de um objeto); governo /ê/ (administração) - governo /é/ (ato de governar); molho /ô/ (tempero) - molho /ó/ (verbo molhar).

As palavras homônimas homófonas são aquelas iguais apenas na pronúncia. Exemplos: acento (sinal gráfico) - assento (lugar de sentar); apreçar (fixar preço) - apressar (por pressa).

5 REGRAS DE ACENTUAÇÃO GRÁFICA

Ao abordar-se a acentuação gráfica das palavras, a primeira questão que vem em mente é: para que acentuar? Segundo Patrocínio (2011, p. 155), “[...] a acentuação gráfica tem uma finalidade prática: orientar o leitor quanto à pronúncia correta das palavras. Tanto a presença do acento (nas palavras que o exigem) quanto sua ausência (nas palavras que não o admitem) são fundamentais para indicar a pronúncia”.

De acordo com o autor, as regras de orientação à acentuação apareceram em 1943 e foram sendo atualizadas com o decorrer dos anos, sendo a primeira alteração feita em 1971 e depois em 1990, sendo esta última a que define a atual norma de referência para a acentuação gráfica de todas as palavras do português brasileiro. Para Patrocínio (2011), aplicar adequadamente as regras de acentuação é uma exigência que se impõe a quem, em situações específicas de comunicação, precisa utilizar a língua escrita na norma de referência vigente. Dessa forma, quem escreve precisa orientar o leitor quanto à correta pronúncia das palavras que utiliza. Assim, para pronunciar corretamente as palavras, é necessário estar atento à presença e também à ausência dos acentos gráficos. Eles têm a finalidade de oferecer ao leitor orientações que lhe permitam pronunciar adequadamente as palavras que lê, além de apontar para o sentido pretendido, como no caso das palavras homônimas.

6 CLASSIFICAÇÃO DAS PALAVRAS QUANTO À SÍLABA TÔNICA

Quando se pronuncia uma palavra formada por duas ou mais sílabas, é possível criar uma classificação pela posição que ocupa a sílaba com maior intensidade durante a pronúncia, tendo sinal gráfico de acentuação ou não de acordo com as regras apresentadas abaixo:

Oxítonas: todas aquelas em que a sílaba tônica se encontra demarcada na última sílaba. Exemplos: café, cipó, coração e armazém.

Paroxítonas: toda sílaba tônica é a penúltima sílaba. Exemplos: caderno, problema, útil e automóvel.

Proparoxítonas: toda sílaba tônica é a antepenúltima sílaba. Exemplos: lâmpada, ônibus, cárcere e cônego. Para o caso de proparoxítonas, deve-se levar em conta que todas recebem acento gráfico.

7 MONOSSÍLABOS

Quando as palavras são construídas a partir de uma única sílaba, recebem a nomenclatura de monossílabos, neste caso dependendo da intensidade (força) com que são pronunciadas, subdividindo-se em dois grupos: átonas (fracas) e tônicas (fortes), conforme o exemplo: *Que lembrança darei ao país **que me deu** tudo o que lembro e **sei**, tudo quanto senti?* (Carlos Drummond de Andrade).

Nesse exemplo, pode-se perceber que os monossílabos “ao”, “que”, “me”, “o”, “e” são átonos, visto ser a pronúncia tão fraca que se apoiam na palavra subsequente, e desta maneira nunca são acentuados. Já os monossílabos representados por “deu” e “sei” demonstram ser dotados de autonomia fonética, ou seja, são proferidos com força e mantêm o seu significado próprio, caracterizando-se, portanto, como tônicos, pedindo, de acordo com as terminações, a presença (ou ausência) de acento gráfico.

Graficamente, acentuam-se os monossílabos terminados em: -a(s): chá(s); -e(s): pé(s), ré(s); -o(s): dó(s). Entretanto, os monossílabos “tu”, “noz”, “vez”, “par” e “quis” não são acentuados. Já os monossílabos tônicos formados por ditongos abertos – “eis”, como em

réis, “eu”, como em véu e “oi”, como na grafia de dói – recebem o acento. No caso dos verbos monossilábicos terminados em “ê”, a terceira pessoa do plural terminada em “eem” não é acentuada, conforme o exemplo: Ele vê - Eles veem.

Diferentemente ocorre com os verbos monossilábicos terminados em /em/, haja vista que a terceira pessoa termina em “em”, embora acentuada, como no exemplo: Ele tem – Eles têm.

Acentuam-se todas as oxítonas terminadas em -a, -e, -o, seguidas ou não de “s”. Exemplos: Pará, café, carijó, armazém e parabéns. Além disso, acentuam-se todas as paroxítonas terminadas em: -l: amável, fácil, útil; -r: caráter e câncer; -n: hífen e próton. Entretanto, quando grafadas no plural, essas palavras não recebem acento. Exemplos: polens, hifens. Ademais, acentuam-se todas as paroxítonas terminadas em: -x: látex, tórax; -ps: fórceps, bíceps; -ã(s): ímã, órfãs; -ão(s): órgão, bênçãos; -um(s): fórum, álbum; -on(s): elétron, nêutron; -i(s): táxi, júri; -u(s): Vênus, ônus; -ei(s): pônei, jóquei; -ditongo oral (crescente ou decrescente), seguido ou não de “s”: história, série, água, mágoa.

De acordo com a nova ortografia, os ditongos terminados em -ei e -oi não são mais acentuados, como pode ser verificado nos exemplos a seguir: Coreia, plebeia, ideia, Odisseia, jiboia, asteroide, paranoia e heroico. Entretanto, o acento ainda permanece nas oxítonas terminadas em -éu, -ói e -éis. Exemplos: chapéu, herói e fiéis. Não serão mais acentuados o “i” e “u” tônicos quando, depois de ditongo, formarem hiato. Exemplos: Sauipe, bocaiuva, feiura e boina.

Nas palavras oxítonas, mesmo precedidas de ditongo, as letras “i” e “u” dos hiatos recebem acento gráfico. Exemplos: Pi-au-í e tui-ui-ús. O mesmo acontece com o “i” e o “u” tônicos dos hiatos não antecidos de ditongos. Exemplos: sa-í-da, sa-ú-de, ju-í-za, sa-ú-va, ru-í-do.

As formas verbais que possuem o acento na raiz com o “u”ônico precedido das letras “q” e “g” e seguido de “e” ou “i” não serão mais acentuadas. Exemplos: apazigue, argui. Quando o verbo admitir duas pronúncias diferentes, usando “a” ou “i” tônicos, essas vogais serão acentuadas. Exemplos: eu águo, eles águam, eles enxáguam (aônico); eu delínquo, eles delínquem (iônico); tu apazíguas; que eles apazíguem. Se a tônica, na pronúncia, cair sobre o “u”, ele não será acentuado. Exemplos: Eu averiguo, eu aguo.

8 ELABORAÇÃO DOS JOGOS

Com o objetivo de solucionar ou, ao menos, amenizar os distanciamentos da norma de referência vigente na língua portuguesa, na variação do Brasil, em relação à homonímia e à acentuação gráfica, apresenta-se como sugestão a elaboração de dois jogos virtuais que utilizam a plataforma *Wordwall*, o primeiro a partir do Quadro de referência 1 e o segundo com base no Quadro 2. Além dessas duas opções virtuais, sugere-se também um jogo de tabuleiro no modelo de trilha, de acordo com o Quadro 2. Vale ressaltar que os jogos se fundamentam na classificação das palavras homônimas e nas regras de acentuação elencadas anteriormente.

9 JOGOS NO WORDWALL

Nesta seção, apresenta-se um passo a passo de como criar, de maneira fácil, jogos virtuais no modelo questionário. O *Wordwall* é uma plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, utilizando apenas poucas palavras. Pode ser usado para criar atividades interativas e imprimíveis. As atividades interativas podem ser reproduzidas em quaisquer dispositivos para a *web*, como computador, *tablet*, *smartphone* ou quadro interativo.

9.1 Passo a passo

1º - Acesse a plataforma *Wordwall*: <http://wordwall.net/pt>, clique na aba *Inscriver-se*, inscreva-se com uma conta básica e, em seguida, clique na aba *Iniciar sessão*.

2º - Escolha um dos modelos disponíveis (Ver a Imagem 1).

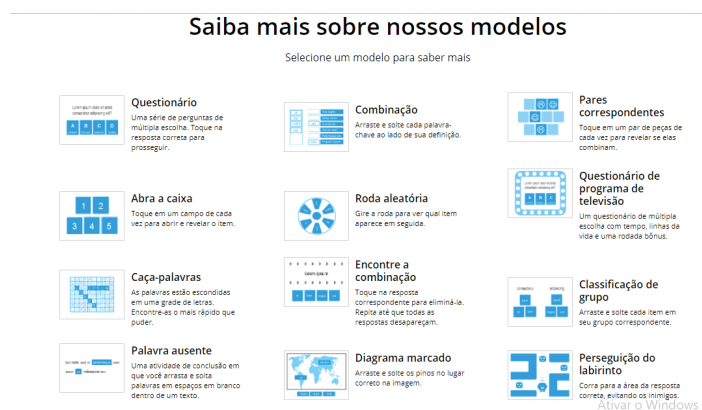


Imagem 1: Modelos

Fonte: Wordwall (2021)

3º - Insira o conteúdo desejado.

4º - Imprima a atividade ou compartilhe-a.

Como pode-se visualizar, a plataforma oferece dezesseis diferentes modelos de atividades para criar lições interativas e imprimíveis que podem ser personalizadas para a sala de aula. São questionários, competições, jogos de palavras e muito mais. O primeiro jogo, intitulado *Acentuar ou não acentuar, eis a questão*, foi elaborado utilizando os distanciamentos da norma vigente elencados no Quadro 1 e as regras relacionadas às palavras homônimas.

Imagem 2: Jogo *Acentuar ou não acentuar, eis a questão*

Fonte: Elaborado pelos autores

Para isso, optou-se pelo modelo questionário e criou-se quinze perguntas com duas opções de resposta para cada uma delas (ver Imagem 3), e o tempo é cronometrado, conforme pode ser visualizado no canto esquerdo superior.



Imagem 3: Primeira pergunta

Fonte: Elaborado pelos autores

Além de visualizar o jogo, é possível jogá-lo, visto que ele se encontra disponível na rede, para isso é só clicar no *link* abaixo.

Jogo 1- Clique aqui: <https://wordwall.net/pt/resource/20680220>

É necessário mencionar que, nesse modelo de questionário, o tema do jogo e o modelo de fonte podem ser configurados de acordo com as opções disponíveis. Além disso, pode-se configurar as seguintes opções: cronômetro (nenhum e contagem regressiva), vidas (ilimitado), aleatório (embaralhar ordem das perguntas), marcação (prosseguir automaticamente após marcação) e fim do jogo (exibir respostas).

É importante lembrar que esses jogos virtuais apresentam uma tabela de classificação, por meio da qual o professor pode acompanhar a posição, o nome do aluno, a pontuação e o tempo utilizado por cada estudante para responder às questões. Essa tabela também pode ser configurada nos seguintes itens: ativado (ligado e desligado), tamanho (três melhores, cinco melhores, dez melhores, vinte melhores e quarenta melhores), duplicado (permitir nomes duplicados e mostrar apenas a melhor pontuação para cada nome) e remover depois (nunca, um mês, uma semana, 24 horas e limpar agora). Pode ser privada, contudo, pode-se torná-la pública.

O segundo jogo foi elaborado a partir dos distanciamentos da norma vigente, apresentados no Quadro 2, e das regras de acentuação gráfica. Para isso, optou-se pelo modelo de questionário de programa de televisão, uma vez que esse modelo é um questionário de múltipla escolha com tempo, linhas da vida e uma rodada bônus. Para isso, criou-se uma rodada de oito perguntas, conforme pode ser visualizado e jogado pelo *link* abaixo.

Jogo 2 -Clique aqui: <https://wordwall.net/pt/resource/47602407>

É necessário citar que o tema desse questionário não pode ser configurado, apenas o modelo de fonte. Além disso, pode-se configurar as seguintes opções: cronômetro (nenhum e contagem regressiva), vidas (ilimitado), perguntas antes de uma rodada bônus (3), salvamentos (50:50, pontuação x 2, tempo extra e trapaça), aleatório (embaralhar ordem das perguntas) e fim do jogo (exibir respostas). A tabela de classificação também pode ser configurada nos seguintes itens: ativado (ligado e desligado), tamanho (três melhores, cinco melhores, dez melhores, vinte melhores e quarenta melhores), duplicado (permitir nomes duplicados e mostrar apenas a melhor pontuação para cada nome). O resultado pode ser acompanhado no *site* do *Wordwall* na aba *Meus resultados*.

Ademais, esses jogos podem ser compartilhados não só com os alunos a partir de uma definição de tarefa, mas com outros professores, já que é um recurso público. Isso permite que outros joguem, configurem ou façam alterações nele, mas é preciso receber um *link* compartilhável e um código de incorporação (ver Imagem 4).

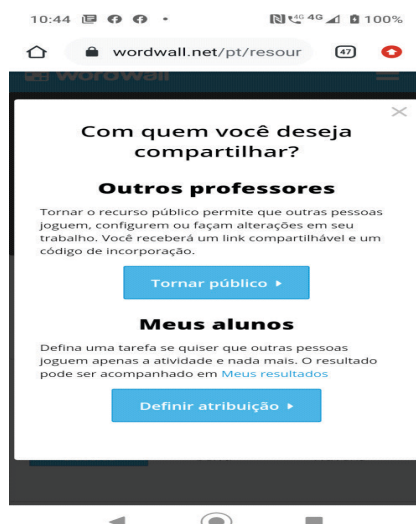


Imagem 4: Compartilhamento

Fonte: Wordwall(2021)

Ao compartilhar, o professor pode fazer uma configuração de atribuição, nomeando o título dos resultados, escolhendo o tipo de registro (inserir o nome ou anônimo), o prazo (nenhum ou horário e data-limite de realização do jogo) e organizar o fim do jogo (exibir respostas, tabela de classificação e começar de novo).

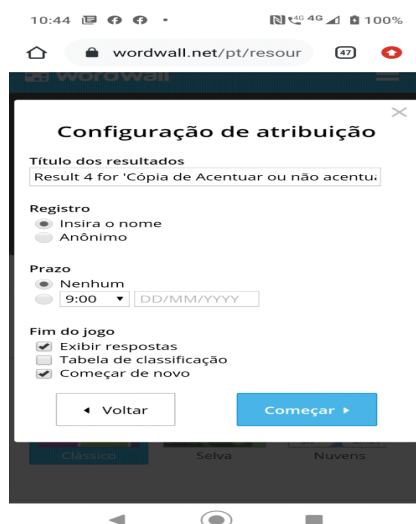


Imagem 5: Configuração de atribuição

Fonte: Wordwall (2021)

Finalizada a criação de perguntas e as configurações, a plataforma gera um *link* que pode ser copiado e/ou compartilhado nas redes sociais, tais como *Facebook*, *Google Classroom* e *WhatsApp*, ou incorporado no *e-mail*.

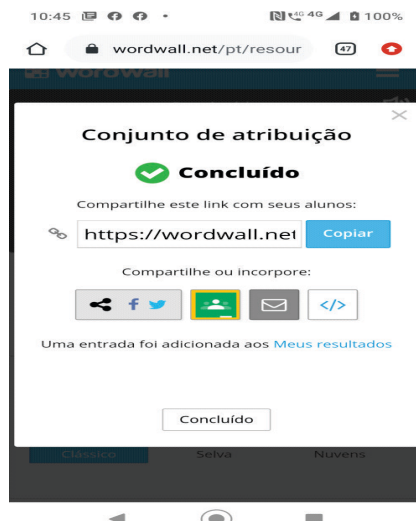


Imagem 6: Conjunto de atribuição

Fonte: Wordwall (2021)

Apresenta-se, aqui, apenas duas das dezesseis possibilidades disponíveis para a criação de lições. Pode-se afirmar que há muito a ser explorado na plataforma. A seguir, para finalizar, apresenta-se a elaboração do jogo analógico.

Jogo 3 - Acentuar ou não acentuar, eis a questão. Jogo de tabuleiro

A origem dos jogos de tabuleiro está ligada às primeiras cidades nas regiões do antigo Egito e da Mesopotâmia. Nestas áreas foram encontrados, em escavações arqueológicas, objetos e desenhos que parecem ser ou fazer referência a jogos de tabuleiro. Os indícios históricos demonstram que, a partir dessas regiões, os jogos se espalharam pela Índia, China, Japão, Pérsia, África do Norte e Grécia. Depois, os jogos de tabuleiro chegaram até Roma, em outros países da Europa e nos países árabes. Pesquisas de historiadores apontam que os primeiros jogos de tabuleiro registrados são datados em cerca de sete mil anos a.C.

Passo a passo

Material necessário: papel cartão, papel A4, fita adesiva transparente, tesoura sem ponta, régua de 30 cm, lápis de escrever, lápis de cor, caneta hidrocor, 1 dado e 6 peões.

Elaboração do tabuleiro:

1º - Pegue uma folha de papel cartão da cor de sua preferência para servir de base para o jogo.

2º - Sente-se em círculo e, com os alunos, faça de lápis, com o auxílio da régua, o caminho que será seguido. Depois, é só seguir o molde; a sugestão é fazer casas do tamanho de 6cm x 6cm em cima do caminho que já foi traçado.

Ao terminar as casas, inicie a organização das mesmas. Nessa versão, usa-se ponto de exclamação, ponto de interrogação, casas em branco e casas com orientações escritas, sendo elas: volte ao início; pule duas casas; faça duas perguntas; perdeu a vez; fique duas rodadas sem jogar; volte duas casas e jogue mais uma rodada. Mas lembre-se de que pode haver uma variação de orientações. Observe:

?		Fique 2 rodadas sem jogar.		!		Volte ao início.
Jogue mais uma rodada.						Pule duas casas.
?						Faça 2 perguntas.
Perdeu a vez.						
						Perdeu a vez.
Faça 2 perguntas						
Volte 2 casas.						?
!		Chegada!		Saída.		Fique 2 rodadas sem jogar.

Quadro 3: O tabuleiro

Fonte: Elaborado pelos autores

Elaboração das cartas

Pegue um papel A4, na cor de sua preferência, e desenhe 40 cartas com a seguinte medida: 8x6cm.

Escolha a temática do Quadro 2.

Distribua as cartas em branco entre os alunos.

Cada aluno deve elaborar, no caderno, uma frase afirmativa, negativa e/ou interrogativa e as possibilidades de respostas, usando um dos distanciamentos da norma de referência vigente indicados no quadro e observar o quadro de regras da acentuação gráfica, conforme apresentado acima.

Depois de aprovada a frase e as possíveis respostas, o aluno deve escrever de um lado da carta a pergunta e, do outro lado, as possíveis respostas, destacando a resposta correta, conforme pode ser visualizado a seguir:

Parte da frente das cartas

Qual dessas palavras é paroxítona?	Esse jogo é _____.	Salvar o prédio em chamas foi um ato _____.
------------------------------------	--------------------	---

Parte de trás das cartas

a) Cenário b) Gênero c) Título	a) fantástico b) fantástico	a) heroico b) heróico
--------------------------------------	--------------------------------	--------------------------

Quadro 4: As cartas

Fonte: Elaborado pelos autores

Elaboração das instruções do jogo

Elabore, de forma coletiva, as instruções do jogo, que podem ser muito variadas, e cole no centro do tabuleiro. Veja a sugestão de modelo:

INSTRUÇÕES DO JOGO

Objetivo: Chegada. Passando por todos os obstáculos e adversários.

Escolha um pino e coloque-o na casa *Saída* do tabuleiro.

Embaralhe todas as cartas.

Sorteie quem vai começar o jogo e siga em sentido horário.

Pegue uma carta do baralho, se acertar, jogue o dado para ver quantas casas você vai andar.

Se errar, volte 2 casas.

Se errar 3 vezes na primeira casa (a casa *Saída*), você será eliminado.

OBS: Quando cair em um desses sinais de pontuação:

(!) Desafie outro jogador a uma pergunta; se ele acertar, anda 5 casas, caso erre, volta 5 casas.

(?) Escolha um jogador para vir até a sua posição e outro para voltar ao início.

O ganhador escolhe um mico para o que estiver por último na corrida.

O jogo pode ter de 4 a 6 jogadores.

Quadro 5: As instruções

Fonte: Elaborado pelos autores

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme demonstrado, os alunos têm dificuldades para redigir textos e, quando o fazem, estes são produzidos com distanciamentos da norma de referência vigente da língua portuguesa do Brasil, entre muitas variantes, em relação ao uso de palavras homógrafas e ao uso das regras de acentuação gráfica.

A técnica de elaboração de jogos com a participação dos alunos, em sala de aula, pode ser de grande valia para amenizar essas dificuldades. Além disso, esses jogos podem servir de material pedagógico para trabalhar essas temáticas com outras turmas de Ensino Fundamental e até mesmo com o Ensino Médio.

Assim, evidencia-se que as aulas de Língua Portuguesa podem ser muito mais produtivas, caso o professor deixe que os estudantes participem do processo de ensino e aprendizagem, permitindo que eles joguem, mas que também elaborem, sob orientação, tanto jogos digitais quanto analógicos, visto que, como neste caso, os estudantes podem ler as regras e socializar entre si as dúvidas em relação à implementação delas.

Conclui-se que os jogos podem e devem ser utilizados como ferramentas pedagógicas, já que eles mobilizam esquemas mentais que estimulam o pensamento e a ordenação de tempo e espaço; integram várias dimensões da personalidade; favorecem a aquisição de condutas cognitivas e o desenvolvimento de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, força e concentração.

Desse modo, os estudantes vão sentir o prazer de aprender e compreender determinados usos linguísticos, a razão da classificação sintática e sua possível problematização, bem como as nomenclaturas e suas limitações.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BOAL, A. *Teatro do oprimido: e outras poéticas políticas*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jul. de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP, 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=13305919>. Acesso em: 30 ago. 2021.

FERNANDES, N. A. *Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem*. 2010. 61 f. Monografia (Especialização) – Curso de Especialização em Mídias na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Alegrete, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141470/000990988.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

MACEDO, L. de et al. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PATROCÍNIO, M. F. *Aprender e praticar*: volume único. FTD. São Paulo, 2011.

VOLPATO, G. *Jogo, brincadeira e brinquedo: Usos e significados no contexto escolar e familiar*. 2. ed. Criciúma: Edunesco. Annablume, 2. ed. Criciúma. SC. 2017.

VASCONCELLOS, T. Jogos e brincadeiras no contexto escolar. In: Salto para o futuro. *Jogos e brincadeiras*: desafios e descobertas. TV Escola, 2003. p. 48-56.



Recebido em 06/07/2022. Aceito em 13/12/2022.