



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Profletras
mestrado profissional

KARINE MELO E SILVA

**DA FALA PARA A ESCRITA: UMA ABORDAGEM DA
MONOTONGAÇÃO E DA DITONGAÇÃO NA ESCRITA**

São Cristóvão/SE
2015

KARINE MELO E SILVA

**DA FALA PARA A ESCRITA: UMA ABORDAGEM DA
MONOTONGAÇÃO E DA DITONGAÇÃO NA ESCRITA**

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/POSGRAP.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Prof^a. Dra. Denise Porto Cardoso

SÃO CRISTÓVÃO/SE
2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S586d Silva, Karine Melo e
Da fala para a escrita : uma abordagem da monotongação
e da ditongação na escrita / Karine Melo e Silva ; orientadora
Denise Porto Cardoso. – São Cristóvão, 2015.
106 f. : il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) –
Universidade Federal de Sergipe, 2015.

1. Escrita. 2. Língua portuguesa – Ortografia e soletração.
3. Língua portuguesa – Ditongos. I. Cardoso, Denise Porto,
orient. II. Título.

CDU 808.1

AGRADECIMENTOS

A Deus, cuja presença se manifestou de diversas formas e por diferentes meios, me permitindo chegar até aqui.

A meus pais, Martiniano e Carminha, por cada etapa de minha vida, em que sempre pude contar com vocês. Mãe, obrigada eternamente por sua dedicação, cuidado, amor, paciência e por me inspirar pelo exemplo de mulher que é. Palavras são pouco para demonstrar todo agradecimento que gostaria de fazer. Te amo! Esta conquista também é sua!

A minhas irmãs, Kamille e Katielle, que sempre acompanharam meus estudos, me dando força para não desistir, até mesmo quando não compreendiam as distinções dos sons que eu pronunciava, né Kamille?

Aos meus sobrinhos, Maria Vitória e João Vitor, não só pelas tardes atribuladas de estudo, mas sobretudo pelos carinhos e sorrisos, me fazendo, muitas vezes, esquecer minhas ansiedades e angústias. Vick (Vaporub) e John, amo vocês!

A minhas tias Tereza, Matilde, Lília, Lucila; a minha prima Angélica e ao meu cunhado, João Accioli, por se fazerem sempre presentes, incentivando-me e proporcionando divertidas e aconchegantes reuniões familiares. Meu “muito obrigada” a vocês!

A meus padrinhos, Crispim e Marly, por, mesmo de longe, estarem sempre na torcida por mim. Como já lhes disse uma vez: minha mãe não poderia ter escolhido padrinhos melhores. Amo vocês!

A minhas primas, Adriana, Fernanda e Juliana, a quem considero como irmãs, pelas conversas, risadas e desabafos. Obrigada por estarem sempre presentes!

A meu namorado, Rodrigo, por toda paciência, compreensão, carinho, amor e por sempre me ajudar a encontrar soluções, quando elas pareciam não existir. Você compartilhou comigo os momentos de tristeza e os de alegria. Esta conquista também é sua.

Aos meus amigos, os melhores do mundo. Como disse sabiamente Vinicius de Moraes, “Eu poderia suportar, embora não sem dor, que tivessem morrido todos os meus amores, mas enlouqueceria se morressem todos os meus amigos”. Line e Mitchel, anos de amizade...sem palavras para agradecer-lhes. Urubu e Mirla, amizade de faculdade, que levarei para toda a vida. Serginho, Moniquita, Fabi, Grazi e Mario, amizades especiais, cada um tem um pedacinho de contribuição nessa conquista. Obrigada, sempre!

Ao corpo docente do PROFLETRAS, pelos conhecimentos partilhados e por lançarem uma nova semente em nossa profissão. O meu sincero agradecimento e respeito. Em especial, à minha orientadora, prof^a Denise Porto, pela confiança em mim depositada durante esses anos de convivência, pelos sempre pertinentes comentários e pelo exemplo de profissional, com sua dedicação e sabedoria.

Aos meus colegas de curso, pelas experiências compartilhadas e pelo caminho percorrido. Em especial, a Simone e a Adna, pelos trabalhos desenvolvidos, pelas reuniões sem fim e pelo que tudo isso nos proporcionou: a construção de nossa amizade.

À equipe do “24 de Outubro”, a quem agradeço em nome de Patrícia e de Gilson, por me permitirem contar sempre com o apoio de vocês. Obrigada!

Enfim, a todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos a mim, me fazendo ter a certeza de que vale sempre a pena agradecer...

RESUMO

Neste trabalho, desenvolvemos um estudo sobre os fenômenos da monotongação e da ditongação na escrita. Na fala, esses fenômenos ocorrem sistematicamente e não implicam qualquer avaliação social. No entanto, quando transpostos para a escrita, esses fenômenos resultam em erros ortográficos, que funcionam como fonte de censura e de discriminação. Diante de tais considerações, produzimos um material didático com o objetivo de contribuir para o apagamento da monotongação e da ditongação na escrita, uma vez que é nessa modalidade da língua que esses fenômenos são estigmatizados. O Módulo Didático proposto é fruto da aplicação de uma sequência de atividades, que promovem a constante escrita de vocábulos favorecedores da monotongação e da ditongação, visando contribuir para o domínio da ortografia, através do apagamento desses fenômenos. Sua estrutura está dividida em três seções. Inicialmente, há a introdução, com fundamentação teórica, a fim de explicitar conceitos e reflexões sobre os fenômenos estudados. Em seguida, temos uma seção prática, em que são descritas as atividades desenvolvidas. São atividades como cruzadinhas, caça-palavras e trabalho com textos, através de diferentes estímulos, que, estabelecendo a relação fala - escrita, buscam contribuir para o progressivo apagamento, na escrita, da monotongação e da ditongação. Por fim, trazemos as considerações finais, com reflexões acerca da sequência de atividades desenvolvida e com indicações de leituras complementares e de outros materiais que muito contribuíram para este estudo. Esse Módulo foi desenvolvido durante cinco aulas, numa turma de sexto ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual “24 de Outubro” (Aracaju/SE). Utilizamos como referencial teórico os estudos de Mollica (1998; 2003), Bortoni-Ricardo (2004), Moraes (2006), Cagliari (2007), Hora (2009) e Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2011), dentre outros que tiveram como foco os aspectos aqui estudados. Pudemos verificar, através dos dados obtidos, que as atividades desenvolvidas contribuíram para o tratamento dos fenômenos estudados, uma vez que os alunos apresentaram um progressivo apagamento da monotongação e da ditongação na escrita. Assim, entendemos a importância desse Módulo Didático não só por ser um material didático específico para o tratamento desses fenômenos, mas também por apresentar uma abordagem diferenciada da ortografia, com atividades lúdicas e trabalho com textos, auxiliando o professor a desenvolver um ensino sistemático e eficaz das normas ortográficas.

Palavras-chave: Monotongação. Ditongação. Escrita. Ortografia.

ABSTRACT

This study develops an analysis of the phenomena of monophthongization and diphthongization in writing. In speech, these phenomena occur systematically and do not imply any social assessment. However, when we transpose for writing, they result in misspellings, which act as a source of censorship and discrimination. Given these considerations, we produce educational material in order to contribute to erasing the monophthongization and diphthongization in writing, since it is in this type of language that these phenomena are stigmatized. The proposed Didactic Module is the result of application of a sequence of activities that promote constant writing of favoring words of monophthongization and diphthongization, to contribute to the field of spelling, through by deleting these phenomena. Its structure is divided into three sections. Initially, there is the issue with theoretical foundation in order to clarify concepts and reflections about the studied phenomena. Then we have a practice section, in which the developed activities are described. These activities are like crosswords, word search and work with text, through different stimuli, which, establishing the speech – writing seek to contribute to the progressive deletion of monophthongization and diphthongization in writing. Finally, we bring the final consideration, with reflections on the sequence of developed activities and with indications of further readings and of other materials that greatly contributed to this study. This module was conducted for five classes, in a sixth grade class of Elementary School of the State High School “24 de Outubro” (Aracaju/SE). Our theoretical framework are Mollica (1998;2003), Bortoni-Ricardo (2004), Morais (2006), Cagliari (2007), Hora (2009) e Seara;Nunes; Lazzarotto-Volcões's (2011) studies, among other that were focused on the studied aspects here. We could verify, through the obtained data, that the developed activities have contributed to the treatment of the studied phenomena, since students showed a progressive deletion of monophthongization and diphthongization in writing. So we understand the importance of this Didactic Module not only because it is a specific teaching materials for these phenomena treatments, but also to present a differentiated approach to orthography, with recreational activities and work with texts, assisting the teacher to develop a systematic and effective education of the orthographic norms.

Keywords: Monophthongization. Diphthongization. Writing. Orthography.

Lista de Figuras, Quadros e Gráficos

Figuras

- Figura 1: Eventos de oralidade e eventos de letramento no contínuo oralidade – letramento.. 13
- Figura 2: Exemplos de formas das letras do alfabeto que demonstram entre si semelhanças/diferenças que causam confusão no alfabetizando..... 14
- Figura 3: Vogais tônicas e átonas finais, segundo Câmara Jr. (2004)..... 54

Quadros

- Quadro 1: Relação letra-som: representação de mais de um som para uma mesma letra, segundo a posição..... 15
- Quadro 2: Relação letra-som: representação de um único som por várias letras, segundo a posição..... 16
- Quadro 3: Levantamento de ditongos da língua portuguesa, com exemplos..... 18
- Quadro 4: Quadro-resumo das atividades desenvolvidas, do material utilizado e da duração da atividade..... 32
- Quadro 5: Dados obtidos na Atividade Diagnóstica, com idade e sexo dos informantes..... 35
- Quadro 6: Levantamento de dados obtidos na Atividade Diagnóstica..... 36
- Quadro 7: Regularidades morfológico-gramaticais para o tratamento da monotongação e da ditongação..... 39
- Quadro 8: Palavras com ocorrência da monotongação na atividade de estímulo ortográfico... 46
- Quadro 9: Levantamento dos dados obtidos na atividade de estímulo à memória visual da palavra..... 47
- Quadro 10: Levantamento de dados obtidos na atividade de estímulo de áudio..... 49
- Quadro 11: Quadro-resumo dos erros ortográficos causados por transcrição fonética..... 55
- Quadro 12: Ocorrência de vozeamento/desvozeamento nas atividades analisadas..... 56

Gráficos

- Gráfico 1: Palavras com maior número de ocorrência de monotongação na atividade diagnóstica..... 36
- Gráfico 2: Palavras com maior número de ocorrência de ditongação na atividade diagnóstica..... 37

| | |
|---|----|
| Gráfico 3: Ocorrência da monotongação na atividade de regularidades morfológico-gramaticais..... | 40 |
| Gráfico 4: Ocorrência da ditongação na atividade de regularidades morfológico-gramaticais..... | 41 |
| Gráfico 5: Ocorrência de monotongação e ditongação na atividade de palavras cruzadas..... | 44 |
| Gráfico 6: Ocorrência da monotongação na atividade de estímulo ortográfico..... | 45 |
| Gráfico 7: Palavras com maior número de ocorrência de monotongação e ditongação na atividade de estímulo à memória visual da palavra..... | 48 |
| Gráfico 8: Palavras com maior percentual de ocorrência na atividade de estímulo de áudio... | 50 |
| Gráfico 9: Estudo longitudinal do aluno AM12..... | 51 |
| Gráfico 10: Estudo longitudinal do aluno UF12..... | 51 |
| Gráfico 11: Estudo longitudinal do aluno OF10..... | 51 |
| Gráfico 12: Estudo longitudinal do aluno SM13..... | 51 |

Sumário

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 12 |
| 2.1 Fonologia | 12 |
| 2.2 Relação entre fala e escrita | 13 |
| 2.3 Monotongação e ditongação: fenômenos da fala transpostos para a escrita | 17 |
| 2.4 O que apontam as pesquisas sobre monotongação e ditongação | 18 |
| 2.5 Ortografia | 20 |
| 3 METODOLOGIA | 25 |
| 3.1 Elaboração do Módulo Didático | 25 |
| 3.1.1 Motivação | 25 |
| 3.1.2 Dialogando com especialistas | 25 |
| 3.1.3 Critérios para a seleção do conteúdo e do público-alvo | 26 |
| 3.1.4 Critérios para a elaboração das questões | 26 |
| 3.1.5 Das versões do produto ao formato final | 27 |
| 3.1.6 Estrutura do produto | 27 |
| 3.2 Testagem do Módulo Didático | 28 |
| 3.2.1 Contextualização da unidade de ensino | 28 |
| 3.2.2 Caracterização dos participantes | 28 |
| 3.2.3 Descrição dos procedimentos de testagem | 28 |
| 3.2.3.1 Aula 1: Atividade diagnóstica | 29 |
| 3.2.3.2 Aula 2: Ditongos decrescentes – monotongação e ditongação | 29 |
| 3.2.3.3 Aula 3: Cruzadinhas e caça-palavras | 29 |
| 3.2.3.4 Aula 4: Trabalhando com textos: estímulo ortográfico e estímulo à memória visual da palavra | 30 |
| 3.2.3.5 Aula 5: Trabalhando com textos: estímulo de áudio | 30 |
| 3.3 Tratamento e análise dos dados | 32 |
| 4 ANÁLISE DE DADOS | 34 |
| 4.1 Atividade diagnóstica | 34 |
| 4.2 Ditongos decrescentes: a monotongação e a ditongação através de regularidades morfológico-gramaticais | 38 |
| 4.2.1 Exposição do conteúdo | 38 |
| 4.2.2 Atividade de regularidades morfológico-gramaticais | 39 |
| 4.3 Cruzadinhas e caça-palavras | 42 |
| 4.3.1 Caça-palavras | 42 |
| 4.3.2 Cruzadinhas | 43 |
| 4.4 Trabalhando com textos: estímulo ortográfico, estímulo à memória visual da palavra e estímulo de áudio | 44 |
| 4.4.1 <i>A galinha dos ovos de ouro</i> – estímulo ortográfico | 45 |
| 4.4.2 <i>Os três porquinhos</i> – estímulo à memória visual da palavra | 46 |
| 4.4.3 <i>Cachinhos Dourados e os Três Ursos</i> – estímulo de áudio | 48 |
| 4.5 Estudo longitudinal | 50 |
| 4.6 O uso do dicionário | 52 |
| 4.7 Análise de outros erros ortográficos | 53 |
| 4.7.1 Transcrição fonética | 54 |
| 4.7.2 Uso indevido de letras | 55 |
| 4.7.3 Hipercorreção | 57 |

| | |
|--|-----------|
| 4.7.4 Uso de sinais diacríticos | 57 |
| 4.7.5 Acertos | 57 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 59 |
| REFERÊNCIAS | 62 |
| ANEXOS | 65 |
| Anexo A (Atividade diagnóstica) | 65 |
| Anexo B (Atividade de regularidades morfológico-gramaticais) | 66 |
| Anexo C (Caça-palavras) | 67 |
| Anexo D (Cruzadinhas) | 68 |
| Anexo E (Atividade de estímulo ortográfico) | 69 |
| Anexo F (Atividade de estímulo à memória visual da palavra) | 70 |
| Anexo G (Atividade de estímulo de áudio) | 71 |
| APÊNDICE A | 72 |

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido a respeito do ensino de língua portuguesa, sendo a relação fala/escrita um tema recorrente, seja pelo tratamento privilegiado da escrita, em detrimento da fala, seja pela inquietação que essa relação causa no tratamento do sistema ortográfico.

Assim, concebida como explícita, lógica e planejada, a escrita ocupa o ponto central das aulas de língua portuguesa, tomando como base do ensino de língua as regras da gramática normativa. Já a fala, tida como o lugar do erro, é considerada uma modalidade secundária. Nela, ignora-se a variação linguística e se estigmatizam os dialetos que não se aproximam do padrão.

É necessário, pois, compreender a fala e a escrita como duas modalidades de um sistema, a língua. Assim, essas duas modalidades não constituem reflexo uma da outra, mas também não chegam a constituir sistemas dicotômicos (MARCUSCHI, 2010). “São dois usos diferentes, cada qual com suas características próprias, sua vida própria, almejando finalidades específicas” (CAGLIARI, 2007, p.37).

Um ponto fundamental nessas características próprias apontadas por Cagliari (2007) é a variação linguística. Embora seja fator inerente da fala, na escrita, a variação não está prevista, já que é regida por um sistema fechado de regras, a ortografia. Assim, o que a escola trata como erro na fala do aluno, trata-se, na verdade, de diferenças entre dialetos. Já na língua escrita, “o erro tem uma natureza distinta porque apresenta transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia” (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p.54). Embora se possa pensar que a solução desse problema estaria em escrever da mesma maneira como se fala, isto seria ignorar por completo a variação, já que cada falante registraria o seu modo de falar e não conseguiria se comunicar facilmente, como se faz hoje, de forma unificada.

Um outro ponto que precisa ser levantado é que, algumas vezes, esses “erros” da fala são vistos como menos salientes, pois já se tornaram regra na língua falada pelos cidadãos mais letrados (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013). No entanto, quando são transpostos para a escrita, resultam em transgressão do sistema ortográfico e funcionam como uma fonte de censura e de discriminação.

São exemplos desse fato os processos fonológicos da monotongação e da ditongação. Na fala, esses processos ocorrem sistematicamente e sua preservação nessa modalidade não implica qualquer avaliação social, já que passam, muitas vezes, despercebidos. Na escrita, porém, a presença desses fenômenos é avaliada muito negativamente, pois resulta em incorreções ortográficas.

Muitos estudos vêm sendo desenvolvidos com foco nesses fenômenos. Alguns abordam somente a presença da monotongação e da ditongação na fala, como os trabalhos de Aragão (2000) e de Jesus e outros (2010). Já outros trabalhos, como os de Mollica (1998), Hora (2007), Back e Alves Netto (2012), Santos e outros (2014) e Anselmo (2011) tratam da presença desses fenômenos na escrita, como resultado da influência da fala sobre a escrita. Dentre esses últimos, destacamos o estudo de Mollica (1998) que, a partir de pesquisa realizada, fornece sugestões didáticas para o tratamento da monotongação e da ditongação.

Assim, com a finalidade de produzir um material didático que contribua para o apagamento desses fenômenos na escrita, temos como objeto de estudo a ocorrência da monotongação e da ditongação na escrita, uma vez que é nessa modalidade da língua que esses fenômenos são estigmatizados.

Entendemos a importância da elaboração desse material didático pela contribuição que ele trará para o apagamento da monotongação e da ditongação na escrita. Embora sejam muitos os estudos sobre esses fenômenos, em geral, eles buscaram identificá-los na fala e/ou na escrita, mas poucos tiveram como objetivo desenvolver um material didático específico para o tratamento da monotongação e da ditongação em sala de aula, o que reforça a importância do desenvolvimento do nosso trabalho. Pudemos perceber, durante nossa pesquisa, que mesmo os materiais didáticos sobre ortografia buscam outras ocorrências, como o emprego de *r* e *rr*, de *x* e *ch* e de irregularidades ortográficas. Quanto aos livros didáticos, quando abordam o conteúdo “Ditongos”, o fazem somente com enfoque na classificação (crescente, decrescente, oral e nasal), separação silábica ou ainda na diferenciação do hiato, mas não se referem às incorreções ortográficas que esses fenômenos podem apresentar na escrita, pela influência da fala. Assim, compreendendo o peso que erros ortográficos têm na escrita, reforçamos a importância desse estudo, pois, como afirma Mollica (1998, p.100),

o nível ortográfico, ainda que possa ter independência dos níveis propriamente da gramática e/ou das construções lógicas do discurso e ser considerado menos importante, pode oferecer problemas ao indivíduo de tal maneira que obstaculize suas possibilidades de ascensão profissional.

Aproveitamos os resultados que já temos, no âmbito da pesquisa acadêmica, sobre a monotongação e a ditongação, como subsídio à elaboração do material didático que propomos e utilizamos como diretrizes orientadoras do nosso trabalho os estudos de Mollica (1998; 2003), Bortoni-Ricardo (2004), Morais (2006), Cagliari (2007), Hora (2009) e Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2011), dentre outros que se debruçaram sobre os aspectos aqui estudados.

Assim, o material didático que elaboramos tem como objetivo principal contribuir para o domínio da ortografia da língua portuguesa, através do apagamento da monotongação e da ditongação na escrita. Esse material foi resultado de uma experiência piloto desenvolvida no Colégio Estadual “24 de Outubro”, em Aracaju/SE, numa turma de sexto ano do Ensino Fundamental, durante cinco aulas.

Desenvolvemo-lo em duas etapas, elaboração e testagem, que resultaram num Módulo Didático, cuja estrutura está dividida em três seções. A primeira é a introdução, com referencial teórico para o professor, a segunda é uma seção prática, com a apresentação das atividades desenvolvidas e, por fim, a terceira seção, com considerações finais a respeito do trabalho desenvolvido e indicações de material de apoio e de leituras complementares.

Ademais, buscamos desenvolver nesse módulo um conjunto de atividades que propiciasse a escrita de vocábulos favorecedores da monotongação e da ditongação e que se distanciasse do tratamento convencional que a ortografia vem recebendo em sala de aula, com exercícios enfadonhos e cópias repetitivas.

Realizamos apenas uma testagem desse módulo didático, cujos resultados apresentamos neste relatório, que está dividido em quatro partes. Inicialmente, apresentamos a fundamentação teórica que subsidiou nosso estudo. São aspectos relacionados à relação fala/escrita; aos fenômenos da monotongação e da ditongação, como conceituação, contextos favorecedores desses fenômenos e estudos anteriores; e a orientações sobre o tratamento desses fenômenos em sala de aula.

Na segunda parte, encontram-se questões referentes à metodologia utilizada na elaboração e na testagem do módulo didático. Apresentamos os princípios norteadores da elaboração do produto, descrevemos brevemente as atividades e os procedimentos adotados na testagem e, por fim, explicamos como serão apresentados os resultados.

Na terceira parte, descrevemos os dados obtidos na pesquisa, através de uma análise detalhada dos procedimentos realizados e apresentamos os resultados encontrados. Finalizamos essa parte do trabalho com uma breve descrição de outros erros ortográficos encontrados nas atividades analisadas, que podem servir como proposta de estudo para outros trabalhos.

Por fim, na quarta parte do trabalho, tecemos as considerações finais a respeito do trabalho realizado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentaremos o referencial teórico que fundamentou o nosso trabalho. Antes de adentrarmos no nosso objeto de estudo, a monotongação e a ditongação, trataremos de outros aspectos relacionados a esses fenômenos e que são de fundamental importância para o desenvolvimento deste estudo. São abordados aspectos como a ciência Fonologia, a relação fala x escrita, algumas pesquisas realizadas anteriormente acerca da monotongação e da ditongação e, por fim, aspectos da ortografia, como veremos a seguir.

2.1 – Fonologia

Ao utilizarmos a língua como um sistema de comunicação, poderíamos perguntarmos: como é possível estabelecer comunicação diante da imensidão de sons que produzimos? A variedade da língua ocorre de modo tão natural que não nos damos conta da complexidade que constitui esse sistema. Como afirma Seara; Nunes; Lazzarotto - Volcão (2011, p. 67), “existe um contrato (acordo) estabelecido entre os falantes de uma comunidade linguística e é ele que controla a variação de nossa fala. Esse acordo é a nossa língua. E, de certa forma, é desse acordo que trata a fonologia. ”

Então, a Fonologia é a ciência que tem como objeto de estudo a forma sistemática como cada língua organiza os sons (BISOL, 1999). Podemos ainda afirmar que a Fonologia cuida do papel que os sons desempenham no sistema de uma língua particular: se têm ou não valor distintivo em face de outros sons se podem ocorrer em qualquer posição silábica, se estão restritos a uma dada vizinhança fonêmica, etc. Essa cadeia sonora emitida pelos falantes pode ser dividida em morfemas e fonemas. Enquanto aqueles são as menores unidades sonoras que possuem significados, estes constituem unidades mínimas distintivas, são um feixe de traços distintivos que opõem os morfemas e as palavras entre si. (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO – VOLCÃO, 2011)

Já quando nos referimos à língua escrita, temos as letras ou grafemas, que são as formas gráficas que representam os sons. É importante destacar que nem todas as letras representam um som diferenciado na língua, por isso não se deve confundir letra com fonemas. Enquanto um é elemento gráfico, o outro é acústico. Uma mesma letra pode representar sons diferenciados e um mesmo som pode ser representado por várias letras (HORA, 2011), o que aponta para a necessidade de se distinguir fala (som) e escrita, como veremos a seguir.

2.2 – Relação entre fala e escrita

Bortoni-Ricardo (2004) afirma que todo evento de comunicação pode ser situado ao longo de três contínuos¹. No contínuo de oralidade – letramento, os polos estão ocupados pelos eventos de oralidade e pelos eventos de letramento sem, no entanto, haver uma fronteira rígida entre eles.

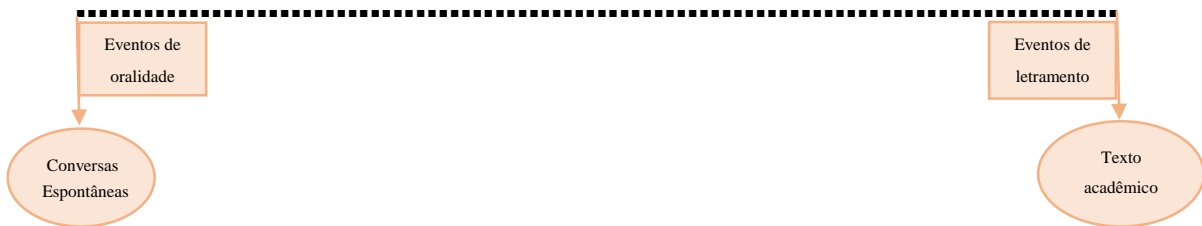


Figura 1 – Eventos de oralidade e eventos de letramento no contínuo de oralidade – letramento. (BORTONI-RICARDO, 2004)

Corroborando essa ideia, Marcuschi (2010, p.37, grifo do autor) defende a hipótese de que “*as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos*”.

É importante destacar, no entanto, que, embora fala e escrita estejam intimamente ligadas em sua essência e possam estar situadas ao longo de um contínuo, elas não constituem espelho uma da outra. Como afirma Cagliari (2007, p.37),

a fala tem aspectos (contextuais e pragmáticos) que a escrita não revela, e a escrita tem aspectos que a linguagem oral não usa. São dois usos diferentes, cada qual com suas características próprias, sua vida própria, almejando finalidades específicas.

Assim, quando a criança chega à escola para a alfabetização, ela já é falante competente em sua língua materna; o que ela não domina é a leitura e a escrita e cabe à escola prover os meios e facilitar a ampliação de sua competência comunicativa² (BORTONI-RICARDO, 2004).

¹ Bortoni-Ricardo (2004) afirma que contínuo é uma espécie de linha imaginária em que se pode situar qualquer falante do português brasileiro. A autora estabelece três contínuos: o de urbanização, o de oralidade – letramento e o de monitoração estilística. Destacamos neste trabalho o contínuo de oralidade – letramento, em que os eventos mediados pela escrita são classificados como evento de letramento (ex.: ofício religioso, sermão, etc.) e os eventos em que não há influência direta da língua escrita são considerados eventos de oralidade (ex.: conversa à mesa de bar). Para ver mais sobre esses contínuos, consultar Bortoni-Ricardo (2004).

² A competência comunicativa é uma expansão do conceito de competência linguística. Enquanto que esta consiste “no conhecimento que o falante tem de um conjunto de regras que lhe permite produzir e compreender um número infinito de sentenças, reconhecendo aquelas que são bem formadas, de acordo com o sistema de regras da língua

O objetivo mais geral do ensino de português para todas as séries da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações da vida. (CAGLIARI, 2007, p.28)

O que tem ocorrido nessa fase, muitas vezes, está longe do esperado. A escola se apega às regras da Gramática Normativa e exclui a variedade de falares que está presente na sala de aula, classificando as falas das crianças como certa ou errada, sem mostrar-lhes que não falam de uma única maneira, mas de várias, segundo o dialeto de cada um.

Além dessa barreira enfrentada pelas crianças, existem outras dificuldades diante do sistema da escrita que precisam ser superadas. Lemle (1987) aponta cinco conhecimentos básicos a serem dominados pelo alfabetizando, a fim de ingressar no mundo da escrita e da leitura. O primeiro conhecimento apontado pela autora se refere à necessidade de a criança saber que os risquinhos pretos no papel são os símbolos da fala.

O segundo problema se refere à capacidade de o aprendiz poder discriminar as formas das letras. Embora esse segundo problema possa parecer simples para quem já domina a leitura e a escrita, isso se torna um verdadeiro problema para a criança. Em primeiro lugar, porque as formas entre as letras de imprensa são muito parecidas. Por exemplo, basta apenas uma mudança na posição da *perninha* para que a letra *p* possa se tornar um *b*; ou ainda este virar um *d*, já que diferem entre si somente em relação à posição da *barriguinha*. Outro problema que decorre dessa forma é que as crianças lidam com várias formas de alfabeto, o minúsculo de forma, o maiúsculo de forma, o minúsculo cursivo e o maiúsculo cursivo. Sendo assim, podemos encontrar muito mais semelhanças entre *q* e *p* ou entre *b* e *d* do que entre as diversas formas da letra *a*.



Figura 2 – Exemplos de formas das letras do alfabeto que demonstram entre si semelhanças / diferenças que causam confusão no alfabetizando.

[...] a competência comunicativa lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.70-73).

Já o terceiro, se refere à conscientização da percepção auditiva. Assim, como afirma Lemle (1987, p. 9), “ela [a pessoa] deve ter consciência dos pedacinhos que compõem a corrente da fala e perceber as diferenças de som pertinentes à diferença das letras”.

O quarto problema está no fato de a criança ter de captar o conceito de palavra. Como na fala não existe o espaço em branco para a separação de palavras, a criança se utiliza de conjuntos de sons ditos em determinadas alturas para dividir a sua escrita³. (CAGLIARI, 2007)

Por fim, o quinto problema diz respeito à organização espacial da página, que deve ocorrer da esquerda para a direita, na linha, e de cima para baixo na página. Lemle (1987) destaca a importância de se ensinar a organização espacial da página para a leitura e escrita de textos, pois é muito diferente da maneira de olhar para uma fotografia ou para uma figura.

Lemle (1987), tratando da relação entre sons da fala e letras do alfabeto, faz alusão à monogamia, à poligamia e à poliandria. Para o primeiro caso, a autora aponta relações em que cada letra corresponde somente a um som e cada som a uma letra. No entanto, há pouquíssimos casos de correspondência biunívoca, sendo a maior parte constituída por uma relação de poligamia e de poliandria, em que nesta há mais de um som para uma mesma letra (Quadro 1) e naquela há mais de uma letra para representar o mesmo som (Quadro 2).

| Letra | Fone (sons) | Posição | Exemplos |
|----------|----------------------------------|---|---------------------|
| S | [s] | Início de palavra | Sala |
| | [z] | Intervocálico | casa, duas árvores |
| | [ʃ] | Diante de consoante surda | resto |
| | [ʒ] | Diante de consoante sonora | desde |
| M | [m] | Antes de vogal | mala, leme |
| | (nasalidade da vogal precedente) | Depois de vogal, diante de <i>p e b</i> | campo, sombra |
| N | [n] | Antes de vogal | Nada, banana |
| | (nasalidade da vogal precedente) | Depois de vogal | Ganso, tango, conto |
| L | [l] | Antes de vogal | Bola, lua |
| | [u] | Depois de vogal | Calma, sal |
| E | [e] ou [ɛ] | Não – final | Dedo, pedra |
| | [i] | Final de palavra | Padre, morte |
| O | [o] ou [ɔ] | Não – final | Bolo, cova |
| | [u] | Final de palavra | Bolo, amigo |

Quadro 1 – Relação letra-som: representação de mais de um som para uma mesma letra, segundo a posição (LEMLE, 1987).

³ “A estrutura fônica de palavras pode sofrer alterações quando juntamos uma palavra com outras em frases ou até mesmo quando juntamos ou separamos as sílabas de uma única palavra. Esse fenômeno de juntar sílabas em palavras ou juntar palavras em frases é conhecido pelos linguistas como juntura silábica ou intervocabular.” (CAGLIARI, 2007, p.68)

| Fone (som) | Letra | Posição | Exemplos |
|------------------|----------|--|--|
| [k] | c qu | Diante de a, o, u Diante de e, i | casa, come, bicudo pequeno, esquina |
| [g] | g gu | Diante de a, o, u Diante de e, i | gato, gota, agudo paguei, guitarra |
| [i] | i e | Posição acentuada Posição átona em final de palavra | Pino padre, morte |
| [u] | u o | Posição acentuada Posição átona em final de palavra | lua falo, amigo |
| [R] {r forte} | rr r | Intervocálico Outras posições | Carro rua, carta, honra |
| [ãõ] | ão am | Posição acentuada Posição átona | portão, cantarão cantaram |
| [ku] | qu cu | Diante de a, o, e, i Outras | aquário, quota, cinquenta, equino frescura, pirarucu |

Quadro 2 – Relação letra-som: representação de um único som por várias letras, segundo a posição (LEMLE, 1987).

Embora se possa acreditar que a solução da escrita do português brasileiro esteja na criação de um modelo ideal de escrita, que corresponda cada letra a um único som, isso seria ignorar por completo os vários dialetos existentes ao longo do Brasil, sem falar na dificuldade de leitura que resultaria para leitores de dialetos diferentes.

O aluno, então, diante dessas relações de poligamia e de poliandria, busca criar suas próprias regras, de acordo com os usos possíveis do sistema da escrita e, principalmente, pela influência da fala, o que resulta em muitas dificuldades na escrita, de acordo com o sistema ortográfico.

Essas regras são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é unívoca nem é previsível, mas que também não é aleatória. Esse conjunto de possibilidades de uso se circunscreve aos usos da língua e aos fatos da produção da fala. (CAGLIARI, 2007, p.137)

Nesse sentido, a distinção entre fala e escrita precisa, então, ficar clara para os alunos. A variação linguística na oralidade é um recurso para tornar os alunos mais competentes linguisticamente nos diversos domínios sociais⁴ em que atuam. Já a modalidade escrita não permite variação ortográfica, sendo uma convenção estabelecida socialmente.

Decorre daí que há de se fazer uma distinção entre os chamados erros da língua oral e os erros identificados na língua escrita. Na língua escrita, o erro tem uma natureza distinta porque representa a transgressão de um código

⁴ Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.23)

convencionado e prescrito pela ortografia. Aqui também há um forte componente de avaliação social, pois erros ortográficos são avaliados muito negativamente. Mas podemos considerá-lo uma transgressão porque a ortografia é um código que não prevê variação. (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p.54)

Assim, há também de deixar claro que alguns erros são tidos como menos salientes porque já se tornaram regra na língua falada pelos cidadãos mais letrados. (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013). Como afirma Mollica (1998, p.31), “um conjunto de fenômenos fonológicos vai ter então sua aplicação dirigida tão somente para a língua escrita, porque, na língua oral, a preservação de quaisquer das variantes em jogo não implica consequências de qualquer natureza para os falantes”, como é o caso da monotongação e da ditongação.

2.3 – Monotongação e ditongação: fenômenos da fala transpostos para a escrita

Os fenômenos da monotongação e da ditongação, embora muito presentes na fala do português brasileiro, quando transpostos para a escrita, tornam-se fator de forte censura e discriminação, já que resultam em transgressão de regras ortográficas. Em geral, na fala, esses fenômenos passam despercebidos; somente quando resultam da vocalização da lateral palatal /ɫ/ é que são estigmatizados, como nas palavras *mio* (para milho) e *trabaia* (para trabalha). Na escrita, no entanto, são sempre estigmatizados.

Segundo Câmara Jr (1977), a monotongação é a mudança fonética que consiste na passagem de um ditongo a uma vogal simples, enquanto que a ditongação é a mudança fonética que consiste na formação de um ditongo a partir de uma vogal simples.

Segundo Cristóvão Silva (2005, p.73, grifo da autora), “ditongos são geralmente tratados como uma sequência de segmentos. Um dos segmentos da sequência é interpretado como uma **vogal** e o outro é interpretado como ‘semivocóide, semicontóide, semivogal, vogal assilábica’ ou de ‘**glide**’⁵.

Os ditongos, segundo a Gramática Normativa, são classificados em crescentes⁶ e decrescentes. Crescentes são aqueles em que a semivogal vem antes da vogal, já os decrescentes são aqueles em que a vogal vem antes da semivogal. Segundo Hora (2009, p.24), “as semivogais

⁵ “O termo **glide** refere-se portanto às vogais sem prominência acentual nos ditongos” (CRISTÓFARO SILVA, 2005, p.74, grifo da autora)

⁶ Para alguns estudiosos, como Câmara Jr. (1969) e Bisol (1989), somente os ditongos decrescentes podem ser considerados ditongos verdadeiros, tendo em vista que os ditongos crescentes variam livremente com o hiato.

[glide] são vogais assilábicas, ou seja, elas ocupam a margem do núcleo silábico, pois não apresentam proeminência acentual para ser o centro da sílaba, como as vogais”.

| Decrescentes | | Crescentes | |
|---------------|------------|---------------|--------------|
| Orais | Nasais | Orais | Nasais |
| [a̠] gaita | [ɐ̃] mão | [ɪa] farmácia | [õ] quando |
| [e̠] leite | [ɐ̃] mãe | [ɛ] série | [õ] pinguim |
| [e̠] ideia | [e̠] tem | [ɪɔ] biópsia | |
| [o̠] oito | [o̠] põe | [ɪo] biologia | |
| [ɔ̠] joia | [u̠] muito | | |
| [u̠] circuito | | | |
| [a̠] aula | | | |
| [e̠] deu | | | |
| [e̠] papel | | | |
| [i̠] abriu | | | |
| [o̠] roubo | | | |
| [u̠] sul | | | |
| [ɔ̠] lençol | | | |

Quadro 3 – Levantamento de ditongos da língua portuguesa, com exemplos (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011).

É a queda ou a inserção da semivogal que dá origem aos fenômenos da monotongação e da ditongação, respectivamente. São os ditongos [a̠], [e̠] e [o̠] que alternam com monotongo, como nas palavras *baixo* ['baf̃o], *queijo* ['keʒ̃o] e *doutor* [do'to]. Os dois primeiros, geralmente diante do contexto fonológico [r], [ʃ] e [ʒ]⁷; já o último está numa regra tão acentuada, que praticamente já não pronunciamos o ditongo [o̠].⁸

Em contrapartida, no fenômeno da ditongação, ocorre a inserção da semivogal, geralmente depois de vogais fortes, seguidas de consoantes sibilantes em palavras oxítonas ou monossílabas tônicas, como em *rapaz* [ra'pa̠s] e *vez* ['ve̠s], ou ainda em palavras como *caranguejo* [karẽ'ge̠ʒ̃o] e *bandeja* [bẽ'de̠ʒ̃e], em que resultam de uma hipercorreção.

2.4 – O que apontam as pesquisas sobre monotongação e ditongação

Muitos estudos vêm sendo desenvolvidos sobre monotongação e ditongação em todas as regiões do país, o que reforça a ideia de que esses processos fonológicos estão muito presentes na fala dos brasileiros. Algumas dessas pesquisas tratam da presença da

⁷ Embora tenhamos afirmado quais os contextos fonológicos posteriores propiciadores da monotongação, destacamos as palavras *manteiga* e *Almeida*. Tal fenômeno se deve a causas idiossincráticas tendo em vista que em palavras como *meiga*, *leiga* e *Eneida* a monotongação não ocorre. (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO – VOLCÃO, 2011).

⁸ “O ditongo [o̠] sofre em geral monotongação, mas pode ressurgir como consequência do que se denomina normalmente de vocalização do [l], em final de sílaba (na maioria dos dialetos do português do Brasil).” (CALLOU; LEITE, 2009, p.94) Ex.: solteiro, toldo, absolver, golfinho.

monotongação e/ou ditongação somente na fala, enquanto outras se dedicam ao estudo desses processos como reflexo da fala na escrita.

A fim de verificar se o grau de escolaridade tem influência no monitoramento da monotongação, Jesus e outros (2010) observaram com que frequência esse fenômeno ocorre na fala de trinta e um estudantes universitários, na cidade de Itabaiana (SE). Sem restrição de sexo, idade, área do curso ou período cursado, os autores aplicaram um questionário, em cujas respostas poderia ocorrer a redução do ditongo. Obtiveram as seguintes conclusões: a situação espontânea favorece a monotongação, o sexo feminino monotonga menos que o masculino, o fator escolarização não exerce influência significativa, já que todos os entrevistados eram universitários e, por fim, a depender do contexto fonológico, ele pode exercer bastante influência para a realização desse fenômeno.

Aragão (2000), ao analisar seis entrevistas do projeto Dialeto Social Cearense, percebeu a tendência do uso da monotongação e da ditongação na fala de informantes da cidade de Fortaleza (CE). Para a análise dos dados, foram levadas em consideração variáveis como bairro de origem do informante, sexo, faixa etária, grau de instrução e classe social. Os estudos apontaram para as seguintes conclusões: o fenômeno da ditongação e da monotongação no falar de Fortaleza não é diatópico, é parcialmente diastrático e completamente linguístico.

Hora (2007), partindo da hipótese central de que a monotongação na escrita é um reflexo da fala, analisou a escrita de trinta e dois alunos de diversas séries do Ensino Fundamental de duas escolas da cidade de João Pessoa (PB), uma pública e uma privada. Através de atividade de treino ortográfico e controlando variáveis sociais como sexo e tipo de escola, Hora (2007) concluiu que os alunos do sexo masculino monotongam mais do que os do sexo feminino e que, entre alunos da rede pública, há maior índice de monotongos.

O trabalho desenvolvido por Back e Alves Netto (2012) trata da monotongação e da ditongação na escrita de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, em três escolas na cidade de Criciúma (SC), tratando esses fenômenos como fatores da oralidade que poderiam migrar para a escrita. A análise dos dados comprovou que, considerando-se somente os dados referentes à ditongação, as classes sociais menos favorecidas são as que menos se adequam à ortografia, mas que isso somente não justificaria um menor aproveitamento escolar.

Ainda tratando da influência da fala na escrita, há o trabalho de Ilha, Lara e Córdoba (2012), que traz um estudo dos ditongos [eɪ] e [oʊ] de dez sujeitos, sendo cinco do 1º ano e cinco do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola no município de Rio Grande (RS). A partir da coleta de dados, na fala e na escrita, de vocábulos que favoreciam a monotongação, as

autoras concluíram que, na fala, os alunos do 4º ano monotongam mais do que os alunos do 1º ano, enquanto que, na escrita, o resultado foi oposto ao da oralidade.

Já Anselmo (2011) desenvolveu um estudo sobre a monotongação na escrita de 90 alunos do Ensino Fundamental II e Médio de uma escola pública da cidade de Guarabira (PB), tendo como objetivo de verificar se há ocorrência dessa variação na escrita dos envolvidos. Para a análise dos dados, a autora utilizou as variáveis idade, sexo e escolarização. Através dessa pesquisa, Anselmo (2011) constatou que a variável idade constitui fator importante no tratamento da monotongação, já que à medida que a idade aumenta, a monotongação diminui. Em relação à variável sexo, a autora constatou que o sexo masculino aplicou mais a regra da monotongação. Por fim, no que se refere à influência da escolarização, os dados apontaram ser essa variável um fator determinante na diminuição dos casos de monotongação na escrita.

Do mesmo modo que os trabalhos anteriores investigaram a ocorrência da monotongação como resultado da influência da fala sobre a escrita, Santos e outros (2014) analisaram esse fenômeno na escrita de crianças dos anos iniciais (3º ao 5º ano) do Ensino Fundamental de duas escolas públicas nas cidades de Itabaiana (SE). Considerando que o trabalho foi desenvolvido em turmas *com* e *sem* instrução sobre a influência da fala sobre a escrita, os autores constataram que as primeiras monotongaram menos do que as últimas, comprovando que uma orientação explícita dessa regra reduz consideravelmente o percentual de monotongação a partir do 3º ano do ensino fundamental.

Estudos como os apresentados acima comprovam a presença dos fenômenos da monotongação e da ditongação e reforçam a necessidade de uma intervenção no que se refere à aprendizagem da ortografia da língua portuguesa. Comungamos da afirmação de Mollica (1998, p. 17), para quem “as pesquisas linguísticas sobre o português falado e escrito têm muitas contribuições a dar. O diagnóstico de fatores atuantes para o emprego de formas variantes constitui subsídio à montagem de exercícios e propostas de trabalho”.

2.5 – Ortografia

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em sua seção destinada à ortografia, apontam que o ensino da ortografia, de modo geral, se dá basicamente pela repetição de “fórmulas” ortográficas e pela correção de ditados e textos, o que resulta na cópia de palavras que foram escritas de modo errado. Some-se a isso o fato de o professor, em seus ditados, utilizar-se de uma pronúncia artificial, a fim de ajudar as crianças, sem, no entanto, perceber que as crianças não conhecem a fala artificial e, portanto, não a têm como referência para a

escrita (CAGLIARI, 2007). O problema é que, apesar de tanto esforço empregado nessas atividades, os alunos continuam a escrever errado.

É preciso, então, segundo os PCN, voltar-se para duas questões básicas: a primeira questão se refere à distinção entre o que é “produtivo” e o que é “reprodutivo”⁹, sendo que, para o primeiro caso, há regras geradoras de notações corretas e para o segundo, há de se recorrer à escrita de memória. Já a segunda questão, refere-se à necessidade de diferenciar palavras frequentes de infrequentes na linguagem escrita, tendo como objetivo trabalhar prioritariamente com palavras frequentes, já que os outros aspectos podem ser objeto de consulta a dicionário.

Tendo em vista a forte censura e a discriminação que os erros ortográficos trazem consigo, seja na escola ou fora dela, e a necessidade de utilizar uma forma unificada que facilite a comunicação, Morais (2006) destaca a necessidade de um tratamento sistemático para o ensino da ortografia. Para ele, os erros de ortografia, embora possam parecer idênticos, quando se referem à troca de uma letra por outra, na verdade, revelam muitos motivos diferentes.

O autor afirma ainda que existem dois tipos de dificuldades ortográficas, as regulares e as irregulares. As do primeiro tipo permitem prever a forma correta, mesmo sem conhecer a palavra, já as do segundo tipo, por não permitirem o estabelecimento de uma regra, é mister que o aluno memorize a forma correta ou consulte um dicionário. É necessário, pois, que o professor conheça essa distinção entre o que é regular e o que é irregular, a fim de lançar, também, estratégias diferentes para erros diferentes.

Assim, dentre as regulares, Morais (2006) apresenta três tipos¹⁰: regulares “diretas”, regulares “contextuais” e regulares “morfológico-gramaticais”. A primeira se refere ao que Lemle (1987) chamou de relação monogâmica, em há uma correspondência biunívoca letra/som. O segundo caso é determinado pelo contexto, é ele que vai determinar que letra deverá ser usada. Já no que se refere ao terceiro caso, são os aspectos ligados à categoria gramatical da palavra que estabelecem a regra. Rego e Buarque (2000, p. 23) afirmam que

podemos recorrer a outros níveis de análise da língua para prever a grafia adequada. É o caso, por exemplo, do ditongo “ou”, indicativo da terceira pessoa do singular do passado dos verbos da primeira conjugação e do sufixo “or”, ambos pronunciados /o/, porque na pronúncia do português o ditongo “ou” sofreu redução e o erre final não se pronuncia em algumas regiões.

⁹ “É produtivo, em ortografia, o que se pode gerar a partir de regras - o que permite a escrita de palavras nunca antes vistas por escrito - e reprodutivo o que não se pode gerar, obrigando uma escrita de memória.” (BRASIL, 1997, p.57)

¹⁰ Para um maior aprofundamento nas correspondências fonográficas regulares, ver Morais (2006).

Que diferença, então, há, na fala, entre os vocábulos *roubou* e *robô*, na sentença *Alguém roubou meu robô*.? No entanto, na escrita, a partir das regularidades morfológico–gramaticais, podemos prever que os verbos da 1ª conjugação, na terceira pessoa do singular, no pretérito perfeito, sempre terminam no ditongo [ou].

Outros casos de regularidades morfológico–gramaticais referentes à monotongação e à ditongação podem ser estudados a partir de princípios gerativos, como esse apresentado para a monotongação do ditongo [ou]. É necessário, portanto, que o professor esteja atento a isso, a fim de ajudar os alunos a escreverem de forma correta, compreendendo a regra, sem precisar memorizar todas as formas ortográficas, deixando a memorização e a consulta ao dicionário somente para os casos irregulares.

Estão, dentre esses casos irregulares, algumas ocorrências de monotongação e de ditongação, que são transferidas para a escrita, através da influência da fala. As irregularidades apresentadas nesses fenômenos não são justificáveis pelo contexto da palavra, no entanto, tornam-se frequentes diante de determinados contextos fonológicos. Assim, por exemplo, enquanto se pode prever o uso de *r* ou de *rr* em algumas posições nas palavras, não podemos estabelecer regras que determinem a escrita do ditongo [aĩ] no vocábulo *caixa*, sendo que é pronunciado [ˈkajʃɐ].

Como sugestão para essas palavras que apresentam irregularidades na forma ortográfica, os PCN e Morais (2006) apontam que deve-se dar prioridade às palavras frequentes, ou seja, àquelas que aparecem mais na escrita dos alunos.

Não se trata de definir rigidamente um conjunto de palavras a ensinar e desconsiderar todas as outras, mas de tratar diferentemente, por exemplo, a escrita inadequada de “quando” e de “questiúncula”, de “hoje” e de “homilia” — dada a enorme diferenciação da frequência de uso de umas e outras. (BRASIL, 1997, p.58)

Outro fator importante a ser destacado é que, para esses casos, é necessário não só permitir, mas principalmente, incentivar o aluno a consultar o dicionário para dirimir suas dúvidas em relação à ortografia. Chamado, muitas vezes, de “pai–dos–burros”,

essa denominação revela não só preconceito, mas também ignorância, porque desmerece a consulta ao dicionário, tomando-o como ação de gente pouco instruída e, principalmente, porque desconsidera um dado inegável: para usar o dicionário temos que ser “sabidos”!(MORAIS, 2006, p.112)

No entanto, antes de pedir aos alunos que consultem o dicionário, é preciso ensiná-los a usar. É preciso que eles saibam que as palavras estão dispostas por ordem alfabética; que o significado é um critério fundamental quando se busca a ortografia de uma palavra, para saber se a palavra que está lendo é a mesma que está sendo procurada; que as palavras não aparecem

derivadas em grau ou flexionadas em número, gênero, tempo, modo ou pessoa verbal, mas somente em sua forma não – flexionada; e, além de todos esses conhecimentos, os alunos precisam formular diversas hipóteses para o uso de uma mesma palavra, caso a palavra não seja encontrada na primeira forma em que previa. (MORAIS, 2006). Então, como um instrumento que requer tantos conhecimentos e habilidades pode ainda ser chamado de “pai–dos–burros”?

Também sobre o uso do dicionário, o professor precisa alertar o aluno sobre os casos de palavras homófonas, em que o aluno pode escrever *sexta – cesta – sesta; calda – cauda*, porque foi essa a primeira forma que o aluno encontrou no dicionário, sem, no entanto, ter o significado desejado (MORAIS, 2006). É preciso, então, tornar constante o uso de dicionário nas salas de aula, como importante instrumento de consulta no tratamento da ortografia, sobretudo nos casos em que a regularidade não dá conta da escrita do vocábulo.

Ainda no que diz respeito ao ensino de ortografia, entendemos a necessidade da convivência com textos escritos que propiciem a norma ortográfica. Revistas, jornais e diversos materiais impressos podem contemplar essa necessidade. Segundo Mollica (2003, p. 53), “é sempre bom lembrar que o contato estreito e contínuo com a língua escrita, especialmente por meio da leitura constante e sistemática, apresenta-se como o melhor instrumento para sanar problemas tardios”.

Outro ponto a ser considerado é a possibilidade de se trabalhar com atividades que favoreçam o caráter lúdico. Uma boa fonte de contribuição para o estudo da ortografia são as cruzadinhas, tendo em vista que “as palavras cruzadas criam ‘restrições’ para o aluno, já que o número de ‘casas’ que ele pode preencher limita não só o tamanho da palavra que ele julga ser a solução, mas também as opções por uma ou outra forma de grafar”. (MORAIS, 2006, p.98)

Entendemos que as estratégias de trabalho com a ortografia são diversas e dependerão não só do objetivo do professor, mas também do erro ortográfico que será trabalhado. É essencial, pois, compreender que esses erros podem ter naturezas diversas, mesmo quando aparentam ser “apenas” a troca de uma letra por outra (MORAIS, 2006). Assim, como afirma Cagliari (2007), se conhecemos a natureza dos erros, podemos fazer um levantamento e, a partir dele, criar estratégias para solucioná-los. Com base nisso, o autor aponta a possibilidade de se criarem categorias em que possamos agrupar todos os casos, em vez de tratar palavra por palavra. São exemplos desse agrupamento, as categorias de transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, dentre outras. Dessa forma, é possível compreender que esses erros não se dão ao acaso, ao contrário, eles apresentam uma lógica, na tentativa de representar na escrita a relação entre letra e som.

Por fim, o tratamento da ortografia deve ter uma orientação clara, determinada e dirigida, como sugere Mollica (1998). Além disso, o aprendizado da ortografia é algo contínuo e gradual, que requer não só tempo, mas também material didático específico para sanar problemas relacionados à influência da oralidade sobre a escrita.

Diante do que foi exposto e com base nos estudos apresentados, buscamos elaborar um material didático específico para o tratamento da monotongação e da ditongação na escrita. O material foi elaborado e testado em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual “24 de Outubro” (Aracaju/SE), cuja metodologia apresentamos na seção seguinte.

3 METODOLOGIA

A monotongação e a ditongação são fenômenos que ocorrem sistematicamente na fala, sem consequências de qualquer natureza para os falantes. No entanto, quando esses processos são transpostos para a escrita, resultam em transgressão de regras ortográficas, fator este bastante estigmatizado.

Então, com o objetivo de contribuir para o apagamento da monotongação e da ditongação na escrita, produzimos um Módulo Didático, com atividades voltadas para a escrita de vocábulos favorecedores desses fenômenos. Esse instrumento contou com duas etapas, elaboração e testagem, cuja metodologia apresentamos a seguir.

3.1 Elaboração do Módulo Didático

Nesta subseção, apresentaremos a primeira etapa do desenvolvimento do Módulo Didático, a elaboração. Esta etapa apresenta o passo a passo da elaboração do material, partindo da motivação, chegando à versão final do trabalho. Eis o caminho percorrido.

3.1.1 Motivação

Este trabalho foi gerado por uma motivação: a inquietação desta pesquisadora, enquanto docente de Língua Portuguesa, diante de tão pouco domínio da escrita ortográfica por parte dos alunos. Desvios, como *era uma veis*, *nois fizemos* e *ele estudô*, encontrados frequentemente nos textos e nos exercícios dos alunos, despertaram a necessidade de buscar orientação para alcançar um objetivo: o de contribuir para o domínio da escrita ortográfica, através da proposição de atividades que proporcionassem o apagamento da monotongação e da ditongação na escrita.

3.1.2 Dialogando com especialistas

Comungando da ideia de Mollica (1998, p.17), para quem “as pesquisas linguísticas sobre o português falado e o escrito têm muitas contribuições a dar”, utilizamos o arsenal de trabalhos desenvolvidos, no âmbito da pesquisa acadêmica, e adotamos como diretrizes orientadoras os estudos de Mollica (1998; 2003), Bortoni-Ricardo (2004), Morais (2006),

Cagliari (2007), Hora (2009) e Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2011), dentre outros que se debruçaram sobre os aspectos aqui estudados.

3.1.3 Critérios para a seleção do conteúdo e do público-alvo

Os critérios utilizados para a seleção de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual “24 de Outubro” (Aracaju/SE) para a experiência-piloto do Módulo Didático, foram decorrentes da facilidade de desenvolvermos o trabalho numa turma em que a pesquisadora já leciona. Assim, através da percepção como docente, constatou-se que a escrita dos alunos apresentava diversos erros ortográficos, por conta da influência da fala sobre a escrita. A ocorrência da monotongação e da ditongação demonstrou ser fator recorrente na escrita, motivo esse que nos levou a debruçarmo-nos sobre esses fenômenos.

3.1.4 Critérios para a elaboração das questões

Como critério para a elaboração das questões, buscamos desenvolver atividades que tivessem como resposta palavras favorecedoras da monotongação e da ditongação. As palavras foram selecionadas de acordo com os contextos mais prováveis para a incidência desses fenômenos, conforme apontam pesquisas anteriores citadas na seção da Fundamentação Teórica . Além disso, elaboramos atividades que se distanciassem do caráter mecanicista de cópias e de exercícios enfadonhos. Assim, realizamos as seguintes estratégias didáticas propostas por Mollica (1998):

- ✓ Usar técnicas claras;
- ✓ Selecionar somente palavras afetadas pela monotongação e pela ditongação;
- ✓ Utilizar exercícios de caráter lúdico/criativo;
- ✓ Partir da fala para a escrita, sempre que possível, nos exercícios;
- ✓ Dar mais atenção ao fenômeno que tem mais resistência;
- ✓ Exercitar bastante o ditongo [ou], tônico, em fim de palavra, tendo em vista que a monotongação desse ditongo é categoricamente processada na língua falada.

3.1.5 Versões do produto e formato final

Inicialmente, foram elaboradas duas atividades diagnósticas, sendo a primeira constituída de ditado-mudo¹¹ e a segunda por questionário aos moldes do Atlas Linguístico de Sergipe¹². Como tinham o mesmo objetivo, essas atividades foram fundidas em uma, que contemplou esses dois aspectos.

No que se refere à atividade sobre regularidade morfológico-gramatical, ela chegou a ser testada, mas como em sua estrutura havia outros erros de ortografia, com os quais os alunos também tinham dificuldade, decidimos por desconsiderá-la no produto final, tendo em vista que os dados obtidos alterariam o resultado da atividade. Para esse momento, então, foi elaborada uma outra atividade, que apresentou somente desvios de monotongação e de ditongação.

Quanto às demais atividades, foram elaboradas e testadas apenas uma vez, sendo modificados apenas alguns pontos referentes à estrutura e à apresentação. Assim, no produto final, apresentamos como ações didáticas, as seguintes atividades: 1) Atividade diagnóstica (ANEXO A); 2) Ditongos decrescentes: a monotongação e a ditongação através de regularidades morfológico-gramaticais (ANEXO B); 3) Caça-palavras (ANEXO C) e cruzadinhas (ANEXO D); 4) Atividade de estímulo ortográfico (ANEXO E) e de estímulo à memória visual da palavra (ANEXO F); 5) Atividade de estímulo de áudio (ANEXO G).

3.1.6 Estrutura do produto

O Módulo Didático está dividido em três seções. Apresentamos, na introdução, uma fundamentação teórica, a fim de explicitar conceitos e reflexões sobre os fenômenos aqui estudados; segue uma seção prática, que traz o detalhamento das atividades desenvolvidas ao longo do projeto. Por fim, na última seção, trazemos as considerações finais, com reflexões acerca do trabalho desenvolvido, bem como com indicações de leituras complementares e de outros materiais que têm muito a contribuir com este estudo.

¹¹ O ditado-mudo é uma atividade em que o professor se utiliza somente de figuras, para que os alunos escrevam os nomes correspondentes a elas.

¹² O Atlas Linguístico de Sergipe (ALS) faz parte do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB). Interessou-nos para este trabalho o Questionário Fonético Fonológico (QFF) desse Projeto, que tem como objetivo coletar variações na pronúncia dos itens. Levando-se em consideração a hipótese de que a fala influencia a escrita dos alunos, desenvolvemos questões, aos moldes desse Atlas, que tivessem como resposta palavras favorecedoras da monotongação e da ditongação. Ver mais sobre o Projeto ALiB em <https://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/Alib/>.

3.2 Testagem do Módulo Didático

Nesta subseção, apresentaremos a segunda etapa do Módulo Didático, a testagem. Apresentando o passo a passo dessa etapa, contextualizamos a unidade de ensino em que o trabalho foi desenvolvido, bem como caracterizamos os participantes e descrevemos os procedimentos desenvolvidos ao longo do Módulo Didático. Segue a metodologia desenvolvida na testagem do Módulo Didático.

3.2.1 Contextualização da unidade de ensino

A experiência piloto deste trabalho foi desenvolvida no Colégio Estadual “24 de Outubro”, situado na zona norte de Aracaju/SE. Essa unidade de ensino oferece turmas desde o 5º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, na modalidade regular, nos turnos matutino e vespertino e, no noturno, oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo cerca de 1400 alunos.

Quanto à estrutura física, o colégio conta com 14 salas de aula, cozinha, refeitório, secretaria, sala de Artes, auditório, sala dos professores, diretoria, banheiros, quadra poliesportiva, biblioteca e laboratório de informática. No entanto, esses dois últimos funcionam precariamente, sendo muito pouco utilizados, seja por falta de funcionário para a biblioteca, seja por não apresentar material em adequado estado de conservação, como no caso do laboratório de informática.

3.2.2 Caracterização dos participantes

Os participantes dessa pesquisa são 21 alunos de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, do turno matutino, com idade entre 10 e 13 anos, sendo 8 meninos e 13 meninas.

3.2.3 Descrição dos procedimentos de testagem

Com o objetivo de desenvolver um material didático específico para o tratamento sistematizado da monotongação e da ditongação, elaboramos um conjunto de atividades que visam ao apagamento desses fenômenos na escrita, a fim de contribuir para o domínio de regras ortográficas da língua portuguesa.

Assim, com duração de cinco aulas, essas atividades foram testadas apenas uma vez, no mês de abril do ano de 2015, com 21 alunos de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Segue uma breve descrição das atividades desenvolvidas.

3.2.3.1 Aula 1: Atividade diagnóstica

Com o objetivo de identificar o nível de dificuldade dos alunos no que se refere aos processos de monotongação e de ditongação na escrita, desenvolvemos uma atividade diagnóstica. Essa atividade foi desenvolvida através de um ditado-mudo e de um questionário aos moldes do Atlas Linguístico de Sergipe, cujas respostas são palavras favorecedoras da monotongação e da ditongação. Para responder à atividade, o aluno deveria escrever a palavra correspondente à imagem, no caso do ditado-mudo, ou a palavra que respondesse à pergunta, no caso do questionário. A partir disso, analisaríamos a presença desses fenômenos na escrita dos alunos, para orientar e organizar a sequência de atividades a serem desenvolvidas.

3.2.3.2 Aula 2: Ditongos decrescentes – monotongação e ditongação

Ocorreu a exposição do conteúdo *Ditongos Decrescentes*, com destaque para os fenômenos da monotongação e da ditongação e com instrução sobre o uso desses fenômenos na fala e na escrita. Nessa instrução, foi informado aos alunos que na fala, muitas vezes, deixamos de pronunciar determinados sons que não causam danos à comunicação, mas na escrita, esses sons precisam ser representados (MOLLICA, 1998), pois não é permitida a variação, tendo em vista que a escrita é regida por regras ortográficas.

A partir disso, foram apresentadas algumas regularidades da ortografia, que contribuem para o apagamento desses fenômenos na escrita. Associada a essa exposição, desenvolvemos uma atividade, com foco nas regularidades apresentadas. Essa atividade apresentou duas possibilidades de escrita de uma mesma palavra, sendo uma correta e outra errada e, de acordo com as regularidades estudadas, o aluno deveria escolher a opção que considerasse correta (Anexo B).

3.2.3.3 Aula 3: Cruzadinhas e caça-palavras

Foi aplicada uma atividade de caça-palavras e de cruzadinhas, cujas soluções são palavras que favorecem a monotongação e a ditongação. Esta última, por apresentar uma

formatação característica, restringe as opções das formas de grafar uma determinada palavra, contribuindo assim para o tratamento da monotongação e da ditongação. Enquanto aquela, através da busca “letra por letra”, permite adquirir conhecimento sobre a ortografia, já que a atenção se volta para o interior das palavras.

3.2.3.4 Aula 4: Trabalhando com textos: estímulo ortográfico e estímulo à memória visual da palavra

Antes de iniciar esta etapa, foi feita uma revisão das regularidades da ortografia referentes à monotongação e à ditongação, já apresentadas na Aula 2.

Esta etapa foi dividida em duas atividades, sendo uma com estímulo ortográfico e outra com estímulo à memória visual da palavra.

a) Atividade com estímulo ortográfico:

Para essa atividade, foi trabalhado o texto *A galinha dos ovos de ouro*, fábula de Esopo. Antes de iniciar a atividade, foi realizada uma breve contextualização, através da apresentação do texto, do autor e das características do gênero textual a que pertence. Após essa conversa sobre o texto, os alunos foram orientados a respeito da execução da atividade. Foram retiradas do texto as palavras que favoreciam a monotongação e, abaixo do texto, essas palavras foram colocadas dentro de retângulos, em ordem aleatória, para o aluno completar os espaços em branco, de modo a dar sentido ao texto.

b) Atividade com estímulo à memória visual da palavra:

Para essa segunda atividade, foi escolhido o texto *Os três porquinhos*, de Joseph Jacobs. Assim como na primeira atividade, foram retiradas as palavras que favorecem a monotongação e a ditongação, mas, nesta, por conter um texto bastante conhecido dos alunos, as palavras retiradas do texto não foram expostas, devendo o aluno recorrer à memória visual da palavra. Em seguida foi desenvolvida a atividade de estímulo de áudio, que apresentamos a seguir.

3.2.3.5 Aula 5: Trabalhando com textos: estímulo de áudio

Nesta aula, foi aplicada mais uma atividade com texto, desta vez com estímulo de áudio. O texto utilizado foi *Cachinhos Dourados e os Três Ursos*, de Robert Southey. A aula foi iniciada com a retomada da instrução sobre a relação fala/escrita, apresentada na Aula 2. Em

seguida, foi executado o áudio da história. A partir disso, foram realizadas oralmente algumas perguntas, a fim de verificar a compreensão do texto.

Após essa breve discussão, os alunos receberam o texto com as lacunas, da mesma forma que nas atividades anteriores, e foram orientados a preencher os espaços em branco, de acordo com o áudio. Observando-se a necessidade dos alunos, o áudio foi repetido quatro vezes, durante a execução da atividade, a fim de auxiliá-los no processo.

A seguir, apresentamos um quadro com as atividades desenvolvidas e testadas ao longo do módulo. Esse quadro resume as atividades que compõem a sequência, bem como aponta o material utilizado e a duração das atividades.

| | Módulos | Atividades | Material utilizado | Duração |
|------------------------|---|--|--|----------------|
| Módulo Didático | Atividade Diagnóstica | ✓ Aplicação de um ditado-mudo e de um questionário aos moldes do Atlas Linguístico de Sergipe: utilizaram-se figuras/perguntas correspondentes a palavras que apresentam contexto favorável à monotongação e à ditongação. | ❖ Cópia da atividade diagnóstica | 20 - 25 min |
| | Ditongos Decrescentes: monotongação e ditongação | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicação do conteúdo <i>Ditongos Decrescentes</i>, com destaque para os fenômenos da monotongação e da ditongação; ✓ Instrução acerca da relação fala x escrita; ✓ Apresentação de regularidades da ortografia, referentes ao processo da monotongação e da ditongação; ✓ Aplicação de uma atividade voltada para as regularidades estudadas. | ❖ Cópia da atividade sobre regularidades da ortografia | 1 hora/aula |
| | Cruzadinhas e Caça-palavras | ✓ Aplicação de uma atividade de palavras-cruzadas e de caça-palavras, cujas soluções eram palavras favorecedoras da monotongação e da ditongação | ❖ Cópia da atividade de palavras-cruzadas e de caça-palavras | 1 hora/aula |
| | Trabalhando com textos: estímulo ortográfico e estímulo à | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisão das regularidades ortográficas referentes à monotongação e à ditongação, apresentadas na Aula 2; ✓ Breve contextualização do texto a ser trabalhado, <i>A galinha dos ovos de ouro</i>, de Esopo; ✓ Desenvolvimento de atividade de lacunamento no texto <i>A galinha dos ovos de ouro</i>, em que foram apagadas palavras que favorecem a monotongação e a ditongação, às quais | ❖ Cópia da atividade de lacunamento do texto | 1 hora/aula |

| | | | |
|---|---|--|-------------|
| memória visual da palavra | os alunos devem responder através de estímulos ortográficos; ✓ Orientação aos alunos de que os espaços em branco deverão ser preenchidos com as palavras dos retângulos abaixo, de modo a dar sentido ao texto. | | |
| | ✓ Aplicação de atividade de lacunamento no texto <i>Os três porquinhos</i> , de Joseph Jacobs, em que foram retiradas palavras que favorecem a monotongação e a ditongação, às quais os alunos devem responder através de estímulo à memória visual da palavra. | ❖ Cópia da atividade de lacunamento do texto | |
| Trabalhando com textos: estímulo de áudio | ✓ Retomada da instrução sobre fala e escrita, apresentada na Aula 2; ✓ Escuta do áudio do texto <i>Cachos Dourados e os Três Ursos</i> , de Robert Southey; ✓ Aplicação de atividade de lacunamento no texto <i>Cachinhos Dourados e os Três Ursos</i> , em que foram retiradas palavras que favorecem a monotongação e a ditongação, às quais os alunos devem responder através de estímulo de áudio; ✓ Repetição do áudio do texto, a fim de auxiliar os alunos no desenvolvimento da atividade. | ❖ Cópia da atividade de lacunamento do texto; ❖ Áudio do texto a ser trabalhado; ❖ Aparelho para reproduzir áudio. | 1 hora/aula |

Quadro 4 – Quadro-resumo das atividades desenvolvidas, do material utilizado e da duração da atividade.

3.3 Tratamento e análise dos dados

Os dados analisados nesta pesquisa foram obtidos a partir da testagem das atividades propostas. Essas atividades foram elaboradas, de modo que suas respostas fossem palavras favorecedoras da monotongação e da ditongação.

No entanto, ao iniciarmos o tratamento dos dados colhidos, percebemos que alguns desses dados não apresentaram favorecimento da monotongação nem da ditongação. Por exemplo, na atividade diagnóstica, em que se pretendia ter como resposta *touro*, foi informado *vaca* ou *boi*.

Além desse imprevisto, em outras atividades, os alunos deixaram lacunas sem preencher e ainda houve algumas palavras, cuja escrita não conseguimos decifrar. Então, seguindo os critérios propostos por Mollica (1998), esses dados foram excluídos da análise, tendo em vista que, se considerados, interfeririam nos resultados obtidos. A análise dos dados foi obtida, então,

a partir dos dados aproveitáveis, levando-se em conta, para isso, as respostas, dadas ao longo das atividades, que favoreceram a monotongação e a ditongação.

Sendo o foco deste trabalho os fenômenos da monotongação e da ditongação, para a análise dos dados, os demais erros ortográficos apresentados nas atividades foram desconsiderados. No entanto, sabendo do estigma e da censura que esses erros carregam consigo, entendemos a impossibilidade de ignorá-los. Assim, tecemos uma breve apresentação desses erros, demonstrando como eles requerem uma atenção específica por parte do professor, a fim de solucioná-los.

A partir de tais considerações, a análise de dados foi desenvolvida com base em três perguntas: 1 – O que pretendíamos? 2 – O que foi desenvolvido? 3 – Como os alunos responderam?. Como resposta a essas perguntas, dividimos a análise por atividade desenvolvida, descrevendo os procedimentos e instrumentos utilizados. Por fim, apresentamos os dados através de tabelas e gráficos, que demonstram a ocorrência da monotongação e da ditongação em cada atividade. Realizamos ainda um estudo longitudinal, com uma amostra de quatro alunos, para verificarmos o aprendizado que esse Módulo Didático proporcionou no apagamento desses fenômenos. Os informantes desta pesquisa foram identificados da seguinte forma: o nome foi substituído por uma letra maiúscula do alfabeto, seguida pelo sexo e pela idade do aluno. Segue a análise dos dados.

4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção apresentamos os resultados de nossa análise sobre a presença da monotongação e da ditongação nas atividades desenvolvidas. Dos 29 alunos com que foram aplicadas as atividades, 5 não realizaram a atividade final e 3 faltaram a mais da metade das atividades, o que impossibilitou uma análise completa dessas atividades e nos fez reduzir para 21 o número de informantes.

A descrição dos dados será exposta como segue. Para cada atividade, será feita uma análise, buscando responder, basicamente a três perguntas: 1 – O que pretendíamos?; 2 – O que foi desenvolvido?; 3 – Como os alunos responderam?. A partir disso, apresentaremos um estudo longitudinal de quatro alunos, a fim de verificar a evolução que tiveram ao longo dessas atividades. Por fim, apresentaremos uma breve identificação de outros tipos de erros ortográficos, que foram muito recorrentes e que podem servir como proposta de estudo para outros trabalhos.

4.1 Atividade diagnóstica (Anexo A)

Com duração de aproximadamente 20 a 25 minutos, esta testagem foi realizada com o objetivo de verificar a presença da monotongação e da ditongação na escrita dos alunos e, a partir dela, orientar e organizar a sequência de atividades a serem desenvolvidas.

A atividade diagnóstica é constituída por duas partes: a primeira parte é composta por um ditado-mudo, com treze imagens, e a segunda, por um questionário aos moldes do Atlas Linguístico de Sergipe (ALS), com nove perguntas. Os alunos deveriam responder a essa atividade com a palavra que correspondesse à imagem, no caso do ditado-mudo, ou com a palavra que respondesse à pergunta do questionário, sendo que todas as respostas eram palavras favorecedoras da monotongação ou da ditongação.

A justificativa para a adoção desses instrumentos tem, basicamente, dois critérios. O primeiro critério se refere à necessidade de aplicar-se um instrumento para verificar a ocorrência da monotongação e da ditongação que não tenha influência direta da fala, como os ditados tradicionais. Esses ditados tradicionais, que têm como base a pronúncia do professor, muitas vezes artificial, com o intuito de ajudar as crianças a escreverem, certamente influenciariam os resultados desta atividade.

Já no que diz respeito ao segundo critério, levamos em conta a objetividade na decodificação por parte dos alunos. Assim, tivemos o cuidado de selecionar imagens e de formular perguntas que fossem claras e que não representassem um elevado grau de dificuldade

em relação ao conteúdo, a fim de não gerar dúvidas na identificação. Foram trabalhadas apenas palavras que favorecessem a presença da monotongação e da ditongação, considerando-se, principalmente, a influência do contexto fonológico posterior ao ditongo, nos casos de monotongação, e posterior à vogal simples, nos casos de ditongação.

Apesar desse cuidado, alguns alunos forneceram dados diferentes do esperado, com palavras que não apresentaram nem a monotongação nem a ditongação. Como possível solução para esse problema, Mollica (1998) sugere que poderia ser grafada a letra inicial dos dados pretendidos, tendo em vista que isto induziria o aluno a contribuir de forma esperada com o objetivo da pesquisa. Como esta atividade foi testada apenas uma vez, não foi possível fazê-lo. Então, como dito anteriormente, esses dados foram excluídos da análise, tendo em vista que, se considerados, modificariam os resultados. Segue um panorama dos dados obtidos nesta atividade.

| Aluno | Sexo | | Idade (anos) | Dados Aproveitados | Ocorrência | |
|-------|-------|------|--------------|--------------------|--------------|------------|
| | Masc. | Fem. | | | Monotongação | Ditongação |
| A | X | | 12 | 19 | 4 | 1 |
| B | X | | 11 | 20 | 10 | 0 |
| C | | X | 11 | 19 | 4 | 3 |
| D | | X | 11 | 13 | 9 | 0 |
| E | | X | 11 | 17 | 5 | 1 |
| F | X | | 11 | 18 | 3 | 2 |
| G | | X | 11 | 20 | 2 | 0 |
| H | | X | 11 | 14 | 4 | 1 |
| I | | X | 11 | 15 | 3 | 1 |
| J | X | | 12 | 20 | 8 | 1 |
| K | | X | 11 | 20 | 10 | 2 |
| L | | X | 11 | 21 | 9 | 2 |
| M | X | | 11 | 21 | 6 | 2 |
| N | | X | 11 | 21 | 5 | 2 |
| O | | X | 10 | 22 | 9 | 3 |
| P | X | | 11 | 22 | 4 | 3 |
| Q | X | | 11 | 19 | 1 | 1 |
| R | | X | 11 | 18 | 3 | 1 |
| S | X | | 13 | 21 | 9 | 2 |
| T | | X | 11 | 17 | 3 | 2 |
| U | | X | 12 | 19 | 3 | 2 |

Quadro 5 – Dados obtidos na Atividade Diagnóstica, com idade e sexo dos informantes.

No Quadro 5, estão apresentadas todas as informações referentes à tabulação de dados da Atividade Diagnóstica. Cada aluno foi identificado por uma letra do alfabeto, seguido de sexo e idade. São apresentados também o total de dados aproveitados e o total de ocorrência da monotongação e da ditongação. Assim, de posse desses dados, passamos a verificar em que palavras ocorreram a monotongação e a ditongação, apresentadas no Quadro 6.

| Palavra | Dados Aprovados | Ocorrências | Escrita conforme regra ortográfica | Dados Desconsiderados |
|--------------|-----------------|-------------|------------------------------------|-----------------------|
| Queijo | 21 | 3 | 18 | 0 |
| Caixa | 21 | 4 | 17 | 0 |
| Touro | 13 | 3 | 10 | 8 |
| Três | 20 | 3 | 17 | 1 |
| Tesoura | 21 | 9 | 12 | 0 |
| Caranguejo | 21 | 12 | 9 | 0 |
| Pés | 16 | 2 | 14 | 5 |
| Chuveiro | 21 | 9 | 12 | 0 |
| Fogueira | 20 | 8 | 12 | 1 |
| Vassoura | 21 | 13 | 8 | 0 |
| Xadrez | 18 | 5 | 13 | 3 |
| Caixão | 20 | 8 | 12 | 1 |
| Cadeira | 21 | 7 | 14 | 0 |
| Manteiga | 16 | 11 | 5 | 5 |
| Jornaleiro | 16 | 2 | 14 | 5 |
| Açogue | 18 | 12 | 6 | 3 |
| Mês | 9 | 3 | 6 | 12 |
| Baixo | 20 | 1 | 19 | 1 |
| Roupa | 15 | 3 | 12 | 6 |
| Surdez | 11 | 5 | 6 | 10 |
| Cabeleireiro | 19 | 19 | 0 | 2 |
| Arroz | 18 | 4 | 14 | 3 |

Quadro 6 – Levantamento de dados obtidos na atividade diagnóstica.

Com base no Quadro 6, verificamos que todas as palavras apresentaram monotongação ou ditongação. Podemos entender a maioria das ocorrências da monotongação pela influência que o contexto fonológico posterior [r], [j] e [ʒ] exerce. O ditongo [ou], em processo de mudança, monotonga em quaisquer contextos, como no caso da palavra *açogue*. Já no que se refere à palavra *manteiga*, embora o contexto fonológico não justifique a ocorrência, vemos no quadro acima que ela sofre monotongação e isto se deve a causas idiossincráticas, tendo em vista que em palavras como *leiga e meiga*, esse fenômeno não ocorre. (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011). Observemos agora o gráfico abaixo, em que foram apresentadas as palavras com maior número de ocorrência de monotongação.

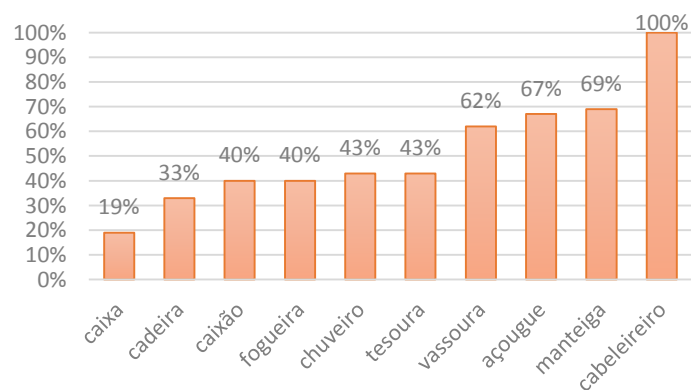


Gráfico 1: Palavras com maior número de ocorrência de monotongação na Atividade Diagnóstica.

Analisando essas ocorrências, ressaltamos a importância da consoante [r] no tratamento da monotongação, como fator de maior influência. Destacamos as palavras *cabeleireiro* e *vassoura*, que tiveram 100% e 62% de monotongação na escrita, respectivamente. Seguindo desse ambiente, destacamos ainda o ditongo [ou]. Na fala, esse ditongo já constitui mudança e sua influência na escrita pode ser vista na palavra *açougue*, em que ocorreu 67% de monotongação. Ressaltamos também a ocorrência da palavra *manteiga*, em que temos um vocábulo usual e frequente na língua portuguesa e que, apesar de não representar uma regra abrangente, teve 69% de monotongação. Outra ocorrência a ser apresentada é a da palavra *caixão*, que obteve 40% de monotongação na escrita, enquanto *caixa* teve somente 19%. Por serem palavras muito parecidas em sua estrutura, acreditamos que essa diferença seja por conta da frequência que esta última tem na variedade dos alunos.

No que se refere à ditongação apresentada no Quadro 6, observamos que o ambiente fonológico “vogal forte + consoante sibilante”, em palavras oxítonas ou em monossílabas tônicas, é propiciador desse fenômeno. Além desse fator, ocorre também ditongação em palavras resultantes de hipercorreção, já que, na tentativa de não errar, os alunos acabam corrigindo o que não é para ser corrigido. Observemos agora o gráfico 2, em que são apresentadas as palavras que tiveram maior ocorrência de ditongação na escrita.

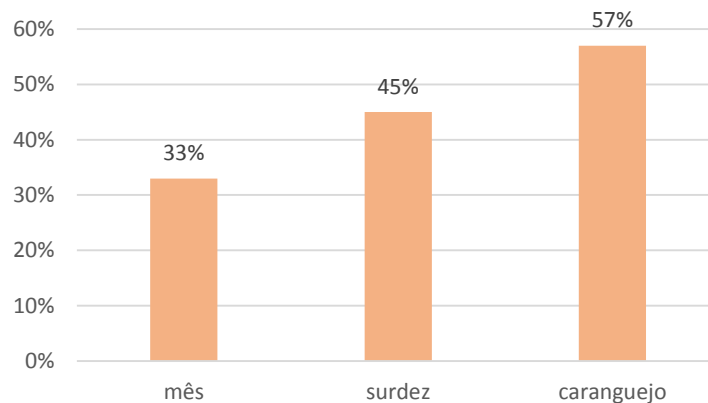


Gráfico 2 – Palavras com maior número de ocorrência de ditongação na Atividade Diagnóstica

Considerando as ocorrências apresentadas no gráfico acima, vemos que *caranguejo*, com maior índice de ocorrência, 57%, é palavra que resulta de hipercorreção. Já no que se refere a *mês* e *surdez*, são palavras que possuem ambiente fonológico favorecedor da ditongação na escrita, com “vogal forte + sibilante”, em palavra monossílaba tônica e em oxítônica, respectivamente.

A partir dos dados apresentados, podemos verificar ainda que, na escrita, a monotongação ocorreu em maior proporção do que a ditongação. Com base, então, na análise dos dados a partir da Atividade Diagnóstica, apresentaremos, nas subseções seguintes, as atividades elaboradas, a fim de contribuir para o apagamento desses fenômenos na escrita.

4.2 Ditongos decrescentes: a monotongação e a ditongação através de regularidades morfológico-gramaticais

Com o objetivo de analisar a estrutura dos ditongos decrescentes, dando ênfase ao papel da semivogal e de identificar regularidades da ortografia que pudessem contribuir para o apagamento da monotongação e da ditongação na escrita, dividimos essa aula em dois momentos, sendo um de exposição de conteúdo e outro de atividade sobre as regularidades apresentadas.

4.2.1 Exposição de conteúdo

Iniciamos a exposição do conteúdo *Ditongos Decrescentes* com o conceito trazido por Bechara (2009, p.66, grifo do autor) de que “*decrescente* é o ditongo em que a vogal vem antes da semivogal”, como em *pai*, *baixo* e *leite*.

Em seguida, orientamos os alunos de que, muitas vezes, a semivogal não é pronunciada e que isso ocorre por influência do contexto fonológico posterior ao ditongo, com as consoantes [r], [ʃ], e [ʒ], em que pronunciamos [te'zoɾu], ['baʃu] e ['beʒu], em vez de [te'zoʁu], ['baʃu] e ['beʒu]; ou ainda com o ditongo [ou], que é reduzido, independente do contexto. Outras vezes, no entanto, ocorre o inverso: pronunciamos a semivogal, onde ela não existe. Assim, falamos [zapo'neɪs] e [asi'deɪs], no lugar de [zapo'nes] e [asi'des].

A partir disso, então, os alunos tiveram as seguintes instruções:

- Embora na fala essa variação ocorra sistematicamente, na escrita, essa variação não é permitida, já que a escrita é regida por um sistema fechado de regras, a ortografia;
- Na fala, a inserção ou o apagamento da semivogal podem passar, muitas vezes, despercebidos, mas quando esses fenômenos são transpostos para a escrita, resultam em estigma. Portanto, é indispensável representar os sons na língua escrita, de acordo com as normas ortográficas.

Com base nessas instruções, identificamos algumas regularidades morfológico-gramaticais que podem contribuir para o apagamento da monotongação e da ditongação na escrita. Como afirma Morais (2006), no caso dessas regularidades, recorreremos a outros níveis de análise da língua para prever a grafia adequada das palavras. Partindo, então, dessas orientações, produzimos um quadro de regularidades morfológico-gramaticais para a monotongação e a ditongação.

| Monotongação | Ditongação |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Todas as formas de 3ª pessoa do singular de verbos regulares da 1ª conjugação, no pretérito perfeito terminam no ditongo OU. Ex.: acabou, começou, falou. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ O sufixo <i>-ês</i>, indicador de naturalidade, deve ser escrito sem a semivogal, sendo apenas uma vogal simples. Ex.: inglês, português, japonês. |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ O sufixo <i>-eiro</i>, indicador de profissão ou de origem e o sufixo <i>-eira</i>, formando nomes de plantas, devem ser escritos com o ditongo EI. Ex.: marinheiro, bombeiro, brasileiro, mangueira, limoeiro. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ O sufixo <i>-ez</i>, que indica substantivo abstrato derivado de adjetivo, se escreve com EZ, sem a presença da semivogal. Ex.: maciez, acidez. |

Quadro 7 – Regularidades morfológico-gramaticais para o tratamento da monotongação e da ditongação

A partir disso, passamos à segunda parte, em que foi desenvolvida uma atividade com base nessas orientações.

4.2.2 Atividade de regularidades morfológico-gramaticais (Anexo B)

Com a finalidade de trabalhar as regularidades morfológico-gramaticais referentes à monotongação e à ditongação, desenvolvemos uma atividade em que o aluno deveria identificar a grafia correta da palavra, a partir das alternativas apresentadas. Para essa atividade, selecionamos palavras que favorecem os fenômenos estudados e que estão inclusas nas regularidades apresentadas no quadro acima.

Aplicamos, inicialmente, uma atividade denominada *Resta 1*, em que foram apresentadas três opções de grafia de uma mesma palavra. Dessas três alternativas, o aluno deveria eliminar duas, restando apenas a correta, como sugere o próprio nome da atividade. Seguem algumas das alternativas apresentadas.

| |
|----------|
| Timideiz |
| Timideis |
| Timidez |

| |
|---------|
| chineis |
| chinês |
| chinez |

| |
|---------|
| Goleiro |
| Golero |
| Goleiru |

Ao analisarmos os dados dessa atividade, percebemos que, muitas vezes, a resposta dada à alternativa não condizia com o esperado, tendo em vista que misturamos outros problemas de ortografia, nos quais os alunos também apresentam dificuldade. Se fossem considerados, esses outros problemas modificariam o resultado e, se desconsiderados, seriam muitos dados perdidos, o que prejudicaria, de qualquer forma, a análise. Diante disso, resolvemos desconsiderar essa atividade e elaborar outra que apresentasse somente desvios afetados pela monotongação e pela ditongação.

Desenvolvemos, então, uma atividade cujos itens apresentavam apenas duas opções diferentes de grafia para uma mesma palavra, aos quais o aluno deveria responder selecionando a grafia que considerasse correta. Como essa atividade teve foco somente nas palavras afetadas pelas regras morfológico-gramaticais, foi possível procedermos à análise dos dados.

A atividade foi dividida em três partes. Na primeira parte, foram elaborados dez itens de regularidade morfológico-gramatical referente aos verbos da 1ª conjugação, no pretérito perfeito, na 3ª pessoa do singular. Para a segunda parte, foram elaborados sete itens referentes a profissões com sufixo *-eiro* e, por fim, na terceira parte, foram elaborados seis itens com os sufixos *-ês* e *-ez* e mais três com o sufixo *-eira*, formador de nomes de plantas, como *mangueira*, *laranjeira*, resultando num total de vinte e seis itens. Ressaltamos que nessa atividade não tivemos nenhum dado desconsiderado das vinte e uma atividades analisadas. Observemos, então, o gráfico 3.

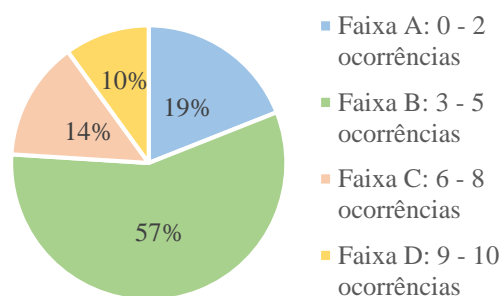


Gráfico 3 – Ocorrência de monotongação na atividade de regularidades morfológico-gramaticais

No gráfico 3, apresentamos a frequência da monotongação na atividade aplicada. Dos 20 dados referentes a esse fenômeno, foi apresentado o máximo de 10 ocorrências. Assim, como mostra o gráfico, das 21 atividades analisadas, apenas 10%, ou seja, duas, se encaixam na Faixa D, de 9-10 ocorrências; e 14%, três atividades, na Faixa C, de 6-8 ocorrências. Destacamos a maior concentração de atividades na Faixa B, de 3-5 ocorrências, com um total de 57%, ou seja, 12 atividades. Consideramos isso como um fator positivo, tendo em vista que mais da metade das atividades apresentaram médias ou baixas ocorrências de monotongação diante de instruções sobre as regularidades morfológico-gramaticais. Outro ponto que vem reforçar essa ideia é a quantidade de atividades que apresentaram de 0-2 ocorrências. Como demonstra a Faixa A, apenas 19% das vinte e uma atividades aplicadas, ou seja, quatro atividades.

Quanto às ocorrências de ditongação na atividade desenvolvida, apresentamos o gráfico abaixo.

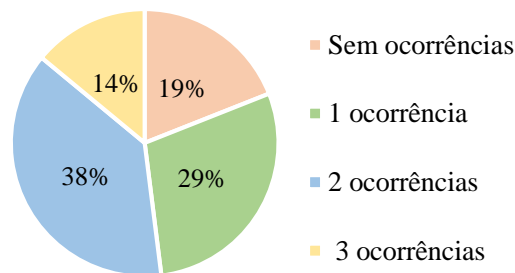


Gráfico 4 – Ocorrência da ditongação na atividade de regularidades morfológico-gramaticais.

Nesse gráfico, podemos observar a presença da ditongação na atividade desenvolvida. Do total de 6 dados que favoreciam a ditongação, foi apresentado, para esse fenômeno, o máximo de 3 ocorrências. Das vinte e uma atividades analisadas, 19%, ou seja, 4 atividades, não apresentaram ocorrência de ditongação. Temos um percentual de 29% para as atividades que apresentaram somente uma ocorrência e um percentual de 38% para duas ocorrências de ditongação na atividade, 6 e 8 atividades, respectivamente. Por fim, apenas 14%, ou seja, duas atividades, apresentaram três ocorrências de ditongação.

Observando os dados, acreditamos que o estudo das regularidades morfológico-gramaticais se apresenta como um fator bastante favorável para o tratamento da ditongação, tendo em vista que os índices de frequência desse fenômeno foram de médios a baixos, como ocorreu também com a monotongação. Assim, “quando o aluno compreende que há algo de constante naqueles ‘pedaços’ de palavras (que são semelhantes quanto à classe gramatical), não precisa memorizar uma a uma suas formas ortográficas” (MORAIS, 2006, p.34); ao contrário,

a partir de princípios gerativos, ele consegue compreender algumas regras ortográficas, que antes só lhe eram apresentadas, através de “decoreba”.

4.3 Cruzadinhas e Caça-palavras

Reforçando a afirmação dos PCN de que, no tratamento da ortografia, muitos esforços são empregados em cópias e em exercícios enfadonhos, e que, mesmo assim, os alunos continuam a escrever errado, buscamos elaborar atividades que favorecessem o tratamento da monotongação e da ditongação e que, ao mesmo tempo, se distanciassem das atividades mecanicistas, favorecedores da “decoreba”. Com base nesse objetivo, elaboramos duas atividades para esse momento: caça-palavras e cruzadinhas.

Para a utilização do caça-palavras e das cruzadinhas foram utilizados dois critérios. O primeiro se refere à aceitação dessas atividades por parte dos alunos. Os alunos se sentem desafiados a achar todas as palavras do caça-palavras e entusiasmados quando veem que a solução pensada por eles cabe exatamente nos quadrados propostos pelas cruzadinhas. Mas quando essa solução não se encaixa nesses quadrados? Aí entra o segundo critério utilizado: a possibilidade de os alunos refletirem acerca de seus erros e buscarem respostas para as dificuldades encontradas. Assim, quando o aluno apresenta monotongação ou ditongação na escrita, a palavra não se encaixa na quantidade de quadrados propostos e isso faz o aluno rever sua escrita e procurar adequá-la às regras ortográficas.

4.3.1 Caça-palavras (Anexo C)

O caça-palavras foi organizado num formato de 25 letras na vertical por 14 na horizontal, resultando num emaranhado retangular de 350 letras. Nesse emaranhado, estão dispostas 30 palavras favorecedoras da monotongação e da ditongação, nos sentidos horizontal, vertical e diagonal, que podem ser lidas da esquerda para a direita, de cima para baixo e de baixo para cima no sentido diagonal. Acreditamos que essa atividade contribui para o tratamento da monotongação e da ditongação, pois favorece para a memorização das imagens visuais das palavras, ou seja, sua “imagem fotográfica”, pois o aluno fica em contato direto com a escrita. Como afirma Morais (2006, p.35-36),

a exposição à escrita impressa (livros, jornais, revistas) e a ‘listas de palavras’ (que são definidas com os alunos como tarefa de aprendizagem) será um recurso importante para que eles memorizem, progressivamente, as principais dificuldades irregulares de nossa ortografia.

Além disso, Morais (2006) afirma que algumas pessoas leem as palavras de modo automático, sem se deter em detalhes internos de sua composição gráfica. Diante disso, a busca “letra por letra” no caça-palavras permite adquirir conhecimento sobre a ortografia, já que a atenção se volta para o interior das palavras.

Assim, apesar de esses fatores apontarem para a utilização do caça-palavras no tratamento de questões ortográficas, optamos por não quantificar os dados dessa atividade, por acreditar que eles poderiam não representar todos os motivos por que as palavras não foram encontradas e ainda por não termos como medir o tamanho da contribuição que essa atividade traz para o tratamento da monotongação e da ditongação na escrita.

4.3.2 Cruzadinhas (Anexo D)

As cruzadinhas foram elaboradas a partir de doze dicas, cujas soluções são palavras favorecedoras da monotongação e da ditongação. A estrutura das cruzadinhas é formada por quadrados dispostos nos sentidos horizontal e vertical, em quantidade igual ao número de letras da solução. Assim, essa estrutura favorece o tratamento da monotongação e da ditongação, já que esses fenômenos apresentam modificação no número de letras da palavra escrita, pela queda ou inserção da semivogal.

Foram analisadas 18 atividades, tendo em vista que 3 alunos faltaram no dia em que esta atividade foi aplicada e, do total de 12 dados possíveis, nenhum foi desconsiderado. Embora alguns alunos, no decorrer da atividade, tenham nos questionado se não havia erro nas cruzadinhas, já que a resposta deles não se encaixava nos quadrinhos propostos, notamos que a maior parte das dificuldades foi solucionada por eles mesmos ao se depararem com os problemas da escrita. Apresentamos, a seguir, os resultados encontrados.

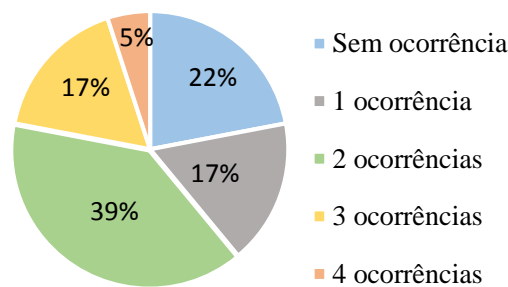


Gráfico 5 – Ocorrência de monotongação e ditongação na atividade de palavras cruzadas.

No gráfico 5, apresentamos os dados relativos à frequência da monotongação e da ditongação nas cruzadinhas. Para essa atividade, foi apresentado o máximo de 4 ocorrências, do total de 12 dados considerados. Podemos verificar que, das 18 atividades analisadas, 4 atividades, 22%, não apresentaram ocorrência desses fenômenos. Apenas 3 atividades, 17%, apresentaram somente uma ocorrência. As atividades que apresentaram duas ocorrências demonstraram ser mais recorrentes, sendo 7 atividades, num total de 39%. Foram 3 atividades, 17%, que apresentaram 3 ocorrências. Por fim, apenas 1 atividade, 5%, apresentou 4 ocorrências.

Verificamos, nos dados acima, que o número de ocorrências foi de médio a baixo. A partir deles, reforçamos a contribuição que essa atividade pode dar ao tratamento da monotongação e da ditongação, tendo em vista que “as palavras cruzadas criam ‘restrições’ para o aluno, já que o número de ‘casas’ que ele pode preencher limita não só o tamanho da palavra que ele julga ser a solução, mas também as opções por uma ou outra forma de grafar”. (MORAIS, 2006, p.98)

4.4 Trabalhando com textos: estímulo ortográfico, estímulo à memória visual da palavra e estímulo de áudio

Partindo da ideia de que, nos textos, estão presentes as regularidades e as irregularidades da ortografia, buscamos utilizá-los como ferramenta para o tratamento da monotongação e da ditongação. Para tanto, selecionamos três textos em que apagamos as palavras propiciadoras desses fenômenos. Neles, utilizamos diferentes tipos de estímulo: no primeiro, utilizamos o estímulo ortográfico; no segundo, o estímulo à memória visual e, no terceiro, o estímulo de áudio. Os dois primeiros foram trabalhados durante uma aula e o terceiro foi trabalhado numa

aula posterior, com duração de 50 minutos cada aula. Segue a análise das atividades desenvolvidas.

4.4.1 A galinha dos ovos de ouro – estímulo ortográfico (Anexo E)

O primeiro texto a ser trabalhado foi *A galinha dos ovos de ouro*, fábula de Esopo, em que encontramos somente palavras favorecedoras da monotongação, num total de 14. Como estímulo ortográfico, apagamos essas 14 palavras e as colocamos abaixo do texto, dentro de retângulos, em ordem aleatória, de modo que o aluno deveria completar os espaços em branco com palavras que dessem sentido ao texto. Antes de iniciar a atividade, revisamos as regularidades da ortografia, no que se refere ao fenômeno da monotongação. Após isso, buscamos contextualizar o texto, através de uma breve apresentação do autor e das características do gênero textual a que esse texto pertence. Os alunos foram orientados a preencher os espaços em branco com as palavras que estavam nos retângulos, de modo que o texto tivesse sentido, atentando-se para a escrita das palavras. Assim, das 14 palavras, não tivemos nenhum dado desconsiderado e analisamos 20 atividades, tendo em vista que um aluno faltou no dia em que essa atividade foi aplicada. Apresentamos, a seguir, a análise dessa atividade.

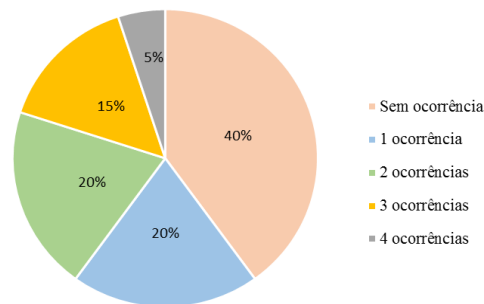


Gráfico 6 – Ocorrência de monotongação na atividade de estímulo ortográfico.

No gráfico acima, apresentamos a ocorrência da monotongação na atividade de estímulo ortográfico. Dos 14 dados considerados nessa atividade, obtivemos o máximo de 4 ocorrências. Podemos verificar que 8 atividades, 40%, não apresentaram ocorrência da monotongação. As atividades com 1 e 2 ocorrências tiveram o mesmo percentual entre si, 20% cada, ou seja, 4 atividades. Foram 3 as atividades com 3 ocorrências, representando um total de 15%. Somente 1 atividade, 5%, apresentou 4 ocorrências.

Reforçando o que Moraes (2006) afirmou sobre o fato de as pessoas lerem de modo automático, acreditamos que esse fator se evidenciou nessa atividade, já que, mesmo com as

palavras escritas abaixo do texto, alguns alunos ainda representaram a monotongação na escrita. Pudemos observar, no entanto, que o número de atividades que não apresentaram monotongação foi superior às atividades anteriores, o que consideramos um fator positivo, mesmo estando as palavras escritas abaixo do texto.

Analisando, então, as palavras que apresentaram ocorrência desse fenômeno, apresentamos o seguinte quadro.

| Palavra | Ocorrência da monotongação |
|------------|----------------------------|
| dinheiro | 7 |
| mostrou | 5 |
| fazendeiro | 3 |
| outra | 3 |
| matou | 3 |
| pensou | 2 |
| levou | 1 |
| ficou | 1 |

Quadro 8 – Palavras com ocorrência de monotongação na atividade de estímulo ortográfico.

Observamos, no quadro acima, que, embora a palavra *dinheiro* seja muito comum, ela apresentou o maior número de incidência de monotongação. Acreditamos que os alunos poderiam se deter na estrutura da palavra escrita abaixo do texto ou associar a terminação dessa palavra ao sufixo *-eiro*, discutido nas regularidades estudadas, mas isso não ocorreu e a influência da fala prevaleceu nesse caso. Notamos também a alta frequência de verbos da 1ª conjugação, no pretérito perfeito, já que eles representam cinco das oito palavras com ocorrência de monotongação. Embora a terminação desses verbos, o ditongo [oʊ], constitua uma regularidade ortográfica, acreditamos que a monotongação ocorreu por uma escrita automática, sem se prestar atenção à estrutura interna das palavras que estavam abaixo do texto. Um outro fator que precisa ser observado é que a palavra *fazendeiro* se repetiu no decorrer do texto, no entanto, nenhuma das ocorrências apresentadas no Quadro 8 aconteceu numa mesma atividade, o que vem a reforçar a possibilidade de uma escrita automática, pois se o aluno tivesse se detido à estrutura gráfica da palavra, certamente não haveria esse erro.

4.4.2 Os três porquinhos – estímulo à memória visual (Anexo F)

O segundo texto que trabalhamos foi *Os três porquinhos*, cujo autor é Joseph Jacobs. Nesse texto, apagamos as palavras favorecedoras da monotongação e da ditongação, resultando num total de 16 palavras. Por ser um texto bastante popular e conhecido, optamos por não apresentar as palavras retiradas, tendo o aluno de recorrer à memória visual da palavra. Os

alunos foram orientados a preencher os espaços em branco de modo similar à atividade anterior, sendo que nesta eles não tiveram as palavras abaixo do texto. Diante disso, foi permitido que consultassem o dicionário, caso tivessem alguma dúvida.

Ao debruçarmo-nos sobre essas atividades para realizar a análise, percebemos que alguns espaços em branco foram preenchidos com palavras que davam sentido ao texto, mas não favoreciam nem a monotongação nem a ditongação ou ainda alguns espaços em branco não foram preenchidos e, portanto, esses dados foram desconsiderados da análise. Além disso, como houve palavras que se repetiam no decorrer do texto e apresentavam o mesmo tipo de erro, essas palavras foram contadas como apenas uma, ao invés de três, já que entendemos que é necessária apenas uma estratégia para resolver um problema de mesma natureza. Então, do total de 16 palavras, foram consideradas 10. Um outro ponto que precisa ser esclarecido é que foram analisadas 20 atividades, mas para o levantamento de dados foram computadas 19, pois uma demonstrou um comportamento diferente em relação às demais, que será detalhado abaixo. Segue quadro referente às ocorrências da monotongação e da ditongação nessa atividade.

| Palavra | Dados considerados | Ocorrência | Dados desconsiderados |
|-----------------|---------------------------|-------------------|------------------------------|
| Ve | 18 | 2 | 1 |
| Três | 18 | 0 | 1 |
| Primeiro | 19 | 7 | 0 |
| Ficou | 16 | 2 | 3 |
| Chegou | 13 | 1 | 6 |
| Soprou | 18 | 1 | 1 |
| Derrubou | 17 | 1 | 2 |
| Fez | 15 | 5 | 4 |
| Terceiro | 17 | 6 | 2 |
| Lareira | 13 | 2 | 6 |

Quadro 9 – Levantamento de dados obtidos na atividade de estímulo à memória visual da palavra

Observando o quadro acima, podemos observar que, com exceção da palavra *três*, todas as outras apresentaram ocorrência da monotongação ou da ditongação. Isso aponta para um pequeno avanço, pois na Atividade Diagnóstica (ver Quadro 6) todos os dados haviam apresentado esses fenômenos na escrita, inclusive a palavra *três*. Outro fator positivo foi o percentual de ocorrência de monotongação e de ditongação nas palavras, como podemos ver no gráfico abaixo:

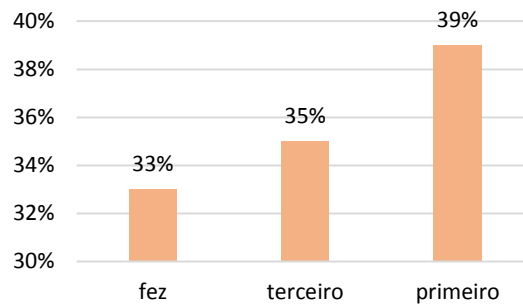


Gráfico 7 – Palavras com maior número de ocorrência de monotongação e ditongação na atividade de estímulo à memória visual da palavra.

Apresentamos nesse gráfico as palavras que tiveram maior índice de ocorrência de monotongação e de ditongação. A palavra *primeiro* teve 39% de ocorrência de monotongação, seguida da palavra *terceiro*, com 35%. Já no que se refere à ocorrência da ditongação, a palavra *fez* apresentou 33%. Esses dados demonstram ser um fator positivo no tratamento da monotongação e da ditongação, uma vez que os percentuais foram menores do que nas atividades anteriores e, além disso, as demais palavras dessa atividade apresentaram índices baixos de monotongação e de ditongação na escrita.

Analisamos ainda a atividade da aluna TF11, que não apresentou nenhum caso de monotongação, isto porque, das sete palavras que favoreciam esse fenômeno, quatro foram escritas através de hipercorreção. Assim, todos os verbos da 1ª conjugação, no pretérito perfeito, na 3ª pessoa do singular, foram escritos com “ol”, em vez de serem escritos com a regularidade morfológico-gramatical “ou”. Embora a aluna tenha demonstrado uma tentativa de não errar, através da hipercorreção, foi preciso voltar ao quadro de regularidades morfológico-gramaticais (Quadro 7) e compreender a regra referente à grafia desses verbos. Caso a hipercorreção permaneça recorrente, se faz necessário propor outros tipos de atividades que tratem desse fenômeno.

4.4.3 *Cachinhos Dourados e os Três Ursos* – estímulo de áudio (Anexo G)

O terceiro texto trabalhado foi *Cachinhos Dourados e os Três Ursos*, de Robert Southey, em que foram apagadas 33 palavras que favoreciam a monotongação e a ditongação. Antes de iniciarmos a atividade, retomamos a instrução acerca da relação fala x escrita, em que explicitamos a possibilidade de variação na fala, mas não na escrita. Retomamos também o fato de, muitas vezes, não pronunciarmos determinados sons, sendo, no entanto, indispensável representá-los na escrita, como vimos nos ditongos decrescentes. Assim, iniciamos a atividade

ouvindo o áudio referente ao texto escrito. Em seguida, levantamos algumas questões, a fim de verificar a compreensão do texto. A partir disso, os alunos foram orientados a preencher os espaços em branco de acordo com a história que ouviram. Durante a atividade, os alunos pediram que o áudio fosse repetido, num total de quatro repetições, a fim de auxiliá-los na execução da tarefa. Como na atividade anterior, os alunos foram autorizados a usar o dicionário.

Ao analisarmos os dados dessa atividade, deparamo-nos com os mesmos problemas da atividade anterior: os alunos forneciam dados que não favoreciam a monotongação e a ditongação, bem como deixaram alguns espaços em branco sem serem preenchidos. Diante disso, esses dados foram desconsiderados. Outro fator que se repetiu nessa atividade foi o aparecimento de palavras repetidas durante o texto, o que nos fez considerar apenas 19, das 33 palavras apagadas no texto, já que, como explicitamos anteriormente, entendemos que é necessária apenas uma estratégia para resolver um problema de mesma natureza. Assim, segue o quadro com os dados obtidos nessa atividade.

| Palavra | Dados considerados | Ocorrências | Dados desconsiderados |
|---------------------|--------------------|-------------|-----------------------|
| Vez | 21 | 2 | 0 |
| Roupas | 21 | 0 | 0 |
| Três | 18 | 0 | 3 |
| Pouco | 18 | 1 | 3 |
| Loura | 20 | 2 | 1 |
| Dourados | 16 | 5 | 5 |
| Entrou | 21 | 1 | 0 |
| Provou | 21 | 0 | 0 |
| primeira | 21 | 4 | 0 |
| Terceira | 18 | 4 | 3 |
| experimentou | 21 | 3 | 0 |
| Deitou | 21 | 0 | 0 |
| Achou | 21 | 1 | 0 |
| Gritou | 21 | 1 | 0 |
| Cadeira | 21 | 2 | 0 |
| Perguntou | 18 | 2 | 3 |
| Exclamou | 18 | 2 | 3 |
| Ouviram | 19 | 2 | 2 |
| Outro | 17 | 1 | 4 |

Quadro 10 – Levantamento de dados obtidos na atividade de estímulo de áudio

Observando o quadro 10, em que apresentamos os dados obtidos na atividade de estímulo de áudio, notamos que das 19 palavras analisadas, 4 não tiveram ocorrência de monotongação ou de ditongação, o que demonstra mais um avanço no tratamento desses fenômenos, já que em atividades anteriores esse número era menor. Destacamos ainda nesse quadro a palavra *loura*, que foi grafada três vezes como *loira*, mesmo tendo sido pronunciada da primeira forma. Para essa palavra são permitidas as duas formas, tendo em vista que

decorrem de processo evolutivo do latim para a língua portuguesa. No que se refere ao percentual de ocorrência, apresentamos o gráfico 8.

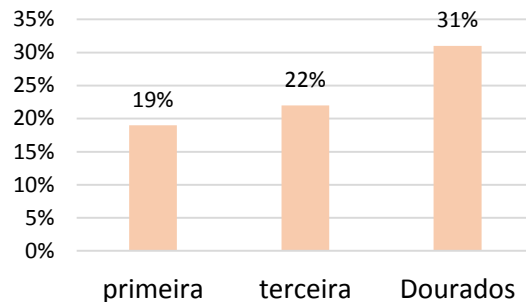


Gráfico 8 – Palavras com maior percentual de ocorrência na atividade de estímulo de áudio.

No gráfico acima, apresentamos as palavras que tiveram maior número de ocorrências na atividade de estímulo de áudio. É possível notar que as três palavras que aparecem no gráfico são favorecedoras da monotongação, isto porque das 19 palavras analisadas, apenas duas favoreciam a ditongação e dessas duas, uma palavra apresentou somente 2 ocorrências, *vez*, e a outra palavra, *três*, não apresentou ocorrência da ditongação na escrita. Observando ainda os dados obtidos, percebemos que as palavras *primeira* e *terceira* ocorrem em menor percentual do que na atividade anterior (ver gráfico 7). Assim, acreditamos que o estímulo de áudio junto à instrução direcionada a respeito da relação fala x escrita contribuiu para o apagamento progressivo da monotongação e da ditongação na escrita.

4.5 – Estudo Longitudinal

Diante da heterogeneidade presente na sala no que se refere às dificuldades de escrita, entendemos que, durante o processo, é necessário não só avaliar o progresso da classe como um todo, mas também acompanhar o aluno individualmente. Então, com o objetivo de medir a progressão do aluno ao longo do módulo didático desenvolvido, realizamos um estudo longitudinal. Partimos da atividade diagnóstica, ponto em que começamos o estudo da monotongação e da ditongação e chegamos à atividade de estímulo de áudio, com que encerramos o módulo. Para tanto, selecionamos os dados do desempenho de quatro alunos durante as atividades, de modo que esses dados reflitam os ganhos que este módulo proporcionou. Apresentamos nos gráficos de 9 a 12 o estudo longitudinal de quatro alunos. Para tanto, colhemos, de modo individual, o percentual de ocorrência da monotongação e da ditongação em cada uma das seis atividades que esses alunos realizaram. Assim, tais gráficos

apontam o desempenho de cada aluno, através do percentual de ocorrência da monotongação e da ditongação ao longo do Módulo Didático. Seguem os gráficos da amostra selecionada.

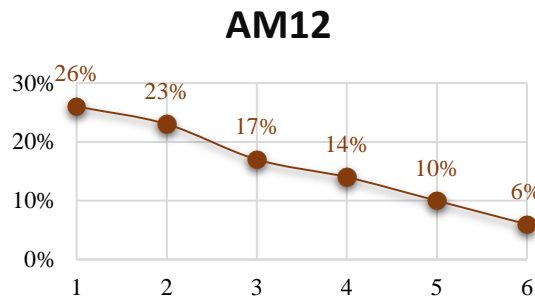


Gráfico 9 – Estudo longitudinal do aluno AM12.

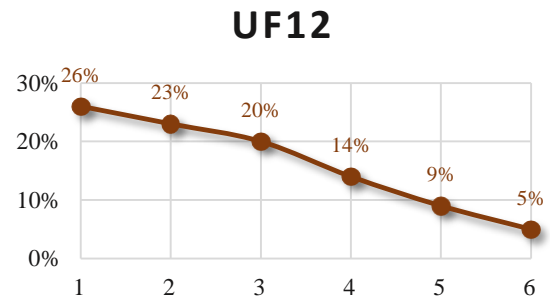


Gráfico 10 – Estudo longitudinal do aluno UF12.

Os gráficos 9 e 10 demonstram o estudo longitudinal dos alunos AM12 e UF12. Esses alunos partem do mesmo percentual de desvios ortográficos referentes à monotongação e à ditongação, 26%, na atividade diagnóstica (1). Na atividade de regularidades morfológico-gramaticais (2), os alunos apresentam ainda a mesma quantidade de desvios, resultando em 23%, o que demonstra reduzir o percentual desses fenômenos na escrita em relação à atividade anterior. Nas cruzadinhas (3), o aluno AM12 (gráfico 9) apresenta um menor percentual de monotongação e de ditongação, 17%, enquanto o aluno UF12 apresenta 20%. Na atividade de estímulo ortográfico (4), os alunos voltam a apresentar percentual igual, 14%. Já no que se refere às duas últimas atividades (5) e (6), os alunos apresentam percentuais diferentes, embora muito próximos. O aluno UF12 apresenta 9% e 5%, enquanto que AM12 apresenta 10% e 6%.

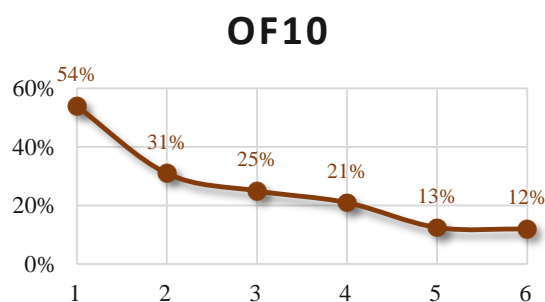


Gráfico 11 – Estudo longitudinal do aluno OF10.

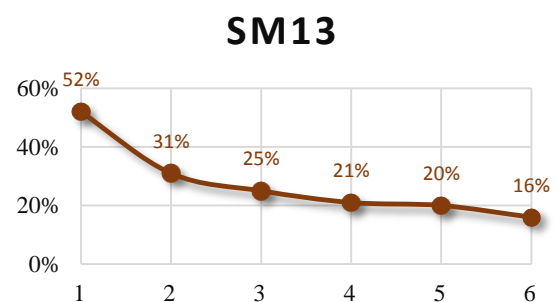


Gráfico 12 – Estudo longitudinal do aluno SM13

Já observando os gráficos 11 e 12, vemos que os alunos OF10 e SM13 partem de percentuais diferentes de ocorrência de monotongação e de ditongação na atividade diagnóstica (1). Assim, OF10 apresenta 54% de monotongação e de ditongação na atividade diagnóstica, reduz esse percentual para 31% na atividade de regularidade morfológico-gramatical (2) e para

25% na atividade de cruzadinhas (3). Na atividade de estímulo ortográfico (4), esse aluno apresenta um percentual de 21%, que cai sucessivamente para 13% na atividade de estímulo à memória visual da palavra (5) e para 12% na atividade de estímulo de áudio (6).

Já o aluno SM13 parte de 52% de monotongação e de ditongação na atividade diagnóstica (1) e também reduz consecutivamente os percentuais desses fenômenos nas atividades seguintes. Logo em 2 (atividade de regularidade morfológico-gramatical), o aluno apresenta um percentual de 31%, seguido em 3 (cruzadinhas) com 25%, em 4 (atividade de estímulo ortográfico) com 21%, e nas atividades 5 e 6 (atividade de estímulo à visual da palavra e de estímulo de áudio), o aluno apresenta 20% e 16%, respectivamente.

Os dados apresentados nesses gráficos indicam que, ao longo do Módulo Didático, os alunos demonstraram um progressivo apagamento nos fenômenos da monotongação e da ditongação na escrita. Embora essas atividades tenham sido testadas apenas uma vez, acreditamos que as estratégias didáticas sugeridas por Mollica (1998) contribuíram muito para o tratamento desses fenômenos. Assim, o uso de técnicas claras, a relação entre fala/escrita, a utilização de exercícios que propiciam o tratamento desses fenômenos, através do lúdico e de outros procedimentos que se distanciam das atividades mecanicistas convencionais demonstraram ser fatores decisivos para alcançarmos os resultados apresentados.

4.6 O uso do dicionário

Optamos por apresentar este tópico em separado, pois acreditamos que o uso do dicionário requer um tratamento diferenciado das análises desenvolvidas até então. O que expomos neste tópico se constitui de observações acerca de nossa experiência no decorrer da testagem do Módulo Didático.

Como apontamos anteriormente, nas atividades de estímulo à memória visual da palavra e de estímulo de áudio, o uso do dicionário foi autorizado. Não o tínhamos feito anteriormente porque as atividades tinham estratégias diferentes. Por exemplo, a utilização das cruzadinhas pressupunha uma autonomia do aluno em buscar seu erro quando a palavra não coubesse nos quadrados propostos.

O manuseio do dicionário já havia sido realizado em momento anterior à aplicação desse módulo, em que buscamos uma aproximação dos alunos com esse instrumento. Apesar disso, o uso do dicionário durante as atividades foi praticamente nulo. Os alunos apresentaram uma espécie de rejeição, com alguns afirmando que não tinham dúvidas em relação à escrita da palavra, enquanto outros, por sua vez, afirmavam que “dá trabalho” procurar no dicionário.

Acreditamos que isso se deva basicamente à falta de familiaridade com o instrumento e, conseqüentemente, à ausência de uma série de conhecimentos que o seu manuseio requer, isto sem falar no preconceito, já que é, muitas vezes, considerado o “pai-dos-burros”.

Diante dessas questões relacionadas à utilização do dicionário em sala de aula, Morais (2006) aponta a possibilidade de criar diversas estratégias facilitadoras desse processo, como por exemplo, fazer agendas com telefones e endereços dos colegas, criar jogos de sequenciação de palavras, criar pequenos “dicionários da turma”, dentre outros.

Embora a utilização do dicionário nas atividades propostas esteja longe do esperado, podemos afirmar que esse fator não comprometeu os objetivos a que se propunham este estudo. No entanto, esse fato nos alerta para a criação de outros caminhos que estimulem a utilização do dicionário, não só como consulta a regras ortográficas, mas também como um objeto de conhecimento, sobre o qual podemos ter curiosidade, duvidando, comparando e antecipando soluções (MORAIS, 2006).

4.7 Análise de outros erros ortográficos

Como dissemos anteriormente, apresentaremos nesta subseção do trabalho alguns erros ortográficos presentes nas atividades analisadas. Como nosso estudo incide sobre os fenômenos da monotongação e da ditongação, esses erros haviam sido desconsiderados até então.

Pretendemos, com essa breve análise, demonstrar que “os erros ortográficos não são ‘coisas idênticas’, pois erros semelhantes em sua aparência – porque envolvem a troca de uma letra por outra’ – têm naturezas diferentes” (MORAIS, 2006, p.27) e que, diante de erros com naturezas distintas, também são necessárias estratégias distintas.

Salientamos que, embora erros ortográficos funcionem como forte censura e discriminação, eles constituem tentativas de representar na escrita usos possíveis do português (CAGLIARI, 2007). Agrupamos, então, essas tentativas em categorias, como sugere Cagliari (2007): transcrição fonética, uso indevido de letras e hipercorreção. Estabelecemos, ainda, subcategorias, como forma de apresentar os fenômenos que incidem sobre cada grupo de palavras. Em seguida, apresentamos alguns erros ligados a sinais diacríticos e, por fim, faremos um breve comentário a respeito dos acertos apresentados ao longo das atividades.

4.7.1 Transcrição fonética

Esse grupo se caracteriza por apresentar na escrita um reflexo dos sons da fala. Assim, dentre os erros encontrados, destacamos as subcategorias a seguir.

a) Alteamento da vogal pretônica

Na fala, o alteamento da vogal pretônica demonstrou ocorrer sem motivação aparente, quando, na sílaba seguinte, não há vogal alta. Assim, os alunos escrevem *tisoura* (tesoura), *travisseiro* (travesseiro) e *fugueira* (fogueira), já que pronunciam essas palavras desse mesmo modo.

b) Neutralização¹³ da vogal átona final

Segundo Câmara Jr. (2004), passamos de sete vogais tônicas a apenas três vogais átonas finais, através de neutralização, como podemos ver na figura 3.

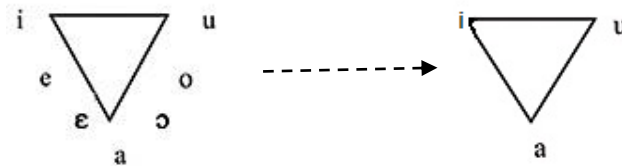


Figura 3 – Vogais tônicas e átonas finais, segundo Câmara Jr. (2004)

Assim, o aluno escreve *i* em vez de *e* e *u* em vez de *o* nas palavras *peixi* (peixe), *açougui* (açougue), *mesis* (meses), pois representa graficamente a maneira como fala.

c) Não escrever a letra por não haver som correspondente na fala

O “r” em final de sílaba pode apresentar muitas variáveis e, dentre elas, destacamos a realização [ø]. Assim, o aluno não escreve a letra “r” nas palavras *teceira* (terceira) e *uso* (urso) por não haver som correspondente em sua fala.

Além disso, temos no alfabeto da língua portuguesa a letra “h”, que não tem som nenhum, exceto quando se apresenta como segunda letra dos dígrafos *ch*, *lh* e *nh*. Assim, independentemente da variedade do falante, essa letra não possui um som para representá-la e, diante disso, os alunos escrevem como falam a flexão verbal *avia* (havia).

Apresentamos, a seguir, um quadro-resumo em que apontamos as categorias desta seção, com seus respectivos exemplos.

¹³ Ocorre neutralização quando um ou mais fonemas perdem a distinção entre si em um determinado contexto.

| Erros ortográficos causados por transcrição fonética | Alteamento da vogal pretônica | Neutralização da vogal átona final | Não escrever a letra por não haver som correspondente na fala |
|--|-------------------------------------|--|--|
| | <i>travisseiro</i> | <i>peixi</i> | <i>teceira</i> |
| | <i>tisoura</i> | <i>açougui</i> | <i>uso</i> |
| | <i>fogueira</i> | <i>mesis</i> | <i>avia</i> |

Quadro 11 - Quadro – resumo dos erros ortográficos causados por transcrição fonética

4.7.2 Uso indevido de letras

Segundo Morais (2006), há dois tipos de dificuldades ortográficas: as regulares e as irregulares. Para o primeiro caso, há uma espécie de princípio gerativo, a partir do qual se podem prever regras para palavras nunca vistas; já para o segundo, não existem regras previstas e o aluno deverá memorizar a forma correta da palavra.

Diante disso, dividimos o “uso indevidos de letras” em quatro grupos: o primeiro se refere a regularidades contextuais; o segundo, a irregularidades, o terceiro se refere ao processo fonológico vozeamento/desvozeamento e o quarto à desnazalização. Seguem os erros apresentados nessas subcategorias.

a) Regularidades contextuais

Segundo Morais (2006, p.30), nesse tipo de relação letra – som, “é o contexto, dentro da palavra, que vai definir qual letra (ou dígrafo) deverá ser usada”. Encontramos, nas atividades analisadas, as seguintes ocorrências:

- ❖ *m* e *n*: *bonbeiro* (bombeiro), *caramguejo* (caranguejo), *entrou* (entrou), *segundo* (segundo) e *pemsou* (pensou);
- ❖ *r* e *rr*: *derubou* (derrubou) e *aroz* (arroz);
- ❖ *g* e *gu*: *carangejo* (caranguejo), *fogeira* (fogueira), *açougero* (açougueiro) e *açouge* (açougue).

b) Irregularidades

Para os casos de irregularidades, não há regras que possam ajudar o aluno. Estão dentre esses casos de irregularidades, os seguintes casos encontrados nas atividades:

- ❖ Irregularidade letra – som do [s]:

- s→z: *surdes* (surdez), *arros* (arroz), *vos* (voz), *ves* (vez) e *xadres* (xadrez);
- s→c: *terseiro* (terceiro)
- s/ss→ç/c: *assougueiro* (açougueiro), *vozes* (vocês) e *asougue* (açougue).
- s→x: *esperimetou* (experimentou) e *esclamou* (exclamou)
- ç/s→ss: *vaçoura/vasoura* (vassoura), *pesoas* (pessoas), *traveseiro* (travesseiro) e *asoprou* (assoprou)

❖ Irregularidade letra – som do [z]

- s→z: *fasendeiro* (fazendeiro)
- z→s: *tezouro* (tesouro), *tezoura* (tesoura) e *trêz* (três)

❖ Irregularidade letra – som do [ʃ]

- ch→x: *chadrez* (xadrez), *caicha* (caixa), *caichão* (caixão) e *baicho* (baixo)
- x→ch: *axou* (achou)

c) Vozeamento/desvozeamento

Há pares de sons que se diferenciam apenas pela vibração das cordas vocais, ou seja, pelo vozeamento. Assim, muitos indivíduos apresentam dificuldade na representação gráfica desses sons porque trocam um som vozeado por um desvozeado e vice-versa.

Como afirma Cagliari (2007, p.62-63, grifo do autor),

É interessante notar que o erro consiste normalmente em preferir as surdas às sonoras; e por quê? **Ela [a criança] não tem como ponto de referência o conhecimento prévio da escrita da palavra; então, resolve sua dúvida pronunciando-a. Acontece, porém, que infelizmente é proibido falar em sala de aula, mesmo quando é aula de português...** Então, sussurra as palavras ao escrever. O sussurro é um tipo de fonação diferente da produção de sons surdos e sonoros. Por sua natureza, um som sussurrado é mais semelhante a um som surdo do que a um som sonoro.

Assim, foram encontradas as ocorrências do quadro abaixo.

| Desvozeamento | Vozeamento |
|----------------------------|---------------------------|
| <i>derrupou</i> (derrubou) | <i>juveiro</i> (chuveiro) |
| <i>terrubou</i> (derrubou) | <i>jegou</i> (chegou) |
| <i>critou</i> (gritou) | |
| <i>paixo</i> (baixo) | |

Quadro 12 – Ocorrências de vozeamento/desvozeamento nas atividades analisadas.

Por fim, destacamos a palavra *trabisseiro*, em que a troca do “v” pelo “b” se refere a uma fase mais antiga da língua, como também ocorre em *bassora* e *barrer*, em vez de *vassoura* e *varrer*.

d) Desnasalização na escrita

Em algumas atividades analisadas, encontramos o processo fonológico de desnasalização na escrita. Os alunos utilizaram somente a vogal oral ou ainda suprimiram o dígrafo *nh*, na representação do som nasal nas palavras *dineiro* (dinheiro), *apaou* (apanhou), *fazedeiro* (fazendeiro) e *mateiga* (manteiga).

4.7.3 Hipercorreção

Como tentativa de não errar algo sobre o qual já foi instruído, o indivíduo corrige o que não é para ser corrigido. Assim, resultam de hipercorreção palavras como *construio* (construiu), *poquo* (pouco) e *fiqouo* (ficou), presentes nas atividades analisadas.

4.7.4 Uso de sinais diacríticos

A marcação de sinais diacríticos como acentos gráficos e cedilha apresentou alguns problemas de acordo com as regras ortográficas. A ausência desses sinais ou ainda a troca de um sinal por outro resultou nas seguintes ocorrências: *tres/trés* (três), *mes/més* (mês), *pes/pês* (pés), *chamine* (chaminé), *caixao* (caixão), *acougue* (açougue).

4.7.5 Acertos

Diante das categorias apresentadas, pode-se pensar que na escrita desses alunos só há erros, mas não é bem assim. O número de acertos é muito superior ao de erros.

Nas atividades analisadas, os alunos não apresentam nenhum caso de juntura intervocabular e foram raros os casos de problemas sintáticos. Mesmo no que se refere a problemas ortográficos, podemos afirmar que os erros revelam usos possíveis do sistema de escrita do português, como afirma Cagliari (2007). O problema, segundo esse mesmo autor, é que os acertos não são levados em conta, pois são tidos como previsíveis, enquanto que os erros pesam muito nas avaliações.

Nesse sentido, concluímos este trabalho reforçando a ideia de Cagliari (2007) e de Morais (2006), para os quais se torna imperativo mudar não só a forma como enxergamos a ortografia, mas sobretudo o tratamento dado à ortografia em sala de aula, através de uma mudança urgente e radical.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo apresentado nas seções anteriores o desenvolvimento do trabalho, entendemos a necessidade de retomar, nesta seção, os principais aspectos deste estudo.

Tratamos, neste trabalho, dos processos fonológicos da monotongação e da ditongação na escrita, como resultado da influência da fala. Sabendo que a presença desses fenômenos na escrita é bastante estigmatizada, pois representa transgressão às regras ortográficas da língua portuguesa, desenvolvemos um conjunto de atividades, que resultou num Módulo Didático, com o objetivo de contribuir para o domínio das regras ortográficas, através do apagamento desses fenômenos na escrita.

O tratamento que a ortografia vem recebendo nas aulas de língua portuguesa, como apontam os PCN, demanda muito esforço em cópias e repetições, sem muito sucesso, já que os alunos continuam a escrever errado. Diante disso, desenvolvemos, nesse módulo, atividades que possibilitam a escrita de palavras favorecedoras da monotongação e da ditongação e que, ao mesmo, se distanciam de atividades mecanicistas propiciadoras da “decoreba”.

O nosso primeiro passo na testagem desse módulo foi verificar a ocorrência da monotongação e da ditongação na escrita, através da atividade diagnóstica. A atividade era composta por um ditado-mudo e um questionário aos moldes do Atlas Linguístico de Sergipe, resultando num total de 22 dados. Confirmamos, nessa primeira atividade, o que apontaram as pesquisas apresentadas na Fundamentação Teórica, no que se refere à influência do contexto fonológico para a ocorrência da monotongação e da ditongação, pois todas as palavras apresentaram ocorrência desses fenômenos.

As demais atividades foram desenvolvidas sempre com a instrução de que fala e escrita não constituem reflexo entre si e que, portanto, alguns sons que não são pronunciados na fala, devem ser representados na escrita, já que essa modalidade não prevê variação. Assim, foi explicitado também que a manutenção desses fenômenos na fala não implica consequência de qualquer natureza ao falante, tendo em vista que esses fenômenos já se tornaram regra no falar de cidadãos mais letrados (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013), mas na escrita esses fenômenos apresentam incorreção ortográfica e, por isso, são bastante estigmatizados.

Seguindo a atividade diagnóstica, fizemos uma exposição de conteúdo, associada à aplicação de uma atividade sobre regularidades morfológico-gramaticais da ortografia. Analisando os dados obtidos a partir dessa atividade, pudemos constatar que o estudo das regularidades se mostrou fator favorável para o tratamento da monotongação e da ditongação

na escrita, tendo em vista que os índices de ocorrências desses fenômenos foram de médio a baixo.

Aplicamos, num terceiro momento, as atividades de caráter lúdico, com cruzadinhas e caça-palavras. As cruzadinhas, em especial, demonstraram ser bastante favoráveis ao tratamento dos fenômenos estudados, pois restringem as possibilidades de escrita de uma palavra. Assim, como resultado dessa atividade, obtivemos médios a baixos índices de monotongação e de ditongação na escrita.

Nos dois últimos momentos de testagem do módulo, trabalhamos com três textos. Neles, foram apagadas as palavras favorecedoras de monotongação e de ditongação, que deveriam ser retomadas através de estímulo ortográfico, no primeiro texto; de estímulo à memória visual da palavra, no segundo texto; e de estímulo de áudio, no terceiro texto. Com a retomada das instruções acerca da relação fala/escrita e das regularidades morfológico-gramaticais estudadas, essas atividades apresentaram baixos índices de monotongação e de ditongação na escrita, demonstrando serem mais um instrumento favorável para o tratamento dos fenômenos estudados.

Assim, com o objetivo de verificar os ganhos que esse módulo didático proporcionou no tratamento da monotongação e da ditongação, observamos o desempenho de quatro alunos durante a testagem do módulo. Esse estudo longitudinal nos mostrou que eles apresentaram um progressivo apagamento desses fenômenos na escrita ao longo do desenvolvimento das atividades. Acreditamos que as estratégias propostas por Mollica (1998) foram decisivas para que obtivéssemos esse resultado positivo.

No que se refere ao uso do dicionário, ainda que tenhamos incentivado o uso desse instrumento durante as atividades, a sua utilização pelos alunos foi praticamente nula, seja pela série de conhecimentos que sua utilização requer, seja pela falta de familiaridade dos alunos com esse instrumento. Sugerimos, então, a criação de outras estratégias para estimular a preocupação em ler as definições do dicionário ou ainda outros caminhos que visem a um propósito mais abrangente como um objeto de conhecimento, sobre o qual podemos ter curiosidade, duvidando, comparando e antecipando soluções (MORAIS, 2006).

Ainda que tenhamos nos debruçado sobre os fenômenos da monotongação e da ditongação na escrita, constatamos a presença de outros erros ortográficos nas atividades analisadas. Esses erros pesam bastante nas avaliações escolares, pois fazem parte de um campo marcado pelo preconceito.

Ao contrário do que pensam muitos professores, os erros ortográficos não são coisas semelhantes, pois, como afirma Morais (2006), a troca de uma letra por outra pode esconder

naturezas diferentes. Assim, é possível estabelecer categorias de erros ortográficos com a finalidade de se estabelecerem estratégias específicas, que o tratamento da ortografia requer.

Então, diante das considerações elencadas acima, esperamos que os caminhos apontados contribuam para o tratamento da monotongação e da ditongação na escrita e que sirvam como ponto de partida para o desenvolvimento de outros trabalhos que tenham como objeto de estudo fenômenos da fala que têm repercussões na escrita.

Por fim, reforçamos a ideia de que este trabalho não constitui um receituário para o tratamento da monotongação e da ditongação na escrita nem de outros problemas ortográficos, tendo em vista que a utilização de exercícios e estratégias pode ser bem variada e depende dos objetivos do professor.

REFERÊNCIAS

- ANSELMO, Maricélia da Silva. *Monotongaço: processo variacionista na prática escolar*. Guarabira: UEPB, 2011. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1710/1/PDF%20-%20Maric%C3%A9lia%20da%20Silva%20Anselmo.pdf>>. Acesso em: 03 de maio de 2015.
- ARAGÃO, M. S. S. . *Ditongaço e Monotongaço no Falar de Fortaleza*. Graphos (João Pessoa), João Pessoa - PB, v. V, n.1, p. 109-122, 2000. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/graphos/article/viewFile/9349/5029>>. Acesso em: 02 de maio de 2015.
- BACK, Angela Cristina Di Palma; NETTO, V. M. . *Monotongaço e ditongaço em textos escolares: uma análise sociolinguística com ênfase no letramento*. In: II Seminário de Linha de Educação, Linguagem e Memória (SELM), 2012, Criciúma. SELM. Criciúma: Editora da Unesc, 2012. v. 01. p. 01-10. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/index.php/SELM/article/viewFile/847/783>>. Acesso em: 05 de março de 2015.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BISOL, Leda. *O ditongo na perspectiva da fonologia atual*. D.E.L.T.A, 1989, vol. 5, n.2: 185-224.
- _____. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna – a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013. Série Estratégias de Ensino 37.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Linguística*. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2007.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à Fonética e à Fonologia*. 11 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *Dicionário de Linguística e Gramática*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- _____. *Problemas de linguística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1969.
- _____. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CRISTÓFARO SILVA, Thais. *Fonética e Fonologia do Português – roteiro de estudos e guia de exercícios*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FERREIRA, Carlota et al. *Atlas Lingüístico de Sergipe*. Salvador: UFBA – Instituto de Letras/ Fundação Estadual de Cultura de Sergipe, 1987.

HORA, Dermeval da. *A monotongação na produção escrita: reflexo da fala*. In: X Simpósio Internacional em Comunicación Social, 2007, Santiago de Cuba. Actas I - X Simpósio Internacional de Comunicación Social. Santiago de Cuba: Centro de Linguística Aplicada, v. I. p. 127- 131, 2007.

_____. *Fonética e Fonologia*. UFPB, 2009. Disponível em:
<http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wp-content/uploads/2009/07/Fonetica_e_Fonologia.pdf>. Acesso em: 03 de março de 2015.

JESUS, A. A.; SANTOS, C.; SANTOS, M. O. . *O processo de monotongação na fala dos estudantes universitários - UFS/Itabaiana: uma abordagem sociolinguística*. In: I Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura - I ENILL, 2010. Itabaiana: DLI, 2010. p. 21-21.

Disponível em:

<http://200.17.141.110/pos/letras/enill/anais_eletronicos/2010/I_ENILL_AGNALDO_ALMEIDA.pdf> . Acesso em: 05 de março de 2015.

ILHA, S.E. ; LARA, C. C. ; Cordoba, A.S. . *A interface entre fala e escrita dos ditongos orais mediais [ej] e [ow] de sujeitos cursando os anos iniciais do ensino fundamental*. Verba Volant (UFPEL), v. 3, p. 124, 2012. Disponível em:

<<http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/quinto/ilha.pdf>>. Acesso em: 06 de março de 2015.

LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do Alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987. Série Princípios.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOLLICA, M. C. M.. *Influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

_____. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 LETRAS, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

REGO, Lucia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, Artur Gomes de (org.). *O aprendizado da ortografia*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, E. M.; SANT'ANA, J.H.; DIDA, K. S.. *Diferença não é deficiência linguística: monotongação do português*. In: VI Fórum Identidades e Alteridades / II Congresso Nacional Educação e Diversidade, 2014, Itabaiana/SE. Anais do VI Fórum Identidades e Alteridades / II Congresso Nacional Educação e Diversidade. Itabaiana: Gepiadde, 2014. p. 1-14.

Disponível em

http://200.17.141.110/forumidentidades/VIforum/textos/Texto_VI_Forum_25.pdf. Acesso em 03 de maio de 2015.

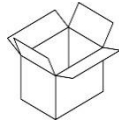
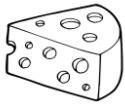
SEARA, Izabel C.; NUNES, Vanessa G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. *Fonética e Fonologia do Português*. 2 ed. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. 119p.

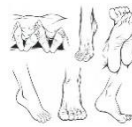
ANEXOS

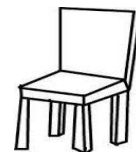
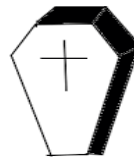
ANEXO A – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Parte 1







Parte 2

1 – Derivada do leite, amarela, geralmente consumida com pão. _____

2– Quem vende jornal é o _____.

3 – Estabelecimento onde se vende carne de boi, de aves, etc. _____

4 – Cada uma das 12 divisões do ano solar. Pode ter 30, 31, 28 ou 29 dias quando o ano for bissexto.

5 – Contrário de alto. _____

6 – Blusa, saia, short, vestido e calça são peças de _____

7 – Falta ou perda absoluta do sentido da audição; deficiência de quem é surdo. _____

8 – Profissional que corta, pinta e penteia o cabelo dos outros. _____

9 – Grão de cor branca, serve de alimento, come-se cozido e forma um par muito comum com o feijão nas refeições brasileiras. _____

ANEXO B – ATIVIDADES DE REGULARIDADES MORFOLÓGICO-GRAMATICAIAS

Faça a correspondência certa com o verbo pedido:

- a) Maria _____ muito alto ontem. () falou () falô
- b) Você _____ no fim de semana? () passeô () passeou
- c) _____ para as provas? () estudô () estudou
- d) A gente _____ no ano passado. () viajou () viajô
- e) Seu irmão _____ de ano? () passou () passô
- f) Por que você se _____ tanto? () atrasô () atrasou
- g) O meu despertador não _____. () tocou () tocô
- h) A que horas você _____ para casa? () voltô () voltou
- i) Você _____ frutas no mercado? () comprô () comprou
- j) Quem _____ aquele quadro? () pintou () pintô

Escolha a opção correta:

- a) O _____ entrega correspondências. () cartero () carteiro
- b) O _____ abre covas para os mortos. () coveiro () covero
- c) O _____ conserta calçados. () sapatero () sapateiro
- d) O _____ recolhe o lixo das ruas. () lixeiro () lixero
- e) O _____ vigia a entrada do prédio. () porteiro () portero
- f) O _____ cortou o cabelo de sua cliente. () cabeleireiro () cabelero
- g) O _____ apagou o incêndio rapidamente. () bombero () bombeiro

Continue escolhendo a melhor opção:

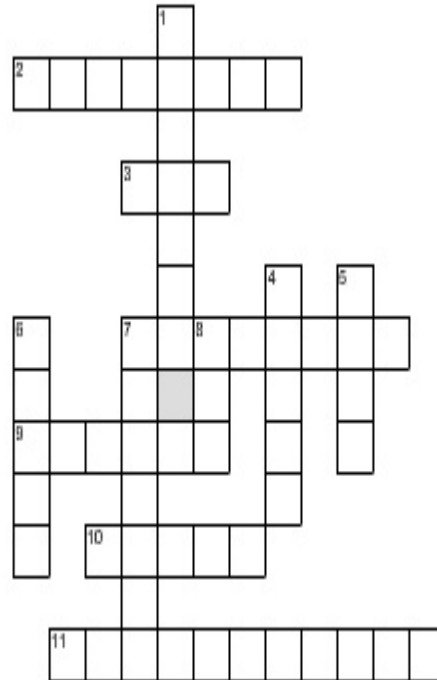
- a) () gravidez () gravidez
- b) () manguera () mangueira
- c) () português () português
- d) () timidez () timidez
- e) () francês () francês
- f) () bananera () bananeira
- g) () surdez () surdez
- h) () laranja () laranja
- i) () inglês () inglês

ANEXO C – CAÇA-PALAVRAS¹⁴

J C
 G P O A
 Á À É S R I
 À H D S Õ U N X
 Á V A S S O U R A Ã
 É N Ó S Õ G B Z P D L O
 Â T E Q Ô B A I X O N E E R
 Ò X C A I X A K Ã Õ G Õ U Z I Ô
 P Ç T C A R A N G U E J O M Ê S R F
 Í J Â U O V D Ò Ç W Z D I N H E I R O I
 G Ò T O U R O E M A N T E I G A L E C Í
 B F O U M N Z Z Ü B B D Ã U R Ó Ó C
 A F O G U E I R A E X P E R Z I
 N A Ç Ú B I Q M S R D Ã O B
 D X B Â E R P O O À W Z
 E A T M I A U U Q Z
 I D R T J R P Ó
 R R Ê R O A
 A E S V
 E Z

| | |
|------------|----------|
| ARROZ | TRÊS |
| BAIXO | VASSOURA |
| BANDEIRA | VOZ |
| BEIJO | XADREZ |
| BESOURO | |
| CAIXA | |
| CAIXÃO | |
| CARANGUEJO | |
| DEZ | |
| DINHEIRO | |
| FOGUEIRA | |
| JORNALEIRO | |
| MANTEIGA | |
| MÊS | |
| NÓS | |
| PÉS | |
| ROUPA | |
| SURDEZ | |
| TORNEIRA | |
| TOURO | |

¹⁴ Site para criar caça-palavras: <http://www.lideranca.org/word/palavra.php>.

ANEXO D – CRUZADINHAS¹⁵

Horizontal

2. Profissional que trabalha na extinção de incêndios e no resgate de pessoas em acidentes e calamidades
3. Som com que se produzem as palavras, os gritos, os cantos, etc.
7. Símbolo oficial do Brasil com retângulo verde, losango amarelo, círculo azul com faixa branca no meio
9. Homem nascido na China
10. Animal vertebrado, aquático, membro transformado em nadadeira e corpo coberto de escamas
11. Espécie de almofada que serve para descansar a cabeça enquanto se dorme.

Vertical

1. Objeto utilizado para cortar materiais de pouca espessura como papéis, tecidos, arames, cabelos ou unhas
4. O toque dos lábios de uma pessoa em outra ou em um objeto
5. Que número vem depois de dois?
6. Plural de você
7. Objeto raso, feito para carregar coisas, geralmente utilizado para servir. Pode ser de madeira, de metal, etc.
8. _____ participamos da pesquisa. (Quem participou da pesquisa?)

¹⁵ Site para criar cruzadinhas: <http://www.educolorir.com/crosswordgenerator/por/>.

ANEXO E – ATIVIDADE DE ESTÍMULO ORTOGRÁFICO

A Galinha dos Ovos de Ouro¹⁶
(Esopo)

Certa manhã, um fazendeiro descobriu que sua galinha tinha posto um ovo de ouro.
_____ o ovo, correu para casa, _____ - o à mulher, dizendo:

— Veja! Estamos ricos!

_____ o ovo ao mercado e vendeu-o por um bom preço.

Na manhã seguinte, a galinha tinha posto _____ ovo de _____, que o
_____ vendeu a melhor preço. E assim aconteceu durante muitos dias. Mas, quanto mais
rico ficava o _____, mais _____ queria. Até que _____:

"Se esta galinha põe ovos de _____, dentro dela deve haver um _____!"
_____ a galinha e _____ admirado pois, por dentro, a galinha era igual a qualquer
_____.

| | | | | | | |
|---------|---------|-------|------------|----------|-------|------|
| ficou | Apanhou | outra | fazendeiro | tesouro | outro | ouro |
| mostrou | pensou | Levou | fazendeiro | dinheiro | Matou | ouro |

¹⁶ Texto disponível em: <<http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=6>>. Acesso em: 05 de março de 2015.

ANEXO F – ATIVIDADE DE ESTÍMULO À MEMÓRIA VISUAL DA PALAVRA

Os três porquinhos¹⁷
(Joseph Jacobs)

Era uma _____, _____ porquinhos que saíram da casa de sua mãe. Cada um construiria a sua própria casa. Seguiram caminhos diferentes.

O _____ porquinho construiu a sua casa com palha. Logo _____ pronta e ele foi dormir. _____ um lobo que queria comer o porquinho e disse:

— Abra a porta ou derrubarei esta casa com um sopro só!

O porquinho não abriu. O lobo _____ e _____ a casa. O porquinho fugiu.

O segundo porquinho _____ a sua casa com galhos de árvore. Logo _____ pronta e ele foi dormir. Outra _____ veio o lobo.

— Porquinho, abra a porta ou vou assoprar e derrubar tudo.

O porquinho não abriu, o lobo _____ e _____ a casa. Mas o porquinho fugiu e se escondeu, e o lobo queria saber:

— Onde se meteu este porquinho?

O _____ porquinho construiu a sua casa com tijolos. Para lá, foram os seus irmãos e o lobo também. Mas, desta _____, o lobo soprou até cansar e não _____ a casa.

O lobo resolveu descer pela chaminé, mas a _____ estava acesa e ele saiu pegando fogo.

O lobo foi embora e os porquinhos ficaram felizes, morando na casinha de tijolos.

¹⁷ Texto disponível em: <<http://mariajosebeguer.blogspot.com.br/2012/04/resumo-historia-os-tres-porquinhos.html>>. Acesso em: 05 de março de 2015.

ANEXO G – ATIVIDADE DE ESTÍMULO DE ÁUDIO

Cachos Dourados e os Três Ursos¹⁸**(Robert Southey)**

Era uma _____, uma família de ursos que vivia na floresta. Todos os domingos, o papai Urso, a mamãe Ursa e o filho Ursinho, vestidos com as suas _____ mais bonitas, costumavam dar um passeio pelo bosque, antes da hora de almoço. A mamãe Ursa, antes de sair, deixava já na mesa _____ taças de leite, para que assim que chegassem, pudessem logo sentar-se à mesa e comer. Passado _____ tempo de a família de Ursos ter saído de casa, uma menina _____, chamada Cachos _____, perdeu-se na floresta, e foi ter perto da casa dos _____ ursos. Como era muito curiosa e tinha fome, _____ na casa sem bater à porta. Lá dentro, não viu ninguém e, ao aproximar-se da mesa, viu as _____ taças de leite, que _____. Na taça grande, o leite estava muito quente, na média estava muito frio e na taça pequena, como o leite estava morno, ela o bebeu. Depois, viu _____ cadeiras e, como estava cansada, experimentou-as. A _____ cadeira era muito grande e ela não conseguia se sentar; a segunda cadeira era muito larga e ela escorregava; a _____ era tão pequenina e frágil que, quando ela se sentou, partiu-se!

Mesmo assim, Cachos _____ não se incomodou e subiu as escadas, encontrando dois lindos quartos. No _____, que era rosa, tinha duas camas, uma grande e uma média. No segundo, que era azul, tinha uma cama pequena. Experimentou a cama grande, mas era muito dura. A seguir, _____ a média, mas achou-a muito mole. No quarto azul, _____-se na cama pequena e _____-a tão confortável que adormeceu.

Entretanto, os _____ Ursos chegavam a casa do seu passeio. Ao aproximarem-se da porta, ficaram surpreendidos, pois esta se encontrava aberta. Quando entraram, viram a sala toda desarrumada e o Ursinho _____: “Alguém bebeu do meu leite e partiu a minha _____!”. E o papai _____: “Quem armou esta confusão?”. Então, os _____ ursos subiram as escadas, e entraram no _____ quarto. A mamãe Ursa _____: “Alguém esteve deitado nas nossas camas!”. E logo a mamãe e o papai Urso _____ o Ursinho gritar, do _____ quarto: “Papai, Mamãe, venham rápido, pois uma menina está dormindo na minha cama!”.

Assim que o papai Urso e a mamãe Ursa entraram no quarto, e com toda a confusão que estava passando, Cachos _____ acordou, sobressaltada e, ao ver os _____ ursos, correu em direção à janela. O Papai Urso, para evitar que Cachos _____ caísse, correu atrás dela e conseguiu segurá-la pelo vestido. Depois de conseguirem acalmar Cachos _____ e explicar-lhe que aquela era a casa dos Ursos, ela e o Ursinho ficaram amigos e, Cachos _____ prometeu nunca mais mexer nas coisas das _____ pessoas sem autorização, nem voltar a afastar-se dos seus pais.

¹⁸ Texto disponível em: <http://bebeatual.com/historias-cachos-dourados-e-os-tres-ursinhos_54>. Acesso em: 08 de março de 2015.

APÊNDICE A – MÓDULO DIDÁTICO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

KARINE MELO E SILVA



*Uma abordagem da monotongação e da ditongação
na escrita*

São Cristóvão/SE
2015

Sumário

| | |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO..... | 2 |
| PARA INÍCIO DE CONVERSA | 3 |
| SEQUÊNCIA DIDÁTICA | 8 |
| AÇÕES DIDÁTICAS | 9 |
| Módulo 1 – Atividade diagnóstica..... | 9 |
| Módulo 2 – Ditongos decrescentes: monotongação e ditongação..... | 11 |
| Módulo 3 – Cruzadinhas e Caça-palavras | 15 |
| Módulo 4 – Trabalhando com textos: estímulo ortográfico e estímulo à memória visual da palavra | 18 |
| Módulo 5 – Trabalhando com textos: estímulo de áudio | 22 |
| PALAVRAS FINAIS | 25 |
| REFERÊNCIAS | 26 |
| RESPOSTAS DAS ATIVIDADES PROPOSTAS | 27 |

Prezado (a) Professor (a),

É indiscutível a importância da leitura e da escrita para a nossa participação na sociedade. O domínio da fala e da escrita são fortes componentes de inserção social e, conseqüentemente, de avaliação. Torna-se fundamental, portanto, compreender que uma não constitui o reflexo da outra, mas duas modalidades de expressão da língua. Na escrita, regida pela ortografia, ao contrário do que se prevê para a fala, não é permitida a variação linguística.

Refletindo nessas observações, desenvolvemos um projeto de intervenção, cuja experiência piloto foi realizada numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual “24 de Outubro”, Aracaju/SE, voltado para dois fenômenos bastante recorrentes na fala e transferidos para a escrita: a monotongação e a ditongação. Esses fenômenos passam despercebidos na fala, mas, na escrita, vêm acompanhados de forte estigma social, porque transgridem regras ortográficas da língua portuguesa.

O projeto desenvolvido atende às orientações do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), com o objetivo de produzir um material didático a partir de um problema que concerne ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Assim, este Módulo Didático é fruto da testagem de uma sequência de atividades, que promovem a constante escrita de vocábulos favorecedores da monotongação e da ditongação. Dividido em três seções, apresentamos, na introdução, uma fundamentação teórica, a fim de explicitar conceitos e reflexões sobre os fenômenos aqui estudados; seguem as ações didáticas, que trazem o detalhamento das atividades desenvolvidas ao longo do projeto. São atividades como cruzadinhas, caça-palavras e trabalho com textos, através de diferentes estímulos, que, estabelecendo a relação fala - escrita, buscam contribuir para o progressivo apagamento, na escrita, da monotongação e da ditongação. Por fim, as palavras finais trazem reflexões acerca do trabalho desenvolvido com indicações de leituras complementares e de outros materiais que contribuem com este estudo.

Esperamos que o Módulo Didático lhe sirva, professor, como importante ferramenta para o tratamento da monotongação e da ditongação em sala de aula e que, desta forma, possa contribuir para sua prática docente, visando à aprendizagem dos alunos no que se refere ao domínio das regras ortográficas da língua portuguesa.

Um abraço!

Para início de conversa...

Para darmos início à nossa conversa sobre o tratamento da monotongação e da ditongação em sala de aula, precisamos compreender alguns aspectos que estão diretamente relacionados a esses fenômenos. Vamos a eles?

Fala e escrita: uma relação além de espelho

O pensamento de que a fala seria o lugar do erro e de que a escrita representaria o bom uso da língua contribuiu durante muito tempo para a crença de que fala e escrita são sistemas dicotômicos. Admitindo tal pensamento e analisando os elementos que compõem cada evento de comunicação, como podemos classificar uma conversa de *whatsapp*? E um noticiário de TV? São eventos da escrita ou da fala?

Ao situarmos esses eventos ao longo do contínuo oralidade - letramento¹ (BORTONI-RICARDO, 2004), podemos entender que, apesar de escrita, a conversa de *whatsapp* se assemelha à conversa espontânea, estando mais próxima ao polo de oralidade; enquanto o noticiário de TV, por ser previamente planejado, sofre influência direta da língua escrita e, portanto, se aproxima do polo de letramento, mesmo sendo de concepção oral.

Reforçando essa ideia, Marcuschi (2010, p.37, grifo do autor) defende a hipótese de que “*as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual, e não na relação dicotômica de dois pólos opostos*”.

É importante destacar, no entanto, que embora fala e escrita não sejam sistemas dicotômicos, elas também não constituem espelho uma da outra. Como afirma Cagliari (2007, p.30), “a fala tem aspectos (contextuais e pragmáticos) que a escrita não revela, e a escrita tem aspectos que a linguagem oral não usa. São dois usos diferentes, cada qual com suas características próprias, sua vida própria, almejando finalidades específicas.”

¹ Bortoni – Ricardo (2004) afirma que contínuo é uma espécie de linha imaginária em que se pode situar qualquer falante do português brasileiro. A autora estabelece três contínuos: o de urbanização, o de oralidade – letramento e o de monitoração estilística. Destacamos neste trabalho o contínuo de oralidade – letramento, em que os eventos mediados pela escrita são classificados como evento de letramento (ex.: ofício religioso, sermão, etc.) e os eventos em que não há influência direta da língua escrita são considerados eventos de oralidade (ex.: conversa à mesa de bar). Para ver mais sobre esses contínuos, consultar Bortoni – Ricardo (2004).

E quando a criança chega à escola, como lidar com a relação fala x escrita?

Quando a criança entra em contato com a língua escrita na escola, ela já é falante competente de sua língua materna (BORTONI – RICARDO, 2004), o que ela não domina é a leitura e a escrita. É, portanto, papel da escola criar condições para que o português padrão seja ensinado e também prover meios para facilitar a inserção do aluno no campo da escrita.

Lemle (1987) aponta cinco problemas a serem enfrentados nessa fase. O primeiro se refere à capacidade de compreender que as letras são os símbolos dos sons da fala e que símbolos são arbitrários, ou seja, não estabelecem nenhuma relação com o significado. O segundo problema é a necessidade de dominar as formas de cada um desses símbolos e enxergar as distinções entre as letras. O terceiro problema consiste na necessidade de ter a consciência da percepção auditiva, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som. Já o quarto problema se refere à consciência do que seja a unidade palavra, já que na fala não existem os espaços em branco da escrita e, portanto, muitos alfabetizandos não compreendem as fronteiras vocabulares. Por fim, o quinto problema é a compreensão do que seja uma sentença e da organização espacial da página.

Além desses problemas, acrescentamos a eles o fato de os alunos transferirem para a escrita aspectos variáveis na linguagem coloquial, que, muitas vezes, resultam em erros ortográficos. Nesse sentido, a distinção entre fala e escrita precisa, então, ficar clara para os alunos. A variação linguística na oralidade torna os alunos mais competentes linguisticamente nos diversos domínios sociais² em que atuam. Já a modalidade escrita não permite variação ortográfica, sendo uma convenção estabelecida socialmente.

Decorre daí que há de se fazer uma distinção entre os chamados erros da língua oral e os erros identificados na língua escrita. Na língua escrita, o erro tem uma natureza distinta porque representa a transgressão de um código convenicionado e prescrito pela ortografia. Aqui também há um forte componente de avaliação social, pois erros ortográficos são avaliados muito negativamente. Mas podemos considerá-lo uma transgressão porque a ortografia é um código que não prevê variação. (BORTONI – RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p.45)

Exemplos dessa diferença entre fala e escrita são os fenômenos da monotongação e da ditongação, que são o foco deste Módulo Didático.

² Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana. (BORTONI – RICARDO, 2004, p.23)

Mas o que é mesmo monotongação? E ditongação?

Segundo Câmara Jr. (1977), a monotongação é uma mudança fonética que consiste na passagem de um ditongo a uma vogal simples, enquanto a ditongação consiste na formação de um ditongo sistemático a partir de uma vogal simples.

Em geral, na fala, esses fenômenos passam despercebidos; somente quando resultam da vocalização da lateral palatal /ɺ/ é que são estigmatizados, como nas palavras *mio* (para milho) e *trabaia* (para trabalha). Na escrita, no entanto, como resultam em transgressão ortográfica, são sempre estigmatizados.

Bechara (2009, p.66) conceitua ditongo como “o encontro de uma vogal e de uma semivogal, ou vice-versa, na mesma sílaba”. Os ditongos são classificados em crescentes e decrescentes. Crescentes são aqueles em que a semivogal vem antes da vogal, já os decrescentes são aqueles em que a vogal vem antes da semivogal. É a inserção ou a queda da semivogal que determina a ocorrência da monotongação e da ditongação.

Teremos como foco, neste trabalho, os ditongos orais decrescentes “ai”, “ei” e “ou”, que alternam com monotongo³ e também as vogais simples que alternam com ditongo, em algumas palavras favorecedoras da ditongação. Nos casos de monotongação, os ditongos “ai” e “ei”, geralmente passam a vogal simples diante das consoantes “r”, “x” e “j”, como nas palavras *cadere* (cadeira), *baxo* (baixo) e *quejo* (queijo). O ditongo “ou” está numa regra tão acentuada, que praticamente já não o pronunciamos, independentemente do contexto. Já nos casos de ditongação, é o contexto formado por “vogais fortes + consoantes sibilantes”, em palavras oxítonas ou monossílabas tônicas, que favorece esse fenômeno, como nas palavras *rapais* (rapaz) e *veis* (vez). A ditongação pode ainda ocorrer como forma de hipercorreção ortográfica, como por exemplo, em *carangueijo* (caranguejo) e *bandeija* (bandeja).

E então, como tratar a monotongação e a ditongação na escrita, já que resultam em erros ortográficos?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam que o ensino da ortografia está, geralmente, voltado para repetição de “fórmulas” ortográficas e para a correção de ditados e textos, que sempre resultam na cópia de palavras que foram escritas de modo errado. Some-se

³ Para pôr em relevo o fenômeno da monotongação chama-se, muitas vezes, MONOTONGO à vogal simples resultante, principalmente quando a grafia continua a indicar ditongo e ele ainda se realiza numa linguagem cuidadosa. (CÂMARA JR., 1977, grifo do autor)

a isso o fato de o professor, em seus ditados, utilizar-se de uma pronúncia artificial, a fim de ajudar as crianças, sem, no entanto, perceber que as crianças não conhecem a fala artificial e, portanto, não a têm como referência para a escrita (CAGLIARI, 2007). O problema é que, apesar de tanto esforço empregado nessas atividades, os alunos continuam a escrever errado.

Então, os PCN sugerem que o ensino da ortografia se articule em torno de dois eixos: a distinção entre o que é produtivo e o que é reprodutivo e a distinção entre palavras de uso frequente e infrequente na linguagem escrita. Os PCN apontam ainda a necessidade de se trabalhar prioritariamente com palavras frequentes, já que outros aspectos podem ser objeto de consulta a dicionário.

Corroborando as orientações dos PCN, Morais (2006) defende a necessidade de um tratamento sistemático para o ensino da ortografia. Para ele, a ortografia está organizada de duas formas: com dificuldades regulares, que podem ser incorporadas pela compreensão de princípios gerativos⁴ e com dificuldades irregulares, exigindo que sejam memorizadas. A partir das primeiras, podemos prever a grafia correta de uma palavra, sem nunca termos visto a palavra antes. Já as segundas requerem que memorizemos a forma ou consultemos o dicionário. Torna-se, pois, fundamental, que o professor reconheça o que é regular e o que é irregular, a fim de lançar, também, estratégias diferentes para casos diferentes.

Entre as relações regulares, Morais (2006) aponta três tipos: regulares “diretas”, regulares “contextuais” e regulares “morfológico-gramaticais”. A primeira traz a relação biunívoca entre letra-som. Na segunda, é o contexto dentro da palavra que vai definir que letra deverá ser usada. Já na terceira, são os aspectos ligados à categoria gramatical que estabelecem a regra.

As regularidades morfológico-gramaticais têm muito a contribuir no tratamento da monotongação e da ditongação. A exemplo disso, destacamos a terminação dos verbos da 1ª conjugação, na 3ª pessoa do singular, no pretérito perfeito, já que esses verbos são sempre terminados no ditongo “ou”.

Outros casos de regularidades morfológico-gramaticais referentes à monotongação e à ditongação podem ser estudados a partir de princípios gerativos, como esse apresentado para a monotongação do ditongo “ou”. É necessário, portanto, que o professor esteja atento a isso, a fim de ajudar os alunos a escreverem de forma correta, compreendendo a regra, sem precisar

⁴ Segundo Morais (2006, p.28), princípio gerativo constitui uma regra que se aplica a várias (ou todas) as palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão.

memorizar todas as formas ortográficas, deixando a memorização e a consulta ao dicionário somente para os casos irregulares.

Dentre esses casos irregulares, também estão presentes a monotongação e a ditongação. Como para eles, não podemos prever a grafia da palavra, Morais (2006) reforça a orientação dos PCN de que se deve dar prioridade às palavras frequentes, ou seja, àquelas que aparecem mais quando se escreve. Um instrumento importante e, até indispensável, para o tratamento sistemático dessas dificuldades é o dicionário. Embora ele seja, muitas vezes, alvo de preconceito, chamado de “pai-dos-burros”, ele demonstra ser, na verdade, “uma fonte de informação de valor inestimável e também um ‘banco’ de informações ortográficas praticamente insubstituível” (MORAIS, 2006, p.112).

A nossa proposta...

A partir de tais considerações, apresentamos neste Módulo uma orientação pedagógica direcionada para o tratamento da monotongação e da ditongação, tendo como objetivo contribuir para o progressivo apagamento desses fenômenos na escrita.

A sequência de atividades é composta de cinco módulos. No primeiro módulo, desenvolvemos uma atividade diagnóstica, a fim de verificar a presença da monotongação e da ditongação na escrita dos alunos. Em seguida, no segundo módulo, abordamos a estrutura dos ditongos decrescentes, com especial destaque para o tratamento das regularidades morfológico-gramaticais. No terceiro módulo, proporcionamos a escrita de vocábulos favorecedores da monotongação e da ditongação, através de atividades de caráter lúdico, como cruzadinhas e caça-palavras. Já nos dois últimos módulos, trabalhamos com a monotongação e a ditongação em textos, através de estímulos ortográficos, de memória visual da palavra e de áudio.

Diante disso, esperamos que este Módulo Didático sirva como ferramenta para a abordagem da monotongação e da ditongação em sala de aula, contribuindo com a prática docente, visando à aprendizagem dos alunos no que se refere ao domínio da ortografia. Ressaltamos, por fim, que a sequência de atividades foi testada em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de Sergipe. Apresentamos, a seguir, uma síntese das atividades que compõem a nossa proposta.

Sequência Didática

| Nome dos módulos | Número dos módulos | Aplicação em sala de aula | Objetivos do módulo |
|--|--------------------|-----------------------------|--|
| Atividade diagnóstica | 1 | 07/04/2015 (20-25 min) | <ul style="list-style-type: none"> • Verificar a presença da monotongação e da ditongação na escrita dos alunos, a fim de organizar e orientar a sequência de atividades a serem desenvolvidas. |
| Ditongos Decrescentes: Monotongação e Ditongação | 2 | 13/04/2015 (1 hora/aula) | <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a estrutura dos ditongos decrescentes, com especial destaque para o papel da semivogal; • Destacar a relação fala/ escrita nos vocábulos que favorecem a presença da monotongação e da ditongação; • Identificar regularidades da ortografia que contribuem para o apagamento da monotongação e da ditongação na escrita. |
| Atividades lúdicas: Cruzadinhas e Caça – palavras | 3 | 14/04/2015 (1 hora/aula) | <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar a constante escrita e observação de vocábulos que favorecem a presença da monotongação/ ditongação, através de atividades lúdicas, que propiciam maior participação e envolvimento dos alunos. |
| Trabalhando com textos: estímulo ortográfico e estímulo à memória visual da palavra | 4 | 17/04/2015 (1 hora/aula) | <ul style="list-style-type: none"> • Propiciar a escrita de vocábulos favorecedores da monotongação e da ditongação, por meio de estímulo ortográfico e de estímulo de memória visual da palavra; • Consolidar as instruções apresentadas no módulo 2, com destaque para as regularidades morfológico-gramaticais; • Estimular a consulta ao dicionário, como fonte de informação das irregularidades ortográficas. |
| Trabalhando com textos: estímulo de áudio | 5 | 22/04/2015 (1 hora/aula) | <ul style="list-style-type: none"> • Propiciar a escrita de vocábulos favorecedores da monotongação e da ditongação, por meio de estímulo de áudio; • Consolidar as instruções apresentadas no módulo 2, com destaque para a relação fala/escrita; • Estimular a consulta ao dicionário, como fonte de informação das irregularidades ortográficas. |

Módulo 1:

Atividade diagnóstica

1 – Objetivos:

- ✓ Verificar a presença da monotongação e da ditongação na escrita, a fim de organizar e orientar a sequência de atividades a serem desenvolvidas.

2 – Orientações básicas para o desenvolvimento da atividade:

2.1 – Providenciar material necessário para a execução da atividade proposta.

a) Material necessário:

- Cópia da atividade diagnóstica

2.2 – Distribuir uma cópia da atividade para cada aluno e explicar-lhes como ela deverá ser executada. Orientá-los a colocar somente a palavra que corresponde à imagem ou à pergunta.

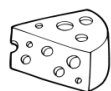
3 – Forma de trabalho

- ❖ Atividade individual
- ❖ Tempo estimado: 20 a 25 minutos

4 – Atividade

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Atividade 1



3



Atividade 2

- 1 – Derivada do leite, amarela, geralmente consumida com pão. _____
- 2– Quem vende jornal é o _____.
- 3 – Estabelecimento onde se vende carne de boi, de aves, etc. _____
- 4 – Cada uma das 12 divisões do ano solar. Pode ter 30, 31, 28 ou 29 dias quando o ano for bissexto. _____
- 5 – Contrário de alto. _____
- 6 – Blusa, saia, short, vestido e calça são peças de _____
- 7 – Falta ou perda absoluta do sentido da audição; deficiência de quem é surdo. _____
- 8 – Profissional que corta, pinta e penteia o cabelo dos outros. _____
- 9 – Grão de cor branca, serve de alimento, come-se cozido e forma um par muito comum com o feijão nas refeições brasileiras. _____

*Professor,
Seguindo as orientações de Mollica (1998), pode ser grafada a letra inicial da palavra pretendida, a fim de contribuir de forma esperada com o objetivo da atividade.*

Módulo 2:

Ditongos decrescentes: monotongação e ditongação.

1 – Objetivos:

- ✓ Analisar a estrutura dos ditongos decrescentes, com especial destaque para o papel da semivogal;
- ✓ Destacar a relação fala/escrita nos vocábulos que favorecem a monotongação e a ditongação.
- ✓ Identificar regularidades da ortografia que contribuem para o apagamento da monotongação e da ditongação na escrita.

2 – Orientações básicas para o desenvolvimento da atividade:

2.1 – Providenciar material necessário para a execução da atividade proposta.

a) Material:

- Cópia da atividade que será desenvolvida ao final do módulo;
- Pincel para quadro branco, apagador;
- Papel madeira, canetas hidrográficas.

2.2 – Apresentar aos alunos os ditongos decrescentes e o papel da semivogal na monotongação e ditongação.

2.3 – Orientar os alunos no que se refere à diferença entre fala e escrita, com especial destaque para os fenômenos estudados.

2.4 – Destacar os casos que seguem regularidades e que podem ser regidos por outros níveis de estudo da língua.

2.5 – Construir um quadro de regras com os alunos sobre as regularidades morfológico-gramaticais estudadas.

2.4 – Distribuir a atividade e orientar os alunos a desenvolverem-na com base nas regularidades apresentadas neste módulo.

3 – Forma de trabalho

- ❖ Atividade individual
- ❖ Tempo estimado: 50 minutos

Ditongos decrescentes

Ditongo decrescente é o ditongo em que a vogal vem antes da semivogal. (BECHARA, 2009, p.66)

Exemplos: tesouro, acabou, beijo, leite, pai, baixo.

Podemos notar, no entanto, que, em alguns desses ditongos, a semivogal nem sempre é pronunciada. Isso ocorre por influência da consoante que vem depois do ditongo, como diante de “x”, “j” e “r”, nas palavras *baixo*, *beijo* e *cheiro*, pronunciadas *baxo*, *bejo* e *chero*, respectivamente. Há ainda a redução do ditongo “ou”, que ocorre independentemente do contexto.

Desafio

Solicite que os alunos pronunciem em voz alta a seguinte frase:

Alguém roubou meu robô!

Depois lance um desafio: há diferença na fala entre os vocábulos “roubou” e “robô”?

E na escrita?

Professor,

É preciso deixar claro que embora na fala essa variação ocorra sistematicamente, na escrita, ela não é permitida, já que a escrita é regida por um sistema fechado de regras, a ortografia.

Além disso, é necessário esclarecer também que o estigma da monotongação e da ditongação ocorre somente na escrita. Na fala, esses fenômenos não são marcados e passam muitas vezes despercebidos, sem conseqüências de qualquer natureza.

Embora seja necessário o conhecimento da grafia para muitas das palavras que favorecem a monotongação e a ditongação, para algumas ocorrências, podemos recorrer a outros níveis de estudo da língua, como a Morfologia, e sistematizar a escrita de vocábulos através de determinados princípios gerativos (MORAIS, 2006), como os casos a seguir:

1 – Verbos da 1ª conjugação, no pretérito perfeito, com os pronomes *ele*, *ela*, *a gente* e *você*, terminam sempre no ditongo “ou”. Exemplos: acabOU, começOU, falOU, dentre outros.

2 – O sufixo *-eiro*, indicador de profissões, origem, etc., ou mesmo quando essa partícula não funciona como sufixo, devemos escrever o ditongo “ei”. Exemplos: marinhEIRO, bombEIRO, brasilEIRO, dinhEIRO.



Ocorre também o fenômeno contrário ao apresentado acima, em que há a inserção da semivogal, quando na escrita só há uma vogal simples. Por exemplo, embora pronunciemos a semivogal “i” no sufixo *-ês*, indicador de naturalidade e proveniência; e no sufixo *-ez*, que forma substantivos abstratos a partir de adjetivos, quando na escrita, esses vocábulos não apresentam semivogal.

Exemplos: holandÊS, inglÊS, japonÊS, maciEZ, acidEZ.

Na ditongação, o contexto formado por “vogais fortes + consoantes sibilantes”, em palavras oxítonas ou monossílabas tônicas, favorece esse fenômeno, como ocorre também nas palavras *rapais* (rapaz) e *veis* (vez). A inserção da semivogal também ocorre em outras palavras como resultado de hipercorreção. Exemplo: *carangueijo*, *bandeija*.

Professor,

Após essa explanação, construa com os alunos um quadro de regras. É importante que cada aluno tenha o registro no caderno, ou ainda, que seja elaborado um quadro coletivo, que fique exposto na sala. Como afirma Moraes (2006, p.74), “o registro escrito funciona então como recurso potencializador para a reflexão ortográfica: quando escritas, as ideias ou informações tornam-se ‘objetos’, algo que seus autores – as crianças – podem observar, reanalisar e, inclusive, memorizar mais facilmente”. Sugerimos o quadro abaixo como modelo, que pode ser adaptado de acordo com suas necessidades e objetivos.

| Monotongação | Ditongação |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Todas as formas de 3ª pessoa do singular de verbos regulares da 1ª conjugação, no pretérito perfeito terminam no ditongo OU. Ex.: acabou, começou, falou. ✓ O sufixo <i>-eiro</i>, indicador de profissão ou de origem e o sufixo <i>-eira</i>, formando nomes de plantas, devem ser escritos com o ditongo EI. Ex.: marinho, bombeiro, brasileiro, mangueira, limoeiro. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ O sufixo <i>-ês</i>, indicador de naturalidade, deve ser escrito sem a semivogal, sendo apenas uma vogal simples. Ex.: inglês, português, japonês. ✓ O sufixo <i>-ez</i>, que indica substantivo abstrato derivado de adjetivo, se escreve com EZ, sem a presença da semivogal. Ex.: maciez, acidez. |

Quadro 1 - Regularidades morfológico-gramaticais para o tratamento da monotongação e da ditongação

*Professor,
As atividades abaixo servem para praticar as regularidades morfológico-gramaticais estudadas. Sugerimos que lembre as regras antes de iniciar as atividades e oriente os alunos para o seu correto desenvolvimento.*

Vamos praticar?

Atividade 3

Faça a correspondência com o verbo pedido:

- a) Maria _____ muito alto ontem. (verbo falar, pretérito perfeito do indicativo)
- b) Você _____ no fim de semana? (verbo passear, pretérito perfeito do indicativo)
- c) _____ para as provas? (verbo estudar, pretérito perfeito do indicativo)
- d) A gente _____ no ano passado. (verbo viajar, pretérito perfeito do indicativo)
- e) Seu irmão _____ de ano? (verbo passar, pretérito perfeito do indicativo)
- f) Por que você se _____ tanto? (verbo atrasar, pretérito perfeito do indicativo)
- g) O meu despertador não _____. (verbo tocar, pretérito perfeito do indicativo)
- h) A que horas você _____ para casa? (verbo voltar, pretérito perfeito do indicativo)
- i) Você _____ frutas no mercado? (verbo comprar, pretérito perfeito do indicativo)
- j) Quem _____ aquele quadro? (verbo pintar, pretérito perfeito do indicativo)

Atividade 4

Complete com a profissão correta, colocando cada letra da palavra em um tracinho:

- a) O _____ entrega correspondências.
- b) O _____ abre covas para os mortos.
- c) O _____ conserta calçados.
- d) O _____ recolhe o lixo das ruas.
- e) O _____ vigia a entrada do prédio.
- f) O _____ corta e pinta o cabelo de sua cliente.
- g) O _____ apagou o incêndio rapidamente.

Módulo 3:

Cruzadinhas e Caça - Palavras

1 – Objetivos:

- ✓ Proporcionar a constante escrita e observação de vocábulos que favorecem a presença da monotongação/ditongação, através de atividades de caráter lúdico, que propiciam maior participação e envolvimento dos alunos.

2 – Orientações básicas para o desenvolvimento da atividade:

2.1 – Providenciar material necessário para a execução da atividade proposta.

a) Material:

- Cópia da atividade de cruzadinhas
- Cópia da atividade de caça - palavras

2.2 – Orientações para a atividade de cruzadinhas

- a) Distribuir a cópia da atividade de cruzadinhas para cada aluno e orientá-los sobre seu desenvolvimento. Os alunos deverão ser encaminhados a preencher cada quadrado em branco com uma letra da palavra, sendo que o número de quadrados corresponde ao número de letras da solução, podendo estar na horizontal ou na vertical.

2.3 – Orientações para a atividade de caça-palavras

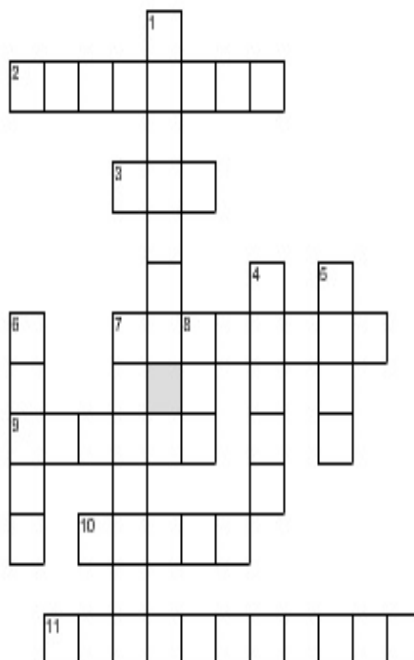
- a) Para o desenvolvimento da atividade de caça-palavras, o professor deverá distribuir a cópia da atividade para cada aluno e orientá-los sobre seu desenvolvimento. Os alunos deverão ser encaminhados a observar os vocábulos ao lado do diagrama e encontrá-los no emaranhado de palavras.

3 – Forma de trabalho:

- ❖ Atividade individual
- ❖ Tempo estimado para cruzadinhas: 20 min
- ❖ Tempo estimado para caça-palavras: 30 min

4 – Atividades

Atividade 5 - Cruzadinhas⁵



Horizontal

2. Profissional que trabalha na extinção de incêndios e no resgate de pessoas em acidentes e calamidades
3. Som com que se produzem as palavras, os gritos, os cantos, etc.
7. Símbolo oficial do Brasil com retângulo verde, losango amarelo, círculo azul com faixa branca no meio
9. Homem nascido na China
10. Animal vertebrado, aquático, membro transformado em nadadeira e corpo coberto de escamas
11. Espécie de almofada que serve para descansar a cabeça enquanto se dorme.

Vertical

1. Objeto utilizado para cortar materiais de pouca espessura como papéis, tecidos, arames, cabelos ou unhas
4. O toque dos lábios de uma pessoa em outra ou em um objeto
5. Que número vem depois de dois?
6. Plural de você
7. Objeto raso, feito para carregar coisas, geralmente utilizado para servir. Pode ser de madeira, de metal, etc.
8. _____ participamos da pesquisa. (Quem participou da pesquisa?)

⁵ Site para criação de cruzadinhas: <http://www.educolorir.com/crosswordgenerator/por/>

Atividade 6 – Caça palavras⁶

J C
 G P O A
 Á À É S R I
 À H D S Õ U N X
 Á V A S S O U R A Ã
 É N Ó S Õ G B Z P D L O
 Â T E Q Ô B A I X O N E E R
 Ò X C A I X A K Ã Õ G Õ U Z I Ô
 P Ç T C A R A N G U E J O M Ê S R F
 Í J Â U O V D Ò Ç W Z D I N H E I R O I
 G Ò T O U R O E M A N T E I G A L E C Í
 B F O U M N Z Z Ü B B D Ã U R Ó Ó C
 A F O G U E I R A E X P E R Z I
 N A Ç Ú B I Q M S R D Ã O B
 D X B Â E R P O O À W Z
 E A T M I A U U Q Z
 I D R T J R P Ó
 R R Ê R O A
 A E S V
 E Z

| | |
|------------|----------|
| ARROZ | TRÊS |
| BAIXO | VASSOURA |
| BANDEIRA | VOZ |
| BEIJO | XADREZ |
| BESOURO | |
| CAIXA | |
| CAIXÃO | |
| CARANGUEJO | |
| DEZ | |
| DINHEIRO | |
| FOGUEIRA | |
| JORNALEIRO | |
| MANTEIGA | |
| MÊS | |
| NÓS | |
| PÉS | |
| ROUPA | |
| SURDEZ | |
| TORNEIRA | |
| TOURO | |

⁶ Site para criar caça-palavras: <http://www.lideranca.org/word/palavra.php>.

Módulo 4:
Trabalhando com textos:
estímulo ortográfico e estímulo de memória visual da palavra

1 – Objetivos:

- ✓ Propiciar a escrita de vocábulos favorecedores da monotongação e da ditongação, por meio de estímulo ortográfico e de estímulo de memória visual da palavra;
- ✓ Consolidar as instruções apresentadas no módulo 2, com destaque para as regularidades morfológico-gramaticais;
- ✓ Estimular a consulta ao dicionário, como fonte de informação ortográfica.

2 – Orientações básicas para o desenvolvimento das atividades:

2.1 – Providenciar material necessário para a execução das atividades propostas.

a) Material necessário:

- Cópia da atividade de lacunamento do texto *A galinha dos ovos de ouro*, de Esopo;
- Cópia da atividade de lacunamento do texto *Os três porquinhos*, de Joseph Jacobs.

2.2 – Revisar o conteúdo do Módulo 2, *Ditongos decrescentes: monotongação e ditongação*.

2.3 – Orientações para a atividade de estímulo ortográfico:

- a) Preparar os alunos para a leitura da fábula *A galinha dos ovos de ouro*, de Esopo, através de uma breve contextualização (apresentação do autor e das características do gênero textual a que esse texto pertence);
- b) Verificar se algum (a) aluno (a) conhece a história e solicitar que a conte para os seus colegas sem, no entanto, contar o desfecho. Questionar aos demais que fim eles acham que tem a história contada pelo (a) colega;
- c) Explicar aos alunos o desenvolvimento da atividade. Os alunos devem ser orientados a preencher as lacunas com as palavras dos retângulos, de modo a dar sentido ao texto.

2.4 – Orientações para a atividade de estímulo visual da palavra:

a) Explicar aos alunos o desenvolvimento da atividade. Os alunos devem preencher as lacunas do texto *Os três porquinhos*, de Joseph Jacobs, com a palavra que melhor preencher o espaço, atentando-se para a manutenção da coerência do texto. Por ser um texto bastante conhecido, as palavras não foram colocadas abaixo do texto, devendo o aluno recorrer à memória visual da palavra para preencher os espaços adequadamente. Apesar da popularidade desse texto, sugerimos que seja feita uma retomada da história *Os três porquinhos*⁷, a fim de auxiliar os alunos na execução da atividade.

2.5 – Disponibilizar dicionário para consulta de palavras com irregularidades ortográficas, incentivando o uso desse instrumento como fonte de informação ortográfica.

2.6 – Após a conclusão da atividade de estímulo ortográfico, pode-se reler o texto com os alunos e fazer uma breve reflexão acerca da moral que apresenta o texto *A galinha dos ovos de ouro*. Já *Os três porquinhos* também pode ser lido, a fim de verificar como ficou o texto depois que os alunos preencheram os espaços e poder sanar quaisquer dúvidas que vierem a ocorrer.

3 – Forma de trabalho:

- ❖ Atividade individual
- ❖ Tempo estimado para a atividade de estímulo ortográfico: 25 min
- ❖ Tempo estimado para a atividade de estímulo visual da palavra: 25 min.

4 - Atividades

⁷ Texto *Os três porquinhos* disponível em:
<http://www.mauxhomepage.net/cantinhoinfantil/contosinfantis/ostresporquinhos.htm>

Atividade 7

A Galinha dos Ovos de Ouro⁸ (Esopo)

Certa manhã, um fazendeiro descobriu que sua galinha tinha posto um ovo de ouro.
_____ o ovo, correu para casa, _____ - o à mulher, dizendo:

— Veja! Estamos ricos!

_____ o ovo ao mercado e vendeu-o por um bom preço.

Na manhã seguinte, a galinha tinha posto _____ ovo de _____, que o
_____ vendeu a melhor preço. E assim aconteceu durante muitos dias. Mas, quanto mais
rico ficava o _____, mais _____ queria. Até que _____:

"Se esta galinha põe ovos de _____, dentro dela deve haver um _____!"
_____ a galinha e _____ admirado pois, por dentro, a galinha era igual a qualquer
_____.

Moral da história: Quem tudo quer, tudo perde.

| | | | | | | |
|---------|---------|-------|------------|----------|-------|------|
| ficou | Apanhou | outra | fazendeiro | tesouro | outro | ouro |
| mostrou | pensou | Levou | fazendeiro | dinheiro | Matou | ouro |

⁸ Texto disponível em: <<http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=6>>. Acesso em: 05 de março de 2015.

Atividade 8

Os três porquinhos⁹ (Joseph Jacobs)

Era uma _____, _____ porquinhos que saíram da casa de sua mãe. Cada um construiria a sua própria casa. Seguiram caminhos diferentes.

O _____ porquinho construiu a sua casa com palha. Logo _____ pronta e ele foi dormir. _____ um lobo que queria comer o porquinho e disse:

— Abra a porta ou derrubarei esta casa com um sopro só!

O porquinho não abriu. O lobo _____ e _____ a casa. O porquinho fugiu.

O segundo porquinho _____ a sua casa com galhos de árvore. Logo _____ pronta e ele foi dormir. Outra _____ veio o lobo.

— Porquinho, abra a porta ou vou assoprar e derrubar tudo.

O porquinho não abriu, o lobo _____ e _____ a casa. Mas o porquinho fugiu e se escondeu, e o lobo queria saber:

— Onde se meteu este porquinho?

O _____ porquinho construiu a sua casa com tijolos. Para lá, foram os seus irmãos e o lobo também. Mas, desta _____, o lobo soprou até cansar e não _____ a casa.

O lobo resolveu descer pela chaminé, mas a _____ estava acesa e ele saiu pegando fogo.

O lobo foi embora e os porquinhos ficaram felizes, morando na casinha de tijolos.

⁹ Texto disponível em: <<http://mariajosebeguer.blogspot.com.br/2012/04/resumo-historia-os-tres-porquinhos.html>>. Acesso em: 05 de março de 2015.

Módulo 5:

Trabalhando com textos: estímulo de áudio

1 – Objetivos:

- ✓ Propiciar a escrita de vocábulos favorecedores da monotongação e da ditongação, por meio de estímulo de áudio;
- ✓ Consolidar as instruções apresentadas no módulo 2, com destaque para a relação fala/escrita;
- ✓ Estimular a consulta ao dicionário, como fonte de informação ortográfica.

2 – Orientações básicas para o desenvolvimento da atividade:

2.1 – Providenciar material necessário para a execução da atividade proposta.

a) Material necessário:

- Cópia da atividade que será trabalhada neste módulo para cada aluno.
- Áudio do texto a ser trabalhado (CD, pen drive, etc.)
- Aparelho para reproduzir áudio (aparelho de som, computador, caixas de alto – falante, etc.)

2.2 – Retomar a instrução sobre fala e escrita, apresentada no Módulo 2, *Ditongos decrescentes: monotongação e ditongação*.

2.3 – Apresentar aos alunos o texto a ser trabalhado neste módulo, *Cachos Dourados e os três ursos*, de Robert Southey. Informar-lhes que, diferente do módulo anterior, esta atividade será iniciada com a escuta do áudio do texto.

2.4 – Após ouvirem a narração da história, levantar alguns questionamentos a fim de verificar a compreensão do texto. Sugerimos algumas questões:

- a) Quem são os personagens dessa história?
- b) Onde se passam os fatos?
- c) O que a menina encontra quando chega à casa? Havia alguém lá?
- d) Qual a reação dos donos da casa quando voltam?
- e) O que acontece com a menina quando os donos da casa a encontram?
- f) No fim da história, a menina faz duas promessas. Quais são?
- g) O que você acha das promessas? São fáceis ou difíceis de cumprir? Por quê?

- 2.5 – Explicar aos alunos o desenvolvimento da atividade. Os alunos deverão preencher os espaços em branco de acordo com a história que ouviram.
- 2.6 – Repetir o áudio durante a execução da tarefa, a fim de auxiliar os alunos no processo.
- 2.7 – Disponibilizar dicionário para consulta de palavras com irregularidades ortográficas, incentivando o uso desse instrumento como fonte de informação ortográfica.
- 2.8 – Após o término da atividade, ler coletivamente o texto para verificar como ficou o produto final.

3 - Forma de trabalho:

- ❖ Atividade individual
- ❖ Tempo estimado: 50 minutos

4 - Atividade

Atividade 9

Cachos Dourados e os Três Ursos¹⁰

(Robert Southey)

Era uma _____, uma família de ursos que vivia na floresta. Todos os domingos, o papai Urso, a mamãe Urso e o filho Ursinho, vestidos com as suas _____ mais bonitas, costumavam dar um passeio pelo bosque, antes da hora de almoço. A mamãe Urso, antes de sair, deixava já na mesa _____ taças de leite, para que assim que chegassem, pudessem logo sentar-se à mesa e comer. Passado _____ tempo de a família de Ursos ter saído de casa, uma menina _____, chamada Cachos _____, perdeu-se na floresta, e foi ter perto da casa dos _____ ursos. Como era muito curiosa e tinha fome, _____ na casa sem bater à porta. Lá dentro, não viu ninguém e, ao aproximar-se da mesa, viu as _____ taças de leite, que _____. Na taça grande, o leite estava muito quente, na média estava muito frio e na taça pequena, como o leite estava morno, ela o bebeu. Depois, viu _____ cadeiras e, como estava cansada, experimentou-as. A _____ cadeira era muito grande e ela não conseguia se sentar; a segunda cadeira era muito larga e ela escorregava; a _____ era tão pequenina e frágil que, quando ela se sentou, partiu-se!

Mesmo assim, Cachos _____ não se incomodou e subiu as escadas, encontrando dois lindos quartos. No _____, que era rosa, tinha duas camas, uma grande e uma média. No segundo, que era azul, tinha uma cama pequena. Experimentou a cama grande, mas era muito dura. A seguir, _____ a média, mas achou-a muito mole. No quarto azul, _____-se na cama pequena e _____-a tão confortável que adormeceu.

Entretanto, os _____ Ursos chegavam a casa do seu passeio. Ao aproximarem-se da porta, ficaram surpreendidos, pois esta se encontrava aberta. Quando entraram, viram a sala toda desarrumada e o Ursinho _____: “Alguém bebeu do meu leite e partiu a minha _____!”. E o papai _____: “Quem armou esta confusão?”. Então, os _____ ursos subiram as escadas, e entraram no _____ quarto. A mamãe Urso _____: “Alguém esteve deitado nas nossas camas!”. E logo a mamãe e o papai Urso _____ o Ursinho gritar, do _____ quarto: “Papai, Mamãe, venham rápido, pois uma menina está dormindo na minha cama!”.

Assim que o papai Urso e a mamãe Urso entraram no quarto, e com toda a confusão que estava passando, Cachos _____ acordou, sobressaltada e, ao ver os _____ ursos, correu em direção à janela. O Papai Urso, para evitar que Cachos _____ caísse, correu atrás dela e conseguiu segurá-la pelo vestido. Depois de conseguirem acalmar Cachos _____ e explicar-lhe que aquela era a casa dos Ursos, ela e o Ursinho ficaram amigos e, Cachos _____ prometeu nunca mais mexer nas coisas das _____ pessoas sem autorização, nem voltar a afastar-se dos seus pais.

¹⁰ Texto disponível em: <http://bebeatual.com/historias-cachos-dourados-e-os-tres-ursinhos_54>. Acesso em: 08 de março de 2015.

Palavras finais

Ao desenvolver este Módulo Didático, debruçamo-nos sobre os fenômenos da monotongação e da ditongação na escrita. Assim, buscamos oferecer-lhe uma importante ferramenta, a fim de contribuir com sua prática em sala de aula, no que se refere ao domínio da ortografia.

Observamos, no entanto, no decorrer da testagem deste Módulo, que outros erros ortográficos estão também muito presentes e, por isso, requerem uma atenção especial. Foram apresentados, sobretudo, erros por transcrição fonética e por uso indevido de letras. É importante ressaltar que embora esses erros possam ser semelhantes na aparência, eles têm, muitas vezes, naturezas diferentes (MORAIS, 2006). Como afirma Mollica (1998, p.100),

o nível ortográfico, ainda que possa ter independência dos níveis propriamente da gramática e/ou das construções lógicas do discurso e ser considerado menos importante, pode oferecer problemas ao indivíduo de tal maneira que se obstaculize suas possibilidades de ascensão profissional.

Diante disso, reforçamos a ideia de que este Módulo é uma importante contribuição para o tratamento da ortografia e acreditamos que você, professor, assim como nesta e/ou a partir desta ferramenta, possa desenvolver uma sequência de atividades que proporcionem uma orientação pedagógica clara e dirigida, a fim de sanar determinado desvio ortográfico.

Destacamos como indicação de material de apoio um importante trabalho, desenvolvido por Mollica (2004), o objeto de aprendizagem *Da fala ao teclado – Brincando e Aprendendo – Ortografia*, em que a autora traz diversos exercícios, em forma de jogos, a respeito de desvios ortográficos resultantes da influência da fala e que têm muito a contribuir com o ensino de ortografia. Além desse material, sugerimos também como indicação de leitura o livro de Morais (2006), *Ortografia: ensinar e aprender*. Nesse livro, o autor discute uma série de princípios e de encaminhamentos didáticos para o tratamento da ortografia, sob um enfoque construtivista.

Podemos afirmar ainda que, embora este Módulo Didático tenha sido desenvolvido para o sexto ano do Ensino Fundamental, ele pode ser aplicado desde as séries iniciais. É necessário, para isso, que o professor observe as necessidades de seus alunos, a fim de trabalhar a partir de suas dificuldades, partindo de casos regulares e mais frequentes na língua portuguesa.

Por fim, professor, esperamos ter contribuído com a didática de ensino da ortografia, ao mesmo tempo em que acreditamos que este Módulo possa despertar em você muitas outras ações didáticas voltadas para esse mesmo fim.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2009.

BORTONI – RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna – a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013. Série Estratégias de Ensino 37.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Linguística*. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2007.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de Linguística e Gramática*. Petrópolis: Vozes, 1977.

LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do Alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987. Série Princípios.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010

MOLLICA, M. C. M.. *Influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

_____. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 LETRAS, 2003.

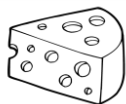
MOLLICA, M. C. M. (Org.). *Da fala ao teclado - Brincando e Aprendendo - Ortografia*. CD-ROM. 1. ed. Faculdade de Letras – Patrocínio - CNPQ/FAPERJ, 2004. v. 1.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006. Série Palavra de Professor.

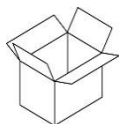
RESPOSTAS DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Atividade 1



queijo



caixa



três



tesoura



caranguejo



Touro



pés



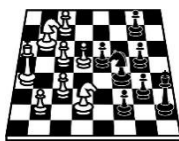
chuveiro



fogueira



vassoura



xadrez



caixão



cadeira

Atividade 2

1 – Derivada do leite, amarela, geralmente consumida com pão. MANTEIGA

2– Quem vende jornal é o JORNALEIRO.

3 – Estabelecimento onde se vende carne de boi, de aves, etc. ACOUGUE

4 – Cada uma das 12 divisões do ano solar. Pode ter 30, 31, 28 ou 29 dias quando o ano for bissexto. MÊS

5 – Contrário de alto. BAIXO

6 – Blusa, saia, short, vestido e calça são peças de ROUPA.

7 – Falta ou perda absoluta do sentido da audição; deficiência de quem é surdo. SURDEZ

8 – Profissional que corta, pinta e penteia o cabelo dos outros. CABELEIREIRO

9 – Grão de cor branca, serve de alimento, come-se cozido e forma um par muito comum com o feijão nas refeições brasileiras. ARROZ

Atividade 3

Faça a correspondência com o verbo pedido:

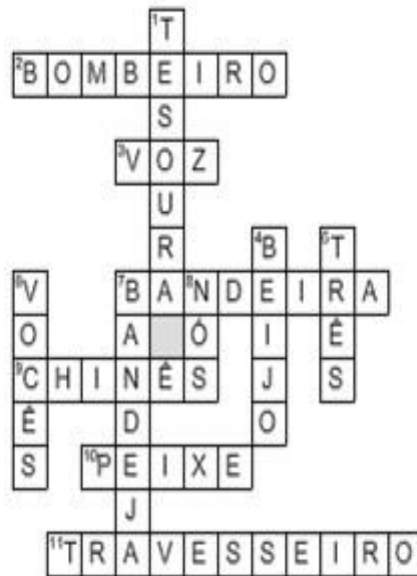
- a) Maria **falou** muito alto ontem. (verbo falar, pretérito perfeito do indicativo)
- b) Você **passeou** no fim de semana? (verbo passear, pretérito perfeito do indicativo)
- c) **Estudou** para as provas? (pronome você, verbo estudar, pretérito perfeito do indicativo)
- d) A gente **viajou** no ano passado. (verbo viajar, pretérito perfeito do indicativo)
- e) Seu irmão **passou** de ano? (verbo passar, pretérito perfeito do indicativo)
- f) Por que você se **atrasou** tanto? (verbo atrasar, pretérito perfeito do indicativo)
- g) O meu despertador não **tocou**. (verbo tocar, pretérito perfeito do indicativo)
- h) A que horas você **voltou** para casa? (verbo voltar, pretérito perfeito do indicativo)
- i) Você **comprou** frutas no mercado? (verbo comprar, pretérito perfeito do indicativo)
- j) Quem **pintou** aquele quadro? (verbo pintar, pretérito perfeito do indicativo)

Atividade 4

Complete com a profissão correta, colocando cada letra da palavra em um tracinho:

- h) O **C A R T E I R O** entrega correspondências.
- i) O **C O V E I R O** abre covas para os mortos.
- j) O **S A P A T E I R O** conserta calçados.
- k) O **L I X E I R O** recolhe o lixo das ruas.
- l) O **P O R T E I R O** vigia a entrada do prédio.
- m) O **C A B E L E I R E I R O** corta e pinta o cabelo de sua cliente.
- n) O **B O M B E I R O** apagou o incêndio rapidamente.

Atividade 5



Horizontal

2. Profissional que trabalha na extinção de incêndios e no resgate de pessoas em acidentes e calamidades
3. Som com que se produzem as palavras, os gritos, os cantos, etc.
7. Símbolo oficial do Brasil com retângulo verde, losango amarelo, círculo azul com faixa branca no meio
9. Homem nascido na China
10. Animal vertebrado, aquático, membro transformado em nadadeira e corpo coberto de escamas
11. Espécie de almofada que serve para descansar a cabeça enquanto se dorme.

Vertical

1. Objeto utilizado para cortar materiais de pouca espessura como papéis, tecidos, arames, cabelos ou unhas
4. O toque dos lábios de uma pessoa em outra ou em um objeto
5. Que número vem depois de dois?
6. Plural de você
7. Objeto raso, feito para carregar coisas, geralmente utilizado para servir. Pode ser de madeira, de metal, etc.
8. _____ participamos da pesquisa. (Quem participou da pesquisa?)

Atividade 6

Ô Ô
 O B T Q
 J A A F R C
 I D E Z R R Ê H
 E B E S O U R O S U
 U T O U R O B P O R T V
 Q T A Ô Ô Ô C V B D Z É Ô E
 V A S S O U R A B A N D E J A I
 X A D R E Z N S R Ô I S U R D E Z R
 H Â V I Ô E Z Ó Ó A B A N D E I R A G O
 C A I X A I J S I N J O R N A L E I R O
 À V T E ã Z V B G B E I J O Â M I À
 Ó I O C F O G U E I R A Y Z E A
 I T R A Z G E R Q X S O H R
 B E N I Ô J A L É V N I
 Ê S E X O À P Z I E
 T O I ã Ç Â D D
 X U R O Ô A
 M R A C
 W A

- | | |
|------------|----------|
| ARROZ | TOURO |
| BANDEIRA | TRÊS |
| BANDEJA | VASSOURA |
| BEIJO | VOZ |
| BESOURO | XADREZ |
| CADEIRA | |
| CAIXA | |
| CAIXÃO | |
| CARANGUEJO | |
| CHUVEIRO | |
| DEZ | |
| DINHEIRO | |
| FOGUEIRA | |
| JORNALEIRO | |
| NÓS | |
| PÉS | |
| QUEIJO | |
| SURDEZ | |
| TESOURA | |
| TORNEIRA | |

Atividade 7

Galinha dos Ovos de Ouro¹¹ **(Esopo)**

Certa manhã, um fazendeiro descobriu que sua galinha tinha posto um ovo de ouro. **Apanhou** o ovo, correu para casa, **mostrou-** o à mulher, dizendo:

— Veja! Estamos ricos!

Levou o ovo ao mercado e vendeu-o por um bom preço.

Na manhã seguinte, a galinha tinha posto **outro** ovo de **ouro**, que o **fazendeiro** vendeu a melhor preço. E assim aconteceu durante muitos dias. Mas, quanto mais rico ficava o **fazendeiro**, mais **dinheiro** queria. Até que **pensou**:

"Se esta galinha põe ovos de **ouro**, dentro dela deve haver um **tesouro!**" **Matou** a galinha e **ficou** admirado pois, por dentro, a galinha era igual a qualquer **outra**.

Moral da história: Quem tudo quer, tudo perde.

¹¹ Texto disponível em: <<http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=6>>. Acesso em: 05 de março de 2015.

Atividade 8

Os três porquinhos¹² (Joseph Jacobs)

Era uma vez, três porquinhos que saíram da casa de sua mãe. Cada um construiria a sua própria casa. Seguiram caminhos diferentes.

O primeiro porquinho construiu a sua casa com palha. Logo ficou pronta e ele foi dormir. Chegou um lobo que queria comer o porquinho e disse:

— Abra a porta ou derrubarei esta casa com um sopro só!

O porquinho não abriu. O lobo soprou e derrubou a casa. O porquinho fugiu.

O segundo porquinho fez a sua casa com galhos de árvore. Logo ficou pronta e ele foi dormir. Outra vez veio o lobo.

— Porquinho, abra a porta ou vou assoprar e derrubar tudo.

O porquinho não abriu, o lobo soprou e derrubou a casa. Mas o porquinho fugiu e se escondeu, e o lobo queria saber:

— Onde se meteu este porquinho?

O terceiro porquinho construiu a sua casa com tijolos. Para lá, foram os seus irmãos e o lobo também. Mas, desta vez, o lobo soprou até cansar e não derrubou a casa.

O lobo resolveu descer pela chaminé, mas a lareira estava acesa e ele saiu pegando fogo.

O lobo foi embora e os porquinhos ficaram felizes, morando na casinha de tijolos.

¹² Texto disponível em: <<http://mariajosebeguer.blogspot.com.br/2012/04/resumo-historia-os-tres-porquinhos.html>>. Acesso em: 05 de março de 2015.

Atividade 9

Cachos Dourados e os Três Ursos¹³

(Robert Southey)

Era uma vez, uma família de ursos que vivia na floresta. Todos os domingos, o papai Urso, a mamãe Ursa e o filho Ursinho, vestidos com as suas roupas mais bonitas, costumavam dar um passeio pelo bosque, antes da hora de almoço. A mamãe Ursa, antes de sair, deixava já na mesa três taças de leite, para que assim que chegassem, pudessem logo sentar-se à mesa e comer. Passado pouco tempo de a família de Ursos ter saído de casa, uma menina loura, chamada Cachos Dourados, perdeu-se na floresta, e foi ter perto da casa dos três ursos. Como era muito curiosa e tinha fome, entrou na casa sem bater à porta. Lá dentro, não viu ninguém e, ao aproximar-se da mesa, viu as três taças de leite, que provou. Na taça grande, o leite estava muito quente, na média estava muito frio e na taça pequena, como o leite estava morno, ela o bebeu. Depois, viu três cadeiras e, como estava cansada, experimentou-as. A primeira cadeira era muito grande e ela não conseguia se sentar; a segunda cadeira era muito larga e ela escorregava; a terceira era tão pequenina e frágil que, quando ela se sentou, partiu-se!

Mesmo assim, Cachos Dourados não se incomodou e subiu as escadas, encontrando dois lindos quartos. No primeiro, que era rosa, tinha duas camas, uma grande e uma média. No segundo, que era azul, tinha uma cama pequena. Experimentou a cama grande, mas era muito dura. A seguir, provou a média, mas achou-a muito mole. No quarto azul, deitou-se na cama pequena e achou-a tão confortável que adormeceu.

Entretanto, os três Ursos chegavam a casa do seu passeio. Ao aproximarem-se da porta, ficaram surpreendidos, pois esta se encontrava aberta. Quando entraram, viram a sala toda desarrumada e o Ursinho gritou: “Alguém bebeu do meu leite e partiu a minha cadeira! ”. E o papai perguntou: “Quem armou esta confusão? ”. Então, os três ursos subiram as escadas, e entraram no primeiro quarto. A mamãe Ursa exclamou: “Alguém esteve deitado nas nossas camas! ”. E logo a mamãe e o papai Urso ouviram o Ursinho gritar, do outro quarto: “Papai, Mamãe, venham rápido, pois uma menina está dormindo na minha cama! ”.

Assim que o papai Urso e a mamãe Ursa entraram no quarto, e com toda a confusão que estava passando, Cachos Dourados acordou, sobressaltada e, ao ver os três ursos, correu em direção à janela. O Papai Urso, para evitar que Cachos Dourados caísse, correu atrás dela e conseguiu segurá-la pelo vestido. Depois de conseguirem acalmar Cachos Dourados e explicar-lhe que aquela era a casa dos Ursos, ela e o Ursinho ficaram amigos e, Cachos Dourados prometeu nunca mais mexer nas coisas das outras pessoas sem autorização, nem voltar a afastar-se dos seus pais.

¹³ Texto disponível em: <<http://bebeatual.com/historias-cachos-dourados-e-os-tres-ursinhos> 54>. Acesso em: 08 de março de 2015.