



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**PATRÍCIA DE PÁBULA DE SOUSA RODRIGUES**

**PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA ESCRITA ORTOGRÁFICA DAS**  
**MÚLTIPLAS REPRESENTAÇÕES DO SOM DE U PÓS-VOCÁLICO**

**MARABÁ**

**2023**

**PATRÍCIA DE PÁBULA DE SOUSA RODRIGUES**

**PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA ESCRITA ORTOGRÁFICA DAS  
MÚLTIPLAS REPRESENTAÇÕES DO SOM DE U PÓS-VOCÁLICO**

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito avaliativo para a obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Professora. Dra. Eliane Pereira Machado Soares.

**MARABÁ**

**2023**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará**  
**Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho**

---

R696p Rodrigues, Patrícia de Pábula de Sousa

Proposta didático-pedagógica para escrita ortográfica das múltiplas representações do som de u pós-vocálico / Patrícia de Pábula de Sousa Rodrigues. — 2023.

202 f.: il. color.

Orientador(a): Eliane Pereira Machado Soares. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLET), Marabá, 2023.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino.
2. Língua portuguesa - Ortografia e soletração. 3. Jogos educativos. 4. Ensino da língua portuguesa. 5. Jogos no ensino de língua portuguesa. I. Soares, Eliane Pereira Machado, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 421.52

---

**Elaborado por Renata Matos de Souza – CRB-2/1586**

**PATRÍCIA DE PÁBULA DE SOUSA RODRIGUES**

**PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA ESCRITA ORTOGRÁFICA DAS  
MÚLTIPLAS REPRESENTAÇÕES DO SOM DE U PÓS-VOCÁLICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito avaliativo para a obtenção do título de Mestra.

Data de aprovação: Marabá (PA), 31 de agosto de 2024.

Banca Examinadora:

---

Profª. Dra. Eliane Pereira Machado Soares  
Orientadora

---

Profª. Dra. Celiane Sousa Costa  
Examinadora Externa

---

Profª. Dra. Nayara da Silva Camargo  
Examinadora Interna

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos professores-pesquisadores do Brasil, os quais dedicam décadas de suas vidas ao avanço científico e tudo de bom que ele traz para o país.

À minha filha, Izabele de Pábula, com quem compartilho cada nova experiência do campo da educação.

À minha mãe, Maria do Socorro de Sousa, minha inspiração e, por vezes, sujeito de minhas pesquisas na graduação e pós-graduação, por seu belo e autêntico falar.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que por sua infinita sabedoria e bondade, permite-nos experienciar pétalas de conhecimentos tão valerosos para nós. Agradeço, ainda:

À Professora Doutora Eliane Pereira Machado Soares, por aceitar orientar esta dissertação e por estar tão humanamente disposta a contribuir com a realização da pesquisa e de um sonho. Obrigada por toda empatia e compreensão!

A todos os professores da turma 7 do PROFLETRAS, que enfrentaram com a turma desafios atípicos durante aulas remotas, não medindo esforços para contemplar os discentes com o acesso ao conhecimento de maneira mais significativa possível, em especial, à professora Maysa Paulinelli, por ser educadora-casa, onde se acha amparo e incentivo.

A todos meus colegas da turma 7 (PROFLETRAS-UNIFESSPA), porque foram e são leveza no compartilhamento de saberes e de histórias.

À Escola Faixa Linda, pela forma respeitosa e empática com que sempre tratou minha pesquisa e o período em que me dediquei a esses estudos.

Aos meus irmãos Manoel, Corina, Keila, Neto, Miguel, Ednaldo, Euzirene, Emilly, Júnior e Lucas pelo incentivo, confiança e apoio nos mais diversos momentos.

A todos os meus familiares e amigos, em especial, Layana Aquino Moura e Juliane Cuimar de Souza, por serem luz e solidariedade em momentos difíceis dessa caminhada.

À minha amiga Laís de Nazaré, que desde 2016 plantou-me a semente da busca pelo mestrado e, desde então, a rega com incentivos próprios de sua natureza benevolente.

Ao meu pai, Benedito Rodrigues, por sempre me incentivar a voos mais altos.

À minha mãe, Maria do Socorro de Sousa, por ser meu maior abrigo e torcer incondicionalmente por minha felicidade e realização.

Ao Nicael Pinheiro Barata, meu maior incentivador, meu amor.

À minha pequena Izabele de Pábula, filha amada, por me entender, mesmo sendo tão pequena, quando eu precisava me ausentar para estudar por horas e horas.

A todos os meus alunos, protagonistas dessa linda história de construção do conhecimento.

Os chamados “erros” que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados com uma abordagem sistêmica (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 09).

## RESUMO

À luz do princípio alfabético ortográfico da escrita da língua portuguesa, esta pesquisa de natureza aplicada propôs-se a elaborar uma sequência de atividades que subsidiasse o ensino-aprendizagem da escrita ortográfica dos ditongos orais decrescentes posteriores e das sílabas travadas por glide posterior, (com [ɔ] ou [w] na estrutura fonética pronunciável) em contexto medial e final de palavras, além de estruturas ortográficas com IO no contexto átono em final de palavras, isto é: as múltiplas representações do som de U pós-vocálico. Para tanto, fez-se necessário, no campo teórico, elucidar a natureza da ortografia da língua portuguesa como convenção social auxiliar às restrições fonológicas do sistema alfabético da LP, com aporte em Lemle (2001), Faraco (2005), Morais (2003, 2007), Cagliari (2007), Soares (2021), dentre outros; compreender a estrutura silábica da LP, suas restrições segmentais e ortográficas e as implicações para a aprendizagem e o ensino de acordo com os estudos de Câmara Jr. (2015), Bortoni-Ricardo (2011), Simões (2005); para identificar os processos fonológicos que podem influenciar no princípio segmento sonoro X símbolo gráfico do objeto de estudo, com base em Cagliari (2002, 2007); Silva (2012), Mikaela-Roberto (2016); propor organização das regularidades e irregularidades para o ensino do objeto de estudo, a partir das contribuições teóricas de Bisol (1994), Faraco (2005), Morais (2003, 2007). O objeto de estudo provém de dados coletados de 33 narrativas escritas por alunos de 6º ano escolar, da Escola Faixa Linda, em Marabá-PA. O desenvolvimento da proposta didático-pedagógica seguiu a lógica sequencial de maior a menor regularidade das normas ortográficas estudadas, culminando na elaboração de um produto final: mapas mentais, elaborados pela educadora com auxílio dos educandos, e jogos ortográficos adaptados pelos educandos com o auxílio da professora-pesquisadora, bem como apresentação deste à comunidade escolar, como forma avaliativa do desempenho qualitativo dos sujeitos da pesquisa frente à proposta pedagógica. Cabe observar que a sequência de atividades foi elaborada de acordo com os resultados de pesquisa diagnóstica e para os seus sujeitos participantes, porém fundamentam possibilidade de trabalho em realidades semelhantes, com as adaptações coerentes às dificuldades de cada turma/ano escolar a ser aplicada.

**Palavras-chave:** Ditongo oral decrescente posterior. Regularidades ortográficas. Ensino de ortografia.

## ABSTRACT

In the light of the alphabetic-orthographic principle of writing in Portuguese, this research by applied nature was proposal to elaborate a sequence of activities that would subsidize the teaching-learning the orthographic writing of posterior decreasing oral diphthongs and syllables locked by posterior glide, (with [ɔ] or [w] in pronounceable phonetic structure) in context medial and final words, as well as spelling structures with IO in the unstressed context at the end of words, whose phonetic perception/realization resembles the post-vocalic U sound. However, it became necessary, in the theoretical field, to elucidate the nature of spelling in the Portuguese language as auxiliary social convention to the phonological restrictions of the LP alphabetic system, with a contribution in Lemle (2001), Faraco (2005), Morais (2003, 2007), Cagliari (2007), Soares (2021), among others; understand the structure of LP, its segmental and orthographic constraints, and the implications for the learning and teaching, according to studies by Câmara Jr. (2015), Bortoni-Ricardo (2011), Simões (2005); identify the phonological processes that can influence the segment principle sound X graphic symbol of the object of study, based on Cagliari (2002, 2007); Silva (2012), Mikaela-Roberto (2016); propose organization of regularities and irregularities for the teaching of object of study: the multiple representations of post-vocalic U, from the theoretical contributions of Bisol (1994), Faraco (2005), Morais (2003, 2007), among others. The object of study was selected from 33 narratives written by students from two 6th grade classes at school Faixa Linda, in Marabá-PA, as soon as they returned to classroom lessons school activities, in October 2021; followed by diagnostic research that intended to identify the real difficulties of orthographic writing of the object of study among the research subjects. The development of the proposal didactic-pedagogical followed the sequential logic of greater to lesser regularity of the norms spellings studied. The active and creative participation of the student in the teaching process and learning motivated the elaboration of a final product, as well as its presentation to the school community, as an evaluative way of the qualitative performance of the research subjects in front of the pedagogical proposal. The end product of the sequence of activities comprises mental maps and spelling games. It should be noted that the sequence of activities was elaborated according to the results of the diagnostic research and for its subjects participants.

**Keywords:** Ending *o* closing diphthong. Orthographic regularities. Orthographic literacy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Narrativa em escrita pictográfica.....	23
Ilustração 2 - Formação de ideograma composto.....	25
Ilustração 3 - Articulação das vogais em LP.....	27
Ilustração 4 - Estrutura silábica CCVvC.....	50
Ilustração 5 - Modelo das vogais cardeais adaptado para a produção de ditongo decrescente oral posterior.....	63
Ilustração 6 - Dados do apagamento da lateral [l] pós-vocálica em contexto pós-vocálico.....	72
Ilustração 7 - Mapa por satélite, vila União, onde está localizada a escola- <i>locus</i> da pesquisa.	83
Ilustração 8 - Exemplo de grupo de imagens apresentadas na pesquisa diagnóstica.....	92
Ilustração 9 - Registro fotográfico da Etapa 1: Identificação e organização das palavras abaixo das imagens _ Sem intervenção.....	128
Ilustração 10 - Registro fotográfico da Etapa 1: Identificação e organização das palavras abaixo das imagens _ Com intervenção.....	129
Ilustração 11 - Registros fotográficos da Etapa 2: Apresentação de regularidades de S/Z ao 4º ano A.....	130
Ilustração 12 - Registros fotográficos da Etapa 2: Apresentação de regularidades de OU/OL ao 4º ano A.....	130
Ilustração 13 - Registros fotográficos da Etapa 2: Apresentação de regularidades de EU/EL ao 5º ano B.....	131
Ilustração 14 - Etapa de catalogação dos verbos, substantivos e adjetivos de acordo com o sentido no texto e a forma final de escrita ortográfica, com L ou U.....	132
Ilustração 15 - Meme-flork criado com diálogo; destaca-se o uso de adjetivos.....	134
Ilustração 16 - Meme-flork criado remotamente por aluna, em computador.....	135
Ilustração 17 - Registro fotográfico da etapa 5: Leitura e interpretação compartilhada de poemas.....	136
Ilustração 18 - Desfecho produzido por aluna em sala de aula.....	137
Ilustração 19 - Socialização por grupo de Whatsapp sobre a elaboração dos jogos ortográficos. ....	140

Ilustração 20 - Aluna administrando as impressões dos materiais didáticos em sala de aula.	140
Ilustração 21 - Envelopamento das impressões com fita transparente pelos alunos.....	141
Ilustração 22 - Preparativos finais na sala de aula para a apresentação do Produto Final.....	142
Ilustração 23 - Ornamentação final com os cartazes explicativos e mapas mentais.....	143
Ilustração 24 - Explicações iniciais para os visitantes.....	144
Ilustração 25 - Alunos de outros anos escolares participando do jogo de tabuleiro.....	145
Ilustração 26 - Mãe e alunos de outros anos escolares participando das exemplificações.....	146
Ilustração 27 - Equipe dos jogos: “Palavras estranha” e “Som diferente”.....	146
Ilustração 28 - Produção de narrativa sobre "Como fugir do tédio na pandemia", 2021, aluna do 6º ano A.....	150
Ilustração 29 - Reescrita feita em de junho de 2023 de produção textual realizada pela autora em outubro de 2021.....	152
Ilustração 30 - Apresentação visual da articulação das vogais em LP.....	155
Ilustração 31 - Representação visual das articulações de ditongo oral decrescente posterior em LP.....	155
Ilustração 32 - Apresentação sobre formas diferentes de escrita para AU-ÉU-EU-IU-ÓU e OU .....	156
Ilustração 33 - Apresentação didática das realidades sonoras e seus possíveis correlatos gráficos.....	157

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Vogais e, Língua Portuguesa de acordo com a posição silábica e tonicidade.....	29
Quadro 2 - Descrição articulatória de realizações de L R.....	29
Quadro 3 - Ditongos decrescentes orais com [ɔ] na estrutura pronunciável, em gramáticas..	65
Quadro 4 - Ditongos decrescentes orais com – variação.....	65
Quadro 5 - Traços de similaridade entre a lateral palatal, vogais e glides.....	70
Quadro 6 - Proposta de regularidades para escrita ortográfica.....	77
Quadro 7 - Classificação das regularidades para escrita com OU – OL.....	77
Quadro 8 - Classificação de regularidades para escrita com ÉU - EL - EU.....	78
Quadro 9 - Classificação de regularidades para escrita com IU - IL - IO.....	78
Quadro 10 - Classificação das regularidades para escrita com AL - AU.....	79
Quadro 11 - Catalogação e análise dos dados da pesquisa <i>ex-post-facto</i> .....	87
Quadro 12 - Descrição dos tipos de ocorrência para escrita de L ou U no final de sílaba/palavra.....	89
Quadro 13 - Possibilidade de separação por regularidade lexical ou morfológica.....	119

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Representação de OL em final de palavra.....	95
Gráfico 2 - Representações para EL ou ÉU no final de palavra.....	96
Gráfico 3 - Representações de AL no final de palavra.....	97
Gráfico 4 - Representações de AU em final de palavra.....	98
Gráfico 5 - Representações de OU no meio da palavra.....	99
Gráfico 6 - Representações para OL no meio da palavra.....	100
Gráfico 7 - Representações de AL no meio de palavra.....	101
Gráfico 8 - Representações de AL no meio da palavra.....	103
Gráfico 9 - Representações para AL tônico no meio da palavra e OL átono no final da palavra .....	104
Gráfico 10 - Representações para AU átono no meio da palavra e EL átono no final de palavra .....	106
Gráfico 11 - Representações para CAVAL-.....	107

## LISTA DE MAPAS MENTAIS

Mapas_Mentais 1 - Regularidades contextuais posicionais de timbre vocálico: OL-OU.....	158
Mapas_Mentais 2 - Regularidades contextuais morfológico-gramaticais: OU-O.....	158
Mapas_Mentais 3 - Regularidades contextuais morfológico-gramaticais e de timbre vocálico: OL-OU-O.....	159
Mapas_Mentais 4 - Regularidades contextuais de segmento subsequente: AL-AU; OL-OU	159
Mapas_Mentais 5 - Regularidades contextuais posicionais e de timbre vocálico: ÉU-EU....	160
Mapas_Mentais 6 - Regularidades contextuais morfológico-gramaticais: ÉU - EL - EU.....	160
Mapas_Mentais 7 - Regularidades morfológico-gramaticais e posicionais: IU-IL.....	161
Mapas_Mentais 8 - Regularidades morfológico-gramaticais e posicionais: IU-IL-IO.....	161
Mapas_Mentais 9 - Regularidades morfológico-gramaticais e posicionais: AU-AL.....	162

## LISTA DE ELEMENTOS DOS JOGOS ORTOGRÁFICOS

Jogos_Didáticos 1 - Prática sobre uso coerente de palavras com IU.....	163
Jogos_Didáticos 2 Cartões com as opções de representações gráficas possíveis na LP para IO-IU; OU.....	164
Jogos_Didáticos 3 - Prática para a escrita ortográfica de palavras com IO, IU, IL, OU.....	164
Jogos_Didáticos 4 - Práticas da escrita para IL-IU- IO.....	165
Jogos_Didáticos 5 - Cartas para o comando_ Palavras derivadas.....	168
Jogos_Didáticos 6 - Cartas de comando para restrições de U e L no meio de palavras.....	169
Jogos_Didáticos 7 - Cartas para contextualização semântica das palavras, conforme escrita ortográfica.....	169
Jogos_Didáticos 8 _ Registro gráfico dos recursos materiais do Jogo de Tabuleiro.....	170
Jogos_Didáticos 9 _ Cartas com 3 dicas: Substantivos com OL-OU; IO; AL; ÉU-EL.....	174
Jogos_Didáticos 10 _ Cartas para o Jogo "Som Diferente": EU.....	177
Jogos_Didáticos 11 _ Cartas para o jogo "Som diferente": OU.....	177
Jogos_Didáticos 12 - Cartas para o jogo "Som diferente": EU.....	177
Jogos_Didáticos 13 - Cartas do jogo "Palavra estranha": OL.....	180
Jogos_Didáticos 14 - Cartas para o jogo "Palavra Estranha": EU.....	180
Jogos_Didáticos 15 - Carta para o jogo "Palavra estranha": EL.....	181
Jogos_Didáticos 16 - Cartas para o jogo "Palavra estranha": OU.....	181

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
2	<b>ESCRITA, ALFABETO, ORTOGRAFIA E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>19</b>
2.1	<b>Aprendizagem da escrita alfabético-ortográfica da LP.....</b>	<b>33</b>
3	<b>ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO.....</b>	<b>43</b>
3.1	<b>Estrutura silábica da LP: restrições segmentais e ortográficas.....</b>	<b>48</b>
3.2	<b>Processos fonológicos: implicações para a escrita ortográfica do som U pós-vocálico.....</b>	<b>54</b>
3.2.1	O contínuo de urbanização na relação fala e escrita.....	58
4	<b>DITONGO ORAL COM [ʊ] NO DECLIVE SILÁBICO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>62</b>
4.1	<b>Ditongo decrescente oral com – <i>variação</i> de [ʊ] na estrutura pronunciável..</b>	<b>64</b>
4.2	<b>Ditongo decrescente com + <i>variação</i> de [ʊ] na estrutura pronunciável.....</b>	<b>66</b>
4.3	<b>Processo fonológico de vocalização + <i>recuada</i> da lateral [l].....</b>	<b>69</b>
4.4	<b>Outros desafios representacionais ao se ensinar ditongo.....</b>	<b>74</b>
4.5	<b>Proposta de análise e classificação de regularidades para a escrita ortográfica de U, L e O no final de sílaba e/ou palavra.....</b>	<b>76</b>
5	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>82</b>
5.1	<b>A escola-<i>locus</i> da pesquisa.....</b>	<b>83</b>
5.2	<b>Sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>85</b>
5.3	<b>Objeto de estudo.....</b>	<b>86</b>
5.4	<b>Coleta, análise e interpretação dos dados da Pesquisa Diagnóstica.....</b>	<b>91</b>
5.4.1	Coleta de dados.....	92
5.4.2	Análise de dados.....	93
5.4.3	Interpretação dos dados.....	108
6	<b>PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.....</b>	<b>112</b>
6.1	<b>Sequência de atividades.....</b>	<b>113</b>
7	<b>DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES.....</b>	<b>127</b>
7.1	<b>Produto Final.....</b>	<b>153</b>
7.1.1	Cartazes explicativos.....	154

7.1.2	Mapas mentais.....	157
7.1.3	Cartazes exemplificativos.....	162
7.1.4	Jogos ortográficos.....	165
<b>8</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>182</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>185</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>188</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>191</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O acesso a bens culturais, como a escrita, mantém uma relação de desigualdade com classes sociais menos favorecidas ao longo da história do Brasil. Se por um lado, a contemporaneidade veste-se de direitos e princípios de igualdade, ainda há limitações no que compete à efetiva distribuição de bens e serviços. Pesquisas comparativas sobre desempenho da aprendizagem, nas mais diversas áreas, entre instituições formais privadas e públicas retratam persistente desigualdade, há avanços para a primeira e enormes dificuldades para a segunda. Nesse contexto desafiador, seguem as pesquisas acadêmicas da área educacional, com objetivos direcionados à compreensão das causas, caminhos e concretude de ensino mais integralizador, inclusivo, com mais equidade. Contudo, o período de isolamento social, ocasionado pela pandemia do vírus Sars-Cov-2, vulgo Coronavírus, intensificou a desigualdade de acesso ao ensino formal – pelos já conhecidos motivos de desigualdade social e investimentos insuficientes na educação pública no Brasil.

Nesse contexto, as pesquisas desenvolvidas em programas de mestrado profissional na área educacional têm importante e benéfica contribuição para uma educação mais igualitária. Uma vez que são desenvolvidas pesquisas a partir de necessidades advindas da própria realidade do pesquisador que é também professor de escolas públicas brasileiras. Na área de letras, são muitas as contribuições para uma educação de língua materna que permite o acesso dinâmico e efetivo à leitura, compreensão, interpretação, produção textuais, bem como estudos metalinguísticos focalizando objetos de estudo na sintaxe, morfologia, estilística, fonologia e ortografia, por exemplo. Se bem administradas pelos órgãos públicos responsáveis por formação continuada de professores da educação básica brasileira, estas pesquisas poderão mudar a realidade de muitas escolas no país.

O objeto de estudo dessa dissertação foi selecionado justamente em meio ao período pandêmico, em outubro de 2021, a partir da análise de 33 redações narrativas produzidas por alunos do 6º ano escolar, assim que estes retornaram ao modelo de aulas presenciais, na escola Faixa Linda, em Marabá-Pa. Essas produções foram utilizadas como parte de uma avaliação diagnóstica realizada pela Secretaria Municipal de Educação do município, com o intuito de traçar um “perfil de entrada” dos alunos após dezenove meses sem aulas presenciais.

Apesar de os dados serem analisados quantitativamente pela Secretaria de Educação de Marabá, cabendo aos professores e coordenação escolar apenas a identificação de acertos e erros, elaboração de relatório e envio desses dados, foram os professores de língua portuguesa que corrigiram os textos dos alunos, cujo tema geral foi: “Como fugir do tédio na pandemia”. Por isso, a análise cuidadosa e atenta do gênero narrativo produzido por alunos do 6º ano, nesse período, foi para esta professora-pesquisadora duplamente importante: primeiro por permitir conhecer as conquistas e as dificuldades dos educandos na produção textual escrita após período atípico da educação formal para eles; segundo, por ser possível direcionar, a partir de então, metas de desempenho pedagógico para educadora.

A partir da análise das narrativas, observou-se significativa incidência de marcação dos verbos em 3ª pessoa do singular no pretérito perfeito com a letra L. Por ser uma regularidade contextual, de acordo com Moraes (2007) e Soares (2021), esperava-se que os alunos, ao chegarem ao 6º ano escolar, já tivessem se apropriado dessa norma. Outras ocorrências, como não marcação da semivogal, o uso de O em vez de L e U, assim como U no lugar de L em final e meio de palavra, instigou uma segunda pesquisa. Esta sob a técnica de apresentação de imagens, cujo conceito pudesse conter palavras com U e L pós-vocálicos para serem escritas pelos sujeitos da pesquisa. Assim, pode-se ter um diagnóstico mais preciso sobre as reais dificuldades com relação ao objeto de pesquisa.

Dessa forma, confirmaram-se os desafios de aprender a escrita ortográfica do som de U em declive silábico, não só em final de palavras, mas sobretudo no interior destas. A partir disso, foi significativo sistematizar a prática educativa a fim de proporcionar aos alunos (sujeitos da pesquisa) e a outros aprendizes da LP saberes suficientes para que construam conhecimento crítico-reflexivo sobre a escrita ortográfica do objeto de estudo. Isto posto, elaborou-se uma sequência de atividades, considerando a sistematização das regras mais regulares até as irregulares na escrita ortográfica das representações do som de U pós-vocálico. A participação ativa e criativa dos educandos, ao longo do desenvolvimento das atividades, motivou a elaboração colaborativa de materiais didáticos, com o intuito de contribuir para a aprendizagem desse objeto de pesquisa. Foram produzidos, pois, mapas mentais e jogos ortográficos, os quais focalizaram as regularidades das normas ortográficas em estudo.

Apesar de a escrita de L e U em final de sílaba representar um caso de irregularidade em contexto medial e final de palavras, de acordo com Lemle (2001), Faraco (2005), Soares (2021), não são muitas as propostas que explorem a aprendizagem das normas ortográficas

desse caso, diferentemente do que acontece com outros de irregularidade, como S, Z, C e Ç intervocálicos. As pesquisas encontradas sobre a temática desta dissertação priorizam a abordagem comparativa sobre a relação entre vogais precedentes, maior número de ocorrências para cada tipo, se medial ou final, além de comparações entre anos escolares, e entre dados de alunos em sistema público ou privado de ensino. Alusões propositivas identificadas em obras como a de Kato (2004), Faraco (2005), Mollica (2005) e Soares (2021) citam a possibilidade da relação entre morfemas derivacionais, flexões verbais e tonicidade, mas não se encontrou um estudo propositivo direcionado unicamente ao objeto de estudo, de forma a analisar as dificuldades e facilidades ao se abordar tais estratégias, nem as descrevendo. Isto posto, todas essas contribuições foram consideradas a fim de que se pudesse sistematizar a proposta didático-pedagógica ora apresentada.

Propor sequência de atividades que subsidie o trabalho com a escrita ortográfica das várias representações gráficas do som de U pós-vocálico figura como o objetivo geral desta pesquisa de natureza aplicada. Para tanto, constam como objetivos específicos: Elucidar teoricamente os desafios da escrita ortográfica em L.P. para ditongos decrescentes orais posteriores, sílabas travadas com [w] e construções ortográficas com IO em que se perceba o som de U pós-vocálico em final de sílaba e/ou palavra; propor organização de regularidades e irregularidades a partir de restrições segmentais e/ou ortográficas do objeto de estudo; identificar os contextos de maior dificuldade para a realização da escrita ortográfica pelos sujeitos da pesquisa; desenvolver atividades didáticas com base nas dificuldades reais dos sujeitos da pesquisa.

A dissertação está estruturada em sete capítulos, a saber: este primeiro, que apresenta contextualiza e problematiza a temática abordada, delineando os caminhos de pesquisa; no segundo, apresenta-se a natureza da escrita alfabético-ortográfica da língua portuguesa, bem como sua relação com o processo de aprendizagem, com aporte em Vigotski (1991), Ferreiro e Teberosky (1999), Luria (2010), Lemle (2001), Faraco (2005), Morais (2003, 2007), Cagliari (2005), Soares (2021), dentre outros. O terceiro capítulo aborda a natureza da ortografia de LP, com foco na sua estrutura silábica, com restrições segmentais e ortográficas, e as implicações para a aprendizagem e o ensino, de acordo com Câmara Jr. (2015), Bortoni-Ricardo (2011), Simões (2005), bem como os processos fonológicos que podem influenciar na escrita ortográfica do objeto de estudo, com base em Cagliari (2002, 2005); Silva (2012), Mikaela-Roberto (2016). No capítulo quatro, propõe-se organização das regularidades e irregularidades ortográficas para o ensino do objeto de estudo, a partir das contribuições

teóricas de Bisol (1994), Faraco (2005), Morais (2003, 2007), dentre outros. No quinto capítulo, apresenta-se a metodologia das pesquisas diagnósticas, bem como a descrição, análise e interpretação dos dados obtidos. No capítulo sexto, encontra-se a sequência de atividades, acompanhada de propostas de materiais didáticos para serem usados em sua aplicação. No sétimo e último capítulo registra-se o desenvolvimento da sequência de atividades, aplicada aos sujeitos das pesquisas diagnósticas, bem como se apresenta o produto final desta pesquisa: mapas mentais e jogos ortográficos. Por fim, são feitas as considerações finais acerca da proposta didático-pedagógica ora elaborada.

Ao repositório de pesquisa do Profletras, pretende-se inserir mais esta proposta didático-pedagógica. Uma vez que, dentre as dissertações que abordam a temática da escrita ortográfica, destacam-se as que defendem a participação reflexiva e crítica dos sujeitos da pesquisa, bem como a incorporação das descobertas científicas sobre variação linguística e ensino. Esta proposta vai ao encontro desses ideais, focalizando e aprofundando-se em um único, mas nem por isso simplório, desafio da aprendizagem da escrita ortográfica: as múltiplas representações gráficas do som de U pós-vocálico.

## **2 ESCRITA, ALFABETO, ORTOGRAFIA E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA**

A escrita, enquanto tecnologia manifestada por simbologias gráficas, apresenta-se como modalidade textual-discursiva complementar à fala em dada língua, podendo materializar-se por meio de: “unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras” (Marcuschi, 2010, p. 26). A apropriação dessa modalidade discursiva é um direito dos educandos brasileiros, previsto e ratificado pela lei 14.407, de 21 de junho de 2022, mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394, de 1996. Ocorre, ainda, pelas mesmas Leis, que o dever primeiro do ensino da modalidade escrita é direcionado às instituições educacionais do Brasil, configurando uma aprendizagem sob a égide da educação formal. Isso permite ao menos duas reflexões: 1 - a escola precisa estar preparada para a compreensão do que seja esse objeto de ensino-estudo, a escrita; 2 - definir quais sejam os objetivos de apreensão e ensino de acordo com o uso dessa modalidade nas interações sociais.

Neste capítulo da dissertação, será destacada a reflexão 1, com foco na natureza simbólica da escrita, descrevendo e diferenciando suas materialidades, o que será basilar para se compreender a natureza alfabética e ortográfica da LP, com implicações para a aprendizagem desse recurso tecnológico. O estudo da escrita sob o prisma do uso, dos objetivos nas interações discursivas, muito explorado por Marcuschi (2010), por exemplo, não figura como o objeto central de discussão nesse capítulo, porque vão além do objetivo proposto, além do que demandaria explorar muitas outras características da escrita, que não apenas sua natureza simbólica. Esse capítulo teórico, portanto, traz as explicações basilares para se entender como se formaram as representações gráficas da escrita, desde suas formas pictóricas até sua invenção alfabética e ortográfica. Para tanto, Vigotski (1991), Luria (2010) e Ferreira (2001) contribuem para a explicação da escrita como representação simbólica de realidades conceituais; Cagliari (2007) e Kato (2002, 2004) permitem sintetizar as diferentes materialidades gráficas utilizadas como escrita ao longo da história; Luria (2010), Ferreira e Teberosky (1999), Lemle (2001), Cagliari (2007) e Soares (2021) conduzem à reflexão de como a história da criança com a escrita aproxima-se muito das relações da humanidade com esse invento cultural, permitindo, pois, inferir quais os caminhos, os desafios e as facilidades de aprender-ensinar a escrita alfabético-ortográfica da LP.

Mesmo focalizando uma particularidade da escrita, sua natureza simbólica, não se pode dizer que este estudo não conceba a língua sob a perspectiva sociointeracionista – “a língua como fenômeno interativo e dinâmico” (Marcuschi, 2010, p. 33) –, ao contrário, se perceberá a coerência com estas perspectivas ao se elaborar estratégias didático-pedagógicas que considerem, além da natureza alfabética ou iconográfica, as dimensões social e discursiva da escrita. Antes das propostas didáticas, contudo, é necessário explorar a natureza de escrita, do sistema alfabético e sua ortografia, os quais formam um conjunto a partir do qual o educador deve dirigir suas ações educativas, mediando o processo de aprendizagem, de compreensão entre o que é regular e o que é arbitrário nesse sistema representativo da linguagem. Assim o faz o pesquisador: focaliza um objeto de estudo, para contribuir com a compreensão deste por outrem; mas, além o faz o professor, pois este se apropria dos objetos de estudos diversos e os organiza de acordo com o objetivo de ensino. Eis um dos desafios do professor – pesquisador (Soares, 2008).

Reconhecer a natureza da escrita da língua portuguesa é fator inicial para que o educador medeie as descobertas do educando e sua autoavaliação sobre a escrita ortográfica, objeto de estudo dessa dissertação. Ademais, é por meio, justamente, de formas de avaliação que a escrita ortográfica é exigida em textos escolares de alunos, por vezes, sem oferecer-lhes ensino sistematizado sobre essas normas, como reflete Morais (2003, 2007). É preciso, pois, fazer conhecer o que é a escrita em seu sentido simbólico de invenção humana, sua natureza, para então, compreender como a ortografia se relaciona com esse invento.

A escrita é um construto sociocultural, desenvolvida durante milhares de anos até chegar às formas atuais. Por ser cultural, o homem utiliza-se não somente de técnicas externas, como os instrumentos laborais, por exemplo, mas de recursos internos, psíquicos, construídos e apreendidos ao longo das relações socioculturais.

Em vez de tentar avaliar visualmente as quantidades, o homem aprende a usar um sistema auxiliar de contagem, e em vez de confiar mecanicamente as coisas à memória, ele as escreve [...]. Em cada caso, estes atos pressupõem que algum objeto ou aparelho será usado como auxílio nesses processos de comportamento, isto é, este objeto ou aparelho desempenhará um papel funcional auxiliar. A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos (Luria, 2010, p. 146).

As contribuições de psicólogos desenvolvimentistas sobre a cognição frente a uma cultura letrada permitiram traçar o caminho pelo qual percorre a criança, quiçá, a humanidade, até a apropriação de uma forma simbólica gráfica instrumentalizada para fins objetivos de



como um ponto de consenso e dissenso, pois permite a interpretação, a defesa de opinião, pontos de vista diferentes entre mesmos conceitos (Marcuschi, 2010).

É preciso reconhecer a natureza da escrita enquanto sistema simbólico de representação para se entender que se trata de invenção e convenção sociais, um símbolo instrumentalizado para aludir a uma realidade. Nesse sentido, usa-se de um sistema auxiliar (X) para representar a realidade (R), não um código que a transcreva.

A psicolinguista Emilia Ferreiro (2001) estabelece diferenciação conceitual entre um sistema de representação e um sistema de codificação: “Uma representação X não é igual à realidade R que representa (se assim for, não seria uma representação mas uma outra instância de R)” (Ferreiro, 2001, p. 10). De outra forma:

Reservamos a expressão codificar para a construção de sistemas alternativos. A transcrição de letras do alfabeto em código telegráfico, a transcrição dos dígitos em código binário computacional, a produção de códigos secretos para uso militar, etc., são todos exemplos de construção de códigos de transcrição alternativa baseados em uma representação já constituída (o sistema alfabético para a linguagem ou o sistema ideográfico para os números) (Ferreiro, 2001, p. 11-12).

Dizer que a escrita é um sistema de representação parte da premissa de que tanto as letras quanto os ideogramas, presentes em línguas diferentes, foram sendo elaborados e definidos convencionalmente. Sendo que: “O vínculo entre X e R pode ser de tipo analógico ou totalmente arbitrário” (Ferreiro, 2001, p. 10). O vínculo é analógico quando mantém traços ou outras características associativas diretamente à realidade representada. Já a representação arbitrária ocorre quando não há relação diretamente observável entre X e R, como ocorre entre as letras e os sons que elas representam. Ainda de acordo com Ferreiro (2001), “A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação” (Ferreiro, 2001, p. 12).

Dentre as materialidades de representação criadas ao longo da história, destacam-se as formas pictográfica, iconográfica e alfabética. A primeira fase da escrita parte de uma representação analógica, com desenhos e figuras que aproximassem a memória daquilo que se pretendia representar, transmitindo informações, permitindo a comunicação. Ocorre que os desenhos apresentam variações em seus traços, suas formas, podendo dificultar a interpretação. Por isso, houve a necessidade também de ir convencionalizando desenhos a conceitos mais específicos, daí se percebeu que além de ideias, poderiam se representar diretamente palavras e, até mesmo, parte delas, as sílabas. Dessa primeira etapa da invenção da escrita, surgiria a fase seguinte:



*com sarampo, na outra, um homem com varíola. Ele se afastou o mais rápido que pode e logo se aproximou de um rio. Vendo peixes no rio, ele apanhou um deles, comeu-o e descansou ali por dois dias. Depois, pôs-se a caminho de novo e avistou um urso. Disparou uma flecha contra ele, matou-o e fez um belo banquete. Em seguida partiu novamente e viu uma aldeia indígena, mas como eles se mostraram inimigos, fugiu e foi ter a um pequeno lago. Enquanto caminhava ao longo do lago, apareceu um cervo. Ele matou-o com uma flecha e arrastou-o para sua cabana, para sua mulher e seu filhinho.*

**Fonte:** Cagliari, 2007, p. 107.

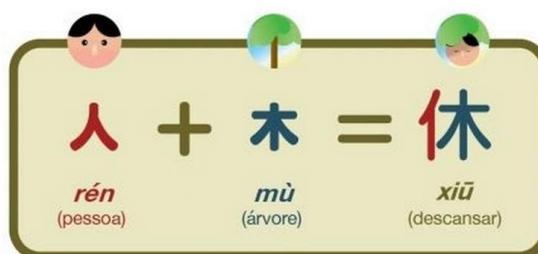
Note-se, com a versão em Língua Portuguesa escrita, que os pictogramas apresentados na ilustração possuem a função simbólica de representar uma realidade, narrando fatos e sequência destes, mediante traços e formas que se associam, analogicamente, ao que se pretende narrar: “Os pictogramas não estão associados a um som, mas à imagem do que se quer representar. Consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade” (Cagliari, 2007, p. 108). Essa simplificação está associada à forma visual, ao se utilizar de desenhos como símbolos, mas não à complexidade do sistema, que revela muitas informações, fatos, que estão subjacentes aos pictogramas e sua organização em espiral.

Transformar um desenho em um símbolo é um processo complexo. Cagliari (2007) esclarece que nem todo desenho pode ser uma escrita, mas somente aquele que se pretende escrita. Cagliari (2010) explica, ainda, que a escrita começa a existir quando há a necessidade de informar mediante um pictograma, não apenas para se expressar artisticamente. Kato (2004) também faz reflexão parecida, quando afirma que se definiu, em determinado momento da história, certa diferença entre as pinturas pré-históricas ora como forma simbólica de comunicação, ora como expressão mais subjetiva: “Com o passar do tempo, a expressão visual desenvolveu-se em duas direções distintas: o desenho como arte e o sistema pictográfico na comunicação” (Kato, 2004. p. 13).

A segunda materialidade desenvolvida como escrita foi o ideograma. O desenvolvimento dessa unidade simbólica está mais diretamente associado à representação de palavras, por isso Kato (2004) a denomina de fase lexical-silábica. Dito de outra forma: “Uma escrita ideográfica traz consigo, em geral, significados mais abrangentes do que outros sistemas de escrita. [...] a unidade semântica menor que esse sistema de escrita traduz é a palavra (morfema)” (Cagliari, 2007, p. 115). Ocorre, entretanto, que a necessidade de desfazer ambiguidades exigiu, em certo ponto, a inclusão de um ideograma com função de afixo à formação de uma palavra-significado, utilizando deste o valor morfêmico ou propriamente silábico. Ademais, convencionou-se para os ideogramas conceitos que foram construídos

fazendo alusões e analogias a ideias às quais estavam vinculados, como ocorreu com a formação do verbo descansar, ilustrado abaixo:

**Ilustração 2** - Formação de ideograma composto



**Fonte:** institutoconfucio.com.br.

Nessa formação, observa-se que dois logogramas já existentes – árvore e homem – tomam forma de significação de “um homem que está embaixo da árvore” para representar o conceito de descansar, o que ratifica a natureza convencionalizada da escrita. Atualmente, os ideogramas podem ser de natureza lexical ou silábica. Mas também estão presentes nas línguas de natureza dita alfabética, quando são incorporados por meio da linguagem escrita tida como não-verbal: “[...] os sinais de trânsito são escritas ideográficas, os logotipos são escritas ideográficas e a escrita dos números e das notações científicas também são escritas ideográficas” (Cagliari, 2007, p. 115).

Ao se utilizar de uma técnica chamada de *rébus* (com a qual se escreve nomes utilizando pictogramas para representar palavras ou sílabas), houve um salto em direção à fonetização da escrita, pois os pictogramas, como conceitua Kato (2004), foram esvaziados de seu significado para ser deles utilizado somente o som da sílaba ou palavra. Assim, passa-se a utilizar um sistema ideográfico silábico, parecido com o que se utiliza na escrita japonesa. A respeito dessa mudança de ícone-símbolo para símbolo ideogramático silábico,

Tomemos como exemplo o pictograma ☺ para representar ‘cara’ e o pictograma ⚓ para representar ‘vela’. Se compusermos com eles a palavra *caravela*, estaremos usando apenas as suas propriedades fonéticas e não semânticas[...]. Não é fácil tentar representar palavras dessa maneira. Mas foi esse o caminho encontrado pelo homem para descobrir a escrita silábica (Kato, 2004, p. 15).

Foi a partir dessa nova forma de representação, a silábica, que se desenvolveu uma unidade de escrita cuja natureza estaria relacionada aos segmentos sonoros da fala, perceptíveis e interpretáveis pelo ouvido humano. Para tanto, povos e culturas deram suas

contribuições ao longo da história. Kato (2004) descreve a significativa participação do povo fenício ao organizar um grupo com 24 símbolos, cada qual representando um grupo de sons consonantais (como em /ma, me, mi, mo, mo, m/), por isso, este conjunto de símbolos não carecia de um grupo das vogais, utilizando-se, esporadicamente, apenas de /w/ e /y/ para representar sons como os de /u/ e /i/, respectivamente. Após essa organização dos fenícios, foi o momento em que os gregos contribuíram na formação de um sistema fonográfico, o qual buscava representar expedientes sonoros específicos: as consoantes e as vogais. O alfabeto da língua portuguesa derivou dessa organização feita pelos gregos, mas sob o ramo latino (Kato, 2004).

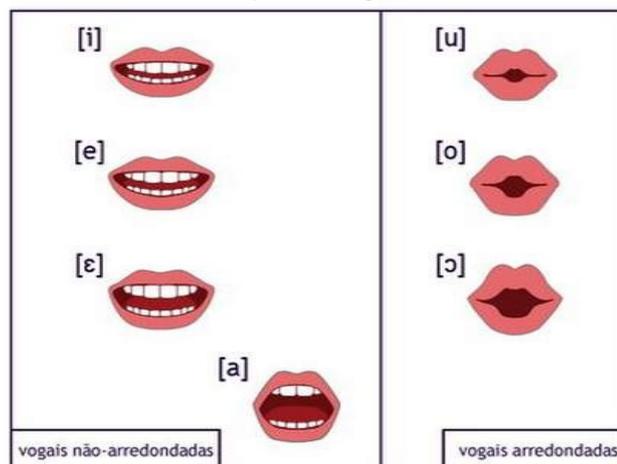
Os termos consoante e vogal são utilizados na língua tanto para nomear seus signos gráficos, as letras, quanto nos estudos fonéticos para designar segmentos sonoros. De acordo com a fonética articulatória:

Vogal é o som da voz, ou seja, aquele que resulta da expiração pura, livre de obstáculo. [...] o som vocálico – soante ou vogal – resultado de uma corrente de ar que vem dos pulmões e atinge a atmosfera, livremente, transitando sem obstáculos pelo conduto respiratório. Ao contrário disso, o som consonantal – *consoante* – é um ruído (som impuro) que resulta de corrente de ar que vem forçando passagem, atravessando obstáculos no conduto respiratório até atingir a atmosfera. [...] e consoante equivale a com vogal (Simões, 2006, p. 22).

Obras como a de Cristóvão-Silva (2003) apresentam ilustrações para descrever o percurso de corrente de ar proveniente dos pulmões e o funcionamento da produção dos sons da fala humana, processo que envolve vários órgãos dos sistemas respiratório, articulatório e fonador. Os obstáculos de que fala Simões (2006) se referem às articulações por órgãos do trato vocal, como quando o lábio inferior toca o superior, ou a ponta da língua toca os dentes incisivos superiores ou os alvéolos. Entretanto, a articulação em si não produz som. Como exposto na citação acima, as consoantes (com+soante) só são foneticamente percebidas quando há a produção de uma vogal articulada a elas. A produção de um som consonantal é, portanto, dependente da produção de um som vocálico.

Pelo fato de esta dissertação abordar a escrita ortográfica a partir de sons de U pós-vocálico, faz-se pertinente apresentar quais são os sons vocálicos da LP. Além disso, serão descritas as articulações das consoantes L e R, as quais são importantes para a compreensão dos processos fonológicos apresentados no capítulo seguinte. Quando se referir aos segmentos sonoros, serão usados os colchetes [], quando as consoantes e vogais referidas forem do campo gráfico, das letras, serão usadas as letras maiúsculas. A seguir serão ilustradas as articulações das vogais em LP:

**Ilustração 3 - Articulação das vogais em LP**



**Fonte:** fonologia.org

A imagem permite observar a relação entre a articulação dos lábios e da mandíbula na diferenciação entre os sons vocálicos, representados pelos símbolos fonéticos que acompanham cada ilustração. Mas há também de se considerar a posição da língua indo do estado neutro e baixo, como na produção de um [a], até a anteriorização – trazendo a língua para frente, com em [i]; ou a posteriorização – recuando no trato vocal, como em [u]. Desta forma, cada vez que se emite uma corrente ar, vibrando as cordas vocais, poderá se modificar a qualidade articulatória do som vocálico. Sendo descritos alguns deles abaixo, de acordo com Cristófar-Silva (2003), Mikaela-Roberto, (2016):

[a]: vogal baixa, central: A língua encontra-se em estado neutro (nem para frente nem para trás), com lábios abertos, não configurando nem arredondamento nem distensão. Considera-se também o status de baixa, porque ao se elevar a língua em um pouco mais do que o estado de descanso ao “fundo” da boca poderá se produzir outro som, tais como [ɔ]<sup>1</sup>.

[ɛ]: vogal média-baixa, anterior: A língua sai do estado de descanso e se eleva um pouco ao mesmo tempo que se movimenta levemente para frente. A mandíbula acompanha tais mudanças ocasionando um breve fechamento e distensão dos lábios.

[e]: vogal média-alta, anterior: A língua eleva-se um pouco mais do estado da vogal [ɛ], acompanhando tais mudanças também a mandíbula e os lábios que, agora, encontram-se um pouco mais distensos.

[i]: vogal alta, anterior: A língua direciona-se mais para frente (próximo aos dentes incisivos), eleva-se ainda mais, estando bem próxima do “céu da boca”, mas não a ponto de

<sup>1</sup> Esse símbolo representa uma outra realização de [a], mais frouxa por ocorrer, em geral, em contexto átono, em final de palavra.

causar fricção, ou seja, o ar continua saindo de maneira livre do trato vocal. Os lábios tendem a estar bastante distendidos, como na ilustração.

[ɔ]: vogal média-baixa, posterior: A língua sai do estado de descanso, elevando-se um pouco ao mesmo tempo que recua no trato vocal. Os lábios arredondam-se, mas a mandíbula continua semiaberta.

[o]: vogal média-alta, posterior: A língua eleva-se um pouco mais do que o estado em [ɔ], recuando ainda mais, assim como os lábios se estreitam arredondados, como na ilustração.

[u]: vogal alta, posterior: A língua eleva-se significativamente em relação ao som [a], aproximando-se da parte média do palato duro, mas não a ponto de causar fricção (o ar continua passando livremente), enquanto que os lábios se estreitam em formato arredondado, alongando a “caixa de ressonância” da vogal.

Há, ainda, mudança na qualidade articulatória provocada, basicamente, pelo abaixamento da úvula (campainha) durante a realização das vogais, ocasionando a produção de vogais nasais, as quais serão representadas pelos símbolos fonéticos: [ã] [ẽ] [ĩ] [õ] [ũ], (Cristófar-Silva, 2003).

Há de se considerar também o fato de que a posição da vogal na palavra (se final ou medial) e sua tonicidade (se tônica ou átona) implica necessariamente articulações mais comuns para cada contexto do vocábulo. Em outras palavras, a vogal média alta [ɛ] realiza-se na maioria dos dialetos brasileiros somente na posição tônica, enquanto que na posição átona final ocorre apenas as vogais [i], [u] e [a], este último segmento sendo realizado mais comumente como [ə], e os dois anteriores como [ɪ] e [ʊ], de acordo com Cristófar-Silva (2003). Isso no campo fonético-articulatório. Na representação ortográfica, há de se considerar o fato de que a tonicidade de I e U é marcada por uma diferença simbólica:

Tomemos, por exemplo, o som da vogal [i]. Se a vogal [i] está numa posição de sílaba acentuada, ela será transcrita, em nossa convenção ortográfica, pela letra *i*. Isso ocorre em palavras como *vida*, *saci* e *rio*. Se a vogal [i] está numa sílaba átona final de palavra, ela corresponderá à letra *e*, em nossa ortografia. É o caso de *vale*, *corre*, *morte* etc. Com a vogal [u], a situação no dialeto carioca é simétrica à da vogal [i]. Em posição de sílaba tônica, a letra que transcreve [u] é *u* (*lua*, *tudo*) e em posição final de palavra, se a sílaba é átona, a vogal é transcrita na ortografia pela letra *o* (*mato*, *pego*). (Lemle, 2001, p. 12)

De acordo com Faraco (2005), tentativas de fixar a grafia por meio de pronúncias artificiais bem como “correções” da pronúncia podem dificultar a compreensão do que realmente seja o código escrito, além do que haverá situações em que mesmo as falas mais

“cultas” não corresponderão a grafia das palavras. Diante disso, melhor seria o esclarecimento, desde o início do processo de alfabetização, sobre essas regularidades da língua: “quando o som de I e U forem átonos em final de palavra, utilizar-se-á a grafia E e O, respectivamente. O quadro abaixo representa as possíveis realizações fonéticas mais comuns na LP de acordo com o contexto de tonicidade e posição silábica no vocábulo.

**Quadro 1** - Vogais e, Língua Portuguesa de acordo com a posição silábica e tonicidade

POSIÇÃO NO VOCÁBULO	TONICIDADE	ESTRUTURA DA PALAVRA	SÍMBOLOS FONÉTICOS
FINAL	TÔNICA	MONOSSÍLABO-TÔNICO; OXÍTONAS	[a], [ɛ], [e], [i], [ɔ], [o], [u]
FINAL	ÁTONA	MONOSSÍLABO-ÁTONO; PÓS-TÔNICO PAROXÍTONA E PROPAROXÍTONA	[ə], [ɪ], [ʊ]; podendo ocorrer também [e] e [o] em alguns dialetos.
MEDIAL	TÔNICA	PAROXÍTONAS E PROPAROXÍTONAS	[a], [ɛ], [e], [i], [ɔ], [o], [u]
MEDIAL	ÁTONA	PRÉ-TÔNICA	[a]; [e]; [i]; [o]; [u], podendo ocorrer [ɛ] em alguns dialetos.

**Fonte:** Elaborado pela autora para esta dissertação, de acordo com Faraco (2005).

Saber como são articulados os sons vocálicos é importante para compreender processos de mudança na articulação de alguns sons, na realidade da fala, que poderão repercutir na aprendizagem da escrita alfabético-ortográfica. Outros elementos importantes para os estudos dessa dissertação são as consoantes [r] e [ɾ], [l] e [ʎ], que, em geral, são representados pelas letras R e L, respectivamente.

**Quadro 2** - Descrição articulatória de realizações de L R

CLASSE: ALVEOLARES E RETROFLEXO					
Órgão ativo: ápice/lâmina da língua					
Órgão passivo: alvéolos					
Símbolo Ocorrência na LP	Descrição articulatória	Símbolo Ocorrência na LP	Descrição articulatória	Símbolo Ocorrência na LP	Descrição articulatória
[r] Tepe Ocorre entre vogais: CARO	Ocorre obstrução total, porém muito breve	[ɻ] Retroflexa Ocorre em final de sílaba: CARTA	Aproxima-se várias vezes dos alvéolos ao passo que a parte posterior da língua se	[l] Lateral	Obstrução no centro do trato vocal, ocasionando vasão de ar pelas laterais

		Conhecida como R “caipira”.	levanta um pouco		
				<b>[ɮ]</b> Lateral Velarizada	Ocorre ao mesmo tempo levantamento tênue da parte posterior da língua

**Fonte:** Adaptado pela autora, com base em Cristófar-Silva (2003); Mikaela-Roberto (2016).

Uma das características partilhadas entre os sons consonantais descritos no quadro 2 é a de que apresentam realização em contextos específicos de um vocábulo. Por exemplo, a retroflexa [ɻ] e a lateral velarizada [ɮ] só se realizam em final de sílaba; a tepe se realiza entre vogais (contexto intervocálico), a lateral [l] se realiza antes de vogal, e ambas são as únicas consoantes a ocuparem a segunda posição nos encontros consonantais. Esta particularidade da LP será mais explorada no capítulo seguinte.

Se fossem descritas todas as realizações de sons consonantais da LP, se apresentariam pelo menos 30 símbolos fonéticos diferentes (Mikaela-Roberto, 2016). Ocorre que o alfabeto ortográfico da língua portuguesa é bem mais econômico. Os símbolos atuais utilizados no sistema alfabético da língua portuguesa são 26, incluindo 5 vogais:

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V X Y W Z

Aí começa um conflito, uma vez que a realidade sonora não corresponde regularmente a somente uma letra, ou seja, o alfabeto da LP não é fonético. Além disso, apesar de algumas letras terem seguido o princípio acrofônico, relação com o som que representam e seu nome, não se pode dizer que foi em absoluto. Uma vez que as consoantes somente são pronunciadas com apoio em uma vogal, seus nomes utilizarão de alguma vogal, como ocorre com: P – pê, C – cê, V – vê. Ademais, as vogais, como o A, realizam-se de forma diferente a depender dos segmentos que a sucedem em um vocábulo, por exemplo: A será pronunciada [ã] em *pano*. De outra forma, uma consoante poderá representar segmentos sonoros que em nada se parecem com seu nome: C – cê pode representar o som [s] em *cebola*, mas também [k] em *casa*, o mesmo ocorre com G – gê, que pode representar [ʒ] em *gente*, bem como [g] em *gato*. Por fim, há casos como o que ocorre com S, que em posição inicial de palavra sempre terá o som de [s], sendo o único autorizado a representar esse com diante de A, O e U no início de palavra: *sapo, selo, sino, solo, suco*; já em meio e em final de palavras, a letra S receberá restrições e representações diversas, inclusive sua duplicação: *passo*. Essas particularidades são regidas pela ortografia.

Diante desse contexto, pode-se perceber que a aprendizagem da escrita não pode se guiar somente pelo princípio alfabético, mas também ortográfico, além das contribuições morfossintáticas, ou seja, da realização dos vocábulos nas frases. Ademais: “[...] embora a primeira intenção tenha sido talvez a de fazer um alfabeto de natureza fonética, o fato de toda língua mudar, ter diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam a pronúncia impediu que a escrita alfabética pudesse ter natureza estritamente fonética” (Kato, 2004, p. 17).

Considerando os milhares de ideogramas existentes na escrita japonesa e na chinesa, pode-se considerar a escrita de natureza alfabética como a mais econômica: “A escrita alfabética é a que representa um inventário menor de símbolos e permite a maior possibilidade combinatória de caracteres na escrita” (Cagliari, 2007, p. 110). Além disso, há restrições segmentais e ortográficas que regem essa representação. De forma geral, a escrita alfabética diferencia-se das outras formas de escrita porque considera segmentos sonoros menores que a sílaba, bem como a ordem, as combinações, as articulações, a tonicidade, além outras características próprias da pronúncia.

Dizer que a Língua Portuguesa possui natureza alfabética não significa limitar sua realização a símbolos gráficos com referência a segmentos sonoros, mas significa apontar a essência dessa forma de representação simbólica. Lemle (2001) destaca em seus estudos o fato de que a leitura de formas escritas, para uma pessoa alfabetizada, realiza-se de forma “quase que como uma adivinhação”, posto que a temática, a estrutura frasal, os elementos mórficos, dentre tantos outros que constituem a leitura-escrita textuais, unem-se nessa nova forma de interação, que é a modalidade escrita. Mas, ao se deparar com uma palavra nova, ou ao se analisar a escrita ortográfica, volta-se para a natureza de representação do símbolo, que é a alfabética.

De acordo com Vigotski (1991), essa materialidade escrita é caracterizada, inicialmente, como simbologia de segunda ordem, isso porque não representa diretamente um conceito, mas os sons da língua falada que já construiu um conceito a partir de combinações e restrições próprias do sistema fonológico da língua. Mas, que, a posteriori, insere-se na sociedade letrada com suas próprias realizações representativas, passando a ser um símbolo de primeira ordem:

Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades

reais e as relações entre elas (Vigotski, 1991, p. 70).

Marcuschi (2010), sob a perspectiva sociointeracionista, demonstra em seus estudos que fala e escrita compõem modalidades de um mesmo sistema linguístico de dada língua, mas suas realizações são diferentes, cada qual com suas materialidades simbólicas: “os textos orais têm uma realização multissistêmica (palavras, gestos, mímicas etc.) e os textos escritos também não se circunscrevem apenas ao alfabeto (envolvem fotos, ideogramas, por exemplo, os ícones do computador, e grafismos de todo tipo)” (Marcuschi, 2010, p. 39). Por esse prisma, a escrita não representa a fala, apenas foi inventada com base nos segmentos sonoros. Cagliari (2007) esclarece que nenhuma materialidade escrita pretendeu registrar todas as características da fala, o que traz consigo uma dificuldade imanente, posto a realização distinta de cada modalidade.

A escrita, por ser um construto cultural, recebe intervenções e modificações ao longo da história. Kato (2004) apresenta a natureza da escrita da LP como de motivação fonêmica, fonética, lexical e diacrônica; Faraco (2005) caracteriza a escrita da LP como alfabética de memória etimológica. Em ambos os casos, pretende-se demonstrar que o princípio da escrita da Língua Portuguesa foi alfabética, mas que as mudanças em formas de pronúncia de mesmas palavras, a inserção de termos e palavras de outras línguas, o uso de grafias (letras, acento) para sinalizar diferenças fonético-articulatórias não permitem haver uma relação biunívoca, tampouco imutável entre símbolo gráfico e segmento sonoro, isto é, não existe uma escrita puramente alfabética, mas alfabética e ortográfica.

No sistema alfabético, por exemplo, o som de U [u] é representado pela letra u. Mas, basta analisar palavras como *bolo*, *colo*, *tonto*, para se perceber que a letra O representará o som de u, isso porque esse som é átono e está em final de palavra. Essas particularidades de representação são regidas pela ortografia. A norma ortográfica, nesse caso, evita possíveis ambiguidades e dificuldades na pronúncia de palavras novas, posto que a escrita da letra U em final de palavra representa um som tônico, como em *bambu*, diferente de *bambo*.

Ocorre que nem mesmo a ortografia dá conta de todas as diferentes realizações da língua escrita, a exemplo têm-se as primeiras sílabas das palavras *bolo* e *colo* que, mesmo sendo escritas com a mesma letra e serem de mesma tonicidade, representam pronúncias diferentes pelo timbre (aberto ou fechado), o que se configura como uma irregularidade ao escrevente-leitor na relação letra-som. De outra forma, a pronúncia nasalizada de O, como em *ponte*, recebe um marcador gráfico (n) para representar a nasalização, diferenciando-o de outras formas como *pote*.

Nesse contexto, a ortografia possui papel importante no sistema alfabético porque figura como: “norma necessária para superar as limitações da notação alfabética e que precisa ser tratada como objeto de conhecimento em si” (Morais, 2007, p. 13). É justamente pela existência de morfemas, elementos com carga semântica próxima ao ideográfico, que é possível estabelecer estudos sobre escrita ortográfica que não considerem apenas a relação grafema-fonema, mas também morfema-grafemas, tonicidade, nasalidade, timbre aos grafemas que os represente. Como bem pontuou Marcuschi (2010), nenhuma das escritas apresentadas acima são totalmente puras, ou seja, muitos sistemas ideográficos incorporaram elementos da escrita fonográfica e o inverso também acontece.

Dessa forma, a escrita não pode ser uma codificação, uma decifração biunívoca entre o símbolo e um som específico, caso contrário não se necessitaria de ortografia, posto que haveria apenas a substituição de um elemento (sonoro) por outro (gráfico), de um para um. Mas a ortografia precisa ser de acesso integralizador aos usuários da modalidade escrita para que seja deles exigida com justeza.

Essa invenção cultural – a escrita – possui apenas mais de 5.000 anos de existência, sendo que apenas há um pouco mais de 500 foi expandida sua aprendizagem por um grande quantitativo de pessoas nas populações ocidentais. Em outras palavras, não houve tempo de desenvolver-se de maneira natural a aquisição da escrita, assim como ocorre com a fala, por isso, inclusive, autores como Simões (2005) e Kato (2002, 2004) sugerem como mais pertinente o termo aprendizagem da escrita, posto que não figura como fenômeno natural, mas mediado por processo de ensino-aprendizagem nas interações sociais.

Nesse contexto, a aprendizagem da escrita alfabético-ortográfica será apresentada no tópico a seguir, considerando os desafios e a pertinência da compreensão pelo educador e pelo aluno da natureza da escrita como simbologia de segunda ordem, bem como da ortografia como recurso auxiliar desse sistema representacional.

## **2.1 Aprendizagem da escrita alfabético-ortográfica da LP**

Mais uma vez, os estudos de psicólogos desenvolvimentistas contribuem para a compreensão de como a aprendizagem da escrita se desenvolve. Para tanto, existem os autores

que contribuíram com a compreensão da aprendizagem tanto antes da idade escolar e educação formal (Luria, 2010), quanto durante esta (Ferreiro; Teberosky, 1999). Magda Soares (2021), Lemle (2003) e Cagliari (2007) reafirmam a ideia de que durante a aprendizagem da escrita de LP se requer atenção para fatores próprios da natureza da materialidade alfabética, mas também de questões próprias aos sons da fala que, inicialmente, a escrita alfabética busca representar.

A escrita alfabética é um sistema de representação convencionalizado ao longo da história coletiva, não é uma transcrição gráfica das unidades sonoras. Por isso, a apropriação desse sistema requer mediação, requer aprendizagem. De acordo com Ferreiro (2001), tanto o sistema numérico quanto o sistema alfabético requer uma espécie de reinvenção mental dos seus aprendizes. Não porque estes o precisarão recriar suas formas, mas porque aprenderão a utilizar os símbolos somente após compreender a relação que estes mantêm com aquilo que representam: “Bem entendido: não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção” (Ferreiro, 2001, p. 112-113).

A diferenciação entre a ideia de língua como código ou como representação tem implicações diretas na concepção de ensino-aprendizagem, pois, de acordo com Ferreiro (2001), a escrita como um código infere a aquisição de uma técnica, mas se concebida como aprendizagem, o trabalho docente direcionará a aprendizagem conceitual de um novo objeto de conhecimento. Ademais, se considerado como código, pode-se inferir que há uma realidade sonora ideal a ser representada, o que a sociolinguística – a fonética e a fonologia – já desmistificaram. Em resumo, entende-se que:

o sistema alfabético é um sistema primeiro, não é um sistema de substituição de outro preexistente – não é um *código*, a não ser que se considerasse que os grafemas “substituem” os sons da fala, o que não é linguisticamente verdadeiro: os grafemas *representam* os sons da fala” (Soares, 2021, p. 47).

Em primeiro lugar, é preciso a criança descobrir que a relação entre escrita e a linguagem que representa perpassa pela relação letra-som. Em seguida, deverá entender que essa representação dos sons possui restrições e arbitrariedades regidas pela ortografia. Somente assim, poderá reconhecer a natureza da escrita em LP como alfabética e ortográfica: “Ao compreender o que a escrita *representa* (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), precisa também aprender a *notação* com que, arbitrária e convencionalmente, são

representados os sons da fala (os grafemas e [...] a posição desses elementos no sistema) (Soares, 2021, p. 49).

De acordo com Lemle (2001), somente após compreender a natureza arbitrária e convencionalizada do símbolo linguística é que a criança poderá ser, plenamente, alfabetizada. A alfabetização aqui entendida sob a ótica da aprendizagem inicial do símbolo linguístico grafema como representação de segmentos sonoros, isto é: “Os símbolos do sistema de escrita alfabético-ortográfico (as letras ou grafemas) representam o significante do signo lingüístico (e não seu significado, como no sistema de escrita ideográfico): representam, de modo geral, nesse caso, os sons da língua” (Soares, 2005, p. 24).

A escrita é aprendizagem, por isso requer mediação, bom direcionamento. Acha consenso entre estudiosos a ideia de que somente um professor que conheça a língua (sua natureza) é poderá direcionar melhor o trabalho pedagógico de forma a auxiliar o educando quando surgirem dúvidas conceituais sobre a aprendizagem da escrita. Ademais, o trabalho cognitivo de associar sons a letra e à representação da linguagem foi uns construto aperfeiçoado por um longo período, não podendo sua aprendizagem ser mecânica e de fácil acesso sem um trabalho metalingüístico orientado.

A aprendizagem da escrita requer muitas outras habilidades que não somente a manipulação dos sons da língua e sua representação gráfica. Nesse capítulo, entretanto, buscou-se focalizar a importância dessa descoberta conceitual – a simbologia da língua escrita, sem a qual não se pode exigir avanços maiores nas ações de leitura e de escrita de alunos. Nesse sentido, a seguir serão descritas as fases pelas quais a criança passa durante o processo criativo de aprendizagem da tecnologia escrita da LP.

Luria (2010) apresenta em seu estudo sobre o desenvolvimento da escrita na criança a evidência de que são usadas por ela técnicas, parecidas às usadas pelos povos primitivos, que a permitem entender o funcionamento dos símbolos auxiliares de representação da realidade. Para alcançar a aprendizagem da escrita alfabética, enfatiza o autor, é preciso mediação, pois há convenções próprias a esse sistema que não são de aquisição natural: “Em contraste com um certo número de outras funções psicológicas, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (Luria, 2010, p. 144). De acordo com o autor, a aprendizagem é o processo pelo qual haverá apropriação de técnicas convencionalizadas, não-naturais, mas formadas historicamente pelas relações socioculturais.

O caminho traçado pela criança antes da alfabetização prevê construções e desconstruções na relação com a instrumentalização de símbolos. É justamente essa

experiência que permite a cada ser humano, em um tempo relativamente curto, aprender um sistema econômico de representação como a escrita alfabética. A exemplo dessa pré-história com a escrita, Luria (2010) apresenta as fases pelas quais passaram as crianças ao serem instigadas a “tomar nota” de palavras e sentenças que fugiam à capacidade de recordá-las apenas por memorização. Em primeira fase, há imitação da forma de escrever (em direção, formato, movimentação com as mãos), mas há total dissociação da função da escrita como símbolo, passando de uma tarefa a uma “brincadeira”. Essa é a fase pré-instrumental, pois as crianças não reconheceram ou associaram as garantijas ao que deveriam lembrar. Outra fase identificada por Luria (2010) seria a escrita indiferenciada, para representar sentenças ou palavras diferentes. Nessa fase não havia nem mesmo relação de tamanho entre o que se representava e a escrita, não podendo servir de recurso para lembrar os conteúdos, apenas o número de sentenças correspondia ao número de marcas gráficas. Ocorre que, ao serem solicitados a ler o que escreveram, os sujeitos da pesquisa de Luria (2010) lembravam-se de menos sentenças que conseguiam lembrar sem o recurso gráfico. Para o autor essa questão é muito séria porque “indica que, se uma criança tem de confiar na escrita, sem possuir a habilidade para empregá-la, a eficiência da memória é consideravelmente reduzida” (Luria, 2010, p. 157).

A fase seguinte corresponde a uma escrita também indiferenciada, mas com uma habilidade evolutiva, pois a criança utilizou-se da disposição de suas marcas gráficas no papel para associar cada posição a um conteúdo específico, mesmo sendo interrogada por várias vezes. Para Luria (2010), por serem indiferenciadas e não convencionalizadas, depois de alguns dias aquelas marcas perderiam sua característica de auxílio à memória. O fato é que essa técnica utilizada pela criança representou “a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra” (Luria, 2010, p. 158), a precursora da verdadeira escrita. Em síntese:

Nossos experimentos garantem a afirmação de que o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta seqüência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança (Luria, 2010, p. 161).

Essas descobertas facilitarão, à criança, apropriar-se do sistema alfabético, pois aprenderá que a simbologia representa realidades. Antes, porém, será preciso compreender que a realidade da escrita alfabética é, primeiramente, o som, e que a escolha dos símbolos (o

alfabeto) foi arbitrada por convenção social. Nesse sentido, com base em Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (2001), apresentam-se as fases pelas quais passa a criança ao se apropriar do sistema alfabético da LP.

De forma parecida como o que fez Luria (2010), as autoras sugeriram palavras (geralmente nomes) ou sentença, pedindo que anotasse e as lessem logo após sua marcação, repetindo a “leitura” alguns minutos depois. Isso permitiria, como em Luria (2010), notar os recursos e estratégias utilizadas pelas crianças para “ler” seus escritos e de como utilizam as grafias como forma de representação de um conteúdo.

Na fase 1, foi identificado que as garatujas tomavam formas de imitação da escrita (adulta), em forma de círculo ou zigue-zague, a depender se imitavam a escrita cursiva ou de imprensa. Essa imitação não significava ainda a utilização para fins instrumentais, e assim como na fase inicial da simbologia descrita por Luria (2010): “Todas as escritas se assemelham entre si. [...] Com essas características, torna-se claro que a escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação: cada um pode interpretar sua própria escrita, mas não a de outros” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 193). De toda forma, o processo de imitação retrata a construção social e prévia da criança antes de seu ingresso à escola, ratificando que possui conhecimentos que a auxiliarão na aprendizagem da escrita convencionalizada: “Tanto a arbitrariedade das formas utilizadas como a ordenação linear das mesmas são as primeiras características manifestas da escrita pré-escolar” (Ferreiro, 2001, p. 20).

Ainda na primeira fase de aprendizagem da escrita, a criança realiza um salto qualitativo, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), ao distinguir desenhos e formas escritas. Isso foi observado ao se perceber que ao lado dos “nomes” (linhas, bolas ou outras formas) as crianças desenhavam algo que os pudesse ajudar a lembrar os nomes do que registravam. Outra descoberta foi a criativa estratégia de “escrever” linhas maiores ou menores a depender da sentença ou do sentido das palavras, por exemplo: linhas maiores para *gato* e menores para *rato*. Por ainda não ser um nível que relacione os segmentos sonoros à escrita, foi possível as pesquisadoras encontrarem explicações, com certa segurança, pelos aprendizes-escreventes sobre seus escritos, relacionando o tamanho da forma gráfica à idade ou tamanho do ser representado. A isso, Magda Soares (2021) conceitua como realismo formal.

No nível 2, os traços gráficos já podem ser letras convencionais (de acordo com o repertório da criança), mas também não há relação destas com os segmentos sonoros. É nessa

fase que, de acordo com Ferreiro (2001), acontece uma criação bastante regular entre as crianças: acredita-se que deve haver um número mínimo de caracteres para este representa algo (seja a escrita de um nome, por exemplo), no mínimo 3. Além disso, pode iniciar uma mudança qualitativa, em que a criança analisa ser preciso alternar a ordem e a combinação das letras para que “se escreva coisas diferentes”. Isto representa um salto significativo para a criança, porque: “Descobrir que duas ordens diferentes dos mesmos elementos possam dar lugar a duas totalidades diferentes é uma descoberta que terá enormes consequências para o desenvolvimento cognitivo nos mais variados domínios em que se exerça a atividade de pensar” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 204).

Dentre várias outras observações feitas nesse nível de estudos, Ferreiro e Teberosky (1999) chamam atenção para o fato de que, devido a própria relação da sociedade grafocêntrica e das letras de imprensa, esta se torna precedente para as crianças, ou seja, há predominância das letras de imprensa nessa fase de aprendizagem da escrita.

O nível 3 é marcado pela percepção da criança sobre um segmento sonoro e o grafema que o representa. Por isso, letras já conhecidas pelas crianças, com representação também reconhecida, passam a ser escolhidas para ocupar lugar em palavras cuja percepção sonora se relacione a esse símbolo: “É a atenção às propriedades sonoras do significante que marca o ingresso no terceiro grande período dessa evolução [...] A criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas)” (Ferreiro, 2001, p. 24).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), há um conflito cognitivo a ser enfrentado pelas crianças quando começam a estabelecer uma letra para cada sílaba. Ocorre que em palavras dissílabas e monossílabas, o número de letras/sílabas que representam a palavra entram em confronto com a hipótese anterior e já estabelecida de que menos de 3 ou 4 letras “não serve para ler”, daí surgem técnicas de acréscimo de outras letras, até mesmo, dizendo representar outras partes do sentido do objeto representado (exemplo carro/motor), ou usando uma letra fixa (como um coringa) entre as letras/sílabas, garantindo-lhes a “legibilidade”, (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 213)

Nesse contexto, haverá primeiramente a representação das sílabas por letras que não necessariamente representem algum segmento sonoro daquela sílaba, eis a fase silábica sem valor sonoro. Em seguida, com a mediação do educador, a criança tende a aumentar seu repertório e reconhecer outras relações possíveis entre letra-som para passar, então, a escolher uma letra para cada sílaba, esta é a fase silábica com valor sonoro. O que não deixa de

incorrer em conflitos, pois além do número de sílabas, há também a exigência de não se repetir letras: “Inicia-se assim o período silábico, que evolui até chegar a uma exigência rigorosa: uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letra” (Ferreiro, 2001, p. 25). De toda forma, a hipótese silábica representa uma descoberta importantíssima para a aprendizagem da escrita alfabética, já que “pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 209).

O nível 4 é marcado por conflito ainda maior, porém de significativa descoberta, pois a criança passa a perceber que existem segmentos analisáveis menores que a sílaba. Nesse momento, cria hipótese interna ao contrastar o fato de precisar de mais de uma letra para cada sílaba, de que não pode simplesmente repetir ou adicionar letras que não tenham função direta com o som ao qual se referem; de outro lado, cria hipótese externa, ou seja, de conflito direto com a ortografia, pois existem dígrafos consonantais, grafemas marcadores de nasalidade, consoantes “mudas”, bem como letras não pronunciáveis, como as de origem etimológica. O nome das letras (pê, bê, zê) também contribuem com a dificuldade de se perceber que seja necessário a vogal e, por exemplo, após as consoantes gráficas. Em síntese: [...] pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons.) (Ferreiro, 2001, p. 27).

As hipóteses anteriores passam a ser desconsideradas e surge o início de uma análise fonêmica, como conceitua Soares (2021): “O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos” (Ferreiro, 2001, p. 27). Ocorre que será mediante intervenção do educador que as crianças alcançarão o domínio dessa fase, passando, pois à fase seguinte: a alfabética.

O nível 5 é marcado pela correspondência entre segmentos perceptíveis de vogais e consoantes que formam sílabas. Sua análise exige combinação, permutações, acréscimo e supressão de elementos gráficos e seus correspondentes sonoros. Em outras palavras, a criança construiu coletivamente seu saber sobre esse invento cultural e tecnológicos que é a escrita alfabética, mas porque esta apresenta natureza também ortográfica, precisará de mediação para compreender a ortografia, ou seja, será necessário nesse momento partir para outro objeto de estudo, mas já terá compreendido como funciona o sistema alfabético de representação:

*A escrita alfabética* constitui o final dessa evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto

não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: *a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia*, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. (Ferreiro E Teberosky, 1999, p. 219). Parece-nos importante fazer essa distinção, já que amiúde se confundem as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita (Ferreiro E Teberosky, 1999, p. 219).

Os níveis acima descritos não ocorrem dissociados de outras aprendizagens, entretanto, focalizou-se os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) para se perceber uma das aprendizagens essenciais da escrita alfabético-ortográfica: o reconhecimento da escrita como representação simbólica baseada no princípio alfabético, representação letra-som.

De acordo com Kato (2004), a invenção da escrita, na verdade, foi uma descoberta, pois se percebeu que se poderia representar os segmentos sonoros presentes na fala humana. Isto é, tanto na história da humanidade quanto na história individual do alfabetizando, é preciso essa consciência, a de que as letras representarão segmentos de sons. Porém, a autora enfatiza que essa relação não é discreta, que a própria segmentação (espaço em branco entre as palavras) é um dos desafios a serem superados, será preciso reconhecer os morfemas, os limites entre sílabas, as rimas, a tonicidade etc. De toda forma, a compreensão da natureza da escrita foi atingida, assim como ocorreu com a humanidade ao inventar essa materialidade representativa: “Do ponto de vista do aprendizado individual, ocorre algo semelhante: primeiro, os aprendizes dominam as restrições ou propriedades do sistema de escrita alfabética e, só em seguida e aos poucos, vão à norma ortográfica” (Morais, 2007, p. 16)

Miriam Lemle (2001) elenca alguns desafios a serem superados pela criança que está aprendendo o sistema alfabético da Língua Portuguesa. Dentre esses desafios está o reconhecimento da forma das letras, a orientação, as diferenças sutis entre algumas formas gráficas. Cagliari (2007) também traz à tona o reconhecimento de que o alfabeto não possui apenas uma forma gráfica, enfatizando que para o aprendiz dessa materialidade a escrita do A de imprensa e o @ cursivo possui diferenças significativas de forma. Estas e outras dificuldades poderão se superadas a partir do momento em que se fizerem objetos de compreensão e ensino pelo educador. Outro saber importante a ser notado nesse processo inicial de aprendizagem do sistema alfabético refere-se à: “Conscientização da percepção auditiva. Se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som” (Lemle, 2001, p. 06). Após essas percepções iniciais, será possível direcionar o ensino com o objetivo de auxiliar o aprendiz na compreensão das relações biunívocas, regulares condicionadas pelo contexto e irregulares da escrita ortográfica.

Com o objetivo de fazer o aluno compreender as restrições ortográficas (quais letras podem ocorrer em qual contexto, antes ou após determinada letra, representando determinada função ortográfica) é preciso compreender as restrições próprias do sistema fonológico da língua, tal como os encontros consonantais possíveis, os limites entre as sílabas, a ocorrência de ditongos, etc. Assim, poderá se elucidar características da escrita alfabético-ortográfica como o uso de dígrafos, a representação de um determinado som se houver combinação entre letras específicas (como ocorre entre *c/g* e as vogais *a, o, u*). Isto é, faz parte do processo de aprendizagem: “compreender quais são as combinações ou seqüências de letras permitidas e as posições em que elas podem aparecer[...] além dos valores sonoros que podem assumir” (Morais, 2007, p. 18).

Lemle (2001) elabora um norte sobre a aprendizagem da escrita alfabético-ortográfica da LP, considerando que o primeiro grupo a ser compreendido pelos educandos é a relação biunívoca, denominada pela autora de monogamia, entre sons e letras. A exemplo, BOTA, LATA, DATA apresentariam correspondências de maior facilidade de compreensão porque não representariam outros sons, como o que ocorre em POTE, GATO, CANTO, em que as letras E, O representam realidade sonora diferente por conta do contexto posicional e de tonicidade em que se encontram; G e C representarão sons específicos porque estão acompanhados de vogais específicas; já o N representa uma função especial de nasalidade da vogal anterior, ocorrendo diante da maioria das consoantes no limite silábico, salvo diante de P e B. Essa segunda fase é denominada pela autora de poligamia condicionada pelo contexto. Quando o aprendiz compreende essas restrições e não confunde mais as letras que representam as relações biunívocas, está alfabetizado, passando para a terceira fase, a de concorrência entre formas gráficas diferentes em mesmo contexto de realização: “A terceira relação, denomina da situação de concorrência, é aquela em que um som, na mesma posição, pode ser ortograficamente representado por mais de uma letra” (LEMLE, 2001, p. 26). De acordo com a autora, esses casos de concorrência são mais difíceis porque não há princípio fônico que possa guiar o aprendiz.

Na terceira fase de aprendizagem, apontada por Lemle (2001), figura objeto de estudo desta dissertação, em especial, as realizações do som de U em final de sílaba: “Se o aprendiz já escalou o terceiro patamar do saber ortográfico e incorporou a terceira versão da teoria da correspondência entre sons e letras, suas falhas se limitarão às trocas entre letras concorrentes: [...] *puresa* em vez de *pureza*; *sau* em vez de *sal*” (Lemle, 2001, p. 28). O estudo do caso de concorrência entre L e U em final de sílaba não deixa de ser um estudo que considera a

variação dialetal, pois incorpora uma realização em significativa evolução no Brasil, mas que ainda apresenta realização fonética distintiva em regiões do sul do país, por exemplo: “Assim, por exemplo, se você faz parte da comunidade linguística que mudou o [l] em fim de sílaba para [u], terá que tomar uma decisão fonologicamente arbitrária, no que diz respeito à escrita de uma palavra com *u* ou com *l* nessa posição” (Lemle, 2001, p. 23).

Apesar de não ter sido abordado nessa capítulo, reconhece-se que a aprendizagem da escrita perpassa por muitos outros processos, sofre influência de aspectos linguísticos e extralinguísticos, relacionados aos conceitos de letramento, de alfabetização, de leitura que constroem conjuntamente uma nova habilidade de interagir com o mundo. Esse capítulo apresentou somente uma das facetas de aprendizagem da escrita, mas a qual é essencial, pois um educador que a compreenda terá maior habilidade em direcionar sua prática pedagógica de acordo com relação à ortografia, suas peculiaridades como sistema auxiliar da escrita alfabética. Afinal, “ Tampouco falamos de “sistema ortográfico”, já que entendemos que a ortografia não constitui um sistema notacional, como o de escrita alfabética, mas, sim, uma “norma” que, respeitando as propriedades daquele, define quais os grafemas (letras ou dígrafos) devem ser usados” (Morais, 2007, p. 17). Estas normas poderão, portanto, se objeto de estudo sistematizado, como o que se propõe nessa dissertação.

Por fim, pretendeu-se elucidar nesse capítulo que a criança só aprende a escrever com brevidade porque desenvolve as concepções simbólicas com outros instrumentos que não só os das escritas (Luria, 2010); ao chegar à escola, a criança refaz o mesmo caminho de aprendizagem da simbologia, mas agora com a escrita alfabético ortográfica (Ferreiro; Teberosky, 1999). Dehaene (2012), citado por Soares (2021), denomina como reciclagem neuronal a habilidade de redirecionarmos circuitos neuronais já funcionais da linguagem e da visão para outros fins, como a leitura e a escrita, o que exige aprendizagem. Essas compreensões alidadas ao bom entendimento das restrições fonológicas da língua portuguesa permitirão ao educador direcionar o ensino da ortografia de forma sistematizada, com objetivos bem definidos e considerando a realidade dos aprendizes.

O próximo capítulo apresentará outras informações sobre a natureza da ortografia da língua portuguesa, com restrições, regularidades e as suas implicações para o ensino.

### 3 ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO

Após compreender que a escrita alfabética da língua portuguesa é um simbolismo de segunda ordem, cuja relação simbólica está associada a segmentos da fala, será preciso compreender quais as limitações impostas pelo sistema, considerando agora a natureza de sua ortografia. Observou-se também que a relação da criança com a aprendizagem da escrita alfabética está intimamente ligada à própria invenção e reinvenção do sistema alfabético, posto que há um longo caminho até que se supere as formas iconográficas e passe a relacionar os segmentos sonoros a um símbolo arbitrado convencionalmente, o alfabeto.

Após alcançar tão importante compreensão, a criança precisará conhecer as normas ortográficas de sua língua. Para tanto, é preciso saber que existem relações de regularidades biunívocas (de um símbolo para um segmento sonoro), as formas regulares mas com restrições de posição, de companhia e de tonicidade, bem como relações totalmente arbitrárias, ou seja, mesmos segmentos sonoros em mesmos contextos que poderão ser representados por diversos símbolos, ou um mesmo símbolo que represente mais de um segmento no mesmo contexto. Dentre os casos de arbitrariedade ou irregularidade está o objeto de pesquisa dessa dissertação: as múltiplas representações do som de U pós-vocálico.

A partir dos estudos desse capítulo, pretende-se compreender os conceitos de regularidade e irregularidade da ortografia do sistema alfabético da língua portuguesa, entendendo a influência da estrutura silábica e da ocorrência de processos fonológicos sobre o princípio alfabético da LP, em especial, sobre o objeto de estudo. Somente assim, será possível delinear caminhos mais brandos pelos quais devem passar os educandos ao aprender as normas de escrita ortográfica em língua materna.

Ainda que muitas línguas partilhem do princípio alfabético, a relação que mantêm entre a representação simbólica e os sons da língua muda a depender da natureza mais ou menos transparente da ortografia de seu sistema. Dito de outra forma, existem línguas com maior transparência na relação som-letra, assim como existem as que apresentam tamanho distanciamento entre esse princípio, que para um segmento sonoro podem existir inúmeras formas diferentes de o representar. Isto é: “Em um extremo, é *transparente* a ortografia em que cada fonema corresponde a uma letra, como ocorre com o finlandês; no extremo oposto, é *opaca* a ortografia em que o mesmo grafema pode representar diferentes fonemas, diferentes grafemas podem representar o mesmo fonema, como ocorre no inglês” (Soares, 2021: 89).

Os conceitos de transparência, ou profundidade, e opacidade permitem compreender melhor o funcionamento representativo da escrita alfabético-ortográfica pelo educador, o que norteará a sistematização de sua prática pedagógica. Afinal,

À medida que as ortografias vão se afastando da transparência, o *efeito de regularidade* [...] passa a afetar a leitura e a escrita: às correspondências biunívocas, totalmente regulares, somam-se correspondências alternativas, em que um fonema pode ser representado por mais de um grafema, ou um grafema pode representar diversos fonemas (Soares, 2021, 288).

Sinteticamente, é possível dizer que a forma como está organizada a norma ortográfica da LP distingue duas normas: o que o aluno pode compreender – as regularidades – do que ele precisa memorizar – as irregularidades (Morais, 2007). Faraco (2005) utiliza-se do conceito de arbitrariedade para classificar as representações irregulares: “Ao operar também com a memória etimológica, o sistema gráfico relativiza o princípio geral da escrita alfabética (a relação unidade sonora/letra não será 100% regular), introduzindo (para o usuário) uma certa faixa de representações arbitrárias” (Faraco, 2005, p. 10). O autor considera como origem etimológica, e por isso arbitrária, casos como o do H em início da palavra, assim como a ocorrência de C e S, por exemplo diante das vogais e/i em início de palavra. De acordo com Faraco (2005), o primeiro caso representa arbitrariedade porque, na fala, a letra H não possui nenhum corresponde sonoro que represente, mas o tinha na época em que fora adicionado ao sistema do Latim, língua de onde provém o português; no segundo caso, havia também diferença articulatória entre C e S, mas com o tempo, essa mudança deixou de existir, incorrendo em uma representação arbitrária para o escrevente.

São justamente as representações arbitrárias a exigir maior reflexão/atenção do usuário no momento de representar graficamente uma realidade sonora; isso não somente no período de alfabetização, mas ao longo da vida como escreventes, que ao se deparar com palavras novas, devam utilizar-se de estratégias metalinguísticas (consultando, por exemplo, dicionários) para sanar a dúvida de grafia e compreender mais sobre aquela palavra.

Antes, porém, de dizer que se está diante de um caso de total arbitrariedade, é necessário entender que o contexto no qual se encontra o segmento (as letras-sons adjacentes, a constituição de morfemas derivacionais, a tonicidade, e até mesmo o timbre vocálico) permitem outras formas de regularidades, as quais se pode utilizar como estratégia na escolha da grafia correspondente ou autorizada pelas normas ortográficas: “As regras que, desde os anos 1980, passamos a chamar de contextuais (Carragher, 1985; Lemle, 1986) implicam levar em conta a *posição* da correspondência fonográfica na palavra, a fim de decidir qual letra é a

correta” (Morais, 2007, p. 21). Essa compreensão será decisiva na investigação sobre as regularidades contextuais existentes para a escrita ortográfica do objeto de pesquisa.

Enfatizamos que não se trata de considerar o “contexto de significação”, mas, sim, de observar: a) os grafemas que antecedem ou aparecem após a correspondência fonográfica em questão. Isso ocorre, por exemplo, quando aprendemos por que *campo* se escreve com M e *canto* se escreve com N; b) a posição em que a correspondência fonográfica ocorre no conjunto da palavra (por exemplo, para escrever *zebra* ou qualquer outra palavra começada com o som /z/, temos que usar a letra Z); c) a tonicidade da correspondência som-grafia no conjunto da palavra (por exemplo, *saci* e *caqui* se escrevem com I no final, por que então o som /i/ é “forte”, enquanto *gente* e *pote* se escrevem com E, por que seus sons /i/ finais são átonos) (Morais, 2007, p. 21).

Somente após analisar o contexto onde ocorre determinado segmento sonoro e a possibilidade de estabelecer regularidades, é que se pode definir casos de arbitrariedade para a aprendizagem da ortografia: “Quando mais de uma letra pode, na mesma posição, representar o mesmo som, a opção pela letra correta em uma palavra é, em termos puramente fonológicos, inteiramente arbitrária” (Lemle, 2001, p. 31).

Em primeiro momento, pode-se entender que: “a palavra *ortografia* refere-se a um sistema de representação das palavras em escritas alfabéticas, ou seja: aos sistemas gráficos alfabéticos” (Soares, 2021, p. 288). Entretanto, se considerado o fato de que a ortografia da LP não representa de maneira biunívoca todos os segmentos fonéticos da língua, mas há casos de regularidade contextual e até mesmo totalmente arbitrárias (Faraco, 2006), considera-se, também, outra conceitualização de ortografia: “o de *grafia correta*, como evidencia a etimologia da palavra, composta de *ort(o)-* + *grafia*, sendo *ort(o)-* do grego *orthós* = *direito, correto*[...] normas que estabelecem a escrita convencional em casos de correspondências que fogem à biunivocidade” (Soares, 2021, p. 288).

A existência de casos de irregularidade na LP devem ser apresenta ao educando, para que ele compreenda que existem casos passíveis de aprendizagem, mas que outros serão para sempre fonte de pesquisa e apreensão de sua forma autorizada. Isso representa respeito ao educando, pois o permitirá manter relação de autonomia sobre as facilidades e dificuldades do objeto de estudo, evitando duvidar de sua própria capacidade cognitiva ao escrever uma palavra desconhecida e com escrita totalmente arbitrária. Outrossim: “Explicações desse tipo consolarão um pouco os alunos pelo esforço a ser investido na memorização da escrita das palavras. Se bem-dadas, tais explicações poderão, até, despertar certo brio pela historicidade da língua e da comunidade que a usa” (Lemle, 2001, p. 33). Em nota sobre as pesquisas dos Psicólogos cognitivistas: Parente, Silveira e Leocurs (1997), Soares (2021) destaca: “Para as

práticas de ensino de língua escrita, e também para a pesquisa sobre alfabetização, a diferenciação entre o efeito de regularidade sobre a leitura e o efeito de regularidade sobre a escrita é fundamental” (Soares, 2021, p. 291).

De acordo com Soares (2021), os casos de regularidades contextuais que servem à leitura, como saber que L e U são ambos pronunciados U, nem sempre servem para a escrita. A exemplo, a autora cita o caso em que saber que S entre vogais tem som de Z serve à leitura, mas não à escrita<sup>2</sup>. Isso é confirmando pela organização teórica que faz Lemle (2001), quando apresenta o caso regular para a leitura: L será consoante lateral diante de vogal, mas representará som próximo ao da semivogal U em final de sílaba, como em SOL – SOU. Já com relação à escrita, descreve que, além de [z], [s], [ʃ] e [ʒ] em contextos específicos, o caso do U pós-vocálico como sendo: “relações de concorrência: mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição” (Lemle, 2001, p. 25), está sendo a terceira escala de outras duas: relação de um para um; relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição.

Em nota explicativa, Soares (2021) destaca a complexidade da regularidade de L ou U em final de sílaba na direção da escrita: “Embora esta regra esclareça o uso de L ou U no maior número de palavras do português brasileiro, há casos em que ela não se aplica, sobretudo quando a vogal anterior é E ou A, como em *papel/chapéu*, *mel/céu*, *calda/cauda*, *central/degrau*; nesses casos, será necessária a memorização da forma ortográfica pela via lexical”. (Soares, 2021, p. 299). Essa análise considera outros fatores já incluídos como estratégias de regularidades, tais como as flexões verbais e a derivação de palavras. Esse recurso vai além das relações letra - som, mas consideram a morfologia, a semântica e sintaxe das línguas: “em ortografias próximas da transparência, como a do português brasileiro, a consciência morfossintática e sua tradução em regras ortográficas tornam-se um recurso de facilitação para o domínio da grafia de correspondências irregulares fonema-grafema” (Soares, 2021, p. 303).

Kato (2004) sintetiza a natureza da escrita ortográfica, apresentando as motivações que a constituem. Há motivações fonéticas, como no caso da marcação de nasalidade ora por N ora M. Como motivação lexical, Kato (2004) destaca a palavra *medicinal*, justificando que sua escrita será com a letra C (e não tantas outras possíveis nesse contexto entre vogais), porque mantém o radical *medic-*, o qual poderá ser interpretado no grupo de cognatos: médico; medicamento, medicinal. Como motivação diacrônica, destaca que a escolha de determinada letra, em um período histórico da língua, representava determinado segmento

---

2 Este caso, entretanto, pode servir como restrição à escrita de L ou U pós-vocálico no interior das palavras, como descrito no capítulo 4 e sugerido na sequência de atividades.

sonoro, mas com a mudança deste, poderá perder sua função inicial. É o que ocorre com L e U. Dessa forma: “A língua oral muda e a escrita é – mais – conservadora, o que acarreta um afastamento gradativo entre as duas. Quando a motivação vai deixando de existir, o que resulta é um misto de relações motivadas e arbitrárias” (Kato, 2004, p. 19).

Tanto Kato (2004), Moraes (2007) quanto Soares (2021) consideram três estratégias morfossintáticas para a escolha ortográfica de L ou U pós-vocálicos: 1 – flexão verbal (somente U é autorizado em final de verbos, como em: *sou, falou, escreveu, sorriu*); a formação de palavras considerando tanto a raiz quanto sufixos (*salgado* é escrito com L porque deriva de *sal*; *bebedouro* é escrito com U porque é parte integrante do morfema derivacional *-ouro*; *al* é morfema derivacional de adjetivos e substantivos); bem como a correlação entre classes discursivas: verbos admitem somente U pós-vocálico em final de palavra; substantivos e adjetivos partilham de terminações com AL, EL, IL, OL e UL.

Diante das análises dos autores acima referenciados, apresentar-se-á no capítulo 4 análises mais detalhadas sobre regularidades e irregularidades para a escrita de L e U em final de sílaba, além de O átono em final de palavra quando vier depois de vogal, em geral, I. Isto porque: “Em posição de sílaba tônica, a letra que transcreve [u] é u (lua, tudo) e em posição final de palavra, se a sílaba é átona é transcrita na ortografia pela letra o (mato, pego)” (LEMLE, 2001, p. 18). Dessa forma, a letra O também poderá incorrer em dificuldade para a escrita ortográfica, posto que representará o som de U depois de vogal, como em *Inácio, rio*, em que há ocorrência de pronúncia semelhante e grafia diferente a: *fácil, riu*.

Por fim, espera-se delinear caminho passível de ser trilhado por quem está aprendendo as normas ortográficas da língua portuguesa, investigando o máximo possível de regularidades para o ensino-aprendizagem das representações de U pós-vocálico. De forma a organizar e analisar as sugestões citadas anteriormente, podendo, inclusive, ampliar as possibilidades de regularidade para a escrita. Se os outros casos de irregularidades ([s], [z]) recebem muitas contribuições acadêmicas para a escrita de suas formas ortográficas, observou-se a partir de pesquisas bibliográficas que o mesmo não acontece com L e U, o que motivou investigar tal objeto e, quem sabe, contribuir com o processo de ensino e aprendizagem se sua escrita ortográfica.

De posse desses conhecimentos, o educando disporá de mais autonomia sobre as normas ortográficas, podendo optar por recorrer a fontes de consulta das normas ortográficas ou se utilizando de estratégias próprias das regularidades de algumas normas. De toda forma, estará preparado para agir sobre o objeto de estudo de forma consciente e reflexiva, não mais

sobre a redoma do princípio apenas alfabético, mas alfabético e ortográfico. Dessa forma, poderá autoavaliar sua escrita, reduzindo a dependência e avaliação somente do professor e, o que é pior, sem receber deste os instrumentais necessários para escrever ortograficamente.

### 3.1 Estrutura silábica da LP: restrições segmentais e ortográficas

Como descreve (Bortoni-Ricardo, 2011), a estrutura silábica da língua portuguesa reconhece o princípio básico de (C<sub>1</sub>) (C<sub>2</sub>) V (C<sub>3</sub>) (C<sub>4</sub>), em que C = consoante e V = vogal. Apresentando as consoantes entre parênteses, indica-se que tais sons podem ocorrer ou não. Não ocorrer em determinado contexto (1, 2, 3, 4) depende de regras tautossilábicas da língua, ou seja, quais combinações são possíveis e quais não são admitidas. Observa-se, ainda, que a vogal figura ao centro sem parêntese, o que já sinaliza: “não há sílaba sem vogal em português” (Simões, 2006, p. 28), sendo a vogal, portanto, segmento obrigatório na constituição de uma sílaba em LP.

Em português, somente vogais funcionam como núcleos. Todas as vogais de uma sequência são, no primeiro momento, picos silábicos, ou seja, núcleos de sílaba. E, porque o português não tem vogais longas, a sequência VV, inicialmente, é sempre dissilábica. Glides são derivados de vogais altas por silabação (Bisol, 1999, p. 703).

Os diferentes estudos do campo fonologia contribuem com o fazer docente, posto que permitem a compreensão de alguns fenômenos da relação da língua, tais como a mudança de categoria da vogal em semivogal. Isto é, após análise no interior da sílaba, percebe-se que duas vogais podem ser pronunciadas juntas – em mesma sílaba – contanto que uma figure na parte periférica da proeminência silábica<sup>3</sup>, a ponto de se aproximar da função das consoantes, como no esquema abaixo:

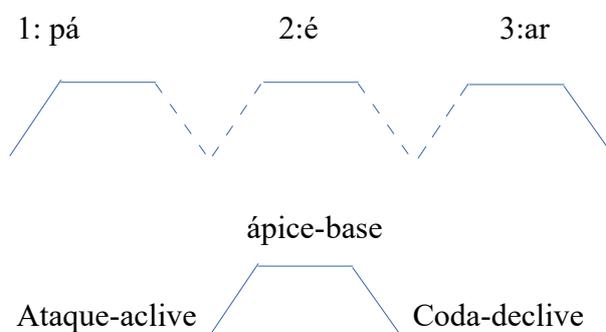


Nos dois esquemas, propostos por Simões (2006), *a* é a base silábica – portanto, vogal – figurando no ápice da sílaba; *m* por vir antes da base é o aclave-ataque; *r* e *u*, desta forma,

3 De acordo com Bisol (1999), somente o ditongo verdadeiro terá a semivogal na subjacência; os ditongos leves tendem a sofrer monotongação.

configuram o declive silábico ou coda. Do ponto de vista articulatorio, na pronúncia dos segmentos acima, a sílaba inicia com o fone [m] ancorado na vogal [a] e vem reduzindo a proeminência articulatoria (menos esforço muscular) até chegar em [ʊ], por um lado, ou produzindo a fricativa [x], por exemplo, por outro. Há, portanto, “crescente sonoridade que vai do ataque silábico em direção ao núcleo, resultando no pico silábico – a vogal – e uma decrescente sonoridade a partir dele, em direção à coda” (Mikaela-Roberto, 2016, p. 76). É nesse sentido que a letra U representará a semivogal [ʊ], pois se posiciona periféricamente na articulação silábica e não como ápice.

A seguir são apresentadas possíveis estruturas silábicas de LP, a depender de quais pontos são preenchidos antes e/ou depois da vogal:



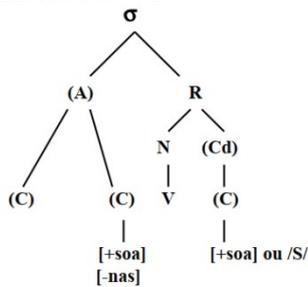
Fonte: Adaptado pela autora, com base em Simões (2006).

Como dito anteriormente, a fase obrigatória da sílaba em português é a vogal, por isso as palavras podem ser formadas somente por uma vogal (é), mas também com aclave + base (pá) ou base + declive (ar). A forma aclave + base, composta por consoante + vogal, também denominada de complexa livre, figura como a formação silábica mais recorrente na língua. Quando o declive silábico é preenchido, denomina-se a estrutura de complexa travada (SIMÕES, 2006). “As líquidas /r/ e /l/ e as fricativas alveolares /s/ e /z/ são as únicas consoantes que ocorrem na posição C<sub>3</sub>. As vogais não silábicas ou semivogais /j/ e /w/ também ocorrem nessa posição formando os ditongos” (Bortoni-Ricardo, 2011, p. 54). Ou seja, no declive silábico, travando a sílaba, podem ocorrer somente consoantes com traços [+soantes] – L, R, S – e as semivogais que são, pela própria natureza semivocálica, soantes, representadas em LP geralmente pelas letras I e U.

Ao considerar o modelo de estrutura da sílaba em LP proposto por Bisol (1999), nota-se que o núcleo silábico, na verdade, compõe-se de uma ramificação, a qual poderá ser preenchida por semivogal ou consoante mais sonora [+son], como as líquidas R e L, além de

S/Z. No exemplo abaixo, apresenta-se a maior e mais complexa estrutura silábica possível em LP: CCVvC. Nessa estrutura, apenas será possível S na posição C<sub>4</sub>.

**Ilustração 4** - Estrutura silábica CCVvC



**Fonte:** BISOL, 1999, p. 703.

Tanto o aclave quanto o declive silábicos podem ser complexos, ou seja, receber mais de um fone em sua articulação. No aclave/ataque complexo podem aparecer até dois fonemas (C<sub>1</sub> + C<sub>2</sub>), um sendo obrigatoriamente obstruinte [-sonoro] e o segundo uma líquida [+sonora] e menos nasal [-nas]. Usando as letras do alfabeto da LP, podem ocupar a posição C<sub>1</sub> das sílabas complexas as consoantes: P, B, T, D, F, V, C, G, sendo que as letras C e G só fazem parte desse grupo se representarem som de [k] e [g], como em *crivo* e *grato*, respectivamente; enquanto que apenas podem ocupar a posição C<sub>2</sub> as consoantes: R e L. A posição C<sub>2</sub> também pode ser preenchida por uma semivogal [ɥ] e [ɹ] - I e U, como em *água* e *glória*.

No declive silábico ocorre algo semelhante, pois a posição C<sub>3</sub> pode ser preenchida por semivogal (I e U), como em: *pai*, *céu*; pelas consoantes L, R, S, como em: *mal*, *mar*, *mas*; além de M ou N, porém estas últimas letras não representam segmentos sonoros próprios, mas apenas servem à vogal como sinal de nasalidade, como em: *canto*, *campo*. Mais restrições ocorrem em relação à posição C<sub>4</sub>, para a qual somente são admitidas as consoantes [+soantes] [s,z,ʃ], todas representadas na LP pela letra S, aceitando na posição anterior (C<sub>3</sub>) apenas N ou as semivogais I e U, como em: *claustro*, *seis*, *transformar*.

Quanto a combinações possíveis em língua portuguesa, há de considerar as posições que cada consoante pode assumir na palavra, inferindo, assim, aquelas que podem estar na segunda posição do aclave silábico e as que não são admitidas nela, “nos chamados encontros consonantais tautossilábicos [...], a primeira consoante deve ser uma obstruinte e a segunda deve ser uma líquida” (Mikaela-Roberto, 2016, p. 74). Conceituando: “As líquidas /r,l,j,w/ são classificadas como aproximantes, isto é, sons produzidos sem turbulência pela aproximação dos articuladores com/sem leve contato. Cobrem as laterais, os glides e os vários

tipos de r” (BISOL, 1994, p. 02). Nota-se que as regras gramaticais de encontros entre R e L com outras consoantes representam fatores fonotáticos: pl – pr; bl – br; tr – tl; isso quer dizer que consoantes com características com traços silábicos muito parecidos não figuram juntas na mesma sílaba, como ocorre com: sl – ls – sr – rs – nr – mp – pt, representando geralmente<sup>4</sup> limite entre sílabas. Assim, nas estruturas *verso*, *balsa*, *honra*, *desleal*, haverá separação silábica entre as consoantes rs, ls, nr, sl: *ver-so*, *bal-sa*, *hon-ra*, *des-leal*. Outra informação importante é que nesse contexto, após consoante, as letras S, L e R voltarão a representar os sons que representam no início de palavra.

Somente em casos de restrições do sistema alfabético da LP é que haverá exceções na posição C<sub>3</sub>, ou seja, somente para deixar claro os limites de sílabas é que ocorrerá um consoante [+obstruinte] após a vogal, como em: *optar* – *afia* – *ritmo* – *adjetivo*. Em outras palavras, a não autorização da combinação *pt*, por exemplo, resultará em divisão silábica por restrição segmental como em: *op-tar*, *af-ta*, *rit-mo*. Mesmo em palavras como *pneu*, *gnomo* e *mnemônico*, a primeira consoante é do grupo das [+obstruinte] e a segunda é [+soante]<sup>5</sup>. Mas porque a estrutura silábica do português exija uma vogal no centro silábico e porque haja tendência a sílabas abertas, sem declive silábico, é comum adicionar *i* ou *e* epentético na pronúncia (Simões, 2006), pronunciando-se e escrevendo: [o'pitu] – *opito*:

na ortografia do português brasileiro, ao contrário do que ocorre em ortografias opacas, como a do inglês, os limites das sílabas são em geral claramente marcados, o número de padrões silábicos é reduzido, predomina o padrão constituído de apenas dois segmentos (CV consoante + vogal), sílabas travadas são pouco numerosas (Soares, 2021, p. 310).

É justamente pela menor complexidade das sílabas da LP que esta língua é classificada como mais próxima à transparência e mais distante da opacidade, o que permite a constante reestruturação, pelos falantes da LP, de sílabas que fogem a esse padrão, tal como acontece com as palavras *optar* e *pneu*, na qual é inserida uma vogal após a consoante [+obstruinte], formando com ela uma sílaba canônica da LP:

tal como em outras ortografias transparentes, é predominante a estrutura CV, por isso denominada sílaba canônica. [...] no português brasileiro, segundo estudo de Marques (2008), 64% das sílabas são constituídas de apenas 2 segmentos (sílabas CV) (Soares, 2021, p. 311).

4 A palavra *gols* apresenta configuração diferente porque mantém a escrita *gol* de sua língua de origem, o inglês.

5 Soante: fonema com sonoridade espontânea. No PB, vogais, semivogais, líquidas e nasais são soantes. (MIKAELA-ROBERTO, 2016, p. 175)

De toda forma, a realização de sílabas com consoante na posição C<sub>3</sub> tendem a sofrer alterações e intervenções do falante da LP, e isso se repercute na aprendizagem da escrita da língua. A exemplo, a realização de L no declive silábico, na maior parte do Brasil (Bortoni-Ricardo, 2011), não mais se apresenta como uma consoante, mas com uma semiconsoante, com percepção auditiva parecida com o som de U: *sal, mal, sol, mel* etc.

Dificuldade para a criança apresenta também a sílaba CVC quando a consoante pós-vocálica é, na escrita, a letra L. Fonologicamente, na maioria dos dialetos do português brasileiro, essa letra em posição pós-vocálica não corresponde à lateral /l/ que ela representa em início de sílaba, mas à semivogal “w”, que se une à vogal do núcleo, formando um ditongo[...]. Assim, a criança escreve BAUDE por *balde*, PERNAUTA por *pernalta*, BOUSA por *bolsa*, SAU por *sal*, SOU por *sol*; no mesmo erro ocorre em coda final: PAPEU por *papel*, ANZOU por *anzol*, HOSPITAU por *hospital* (Soares, 2021, p. 320-321).

De acordo com Lemle (2001), em contexto pós-vocálico, a ocorrência de U e L apresentam contexto de maior dificuldade para o aprendiz, em especial, no interior de palavras. Outrossim: “Em síntese, crianças cometem significativamente menos erros em sílabas CVC com coda R (rótica) ou S/Z (fricativas) que em sílabas CVC em que o C<sub>3</sub> pós-vocálico é M/N (nasal) ou L (lateral) – é o que as pesquisas têm comprovado” (Soares, 2021, p. 321). Por isso, algumas restrições na estrutura silábica serão adicionadas por meio da ortografia. Por exemplo, se ocorre dúvida sobre a escrita de L ou U no interior das palavras antes de S, considerando restrição da sequência LS na mesma sílaba, inibe-se a escrita da palavra *bolsa* com U, uma vez que o som representado pela letra S é de [s] e não de [z]. Por outro lado, em palavras como *pausa*, a letra autorizada após U é S, porque este assume a representação de [z]. Nesse contexto, não se poderia escrever L. São nesses contextos de conflito que a ortografia se faz coerente e necessária, posto que permite interpretações e aprendizagem de normas, reduzindo para o aprendiz dificuldade de identificação quanto à letra autorizada:

Entendemos que as propriedades do objeto “norma ortográfica” operam respeitando aquelas já definidas pelo objeto “sistema de escrita alfabética”. Assim, a partir das combinações de letras que este último permite e dos valores sonoros que as letras nele assumem, a norma ortográfica cria outras propriedades ou restrições. Às vezes, como veremos, elas são pautadas por regras. Noutros casos, a norma estabelece formas únicas autorizadas, que o usuário terá que memorizar, sem ter como se guiar por uma regra (Morais, 2007, p.17).

Em casos onde há duas ou mais opções de grafia, pode-se guiar por regularidades segmentais e/ou ortográficas, previstas pelo próprio sistema alfabético e suas normas de representação. A exemplo, tem-se o caso de O e E átonos em final de palavras, os quais ortograficamente serão representados por essas letras mesmo tendo realização próxima aos

sons de U e I, respectivamente. Essa norma se faz necessária pelo fato de que palavras escritas com I e U serão tônicas nesse contexto: *come – comi; tato – tatu*.

Isto posto, “Em grande parte das variantes do português brasileiro o /e/ é, nesta posição (final átona), realizado como /i/ e o /o/, como /u/, isto é, os sons resultantes do fechamento de /e/ e /o/ se confundem com /i/ e /u/, respectivamente” (Faraco, 2005, p. 34). Apesar da mudança fonético-fonológica das vogais anteriores e posteriores em posição átona em final de palavra, a ortografia mantém E e O como regra nesse contexto. Por isso, o educador precisa ser ciente e mediar a consciência dos aprendizes sobre essa regra contextual do uso de O e U, por exemplo, ao final de palavra, podendo recorrer a pares chamados aqui de fonológicos, destacando a tonicidade ou atonicidade silábica.

Considerando as mudanças entre forma de pronúncia adotada e as representações alfabético-ortográficas mantidas na LP, tem-se também os casos em que não se pronuncia as semivogais em final de palavras, em especial, após o O. Nesses casos, pode-se também recorrer à análise de pares *compro – comprou*, pois se na escrita não houver a letra U, a palavra representada não será de comprô - [kõ'pro] nem de [kõ'proʊ] – comprou, mas de compro - [kõ'pro], ou seja, com O átono. Isto é: mesmo apagando o U, a tonicidade nesse contexto já sinalizará alerta de que pode haver, na escrita, alguma marcação gráfica para a tonicidade, já que é uma oxítone terminada em O, de acordo com a ortografia da LP.

Faraco (2005) argumenta sobre ser bastante útil que exista um sistema gráfico, justamente porque a LP tem um sistema de representação de segmentos sonoros, o qual é uniformizado e neutralizado diante das várias possibilidades de pronúncia de uma mesma palavra em línguas de escrita alfabética. Outrossim: “[...] é importante destacar uma outra característica do sistema gráfico: sua relativa neutralidade em relação à pronúncia.[...] há muitas formas de pronunciar uma palavra (conforme a variedade da língua que se fala), mas há uma única forma de grafá-las” (Faraco, 2005, p. 11).

Por fim, esse tópico cita outros saberes importantes que podem servir de auxílio à escrita ortográfica: o estudo de morfologia. Por este recurso, de acordo Morais (2007), onde haja menos possibilidade de identificar a escrita com L e U em final de palavras, pode-se analisar a adição de morfemas derivacionais de adjetivos e substantivos – como AL, ÁVEL – e flexões verbais – como EU, OU, IU. Para o contexto medial de palavras, Morais (2007) e Kato (2004) sugerem o trabalho com derivação de palavras e análise de cognatos, pois as palavras *salgado* e *paulada* seriam escritas ou com L ou com U a depender de suas palavras primitivas. Estas sugestões e as de restrições segmentais e ortográficas serão exploradas no capítulo 4, a fim de

organizar as possíveis regularidades e irregularidades ortográficas para o ensino e a aprendizagem do objeto de estudo.

### 3.2 Processos fonológicos: implicações para a escrita ortográfica do som U pós-vocálico

Os processos fonológicos são fenômenos linguísticos naturais à realização fonética, com repercussões no sistema fonológico, das línguas. São regras observáveis de mudança na base morfológica das palavras, reorganização silábica entre palavras, adição, substituição ou apagamento de segmentos fonéticos. Há registro de tais mudanças ao longo da história e formação das línguas (em estudo diacrônico), bem como há mudanças observáveis e em desenvolvimento no interior das atuais línguas (por estudo sincrônico). Aos fenômenos ocorridos durante a formação e mudança das línguas ao longo da história, denomina-se metaplasmos; para estudar as mudanças ocorridas em sociedades contemporâneas, adotou-se agrupamentos dos processos fonológicos, em especial, após as contribuições de Stampe (1973 apud Othero, 2005: 02). Entretanto, há termos que são comumente utilizados tanto no estudo diacrônico quanto sincrônico, como acontece com os fenômenos de *metátese*, *vocalização*, *crase*. Nesse tópico da dissertação, serão considerados quatro grupos de processos fonológicos de estudo sincrônico, quais sejam: estruturação silábica, assimilação, enfraquecimento ou redução e neutralização (Othero, 2005), pois suas denominações são intuitivas para a compreensão dos fenômenos a serem descritos.

Com base em Seara, Nunes e Lazzaroto-Volcão (2011), o grupo *estruturação silábica* compreende os fenômenos de supressão, acréscimo ou inversão, os quais atuarão diretamente na estrutura e organização silábicas. O grupo *assimilação* apresenta substituições ou aproximações fonéticas de acordo com características articulatórias de segmentos adjacentes. *Enfraquecimento* ou *redução* caracteriza o grupo no qual a tonicidade e a posição do segmento na palavra terão ação significativa, como ocorre com sílabas mediais átonas pós-tônicas em palavras proparoxítonas, as quais podem ser reduzidas em parte ou no todo. Por fim, a neutralização corresponde a realizações fonéticas diferentes, mas que apresentam mesma função fonológica a depender do contexto onde ocorrem, como acontece entre as vogais médias altas, [o] e [u], [e] e [i] átonas em final de palavras.

Os processos descritos a seguir compartilham da interferência que podem ter sobre o objeto de estudo, os sons de U pós-vocálico. Nesse caso, torna-se importante reconhecer que as realizações fonéticas têm papel significativo na interpretação das mudanças ocorridas no interior dos morfemas, posto que essas mudanças consideram, em sua maioria, o constituinte silábico, que é uma realização fonética (Simões, 2005). As descrições serão conceituais e exemplificativas, não se utilizando de esquemas representativos de origem de alguma das teorias fonológicas. Afinal: “Esses fenômenos têm nomes tradicionais e, via de regra, apresentam um conteúdo que é aceito sem restrições pelos estudiosos” (Cagliari, 2002, p. 99).

O tópico anterior apresentou os grupos de consoantes, vogais e glides e sua organização na estrutura silábica da LP. Para uma análise fonológica, o grupo de consoantes, por exemplo, pode ser subdividido entre as oclusivas, fricativas. Esses grupos são organizados de acordo com as características compartilhadas por seus componentes, compondo uma *classe natural*: “Os processos fonológicos aplicam-se de maneira referencial sobre as classes naturais, formando regras mais abrangentes do que aquelas que se aplicam apenas sobre propriedades distintivas individuais” (Cagliari, 2002, p. 88). Entretanto, as análises dos processos fonológicos serão mais complexos e carecerão de maiores detalhes segmentais a depender do objetivo de pesquisa e da teoria fonológica adotada. Por ora, cabe a este tópico apenas apresentar os processos que possuam relação com a realização de U pós-vocálico, sem necessariamente aprofundar os estudos para fins explicativos. O objetivo com essa apresentação é o de compreender as possíveis influências que os processos fonológicos terão sobre a escrita ortográfica.

Com influência sobre mudança na *estrutura silábica* da LP com relação a U pós-vocálico, tem-se o processo de *monotongação*, o qual se caracteriza pela supressão da semivogal no declive silábico, transformando a estrutura CVV em CV. Esse fenômeno pode ocorrer tanto em sílabas átonas quanto tônicas, em posição medial e final de palavras. Na escrita, esse processo pode ser registrado ao se apagar a semivogal como em: *compro* por *comprou*; *poco* por *pouco*.

Em quadro apresentado por Soares (2021) sobre dificuldades na aprendizagem da escrita ortográfica com relação aos ditongos, tem-se que:

[...] a supressão da vogal do ditongo **ou** na fala é de caráter geral, isto é, ocorre sempre, decorrendo daí erros frequentes na grafia de palavras com esse ditongo, quer na posição medial em sílabas CVV, quer na posição inicial de palavras, em sílabas VV, palavras em geral frequentes no vocabulário infantil: a criança escreve DOTOR por *doutor*, VASSORA por *vassoura*, COVE por *couve*, OTRO por *outro*, CENORA por *cenoura*. Como se trata de escrita ortograficamente incorreta por influência da fala, não há regra que possa orientar a criança para a grafia correta: a

aprendizagem da forma ortográfica de palavras com o ditongo **ou** se faz, pois, sobretudo por via lexical, ou seja, por memorização da grafia correta e sua incorporação ao léxico mental. (Soares, 2021, p. 327-328).

Diante do desafio e das dificuldades de escrever ortograficamente palavras que apresentem possibilidade de monotongação, será necessário investigar os recursos propostos pela autora (op. cit.), a via lexical, de derivação, por exemplo, que possam auxiliar o educando na aprendizagem das normas ortográficas. Além disso, considerar os contextos de restrição, apresentado no tópico anterior, pode culminar em outras estratégias de regularidade.

Já a *metátese* caracteriza-se como uma reestruturação silábica, considerando que esta pode ocorrer no interior da sílaba ou entre sílabas adjacentes em uma mesma palavra, de forma que um segmento desloca-se no interior da palavra. A exemplo, tem-se a realização de [kawvo'gadə] por [kavaw'gadə], no qual o segmento [w] de posição 5 desloca-se para a posição 3, se considerada uma linearidade de segmentos da esquerda para a direita. Realizações como essa podem ser registradas pelos educandos que não reconheçam morfemas em formação das palavras, como *cavalgada*, cuja raiz é caval -.

Ainda com o exemplo acima, apresenta-se o fenômeno de *harmonia vocálica*, do grupo de *assimilação*. A harmonia vocálica caracteriza-se pela aproximação de semelhanças segmentais entre as vogais mais próximas, modificando ou substituindo o segmento que antes figurava em determinado contexto. Em [kawvo'gadə] por [kavaw'gadə] observa-se que, além de *metátese*, ocorre a mudança de [a] para [o], aproximando [o] de [w], os quais são [+ posteriores], [+ altos], [+ arredondados], diferenciando pela característica de [+ silábico], em que [w] apresenta-se como [- silábico] (Cagliari, 2005). Nesse sentido, o processo se configura como assimilação porque: “Um segmento adquire propriedades do segmento que está próximo dele” (Othero, 2005, p. 84).

Por fim, no grupo de *neutralização*, faz-se necessário descrever dois processos: o de *velarização* e o fenômeno de *vocalização* de [l] pós-vocálico. No primeiro, há mudança articulatória: “além do movimento da ponta da língua entre os dentes, há um levantamento do dorso posterior da língua para junto do véu palatino” (Camara Jr., 2015, p. 51), mas a classe natural permanece entre as consoantes; no segundo, há transformação da consoante lateral [w] em glide posterior [w]. Após essa mudança contextual, ou seja, no final de sílaba, tanto [l], [ɫ] quanto [w] assumem função equivalente no sistema fonológico da LP. Se no primeiro caso não há mudança na estrutura silábica; no segundo, a vocalização de [l] para [w] modifica também a forma CVC para CVV, posto que: “A lateral alveolar /l/ em posição C<sub>3</sub> neutraliza-se com /w/, mas também pode ser velarizada /ɫ/” (Bortoni-Ricardo, 2011, p. 54).

Ao se apropriar de uma regra fonológica, como a de vocalização do [l] pós-vocálico, em que sua realização fonética será de um glide posterior [w], é possível que mesmo em palavras em que a ortografia registre U, a criança escreva L, como pode ocorrer com os ditongos presentes em flexão verbal ou em final de substantivos: *chegol* para *chegou*; *vencel* – para *venceu*; *chapel* para *chapéu*. De acordo com Cagliari (2007), essa atitude é denominada de *hipercorreção* e representa ação crítica e reflexiva da criança ao aprender particularidades do sistema alfabético - ortográfico da LP.

Trata-se, aqui, de a criança se apropriar da regra relativa à regularidade contextual já discutida no tópico anterior: em final de sílaba, pronuncia-se U, escreve-se L. Aprendida a regra, é comum a criança generalizá-la, sobretudo para a 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito dos verbos: escreve SOPROL por *soprou*, ACABOL por *acabou*, COMEL por *comeu*, VESTIL por *vestiu* – erra por hipercorreção. (Soares, 2021, p. 320-321)

Ainda com relação a [l], pode-se citar o processo de *neutralização* com [r], fenômeno conhecido como *rotacismo*: “A neutralização entre /r/ e /l/ no caipira ocorre tanto em posição final quanto em encontros consonantais” (Bortoni-Ricardo, 2011, p. 76). Dessa forma: “O rotacismo é um fenômeno bastante comum pelo fato de as líquidas partilharem muitos traços, o que faz com que seja frequente a troca de uma pela outra”(Bortoni-Ricardo, 2016, p. 125).

O último processo fonológico a ser descrito nesse tópico é o sândi externo, posto que também apresenta possíveis interferências sobre o objeto de estudo. Isso porque, se por um lado há a possibilidade da formação de ditongos no limites entre palavras em determinada estrutura frásica, por outro, pode-se utilizar dessa mudança natural da língua para reduzir dúvidas quanto à escrita de palavras com L ou U em final de palavras, como em *mal* e *mau*. A exemplo, a construção mal-estar, se não fosse escrita com hífen, incorreria na ressilabação, resultando em *malestar*. Há, inclusive, um caso<sup>6</sup> que conta:

*O menino vivia dizendo que tinha muito medo do monstro Malamém, e que jamais o queria encontrar. Por dias a mãe ouvia aquela história, mas não dava muita atenção. Até um dia, ouvindo o menino rezar baixinho e pedir para nunca encontrar com o maior monstro que acreditava existir, a mãe perguntou: - De que monstro você tanto fala? – O menino respondeu: - Desse que a senhora pede para Deus nos livrar todo dia! Depois de rezar o Pai Nosso, a senhora sempre fala “e nos livre do Mal. Amém!”.*

O caso possui uma sutil relação entre a percepção que a criança tem entre junta intervocabular e sua reformulação conceitual, pois o humor do caso está justamente

---

6 Causo, narrativa de sabedoria popular, sem autoria reconhecida.

associado a uma ressilabação feita entre a consoante [l] e a vogal [a], no limite entre vocábulos. Essa ocorrência apenas elucida o fato de que, mesmo sofrendo vocalização, a consoante lateral ainda confirma sua existência na subjacência do vocábulo. Mas é coerente entender que sândi externo significa uma hiposegmentação com base em processos fonológicos, isto é: “juntura intervocabular ou sândi (vem de “sandhi”, da antiga gramática hindu, termo que significa “colocar juntamente”). Ocorre em fronteira de duas palavras” (Silva, 2011, p. 86). Mas há casos de juntura ou de segmentação inadequada em relação às normas ortográficas por desconhecimento da função do espaço em branco presente na escrita: a marcação do limite vocabular. Nesses casos, a natureza da dificuldade é outra.

### 3.2.1 O contínuo de urbanização na relação fala e escrita

As mudanças linguísticas ao longo da história estão intimamente ligadas à variação linguística. Esta entendida como as diferentes realizações de pronúncia, estruturação frásica, formação de palavras em comunidades de fala organizadas por faixa etária, gênero, *status* econômico, contextos de interação profissional e acadêmica, bem como os papéis sociais desempenhados por cada falante de uma língua materna. Como visto no tópico anterior, há variações e mudanças ocasionadas por processos fonológicos. O resultado desses processos podem ser mais ou menos estigmatizados a depender de onde ocorre (rural, urbano, periférico urbano), em quais comunidades de fala se manifestam com maior ocorrência. Nesse tópico, será apresentado brevemente o contínuo de urbanização, com base em Bortoni-Ricardo (2004), no intuito de situar processos fonológicos mais ou menos estigmatizados em relação ao objeto de estudo, considerando sua relação com o ensino de normas ortográficas.

Estudos linguístico demonstram que, tanto nas mudanças de formação da língua portuguesa quanto nas realizações contemporâneas de variação da língua materna, podem ocorrer processos de *vocalização*, *monotongação*, *rotacismo*, *harmonização vocálica* dentre outros. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), há processos em avanço tão significativo na língua que estão inseridos tanto em áreas rurais mais isoladas quanto nas áreas urbanas que sofrem maior influência da padronização da fala por meio da mídia, das instituições públicas, que suas realizações não causam preconceito e estigmatização, ao contrário, fazem parte e são aceitas com naturalidade por comunidades diversas de falantes. Insere-se nesse grupo a



após vogal é estigmatizada tanto ou mais do que o inverso, L por R, como em *calvão*, *galça*, *álvore*, realizações classificadas como descontínuas por se restringirem a poucas comunidades de fala. Essas variantes não ocorrem gratuitamente, estão inseridas em contextos propícios a sua realização, seja por segmentos adjacentes seja pela reestruturação silábica da LP etc. Utilizando-se dos exemplos acima, é possível perceber realizações perfeitamente possíveis na língua: *calvão* não é autorizada, mas existe a forma *calvo*; igualmente, *álvore* não constitui uma palavra ortográfica, mas existe a palavra *alvo*. Isto é, para se manter um olhar de estigma e preconceito diante das variantes acima há de se investir em explicações extralinguísticas, porque as de estrutura e formação das palavras não são suficientes. Ainda sobre o *rotacismo*:

PRANTEI – a troca de /l/ por /r/ nos grupos consonânticos, como bloco/broco, problema/probrema é encontrada em falares rurbanos e, às vezes, até em falares urbanos. Preferimos classificar *prantei* como um traço descontínuo, considerando que esse fenômeno é muito estigmatizado na cultura urbana (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 54).

Pode-se observar que as mudanças de L em R – ou o inverso – são avaliados negativamente por comunidades mais urbanas, segundo os estudos de Bortoni-Ricardo (2004), mas outras realizações com o mesmo segmento [l] ao se transformar em glide posterior [w] não causam estigma. Nesse caso entretanto:

Para nós, professores, o principal problema a observar no caso de /l/ pós-vocálico é neutralização entre /l/ e /u/ nesta posição, pois nossos alunos, ao aprender a escrever, têm de aprender a usar a letra U em palavras como *berimbau*, *pau*, *chapéu* etc., a letra O, em palavras como *arrepio*, *macio*, *vazio* e *tio* etc., e, finalmente, a letra L em palavras como *avental*, *lençol*, *automóvel*, *anzol* etc. O segmento final, pós-vocálico, em todas elas, é pronunciado /u/ (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 94).

Conhecer a língua portuguesa, em especial a realizada no Brasil, é um passo inicial para compreender a relação fala-escrita, a interferência das variedades linguísticas ao processo de aprendizagem da escrita e, assim, direcionar atitudes de incorporação das diferenças linguísticas ao ensino, de forma respeitosa e coerente com as descobertas científicas sobre a variação linguística no português brasileiro.

No próximo capítulo, serão exploradas as regularidades e irregularidades sobre a escrita ortográfica de U, L e O, além de considerar contextos possíveis de monotongação, quando na escrita não haja marcação gráfica onde deveria figurar a semivogal [ʊ], o glide [w] e o [o] átono reduzido após vogal, a fim de identificar quais recursos disponíveis podem auxiliar a escrita ortográfica das várias representações de U pós-vocálico.



#### 4 DITONGO ORAL COM [ʋ] NO DECLIVE SILÁBICO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O registro visual de letras no papel, como visto no capítulo anterior, não garante a pronúncia de um elemento discreto em sua correspondência gráfica. O grau de opacidade da ortografia da língua portuguesa incide na existência de mais de uma realidade sonora para um elemento gráfico, chegando mesmo a haver um elemento gráfico para elementos nulos ou apagados na realidade sonora. Nesse contexto, o capítulo 4 apresenta a concepção de ditongo que embasará a proposta didático-pedagógica, de forma a descrever, em especial, os ditongos decrescentes orais<sup>7</sup> com [ʋ]<sup>8</sup>, ou a sílaba travada com [w]<sup>9</sup> na sua realidade fonética-pronunciável, sugerindo relações de regularidades e irregularidades para a aprendizagem da escrita ortográfica, com base nos estudos de Morais (2007), Mollica (2003) e Gonçalves (1997).

Partindo da realidade sonora, os ditongos são parte de uma construção silábica com certo grau de complexidade. Pois como visto no capítulo anterior, na estrutura silábica do português predomina a forma CV (Consoante + Vogal), a vogal figurando como ápice. Os ditongos decrescentes são, portanto, a realização de uma vogal-núcleo e uma vogal assilábica que figura no declive silábico (Camara JR., 2008), podendo realizar a função de travamento da sílaba, aproximando-se assim das funções da consoante (Simões, 2006). Na obra *Estrutura da Língua Portuguesa*, de Camara Jr. (2008), a sílaba com semivogal é indicada como CVV; em Simões (2006), como CVv. Mas é em Bisol (1994) que se encontra embasamento para classificar os ditongos com maior ou menor transparência entre pronúncia e escrita ortográfica, considerando o caráter de ditongo *verdadeiro* ou *falso*, para os quais optamos por denominar de ditongo como maior probabilidade de variação (+ *variação*) ou menor probabilidade de variação (– *variação*). A classificação em *mais ou menos variação* permite analisar e sugerir formas possíveis de regularidades para o ensino.

De acordo com os estudos de Cristófaros-Silva (2003), são as vogais [i] e [u] aquelas cuja mudança articulatória incidirá na realização de uma semivogal, ou seja, parte do afixo

7 De acordo com Bortoni-Ricardo (2011), há cinco ditongos decrescentes nasais em Português.

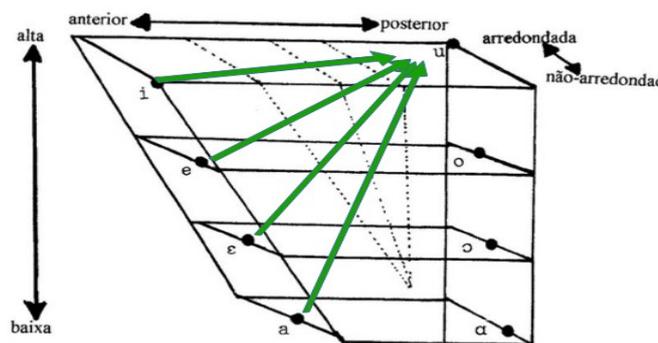
8 Símbolo fonético de representação da semivogal posterior, de acordo com IPA (Internacional Phonetic Alphabet), indicado nos estudos de Cristófaros-Silva (2003).

9 Símbolo fonético de representação do glide posterior, resultado da vocalização da lateral alveolar [l] em [w], de acordo com o IPA, apontado nos estudos de Cristófaros-Silva (2003).

ou do declive silábico, posto que o ápice da sílaba só pode ser preenchido por vogal. Ademais, mesmo como núcleo silábico, essas vogais podem sofrer mudança tênue em sua produção, quando são resultado de um afrouxamento de [e] e [o], a depender da tonicidade (pretônica ou postônica) e da posição na palavra, se medial ou final. Assim, há duas classificações: “As vogais [ɪ] e [ʊ] diferem das vogais [i] e [u] pelo fato de as primeiras serem levemente mais centralizadas e articuladas com menor esforço muscular. As vogais [i, u] são denominadas vogais tensas e as vogais [ɪ, ʊ] são denominadas vogais frouxas” (Cristófaros-Silva, 2003, p. 74). As diferenças na produção articulatória entre um som e outro não figuram como um problema para o falante de língua portuguesa, por exemplo. Maiores dificuldades serão percebidas quando houver a necessidade de relacionar os sons aos correlatos ortográficos.

Ainda de acordo com os estudos de Cristófaros-Silva (2003), na produção de ditongos decrescentes considera-se a possibilidade de uma mudança articulatória, utilizando o mesmo impulso de voz (mesma corrente de ar), partindo das vogais [a, ɛ, e, i, ɔ, o, u] para [ɪ, ʊ]. Outrossim: “Um ditongo é uma vogal que apresenta mudanças de qualidade continuamente dentro de um percurso na área vocálica. [...] estamos expressando que ocorre um movimento contínuo e gradual da língua entre duas posições articulatórias vocálicas (Cristófaros-Silva, 2003, p. 73-74)”. Considerando a interpretação da autora (ibid.), descreve-se a produção articulatória de ditongos pela ilustração abaixo:

**Ilustração 5** - Modelo das vogais cardeais adaptado para a produção de ditongo decrescente oral posterior.



**Fonte:** Adaptado pela autora, de Ladefoge & Maddieson, 1996: 285 apud Cristófaros-Silva, 1999: 135.

Ao abordar o esquema acima nessa dissertação de mestrado, sugere-se que os ditongos figuram como uma sequência de segmentos no trato vocal, partindo do ponto de uma vogal tensa em direção a uma vogal frouxa [ɪ] ou [ʊ], que, por não serem ápice de sílaba, realizam-se como semivogais [ɪ, ʊ] – ditongo decrescente –; ou partindo destas para as vogais tensas –

ditongo crescente. Sendo considerados sons com menor intensidade articulatória, as semivogais podem, em determinado contexto de pronúncia, ser omitidas, ocorrendo o fenômeno de monotongação.

De acordo com Bisol (1994), a redução de um ditongo a uma vogal simples (monotongação) será possível frente a um *ditongo* com + *variação*: pouco > poco; feira > fera. Estes denominados de ditongos *falsos*, pois “não existem na subjacência, sendo gerados num nível mais próximo à superfície” (Mikaela-Roberto, 2016, p. 82). Sobre serem *falsos*, conceitua Bisol (1994) os que são passíveis de sofrer redução – monotongação –, o que não acontece com os ditongos *verdadeiros*, isto é, aqueles que figuram na subjacência: “[...]ditongos interpretados como fonológicos, em que há uma vogal na posição de núcleo silábico e um *glide* na coda. Eles costumam formar par mínimo com vogal única, como ocorre em pai/pá, riu/ri, seu/cê etc” (Mikaela-Roberto, 2016, p. 82).

Considerar a distinção proposta por Bisol (1994) entre *falsos* (com + *variação*) e *verdadeiros* (com – *variação*) é relevante para esta dissertação por dois motivos: primeiro, porque em caso de ditongos *verdadeiros*, com – *variação*, há de se esperar que, pronunciados, receberão alguma forma gráfica que os represente, devendo o educador estar consciente das possibilidades representacionais que a ortografia oferece a realidades sonoras parecidas, como o que ocorre entre viu ['viu], vil ['viw<sup>10</sup>] e fio ['fiu] ou ['fi.u], por exemplo; segundo, porque o apagamento da semivogal em decorrência de monotongação exige estratégias pedagógicas próprias da incorporação das variedades linguísticas ao ensino (Barzotto, 2004).

#### 4.1 Ditongo decrescente oral com – *variação* de [ɥ] na estrutura pronunciável

Ao considerar as obras de Gonçalves (1997), Lemle (2001) e Faraco (2005), em que se sugere organização sistemática de ensino-aprendizagem da escrita ortográfica por parâmetros de maior ou menor correspondência entre o pronunciável e o registro gráfico<sup>11</sup>, apresenta-se

10 De acordo com Cristófar-Silva (2003), os símbolos [ɥ] e [w] podem representar um glide posterior, porém, é comum direcionar a representação de [ɥ] para a semivogal constituinte de ditongos e [w] para o glide que é resultado da vocalização da consoante lateral alveolar. Optou-se, pois, por utilizar a mesma diferenciação defendida pela autora.

11 Gonçalves retoma os estudos de Lemle (2005) para a qual as relações de correspondência som-escrita são denominadas de monogamia ou poligamia, bem como sugere as Mollica (1995).

nesse tópico os ditongos com – *variação*. São estes os primeiros ditongos descritos por não comporem em sua natureza a maior probabilidade de redução da semivogal (monotongação), representando também a parcela mais abundante de ditongos decrescentes orais com [ʊ] no declive silábico, também chamados de + *recuados*<sup>12</sup>. São eles:

**Quadro 3** - Ditongos decrescentes orais com [ʊ] na estrutura pronunciável, em gramáticas.

DITONGOS em CINTRA (2017) COM – <i>VARIACÃO</i>	DITONGOS em CEGALLA (2007) COM – <i>VARIACÃO</i>
[aw] <sup>13</sup> mau	Au: mau, degrau,
[ew] meu	Éu: véu, chapéu
[ɛw] céu	Eu: meu, bebeu
[iw] viu	Iu: viu, partiu

**Fonte:** Adaptado pela autora, de Cunha & Cintra (2017); Cegalla (2007).

Além das gramáticas citadas acima, também há pesquisas acadêmicas responsáveis por classificar os ditongos decrescentes orais posteriores, dos quais se elencou no quadro 4 os menos passíveis à monotongação.

**Quadro 4** - Ditongos decrescentes orais com – variação

Ditongo com semivogal [+ recuada]	Exemplos
[aw]	‘FLAUTA’
[ɛw]	‘CHAPÉU’
[ew]	‘COMEU’
[iw]	‘VIU’

**Fonte:** Adaptado pela autora, de Gonçalves (1997).

Diante da realidade pronunciável dos ditongos, com possibilidade de análise entre pares como pauta – pata, réu – ré; comeu – come, viu – vi, há maior transparência entre elementos pronunciáveis e o número de elementos gráficos correspondentes. Os ditongos em estudo são registrados pelas gramáticas de Cunha & Cintra (2017) e de Cegalla (2007) com a letra U após A, É, E e I. Estas vogais precedentes representam contexto de menor possibilidade de monotongação da semivogal (Gonçalves, 1997). Bortoni-Ricardo (2011), entretanto, apresenta outro processo fonológico que pode ocorrer após a vogal [a]: “Os processos contemporâneos de redução do ditongo decrescente no português do Brasil são de dois tipos: No primeiro, a semivogal é suprimida e a vogal conseqüentemente alongada. No

12 Termo utilizado para se referir a semivogal posterior.

13 Quando o símbolo [w] for utilizado na fonte original como representação da semivogal posterior, [ʊ], será mantida a forma utilizada pelo autor de referência.

segundo, a semivogal é suprimida e há mudanças na qualidade vocal” (Bortoni-Ricardo, 2011, p. 63). Exemplos de mudança na qualidade vocal:

/aw/ : /o/ ~ /ɔ/  
 /aw'mēntu/ : /ɔ'mētu/ ‘aumento’  
 /awto'mɔvew/ : /ɔto'mɔvi/ ‘automóvel’ (ibid., p. 63).

A variação, no caso acima, é caracterizada como processo fonológico por substituição, no qual há “harmonização vocálica, [...] um tipo de assimilação que faz as vogais se tornarem iguais ou semelhantes entre si” (Mikaela-Roberto, 2016, p. 124). Mas é possível, ainda, processo fonológico por transposição: “também conhecido como metátese. Consiste na alternância de segmentos dentro do vocábulo, o que pode se dar dentro de uma única sílaba ou envolver duas sílabas distintas” (Mikaela-Roberto, 2016, p. 122). O segundo fenômeno ocorre em palavras como *cavalgada*, que pode se realizar como *calvogada* ~ [kavaw'gadə] > [kawvo'gadə].

Os dois últimos casos podem ser inseridos na proposta didático-pedagógica, porém com menor ênfase, pois são de menor incidência na língua (Bortoni-Ricardo, 2011). Um dos maiores desafios da aprendizagem da escrita ortográfica em relação aos ditongos *verdadeiros* resulta de hipercorreção ou analogia a regras da ortografia que utilizam o L ou o O em contextos idênticos de realização do ditongo (Cagliari, 1995), seguido do apagamento da semivogal posterior, principalmente, após a vogal O. Por isso, faz-se pertinente um estudo sistematizado para compreender possíveis regularidades que auxiliem na aprendizagem da escrita ortográfica.

#### 4.2 Ditongo decrescente com + *variação* de [ɔ] na estrutura pronunciável

Após apresentar os ditongos presentes em língua portuguesa, dentre eles o OU [oʊ], Cintra (2017) destaca uma observação: “Nem na pronúncia normal de Portugal nem na do Brasil se conserva o antigo ditongo [ow], que ainda se mantém vivo em falares regionais do Norte de Portugal e do Galego. Na pronúncia normal, reduziu-se a o” (Cintra, 2017, p. 49). Tal observação é importante para esclarecer que coexistem as pronúncias do ditongo e de seu

apagamento, porém o gramático considera o apagamento um processo em significativo avanço na língua portuguesa.

De acordo com as pesquisas de Gonçalves (1997), dentre os ditongos decrescentes com maior possibilidade de monotongação, o [oʊ] figura como o que está em estado tão avançado de mudança que já alcança quase que completamente as comunidades de falantes no Brasil. Além disso: “Diferentemente da supressão de [y] em [ey] ou em [ay], o cancelamento de [w] em [ow] se dá independentemente de qualquer variável de natureza lingüística” (Gonçalves, 1997, p. 176). Nesse sentido, há grande dificuldade em classificar casos de maior ou menor regularidade, posto que a realidade sonora difere, quase que categoricamente, da realidade gráfica:

De fato, a redução da semivogal do ditongo [ow] se dá independentemente do ponto ou do modo de articulação do segmento seguinte. No que diz respeito à tonicidade do item lexical, parece que o ambiente tônico tende a favorecer mais a supressão, principalmente se o vocábulo for oxítono, muito embora esses ditongos sejam cancelados também em sílabas átonas (Gonçalves, 1997, p. 176).

As pesquisas desenvolvidas por Gonçalves (1997) apontam para dados que vão além de fatores lingüísticos, mas também extralingüísticos. Em resumo, o autor retrata que independe de classe social, sexo, idade a ocorrência da redução de [oʊ] a [o]. Há, entretanto, um fator que implica a menor redução do ditongo: o tipo de interação discursiva. Assim, foram analisados:

[...] três tipos de situações de fala – (a) fala casual; (b) noticiários; e (c) leitura de sentenças e de palavras – e verifica que a redução do ditongo tem mais chance de ocorrer no estilo casual (99%). Nos demais estilos, embora haja tendência bastante clara à supressão, o cancelamento de [y] e de [w] atinge percentuais menores (66% para noticiários, 39% para leitura de sentenças e 28% para leitura de palavras) (Assis Veado, 1983: 226 apud Gonçalves, 1997: 172).

Apesar disso, Assis Veado (1983: 226 apud Gonçalves, 1997: 172) considera como significativo o índice de apagamento mesmo em leitura de palavras, o que indicia a monotongação como fator tão naturalizado que ocorre mesmo diante da leitura de palavras cuja estrutura contenha o ditongo; esta não sendo maior por sofrer influência da fala mais monitorada e das influências do letramento sobre a fala. Daí segue a proposta didática em consonância com Mollica (2003), para a qual deve-se partir de realidades maiores para as menores, isto é, de textos cujas palavras, por exemplo, contenham carga morfossemântica em relação ao ditongo, sem as quais poderá haver até mesmo mudança de significado.

A exemplo, beber – bebedouro; couro – coro, conto – contou. O primeiro apresenta morfema derivacional com carga semântica possível de ser relacionada à formação da

palavra; o segundo, se devidamente contextualizado, poderá servir de análise sobre a clara diferenciação em seu sentido; e o terceiro representando flexão verbal número-pessoal e modo-temporal. Isso marca a característica de uma escrita alfabético-ortográfica em que há também elementos gráficos para diferenciação de palavras (como os morfemas) e nem sempre para representação da realidade sonora.

Também Cristófaros-Silva (2003) apresenta o fenômeno de monotongação em português, salientando que:

O ditongo decrescente [ou] pode ser reduzido a [o]: “couro” [ˈkoru]. Esta redução se dá na maioria dos substantivos e adjetivos, exceto quando o ditongo [ou] ocorre em final de palavra (cf. “Moscou, grou”, etc.). Em formas verbais, a redução se dá em meio de palavra e em final de palavra: “dourar” [doˈrah] e “sou” [ˈso]” (Cristófaros-Silva, 2003, p. 99).

Nesse contexto, há para os escreventes mais uma relação de opacidade entre a realidade sonora e a realidade gráfica, pois para a ortografia a letra U mantém-se como registro de um ditongo. São aí que os estudos de Bisol (1994) se fazem coerentes na identificação de ambientes de peso silábico, no qual há o ditongo em subjacência, reduzindo as possibilidades de apagamento, em contraste com ambientes propícios ao apagamento da semivogal. A isso também se somam os casos em que há a vocalização de [l] pós-vocálico, pois: “[w], de [ow], pode ser eliminado diante de qualquer consoante, mantendo-se apenas nas formas em que a lateral alveolar se vocaliza, como em ‘gol’ e ‘soltar’” (Gonçalves, 1997, p. 169). Com base na ideia de possíveis apagamentos da semivogal e pequena possibilidade de apagamento da consoante vocalizada, pode-se sugerir estratégias de análise ao escrever com U ou com L, servindo como recurso diante da escolha entre as duas opções.

Considerando a alta possibilidade de monotongação, ou seja, apagamento na fala da semivogal [u], mantendo-se apenas a vogal [o], é preciso elaborar estratégias de escrita ortográfica que permitam ao escrevente refletir sobre casos arbitrários da ortografia. Nesse sentido, permitindo-lhe compreender que existem contextos em que haverá relação biunívoca de sons-letras, bem como haverá casos arbitrários, em que as letras representarão uma norma ortográfica, sem representar, necessariamente, a realidade sonora dialetológica.

### 4.3 Processo fonológico de vocalização + *recuada* da lateral [l]

Ao ler palavras como *Emanoel*, *canil* ou *calma*, dificilmente haverá dificuldade em pronunciar o L com som próximo ao de U, como em *curau*, *sorriu*, *chapéu*. Isso porque em extensa parte do território brasileiro o L em final de sílabas passou a representar o som de um glide posterior, [w], cuja percepção auditiva parece com o som de U (Pinho; Magotti, 2010). É nesse contexto em que as dificuldades em saber quando grafar L ou U tornaram-se para a maioria dos brasileiros razão de dúvidas para palavras que contenham AL – AU; OL – OU; EL – ÉU, IL – IU, por exemplo.

Para pensar propostas didático-pedagógicas que auxiliem na escrita ortográfica, faz-se pertinente entender o que é e como ocorreu o processo de vocalização em português, bem como se há contextos mais prováveis para sua ocorrência. Assim, será possível refletir sobre restrições e regularidades na relação realidade sonora e realidade gráfica.

Compreende-se que a alofonia<sup>14</sup> ocasionada por processos fonológicos, como a *vocalização*, simboliza um processo natural das línguas vivas – a mutabilidade. Ao longo da história, variedades linguísticas coexistem nas sociedades, mas a aprendizagem da escrita ortográfica ainda figura como um tabu a ser focalizado pelo prisma de língua ideal, buscando em uma pronúncia *ideal* seu representante ortográfico. Não obstante, alofonias podem receber desprestígio social, por questões de preconceito também social (Bortoni-Ricardo, 2011), como ocorre com o rotacismo da lateral alveolar em final de sílaba: lençol ~ lençor. Mas existem processos não estigmatizados, convencionalizados pelo uso com maior naturalidade (Mollica, 2003), como é o caso da vocalização da lateral. Apesar disso, as dificuldades ortográficas ocasionadas por sua ocorrência ainda são alvo de muita crítica.

O fato é que a mutabilidade nas formas de pronunciar as palavras é um processo natural das línguas, para o qual há explicações por teorias fonológicas. No caso da vocalização da consoante [l], Bisol (1994) explica as condições propícias à substituição desta por um glide, resumindo em duas categorias a semelhança articulatória entre líquidas (l, r), vogais e glides: aproximantes e vocálicos. Com isso, a autora traz à tona a percepção de que a natureza das líquidas apresenta grau de similaridade com a natureza das vogais e dos glides. Por esse prisma, para Quilis (1981, p. 276 apud Bisol: 1994, p. 05): “Las líquidas laterales se

---

14 “Conjunto de processos de variação na realização dos fonemas.” (MIKAELA-ROBERTO, 2016, p. 171)

caracterizam por su continuidade, lo que dá origen a que em sus espectros aparezcan ciertos formantes análogos a los vocálicos”.

**Quadro 5** - Traços de similaridade entre a lateral palatal, vogais e glides

Traço de aproximante			Traço vocálico			
LÍQUIDAS	VOGAIS	Escala de sonoridade	LÍQUIDAS	GLIDES	VOGAIS	Escala de sonoridade
+	+	silábico	-	-	+	silábico
-	+	vocóide	-	+	+	vocóide
+	+	aproximante	+	-	+	vocálico
+	+	soante	+	+	+	soante

Fonte: Adaptado pela autora, de BISOL, 2012, p. 65.

De acordo com Bisol (1994), é por razão do traço vocálico da lateral [l] e de sua realização dorsal que esta poderá ora se realizar como glide posterior [w] ora como glide anterior [j] quando for seguida de /s/, assimilando o traço coronal<sup>15</sup> deste. Em regras ortográficas, a gramática registra tais possibilidades quando prescreve que o plural de palavras terminadas em L será escrito com IS: papel > papéis; gentil: gentis.

Nesse sentido, a vocalização também se dá por processo de transformação dentro de possibilidades fonético-fonológicas da língua, passando pela velarização em processo medial, como descreve Camara Jr. (2015):

Em primeiro lugar, /l/ pós-vocálico é posterior por alofonia posicional. Isto quer dizer que, além do movimento da ponta da língua junto aos dentes, há um levantamento do dorso posterior da língua para junto do véu palatino[...]. **Daí decorre uma mutação**, que em LINGÜÍSTICA diacrônica se chama a «vocalização» da consoante: cessa a elevação da ponta da língua junto aos dentes, a elevação posterior do dorso da língua não chega a interromper a corrente de ar, e há um concomitante leve arredondamento dos lábios. O resultado é um /u/ assilábico, e mal torna-se homônimo de mau, vil de viu e assim por diante. Em outros termos, desaparece da língua o /l/ pós-vocálico (Camara Jr, 2015, p. 51-52) [grifos nossos].

A velarização parece ser um estágio medial e necessário para se chegar ao menor uso de [l] em favor de [w] no Brasil. Diante de tal processo fonológico, verifica-se uma mudança também na regra de formação silábica direcionada por Camara Jr. (2015), posto que onde

15 “Os fonemas coronais são produzidos com a participação do ápice (ponta) e/ou parte anterior do dorso da língua” (MIKAELA-ROBERTO, 2016, p. 57).

figurava [l], posição C<sub>3</sub>, há mudanças em favor das semivogais, mantendo-se as consoantes /R/ e /S/ nessa posição. Outrossim: “Há limites e regras a serem consideradas a partir desta estrutura [L, R, S pós vocálicos] das quais destacamos a vocalização do /l/, fenômeno que só ocorre em coda silábica” (Bisol, 1999, p. 704).

A respeito de mudanças ocorrerem, em especial, no declive silábico, como em ditongo decrescente, entende-se que:

Dada a característica débil de sua realização, a posição de coda está sujeita a forte variação, independentemente da posição da sílaba na palavra (inicial, final ou medial), embora se saiba que na posição final a variação manifesta-se com mais intensidade (Mikaela-Roberto, 2016, p. 77).

No declive silábico, há, ainda, variação na posição C<sub>3</sub> do [l] [+ soante – nasal – vocálico – posterior] com seu par [+ soante – nasal – vocálico + posterior], o /R/, o que é perceptível na fala de comunidades linguísticas onde coexistem as variantes ['maɫ] e ['maw]:

Os fonemas cuja neutralização é representada pelo arquifonema |L|<sup>16</sup> podem realizar-se como [w], [l] e [ɫ], sendo a primeira a mais frequente. Também podem sofrer apagamento, especialmente após o /u/. Na chamada variedade caipira, pode ocorrer a neutralização entre o fonema /l/ e o rótico, em favor deste último, que, em tal variedade, se realiza como retroflexo. Sendo assim, as palavras *mar/mal*, *calda/carda* se tornam homófonas (Mikaela-Roberto, 2016, p. 92).

Como se pode perceber, é complexa a realização da lateral pós-vocálica por que de sua mutabilidade e alternância com outros fones: [ɫ], [w], [ɹ]. Por conta da vocalização ([l] ~ [w]), palavras como *final*, *fiel*, *fuzil* passam a ter som de U onde se grafa L: “Quando se fixou a grafia do l, havia uma diferença sonora entre *mau* e *mal*: a primeira se dizia ['maw] e a segunda ['maɫ]. Em consequência, receberam grafias diferentes. Hoje, a maioria dos brasileiros não as distingue mais na fala: ambas são ditas [maw]” (Faraco, 2005, p. 12). De acordo com o mesmo autor (ibid., 2005), a escrita de palavras como *mal* e *mau*, *calda* e *cauda*, passam a ser para o falante brasileiro, em sua maioria, uma opção arbitrária, diferentemente do que ocorre para os falantes onde a variante velarizada seja mantida. Mikaela-Roberto (2016) destaca tal fenômeno como um dos relativos à escrita ortográfica que deverão receber como auxiliares as relações morfossintáticas e semânticas mais do que apenas análises de contexto fonológico.

Pela característica de escrita alfabético-ortográfica (Faraco, 2005), a língua portuguesa passa a apresentar para os ditongos [aʊ], [oʊ], [eʊ], [iʊ] e para as sílabas travadas [aw], [ow], [ew], [iw] realidades sonoras muito parecidas, porém formas diferentes de escrevê-las

16 Símbolo adotado pela autora e devidamente mantido na citação direta.

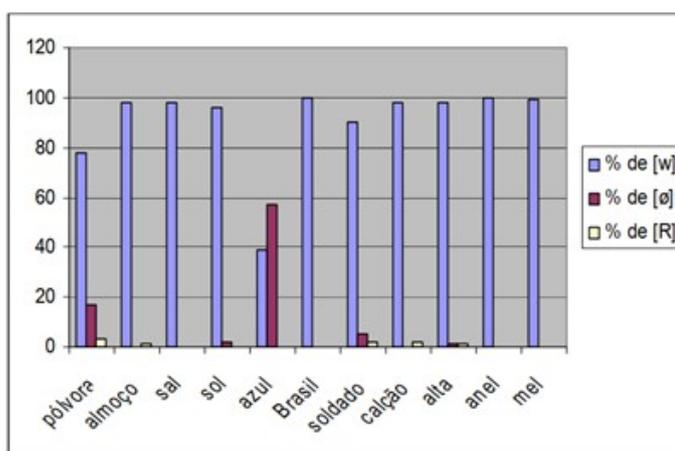
ortograficamente: “Assim, em português, [sau] e [sal] é sempre o mesmo vocábulo. Quando muito, conduzirá a erros e confusões de ortografia” (Da Hora, 2006, p. 33-34). Confirma-se, pois, a caracterização que faz Faraco (2005) sobre a escrita da língua portuguesa não ser totalmente alfabética, mas de memória etimológica e ortográfica, com graus significativos de arbitrariedade.

Devido ao reconhecimento sobre tais mudanças, alguns autores chegam a citar em seus trabalhos estruturas com [w] na pronúncia como ditongos, afirmando inclusive que o ditongo [ɔw] somente existe em português diante de L: “Há onze ditongos decrescentes orais em português formados com os alofones não silábicos das vogais altas. [...] Como resultado da neutralização de /l/ com /w/, mais um ditongo /ɔw/ pode ser acrescentado a esse inventário” (Bortoni-Ricardo, 2011, p. 55). Também Cintra (2007) assim o denomina: “No português do Rio de Janeiro e de algumas outras regiões do Brasil, devido à vocalização do *l* em final absoluta ou em final de sílaba, ouve-se ditongos [ow] e [ɔw] em palavras como *gol* ['gow], *soltar* [sow'tar]; *sol* ['sɔw], *molde* ['mɔwdi]” (Cintra, 2017, p. 49). Dentre as formas auxiliares de aprendizagem sobre a escrita de L ou U, Faraco (2005, p. 39) afirma: “o ditongo |ɔw| sempre se grafa com *l* – sol, lençol”. Daí a necessidade de estudar melhor tal fenômeno, aliado ao estudo dos ditongos, para sistematizar os recursos que auxiliem os educandos na realização de uma escrita ortográfica.

Estudos a partir do ALIB (Atlas Linguístico do Brasil) sinalizam ainda o apagamento de [w] após [u], podendo em raros casos também haver apagamento de [w] após [o] e [ɔ], como demonstram Margotti & Pinho (2010) na ilustração abaixo:

**Ilustração 6** - Dados do apagamento da lateral [l] pós-vocálica em contexto pós-vocálico

**GRÁFICO 2.** Variantes da lateral por item lexical



Fonte: Margotti; Pinho, 2010, p. 79.

Compreendendo a realização da lateral alveolar [l] e velarizada [ɫ] em involução no Brasil, permanecendo como característica dialetológica de comunidades mais ao sul do país e por influência de faixa etária, segundo dados do ALIB (Atlas Linguístico do Brasil), Pinho & Magotti (2010) realizam análise amostral de ocorrências com [w], [R] e [ø] após as vogais [a, ε, i, ɔ, u], para as quais se chegou a seguinte conclusão: a redução é mais comum com [uw]:

A lateral é apagada em tais contextos pela maior similaridade articulatória entre a variante vocalizada da lateral e a vogal do núcleo da sílaba. Quando temos o apagamento podemos dizer que existe um processo de assimilação total progressiva do fonema da coda. O que resulta numa crase (Margotti; Pinho, 2010, p. 80).

Em outras palavras, quando [w] forma sílaba com [a, ε, i, e], há menor possibilidade de redução do ditongo, de acordo com os autores, podendo ocorrer a redução após [ɔ] e [o] em casos como pólvora ~ ['pɔvɔɾə]; soldado ~ [so'dadɔ], fenômeno parecido com o que ocorre no ditongo decrescente oral [oʊ]. Ademais:

Há uma informação relevante sobre a preservação da lateral no Sul. A variante não vocalizada está presente apenas na fala dos informantes mais velhos da capital gaúcha. Isso indica que realmente estamos vendo um processo de mudança na estrutura fonológica do português brasileiro – já em conclusão –, em que a língua deixa de ter a presença da lateral alveolar em posição de coda silábica. Fenômeno este que está provocando uma reestruturação da sílaba. Os processos de mudança – vocalização e apagamento de consoantes em posição de coda – tem favorecido as estruturas CV e CVV, desfavorecendo a estrutura CVC (Pinho; Margotti, 2010, p. 78).

De acordo com Faraco (2005), as regras variáveis em processo de mudança requerem atenção didático-pedagógica sistematizada, pois as mudanças na fala não recebem representação biunívoca na escrita. De acordo ainda com Faraco (2005) e consoante a Gonçalves (1997) e Morais (2007), precisa-se apresentar primeiramente regularidades das regras ortográficas, cujas restrições contribuam com a assimilação e entendimento das formas autorizadas da escrita; somente após isso serão apresentadas outras formas, cujas regras sejam irregulares e para as quais o escrevente terá de ter consciência da necessidade de consultar dicionário, por exemplo.

Antes, porém, de apresentar possíveis regularidades na representação escrita dos ditongos e das sílabas com L final, faz-se pertinente considerar a letra O como também possibilidade de representar sons parecidos como o do ditongo [iʊ]. Afinal, em palavras como *rio*, o som final de [o] afrouxa-se, podendo realizar-se como [ʊ], o que aproximará à pronúncia de [iʊ].

#### 4.4 Outros desafios representacionais ao se ensinar ditongo

Cegalla (2007), após apresentar dois grupos de ditongos em língua portuguesa escrita (17 decrescentes e 13 crescentes), traz observações significativas para se compreender a complexa atividade de grafar palavras com som de U em final de palavra em que esse som seja átono. Pois além dos já abordados U e L, o autor destaca que a letra O também pode representar um ditongo: “Por terem valor fonético aproximado de /i/ e /u/, respectivamente, /e/ e /o/ átonos são, em certos casos, semivogais, originando, portanto, ditongos: mãe, capitães, põe, perdoe, limões, Caetano, ao, etc” (Cegalla, 2007, p. 26). Além disso, há outra classificação sobre ditongos, agora os crescentes, que tem implicação direta com as dificuldades de escrita ortográfico do som de U pós-vocálico: “Ditongos crescentes: io: ópio, lírio; eo, níveo, róseo (Cegalla, 2007, p. 26)”, para a qual o autor descreve haver maior possibilidade de ocorrência em sílabas átonas. Isto é, como aponta Cristóvão-Silva (2003), a vogal [o] em sílaba átona tende a realizar-se com U frouxo, [ʊ]. Essas duas realidades aproximam as grafias com O do som da semivogal [ʊ], formando em palavras *ao* e *ópio*, por exemplo, mais um caso de arbitrariedade da escrita ortográfica, utilizando o conceito de Faraco (2005).

As discussões acadêmicas sobre a ocorrência de hiatos ou de ditongos crescentes em alguns contextos de palavras em língua portuguesa trazem à tona a importância de não desconsiderar a pronúncia dos segmentos sonoros ao se ensinar ortografia. Pois a realidade sonora apresenta características próprias da variação e das condições de produção dos segmentos. Em contrapartida, as normas ortográficas apresentam características próprias de sua natureza convencionalizada, o que para o estudante da língua materna não deve ser omitido.

Partindo das normas ortográficas em língua portuguesa, Cegalla (2007: 26) pondera: “Os encontros ia, ie, io, ua, ue, uo finais átonos[...] classificam-se quer como ditongo, quer como hiato, uma vez que ambas emissões existem no domínio da Língua Portuguesa [...]. Todavia é preferível considerar tais grupos ditongos crescentes”. Nessa perspectiva, os estudos de Bisol (1989) atestam a realidade variacionista indiciando que algumas palavras podem realizar-se ora com ditongo ora com hiato, para as quais Cegalla (2007) apresenta as seguintes propostas de separação silábica em conformidade com a pronúncia adotada: his-tó-ri-a – his-tó-ria.

Além dos ditongos crescentes, há palavras como *raio*, *correio*, *saia* em que Couto (1994) apresenta tese em favor de um processo de ambissilabidade, em que a semivogal [i] figuraria na pronúncia como declive da sílaba precedente e ataque da sílaba seguinte. Tal concepção faz parte também das notas apresentadas por Cegalla (2007: 27): “Palavras como *saia*, *raio*, *tuxaua*, *teia* [...] encerram, na realidade, dois ditongos juntos, pois é assim que emitimos: *sai-ia*, *rai-io*, *tuxau-ua* [...]”.

Para compreender melhor o processo de ambissilabidade, de acordo com Couto (1994), pode-se analisar a palavra *apoio*: nesta existe entre as duas últimas sílabas dois ditongos, pois a semivogal [i] estaria ancorada tanto ao [o] precedente quanto ao [u] subsequente, formando sílabas com ambos, isso quanto à realidade fonética. Há, entretanto, uma restrição quanto à ocorrência da ambissilabidade: “O ditongo crescente só se forma depois de formado o decrescente. Mas isso parece ser o caso apenas quando a vogal posterior a [y, w] é átona ou alta anterior” (Couto, 1994, p. 131). Assim, a transcrição fonética da palavra *apoio* poderia ser expressa por [a.'po̩.i̯u]. De acordo com o autor, essa construção silábica se justifica pela prevalência de estruturas, V, CV, ou mesmo de ditongos em detrimento de hiatos em língua portuguesa.

De toda forma, observa-se que a restrição apresentada tanto por Couto (1994) quanto por Cegalla (2007), a de o segmento seguinte ser átono, incide sobre a problemática apresentada por essa dissertação: há várias formas de representar o som de U em final de sílaba e/ou palavra. Ou seja: io, ou mesmo eo, apresentam grau de similaridade na realidade sonora com os ditongos [i̯u], o que ocasiona mais uma dificuldade ortográfica, cabendo o estudo de possíveis regularidades que auxiliem escrita ortográfica.

Pode-se concluir que para o som de U em contextos de ditongos ou de segmentos próximos a eles, cuja pronúncia se confunde com a realização de uma semivogal pós-vocálica, há pelo menos três formas representativas na ortografia da língua portuguesa: U – L – O; sendo ø uma realidade sonora nula que, por consequência, incide na não marcação do ditongo também na sua forma escrita: *compro* por *comprou*. O tópico seguinte propõe organização das regularidades e irregularidades entre essas formas representativas e a realidade sonora a partir das análises anteriores.

#### 4.5 Proposta de análise e classificação de regularidades para a escrita ortográfica de U, L e O no final de sílaba e/ou palavra

Consideram-se nessa proposta os estudos de Faraco (2005) e Morais (2003, 2007) sobre relações de correspondência entre a escrita ortográfica e os segmentos sonoros que representa. De acordo com Faraco (2005), são três os grupos em que se pode dividir essa correspondência: 1 – biunívoca; 2 – cruzada parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrárias; 3 – cruzadas totalmente arbitrárias. Morais (2003) adota em seus estudos a seguinte classificação: 1 – Regulares (direta, contextual e morfológica-gramatical); 2 – Irregulares. Apesar de considerar ambos os estudos, pois são base para a compreensão da natureza da escrita alfabético-ortográfica da língua portuguesa, optou-se por utilizar os termos de Morais (2003) para classificar as regularidades presentes em nosso estudo, isso porque detalham a proposta apresentada nessa dissertação.

A classificação proposta abrange todas as formas possíveis de escrita ortográfica para o som de U em discussão, desde os ditongos [ʊ] com U, até as sílabas travadas por glide [w], com L, e os ditongos crescentes cujo O átono final soe como se fosse um U frouxo [ʊ]. Há de se perceber, portanto, que a mesma regularidade pode se aplicar a mais de uma forma escrita, assim como uma mesma forma escrita poderá receber auxílio de mais de uma regularidade.

Apesar de já expostas no capítulo sobre *ortografia e ensino*, é pertinente reiterar que as regras que se convencionou chamar de contextuais “implicam levar em conta a *posição* da correspondência fonográfica na palavra, a fim de decidir qual letra é a correta” (Morais, 2007, p. 21). Isto é, considera-se tanto os segmentos sonoros quanto as letras que o precedem ou sucedem; a posição ocupante na palavra (se medial ou final) e a tonicidade (tônica, pré-tônica, pós-tônica), compreendendo ser de significativa importância adicionar o timbre (se aberto ou fechado) para as vogais médias. Para as relações morfológicas e gramaticais, se reconhece a proposta de Morais (2007) sobre a desinência verbal, porém é preciso relacionar essa estratégia a outras, como a tonicidade e análise de pares fonológicos (*canto – cantou*, por exemplo). A última coluna do quadro se justifica como a incorporação da variação sociolinguística, proposta por Barzotto (2004), em que se pode vislumbrar a beleza da mutabilidade da língua, reduzindo o preconceito sobre falares diversificados e refletindo sobre graus de arbitrariedade da escrita ortográfica.

Com base nos estudos de Morais (2003, 2007), bem como considerando todas as explicações apresentadas nesse capítulo, optou-se por organizar a proposta de análise das regularidades que auxiliem no estudo da escrita ortográfica da seguinte forma:

**Quadro 6 - Proposta de regularidades para escrita ortográfica**

REGRAS CONTEXTUAIS	REGRAS MORFOLÓGICO-GRAMATICAIIS E DE DERIVAÇÃO LEXICAL	CONTRASTE VARIACIONISTA
POSIÇÃO NA PALAVRA	DESINÊNCIA VERBAL	COM + OU – VARIAÇÃO
TONICIDADE	FLEXÃO DE NÚMERO	MONOTONGAÇÃO ROTACISMO HARMONIZAÇÃO VOCÁLICA
GRAFEMAS PRECEDENTES E SUBSEQUENTES	COGNATOS – MORFEMA DERIVACIONAL	
TIMBRE VOCÁLICO	CLASSES DE PALAVRAS SUBSTANTIVO ADJETIVO VERBO	

**Fonte:** Adaptado e ampliado pela autora com base em Morais (2007).

Por esse prisma e considerando o grau de regularidade, sugere-se a seguinte análise e classificação:

**Quadro 7 - Classificação das regularidades para escrita com OU – OL.**

Objeto de análise	Regularidades contextuais	Regularidades Morfológico-gramaticais ou derivacionais	Contraste variacionista
[ow] Sempre será escrito com OL	Final e meio de palavra Tônico Aberto	Substantivos Plural – óis Morfema de terminologia científica: <i>etanol</i>	– Variação
[ow] Será escrito com L	Meio de palavra Tônico Fechado Não ocorre antes de S com som de Z [z] e antes de R com som de tepe [r].	----	– Variação
[oʊ] Será escrito com OU (Salvo em gol e álcool)	Final de palavra Tônico Fechado	Verbos 1ª pessoa do discurso – presente do indicativo 3ª pessoa do dis. – pretérito perfeito do indicativo	+ Variação Monotongação
[oʊ] Escrito com OU	Meio de palavra Tônico Fechado Ocorre antes de S com som de Z [z] ; antes de X com som de CH [ʃ]; antes de tepe [r].	Parte de morfemas como - douro -----	+ Variação Monotongação

**Fonte:** Adaptado e ampliado pela autora com base em Morais (2007).

Diante do quadro, pode-se perceber que a escrita de OL é a mais regular, em contraste com OU em final de palavra que é menos regular por passar pelo fenômeno de monotongação, o que pode causar dificuldade própria da relação som-letra. Em meio de

palavras, OL e OU também se apresentam com significativa carga de dificuldade na identificação do correlato gráfico e a realidade sonora, quando ambos são fechados. Há, entretanto, duas estratégias propostas: 1 – Identificar o grafema subsequente: antes da letra X [ʃ], grafa-se o ditongo com OU; se R [r] e S [z] não pode ocorrer L, em palavras como tolro (touro) – tesolro (tesouro) – lolsa (lousa), grafa-se U; assim como não pode haver U antes de S [s], bousa (bolsa); 2 – Sugere-se que realize a consciente monotongação de palavras como touro – toro; pouco – poco: na possibilidade de manter o sentido na fala, a probabilidade de se grafar com U é maior. Mas esta regra não é categórica, devendo, em caso de dúvida entre ambientes possíveis tanto para L quanto para U, realizar consulta à escrita prescrita pela ortografia.

**Quadro 8** - Classificação de regularidades para escrita com ÉU - EL - EU

[ɛʊ] Será escrito com ÉU	Final de palavras Tônico Aberto	Substantivos e Adjetivos Plural - éus	- Variação
[ɛw] Será escrito com EL	Final de palavra Tônico Aberto	Substantivos e Adjetivos Plural - éis	- Variação
[eʊ] Será escrito com EU	Meio de palavras Fechado Ocorre antes de S (C <sub>3</sub> )	-----	- Variação
[eʊ] Sempre será escrito com EU	Final de palavra Tônico Fechado Ocorre antes de S (C <sub>3</sub> )	Verbos 3ª pessoa do dis. – pretérito perfeito do indicativo Substantivos Plural: - eus	- Variável
[ew], [iw] ou [i] Será escrito com EL	Final de Palavra Átono	Morfema de adjetivos derivados Plural: - eis	+ Variação

**Fonte:** Adaptado e ampliado pela autora com base em Moraes (2007).

Em relação à vogal E, o ditongo EU tanto em desinência verbal quanto em final de substantivos parece ser o mais regular do grupo, pois realiza-se sempre pela mesma grafia conquanto seja de timbre fechado. Já o EL átono em final de palavra é mais complexo por ser + *variável*, podendo realizar-se como [iw] e [i], por isso trabalhar com sua forma morfológica-gramatical parece ser mais coerente. Quanto às formas ÉU e EL em final de palavra, a estratégia de contraste da flexão de número parece ser a mais coerente.

**Quadro 9** - Classificação de regularidades para escrita com IU - IL - IO

[iʊ] Será escrito com IU	Final de palavras Tônico	Verbos 3ª pessoa do dis. – pretérito perfeito do indicativo	- Variação
[iw] Será escrito com IL	Final de palavra Tônico	Substantivos e Adjetivos Plural - is	- Variação

[iõ] Escrito com IO	Com O em final de palavra Átono	Substantivos e Adjetivos Plural - os	*17
------------------------	------------------------------------	---	-----

**Fonte:** Adaptado e ampliado pela autora com base em Moraes (2007).

A estratégia mais coerente entre a escrita de IL e IO parece ser a flexão de número, destacando o plural de IL como IS, posto que o contexto e a tonicidade não são muito favoráveis ao discernimento do uso entre as formas escritas. Além disso, há a necessidade de se compreender a classe gramatical *verbo (tempo e pessoa)* para reduzir a troca de IU pelas outras opções acima. Nesse sentido, a proposta de trabalho com a escrita ortográfica mobilizará conhecimentos anteriores, tais como a compreensão sobre as classes de palavras. Quanto a palavras com as formas *caio-caiu*, há diferença de tonicidade e tempo verbal, podendo servir para instituir regularidades entre construções assim.

**Quadro 10** - Classificação das regularidades para escrita com AL - AU

[aõ] Será escrito com AU	Final de palavras Tônico	Substantivos e Adjetivos Plural - aus	- Variação
[aõ] Será escrito com AU	Meio de palavra Tônico Ocorre antes de S com som de Z [z] e antes de R com som de tepe [r].	-----	- Variação
[aõ] Será escrito com AU	Meio de palavra Átono Ocorre antes de X com som de [j] e de [s].	-----	- Variação (podendo ocorrer Harmonização)
[aw] Será escrito com AL	Final de palavra Tônico	Substantivos e Adjetivos Plural - ais Morfema de adjetivos derivados Morfema de substantivos derivados	- Variação
[aw] Será escrito com AL	Meio de palavra Tônico Ocorre antes de S com som de SS [s]. Não ocorre antes de S com som de Z [z] e antes de R com som de tepe [r].	-----	- Variação (podendo ocorrer Rotacismo)

**Fonte:** Adaptado e ampliado pela autora com base em Moraes (2007).

O ditongo AU apresenta-se como um dos mais complexos quanto à elaboração de estratégias de regularidade, pois em meio de palavra podem ocorrer tanto AU quanto AL diante de letras diversas. Nesse caso, sugerimos algumas possibilidades, em consonância com Faraco (2005); Kato (2004) e Mollica (2007):

1 – A escrita de palavras derivadas tende a manter L ou U de seu radical: pau – paulada; cavalo – cavalgada; mal – maldade; sal – salgado.

17 Apesar de ser objeto de muitas discussões teóricas, quanto a ser ápice de sílaba com ataque ou um hiato sem ataque, o som de O átono tende a se realizar mais comumente como U.

2 – Já aplicada em OL-OU, as restrições à escrita de AL antes de S com som de Z, e as restrições de AU antes de S com som de SS, apresentam-se como uma estratégia nesses contextos. Assim: Salsicha não poderia ser escrito com U, pois incidiria em pronúncia com Z; da mesma forma, balsa e valsa. *Ausente* e *causa* também não podem ser escritas com L, pois indicaria a pronúncia de SS.

3 – Também antes de R [r] não se pode grafar AL, uma vez que a tepe (erre fraco) é uma consoante que só ocorre entre sons vocálicos se estiver no limite entre sílabas. Por isso: *auréola*, *Aurélio* só podem ser escritos com AU.

4 – Outra estratégia que será retomada para AU-AL é a ocorrência de X após ditongos com os sons de CH [ʃ] e SS [s], ou seja, em palavras como *bauxita* e *auxílio*. Nesses casos, não se escreve com L.

Sugere-se, ainda, nessa dissertação a incorporação da variante linguística *rotacismo*, estratégia que não se pretende efetiva, tampouco categórica, mas permitirá aos alunos perceberem que L e R tendem a variar entre si, reduzindo a realização de U em casos como: *calça* – *carça*; *balde* – *barde*; *esmalte* – *esmart*.

Em final de palavra, como não seja possível decorar todos os morfemas derivacionais, sugere-se como mais conveniente o contraste entre plurais de AU e de AL. Apesar disso, trabalhar com os morfemas também é possível à medida que sejam compreendidas as classes de palavras pelos educandos. Outrossim:

Essas regularidades de tipo morfossintático envolvem, portanto, morfemas que aparecem na formação de palavras por derivação lexical (e aí as letras que são regradas se encontram, geralmente, no interior de sufixos) e nas desinências de certas flexões verbais. Se os sufixos do primeiro grupo são muitos e podem ser aprendidos ao longo de todo o ensino fundamental, cremos que as regras envolvidas na notação de algumas flexões verbais – como as que aparecem no quadro acima – precisam ser sistematicamente estudadas nas séries iniciais, já que ocorrem com muita frequência nos textos produzidos pelos alunos (Morais, 2007, p.24).

As desinências verbais podem ser trabalhadas já nas séries iniciais, mas não dispensa a aplicação de tal estratégia em séries posteriores, pois isso depende do resultado do diagnóstico sobre escrita ortográfica aplicado pelo educador. Como esclarece Moraes (2007), há a necessidade de os educadores compreenderem as normas ortográficas e sistematizar seu ensino, em prol de um ensino efetivo para a escrita ortográfica dos educandos. Afinal: “a ortografia é uma convenção, uma invenção histórica necessária para suprir limitações da notação alfabética e que constitui em si um objeto de conhecimento, o que, em nossa concepção, exige que seja ensinada de modo sistemático na escola” (Morais, 2007, p. 26).

Dessa forma, nos próximos capítulos serão apresentadas a metodologia de pesquisa diagnóstica sobre escrita ortográfica de U, L e O, bem como a proposta didático-pedagógica para a escrita ortográfica de representações do som de U em final de sílaba e/ou de palavra.

## 5 METODOLOGIA DE PESQUISA

O Programa de Mestrado Profissional em Letras oportuniza aos professores de educação básica, comunidade acadêmica e educandos experiências de teorização e prática pedagógica sob o viés da aplicação de projetos didáticos, por exemplo. Para tanto, os educadores empreitados na elaboração de dissertação de mestrado profissional tendem a fomentar discussões e elaborar propostas pedagógicas a partir de problemáticas advindas da sua própria prática docente. O professor-pesquisador<sup>18</sup> figurará, então, como aquele que analisa qualitativamente seu fazer docente, entendendo o processo pelo qual pode tornar mais eficiente e, quiçá, eficaz a resolução de problemáticas sobre a aprendizagem dos alunos, desaguando em mares da teorização (Bortoni-Ricardo, 2008).

Nesse sentido, nesta proposta metodológica vislumbram-se mudanças quantitativas, mas que implicam, *a posteriori*, em mudanças também qualitativas. Ou seja, não se espera apenas que, a partir das reflexões e compreensão sobre os fatos da língua, os educandos alcancem os saberes necessários para a escrita ortográfica do ditongo em estudo, mas que também aflorem sua consciência crítica a respeito da própria estruturação da língua e formação de palavras, compreendendo quando poderão recorrer a regras contextuais e quando precisarão de outras fontes de consulta, além de poderem optar pelo uso de determinadas variantes em e para contextos-gêneros específicos de interação.

Nas seções a seguir, serão descritas as técnicas de coleta de dados durante a pesquisa *ex-post-facto* e a diagnóstica. Sob o viés descritivista/quantitativo, serão analisados os contextos de maior incidência de escrita com U, L, O e ø em desacordo com a ortografia, a fim de inferir onde há maior dificuldade de identificar o correlato ortográfico pelos sujeitos da pesquisa. Tanto na apresentação dos dados quantitativos da pesquisa *ex-post-facto* quanto na descrição da pesquisa diagnóstica, busca-se compreender o objeto de estudo na realidade onde será desenvolvida a proposta pedagógica, relacionando os dados obtidos ao embasamento teórico dos capítulos anteriores. Ademais, a pesquisa quantitativa sob o prisma do ensino de línguas, busca “identificar as diferenças estruturais entre as gramáticas da fala e da escrita – diferenças morfológicas, sintáticas e, sobretudo, as **diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico**” (Soares, 2013, p. 64[grifos meus]).

---

18 Termo utilizado por Bortoni-Ricardo (2008) em sua obra *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*, na qual aborda a importância da pesquisa aplicada ao ensino, no ramo das ciências sociais.



trabalhar em tal atividade, pessoas de várias regiões do estado e do Brasil se direcionam à vila União em busca de oportunidade de trabalho. Além da extração de minério, a produção de gado é outra base econômica da vila. São das fazendas que vem a maioria dos alunos para escola. A comunidade escolar é, por sua vez, retrato da multiculturalidade brasileira.

A escola está estruturada em terreno com significativa extensão territorial, no qual há um espaço reservado para pés de Ipê, plantados por servidores, uma quadra poliesportiva e o prédio composto por: uma cantina, uma sala de informática (reativada recentemente), três salas para gestão escolar e secretaria; uma sala com banheiro destinada aos servidores e pequenas reuniões; uma sala de leitura; uma sala de Atendimento Especializado, dois banheiros com quatro subdivisões cada, disponíveis no corredor para acesso de alunos; seis salas de aula.

A atual gestora da escola foi sua cofundadora, no ano de 1999, dona Francisca Brito Andrade, graduada e mestre na área de Educação. Há 29 servidores públicos lotados na escola “Faixa Linda”: três agentes de portaria, uma secretária, uma assistente de secretaria, dez agentes de serviços gerais, uma diretora, uma coordenadora pedagógica, um servidor de licença saúde e onze professores, assim dispostos: dois atuando nas séries iniciais (4º e 5º anos), uma na sala de leitura, uma na sala de recreações, uma na sala de informática e os demais lotados nas nove disciplinas dos anos finais do ensino fundamental (de 6º ao 9º ano).

Há na escola, atualmente, apenas dois turnos destinados ao ensino fundamental, com seis turmas em cada, totalizando 12 turmas (4 do primeiro segmento e 8 do segundo). São ofertadas duas turmas para cada ano escolar, desde o 4º até o 9º ano escolar. Há, ainda, oferta de Ensino Médio, em sistema modular de ensino, mas este é subsidiado pelo governo do estado do Pará em parceria com o município. O ensino médio é ofertado no período noturno.

As características descritas acima são recentes. Quando se iniciou o planejamento para realizar pesquisa pelo Profletras na instituição, à da pesquisa *ex-post-facto*<sup>19</sup>, por exemplo, havia configuração diferente tanto no prédio quanto no quadro funcional. Algumas dessas diferenças serão brevemente citadas no tópico seguinte ao serem descritos os sujeitos da pesquisa.

---

19 Foi a partir da identificação, catalogação e análise de escrita não ortográfica em produção dos alunos matriculados no 6º ano da escola Faixa Linda que se pensou a proposta de pesquisa inicial *ex post facto*: “A principal característica deste tipo de pesquisa é o fato de os dados serem coletados após a ocorrência dos eventos”.

## 5.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são alunos do 8º ano do ensino fundamental. Tais sujeitos representam aqueles cuja assistência docente se deu de forma atípica desde o início do 5ª ano escolar – quando medidas de isolamento social foram necessárias por conta da Pandemia ocasionada por Sars-Cov-19, vulgo Coronavírus – até os meses finais do 6º ano, quando se pode ter contato com eles de maneira presencial durante as aulas.

A educação municipal na escola, à época, era ofertada em três turnos, devido à demanda de alunos e anos escolares diferentes. Sendo o primeiro turno de 7h00 às 11h00; o segundo, de 11h00 às 15h00; e, o terceiro, de 15h00 às 19h00. O turno de horário intermediário era destinado aos alunos provenientes das “roças”, ou seja, as adjacências apresentadas no mapa<sup>7</sup>, as quais dão acesso a fazendas, sítios, comunidades e vilarejos vizinhos, onde não haja escola.

Devido às condições financeiras de alguns e à distância onde esses alunos moravam em relação à vila União, muitos deles não dispunham de acesso à internet para acompanhar as aulas online e, até mesmo, para receber material de orientação remota enviada nos grupos de aplicativo de mensagem. Inclusive receber os cadernos de atividade se tonara difícil pelo fato de alguns motoristas das vans escolares, quem geralmente fazia as entregas, perderem o contrato com a prefeitura durante esse período e/ou serem do grupo de risco. Ademais, pais e responsáveis, assim como o mundo todo em 2020, conheciam pouco sobre as consequências do vírus em seu organismo e, sem vacina ou tratamento cientificamente eficaz, evitavam sair de suas casas. Em síntese, pouquíssimos alunos recebiam e/ou devolviam respondidas as atividades remotas, menos ainda participavam das aulas online.

Diante desse contexto, alguns alunos só foram conhecidos pelos professores no mês de outubro de 2021, quando foi decretado o retorno presencial de aulas pelo município de Marabá-PA. Foi então que foram aplicados “testes de sondagem”, também chamados de “diagnóstico de perfil de entrada”, organizados pela Prefeitura do município sob o modelo CAED (Caderno de Atividades e Verificação da Aprendizagem), a partir do qual se obteve produção textual narrativa, realizada pelos que seriam os sujeitos da pesquisa.

Na seção seguinte, serão analisados os dados obtidos a partir de pesquisa *ex-post-facto*, com dados colhidos nas narrativas produzidas pelos alunos assim que retornaram às aulas presenciais. O quadro apresenta o número de ocorrências de cada tipo de registro gráfico

(U, L, O ou ø) para os contextos de pronúncia parecida. Será possível, ainda, observar as diversas formas escritas para as mesmas palavras, reiterando a participação ativa do escrevente no processo de escrita, na construção de conhecimento, na reflexão sobre sua língua.

### 5.3 Objeto de estudo

Nesta seção serão evidenciados dados coletados a partir de pesquisa *ex-post-facto*, isto é: “refere-se a um fato já ocorrido. Aplica-se quando o pesquisador não pode controlar ou manipular variáveis, seja porque suas manifestações já ocorreram, seja porque as variáveis não são controláveis” (Moresi, 2003, p. 10), a qual se propôs a diagnosticar as principais dificuldades e habilidades apresentadas pelos educandos em relação à ortografia da língua portuguesa. A ênfase recairá sobre o objeto de estudo selecionado para essa dissertação – a escrita ortográfica de ditongo decrescente com [ɔ] ou a sílaba travada com [w], além de palavras que contenham o encontro [ɪʊ].

Após o retorno das aulas presenciais e com a aplicação da Avaliação Nacional CAED (Caderno de Atividades e Verificação da Aprendizagem), observou-se a ocorrência da marcação do ditongo presente em final de verbos como marca morfológica de pessoa-tempo verbal com a letra L. A exemplo: brincol – sail – procurol. Esperava-se que no 6º ano escolar já tivesse sido apreendida pelos aprendizes essa regularidade ortográfica, entretanto, tal proposição não correspondeu à realidade. A ocorrência do uso de L em final de verbos se fez presente em todos os anos escolares, por isso, mereceu atenção. Ocorre que não seria possível a análise de forma detalhada e em graus de maior ou menor ocorrência entre os anos escolares devido ao tempo disponível para tais análises não ser suficiente durante um estudo de mestrado, em especial, em mestrado profissional<sup>20</sup>. Nesse contexto, optou-se por analisar, a priori, 33 textos de alunos de duas turmas do 6º ano, atualmente cursando o 8º ano escolar.

Com a leitura de 33 redações narrativas produzidas individualmente e sob a aplicação presencial, foi possível perceber as ocorrências de U, L, O e ø em final de sílaba e/ou palavra,

---

20 A pesquisa de campo do mestrado profissional é realizada na própria turma na qual o discente de pós-graduação leciona. Se por um lado isso facilita o desenvolvimento da pesquisa, por outro há dificuldades em realizar outras atividades, posto que o educador não pode se afastar da docência para realizar pesquisa bibliográfica, análise e catalogação de dados, produção da proposta interventiva etc. Isso desencadeia em sobrecarga durante a pós-graduação e o trabalho docente.

com representações que permitem refletir sobre os desafios do registro ortográfico, ora por regras contextuais não apreendidas pelos escreventes ora por haver situações de arbitrariedade do próprio sistema que requerem estratégias diferentes.

Com relação às dificuldades com relação à escrita ortográfica, há de se convir que fatores externos tais como acompanhamento escolar por familiares, utilização de suportes textuais no dia a dia de maneira crítica, formação e postura pedagógica do educador podem ter sido fatores preponderantes para superação ou não de dificuldades com relação à escrita ortográfica. Por este prisma, a pesquisa *ex-post-facto* se faz pertinente como pesquisa exploratória, pois se partirá dos fatos, do que e como se pode intervir a partir de então, após diagnóstico, não podendo, pois, manipular outros fatores que tenham contribuído com a problemática, mas atuando de maneira a tentar superá-la com os agentes/aprendizes.

Para cada texto, criou-se uma linha em quadro com as colunas que representassem as letras utilizadas para marcação dos ditongos ou sílabas travadas, considerando a possibilidade de pronúncia já apresentada no Capítulo 4<sup>21</sup> desta dissertação. Por serem 33 textos analisados, serão apresentados no corpo da dissertação somente alguns para ilustrar a forma de análise e os demais figuram nos anexos.

**Quadro 11** - Catalogação e análise dos dados da pesquisa *ex-post-facto*

SUJEITO DA PESQUISA	REGISTRO GRÁFICO COM Q	REGISTRO GRÁFICO COM L	REGISTRO GRÁFICO COM U	NÃO REGISTRO [ø]	CASOS DESTACADOS
A15MA		Sal Paulo (São)	Pegou; achou; outro	resoveum	5/10 Vium, ficou, pedium, viajoum, resoveum
A16FA			Viu, chamou, apareceu, respondeu, meus, vou		0/6
A24FA	veio, de sidio,	Ficol, col (com)	Chegou, ficou	supero	3/6 De sidio, ficol, supero
A18MA		Tetel, fácil, Pal ceco, alguns, com seguil,	Outras, acabou, seu, preferiu, percebeu, vouttar		3/10 Pal ceco, vouttar, com seguil,
A19MA		ospital	Começou, descobriu, passou, outros, ficou		0/6
A20FA		Emcrível, mal,	Eu, estou, vou, meu, aulas, tauves, pouco, augus, papeu, causa, outros	To	3/12 Tauves, augus, papeu

**Fonte:** Pesquisa *Ex-post-facto*

Ao ler as produções textuais dos SP<sup>22</sup>, pode-se identificar inúmeras tentativas de escrever alfabeticamente, com adequabilidades ou não à ortografia. Algumas dessas tentativas

21 Ditongo oral em LP com [] no declive silábico: implicações para o ensino.

22 Abreviação adotada em alguns momentos para se referir aos Sujeitos da Pesquisa, em outros, serão utilizados os referentes alunos, educandos, escrevente, autores.

já foram bastante exploradas por estudiosos preocupados em oferecer subsídios teóricos e também práticos com o propósito de mediar o processo de escrita ortográfica. Ocorre que quanto mais experiências nessa área, melhor, posto que ainda figura como desafio a ser superado por educadores e alunos. A escrita de ditongo decrescente recebe atenção especial nesta pesquisa porque exige estratégias diversas às quais o escrevente deve recorrer quando precisa grafar um ditongo com o som de U pós-vocálico em sua estrutura silábica. Breve análise do quadro acima permitirá visualizar tais questões:

- Os SP A17FA e A19MA, por exemplo, não apresentaram inadequações ortográficas ao escrever palavras com L ou U. Mas para isso, foi necessário utilizarem de estratégias diferentes, desde considerar regras morfológicas, como no uso da letra U no final de verbos em terceira pessoa do singular em tempo pretérito, até reconhecer que em português falado no Brasil palavras cuja pronúncia tenha o glide [w] figurando na estrutura silábica podem receber a letra L como correlato ortográfico, tanto em final quanto no interior de palavras. Como os escreventes concebem estas regras, se dispõem de consciência gramatical na escolha das letras ou se ainda as utilizam de maneira menos crítico-reflexiva, somente uma pesquisa com este objetivo poderá responder. No momento, entretanto, serão focalizadas as estratégias possíveis de serem apresentadas a todos os sujeitos da pesquisa, a fim de utilizem quando necessário recurso eficiente para a escrita ortográfica.
- Em produções de A24FA, ocorreram todas as formas possíveis de escrita sugeridas no quadro de análise: |de sidio| apresenta, além do registro de O em lugar de U, segmentação da palavra em desacordo com a ortografia; |supero| apresenta o apagamento da semivogal U em final de verbo; já em |ficol| há a troca de U por L.
- Em produções de A20FA, pode-se perceber que sempre quando houve ocorrência do ditongo no interior da palavra, a escrevente optou pela letra U. No meio de palavras em que se deveria escrever L, o aluno também optou por U, talvez por padronização de uso. Também é possível que sua estratégia na escolha de letras priorize a relação letra-som, como se fosse uma relação biunívoca, pois mesmo |papeu|, palavra bastante comum, foi registrada com U no final. Entretanto essa segunda proposição é questionável, devido ter registrado outras duas palavras com L no contexto em final de palavra. De qualquer forma, a escrevente utilizou-se somente de possibilidades que o próprio sistema de escrita da língua oferece.

- A15MA apresenta uma particularidade em sua forma gráfica de registro de ditongos, mesmo marcando com |u| o final de verbos no tempo pretérito como em *pegou* e *achou*, opta recorrentemente por acrescentar o |m| em outros verbos em mesmo tempo e pessoa. *Vium*, *pedium*, *vijoum* representam a possível estratégia de registrar todos os sons percebidos pelo escrevente na pronúncia destas palavras, o que também pode ter ocorrido em |resoveum|, quando se opta por não registrar L, talvez, pelo apagamento em pronúncia.
- Por fim, A18MA apresenta em sua escrita mais de uma forma de marcação gráfica em contextos parecidos, ora optando por |u| ora por |l|: com *seguil* – *preferiu*; *alguns-vouttar*; além de *Pal ceco* (*Pau Seco*), topônimo de um vilarejo próximo da escola. Há, pois, oscilação entre uso de uma e outra forma.

O que todas essas e outras formas apresentadas a seguir revelam sobre a escrita ortográfica mediante estrutura do objeto em estudo é a natureza diversa dos recursos metalinguísticos aos quais o escrevente deve recorrer para uma escrita de acordo com a ortografia. Permitir a reflexão sobre essas várias possibilidades é fator inicial para que o educando supere as dificuldades apresentadas na tarefa de escrevente.

A seguir serão evidenciados os contextos de ocorrência e descritas quais as possíveis dificuldades encontradas pelo escrevente ao precisar escolher entre U, L, O e ø.

**Quadro 12** - Descrição dos tipos de ocorrência para escrita de L ou U no final de sílaba/palavra.

REGISTRO GRÁFICO COM A LETRA <b>Q</b> EM FINAL DE PALAVRA	REGISTRO GRÁFICO COM A LETRA <b>L</b> EM FINAL DE SÍLABA/PALAVRA	REGISTRO GRÁFICO COM A LETRA <b>U</b> EM FINAL DE SÍLABA E/OU PALAVRA	NÃO MARCAÇÃO DA SEMIVOGAL OU DE L EM FINAL DE SÍLABA/PALAVRA [ø]
Decidio sofreo decidio finao de sidio, Dessedio Decidio vio veoltou	participol comseguil prigol Decidil Sal Paulo (São) <sup>23</sup> Pal ceco com seguil Cubil Cail coril Ficol col (com) Resolvel Ficol	Auto (alto) Auta (alta) tediu hospitau mortau Mau (mal) Ospitau Sau (são) papeu diversou (ão pr)espitau augus fautam atuaumente vouttar tauves	Yøotube Começoø Molhoø voltoø resoøveum (es)Toø xoroø superøø Acordoø viroø levoø Paroø So(au)dade

Fonte: Pesquisa *Ex-post-facto*

23 Importante destacar que ditongos nasais não serão abordados nesta análise, apenas figuram em algumas tabelas apenas para indicar como as letras disponíveis no sistema de escrita são interpretadas e selecionadas pelos escreventes.

É importante salientar que o título da redação narrativa solicitada pelo sistema de diagnósticos do município foi: “Como fugir do tédio na Pandemia”. Já no título há a presença de uma palavra que, para os falantes do português brasileiro, gera certa reformulação: tédio ~ [ˈtɛ.dʒi.u] – [ˈtɛ.dʒiʊ]. Havendo, portanto, a possibilidade de ditongar o hiato da palavra tédio – fenômeno de sinérese –, o que a deixa com construção parecida a de outras palavras existentes no português que são registradas com O após o I – |navio| ~ [na.'vɪu] (Rego, 2004). Há de se compreender que a letra O foi interpretada pelos escreventes como uma das possibilidades do sistema de escrita para registro gráfico das palavras: sofreo – finaio; além das antecedidas de |i| como palavras tédio, veio: vio, decidio (aliás, esta última palavra parece apresentar dificuldade compartilhada quanto a sua escrita).

De acordo com o quadro acima, o registro de verbos em terceira pessoa do singular no tempo pretérito com a letra L é apenas mais um fato a ser analisado, o qual pode ser até considerado como menos difícil de ser superado, se considerar que existe uma regra contextual morfológica o condicionando. Mas a escrita do ditongo perpassa por outros desafios, pelo conhecimento de outras estratégias, inclusive quando a marca verbal OU não é utilizada pelos escreventes: paroø – levoø.

Nota-se o quanto são necessárias as regularidades, tanto em seu caráter contextual quanto morfosintático, para que se supere muitas das dificuldades apresentadas pelos educandos. Afinal, quando usar L ou U pelo timbre em final de palavras como |meu| e |mel|; ao se escrever, L ou U antes de |s| qual som é emitido? Em quais contextos poderá ocorrer a monotongação sem prejuízo do valor fonológico do segmento? Entre |céu| e |papel|, quais os plurais dessas palavras? Estas e outras questões foram abordadas no capítulo sobre escrita ortográfica dos ditongos em estudo, bem como embasam toda a elaboração da projeto didático-pedagógico.

Pode-se observar, após a catalogação dos dados da pesquisa *ex-post-facto*, que existem regras significativamente arbitrárias como o uso do O em ambientes que somente por processo fonológico – sinérese – figuram como correlatos gráficos de ditongos orais; mas há regras morfológico-lexicais também, como é o caso do L em final de adjetivos e substantivos; que algumas regras, como as contextuais em final de verbos, podem ser de mais fácil resolução em ambientes quem não haja monotongação; além de outras que requerem a percepção do segmento vocálico e de tonicidade silábica para inferir quando haverá a possibilidade de ditongo, como é o caso de ambientes que permitem a monotongação. Em todo caso, sugere-se que a contextualização das palavras seja efetivamente considerada, a fim

de mediar a escrita crítico-reflexiva, sendo o escrevente consciente das facilidades e dificuldades do sistema de escrita de sua língua materna.

Como se pode evidenciar, há escrita motivada pela variante linguística (monotongação) quanto pela própria arbitrariedade da ortografia (como AL no interior das palavras). Tais fatos não devem ser ignorados tampouco trabalhados sem considerar sua natureza. Ademais, os escreventes têm direito a se apropriarem das regras ortográficas – contextuais, arbitrárias, morfológicas de sua língua materna.

De 35 textos lidos, 33 apresentaram condições de serem analisados<sup>24</sup>. Nestes, pode-se encontrar escrita diversa da ortografia oficial no registro de ditongos em 24. Por isso e de acordo também com as motivações diversas da escrita não ortográfica, optou-se por partir desse objeto de estudo, com propostas pedagógicas que reconheçam o escrevente como ser ativo, criativo e reflexivo sobre o objeto-ortografia, instigando ainda mais a percepção metalinguística, política e social da língua portuguesa. Antes, porém, serão analisados dados de uma pesquisa diagnóstica, a fim de compreender mais clara e sistematicamente o objeto de estudo-pesquisa no *locus* e com os sujeitos da pesquisa.

#### **5.4 Coleta, análise e interpretação dos dados da Pesquisa Diagnóstica**

Na pesquisa *ex-post-facto*, observou-se dificuldades em grafar ortograficamente ditongos com [ɔ] em sua estrutura pronunciável, ou ainda com o glide pós-vocálico [w]; ora os sujeitos da pesquisa optaram pela letra L, ora por U, inserindo-se ainda a letra O onde se deveria grafar L ou U. Dos 33 textos analisados, apenas 9 não apresentaram ocorrência de troca de letras concorrentes<sup>25</sup> e 3 foram analisados como ilegíveis<sup>26</sup>. Nos demais, houve registro inadequado utilizando as letras L, O e U. Ocorre que, talvez pela natureza narrativa do gênero solicitado, a maioria dessas inadequações ocorreu em final de palavra. A proposta interventiva poderia, portanto, ser direcionada para esse contexto de produção, o que

---

24 Algumas produções escritas apresentavam apenas pseudopalavras ou grafia ilegível.

25 Esse termo é utilizado por Cagliari (2007) para indicar quando em um mesmo contexto e representando sons parecidos há mais de uma letra “autorizada” pela ortografia.

26 Ora por apresentarem pseudopalavras, ora por apresentarem grafia minúscula e com pouca definição alfabética.

implicaria, por exemplo, trabalho com o a produção de gênero narrativo, destacando a regra morfológica como regularidade (Morais, 2007).

Optou-se, entretanto, por verificar se haveria influência, sob o viés quantitativo, de outros contextos de ocorrência do objeto de estudo (se no interior e no final de palavras, timbre, vogal anterior e consoante subsequente), em especial de substantivos concretos<sup>27</sup> mais acessíveis ao vocabulário, ou seja, do meio circundante dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, utilizou-se da pesquisa diagnóstica sobre escrita ortográfica, de acordo com Moraes (2007). A partir dessa nova observação, pode-se avaliar outras questões linguísticas que implicam diretamente nas escolhas gráficas usadas pelos alunos. Esse tipo de mapeamento, portanto, se mostra importantíssimo para o educador mediar o saber já desenvolvido do aluno e a manipulação da escrita ortográfica em contextos discursivos diversos.

#### 5.4.1 Coleta de dados

A técnica de coleta de dados utilizada na pesquisa diagnóstica foi a apresentação de imagens que representassem substantivos concretos para serem identificados e escritos pelos sujeitos da pesquisa. Os substantivos concretos foram a classe escolhida pelo fato de ser mais facilmente possível relacionar seus nomes a imagens. Em forma de slides, foram sendo mostradas 3 imagens de cada vez, como mostra a ilustração<sup>8</sup> a seguir:

**Ilustração 8** - Exemplo de grupo de imagens apresentadas na pesquisa diagnóstica



**Fonte:** Pesquisa diagnóstica

<sup>27</sup> Uma classe foi escolhida para diminuir a complexidade inicial de compreensão, podendo ser associadas as regras de adjetivos, por exemplo, em estágio posterior. Além de serem coerentes com a técnica de coleta de dados por registro de palavras após visualização de imagens.

No primeiro momento, as imagens foram apresentadas de forma aleatória, sem relações claras entre si, indicando para os sujeitos da pesquisa que o objeto de análise (talvez, avaliação para eles) se concentrava na competência de identificar, lembrar e saber descrever com apenas uma palavra (podendo ser composta) o que se “enxergava”. Assim, outros aspectos cognitivos foram requeridos, diminuindo a pressão sobre a escrita, Morais (2007).

Em segundo momento, após análise coletiva sobre nomes que poderiam representar aquelas imagens, concordou-se em grafar os nomes mais utilizados coletivamente, pois para a primeira imagem acima ilustrada houve quem escrevesse *doce* ou *abelha*, por exemplo. Como a maioria tivesse escrito *mel*, os demais optaram por esse registro. Com uma palavra definida a ser escrita, os alunos voltaram maior atenção à grafia, nesse momento perguntando como se deveria escrever esta ou aquela palavra<sup>28</sup>. Foram orientados, entretanto, a grafar como julgassem que seria sua escrita. As duas escritas foram catalogadas, mas optou-se por analisar nessa pesquisa a segunda, por entender que haveria, ali, maior atenção (monitoração) do ato de escrever. E, apesar de as palavras serem de uso um tanto corriqueiro e de haver maior atenção para a escrita ortográfica, os dados colhidos nesse segundo momento apresentam riqueza do ponto de vista científico, pois apontam as reais dúvidas ou dificuldades em se escrever ortograficamente palavras comuns. Dito de outra forma, os dados retratariam o que não se pode “monitorar” ou que realmente não se dispunha de meios de consulta para sanar as dúvidas. A escolha das imagens considerou que as palavras representantes contivessem os contextos propícios à ocorrência dos ditongos em estudo, observando desde as vogais anteriores até as consoantes seguintes.

#### 5.4.2 Análise de dados

A seguir serão apresentados apenas os gráficos que registram a ocorrência de U, L, O ou ø nas palavras escolhidas coletivamente para representar as imagens. Porém as 21 (vinte e uma) imagens utilizadas estão anexadas à dissertação. Por questões diversas (tempo, dificuldade em escrever, não recordar todas as imagens), nem todos os sujeitos da pesquisa registraram as 21 palavras esperadas. Por outro lado, na última imagem se esperava apenas a

---

28 Há de se considerar que o educador também é um fonte de consulta, devendo deixar em aberto essa fonte. Para obter os dados mais reais possíveis, entretanto, foi-lhes negada a consulta, mas se explicou que não seriam avaliadas como negativas as inadequações ortográficas.

palavra *álcool*, mas houve também alguns registros da palavra *gel*, a qual foi adicionada às análises.

Por um olhar crítico-reflexivo, inicialmente, é importante salientar que:

TURMA A: de 418 ocorrências do objeto de estudo, 134 foram divergentes da ortografia.

TURMA B: de 342 ocorrências do objeto de estudo, 105 foram divergentes da ortografia.

Como se pode conferir, mais de 2/3 (dois terços) das ocorrências do objeto de estudo foram escritas de acordo com a ortografia.<sup>29</sup> Isso direciona para a inferência de que: 1 – pode haver escreventes que já haviam memorizado a escrita das palavras solicitadas; 2 – alguns já dispunham do conhecimento sobre regras contextuais em questão; 3 – há oscilação para outros quanto à compreensão das regras; 4 – mas também, há aqueles que se apoiaram prioritariamente no recurso pronúncia para escolher o correspondente gráfico. De toda forma, as dificuldades encontradas durante a pesquisa diagnóstica servirão de base para a proposta didático-pedagógica, pois assim todos poderão refletir sobre sua escrita, sobre suas estratégias e ampliar conhecimentos sobre fatos da escrita em LP, dispensando mais empenho aos casos de maior incidência e dificuldade para os sujeitos da pesquisa.

Outro fator deve ser destacado: a turma B é composta por alunos, prioritariamente, moradores das “roças”, os quais estudam nesse turno porque é o único horário coerente com a logística de ida e retorno das vans escolares. Como foi possível perceber no quantitativo acima, houve menor ocorrência de desvios, mas igualmente menor número de dados, pois há um número maior de estudantes, nesse turno, que aparentam não estarem ainda plenamente alfabetizados<sup>30</sup>.

Abaixo serão descritas as análises e a interpretação dos dados, a partir de contextos de ocorrência. A ordem de apresentação das palavras/contextos considera a lógica de regularidades apresentada no capítulo 4 desta dissertação.

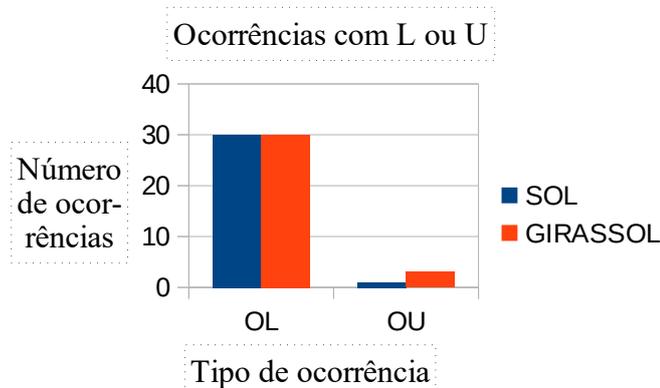
**Contexto de ocorrência:** A pronúncia das palavras prevê [ɔ] – Ó, vogal média alta posterior, no núcleo da sílaba, com som próximo a ÓU tônico em final de palavra, cuja escrita ortográfica é OL.

---

29 Outras dificuldades quanto a normas da ortografia ocorreram, porém não serão destacadas nessa pesquisa.

30 As palavras escritas por alunos em nível silábico não foram adicionadas a essa dissertação, porque mobilizariam outras discussões que não condizem com a proposta apenas de escrita ortográfica, mas vão muito além disso; nos quadros anexados ao projeto didático encontram-se muitas das palavras colhidas na pesquisa diagnóstica. A partir desses dados, pode-se perceber escritas do tipo: col – sol; panana – banana, o que indicia a ausência de clareza sobre regularidades básicas da LP, além de outras questões fonológicas como a troca de p-b.

Gráfico 1 - Representação de OL em final de palavra



Fonte: Elaborado pela autora.

**Dados quantitativos:** Das 31 ocorrências de escrita da palavra SOL, apenas 1 realizou-se com U; em Girassol, foram 30 OL e 3 com OU. Apesar disso, é oportuno explicar aos sujeitos da pesquisa o porquê de não se grafar essa palavra com OU, já que existe outra palavra com essa grafia em LP e, em final de palavra, pode significar flexão verbal.

**Análise dos dados:** *Sol* não parece ser fonte de maior dificuldade de registro para a maioria dos escreventes, apesar de ocorrência com U ainda ocorrer. Tal fato pode estar associado à constante exposição à escrita desta palavra desde os primeiros anos de educação formal. A relação entre *sol* e *sou* – um com timbre aberto e o outro com timbre fechado – pode ser uma estratégia enfatizada para que se compreenda mais claramente o porquê de se ter grafias diferentes para essas duas palavras, contraste esse que deverá ser reiterado para toda a turma, assim como em *mel* e *meu*. Por estar após [ɔ] e, de acordo com Gonçalves (1997), por ser resultado da vocalização de [l], há menor possibilidade de monotongação nesse contexto; não houve indício de apagamento do segmento pós-vocálico.

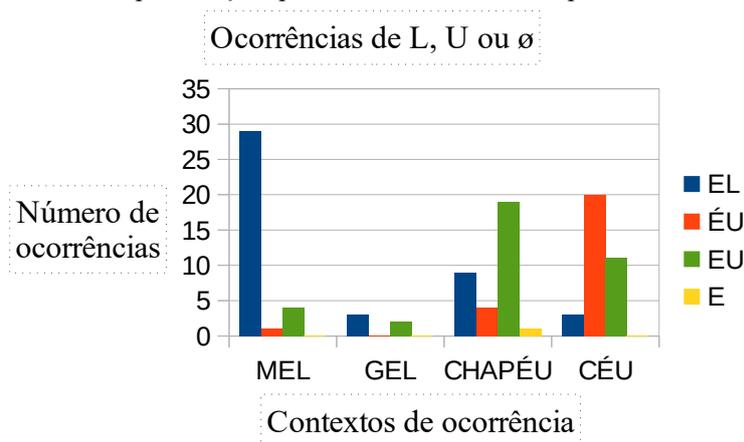
Apesar de conter a mesma sequência gráfica (*sol*), houve maior inadequação ortográfica no registro da palavra *girassol*. Se conhecida a característica da flor<sup>31</sup> e a composição dessa palavra *gira* + *sol*, espera-se que a escrita de L em vez de U predomine, como ocorreu. A primeira estratégia, nesse caso, seria a de mostrar que a palavra *girassol* é uma formação composta por duas palavras, dentre elas *sol*. Outro aspecto importante é pontuar que o ditongo aberto [ɔw] somente ocorre quando escrito com L em português do Brasil (Bortoni-Ricardo, 2011), podendo ocorrer também [ow] como em *gol*, esta proveniente

31 O girassol acompanha, girando a favor da posição do sol enquanto for dia.

de aportuguesamento do inglês. Confirmando a grafia de *sol* com L, pode-se retomar a estratégia de reconhecer os plurais: *sol* – *sóis*, *girassol* – *girassóis*.

**Contexto de ocorrência:** A pronúncia das palavras prevê [ɛ] – É, vogal média baixa anterior, no núcleo da sílaba, com som próximo a de ÉU em final de palavra, cuja escrita ortográfica prevê as formas ÉU e EL.

**Gráfico 2** - Representações para EL ou ÉU no final de palavra



**Fonte:** Elaborado pela autora.

**Dados quantitativos:** Das palavras escritas com EL, foram registradas 32 ocorrências com L, apenas 7 com U. Das palavras escritas com ÉU, houve um dado importante a ser destacado: em *chapéu*, foram registradas 9 ocorrências com L, 4 com ÉU e 19 com EU; já para *céu*, ocorreram 3 registros com L, 11 com EU e 20 com ÉU.

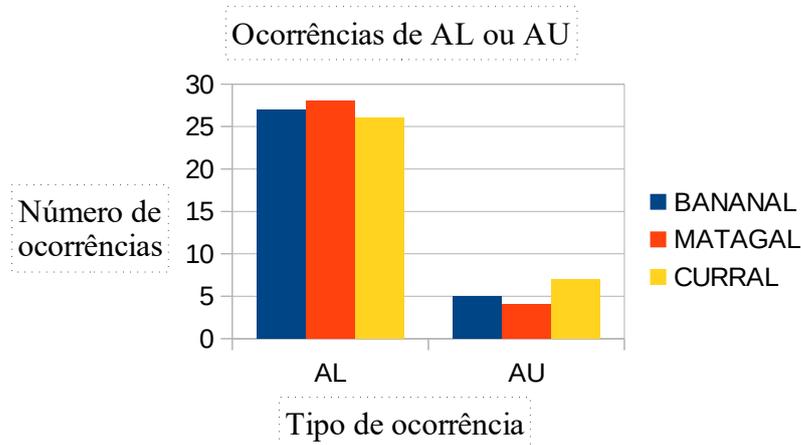
**Análise dos dados:** Nota-se que com L, como nas palavras *mel* e *gel*, houve maior número de registros ortográficos. Enquanto que para o par *chapéu* e *céu* houve significativa diferença entre uma palavra e outra, apesar de serem escritas com o mesmo ditongo aberto: em *céu*, houve maior registro de acordo com a ortografia, 20 ÉU para 11 EU, mas em *chapéu* foram apenas 4 registros com ÉU e 19 EU. De toda forma, observa-se que a maioria das palavras foram registradas com o correspondente ortográfico, U, havendo dificuldade maior no momento de registrar o timbre da vogal E com o acento tônico.

Os dados apontam para a reflexão de que a exposição a palavras utilizadas no cotidiano permite reconhecer a grafia destas, mas é preciso um estudo sistemático para compreender questões próprias da ortografia, como no caso de U não poder figurar após E sem acento, se este for de timbre aberto; podendo explicitar que também L não poderá ser escrito após E, se este for de timbre fechado.

Com esses casos, a flexão de palavras tende a contribuir para a escrita ortográfica, uma vez que serão plurais diferentes: *pastel – pastéis; troféu - troféus*. A estratégia de derivação pode não ser muito pertinente, pois há casos como em *celestial e chapelaria* em que se recebe a consoante de ligação L para efetivar a derivação, o que a torna semelhante à derivação de *papel - papelaria*. Outra questão a ser destacada é a acentuação gráfica do ditongo aberto ÉU. Isso porque, se fossem escritos com L no final da palavra, seria naturalmente de timbre aberto, como em *anel, coronel, papel* etc. Isso permite diferir |céu| e |mel| de |seu| e |meu|, estes pronunciados com vogal média-alta e grafados, em português, com |e| e sem acento.

**Contexto de ocorrência:** A pronúncia das palavras prevê [a] – A, vogal central baixa, no núcleo da sílaba, com som de AU tônico em final de palavra, cuja escrita ortográfica é AL.

Gráfico 3 - Representações de AL no final de palavra



Fonte: Elaborado pela autora.

**Dados quantitativos:** As três palavras são ortograficamente grafadas com AL, e a maioria dos registros seguiram a ortografia: para *bananal*, foram 27 com AL e 5 com AU; para *matagal*, foram 28 com AL e 4 com AU; para *curral*, foram 26 com AL e 7 com AU.

**Análise dos dados:** Diante dos dados, pode-se perceber que existe motivação da escrita a partir do som de U que se ouve ao pronunciar palavras como essas e porque existem palavras com terminação em AU em LP, porém a maioria dos registros seguiram a ortografia.

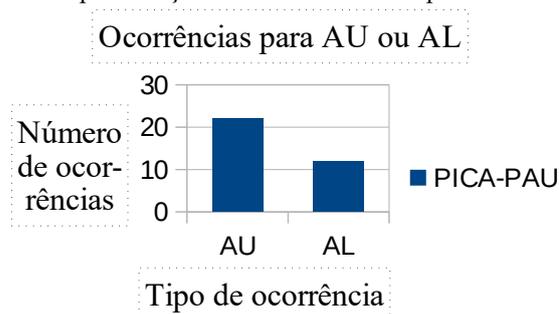
Se relacionado aos outros dados, nota-se que esse contexto apresentou maior ocorrência de U em vez de L, o que já torna importante sugerir algumas estratégias para identificar a escrita com AL ou com AU em final de palavra. A estratégia mais acessível seria a de identificar os plurais: *degrau – degraus; curral – currais*. Mas outros conhecimentos podem ser mobilizados ao longo dos estudos sobre o objeto de pesquisa. Em *matagal* e *bananal*, há a escrita ortográfica motivada por fatores morfológicos, mas que sofreram

inadequações por ser a pronúncia uma das ancoragens para sua escrita. Pode-se estudar as palavras derivadas para identificar que em formação de substantivos coletivos que caracterizem agricultura, usa-se sempre o afixo **al** (Cunha, 1985). Assim, desconsidera-se uso de U nesses ambientes. A proposta de elaboração de novas palavras, a partir de tais conceitos poderá levar os alunos a refletirem sobre a regra.

Em Cural, pode-se dar destaque para outro conceito: muitos substantivos e adjetivos são escritos com L. Substantivos terminados em *|al, ol, el, il, ul|* deverão ser apresentados, bem como outros pesquisados e criados pelos sujeitos da pesquisa, observando como a língua é dinâmica e mutável. A flexão de número permitirá analisar que IS é flexão comum à escrita com L.

**Contexto de ocorrência:** A pronúncia das palavras prevê [a] – A, vogal central baixa, no núcleo da sílaba, com som de AU tônico em final de palavra, cuja escrita ortográfica é AU.

**Gráfico 4** - Representações de AU em final de palavra



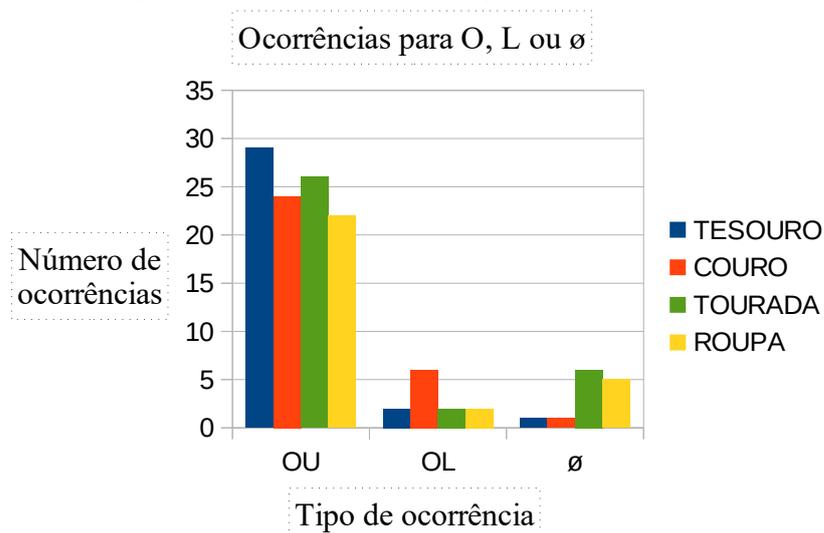
**Fonte:** Elaborado pela autora.

**Dados quantitativos:** Das 34 palavras escritas pelos sujeitos da pesquisa, 12 foram registradas com AL, 22, com AU.

**Análise dos dados:** Como observado na análise acima, a escrita de L ou U no contexto após a pronúncia da vogal [a] apresenta alto grau de dificuldade, por haver grande número de substantivos e adjetivos com AL no final de palavras. Além disso, é possível que palavras com AL sejam mais abundantes no vocabulário dos sujeitos da pesquisa, e isso tenha influenciado o significativo número de escritas de *pica-pau*, teoricamente bem conhecida, com L em invés de U. A derivação e a flexão de palavras tendem a contribuir para a escrita ortográfica: *paulada* mantém a palavra primitiva com ditongo, pau. Além disso, *pica-paus* manterá U na forma pluralizada.

**Contexto de ocorrência:** A pronúncia das palavras prevê tanto [oʊ] quanto [oø] – a vogal média alta posterior, no núcleo da sílaba, com som próximo a de ÔU ou Ô tônico em meio de palavra, cuja escrita ortográfica é OU.

**Gráfico 5** - Representações de OU no meio da palavra



**Fonte:** Elaborado pela autora.

**Dados quantitativos:** Apesar de ser contexto propício à monotongação, ocorreram apenas 13 não marcações de OU, de um total de 121 palavras escritas. A maioria ocorreu nas palavras *tourada* e *roupa*. Esse fato sugere a influência do letramento no momento de escrever ou ler uma palavra, o que poderia ser confrontado com a pronúncia espontânea em uma gravação com estratégias próprias da pesquisa sociolinguística<sup>32</sup>. Nos demais casos, houve 101 palavras escritas com OU e 12 escritas com L. A maioria das ocorrências com L ocorreu na palavra *couro*.

**Análise dos dados:** No momento de escrita das palavras da pesquisa diagnóstica, como explicitado no início desse tópico, houve maior atenção voltada à ortografia. Nesse momento de monitoração, mobilizam-se estratégias, inclusive de memória fotográfica, para escrever as palavras ortograficamente, principalmente sob se a escrita é realizada sob a ideia de avaliação. Afinal, como enfatiza Moraes (2007), a ideia de escrita “correta” ainda é quesito avaliativo priorizado por muitos sistemas de ensino no Brasil, além de ser, cruelmente, instrumento taxativo de inteligência por pessoas que desconhecem a complexidade e as peculiaridades da ortografia língua portuguesa, por exemplo.

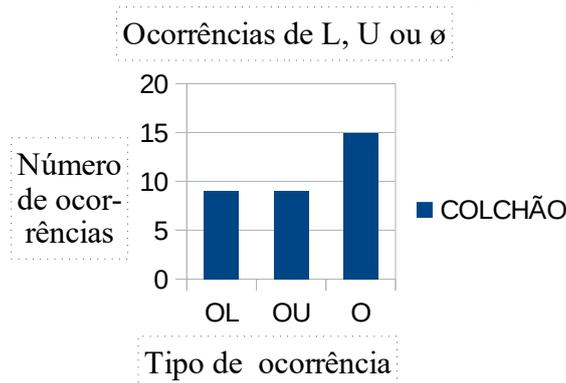
32 Devido a questões de saúde, bem como o direcionamento focalizando a produção de um produto final para escrita ortográfica não só de OU, mas de muitas outras realizações, optou-se por não inserir nessa dissertação as gravações realizadas durante a pesquisa. As quais poderão ser foco de investigação em outro momento.

Diante desse quadro, sugere-se que as ocorrências de 13 com apagamento e 12 com L, que fugiram da zona de controle pelos sujeitos da pesquisa, refletem uma dificuldade existente, e que por isso requer atenção do educador e planejamento de ensino para superá-las. Assim, o escrevente pode recorrer a estratégias como a de que L não ocorre antes da tepe [r] e que *coro* é palavra com sentido diferente de *couro*, podendo o aluno recorrer sempre ao dicionário na dúvida sobre a presença ou ausência de uma semivogal nesse contexto.

A escrita do ditongo em estudo no final de verbos no pretérito perfeito pode ser apresentada próxima à regra da monotongação diante de tepe, pois os ambientes são diferentes, mas há semelhança na tonicidade e no processo fonológico. Pontuando que haverá mudanças na pronúncia e no sentido do verbo, caso perca sua marca de ditongo, posto que a vogal O será átona, se sozinha e sem acento tônico em final de palavra. Ademais, sendo uma regra morfológica-gramatical, se destacará a inadequabilidade de marcá-la com L ou somente O também. Outro recurso a ser utilizado é um pouco mais ousado, há de se refletir sobre a possibilidade de variação dialetal: nesse caso, sugere-se como mais provável se dizer ['koro] a dizer ['kofru], pois o processo de rotacismo há de ocorrer, em especial, na relação /l/ e /r/, menos com semivogais (Bortoni-Ricardo, 2011).

**Contexto de ocorrência:** A pronúncia da palavra prevê tanto [ow] quanto [o] – a vogal média alta posterior, no núcleo da sílaba, com som de ÔU ou Ô tônico em meio de palavra, cuja escrita ortográfica é OL.

Gráfico 6 - Representações para OL no meio da palavra



Fonte: Elaborado pela autora.

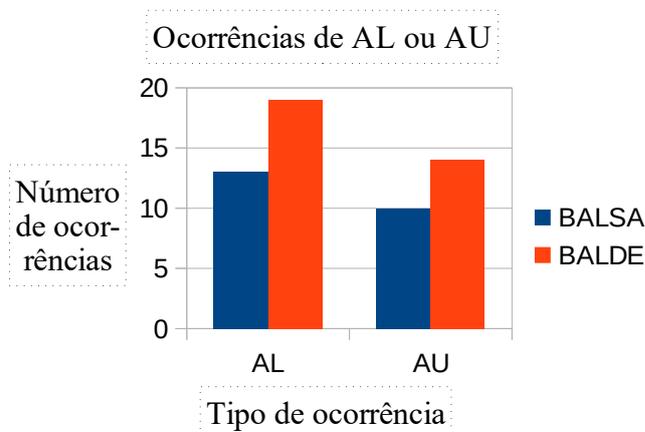
**Dados quantitativos:** Das 33 palavras escritas, o indício de apagamento do glide [w] se destacou com 15 ocorrências de escrita sem L ou U; outras 9 foram grafadas com L e 9, com U.

**Análise dos dados:** O contexto de [ow] em *colchão* chama atenção por dois motivos: primeiro porque se aproxima do ditongo [ou], o que também o aproxima da maior probabilidade de monotongação; segundo porque ocorre antes de [ʃ], ambiente propício para monotongação, inclusive após [a], como acontece com a semivogal [ɪ] na palavra *caixa* (BISOL, 1994). Esses fatores, aliados ao fato de que parte significativa dos registros foram escritos com U, sugere que a estratégia prioritária dos SP foi o apoio na pronúncia. Ademais, é possível inferir que é mais comum a monotongação nesse contexto, mas o letramento influenciou a escrita da maioria.

A estratégia de tentar monotongar nesse ambiente não seria válida para escolher entre L ou U, pois induziria à opção de se escrever com U. Mas outra estratégia pode ser retomada, como ao fato de a palavra ser escrita com CH, uma vez que antes de X, com som de CH, se escreve com U e não com L. Mas esse é um fator a ser trabalho de forma reflexiva e sempre orientando a se utilizar de consulta à forma ortográfica, quando não se tiver certeza da escrita de determinada palavra. Outro recurso ainda seria o de correlacionar a cognatos: *Colcha – colchão – colchonete*, em contraste ainda a *coxa - coxão*, por exemplo.

**Contexto de ocorrência:** A pronúncia das palavras prevê [a] – vogal central baixa, no núcleo da sílaba, com som de AU tônico em meio de palavra, cuja escrita ortográfica é AL.

**Gráfico 7 - Representações de AL no meio de palavra**



**Fonte:** Elaborado pela autora.

**Dados quantitativos:** Em *balsa*, houve 13 ocorrências com AL e 10, com AU; em *balde*, houve 19 ocorrências com AL e 14, com AU. Esse foi o maior registo de AU onde se deveria escrever ortograficamente AL.

**Análise dos dados:** Com *balsa* e *balde*, nota-se que as escritas ortográficas são marcadas com L, mas como soam em forma próxima ao ditongo AU e estão no meio da palavra, trabalhar com carga morfológica não seria opção. A estratégia de recorrer à relação som-letra, portanto, pode e influenciou a escrita. Outro fator a ser observado é que antes de [s], houve maior dúvida quanto à escrita ortográfica. Essa fato pode ter ocorrido pelo menor contato dos sujeitos da pesquisa com a palavra *balsa*, o que pode ser contrastado com *balde*, palavra mais comum nas experiências de letramento formal. De toda forma, as ocorrências chamam atenção e requerem estratégias próprias para esse contexto, que nem se aproximam da mesma estratégia utilizada para AL no final de palavra.

a) A palavra *balsa*, em especial, pode receber estratégia parecida com o que o correu diante de tepe. Pois, na ortografia após ditongo, a letra S terá som de [z] na estrutura fonética. Nesse caso, não poderia ser escrito com U, pois o som na palavra é de [s]. Assim, se cria um contexto de regularidade ortográfica ancorada em questões fonológicas e se reduz a irregularidade;

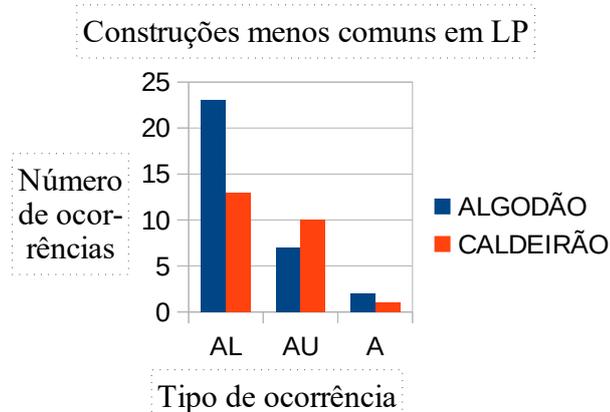
b) Antes de D e T algumas palavras em português são grafadas com L mas também podem ser grafadas com U, como cauda/calda, auto/alto, mas aí há sentidos distintos e motivação etimológica, o que poderá ser apresentado ao educando a fim de lhes alertar sobre a irregularidade nesse contexto, o que requer outras estratégias como a consulta à forma ortográfica.

a) Com o objetivo de incorporar a variação linguística ao estudo da ortografia da LP, parte-se da própria beleza variacionista da língua para elaborar algumas estratégias:

- Se, em geral, há alternância da lateral alveolar com os róticos em algumas regiões do Brasil, também se pode utilizar desse recurso nas aulas: “Já ouviram alguém dizer barde, carderon, barsa, carça, por aí, em especial entre os mais velhos?”. Nesse caso, quando houver essa possibilidade de falar no modo “caipira”, é possível que essas palavras sejam escritas com L e não com U. Mas isso não desencadearia nova dificuldade(?), como escrever *álvore*, *calvão*, *galça(?)*. Neste caso, a pronúncia das palavras acima estão em escala menos contínua (Bortoni-Ricardo, 2005) e podem ser exploradas com os escreventes como forma de observar a mutabilidade da língua.

**Contexto de ocorrência:** A pronúncia das palavras prevê [a] – vogal central baixa, no núcleo da sílaba, com som próximo ao de AU átono, em meio de palavra, duas sílabas antes da tônica, cuja escrita ortográfica é AL.

**Gráfico 8** - Representações de AL no meio da palavra



Fonte: Elaborado pela autora.

**Dados quantitativos:** Em *algodão*, foram registradas 23 palavras com AL, 6 com AU e 2 com A; em *caldeirão*, foram registradas 11 palavras com AL, 10 com AU e 1 com A.

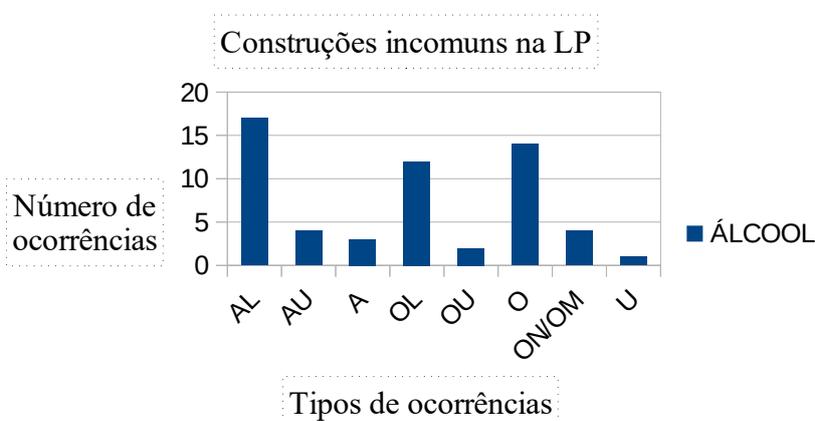
**Análise dos dados:** *Algodão*: uma curiosidade desta palavra é a de que *al*, na verdade, era um afixo cujo significado seria *o* ou *a*, ou seja, a forma algodão vem de uma má interpretação de derivação, em que *al-qutum* (o algodão) foi grafada pela pronúncia completa do enunciado, sem reconhecer que *al* era um prefixo, o qual foi incorporado à palavra, tornando-se mais uma grafia arbitrada por questões etimológicas (Dicionário etimológico, 2008).

Desta forma, sugere-se que as 3 ocorrências de apagamento do glide pós-vocálico podem ter sido influenciadas pela distância entre a realização de AL, e a sílaba tônica, permitindo maior probabilidade de mudança na pronúncia da sílaba. Bortoni-Ricardo (2011) descreve o processo fonológico de harmonização vocálica seguida de monotongação [ɔwgu'dãw] ~ [ɔgu'dãw] como possibilidade nesse contexto, porém não se apresentou como motivação de escrita nos dados acima. Ademais, se trata de ocorrências de menor profusão na língua, porém não podem ser desconsideradas. Essa possibilidade, a monotongação [agu'dão],

e a possibilidade de haver rotacismo [argɔ'dão] em alguns dialetos poderão ser explorados com os escreventes, a fim de dar-lhes subsídio de interpretação sobre a variação linguística, mas o dicionário parece ser a fonte mais adequada para casos irregulares como este.

Fato parecido ocorreu com *caldeirão*, palavra derivada, que teve em sua formação o afastamento da sílaba AL da sílaba tônica. Assim, houve uma ocorrência com A, sem U ou L. Nesse caso, é válido mostrar que as palavras *cadeirão* e *caldeirão* se diferem justamente pela grafia de L na primeira sílaba. De toda forma, esse ambiente é de significativa irregularidade, a qual instiga proposta pedagógica voltada à consulta a dicionários.

**Gráfico 9** - Representações para AL tônico no meio da palavra e OL átono no final da palavra



**Fonte:** Elaborado pela autora.

**Contexto de ocorrência:** Palavra proparoxítona, com dois núcleos sendo analisados: [a] – vogal central baixa –, com som próximo ao de AU tônico no meio da palavra; [o] – vogal média alta posterior, com som próximo ao de OU átono no final de palavra.

**Dados quantitativos:** *Álcool* foi registrada 17 vezes com AL, 4 vezes com AU e 3, somente com A; 12 vezes com OL, 2 vezes com OU, 14 vezes com O apenas, 4 com ON/OM, além de 1 vez com U apenas.

**Análise dos dados:** As palavras proparoxítonas já são consideradas menos comuns em LP, com OL átono e de timbre fechado no final da palavra, tornam mais ainda esta palavra de construção incomum na LP. Por esses motivos, muitas das escritas foram motivadas pela pronúncia, a qual tende a reduzir palavras proparoxítonas. Dessa forma, houve 14 escritas com O onde se deveria grafar ool, além de se repetir o fato de ocorrer apenas A, em vez de AL ou mesmo AU, na sílaba inicial. Analisando-se mais detalhadamente:

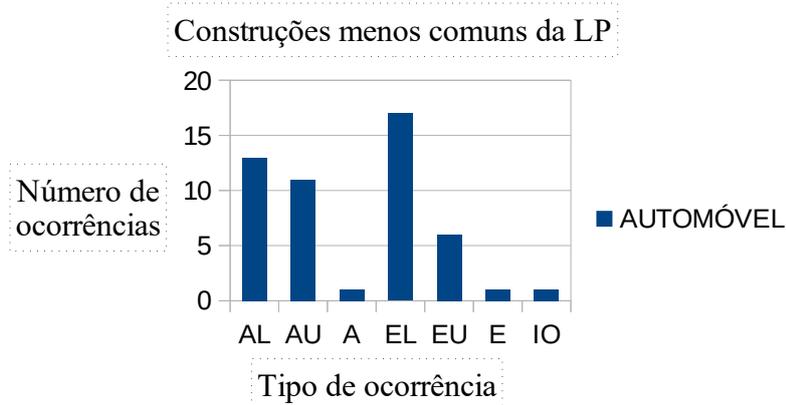
- Esta palavra apresenta duas sílabas nas quais deveria ser escrito L pós-vocálico,

sugerindo um glide posterior, [w], na estrutura pronunciável. A primeira parece receber influência de processos fonológicos como o da vocalização e também de apagamento, assim ocorrências de escrita com AU e A foram registradas. Mas a dúvida principal sobre a escrita desta palavra se apresentou no final, após [o] na estrutura pronunciável, oscilando entre |u, oo, o, ol, on/m| na grafia. Tais escolhas podem estar associadas a processos de crase, fenômeno tão comum na LP se analisada a mudança linguística pelo viés da diacronia, além da vocalização, do apagamento do glide e da nasalização da vogal-núcleo.

- Curiosamente, esta palavra também deriva do Árabe, al-kohul, o qual apresentará forma e pronúncia menos comum na língua portuguesa. Primeiro por apresentar terminação em OL, sendo pronunciado átono no final de palavra, segundo por apresentar um hiato com vogais semelhantes, o que oportuniza a formação de crase, como demonstrou a derivação das palavras ao longo da história do português, bem como sugerem os dados acima.
- O plural dessa palavra é pouco utilizado no cotidiano da maioria de nós, mas poderá sê-lo apresentado como forma de curiosidade, fazendo alusão aos estudos da química, destacando o etanol (mais conhecido) como subgrupo dos álcoois, o qual segue a escrita com IS, comum às palavras terminadas em L; atenção a placas de medidas de prevenção espalhadas por locais públicos e às propagandas, a consulta ao dicionário e o processo de derivação também podem contribuir para se reconhecer a escrita com L e não com U após A: álcool – alcoólatra, alcoólicos, alcoolismo. As palavras desse grupo representam significativo grau de arbitrariedade do código escrito, o que só reitera a importância de se trabalhar a ortografia sob a reflexão de suas normas, bem como elucidando que o sistema gráfico não dá conta (em relação biunívoca) de todas as variedades linguísticas.

**Contexto de ocorrência:** Palavra com 4 sílabas, com dois núcleos sendo analisados:

[a] – vogal central baixa –, com som próximo ao de AU átono no meio da palavra; [ew] – vogal média alta anterior, com som próximo ao de EU átono no final de palavra.

**Gráfico 10** - Representações para AU átono no meio da palavra e EL átono no final de palavra

**Fonte:** Elaborado pela autora.

**Dados quantitativos:** Em *automóvel*, 13 palavras foram registradas com AU, 11 com AL, 1 com A; 17 com EL, 6 com EU, 1 com E somente, além de 1 com IO.

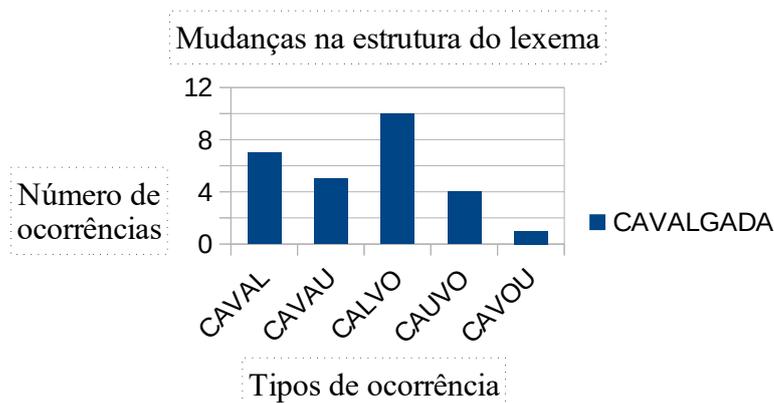
**Análise dos dados:** Na escrita ortográfica de *Automóvel*, há duas observações: há implicações sobre a tonicidade em questão, bem como escrita por motivação etimológica *auto* (o que se faz sozinho, por ele mesmo, como em *autobiografia*, *autorretrato* etc) e *móvel* (o que admite locomoção, antônimo de imóvel, o qual não admite locomoção), sendo *móvel* palavra com terminação em *-vel*, elemento que é utilizado em muitas palavras como morfema sufixal utilizado na derivação de palavras para formar adjetivos. Essas duas características podem ser base para proposta didático-pedagógica para entender a escrita com *au-* e *-el*.

Em final de palavra [ew], mesmo escrito com L, perde a tonicidade e o timbre é realizado, geralmente, fechado, podendo ser pronunciado até mesmo por [e] ou [iw], o que justifica as ocorrências com E e IO para a palavra *automóvel*. Neste caso, a acentuação tônica se mostrará como responsável por sinalizar essa exceção. Outra estratégia para se compreender por que a escrita se dá com L e não com U ou O será a de apresentar o plural de palavras com essas terminações: imóvel – imóveis; praticável – praticáveis.

Em [aw], como foi apresentado no capítulo 4, pode ocorrer variação descontínua de harmonização e/ou monotongação (Bortoni-Ricardo, 2011, p. 63): “/awto’mõvew/ : /õto’mõvi/ ‘automóvel’”. Assim, para reconhecer a ortografia de *auto*, poderá se utilizar relação com outras palavras com o mesmo radical. Em *móvel*, além de chamar atenção para a palavra em propagandas, por exemplo, também se poderá direcionar estudos com adjetivos com terminação parecida: amável, pronunciável, precível, inesquecível, etc.

**Contexto de ocorrência:** Palavra com 4 sílabas, com sílaba analisada na posição pré-tônica no meio da palavra, sendo o núcleo: [a] – vogal central baixa –, com som próximo ao de AU átono no meio da palavra, cuja escrita ortográfica é AL, forma adquirida do lexema *caval-*.

**Gráfico 11** - Representações para CAVAL-



**Fonte:** Elaborado pela autora.

**Dados quantitativos:** Dentre as ocorrências, destacam-se 10 casos para CALVO e 4 para CAUVO, além de 7 para CAVAL e 5 para CAVAU, havendo uma 1 ocorrência para CAVOU.

**Análise dos dados:** Se contabilizadas as 14 ocorrências em que houve transferência da representação do som de AU para a primeira sílaba, em oposição a 12 ocorrências de AU na sílaba natural da palavra, 3º na palavra em estudo, pode-se inferir que a pronúncia foi uma estratégia consultada pelos sujeitos da pesquisa e que isso indicia a pronúncia dessa palavra realizada, possivelmente, como [kawvo'gadə].

Diante desse fato, pode-se analisar que houve na realização fonético-fonológica um processo de transposição (Mikaela-Roberto, 2016), também conhecido como metátese. *Calvogada* parece representar graficamente a forma mais usual na pronúncia dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, é preciso considerar tal variante quando se for trabalhar a escrita ortográfica desses escreventes. Assim, além de reconhecerem as variantes como legítimas e refletirem sobre a arbitrariedade da escrita, pode-se usar a derivação em sua comunidade para mostra-lhes como a carga ideogramática do lexema pode ajudar na escrita alfabética de palavras (Kato, 2004): *cavalo* – *caval* ~ *cavalgada*.

Em outras palavras, segundo modelo de Bortoni-Ricardo (2005) para análise de erros<sup>33</sup> em LM, pode-se subdividir as categorias: erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita e outros referentes à transposição de hábitos de fala para a escrita. Este segundo parece ser mais adequado para esta análise. Por vir de *cavalo*, o lexema *caval-* termina em L, o qual receberá a pronúncia com glide posterior ante uma consoante + obstruinte e poderá, por harmonização vocálica e/ou monotongação, receber pronúncias tais como [kavow'gadə], [kawvo'gadə], por exemplo. Tais processos influenciam na relação som-escrita, ocasionando registros como CALVOGADA. Escrita com consciência da motivação derivacional parece ser mais coerente nesse caso, assim como em palavras como: *salgado*, *maldade* etc.

Quando lidamos com alunos que têm acesso muito limitado à norma culta em seu ambiente social, temos de levar em conta a inferência de regras fonológicas e morfossintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português padrão. Os “erros” que cometem são sistemáticos e previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 53).

Há termos culturalmente concebidos como comuns pela comunidade, como é o caso de *calvogada*, a qual passa a ser usada sem reflexão sobre sua origem de formação (*caval-*), até que alguém diga aos usuários sobre tal relação. O professor-pesquisador pode contribuir com essa reflexão a partir da sistematização dos estudos da ortografia.

#### 5.4.3 Interpretação dos dados

O primeiro gráfico apresentou a escrita de SOL-GIRASSOL, demonstrando significativo domínio entre a pronúncia e a escrita ortográfica pelos sujeitos da pesquisa. Esse resultado, entretanto, pode ter sido influenciado pelo letramento, pela maior exposição dos sujeitos da pesquisa às formas gráficas dessas palavras, o que permite reconhecer a pertinência de se adicionar o estudo de OL-OU à sequência de atividades. Ademais, OL é uma das formas mais regulares, de acordo com o embasamento teórico, com relação ao objeto de estudo, por isso é coerente oferecer essa reflexão aos alunos a fim de que não ocorram mais escritas com OU onde se ouve [ɔw].

Os dados referentes à escrita de EL-ÉU apontam para a importância do letramento e do contato com as formas escritas das palavras para o uso da ortografia. Por outro lado, os

---

33 O termo *erro* foi mantido para garantir a coerência com a referência citada.

altos dados de EU em *chapéu* e *céu* indiciam que a exposição às palavras não garante a compreensão das normas ortográficas, como a necessidade de acentuar ÉU a fim de diferenciá-lo de EU em contextos semelhantes. Por isso, atividades que explicitem essas particularidades do objeto-ortografia serão necessárias e coerentes com a proposta pedagógica.

Houve poucas ocorrências de AU onde se deveria ocorrer AL, isso pode ter sido influenciado pela abundância de palavras primitivas com L em vez de U, além das derivadas com o sufixo AL na Língua Portuguesa e nas práticas de ensino ao longo da educação básica. Ocorre, entretanto, que esse ambiente (após [a]) demonstrou maior dificuldade para os alunos se relacionado aos outros ambientes (após [ɔ] e [ɛ]), o que exige um trabalho voltado a estratégias de reconhecimento da escrita ortográfica a partir das regularidades propostas no capítulo 4.

Em confirmação à hipótese de influência do número de palavras com terminação AL na escrita dos sujeitos da pesquisa, apresenta-se o dado do gráfico 4 que registou 12 ocorrências de AL dentre as 36 escritas para a palavra PICA-PAU. Se considerada a exposição à palavra, esperava-se que os sujeitos da pesquisa associassem a grafia à memória fotográfica, entretanto, os dados apontam para a ancoragem da escrita na pronúncia. Isso requer o trabalho com a proposta de regularidades a partir da flexão de número de palavras com AL e AU na sequência de atividades.

Os dados para a escrita de OU (com + *variação*) no interior das palavras, à primeira vista, refuta a ideia de que a maior probabilidade de monotongação motivaria a escrita sem o registro da semivogal. Mas se analisado o contexto de pesquisa, em que alguns alunos leram em voz alta a sua palavra antes da segunda escrita por todos os alunos, pode-se compreender que tanto a leitura (ditongada) quanto o letramento influenciaram na escrita dos sujeitos da pesquisa, o que não impediu que de 121 palavras houvesse ainda 13 apagamentos da semivogal, além de 12 registros com L. Esse resultado confirma a necessidade de se adicionar à proposta de sequência de atividades o ditongo OU no meio de palavras, evocando o máximo de restrições segmentais e ortográficas que possam auxiliar os alunos no momento de escrita.

Os altos dados de apagamento de L antes de CH sugerem que o elemento subsequente [ʃ] influenciou a base principal de estratégia para a escrita dessa palavra: a fala. Daí a necessidade de se apresentar aos alunos casos em que a pronúncia não está garantida na ortografia, reiterando a necessidade de pesquisas individuais em caso de dúvida, bem como apresentando restrições fonológico-ortográficas da escrita de OU-OL antes de [ʃ] X-CH.

No gráfico 7, o altíssimo índice de ocorrência de AU em vez de AL no meio de palavras confirma a classificação feita no tópico 4.5 sendo este um contexto de alta irregularidade na Língua Portuguesa. Ancorando-se na pronúncia, muitos sujeitos da pesquisa utilizaram umas das formas disponíveis da língua para representar o som de U. Nesse caso, adicionar as restrições fonológico-ortográficas à proposta de sequência de atividades é uma forma de subsidiar a compreensão de casos onde pode haver regularidade e casos em que deve haver consulta, por exemplo.

O gráfico Gráfico 8 apresenta dados sobre dificuldade parecida com a que ocorre no gráfico 7, significativo registro de AU no meio de palavra onde se deveria grafar AL. O diferencial observado é a tonicidade silábica. O gráfico 8 representa dados de escrita de palavras cuja forma AL seja átona e distante da sílaba tônica, o que pode ter ocasionado inclusive o apagamento de L em alguns casos.

Os casos representados pelos gráficos 8, 9 e 10 sugerem interpretações parecidas, pois as palavras que motivaram esses dados são de construção menos comuns na LP, ou porque contém entre 3 ou mais sílabas, ou porque são proparoxítonas, ou ainda porque figuram a incorporação de palavras de outras línguas ao português. Nesse sentido, as ocorrências tiveram por estratégia a pronúncia, a hipercorreção e/ou a memória fotográfica. Para esses três casos, sugere-se inserir à sequência de atividades a importância do estudo com pesquisas em dicionários, pois há palavras da LP que extrapolam a ideia de regularidade e irregularidade.

O último gráfico apresenta outro caso complexo do ponto de vista das diversas representações, mas um tanto simples no que compete à proposta didático-pedagógica, uma vez que desses dados emerge a necessidade de se entender o processo de formação derivacional de palavras, a fim de reduzir dúvidas quanto ao uso de L ou U no meio de palavras. Além disso, observou-se a importância de se adicionar à sequência didática atividades que imprimam sobre a variação linguística o título legítimo que possui na LP.

Por fim e não menos importante, deve ser dada atenção à abordagem inicial que motivou a escolha do objeto de análise: usar U, *L* ou *O* em final de verbo no tempo pretérito perfeito com 3ª pessoa. Neste caso, a consciência morfológica deve ser ativada, a partir de produção de outras narrativas, que induza ao uso do pretérito, ou seja, que apresente um personagem principal, sobre o qual (3ª pessoa) se contará algo (pretérito) pelo que passou (indicativo), assim reconhecendo que essa forma verbal só pode ser grafada com U, ou M, no caso dos ditongos nasais como marca de plural.

A escrita de O no contexto em final de verbo ou em substantivos e adjetivos parece ser a mais arbitrária nessa abordagem. Mas é possível destacar que formas como *rio*, *caio* são representantes do tempo verbal no presente, 1º pessoa; em contraste: *caio* – *caiu*; *rio* – *riu*. Há ainda a possibilidade de se analisar que quando houver o som próximo ao de IU átono em **substantivos** como em *tédio*, *médio*, *diário*, geralmente, serão grafados com a letra O, diferentemente dos tônicos *covil*, *Brasil*, *abril*, *barril*. Em substantivos e adjetivos tônicos com IO e IL no final de palavra, a estratégia de apresentar o plural se faz a mais eficiente.

Diante das análises apresentadas nesse tópico, bem como após as discussões teóricas apresentadas nos capítulos 2, 3 e 4, apresentar-se-á uma proposta didático-pedagógica para a escrita ortográfica de U, L e O em final de sílaba e/ou palavra. Observa-se que as regularidades apresentadas, em especial, no capítulo 4 conduzirão a sequência de atividades. As regularidades, portanto, devem ser objeto primeiro de estudo, mas sem omitir a complexidade da escrita em LP. De outra forma, para se utilizar das regularidades de flexão verbal e de morfemas derivacionais, será preciso auxiliar os educandos na compreensão de classes de palavras como substantivos, adjetivos e verbos.

A partir dos dados que indiciam a presença da variação linguística na motivação da escrita dos SP, propõe-se também a incorporação de variantes sociolinguísticas aos estudos da ortografia. Esse termo *incorporação* é defendido por Barzotto (2004) como o conceito mais adequado a uma pedagogia que reconheça a natureza heterogênea das línguas e sua legitimidade, não atribuindo à variação carga semântica de preconceito ou exclusão.

## 6 PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

A partir dos estudos sobre a natureza da escrita alfabético-ortográfica da LP, bem como das restrições e regularidades da escrita ortográfica de U, L e O em final de sílaba e/ou palavra, esta proposta didático-pedagógica visa ao ensino-aprendizagem pautado na construção coletiva de conhecimento. Apresenta-se, pois, a proposta de Projeto Pedagógico para desenvolver coletivamente recursos didáticos que valorizem a participação dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, foi necessário realizar pesquisa diagnóstica a fim de identificar quais as principais dificuldades dos SP diante do objeto de estudo, a qual foi apresentada no capítulo anterior. A investigação e a aplicação do projeto pedagógico teve por *locus* a instituição pública do campo de Marabá: Escola Municipal “Faixa Linda”. Dizer que a instituição é *do campo* significa considerar as características socio-históricas, identitárias e de perspectiva educacional dos sujeitos da pesquisa, os quais, por vezes, veem na escola um lugar de transformação, de mudança de realidades.

A região onde a escola-lócus se localiza possui muitas fazendas, de onde vem a maioria dos alunos, filhos dos trabalhadores e trabalhadoras dessas fazendas. Por isso, a maioria não dispunha de conexão à rede de internet no período da Pandemia, também não conseguia ir à escola para obter orientação escolar presencial, pois dependia (e depende) de transporte escolar, que estava suspenso à época. Diante de todos esses contextos sociais, houve carência de um estudo sistematizado pelos alunos da escola-lócus desde março de 2020, o que intensificou problemáticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem formais, já deficitário em muitas regiões do Brasil.

Em se tratando de processo educacional pautado em um determinado momento histórico, parte-se da concepção do método dialético, o qual remete a um espaço de constantes mudanças, em movimento, estando sujeito a ações recíprocas de mutabilidade: o social coabita com as “coisas”, modificando-as e sendo modificados por esta relação com elas: “[...] as coisas não existem isoladas, destacadas umas das outras e independentes, mas como um todo unido, coerente. Tanto a natureza quanto a sociedade são compostas de objetos e fenômenos organicamente ligados entre si” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 101).

Diante da condição de professora-pesquisadora, ou seja, daquela que vivencia a docência de forma crítica a fim de redirecionar as próprias estratégias metodológicas e práticas, esta professora-autora não se poderia eximir de uma proposta de pesquisa que não só

observasse determinado fenômeno, mas que interviesse de forma crítica e reflexiva diante de determinada problemática. Ademais:

O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto de investigação e é por sua vez influenciada por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa. Ele age nesse mundo social e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa desse mundo. Essa sua capacidade é denominada, na literatura especializada, **reflexividade** ([grifos da autora] Bortoni-Ricardo, 2008, p. 59).

A realidade identificada a partir da pesquisa diagnóstica prevê ação educativa voltada para questionar, refletir e, se possível, superar a problemática. No entanto, a proposta didático-pedagógica não utilizará de postulados positivistas<sup>34</sup>, a fim de verificar “acertos” e “erros” por dois motivos: primeiro, porque não se pretende indicar um método de trabalho, o qual dependeria de análise de variáveis entre grupo participante e do grupo controle, este excluindo parte dos alunos da proposta para que se verificasse sua eficiência<sup>35</sup>; segundo porque se pretende valorizar a participação coletiva dos sujeitos da pesquisa, de forma a oferecer à comunidade escolar um produto final, fruto de estudo (análise e compreensão) sobre o objeto-ortografia, portanto, todas as construções ocorrerão sob mediação da educadora. Por esse prisma, se dará ênfase à construção do conhecimento de forma a partilhar saberes entre os sujeitos da pesquisa, a professora-pesquisadora e, ainda, um grupo de alunos de outros anos escolares que terão acesso ao produto final do Projeto Didático.

Para melhor compreensão de como se dará a proposta didático-pedagógica, elaborou-se detalhadamente a Sequência de Atividades a seguir.

## 6.1 Sequência de atividades

**TEMA:** PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA ESCRITA ORTOGRÁFICA DAS REPRESENTAÇÕES DO SOM DE U PÓS-VOCÁLICO EM FINAL DE SÍLABA E/OU

34 A pesquisa que segue o paradigma positivista pode ser experimental ou não experimental. Em ambas, o pesquisador está procurando relações causais entre dois ou mais fenômenos, isto é, entre variáveis. [...] Quando se obtém evidência confiável dessa relação, pode-se generalizar a evidência para casos análogos” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 18)

35 A não participação no projeto didático por parte dos alunos poderia incorrer em grave exclusão de acesso ao conhecimento, posto que alguns alunos migram para outras escolas quando há falta de trabalho para seus pais na região, além de que as etapas foram elaboradas para serem aplicadas nas horas-aulas de língua portuguesa, ministradas pela professora-pesquisadora.

**PALAVRA.**

**DELIMITAÇÃO DO TEMA:** Sequência de atividades para estudo coletivo de regularidades sobre escrita ortográfica de U, L e O no final de sílabas e/ou palavras.

**Componente Curricular:** Língua Portuguesa

**Ano escolar:** 7º

**Habilidades BNCC:**

**(EF67LP08)** Identificar os efeitos de sentido devido à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relação de reiteração, complementação ou oposição) etc, em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto denúncias, memes etc.

**(EF67LP26)** Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.

**(EF67LP28)** Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes.

**(EF67LP32)** Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.

**(EF67LP34)** Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.

**(EF67LP37)** Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.

**(EF67LP38)** Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

**(EF07LP03)** Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos.

**(EF07LP09MB)** Empregar nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequada às situações comunicativas.

**(EF07LP12)** Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos - pessoais, possessivos, demonstrativos).

**Unidades Temáticas:** Leitura; Análise Linguística e Semiótica; Produção textual; Oralidade.

**Eixo Temático:** Identidade e Cultura

**Subeixo:** Sociocultural

**Tema gerador:** Conhecimento compartilhado sobre a escrita ortográfica.

**Produto Final:** Material didático-pedagógico: mapas mentais e jogos ortográficos.

**Tempo estimado:** 42 horas-aula

## 1. JUSTIFICATIVA

De acordo com a pedagogia de projetos, inicialmente proposta por Jhon Dewey no século XX e atualmente aprimorada por autores contemporâneos como Antunes (2001), os

educandos atuam como sujeitos criativos e reflexivos sobre questões próprias da educação sistematizada, relacionando-as com as experiências sociais e o conhecimento empírico. Por este prisma, propõe-se uma sequência de atividades que propiciará aos sujeitos da pesquisa apropriarem-se de conhecimentos formais sobre a escrita ortográfica, respeitando sempre a linguagem e a didática utilizadas para apresentar esse conhecimento aos educandos, a fim de que possam refletir sobre o uso da ortografia e as formas de utilizá-la nas relações sociodiscursivas. Por conseguinte, espera-se que estes sujeitos, por mediação da educadora, possam elaborar materiais didáticos que contribuam com a educação sobre escrita ortográfica também de educandos de anos escolares anteriores.

A produção de mapas mentais pela educadora em parceria com os sujeitos da pesquisa justifica-se pela pertinência de se manter recursos mnemônicos e de consulta, propostos por Morais (2007) em forma de quadros, sobre regularidades a serem utilizadas no momento da escrita ortográfica. Enquanto que a produção de jogos ortográficos pelos alunos justifica-se pela coerência com a proposta de instigar a participação colaborativa e criativa dos sujeitos da pesquisa na resolução da problemática, dessa forma, ao produzir jogos que retomem as regularidades aprendidas e apresentar esses jogos a outras pessoas, há de se efetivar o processo de ensino-aprendizagem sobre o objeto de estudo proposto nessa dissertação.

## **2. OBJETIVO GERAL**

Apropriar-se de subsídios teórico-práticos<sup>36</sup> para a compreensão de regularidades e irregularidades da escrita ortográfica com U, L e O em final de sílaba e/ou palavra.

## **3. PRODUTO FINAL**

Após toda a realização da sequência de atividades, será possível construir de forma coletiva mapas mentais com as regularidades estudadas. Afinal, o gênero mapa mental figura como um gênero multimodal do campo expositivo, em que se produz resumo de informações estudadas, com linguagem acessível e em formato de “dicas”, de forma a incorporar recursos visuais (setas, imagens, símbolos, cores e fontes) que direcionem a compreensão do leitor; mas sendo da origem do resumo, os mapas mentais só têm plena significação dentro de um contexto de culminância, pois mobilizam e retomam conceitos e estudos prévios.

Os jogos ortográficos fizeram-se pertinentes a essa proposta pelo fato de ainda haver muito preconceito, entre os sujeitos da pesquisa, com relação ao estudo da ortografia, como se

---

36 Quando tratamos de “subsídios teórico-práticos”, nos referimos ao saber teórico adaptado didaticamente ao público-alvo, refere-se, pois, aos estudos metalinguísticos coerentes com o ano escolar em pesquisa.

fosse conteúdo específico dos anos iniciais do ensino fundamental, preconceito esse que não se justifica pela natureza complexa e opaca da LP, como foi exposto ao longo dessa dissertação. A escrita ortográfica das representações de U, L e O mobilizam muitos conhecimentos que são explorados mais efetivamente a partir do 6º ano escolar, como a morfologia. Ademais, a educação formal, em especial, das escolas públicas e do campo, sofreu entraves no processo de ensino e aprendizagem durante o período pandêmico, o que por si reitera a necessidade de se recompor aprendizagens. De toda forma, propõe-se aos sujeitos da pesquisa que elaborem jogos ortográficos a partir de conhecimentos que, provavelmente, causariam dúvidas em colegas dos anos escolares anteriores, a fim de contribuir com a formação destes. Mas, na verdade, todos tendem a ganhar em conhecimento com produções como essa, inclusive esta professora-pesquisadora.

#### 4. ETAPAS

4.1 1º ETAPA: Apresentação da proposta de sequência de atividades para a turma.

- Objetivos de aprendizagem da etapa: Compreender as relações entre percepção sonora e normas ortográficas, refletindo sobre convenções próprias da escrita, como espaçamento, pontuação, acento tônico e/ou gráfico, ortografia.
- Atividades/encaminhamentos: Refletir sobre características próprias da escrita ortográfica; Analisar, com os alunos, letras diferentes que podem representar realidades sonoras parecidas, a partir de palavras escritas por eles mesmos durante o diagnóstico realizado anteriormente a este projeto; apresentar regularidades da escrita de OL em final de palavra.
- Tempo estimado para a etapa: 3 aulas
- Síntese da Etapa:

Após assistir ao vídeo *Ontem de manhã minha tia desentupiu o umbigo*<sup>37</sup>, em cartas lidas no seriado Chaves, dialogar-se-á sobre o porquê de o protagonista *Chaves* ler de forma diferente ao que estava realmente escrito (O que aconteceu para que o Chaves lesse dessa forma? Por que precisamos reconhecer a escrita e o sentido que a palavra apresenta em um texto? Por que não podemos escrever exatamente como falamos? Para que servem as vírgulas e os pontos de que fala seu Madruga?). Nesse sentido, propõe-se a sequência:

Em primeiro momento, serão apresentadas construções frásicas no quadro, as quais

---

37 Fonte: [www.barrilochaves.com.br](http://www.barrilochaves.com.br): <https://www.facebook.com/watch/?v=532491497853063>

mesclarão tentativas de transcrição de fala, segmentação de acordo com a fala segmentada. Assim, os alunos poderão refletir sobre o grau de dificuldade para quem irá ler o texto quando se deparar com essas formas não convencionais de escrita.

Em segundo momento, serão coladas no quadro branco, em forma de cartazes, imagens com as palavras escritas pelos alunos na pesquisa diagnóstica. Em grupo, os alunos receberão uma quantia de palavras em cartões de papel; eles serão motivados a encontrar as palavras que representem as imagens, tais como *sol*, *sou – gira sol*, *girassol*, *gira-sol*, *girassou*, *gira sou*. Sem desconsiderar qualquer forma escrita, deverão colar cada palavra abaixo das imagens correspondentes.

Por conseguinte, será destacado no quadro branco diferenças articulatórias que são responsáveis pela existência, na língua, de sons vocálicos mais abertos ou mais fechados.

Logo após, serão apresentadas as regras de pronúncia de letras e sílabas quando estão acompanhadas de determinada letra, como é o caso de SOL em oposição de SOU, caracterizando sentidos diferentes. Palavras com a mesma terminação (OL) serão apresentadas, bem como seus plurais. A palavra *gol* será destaca com seu plural *gols*, como uma exceção à regra. Por fim, pseudopalavras<sup>38</sup> serão apresentadas sugerindo leituras em voz alta, a fim de se perceber o timbre aberto da vogal O em palavras com OL no final. Nesse contexto, os educandos poderão perceber que existe uma regularidade quanto à grafia de OL em final de palavras, sendo esta a primeira a ser registrada.

4.2 2º ETAPA: Apresentar o trabalho com jogos ortográficos, a partir de regras de uso de RR/R; SS/S.

- Objetivos de aprendizagem da etapa: Observar que a leitura e a escrita podem também se guiar por “companheiros” nas palavras, que vêm antes ou depois da letra ou dígrafo que se pretende escrever.
- Atividades/encaminhamentos: Aprender a utilizar o jogo “Memória dos sons iguais” para escrita de R/RR; Sugerir atividade extraclasse para que os alunos pesquisem regras parecidas com as estudadas e apresentem a outras turmas; Analisar palavras com OL - OU no meio das palavras.
- Organizar e orientar as apresentações dos grupos.
- Tempo estimado para a etapa: 5 aulas
- Síntese da Etapa:

---

38 Pseudopalavras são construções parecidas com palavras reais da língua portuguesa (consoantes e vogais), mas que não apresentam sentido tampouco existem no inventário de palavras da língua.

Após serem apresentados os jogos ortográficos, sobre os quais os alunos poderão refletir e dialogar entre si, serão destacados os contextos fonográficos em que pode ocorrer R “tremido” e R forte, além de S com som de Z. Assim, serão lembradas formas escritas no diagnóstico como GIRASOL ou CURAL, que não está de acordo com a ortografia por uma regra contextual de R/RR e S/SS entre vogais, por exemplo.

Em segundo momento, auxiliando a organização de grupos de estudos e orientando a pesquisa e a elaboração de cartazes com essas regularidades, será sugerido que possam apresentar essas regras aos colegas de outras turmas. Em especial, serão destacadas as regras contextuais: U antes da letra S, com som de Z, e da letra R, com som “tremido”.

Por fim, será sugerida a composição de grupos de estudo para a elaboração de jogos ortográficos para serem apresentados ao final do projeto. Os grupos selecionados devem seguir as mesmas regras dos jogos estudados nessa etapa, mas adequando a palavras que tenham OL – OU; ÉU – EL – EU; mostrando os plurais de OL- ÓIS; EL-ÉIS e que nesses casos também mudam os sons de OL-OU, EL-EU.

#### 4.3 3º ETAPA: Revisão sobre as classes gramaticais.

- Objetivos de aprendizagem da etapa: Compreender as funções discursivas de substantivos, adjetivos e verbos em textos narrativos.
- Atividades/encaminhamentos: Dando sequência ao estudo de OL-OU; EL-EU, nota-se a necessidade de revisar os conceitos e as funções discursivas de classes de palavras. Dentre elas, priorizou-se substantivos, adjetivos e verbos. Insere-se também a forma IL-IU nessa proposta.
- Tempo estimado para a etapa: 5 aulas.
- Síntese da aula

Em primeiro momento, será lido um texto narrativo em forma de contação de história. Após isso, em um mural com imagens e trechos da história, haverá espaço para pôr os adjetivos das personagens principais, além dos tipos de plantação presentes na narrativa. Em dupla, alguns alunos escolherão cartas de palavras e preencherão o mural. Após essa atividade, será feita uma reflexão sobre a carga semântica das palavras (classe morfológica-gramatical) e a escrita de partes finais dessas palavras (morfemas). Os alunos serão levados a perceber que a escrita de L ou U depende também da função da palavra no texto, se adjetivo ou verbo, por exemplo.

No breve texto narrativo elaborado para essa aula, serão elencados, principalmente, substantivos coletivos e adjetivos com terminação em al, el, il, ol, relacionando-os a verbos terminados em eu, iu, io, ou<sup>39</sup>. Assim, as regularidades morfológicas gramaticais serão destacadas.

Aos alunos poderá ser questionado: *O que há de parecido entre as palavras em negrito, são parecidas na grafia ou no som ao serem pronunciadas?* (algumas são na grafia: vél, il, al; outras no som: io, iu, il); *Há dois grupos de palavras que são sempre escritas com as mesmas letras no final, quais são?* (Adjetivos e substantivos: L; verbos: U); *As palavras usadas para caracterizar o Wendell, o Bruno e a Ana possuem alguma semelhança entre si?* (são adjetivos); *Qual ou quais?*

Pretende-se com essa abordagem levá-los a perceber as similaridades entre as palavras, tais como apresentadas abaixo:

**Quadro 13** - Possibilidade de separação por regularidade lexical ou morfológica

Substantivos coletivos terminados em <i>al</i>	Adjetivos terminados em <i>al, el, il</i> .	Verbos terminados em <i>eu, ou, iu</i> .
Arrozal; açazal; laranjal, bananal, cafezal, milharal	Gentil, intelectual, fácil, ágil, amável, sensível, leal, invencível	Mudou, perguntou, convidou, voltou, aceitou, mostrou, ficou, chegou, decidiu, resolveu.
- al ideia de relação, pertinência: dedal, portal / <b>cultura de vegetais:</b> arrozal, cafezal/ noção coletiva coletiva ou de quantidade: areal, pombal. (Cintra, 1985, p. 109)	Que formam adjetivos de substantivos: -al relação, pertinência: campal, conjugal -il referência, semelhança: febril, senhoril. Que formam adjetivos de verbos: Possibilidade de praticar ou sofrer uma ação: -ável: durável, louvável -ível: perecível, punível (Cintra, 1985, p. 112-114)	Regras morfológicas: O emprego de U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo: cantou, comeu e dormiu). (Morais, 2007, p.23)
Derivação Lexical: “O emprego de L em coletivos terminados em /aw/ e adjetivos terminados em /aw/, /ew/, /iw/ (como milharal, colegial, possível, sutil) (Morais, 2007, p.24)”.		

Por fim, serão destacados os plurais dos substantivos e/ou adjetivos terminados em IL, IO, AL, AU, EL, ÉU.

<sup>39</sup> Apesar de serem apresentados nesta aula, a relação ol-ou será objeto específico de outra aula, dada a maior complexidade de sua realização.

#### 4.4 4º ETAPA: Derivação de palavras

- Objetivos de aprendizagem da etapa: Compreender formas de criação de palavras por meio do acréscimo de sufixos a lexemas (derivação sufixal).
- Atividades/encaminhamentos: Como sequência aos estudos realizados na etapa anterior sobre substantivos coletivos e adjetivos derivados, faz-se pertinente: destacar palavras derivadas de um mesmo lexema, por exemplo: cabel-. Produzir o gênero textual meme-flork, a fim de relacionar neologismos ao uso de morfemas derivacionais com L no final. Além disso, refletir sobre a diversidade nas formas de pronunciar as palavras como fenômeno natural do homem como ser sócio-histórico-cultural.
- Tempo estimado para a etapa: 5 aulas
- Síntese da aula:

Após discutir sobre padrões, convencionados por grupos sociais, os quais por vezes causam exclusão e preconceito, há de se pensar a relação entre variedades linguística e as regras ortográficas. Assim, será analisado um meme que se utiliza de variante diferente, caracterizando o sujeito que enuncia a mensagem. Dessa forma, os alunos poderão perceber que a escrita alfabética pode ser utilizada também para fins estéticos.

Em segundo momento, após ler a letra de música *Cabelo*, será possível analisar cabel- como lexema de *cabeleira*, *cabeludo*, *descabelado*. Essa formação justificará a escrita de caval + g + ada, na formação de cavalgada, como evento cultural, associando outros eventos com o mesmo morfema (vaquejada, tourada). Isto posto, pode-se refletir que a forma mais comum de pronunciar essa palavra na região é calvogada, porém a escrita segue padrões de formação derivacional, o que não reduz a legitimidade da variante linguística.

Para finalizar as discussões, será reiterado que formas diferentes da ortografia podem ser usadas quando se intentar um efeito de sentido específico, como é o caso de neologismos – criações de palavras que ainda não existem na língua, mas que são compreendidas, geralmente, por sua derivação de um lexema já existente, de flexão verbal, de acréscimo de sufixos e prefixos, bem como considerando o contexto discursivo. Assim, será sugerida a produção de florks com o morfema derivacional de adjetivo – *vel*, sob orientação da educadora.

#### 4.5 5º ETAPA: Refletindo sobre a variação natural da língua

- Objetivos de aprendizagem da etapa: Compreender a escrita de palavras sob o prisma da estética e da variação linguística.
- Atividades/encaminhamentos: Análise e interpretação de poema de cordel.
- Tempo estimado para a etapa: 5 aulas
- Síntese da aula

Após ler, compreender e analisar os sentidos do poema de cordel “O poeta da roça”, será observada uma das técnicas que o autor utilizou para caracterizar o *poeta* como sujeito “da roça”, escrevendo palavras de forma a enfatizar possíveis características de pronúncia do *poeta*. Nesse momento, os alunos serão levados a perceber que, na verdade, muitas formas de pronúncia do *poeta* são idênticas a que usamos como: tôro – côro; cantô. Por fim, se dará destaque ao apagamento da semivogal U em meio de palavras e no final de verbos no tempo passado, como forma comum de realizar essas palavras, mas que apresentam diferença semântica na escrita se for registrada sem a semivogal. Por isso o autor recorre ao acento gráfico *côro* no substantivo como recurso de distinção.

Em aula subsequente, será lido cordel dedicado à Stella Maris Bortoni-Ricardo em forma de leitura compartilhada (alguns alunos receberão uma estrofe e farão a leitura em voz alta). A análise e interpretação do texto permitirá refletir sobre a legitimidade das variedades linguísticas do Brasil, por exemplo. Após, serão reanalisadas as formas mais comuns de se pronunciar palavras como *guarda-roupa*, *couro*, *touro*, *pouco*, além dos verbos terminados em OU. Neste momento, há a sugestão de analisar a escrita pelo contexto de produção: somente após vogal, o |r| terá som de tepe /r/ (R tremido); outra: “há supressão do u? Se houver sem perder o sentido, é mais provável que seja escrita com U e não com L”. Esse apagamento acontece também com os verbos no encontro [ou]. Ademais, antes de R “tremido” não poderia ser L, pois essa consoante não acontece depois de L.

Para finalizar a aula, podem ser apresentados exemplos como as palavras: *calvogada*, *alcu*, *azu*, como formas naturais de falar, mas com grafia arbitrada pela ortografia. Além disso, pode ser exemplificado o uso do som de U em palavras escritas com L em final de sílaba em grande parte do território brasileiro. Dessa forma, pode-se compreender que a mudança e a variação linguísticas são eventos naturais da LP.

#### 4.6 6º ETAPA: Produção textual de texto narrativo.

- Objetivos de aprendizagem da etapa: Produzir texto narrativo de forma lógica e

coerente com a proposta inicial de uma narrativa<sup>40</sup>; utilizar as regras contextuais morfológico-gramaticais de flexão verbal.

- Atividades/encaminhamentos: Dar continuidade ao texto “historinha da roça”.
- Tempo estimado para a etapa: 3 aulas
- Síntese da aula

Após a releitura da “Historinha da Roça”, revisando brevemente os verbos, os substantivos e adjetivos utilizados, será realizada uma produção textual como forma de desenvolvimento e desfecho da narrativa iniciada pela professora. Desta forma, haverá contexto propício para utilizar formas verbais com U no final, posto que devem narrar os fatos realizados pelas personagens.

Como produção orientada de forma individualizada, a educadora poderá ir reavivando as ocorrências regulares de L ou U na produção textual, além dos aspectos próprios da produção da narrativa.

#### 4.7 7º ETAPA: Estudo do dicionário como resultado de pesquisas científicas.

- Objetivos de aprendizagem da etapa: Reconhecer o dicionário também como fonte de consulta sobre a escrita ortográfica das palavras e o sentido destas para o texto.
- Atividades/encaminhamentos: Refletir sobre o conceito de ciência e pesquisas científicas; reconhecer os estudos linguísticos e sociolinguísticos como fontes de conhecimento que combatem e desmistificam causas do preconceito linguístico; pesquisa em dicionário de forma direcionada e sistemática.
- Tempo estimado para a etapa: 5 aulas
- Síntese da aula

O momento inicial será de apresentação de pesquisas realizadas por jovens paraenses que ganharam prêmios nacionais e internacionais. Por conseguinte, serão brevemente citados alguns pesquisadores da língua portuguesa, tais como linguistas e sociolinguistas<sup>41</sup>. Assim, os

---

40 É importantíssimo destacar que alguns conhecimentos utilizados nessa proposta de sequência de atividades já foram trabalhadas em anos escolares anteriores ou no próprio ano de aplicação. O fato é que esses conhecimentos devem ser rememorados a fim de “servi-nos” à utilização das normas ortográficas.

41 Os perfis e algumas obras de Luiz Carlos Cagliari, Stella Maris Bortoni Ricardo e Marcos Bagno serão apresentados em forma de projeção no quadro, pois o acesso à internet é possível na sala de aula onde estudam as turmas que fazem parte da pesquisa.

alunos poderão perceber que o conhecimento adquirido nas aulas anteriores provém de pesquisas científicas.

O segundo momento será destinado a apresentar curiosidades da língua, como homônimos: cauda-calda, poupa-polpa, alto-auto, mal-mau, viu-vil; além de palavras provenientes de outras línguas, tais como álcool, algodão, automóvel, indicando que a pronúncia nem sempre será fonte confiável para identificar a ortografia de uma palavra.

No terceiro momento, serão realizadas pesquisas em dicionários dos próprios alunos, da educadora ou os disponíveis na escola, explorando os elementos do gênero textual verbete.

#### 4.8 8º ETAPA: Produção de material didático-pedagógico: mapas mentais e jogos ortográficos.

- Objetivos de aprendizagem da etapa: Realizar anotações e resumo de conhecimentos das aulas anteriores, além de produzir materiais que auxiliem na compreensão e uso desses conhecimentos.
- Atividades/encaminhamentos: Apresentar proposta de jogo ortográfico a partir de obra organizada por Pessoa (2020); orientar os grupos quanto à produção dos jogos.
- Tempo estimado para a etapa: 5 aulas (além de pesquisa extraclasse).
- Síntese da aula:

Primeiramente, será preciso analisar o modelo de jogos ortográficos proposto por Socorro et al (2020), entendendo as regras propostas, adaptando-as às regularidades de escrita com L, U e O em final de sílaba e/ou palavra.

Em segundo momento, serão subdivididas as regularidades entre grupos de alunos, seguindo à orientação por grupo, para que se possa realizar pesquisa extraclasse, elaboração dos jogos e adaptação das regras à proposta de cada grupo.

Num terceiro momento, será conveniente apresentar a proposta do aplicativo Canva<sup>42</sup> como recurso tecnológico de edição de imagens, gráficos, mapas mentais etc.

Em aula subsequente, serão realizadas quaisquer correções, adaptações e acréscimos aos projetos de jogo apresentado por cada grupo. Será realizada a impressão em sala dos materiais didáticos elaborados.

#### 4.9 9º ETAPA: Culminância para apresentação e entrega do produto final à

---

42 <https://www.canva.com/>; também será apresentado o sistema de edição de imagens e vídeos de forma on-line, projetando as imagens no quadro.

comunidade escolar.

- Objetivos de aprendizagem da etapa: Planejar e realizar apresentação oral.
- Atividades/encaminhamentos: Organizar e apresentar para a comunidade local o produto final do projeto de pesquisa.
- Tempo estimado para a etapa: 5 aulas.
- Síntese da etapa:

Após impressos os materiais didáticos elaborados pelo Canva ou por outro recurso escolhido pelo grupo, será ornamentada a sala, colando na parede da sala de aula os resumos em forma de mapas mentais para recordar e sintetizar as regularidades estudadas, assim como propõe Morais (2007)<sup>43</sup>.

Em segundo momento, haverá o convite às outras turmas e à comunidade escolar para que visitem a sala onde se organizou a apresentação.

Por fim, realizar-se-á a apresentação dos resumos e de regras regulares aos visitantes da comunidade escolar. Além disso, serão destinados pontos da sala para cada grupo que irá apresentar as regras do jogo elaborado, permitindo momento de jogo para os visitantes.

#### 4.10 10ª Etapa: Revisão ortográfica e reescrita textual.

- Objetivos de aprendizagem da etapa: Autocorreção ortográfica e adequações estruturais do texto narrativo.
- Atividades/encaminhamentos: Ter contato com as narrativas escritas produzidas em outubro de 2021, fazendo a leitura com o auxílio da orientadora e dos colegas; realizar a revisão ortográfica desses textos; produzir reescrita textual.
- Tempo estimado para a etapa: 3 aulas.
- Síntese da etapa:

Após refletir sobre a experiência de apresentação do produto final do projeto à comunidade escolar, será elucidado o desenvolvimento alcançado desde o 6º ano escolar até o momento atual dos alunos-sujeitos da pesquisa, em especial, na área de produção de textos e de escrita ortográfica. Em segundo momento, serão entregues cópias dos textos produzidos por esses alunos no ano de 2021, quando ainda estavam cursando o 6º ano escolar. Aos que

<sup>43</sup> Morais (2007) propõe a produção de um quadro com as regularidades ortográficas da língua portuguesa para consulta dos alunos. Seguindo essa proposta, mas optando por mapas mentais, também se disponibilizará tanto aos alunos visitantes quanto ao da própria turma pesquisada as normas com regularidade da escrita de OU-OL; AU-AL; EL-ÉU-EU, IU-IL-IO.

não estudavam na escola Faixa Linda à época serão entregues textos de alunos que não se encontrem presentes na escola durante o desenvolvimento dessa etapa. Nesse momento, os alunos poderão ler seus textos ou de outrem, analisar a mudança ocorrida em sua forma de produzir textos, de conhecimento sobre ortografia e até mesmo na forma da grafia utilizada.

Por fim, será solicitada reescrita da produção textual, iniciando em sala sob orientação e sendo finalizada como atividade extraclasse. Assim, poderão ser retomados os aspectos de regularidades estudadas, poderão ser consultados dicionários no momento de revisão ortográfica em sala e, ainda, orientadas organizações estruturais do texto que correspondam a questões de ordem discursiva.

## **5. RESULTADOS ESPERADOS**

Além de se refletir sobre a natureza alfabético-ortográfica da língua portuguesa, os sujeitos da pesquisa tendem a perceber a importância e a possibilidade de aprender regularidades da escrita ortográfica. A produção do material didático-pedagógico sugere contribuir com alunos de anos escolares anteriores ao da turma pesquisada, mas está diretamente relacionada à intervenção de uma problemática encontrada na própria turma pesquisada. Ademais, a produção dos jogos didáticos pressupõe a pesquisa e a compreensão dos objetos da ortografia a serem focalizados, destinando aos educandos a participação efetiva e criativa na construção do conhecimento.

## **6. AVALIAÇÃO**

Ao longo de toda a proposta didática serão desenvolvidas diversas habilidades educacionais, além de capacidades próprias da interação, do trabalho em coletividade. Dessa forma a avaliação parte de uma educação formativa, a qual considerará tanto desenvolvimento e valorização de habilidades individuais quanto as coletivas. A participação nas atividades levará com conta: assiduidade, colaboração, pesquisa individualizada, levantamento de hipóteses, resolução de questões-problema, planejamento, elaboração e apresentação do produto final; porém tudo isso a partir das condições físicas, cognitivas, financeiras e logísticas de cada aluno.

## **7. REFERÊNCIAS**

BERTRAM, Rosangela C. Machado. *Gestão de Projetos Escolares*. Indaial: UNIASSELVI, 2018.

SOCORRO, Ana Cláudia R. G. *Ensino de ortografia: sequências didáticas e jogos para o ensino fundamental*. 2020.

## 7 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

A proposta inicial de sequência de atividades dessa dissertação foi elaborada para ser desenvolvida no mês de setembro de 2022. Ocorre, entretanto, que a realização somente ocorreu entre os meses de abril e maio de 2023, com culminância no dia 26/06. Essa mudança de cronograma foi necessária porque houve ampliação e melhoria da proposta pedagógica, a partir de pesquisas de cunho teórico sugeridas durante a qualificação, que ocorreu em agosto de 2022, além de fatores próprios do calendário escolar e das programações da escola-*locus* da pesquisa, o que inviabilizou um desenvolvimento sequencial em 2022.

A mudança citada acima, entretanto, não acarretou prejuízos à formação dos sujeitos da pesquisa, uma vez que ao 7º ano escolar estavam sendo ofertadas aulas de recomposição da aprendizagem de habilidade do 6º ano, bem como ao 8º ano escolar, neste ano de 2023, ainda destinam-se recomposições de aprendizagem de anos escolares anteriores, considerando as mazelas intensificadas durante a Pandemia por Covid-19 com relação ao desempenho educacional dos alunos da escola Faixa Linda<sup>44</sup>, por exemplo.

Neste capítulo pretende-se apresentar o desenvolvimento das etapas da proposta pedagógica, relatando os desafios e as conquistas durante a sequência de atividades. Ao fim, o produto final, descrevendo como este foi apresentado à comunidade escolar.

- **Etapa 1:** Apresentação da proposta de sequência de atividades para a turma.

No primeiro momento, houve apresentação da proposta pedagógica e esclarecimento de que, desde outubro de 2021, as turmas do atual 8º ano compunham o grupo de sujeitos de minha pesquisa de mestrado, com a qual eu pretendia contribuir para que reduzissem as dúvidas sobre escrita de L ou U, por exemplo, nas palavras. Conversou-se sobre o que era ortografia, para que servia, por que não podíamos escrever exatamente como falamos. Assim houve momento de reflexão e diálogo sobre o objeto-ortografia. Logo após, fomos à sala de leitura para assistir ao vídeo “*Ontem de manhã minha tia desentupiu o umbigo*”, do seriado Chaves.

Ao retornar para a sala de aula, escrevi no quadro parte de um texto produzido em 2021. Expliquei que, por conta da Pandemia e por outros motivos sociais, nem sempre é

---

44 Não é possível citar categoricamente dados sobre o desempenho dos educandos, mas as avaliações diagnósticas aplicadas pela Secretaria Municipal de Marabá e as observações empíricas em sala de aula apontam para a necessidade de retomar conteúdos, habilidades e competências próprias de anos escolares anteriores ao que o aluno esteja matriculado, salvo alguns casos.

possível ser alfabetizado nos anos iniciais e isso dificulta o estudo da ortografia nas séries posteriores, dificultando a escrita e leitura de trabalhos escolares, por exemplo, de todos os componentes curriculares. Alguns alunos aproveitaram para dizer que tinham dificuldade em entender sua própria letra, que queriam aprender a escrever de acordo com a ortografia.

Aos alunos foi enfatizado que todos possuem dúvidas sobre a escrita de alguma palavra e que, por isso, deveriam respeitar o colega, evitando rir do outro ou criticar as dúvidas e as formas de escrever certas palavras, pois todos estávamos ali aprendendo um pouco mais e poderiam perguntar, sem receio, como se escrever as palavras em dúvida.

Logo após, foi estendido um tecido no chão com as imagens apresentadas na pesquisa diagnóstica, e solicitou-se aos alunos que, em trio ou dupla, encontrassem para cada imagem as palavras correspondentes, mesmo que não estivessem escritas de acordo com a ortografia. Aleatoriamente, os alunos pegaram uma quantidade de palavras, a fim de separá-las.

O resultado foi incrível, pois eles conseguiram pensar e conversar entre si sobre a lógica de ter se escrito *col* para *sol*, por exemplo. Após a completa organização das palavras, foi esclarecido que em cada aula subsequente haveria o estudo de uma daquelas palavras, as “regrinhas” para saber como escrevê-las. Destacou-se, então, as palavras *sol* e *girassol*, apresentando a primeira regularidade para escrita ortográfica do som de U pós-vocálico.

**Ilustração 9** - Registro fotográfico da Etapa 1: Identificação e organização das palavras abaixo das imagens \_ Sem intervenção



**Fonte:** Sequência de Atividades desenvolvida pela autora

Em seguida, foram apresentadas a eles figuras que ajudassem a entender a articulação das vogais, destacando as diferenças entre Ó e Ô; É e Ê. Além disso, foi desenhado no quadro o modelo triangular das vogais orais da LP, destacando o fato de que Ó está mais próximo de A, por isso é pronunciado mais aberto do que Ô, e que este está mais perto de U. Logo após essa breve explicação, informou-se aos alunos que palavras inexistentes seriam pronunciadas e eles deveriam escrevê-las de acordo com as letras que julgassem mais adequadas. Questões próprias a regularidades, em especial de OL no final de palavras, foram destacadas.

**Ilustração 10** - Registro fotográfico da Etapa 1: Identificação e organização das palavras abaixo das imagens \_ Com intervenção



Fonte: Sequência de Atividades desenvolvida pela autora

- **Etapa 2:** Contato com os jogos ortográficos e apresentação de regularidades de S/R.

No primeiro momento, foram apresentados dois jogos ortográficos aos alunos, para que pudessem perceber as regularidades da escrita ortográfica de algumas palavras. Destacou-se a escrita de GIRASSOL e CURRAL, explicando o fato de serem escritas com dígrafo já que S e R se encontram entre vogais, esse saber seria necessário para estudos de regularidades apresentadas em outras etapas. A estrutura dos jogos foi explorada, a fim de esclarecer como seriam elaborados os jogos ortográficos a serem apresentados na culminância da *sequência de atividades*. Por fim, para incentivar a revisão e o melhor entendimento sobre as regularidades da escrita de S/R no início e no meio de palavras, as turmas foram divididas em grupos, destinando temas para que pesquisassem em casa, elaborassem cartazes e apresentassem às turmas do 4º e 5º anos da escola Faixa Linda. Houve, ainda, grupos que ficaram com a escrita de OL-OU; EL-ÉU-EU, os quais receberam orientação individualizada, foram adicionadas também regularidades de J/G para ampliar as opções de temas. As orientações aos grupos ocorreram por meio de troca de mensagens via aplicativos de conversa instantânea. No dia

seguinte, houve a apresentação às turmas de 4º e 5º anos, conforme solicitação prévia aos educadores dessas turmas.

A forma como os sujeitos da pesquisa se comportaram foi entusiasmante, pois agiram com tal responsabilidade e autoridade sobre o objeto de estudo, na expectativa de serem “respeitados” e bem avaliados pelos alunos dos outros anos escolares, que não houve dificuldade na realização da atividade.

**Ilustração 11** - Registros fotográficos da Etapa 2: Apresentação de regularidades de S/Z ao 4º ano A.



**Fonte:** Sequência de Atividades desenvolvida pela autora

A diretora e a coordenadora pedagógica da escola Faixa Linda foram convidadas a assistir à apresentação dos sujeitos da pesquisa, os quais, mesmo diante da presença das gestoras, demonstraram segurança na apresentação e expuseram de forma bastante clara e objetiva o objeto de estudo de seu grupo. Essa dinâmica de ensino permite outros desenvolvimentos do educando que não apenas a aprendizagem da ortografia.

**Ilustração 12** - Registros fotográficos da Etapa 2: Apresentação de regularidades de OU/OL ao 4º ano A



**Fonte:** Sequência de Atividades desenvolvida pela autora

As apresentações aconteceram primeiramente na turma do 4º ano, passando em seguida às turmas do 5º ano escolar. No intervalo entre as apresentações, porém, houve breve retorno para a sala de aula dos sujeitos da pesquisa para orientações sobre algum equívoco ocorrido durante a primeira apresentação. Em seguida, direcionou-se para a turma de 5º ano.

**Ilustração 13** - Registros fotográficos da Etapa 2: Apresentação de regularidades de EU/EL ao 5º ano B



**Fonte:** Sequência de atividades desenvolvida pela autora

Com a presença do regente de sala, bem como de alunos de outro ano escolar, os alunos do 5º ano pareceram mais envergonhados, por isso pouco interagiram, diferentemente do que ocorreu com o 4º ano.

- **Etapa 3:** Revisão sobre as classes gramaticais

Em primeiro momento, foram apresentadas imagens de moças e rapazes sobre cavalos, para que fossem escolhidos dois personagens principais para uma narrativa criada pela professora-pesquisadora, explicando que a narrativa trataria de um romance iniciado em um evento de cavalgada, de tradição na região. Os alunos optaram por duas imagens e estas formas expostas novamente sobre tecido, mas agora sobre a mesa. Nesse momento, foram entregues narrativas impressas aos alunos, que acompanharam a leitura em forma de contação pela professora-pesquisadora. Como a história não teve desfecho, mas foi interrompida no momento em que Bianka e Wendell (personagens principais da narrativa) estavam de saída

para a cavalgada, houve protesto por parte dos ouvintes, para os quais foi explicado que teriam a responsabilidade de finalizar aquela história, porém em outro momento.

Em seguida, destinou-se atenção às palavras que caracterizassem Bianka e Wendell, além de ações que eles haviam realizado. Foi solicitado que alguns alunos se dispusessem a pegar os cartões com essas palavras impressas e preenchessem sobre a mesa, de acordo com a personagem a que se referisse a palavra. Explicou-lhes, em seguida, que as ações se conceituam como a classe dos verbos e as características como a classe discursiva de adjetivos. Indagou-se, por fim, o que significaria “cara de pastel”, característica atribuída a Wendell quando viu Bianka pela primeira vez.

Na aula seguinte, foi apresentado o fato de que antes as palavras, os textos eram escritos todos juntos, sem separação. Mas com o advento da pesquisa na área da linguagem humana, alguns pesquisadores foram identificando e catalogando os sentidos e as funções das palavras para criar classes, o que hoje orienta a separação dessas palavras na escrita ortográfica. Em seguida, os alunos foram desafiados a realizar um trabalho de pesquisador: identificando palavras na narrativa com escrita de uma ou mais letras iguais na última sílaba, bem como a função que essas palavras exerciam no texto. Sob orientação, os educandos, em dupla, foram percebendo e classificando palavras como verbos, adjetivos e substantivos.

Foi interessante o fato de que alguns alunos pediram para pesquisar em outros textos, para aumentar seus dados. Diante disso, o trabalho não pareceu enfadonho nem automatizado, mas realmente participativo e construtivo de conhecimento.

**Ilustração 14** - Etapa de catalogação dos verbos, substantivos e adjetivos de acordo com o sentido no texto e a forma final de escrita ortográfica, com L ou U.



**Fonte:** Sequência de atividades desenvolvida pela autora

É importante relatar que nesse dia foi preciso unir as turmas de 8º e 9º anos, devido à ausência justificada de um colega de trabalho. Nesse caso, alunos do 8º foram orientados a se unirem preferencialmente aos alunos do 9º ano, para que repassassem as orientações da aula anterior, bem como pudessem aprender ainda mais com seus colegas sobre classes de palavras, por exemplo.

- **Etapa 4:** Derivação de palavras

Como havia um projeto em desenvolvimento na escola em prol do combate ao bullying, foi oportuno falar sobre o respeito às diferenças. Para tanto, resolveu-se assistir a um vídeo antigo da cantora Gal Costa<sup>45</sup> cantando a música *Cabelo*. Antes, intentava-se apresentar somente a letra da canção. Pode-se discutir, então sobre a ideia de beleza, sobre moda, sobre preconceito. Além disso, falou-se sobre características individuais dos alunos e da professora, pedindo que cada um imaginasse qual característica gostaria de expor aos colegas.

Como os alunos já haviam recebido em texto impresso a letra da música cabelo, foi possível identificar quantas palavras derivaram do lexema: *cabel-*. Nesse momento, deu-se ênfase pela primeira vez à palavra *cavalgada*, como derivação de *caval-*. Os alunos comentaram nesse momento que pensavam ser *calvogada* o nome desse evento, que *cavalgada* soava estranho e que era melhor falar *calvogada*. Foi pertinente falar um pouco sobre variação linguística, como é legítima e faz parte da identidade cultural, não sendo lógico agir ou ser vítima de preconceito pelo falar variável. Além disso, explicou-se que a escrita ortográfica se guia por “regrinhas”, como essa do lexema *caval-*.

Não foi possível nesse tempo de 3 aulas realizar a segunda parte proposta para a etapa, por isso foi necessário estender a etapa para o dia seguinte<sup>46</sup>. Dessa forma, foi apresentada logo no início da aula a proposta de desenhar um “flork”, dando dicas de como desenhá-lo para os que não sabiam. Depois, apresentou-se um meme como exemplo e se sugeriu que criassem um adjetivo novo para si, adicionando ao meme uma expressão do flork, coerente com o adjetivo escolhido. Aproveitou-se para explorar o *meme* exemplo, para o qual alguns teceram crítica sobre não estar coerente a expressão de apaixonado no desenho e o adjetivo

---

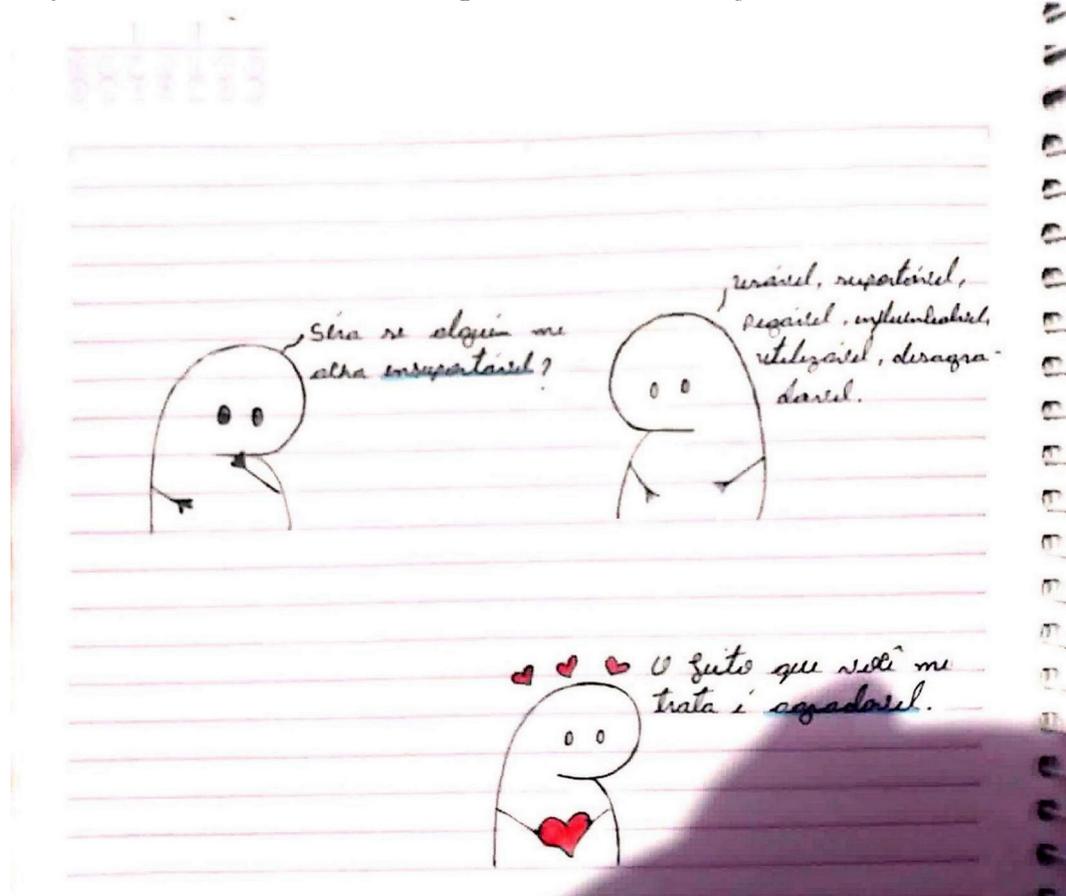
45 [https://www.youtube.com/watch?v=-PWV4nxcH\\_c](https://www.youtube.com/watch?v=-PWV4nxcH_c)

46 A carga horária de língua portuguesa é de 5 horas de aula semanais, sendo estas distribuídas em dois dias (segunda e terça-feira), de acordo com o horário da escola Faixa Linda.

“inlovável”. Uma aluna citou que os corações que acompanhavam o desenho deveriam estar partidos, simbolizando o “não-amor” recebido.

Apesar de imaginar ser um desenho simples, alguns alunos disseram não conseguir desenvolver e pediram para criar apenas as palavras. Outros criaram frases e até mesmo diálogos entre florks. De toda forma, houve bastante criatividade e interação entre a turma.

**Ilustração 15** - Meme-flork criado com diálogo; destaca-se o uso de adjetivos.



**Fonte:** Sequência de atividades

A autora desses florks utilizou vários adjetivos com terminação em –vel, realizando, inclusive, a inclusão de neologismo que associa o morfema derivacional de adjetivos a palavras da língua portuguesa, como: *pegável*, esta com sentido de instrumentalização da personagem 1 que pergunta: “Será se alguém me acha insuportável?”. Essa produção textual demonstra o quanto o educando pode agir criativamente, em contextos que proporcionem determinada autonomia. Houve ausência de acentuação gráfica em *desagradável* e *agradável*, mas isso figura como menor problema, posto que a autora acentuou as demais palavras com

essa terminação, cabendo aí uma explicação de acordo com tonicidade e timbre, no caso de a palavra terminar com EL.

A seguir se apresenta uma produção realizada por aluna que não gostou de seus desenhos à caneta e, por ter habilidades com edição de imagens, pediu para produzir o seu em sua casa. Destacou-se essa produção por perceber a coerência entre a linguagem semiótica, pela imagem do flork, e a mensagem escrita da aluna.

**Ilustração 16** - Meme-flork criado remotamente por aluna, em computador.



Minha vontade era de ficar  
invisível na hora de ver a  
nota da prova

**Fonte:** Sequência de atividades

Ao desafiar os alunos, foi possível notar grande empenho na realização das atividades, não de forma a demonstrarem obrigação em realizar a tarefa, mas de interesse próprio em apresentar a singularidade de sua produção.

- **Etapa 5:** Refletindo sobre a variação natural da língua

Como acolhimento dessa etapa, conversou-se sobre características linguísticas de pessoas que moram nos grandes centros urbanos e dos que moram na roça. Pensando se haveria mais semelhanças ou diferenças entre as formas de falar (expressões, sentido das palavras, formas abreviadas ou reduzidas, por exemplo); desenhou-se uma linha no quadro a fim de pedir que cada aluno se posicionasse nessa linha entre forma de falar mais urbano e mais rural. Nesse momento, foi importante que a professora se posicionasse primeiro, indicando que, há anos morando no campo, se identificava mais com características

linguísticas da “roça” do que da cidade. Foi quando os alunos se mobilizaram e deram destaque à proximidade da falar mais rural, chegando até a criticar quem se caracterizava como mais urbano.

No segundo momento, foi esclarecido que, na verdade, muitas formas de falar são comuns a várias regiões, classes sociais, gênero e escolaridade, como é o caso de falar U onde se escreve L, de não pronunciar U após O em algumas palavras como *coro*, *toro*, *poco*. Logo após, analisou-se o poema de cordel “o poeta da roça”, de Patativa do Assaré, sob o foco discursivo e sob o foco da caracterização do *eu poético* a partir de escrita não ortográfica de algumas palavras. Foi oportuno perceber que *mío* e *fi* para *milho* e *filho* são características próximas a palavras usadas na região como *ti* para tio. Nesse momento, alguns alunos disseram ter dúvida quanto a isso e achavam “estranho” falar *tio*.

Na aula seguinte, foram analisadas estrofes sobre o poema de cordel “A peleja da Estrela do Mar contra o Rochedo da Intolerância”, de João Bonfim, dando destaque para a compreensão de palavras não conhecidas pelos estudantes e que fossem significativas na interpretação do texto. Dentre as palavras diferentes, destaca-se *cabedal*, que forma no poema rima com *oral* e *sinhal*. Foi possível, ainda, perceber esses detalhes no poema: palavras derivadas escolhidas para manter a coerência com a mensagem da estrofe.

O mais interessante foi a discussão gerada em sala sobre o falar “errado”, em que alguns alunos intervieram na explicação do outro quando este se utilizou de termos como “mas fulano fala muito errado, sim”. Nesse momento, foi oportuno apresentar alguns trechos da novela “A língua de Eulália” para sugerir a compreensão de que as variações são naturais às línguas, mas que existem formas mais estigmatizadas que outras, e estigmatizar pode ser uma escolha.

**Ilustração 17** - Registro fotográfico da etapa 5: Leitura e interpretação compartilhada de poemas.

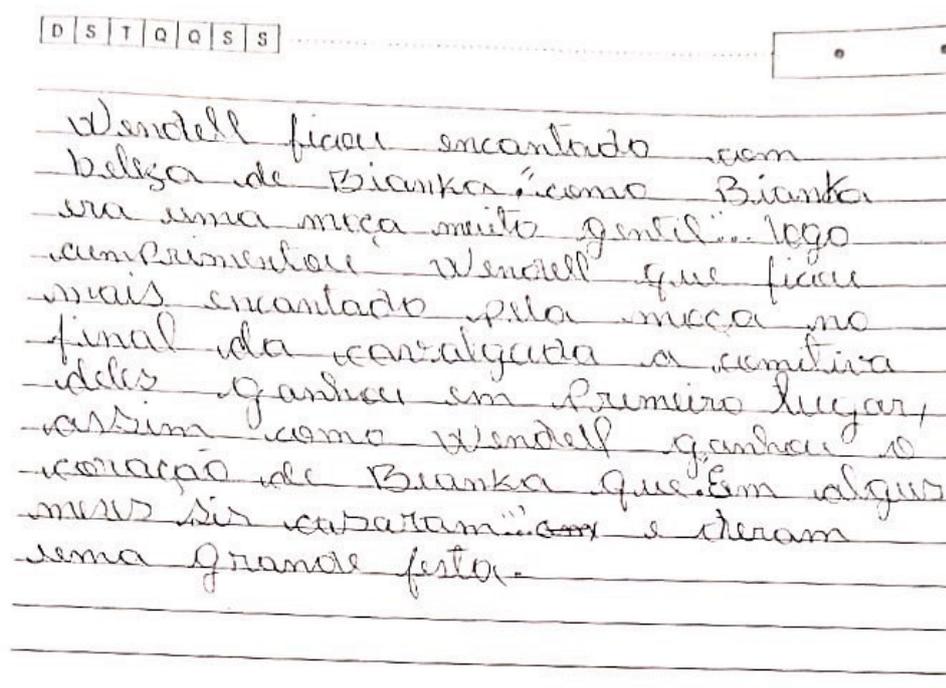


- **Etapa 6:**

Chegou, então, o momento de produção do desfecho da narrativa “Historinha da roça”. Como é comum a realização de cavalgadas na região onde se localiza a escola-*lócus*, sugeriu-se que os alunos lembrassem de algum episódio, de alguma história vivida ou ouvida sobre as cavalgadas na região para aflorar a criatividade na sua produção. Aos que nunca foram a um evento assim, como a professora-pesquisadora, coube a imaginação.

A produção foi individual, mas a professora foi realizando acompanhamento individualizado, priorizando a produção criativa dos coautores. Quando concluíam o desfecho, os alunos recebiam orientação sobre a escrita ortográfica, de forma individualizada. As 3 aulas não foram suficientes para que todos concluíssem suas escritas, por isso alguns concluíram como atividade extraclasse.

**Ilustração 18** - Desfecho produzido por aluna em sala de aula.



**Fonte:** Sequência de atividades desenvolvida pela autora.

Como previsto na proposta didático-pedagógica, a produção de textos narrativos são ambiente propício para a ocorrência de terminações verbais em OU. Além disso, a produção da parte inicial da narrativa destacou personagens individuais e com foco narrativo em 3ª

pessoa, atribuindo-lhes adjetivos com terminação em L, o que permitiu a escrita de um desfecho com utilização de verbos na 3ª pessoa do singular do modo indicativo e de adjetivos com L no final. No caso da autora deste trecho de texto, além da escrita ortográfica do objeto de estudo, ainda desenvolveu desfecho criativo, coerente e com construções sintático-discursivas complexas. Ou seja: houve um misto de conhecimentos adquiridos nessa etapa da sequência de atividades, o qual confirma a hipótese de que o objeto ortografia pode ser trabalhado de forma dinâmica e construtiva.

A dinâmica de sala de aula (1 professor x de 25 a 30, 40 alunos) dificulta a boa comunicação e orientação individualizada. Ainda assim, a autora conseguiu entender muitas das orientações sobre sua produção e apresentou, mais brevemente que os outros, o desfecho acima apresentado. A influência das narrativas de conto de fadas parece ter influenciado a produção da autora, que sugeriu o fim da história com a festa de casamento de *Wendell* e *Bianka*. Mas essa interpretação vai além da temática desta dissertação, podendo figurar em outra pesquisa científica.

- **Etapa 7:** Reconhecimento do dicionário como resultado de pesquisa científica

Foram apresentados dois vídeos que contam a história de dois pesquisadores paraenses, vencedores do prêmio nacional “Jovem Cientista”, além de outras premiações no campo da ciência da natureza. Em seguida, apresentou-se aos alunos o campo da pesquisa em linguagens, sendo o dicionário como um resultado de um tipo de pesquisa na área das linguagens.

Logo após, iniciou-se uma reflexão sobre algumas palavras que já não figuram mais na língua e outras que vão sendo incorporadas; além palavras são utilizadas por muitos, mas não adicionadas aos dicionários. Com isso, foi possível perceber que o dicionário não contém todas as palavras da língua, mas algumas convencionalizadas pela ortografia.

No momento seguinte, apresentou-se a ciência chamada de sociolinguística, cujas descobertas e comprovações permitem hoje se perceber como palavras como [ˈtʃi] e [ˈtʃiʊ] são formas variantes influenciadas por fatores de região, por exemplo, mas ambas possuem mesmo valor fonológico, sendo autorizada uma única forma de representação gráfica, que é definida pela ortografia.

Em seguida, foram analisadas palavras que são pronunciadas de forma idêntica, mas que possuem sentido e escrita diferentes. Para tanto, apresentaram-se slides e entregaram-se

dicionários aos alunos para que explorassem as formas diferentes de apresentarem os seus verbetes, ou seja, explorou-se também o gênero verbete.

Não sendo possível concluir o planejamento para esta etapa, foram utilizados mais dois tempos de aula no dia seguinte.

Na aula seguinte, foram apresentadas curiosidades sobre as palavras *algodão*, *álcool* e *automóvel*. Os alunos reconheceram que tiveram dificuldade em escrever essas palavras, principalmente *álcool*. Foi oportuno esclarecer-lhes que essas palavras apresentam pouca regularidade, salvo regularidades morfológicas para *auto* e *vel*, e que por isso deveriam sempre consultar o colega, a professora, o dicionário físico ou virtual para saber a ortografia, mas atentando para o sentido que a palavra apresenta no texto ao qual será inserida.

- **Etapa 8:** Produto final:

Por ser trabalhosa a pesquisa, a elaboração de frases, de formatação e edição das palavras, imagens e outros recursos necessários aos mapas mentais e jogos ortográficos, decidiu-se por adiantar as orientações por meio de um grupo virtual, em whatsapp, criado no início do mês de junho. Em sala, portanto, ocorreu a orientação presencial no primeiro momento de aulas. No segundo momento e em outros momentos disponíveis após as provas bimestrais, foram sendo impressas as produções dos jogos e mapas mentais, envelopadas e coladas na parede da sala de aula das turmas de 8º ano.

Somente dessa forma foi possível, em 26 de junho, haver a apresentação aos colegas de outras turmas. Esta data foi escolhida também pelo fato de a escola já estar no período de conclusão das atividades escolares e, assim, foi possível aproveitar o tempo ocioso após as provas finais para atrair os alunos de outras turmas para conhecer os jogos, ouvir as explicações e orientações dos sujeitos da pesquisa.

**Ilustração 19** - Socialização por grupo de Whatsapp sobre a elaboração dos jogos ortográficos.



**Fonte:** Print screen – arquivos pessoais da autora.

Apesar de propor o Canva como aplicativo para edição dos jogos, nem todos os alunos puderam realizar em tempo hábil a edição de seus jogos, por isso alguns optaram por elaborá-los artesanalmente. A seguir, apresentam-se os momentos de impressão, envelopamento e ornamentação da sala de aula para a apresentação do produto final.

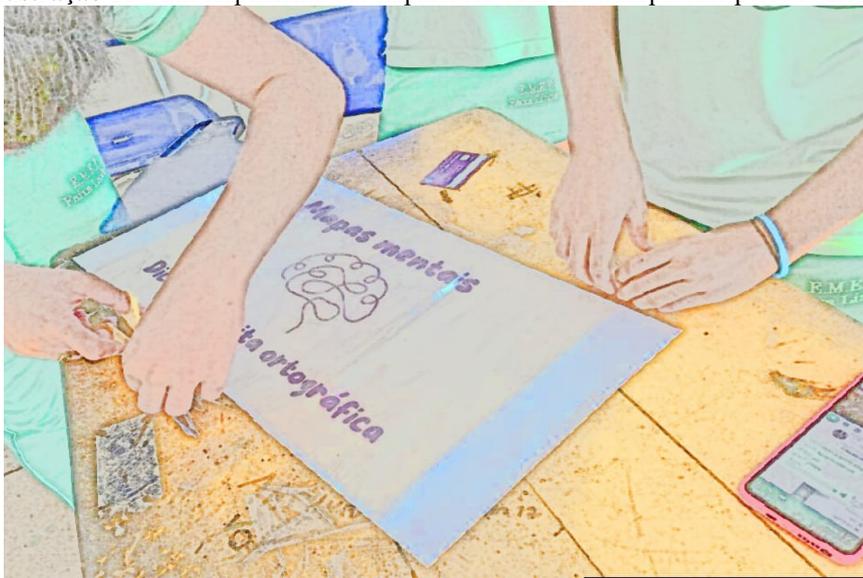
**Ilustração 20** - Aluna administrando as impressões dos materiais didáticos em sala de aula



**Fonte:** foto – arquivos pessoais da autora.

Ao mesmo tempo que ocorriam as impressões das cartas de jogos, dos cartazes e mapas mentais, havia a revisão ortográfica dos projetos em conclusão e orientação dos grupos quanto ao estudo que estavam fazendo para a apresentação oral.

**Ilustração 21** - Envolvimento das impressões com fita transparente pelos alunos



**Fonte:** Sequência de atividades desenvolvida pela autora.

A princípio, intentava-se fazer impressão dos mapas mentais e cartazes em papel fotográfico, prevendo qualidade de impressão e durabilidade do material. Porém, observou-se que os materiais poderiam ser impressos em papel sulfite A4, criando capa protetora com fita transparente, ao que chamamos de envolver. Destinou-se material mais resistente à impressão das cartas dos jogos ortográficos, pois seriam manuseados várias vezes, ocasionando em desgaste mais rápido do que os que ficariam fixados na parede.

**Ilustração 22** - Preparativos finais na sala de aula para a apresentação do Produto Final

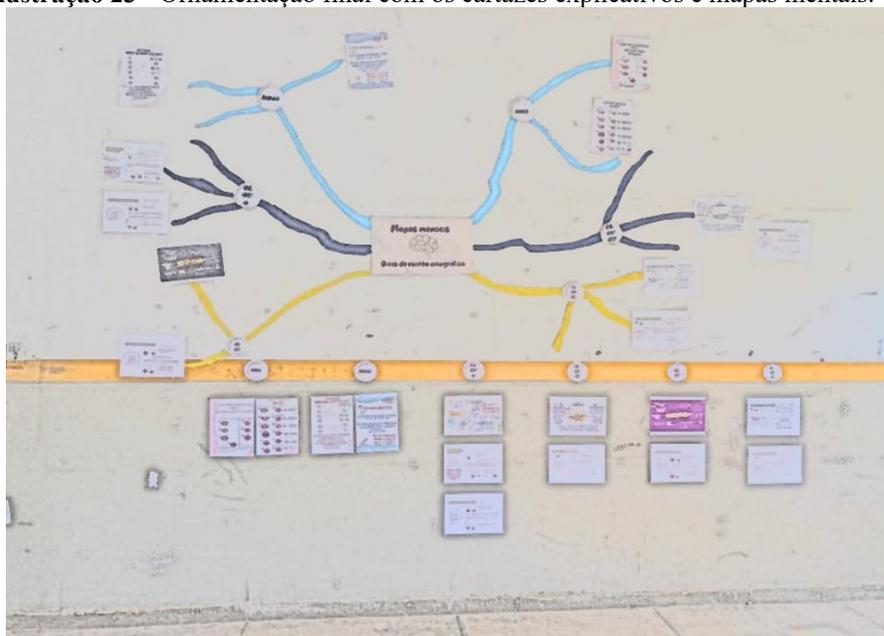


**Fonte:** Sequência de atividades desenvolvida pela autora.

Foi grandioso o envolvimento dos sujeitos da pesquisa na organização final da apresentação, alguns melhorando seus projetos de jogo ortográfico, outros auxiliando nas edições, outros assumindo a ornamentação, outros ainda me ajudando com a revisão ortográfica e formatação dos mapas mentais antes da impressão final.

Essa organização iniciou pela manhã, com a turma 8ºano A, e finalizou à tarde, com a turma 8ºano B, na semana anterior ao dia da apresentação. Foi analisado, entretanto, que os cartazes e mapas mentais ficaram altos, dificultando a leitura por crianças dos 4º e 5º anos. Por isso, reimprimiu-se todos os materiais de explicação e se expôs em forma sequencial, da esquerda para a direita, de acordo com a identificação: sons; letras; OL-OU-O; EL-ÉU-EU; AL-AU; IU-IL-IO.

**Ilustração 23** - Ornamentação final com os cartazes explicativos e mapas mentais.



Fonte: Sequência de atividades desenvolvida pela autora.

- **Etapa 9:** Apresentação e entrega do produto final à comunidade escolar

A culminância do projeto ocorreu no dia 26/06, nos turnos manhã e tarde, de 7 às 9 horas; de 13 às 15 horas. A realização das apresentações orais se deram em forma de visitação, em que os visitantes ouviam a explicação sobre o objeto de estudo, guiados pelos mapas mentais e cartazes fixados na parede, depois seguiam para a apresentação dos jogos ortográficos; por fim, os apresentadores oportunizavam aos visitantes momentos de jogo.

Esperava-se, prioritariamente, alunos dos anos iniciais, mas foi um dia em que alguns pais foram buscar individualmente e em horário antecipado seus filhos menores, assim que concluíam as provas finais. Houve, entretanto, outros pais que acompanharam seus filhos e os instigaram a responder questões e a jogar com as alunas que estavam apresentando. Em sua maioria, foram os alunos do 6º, 7º e 9º anos que visitaram a apresentação. O jogo de tabuleiro, apresentado no próximo tópico, foi o preferido pelos alunos do 9º ano escolar.

A culminância da sequência de atividades foi benéfica para os sujeitos da pesquisa, uma vez que eles viram seus trabalhos expostos, visitados e elogiados, desenvolvendo coletivamente ideias, questionamentos, resoluções sobre problemáticas; foi benéfica para a comunidade escolar, que teve uma programação a mais nos horários ociosos pós-provas, bem como pode ampliar seus conhecimentos de forma dinâmica, incentivando o alunado a querer conhecer mais sobre escrita ortográfica; foi benéfica a esta professora-pesquisadora, que pode

vislumbrar um salto da teoria para a pesquisa aplicada ao contexto real de sala de aula, oportunizando saberes efetivos, críticos e reflexivos aos seus alunos.

Os mapas mentais e as explicações ficaram fixados na parte final da parede da sala de aula do 8º ano e poderá servir como instrumento de consulta a quem tenha dúvida sobre a escrita de U e L em final de sílaba e de O em final de palavra, após a vogal I.

Abaixo serão relatados os momentos de apresentação do produto final à comunidade escolar.

**Ilustração 24** - Explicações iniciais para os visitantes



**Fonte:** Sequência de atividades desenvolvida pela autora.

Foi sugerido aos alunos realizarem breve apresentação para a própria turma, para evitar intervenções que os constranjam. Os primeiros 30 minutos do dia da apresentação foram dedicados para esse momento inicial de “treino”. Assim, pode-se perceber que os apresentadores estavam preparados para dialogar com os visitantes e explicar da forma bastante didática o proposto. Os visitantes destinaram atenção aos sujeitos da pesquisa, estes por sua vez demonstrando responsabilidade com a tarefa desempenhada.

A seguir, estão os registros fotográficos da interação entre visitantes e apresentadores na apresentação dos jogos ortográficos.

**Ilustração 25** - Alunos de outros anos escolares participando do jogo de tabuleiro



**Fonte:** Sequência de atividades desenvolvida pela autora.

O projeto final do jogo de tabuleiro foi analisado como complexo para crianças dos 4º e 5º anos escolares. Mas aos adolescentes, tanto os apresentadores quanto os visitantes, foi bastante atrativo.

Às crianças, mostraram-se mais eficientes os cartazes exemplificativos e o jogo *Som diferente*, pois assim os pequenos conseguiam mobilizar a aprendizagem sobre OL-OU, EL-EU, com a regularidade do timbre vocálico; já os cartazes exigiam reconhecimento do que eram verbos e o que eram substantivos e adjetivos, por exemplo.

As apresentadoras dos cartazes tiveram excelente desempenho na orientação dos participantes, se utilizando de outros exemplos e conversando com pai/mãe de alunos sobre essas regularidades.

**Ilustração 26** - Mãe e alunos de outros anos escolares participando das exemplificações.



**Fonte:** Sequência de atividades desenvolvida pela autora.

Devido ao envelopamento dos cartazes exemplificativos, foi possível escrever nos espaços lacunados as opções de L ou U, após a explicação das apresentadoras, com canetinha sobre o plástico, bem como apagá-los após a explicação das respostas. Assim, os visitantes puderam praticar os saberes sobre o objeto de estudo. A escrita pode ser apagada com álcool, deixando disponível a outro visitante. Para as frases apresentadas pelas alunas, utilizou-se de pequenas tiras de papel com duas opções de escrita, cabendo ao visitante optar por uma delas: se com L, U ou O.

**Ilustração 27** - Equipe dos jogos: “Palavras estranha” e “Som diferente”.



**Fonte:** Sequência de atividades desenvolvida pela autora.

Outro jogo que mereceu atenção foi o das *palavras estranhas*. Foi possível perceber certa dificuldade dos visitantes na identificação das respostas, por isso as apresentadoras precisavam explicar melhor o objetivo do jogo e por qual motivo determinada carta era a *estranha*. Uma interpretação significativa foi a de que o conhecimento, talvez ainda não acessível aos visitantes, foi apreendido pelas apresentadoras, que direcionavam as explicações e permitiam a compreensão pelos visitantes.

O jogo de cartas *Desafio das 3 dicas* não foi desenvolvido como se pretendia, pois o tempo disponível para as exposições não foi suficiente e, em acordo com os sujeitos da pesquisa, entendeu-se que o tempo de exposição deveria ser destinado a explicações individuais e em dupla, otimizando o tempo. Nessa semana, ocorreu que a merenda escolar não era suficiente para manter os alunos até as 11 e 17 horas (horário normal dos turnos), por isso muitos alunos foram dispensados mais cedo, o que lhes impedia de permanecer para as apresentações, considerando que alguns alunos dependem de transporte escolar e não podiam ficar na vila além do horário estabelecido.

Apesar das dificuldades de desenvolvimento da sequência didática e da culminância do projeto, da mudança de cronograma e das dificuldades próprias da atividade docente em sistema municipal de ensino, regido por um calendário e eventos escolares, a proposta didático-pedagógica alcançou seu objetivo inicial. Os sujeitos da pesquisa tiveram contato por meio de atividades dinâmicas e diversas às regularidades da escrita ortográfica do som de U em final de sílaba e/ou palavra. Foi possível construir com eles (Professo-pesquisador e alunos-sujeitos da pesquisa) recursos materiais que retomassem os conhecimentos teórico-práticos, transformando-os em resumos (mapas mentais) e jogos didáticos. Os recursos produzidos permanecerão disponíveis na própria sala de aula para acesso e apresentação a outras turmas que chegarem à escola Faixa Linda, bem como aos próprios sujeitos da pesquisa que quiserem e puderem utilizar destes como consulta, entretenimento ou memória de um trabalho coletivo do qual participou. Por fim, não se adequando às regularidades sistematizadas e expostas, as dúvidas vindouras tendem a ser sanadas por outros meios, como o da consulta ao colega, aos professores, aos dicionários.

### **Etapa 10:**

No segundo bimestre de 2023, período de desenvolvimento da sequência de atividades, optou-se por não aplicar testes e/ou provas objetivas, pois a média escolar seria

constituída a partir do desenvolvimento de todas as atividades da proposta didático-pedagógica. Após a apresentação do produto final à comunidade, foi combinado com os sujeitos da pesquisa que uma atividade de reescrita seria realizada, como instrumento avaliativo. Ocorre que devido à prorrogação da data de culminância, a etapa 10 foi antecipada para o dia 12/13 de junho, pois após o dia 26/06, alguns alunos pretendiam viajar.

O contato dos sujeitos da pesquisa com os textos produzidos em outubro de 2021 causou um misto de emoções, o que requereu destinar um momento para que analisassem seus próprios textos ou de outrem, mostrassem aos colegas, pedissem ajuda para “decifrá-los”, já que alguns textos apresentavam letras ilegíveis ou quase ilegíveis. Logo após, explicou-lhes sobre as técnicas que a professora-pesquisadora usa para decodificar o texto de todos eles como: observar a repetição de uma letra em palavras fáceis de ler, para assim saber qual é a forma escrita das letras de cada aluno; observar se não há palavras divididas no meio (hipersegmentação) ou juntas (hipossegmentação); se algumas palavras estão escritas parecidas com a forma de se pronunciar determinada palavra; além de entender o que se pretende dizer no período, no parágrafo, no texto para identificar a palavra a partir do sentido que ela teria naquele contexto. Nesse sentido, foi possível ler seus próprios textos ou de outros colegas, em caso de não fazer parte da turma em 2021 ou de seu texto não estar passível de leitura.

Apesar de serem necessárias e coerentes outras reformulações da escrita textual, pediu-se aos sujeitos da pesquisa que fizessem a identificação das palavras com o objeto de estudo e adequassem às normas ortográficas as palavras que necessitassem dessa intervenção. Houve orientação individualizada aos alunos, bem como ajuda entre eles mesmos.

Na revisão ortografia, claro, eles identificaram outros casos a serem adequados à escrita ortográfica, e realizaram autocorreção. Pode-se inferir que isso foi resultado da jornada percorrida do final do 6º ano escolar até meados do 8º, com estudos sistematizados sobre outras questões ortográficas que não a de objeto desta dissertação. Não sendo possível realizar a reescrita nessa aula e vendo a riqueza da reescrita orientada, foi necessário estender a atividade para o dia seguinte.

Na aula seguinte, os textos antes recolhidos para garantia de que não seriam extraviados foram novamente entregues aos alunos, os quais foram orientados a reescrever sua narrativa, dando a ela formas diferentes se assim o quisesse, organizando a sequência lógica, os elementos de retomada temática, pontuação e uso de letras maiúsculas. É óbvio que essa atividade só foi possível, porque em outros momentos ao longo da jornada escolar, os

alunos tiveram contato com esses conhecimentos. De toda forma, houve orientação individualizada no momento da escrita e da transcrição para a folha oficial ofertada a eles, dentro dos limites e das condições de sala de aula (barulho, calor, tempo etc, uma professora, muitos alunos).

A etapa 10 é coerente com a realidade da turma pesquisada porque foi a partir desses textos produzidos em 2021 que se propôs todo o estudo da escrita do som de U pós-vocálico, mas poderia não fazer parte da sequência de atividades, caso o diagnóstico partisse de palavras separadas, como ocorreu na pesquisa diagnóstica. Outra: os textos finais foram redigidos sob orientação, o que dificultaria uma análise quantitativa sobre seus dados. Ademais, o trabalho com ortografia proposto nessa dissertação vislumbra muito mais a construção coletiva de saber, colhendo seus frutos de forma individualizada e em tempos diferentes para cada aluno, do que um resultado breve e quantitativo de escrita ortográfica do objeto de estudo.

A seguir, apresenta-se uma reescrita textual realizada por uma aluna a partir de sua própria produção em 2021.

Ilustração 28 - Produção de narrativa sobre "Como fugir do tédio na pandemia", 2021, aluna do 6º ano A.

PRODUÇÃO TEXTUAL	
NOME DO(A) ESTUDANTE: THALYTA ALMEIDA LOPEZ	
1	Minha vida era incrível até chegar a pandemia.
2	- Que merda! eu estou trancada não posso sair.
3	Praseer sincero não quero ficar sosinho.
4	- Vou ligar pro meu amigo!
5	- Oi Bruno
6	- Fala ai!
7	e foi assim o dia todo conversamos muito. ai fiquei
8	no segundo dia no terceiro e no quarto.
9	- Foi mal ai to ocupado comesei a fazer aulas
10	de culinaria online LÉYLA 15/11
11	- De boa
12	e agora eu faso oque? Tauves joga um pouco comesei
13	a jogar muito e augus meses se passarão e o tédio
14	comsome.
15	Peguei um papel e comesei a desenha tudo, tudo
16	que eu sentia e percebi que avia outros mundos
17	e que eu amava desenha, comesei a ler manga
18	e senti muita criatividade mais ai da do que
19	manga e comesei fazer um curso de arte
20	adante, tcho que por causa da pandemia
21	foi comesei outros mundos
2	
3	
4	

Fonte: Sequência de atividades desenvolvida pela professora-pesquisadora.

Abaixo, apresenta-se a transcrição fiel do texto original sob forma de digitação, para melhor visualização e leitura:

Minha vida era incrível até chegar a pandemia.

- Que merda! eu estou trancada não posso sair. Praseer sincero não quero ficar sosinho.

- Vou ligar pro meu amigo!

- Oi Bruno

- Fala ai!

e foi assim o dia todo conversamos muito. Ai fiquei no segundo dia no terceiro e no quarto.

- Foi mal ai to ocupado comesei a fazer aulas de culinaria online.

- De boa

e agora eu faso oque? Tauves joga um pouco comesei a jogar muito e augus meses se passarão e o tédio comsome.

Peguei um papel e comesei a desenha tudo, tudo o que eu sentia e percebi que avia outros mundos e que eu

amava desenha, comesei a ler e senti minha criatividade mais viva do que numca e comeceia fazer um curso de artes onlane. Acho que por causa da pandemia poso conheser outros mundos.

À época da escrita do texto acima digitado (outubro de 2021), a autora estava matriculada no 6º ano escolar. É possível realizar vários questionamentos sobre o fato de regularidades como a escrita ortográfica de m/n pós-vocálico, s/ss entre vogais, am/ão em final de verbos ainda não terem sido assimiladas pela aluna. Entretanto, esta não é intenção primeira da análise desse texto (e de todos os outros analisados na pesquisa *ex-post-facto*), mas o ponto de partida: o que precisa ser aprendido? Em consonância com os estudos de Morais (2003, 2007), compreende-se a importância da pesquisa diagnóstica para o planejamento docente, para a sistematização do ensino de ortografia.

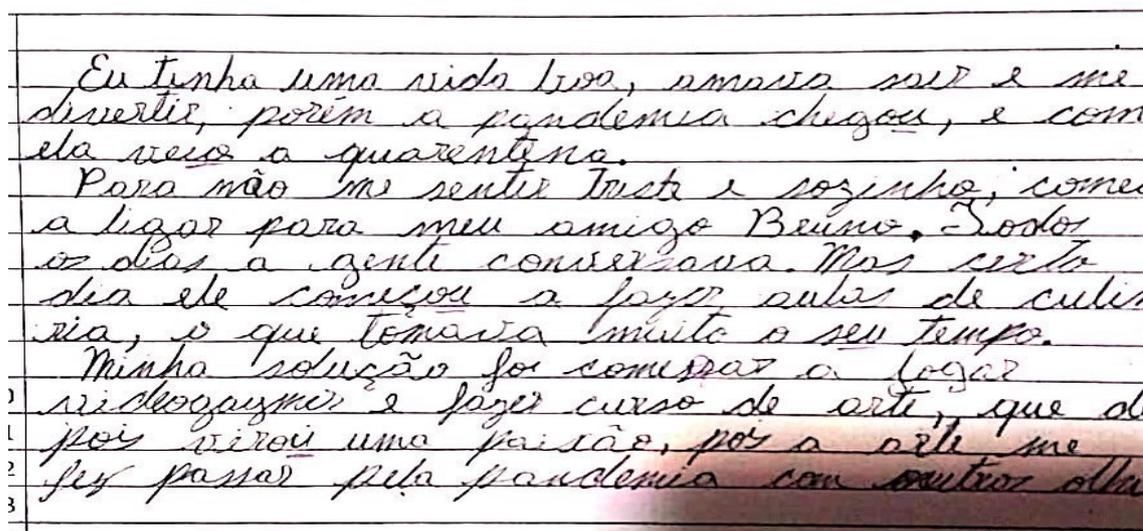
Se por um lado as ocorrências apresentadas acima possuem regularidades que auxiliem na aprendizagem da ortografia, por outro há irregularidades que precisam de estratégias próprias, tais como: ss/c entre vogais; au/al no meio de palavras; além de outras próprias da escrita de palavras estrangeiras (onlane - on-line) e da motivada por fatores sociolinguísticos (tercero).

Com relação ao objeto de estudo desta dissertação, pode-se analisar: dentre as palavras com L ou U no final de sílaba (declive silábico), a autora apresentou dificuldade em grafar ortograficamente: Tauves, augus, papeu. Entre a três, somente a última possui regularidade a ser aprendida, pois, no contexto de meio de palavra, antes de V e G também pode ocorrer u, como em: sauveiro; Augusto, apesar de não serem muito comuns. De toda forma, as intervenções mais adequadas consideram a irregularidade, sugerindo a consulta em dicionário físico ou on-line, por exemplo.

Após realizar a revisão ortográfica, a autora pediu orientação sobre as palavras destacadas por ela. Pode-se perceber a significativa construção de conhecimento ao longo do período escolar entre a primeira e a segunda produção apresentada abaixo:

**Ilustração 29** - Reescrita feita em de junho de 2023 de produção textual realizada pela autora em outubro de 2021.

De acordo com a leitura e reescrita do texto “Fugindo do tédio na pandemia” que você ou outro alu turma de 6º ano elaborou em 2021, transcreva para a folha abaixo a nova história que você criou.



**Fonte:** Sequência de atividades desenvolvida pela professora-pesquisadora.

Digitação do texto original para melhor leitura e compreensão:

Eu tinha uma vida boa, amava sair e me divertir, porém a pandemia chegou, e com ela veio a quarentena.

Para não me sentir triste e sozinho, comecei a ligar para meu amigo Bruno. Todos os dias a gente conversava. Mas certo dia ele começou a fazer aulas de culinária, o que tomava muito o seu tempo.

Minha solução foi comessar a jogar videogaymes e fazer curso de arte, que depois virou minha paixão, pois a arte me fez passar pela pandemia com outros olhos.

Em uma análise textual-discursiva, muitos serão os elementos a serem focalizados, entretanto será mantido somente o que for coerente com o objeto de estudo da dissertação. A exemplo, tem-se que as palavras *tauves* e *augus* foram discursivamente substituídas por uma construção mais sintética e econômica. Pode-se inferir que a autora identificou esta estratégia como uma solução diante dos desafios da escrita ortográfica, pois sem regularidades que a auxiliem, substituir a palavra ou toda a construção discursiva foi a opção utilizada.

A primeira versão foi mais extensa e com mais acontecimentos; já a reescrita foi mais econômica. Interpreta-se esse fato sob dois aspectos: o primeiro texto foi escrito em condições mais próxima ao fato (“Como fugir do tédio na pandemia”) e sob avaliação de retorno às

atividades escolares, além de maior tempo disponível para sua produção; o segundo é que texto foi realizado com menor tempo de realização (2 aulas de 45 minutos cada) e com maior preocupação com relação à ortografia, já que o foco das últimas aulas havia sido este. Tais interpretações permitem inferir que, talvez, o momento de desenvolvimento da etapa não tenha sido favorável ao melhor desempenho na atividade criativa de produção textual. Nesse sentido, analisa-se como uma das resoluções da problemática ora apresentada a de inserir em uma próxima sequência didática o trabalho próprio da reescrita textual, em etapa anterior à 10ª. Ou ainda de não a incluir, posto o objetivo final da sequência não ser a de análise textual-discursiva e quantitativa da escrita ortográfica.

De toda forma, observa-se como as construções sintático-discursivas, a disposição do texto no papel e o uso de letras maiúsculas, a pontuação e a ocorrência de ss em vez de c entre vogais (caso de irregularidade da ortografia) como um salto significativo na formação dessa aluna. Em relação ao objeto de estudo, as duas ocorrências no texto (*veio – ficou*) não necessitaram de intervenção, mas seriam facilmente explicados a partir das regularidades em que se inserem.

Após relatar acontecimentos das 10 etapas propostas para a sequência de atividades, pode-se concluir que o estudo do objeto-ortografia não precisa ser enfadonho e memorístico, mas, ao contrário disso, é um campo rico para a dinamicidade de atividades e construção de saberes além do objeto de estudo. É necessário, entretanto, sistematização e objetivos bem definidos para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Como produto final dessa trajetória de estudos, apresenta-se o tópico a seguir.

## 7.1 Produto Final

Apresenta-se neste tópico os recursos didáticos elaborados como Produto Final da Sequência de Atividades, os quais foram expostos em sala de aula das turmas de 8º ano da Escola Faixa Linda, *lócus* de desenvolvimento da pesquisa. Foram elaborados cartazes explicativos conceituais, mapas mentais, jogos ortográficos e cartazes exemplificativos que serviram ao mesmo tempo de explicação e de prática do objeto de estudo. A priori, intentava-se produzir somente mapas mentais e jogos ortográficos, mas verificou-se a necessidade de inserir cartazes explicativos quanto à relação letra-som, às articulações das vogais e dos

ditongos em LP. Os cartazes explicativos foram elaborados pela professora-pesquisadora; os cartazes exemplificativos foram elaborados pelos sujeitos da pesquisa, os mapas mentais foram planejados pela professora, mas analisados e avaliados em conjunto com os sujeitos da pesquisa e editados em conjunto também; os jogos ortográficos foram adaptados pelos sujeitos da pesquisa, sob orientação e edição das regras pela professora-pesquisadora.

É importante salientar que os jogos ortográficos são adaptações de uma proposta organizada por Socorro (2020), mas podem possuir grau de originalidade se for concebido o objeto de estudo – representações do som de U pós-vocálico em final de sílabas e/ou palavras –, a partir da ampliação das regularidades propostas no capítulo 4 desta dissertação. A edição dos materiais didáticos foi realizada, em sua maioria, pelo *Canva*, aplicativo de edição gratuito e disponível na internet. Por isso, foi possível salvar as mídias editadas e adicioná-las ao corpo da dissertação. O jogo de tabuleiro, que foi produzido artesanalmente, será anexado por meio de fotografia deste.

#### 7.1.1 Cartazes explicativos

Considerando que os mapas mentais e os jogos ortográficos representam a culminância de uma sequência de atividades em que foram estudados diversos conhecimentos, compreendeu-se como necessário produzir alguns cartazes com conceitos indispensáveis para os visitantes, em especial dos anos iniciais, entenderem melhor quais são os ditongos da Língua Portuguesa apresentados, bem como uma relação breve entre realidade sonora e escrita ortográfica. Alguns alunos ficaram responsáveis por explicar esses cartazes, o que os motivou a pesquisar e entender mais sobre o objeto de estudo.

**Ilustração 30** - Apresentação visual da articulação das vogais em LP



Fonte: Adaptado pela professora-pesquisadora, de fonologia.org.

Na apresentação, destacou-se que há diferença entre a articulação de [o] e de [ɔ], por exemplo, além de que [o] está mais perto de [u] do que o [a] na forma articulada. A forma como se explicou os cartazes seguiu a modalidade de apresentação oral para um público de anos escolares iniciais, adaptando a linguagem a esse contexto discursivo. Ao lado deste, foi posto o cartaz com apresentação das possíveis articulações dos ditongos em LP.<sup>47</sup>

**Ilustração 31** - Representação visual das articulações de ditongo oral decrescente posterior em LP



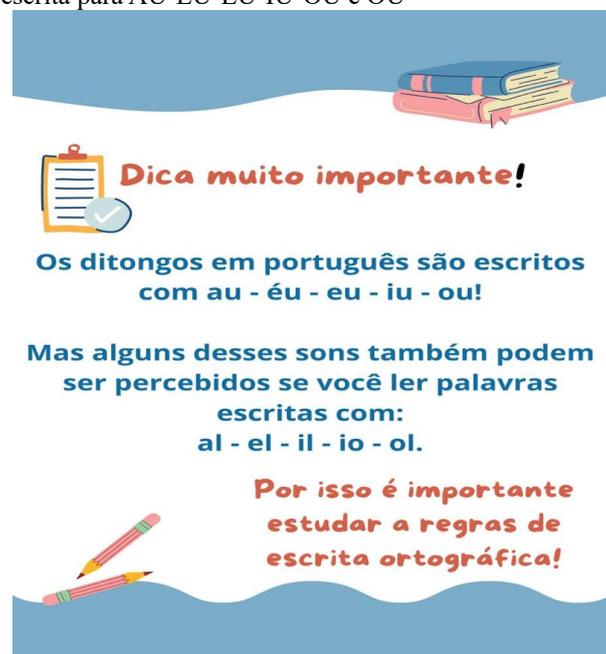
Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora, de fonologia.org.

<sup>47</sup> É importante salientar que os cartazes foram elaborados com linguagem e explicações para educação básica em nível fundamental, não podendo aplicar a eles discussões teóricas como se [ow] - ol é ditongo ou não, pois a intenção didática é a de que se aprenda a escrita ortográfica e sua relação com a percepção sonora.

Mais uma vez, intentou-se preparar os visitantes para compreensões posteriores, como a diferença entre OL-OU na escrita ortográfica, por exemplo. Nessa apresentação, destaca-se que o som de OL só pode ser escrito com O e L.

Em sequência, outra dupla de apresentadores semearam a dúvida e a reflexão sobre: *como escrevemos éu e au?* Assim, a dupla explicou que, mesmo tendo sons iguais, em alguns casos, havia mais de uma opção de letras para representar esses sons, por isso conhecer algumas “regrinhas” da escrita ortográfica são de suma importância.

**Ilustração 32** - Apresentação sobre formas diferentes de escrita para AU-ÉU-EU-IU-ÓU e OU



**Fonte:** Elaborado pela professora-pesquisadora de fonologia.org.

Como enfatiza Moraes (2007), é preciso trazer à vista e à atenção dos aprendizes da ortografia algumas particularidades da língua, pois, de tanto serem naturais no uso/leitura, talvez não sejam tão claramente percebidas assim no ato da escrita. Foi essa a intenção de se apresentar esse cartaz.

A representação sonora dos ditongos com letras do alfabeto da Língua Portuguesa foi uma estratégia didática para uma associação dos visitantes ao sistema representativo que já conhecem. Nessa lista foi possível destacar que os sons de ÓU [ɔw] e EU [eɹ] só possuem uma forma de serem escritas, o que as torna, em tese, mais fáceis, pois são mais regulares. Não se pretendeu, entretanto, oferecer instrumento para memorização dos aprendizes, mas

uma preparação para as explicações subsequentes sobre regularidades para saber quando se utilizar uma ou outra forma gráfica em ambientes concorrentes.

Em seguida, foram listadas as formas escritas que representam sons parecidos na LP sobre o objeto de estudo.

**Ilustração 33** - Apresentação didática das realidades sonoras e seus possíveis correlatos gráficos

<b>Quais letras podem representar esses sons?</b>	
<b>som</b>	<b>letra</b>
<b>IU</b>	<b>IU - IL - IO</b>
<b>EU</b>	<b>EU</b>
<b>ÉU</b>	<b>ÉU - EL</b>
<b>AU</b>	<b>AU - AL</b>
<b>ÓU</b>	<b>OL</b>
<b>OU</b>	<b>OU</b>

OPERVE QUE OS SONS SE PARECEM. MAS AS LETRAS QUE OS REPRESENTAM PODEM VARIAR.  
ACOMPANHE AS "DICAS ORTOGRÁFICAS" PARA SABER QUAL LETRA USAR NA ESCRITA DAS PALAVRAS COM SOM DE  
**AU - ÉU - EU - IU - OU - OU**



**Fonte:** Elaborado pela professora-pesquisadora, de fonologia.org.

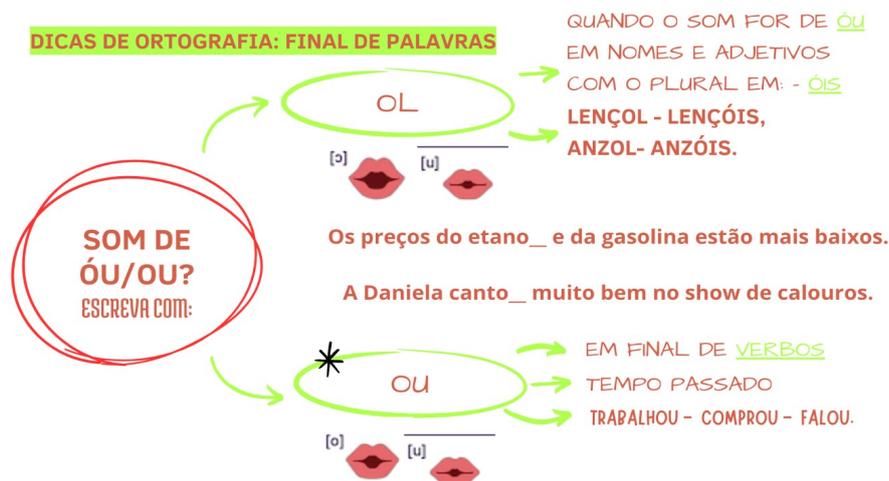
Na parte final da explicação, duplas e trios resumiam, em forma de dicas, as restrições e as “regrinhas” para se escrever com OL-OU-O; IL-IU-IO; AL-AU; EL-ÉU-EU, utilizando como recurso mnemônico os mapas mentais ilustrados a seguir.

### 7.1.2 Mapas mentais

Neste tópico serão apresentados todos os mapas mentais produzidos durante a sequência de atividades. Inicia-se pela regularidade de OL-OU. Como exposto no capítulo 4, Quadro 7, na posição em final de palavra, os timbres podem servir de estratégia de regularidade para a escrita dessas duas formas, além da forma plural dos substantivos e

adjetivos, que se contrastam com a forma verbal OU. Por esse prisma, foi possível organizar o seguinte mapa mental:

### Mapas\_Mentais 1 - Regularidades contextuais posicionais de timbre vocálico: OL-OU



**Fonte:** Elaborado pela professora-pesquisadora em conjunto com sujeitos da pesquisa.

Considerando as ocorrências e as possibilidades de apagamento da semivogal em final de verbos com OU, propõe-se o esclarecimento por meio do contraste contextual dos verbos na 1ª e na 3ª pessoas do discurso, bem como a tonicidade diferencial entre estes, e entre o verbo no pretérito perfeito e substantivos e adjetivos terminados apenas com O.

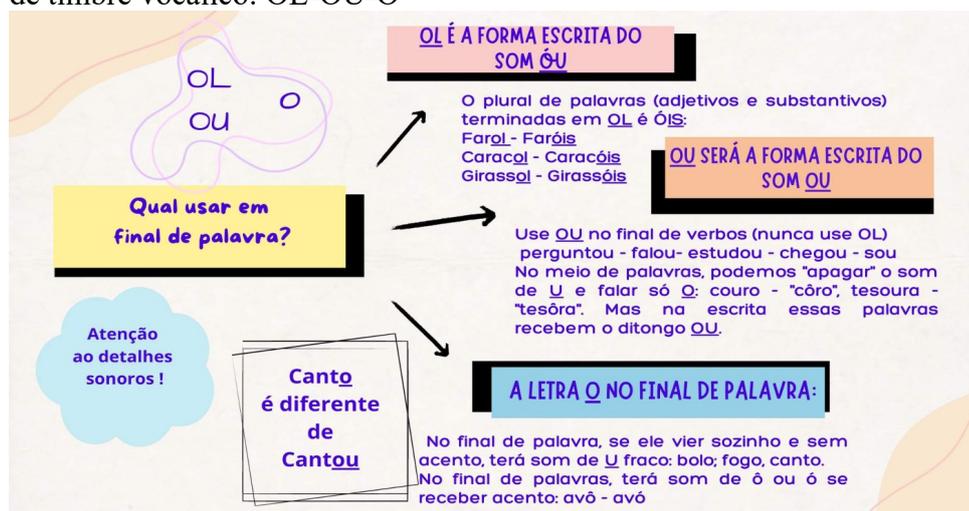
### Mapas\_Mentais 2 - Regularidades contextuais morfológico-gramaticais: OU-O



**Fonte:** Elaborado pela professora-pesquisadora em conjunto com sujeitos da pesquisa.

O mapa 3 resume a relação forma gráfica, função na ortografia e tonicidade e possíveis pronúncias de OL – OU – O em contexto final de palavras. Também se sintetiza as possíveis pronúncias de OU tônico no interior de palavra.

### Mapas\_Mentais 3 - Regularidades contextuais morfológico-gramaticais e de timbre vocálico: OL-OU-O



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora em conjunto com sujeitos da pesquisa.

Como a escrita de OU-OL no interior de palavras partilha de restrições segmentais e ortográficas com AU-AL, sugeriu-se a sintetização dessas regularidades no mapa mental 4, destacando as singularidades de cada caso, bem como as relações entre palavras derivadas, lexemas e a escrita com AL ou AU no meio de palavras.

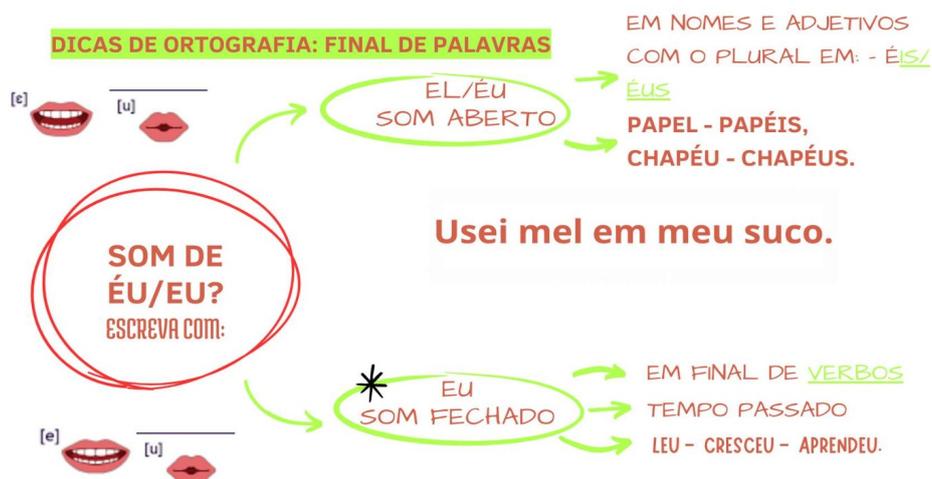
### Mapas\_Mentais 4 - Regularidades contextuais de segmento subsequente: AL-AU; OL-OU



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora em conjunto com sujeitos da pesquisa.

Considerando os dados da pesquisa diagnóstica, em que o gráfico 2 demonstra alta ocorrência de escrita EU sem a acentuação gráfica, propõe-se o mapa mental abaixo a fim de destacar a semelhança entre ÉU e EL em contraste com EU se observado o timbre vocálico.

### Mapas\_Mentais 5 - Regularidades contextuais posicionais e de timbre vocálico: ÉU-EU



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora em conjunto com sujeitos da pesquisa.

Após diferenciação entre o timbre vocálico e suas possíveis representações ortográficas, é importantíssimo apresentar também as regularidades para a escrita das formas concorrentes EL e ÉU, tônicos e em final de palavras substantivas e adjetivas.

### Mapas\_Mentais 6 - Regularidades contextuais morfológico-gramaticais: ÉU - EL - EU



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora em conjunto com sujeitos da pesquisa.

De forma semelhante ao que ocorreu com OL-OU, faz-se pertinente realizar contraste primeiramente entre as regularidades a partir das classes discursivas, atribuindo a IU a forma gráfica representante de verbos na 3ª pessoa do indicativo no tempo pretérito perfeito.

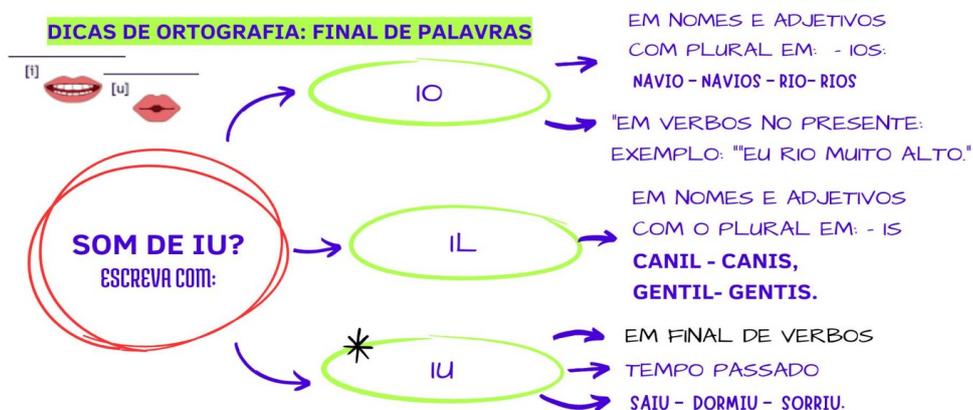
### Mapas\_Mentais 7 - Regularidades morfológico-gramaticais e posicionais: IU-IL



**Fonte:** Elaborado pela professora-pesquisadora em conjunto com sujeitos da pesquisa.

Por conseguinte, apresenta-se o mapa 8, no qual são contrastadas as regularidades de IL e IO em final de substantivos e adjetivos, com base no quadro 9, do capítulo 4 desta dissertação. Além disso, sintetiza-se a relação entre as grafias IO e IU e suas formas representadas dos verbos no tempo presente e no pretérito, respectivamente.

### Mapas\_Mentais 8 - Regularidades morfológico-gramaticais e posicionais: IU-IL-IO



**Fonte:** Elaborado pela professora-pesquisadora em conjunto com sujeitos da pesquisa.

O último mapa mental produzido sugere regularidades para a escrita de AL e AU no final de palavra a partir, principalmente, de suas flexões para o plural de adjetivos e substantivos.

### Mapas\_Mentais 9 - Regularidades morfológico-gramaticais e posicionais: AU-AL



**Fonte:** Elaborado pela professora-pesquisadora em conjunto com sujeitos da pesquisa.

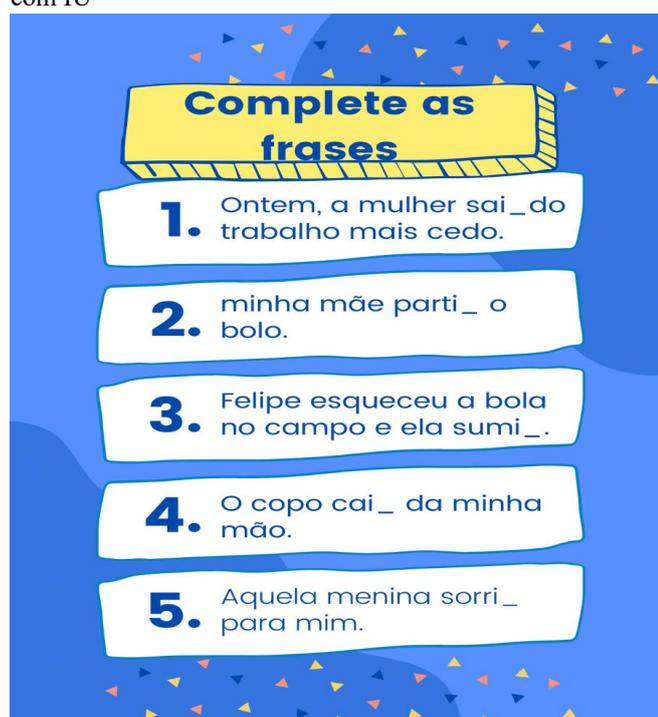
A produção dos mapas mentais inseriu imagens que auxiliassem na percepção entre os possíveis sons articulados e suas formas gráficas. Essas imagens, assim como a escrita de ÓU, IU, por exemplo, não representam foneticamente os segmentos vocálicos, pois são outros os símbolos específicos para este fim, mas as letras do alfabeto e as imagens foram importantes para a coerência do gênero textual mapa mental. Uma vez que são as letras os símbolos de representação já conhecidos por alunos da educação básica, bem como o desenho da abertura e/ou arredondamento ou extensão dos lábios instrumentos mnemônicos para lembrar da importância do timbre vocálico e da tonicidade como estratégias para a escrita ortográfica em alguns contextos.

Além dos mapas mentais, serão apresentados a seguir, cartazes exemplificativos elaborados para a maior compreensão das regularidades ora estudadas.

#### 7.1.3 Cartazes exemplificativos

As alunas responsáveis por elaborar jogos ortográficos com a terminação IL-IU-IO produziram várias frases lacunadas e cartões com duas ou mais possibilidades de escrita de palavras ou apenas com as formas gráficas que preenchessem as lacunas. Observou-se, pois, que essa produção não precisaria ser apresentada em forma de jogo, mas como exemplos sobre as regularidades de IL-IU e IO. Ademais, compreender o contexto discursivo e sua relação com a escolha ortográfica pareceu bem mais produtivo do que exigir em jogos ortográficos esse conhecimento, em especial, para os alunos de anos escolares iniciais. Por isso, as alunas apresentaram alguns exemplos, explicavam suas regularidades e, logo, após, permitiam que os visitantes praticassem seu conhecimento em outras frases, sob a intervenção delas.

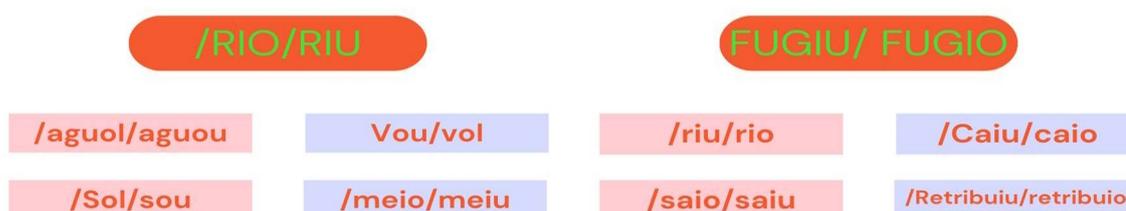
**Jogos Didáticos 1** - Prática sobre uso coerente de palavras com IÜ



**Fonte:** Elaborado pelos sujeitos da pesquisa sob orientação da professora-pesquisadora.

Os materiais produzidos foram 3, de três grupos diferentes: 1 – somente com frases em que se exigissem verbos com terminação IU; 2 – Cartões com opções IO-IL; OU-OL e frases lacunadas para o uso de uma ou outra forma gráfica; 3 – Palavras lacunadas na última letra, com a opção de serem preenchidas com uma das formas concorrentes. O grupo 2 adicionou as formas OL e OU a sua produção, porque julgaram serem casos parecidos em final de verbos com IU-OU, o que só enriqueceu suas produções.

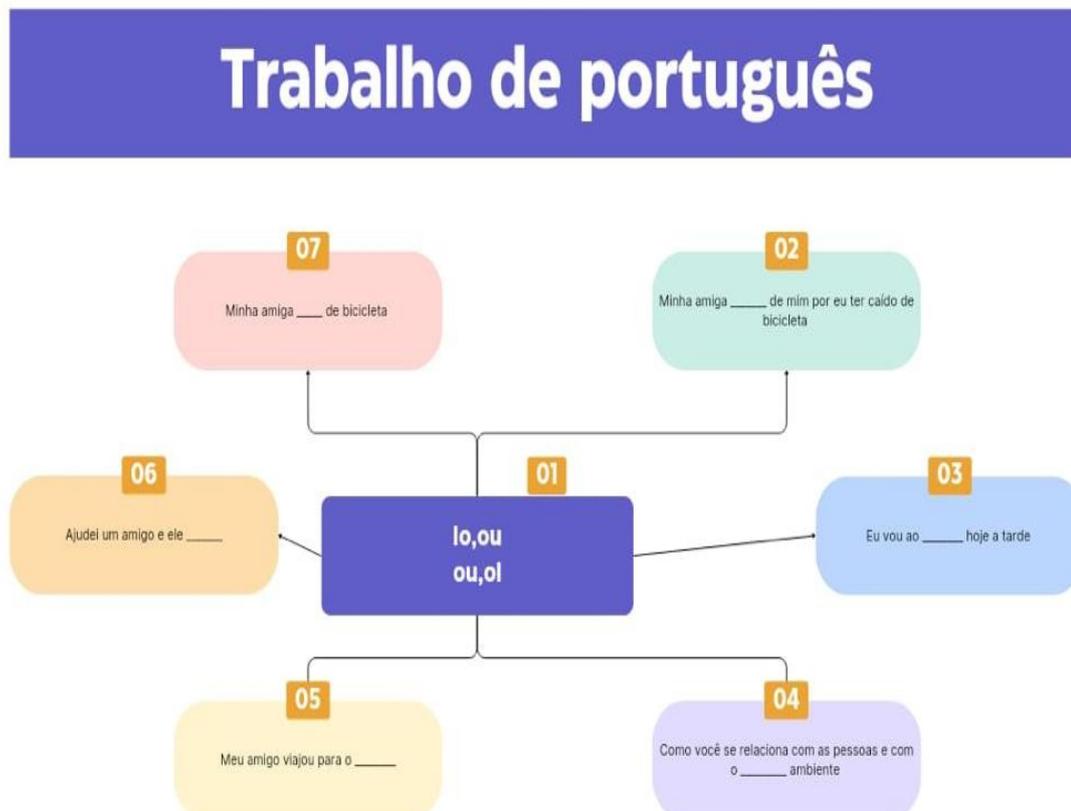
**Jogos\_Didáticos 2** Cartões com as opções de representações gráficas possíveis na LP para IO-IU; OU



**Fonte:** Elaborado pelos sujeitos da pesquisa sob orientação da professora-pesquisadora.

Entre os cartões produzidos pelas alunas, encontram-se pares em que as duas opções de palavras existem na Língua Portuguesa, o que permite maior reflexão sobre a importância de se entender o contexto de uso de determinada palavra e sua forma gráfica. As construções frásicas propostas foram as seguintes:

**Jogos\_Didáticos 3** - Prática para a escrita ortográfica de palavras com IO, IU, IL, OU

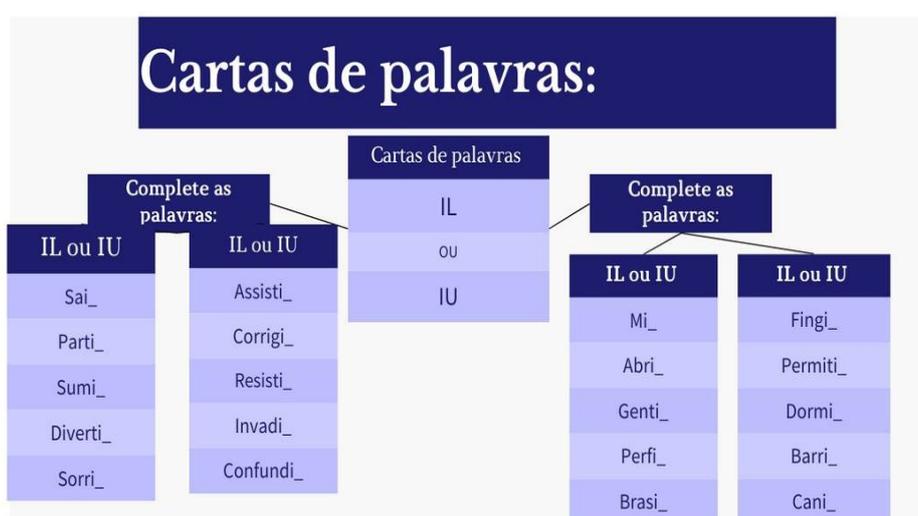


**Fonte:** Elaborado pelos sujeitos da pesquisa sob orientação da professora-pesquisadora.

As construções frásicas permitem a exemplificação de muitas das palavras selecionadas pelos sujeitos da pesquisa para esse material didático, cabendo à apresentação outras explicações e exemplificações. Nota-se como houve um significativo resumo de conceitos e regularidades da escrita ortográfica para que fosse produzido o material acima. Isso é resultado de um processo de construção crítico-reflexiva do objeto de pesquisa.

Em mesmo contexto, um grupo de alunos reuniu palavras que pudessem ser escritas com IL ou IU. Com proposta de contrastar verbos e outras classes discursivas, foi possível apresentar esse cartaz aos visitantes.

#### Jogos Didáticos 4 - Práticas da escrita para IL-IU- IO



**Fonte:** Elaborado pelos sujeitos da pesquisa sob orientação da professora-pesquisadora.

#### 7.1.4 Jogos ortográficos

##### **Jogo: O som de U na trilha da ortografia**

A produção do jogo de tabuleiro apresentado abaixo teve a participação da maioria dos sujeitos da pesquisa, pois os desafios empregados durante o percurso demandaram vários tipos de pesquisa como: palavras primitivas, com abundante derivação; palavras com L ou U antes da letra S; par de palavras que fossem semelhantes na pronúncia, mas diferentes na

escrita, com terminação em IO-IU, por exemplo; a pesquisa de charadas cuja resposta contivesse o objeto de estudo, a produção do tabuleiro e organização escrita das regras do jogo.

Nessa proposta de jogo ortográfico, são mobilizados vários saberes estudados ao longo da sequência de atividades, compreendendo quase todas as regularidades apresentadas aos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, classifica-se esse jogo como de nível alto, carecendo de conhecimentos prévios dos jogadores sobre derivação de palavras, flexão de número, formas verbais, monotongação, reconhecimento do discurso presente em verbete de dicionário, além das regularidades sobre a escrita de OL, IO-IL, AL-AU, ÉU-EL.

Os recursos materiais apresentados a seguir foram impressos, envelopados e cortados para manuseio dos jogadores. Atrás de cada carta de comando, foram colados os números correspondentes a uma casa da trilha do tabuleiro.



<b>NOME DO JOGO</b>	<b>SONS DE U NA TRILHA DA ORTOGRAFIA</b>
<b>OBJETIVO DO JOGO</b>	CHEGAR PRIMEIRO AO FIM DA TRILHA NO TABULEIRO.
<b>OBJETIVOS DIDÁTICOS</b>	COMPREENDER A ESCRITA ORTOGRÁFICA DE <u>U</u> E <u>L</u> ANTES DA LETRA <u>S</u> ; RECONHECER PALAVRAS COGNATAS; PRODUZIR FRASES COM O EMPREGO COERENTE DE PALAVRAS.
<b>PÚBLICO-ALVO</b>	ESTUDANTES QUE JÁ POSSUAM PROPRIEDADE SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO-ORTOGRÁFICA E SOBRE DERIVAÇÃO DE PALAVRAS.

## RECURSOS MATERIAIS

---

- ◆ 1 TABULEIRO;
- ◆ 2 PINOS;
- ◆ 2 DADOS;
- ◆ 15 CARTAS COM OS COMANDOS DO JOGO, DE ACORDO COM A NUMERAÇÃO DO TABULEIRO;
- ◆ 5 CARTAS COM CHARADAS;
- ◆ 10 CARTAS COM PALAVRAS COM U OU L ANTES DA LETRA S.
- ◆ 18 CARTAS COM PALAVRAS COM OU/O NO MEIO; IO/IU NO FINAL; ÉU-EU NO FINAL; AL NO FINAL.
- ◆ 10 CARTAS COM PALAVRAS PRIMITIVAS, COM COGNATOS ABUNDANTES;
- ◆ 2 CARTÕES PARA REGISTRAR OS PONTOS;
- ◆ 2 CANETAS

## REGRAS DO JOGO

---

- A DISPUTA PODE OCORRER ENTRE DUAS DUPLAS;
- CADA DUPLA RECEBERÁ 1 CANETA, 1 CARTÃO PARA REGISTRAR SEUS PONTOS, 1 PINO E 1 DADO;
- SERÃO FORMADOS CINCO MONTES DE CARTAS: 1 - CARTAS DE COMANDO; 2 - CARTAS COM PALAVRAS PRIMITIVAS; 3 - PALAVRAS COM L/U ANTES DE S; 4 - PALAVRAS COM IO/IU; OL/OU; AL; ÉU/EU; 5 - CARTAS COM CHARADAS;
- AO TIRAR UMA CARTA COM PALAVRAS PRIMITIVAS, O JOGADOR TERÁ DE APONTAR DUAS PALAVRAS DERIVADAS DESTA;
- SE NA CARTA DE COMANDO ESTIVER PEDINDO A ESCRITA ORTOGRÁFICA DE PALAVRAS COM L/U ANTES DE S, SERÁ O MEDIADOR A TIRAR A CARTA DO MONTE E A LER PARA O JOGADOR, QUE DEVERÁ SOLETRAR A ESCRITA ORTOGRÁFICA DA PALAVRA;
- AO TIRAR UMA CARTA COM A REGULARIDADES DE IO/IU, OL-OU, AL, ÉU-EU, O JOGADOR DEVERÁ PRONUNCIAR UMA FRASE COM O USO ADEQUADO DA PALAVRA RETIRADA;
- SE NA CARTA DE COMANDO ESTIVER PEDINDO A RESPOSTA A UMA CHARADA, O MEDIADOR DEVE LER EM VOZ ALTA E ESPERAR A RESPOSTA CORRETA DO JOGADOR TAMBÉM EM VOZ ALTA;
- O MEDIADOR DEIXARÁ TODAS AS CARTAS DO JOGO À VISTA DOS JOGADORES, MAS EMBORCADAS;
- INICIA O JOGO A DUPLA QUE TIRAR O MAIOR NÚMERO NO LANÇAMENTO DO DADO;

- O NÚMERO QUE FICAR PARA CIMA NO DADO SERÁ A QUANTIA DE CASAS A "ANDAR";
- CADA DUPLA TERÁ UMA CHANCE PARA LANÇAR O DADO E EXECUTAR O COMANDO DA CASA ONDE O DADO PARAR, PASSANDO EM SEGUIDA A CHANCE PARA A OUTRA DUPLA;
- CADA VEZ QUE NÃO SE CONSEGUIR REALIZAR O COMANDO DA CASA ONDE PARAR, DEVE-SE VOLTAR À CASA DE ORIGEM ANTES DO LANÇAMENTO;
- O MEDIADOR FARÁ A LEITURA DAS CARTAS DE COMANDO;
- AS DUPLAS RETIRAM, ÀS CEGAS, DOS MONTES DE CARTAS A OPÇÃO DE PALAVRA OU CHARADA ;

## ORIENTAÇÕES

- GANHA O JOGO QUEM COMPLETAR PRIMEIRAMENTE O PERCURSO DO TABULEIRO.O MEDIADOR DO JOGO DEVE LER AS REGRAS ANTES DE CADA PARTIDA;
- ◆ O MEDIADOR PODERÁ EMBARALHAR CARTAS COM PALAVRAS E CHARADAS ANTES DA CADA PARTIDA, ASSIM REDUZIRÁ POSSIBILIDADE DE MEMORIZAÇÃO PELOS JOGADORES.
- ◆ EM CASO DE QUESTIONAMENTO SOBRE A ESCRITA ORTOGRÁFICA DE ALGUMA PALAVRA, O MEDIADOR PODE EXPOR A CARTA PARA QUE TODOS A VEJAM.

### Recursos materiais

Jogos\_Didáticos 5 - Cartas para o comando\_Palavras derivadas

<b>SOL</b>	<b>SAL</b>	<b>MAL</b>
<b>CAVALO</b>	<b>CABELO</b>	<b>JORNAL</b>
<b>PAPEL</b>	<b>ÚTIL</b>	<b>FOGO</b>

**Fonte:** Produzido e editado pelos sujeitos da pesquisa sob a orientação da professora-pesquisadora.

**Jogos\_Didáticos 6** - Cartas de comando para restrições de U e L no meio de palavras

<b>MORTE</b>	<b>BOLSA</b>	<b>SALSICHA</b>
<b>VALSA</b>	<b>FALSIDADE</b>	<b>BALSA</b>
<b>APLAUSO</b>	<b>POUSADA</b>	<b>CAUSA</b>

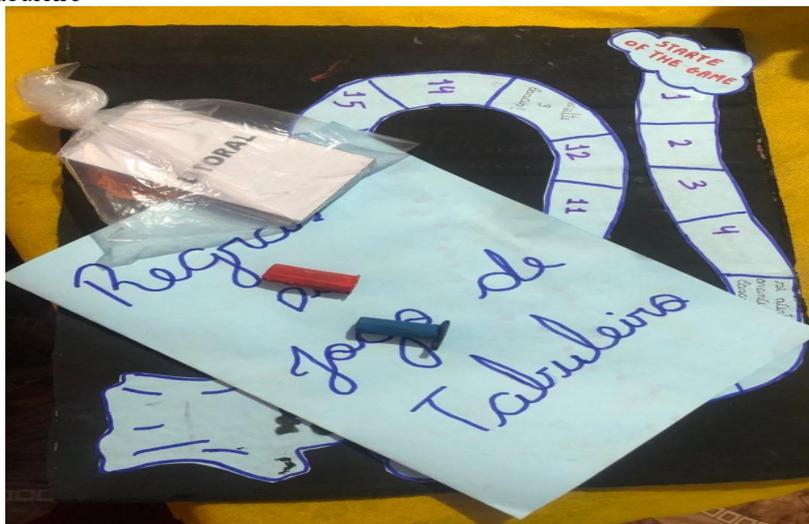
**Fonte:** Produzido e editado pelos sujeitos da pesquisa sob a orientação da professora-pesquisadora.

**Jogos\_Didáticos 7** - Cartas para contextualização semântica das palavras, conforme escrita ortográfica.



**Fonte:** Produzido e editado pelos sujeitos da pesquisa sob a orientação da professora-pesquisadora.

### Jogos Didáticos 8 \_ Registro gráfico dos recursos materiais do Jogo de Tabuleiro



**Fonte:** Produzido e editado pelos sujeitos da pesquisa sob a orientação da professora-pesquisadora.

### Jogo: Desafio 3 dicas

A produção desse jogo contou com criatividade, pesquisa e sugestões de vários alunos. Mas uma aluna-líder responsabilizou-se a editar e pesquisar o que faltasse. O resultado foi muito criativo. Houve pouca intervenção da professora-pesquisadora nessa produção, restringindo-se a uma sugestão de dica e edição das regras do jogo.

O jogo de cartas por meio de 3 desafios é o segundo mais complexo dos jogos ortográficos propostos, pois também mobiliza muitos dos saberes adquiridos ao longo da sequência de atividades. O jogo focaliza a identificação e a escrita ortográfica de palavras, oferecendo dicas para sua identificação, dicas estas que mobilizam saberes sobre flexão de número, formas verbais, monotongação, reconhecimento do discurso presente em verbete de dicionário, além das regularidades sobre a escrita de OL, IO- AL-AU, ÉU-EL.

## Jogo ortográfico:



NOME DO JOGO	DESAFIO DAS 3 DICAS
<b>OBJETIVO DO JOGO</b>	RESPONDER CORRETAMENTE AO MAIOR NÚMERO DE CARTAS
<b>OBJETIVOS DIDÁTICOS</b>	IDENTIFICAR DINAMICAMENTE UMA PALAVRA-RESPOSTA POR MEIO DE:  1 - CHARADA; 2 - SUA FORMA EM PLURAL OU SUA PRONÚNCIA MONOTONGADA; 3 - OS SENTIDOS QUE ELA PODE TER EM DICIONÁRIO; REALIZAR CONSULTA EM DICIONÁRIO; RELACIONAR SENTIDO, PLURALIZAÇÃO E PRONÚNCIA A UMA FORMA GRÁFICA.
<b>PÚBLICO-ALVO</b>	ESTUDANTES QUE JÁ POSSUAM PROPRIEDADE SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO-ORTOGRÁFICA, BEM COMO CONHECIMENTO CRÍTICO SOBRE FLEXÃO NOMINAL DE NÚMERO E SOBRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.

## RECURSOS MATERIAIS

- ◆ 10 CARTAS COM 3 DICAS CADA;
- ◆ CRONÔMETRO;

- ◆ DICIONÁRIOS FÍSICOS DISPONÍVEIS PARA CONSULTA;
- ◆ CARTÃO PARA MARCAR A PONTUAÇÃO DA EQUIPE;
- ◆ 2 CANETAS

## REGRAS DO JOGO

---

- A DISPUTA PODE OCORRER ENTRE DUAS EQUIPES;
- CADA EQUIPE RECEBERÁ 1 CANETA, 1 CARTÃO PARA REGISTRAR SEUS PONTOS;
- SERÃO COLOCADOS DOIS OU MAIS DICIONÁRIOS À DISPOSIÇÃO DAS EQUIPES;
- AS CARTAS ESTARÃO DOBRADAS EM FORMA DE PANFLETO, COM AS DICAS NA PARTE INTERNA DO PAPEL;
- O "PAR OU ÍMPAR" SERVIRÁ PARA INDICAR A EQUIPE QUE INICIARÁ A PARTIDA;
- O JOGO INICIA COM UM INTEGRANTE DA EQUIPE RETIRANDO UMA CARTA ;
- ENTREGANDO AO MEDIADOR;
- O MEDIADOR FAZ A LEITURA DA CHARADA, QUE É A PRIMEIRA DICA;
- A EQUIPE TERÁ 30 SEGUNDOS PARA ENTREGAR DE FORMA ESCRITA AO MEDIADOR QUAL É A *PALAVRA-RESPOSTA* E COMO ELA É ESCRITA ORTOGRAFICAMENTE;
- SE A EQUIPE ACERTAR ENTREGAR A RESPOSTA CORRETA AO MEDIADOR, ESTE PEDIRÁ AOS INTEGRANTES QUE DIGAM A RESPOSTA EM VOZ ALTA (PALAVRA E GRAFIA);
- SE A EQUIPE ERRAR OU NÃO SOUBER A RESPOSTA, PASSA A CHANCE PARA A EQUIPE ADVERSÁRIA;
- O MEDIADOR LÊ A SEGUNDA DICA, QUE TRATA DE UMA FORMA VARIANTE DE SE PRONUNCIAR A PALAVRA OU A SUA DESINÊNCIA DE PLURAL;
- SE A EQUIPE NÃO ACERTAR A *PALAVRA-RESPOSTA* EM 30 SEGUNDOS, VOLTA A CHANCE PARA A OUTRA EQUIPE;
- O MEDIADOR LÊ A ÚLTIMA DICA: POSSÍVEIS SIGNIFICADOS DA PALAVRA NO DICIONÁRIO;
- APÓS A LEITURA DA DICA, A EQUIPE TERÁ 30 SEGUNDOS PARA ENCONTRAR A PALAVRA NO DICIONÁRIO, SE PRECISAR, E RESPONDER CORRETAMENTE QUAL A PALAVRA E A ESCRITA ORTOGRÁFICA DESTA.
- A EQUIPE QUE RESPONDER CORRETAMENTE NA PRIMEIRA DICA, MARCA 5 PONTOS; NA SEGUNDA DICA, 3 PONTOS; NA TERCEIRA DICA, 2

PONTOS.

- SE NINGUÉM CONSEGUIR RESPONDER, A CARTA VOLTA AO MONTE QUE DEVERÁ SER EMBARALHADO;
- A EQUIPE QUE PEGAR A CARTA COM UMA PALAVRA QUE JÁ TENHA PASSADO PELAS TRÊS DICAS, TERÁ A OPÇÃO DE OUVIR SOMENTE UMA VEZ AS TRÊS DICAS NOVAMENTE, APÓS ISSO DEVE RESPONDER, E RECEBERÁ SOMENTE 1 PONTO SE ACERTAR A RESPOSTA.
- O JOGO TERMINA QUANDO SE ESGOTAREM AS 10 CARTAS;
- VENCE A EQUIPE QUE, AO TÉRMINO DAS CARTAS, TIVER PONTUADO MAIS.

## ORIENTAÇÕES

- ◆ O MEDIADOR DO JOGO DEVE LER AS REGRAS ANTES DE CADA PARTIDA;
- ◆ SE ALGUÉM DA EQUIPE ADVERSÁRIA OU DE OUTRAS PESSOAS PRESENTES "SOPRAR" A RESPOSTA, A CARTA DEVERÁ SER CANCELADA NAQUELA RODADA, E NINGUÉM PONTUA;
- ◆ EM CASO DE QUESTIONAMENTO SOBRE A ESCRITA ORTOGRÁFICA DE ALGUMA PALAVRA, O MEDIADOR E OS QUESTIONADORES PODERÃO CONSULTAR O DICIONÁRIO.

## Recursos materiais

Jogos\_Didáticos 9 \_ Cartas com 3 dicas: Substantivos com OL-OU; IO; AL; ÉU-EL

**Desafio das 3 dicas**

<b>ANZOL</b>	<b>RELÓGIO</b>	<b>PAPEL</b>	<b>GIRASSOL</b>
<p><b>1- Para ser direito, precisa estar torto</b></p> <p><b>2 - O plural dessa palavra é ÓIS</b></p> <p><b>3 - S.m. Pequeno gancho, farpado, para pescar.</b></p>	<p><b>1- Dá muitas voltas e não sai do lugar.</b></p> <p><b>2 - O plural dessa palavra é IOS</b></p> <p><b>3 - S. m. Qualquer de vários tipos de instrumentos ou mecanismos para medir intervalos de tempo.</b></p>	<p><b>1- Cai na água e se quebra, cai no chão e não se quebra.</b></p> <p><b>2 - O plural dessa palavra é ÉIS</b></p> <p><b>3 - S.m. Pasta de matéria fibrosa, que se reduz a folhas secas finas e flexíveis, usadas para escrever, imprimir, embrulhar etc..</b></p>	<p><b>1- Gira durante o dia em direção ao sol</b></p> <p><b>2 - O plural dessa palavra é ÓIS</b></p> <p><b>3 - S.m. Grandes flores amarelas com sementes que oferecem óleo comestível.</b></p>
<b>SAL</b>	<b>RIO</b>	<b>TESOURO</b>	<b>CHAPÉU</b>
<p><b>1- Na água eu nasci na água me criei, mas se me jogarem na água, eu morrerei.</b></p> <p><b>2 - O plural dessa palavra é AIS</b></p> <p><b>3 - S.m. Pó branco usado para salgar alimentos ou conservá-los.</b></p>	<p><b>1- Não tem pé, mas corre; tem leite, mas não dorme.</b></p> <p><b>2 - O plural dessa palavra é IOS</b></p> <p><b>3 - Curso de água proveniente de nascente natural, que deságua no mar, outro rio ou lago.</b></p>	<p><b>1 - Apelido que dona Florinda deu a seu filho Quico.</b></p> <p><b>2 - Pode ser falado com som de ou e de o no meio da palavra.</b></p> <p><b>3 - S.m. Conjunto de riqueza de qualquer tipo.</b></p>	<p><b>1- Fica cheio de boca para baixo e vazio de boca para cima.</b></p> <p><b>2 - O plural dessa palavra é ÉUS</b></p> <p><b>3 - S.m. Peça de vestuário provida de abas destinada a cobrir a cabeça.</b></p>

Fonte: Produzido e editado pelos sujeitos da pesquisa sob a orientação da professora-pesquisadora.

### Jogo: Som diferente

A produção desse jogo foi elaborada por cinco alunos, sob orientação da professora. Alguns pesquisaram as palavras, outros as imagens que representassem os sons escolhidos e dois alunos editaram as cartas no aplicativo Canva.

Apesar de ser mais simples, podendo ser apresentado a alunos de anos escolares iniciais, esse jogo mobiliza conhecimentos sobre o timbre vocálico, as possíveis escritas para o com de ÉU, por exemplo, além da ideia de ação (verbo) correlacionada à escrita ortográfica das palavras. A organização das regras foram realizadas pela professora-pesquisadora.

### REGRAS



NOME DO JOGO	SONS DIFERENTES
<b>OBJETIVOS DO JOGO</b>	IDENTIFICAR E JUSTIFICAR A PALAVRA COM SOM DIFERENTE
<b>OBJETIVOS DIDÁTICOS</b>	COMPREENDER A DIFERENÇA DE TIMBRE VOCÁLICO DE PALAVRAS ESCRITAS COM EU - EL - ÉU; OL - OU
<b>PÚBLICO-ALVO</b>	ESTUDANTES QUE JÁ POSSUAM PROPRIEDADE SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO-ORTOGRÁFICA

### RECURSOS MATERIAIS

- ◆ CARTAS COM TRÊS IMAGENS E TRÊS PALAVRAS CORRESPONDENTES
- ◆ UM CRONÔMETRO
- ◆ UM APITO

## REGRAS DO JOGO

---

- AS CARTAS SÃO POSTAS EMBORCADAS SOBRE UMA MESA;
- DOIS JOGADORES FICAM EM FRENTE À CARTA, PRÓXIMOS À CARTA, EM MESMA DISTÂNCIA E COM AS MÃOS LEVANTADAS;
- A CARTA É VIRADA PELO MEDIADOR DO JOGO E ESPERA-SE 30 SEGUNDOS PARA ANÁLISE DA CARTA PELOS JOGADORES;
- APÓS ISSO, O MEDIADOR APITA PARA QUE OS JOGADORES COLOQUEM A MÃO SOBRE A CARTA;
- O PRIMEIRO A COLOCAR A MÃO DEVE MANTÊ-LA SOBRE A CARTA E RESPONDER QUAL A PALAVRA COM SOM DIFERENTE E PORQUÊ;
- SE SOUBER RESPONDER CORRETAMENTE, O JOGADOR MARCA 2 PONTOS;
- PONTUA O JOGADOR QUE FOR MAIS RÁPIDO E SOUBER RESPONDER CORRETAMENTE
- SE O JOGADOR NÃO SOUBER RESPONDER, PASSA A VEZ PARA O OUTRO, QUE
- RECEBERÁ 1 PONTO SE SOUBER A RESPOSTA.
- A PARTIDA TERÁ TRÊS RODADAS; GANHA O JOGADOR QUE FIZER MAIS PONTOS.

### ORIENTAÇÕES

- ◆ O MEDIADOR DO JOGO DEVE LER AS REGRAS ANTES DE CADA PARTIDA;
- ◆ APÓS CADA RODADA, O MEDIADOR COMPLEMENTARÁ A EXPLICAÇÃO DO JOGADOR QUE RESPONDER CORRETAMENTE;
- ◆ CASO OS JOGADORES NÃO SAIBAM A RESPOSTA, O MEDIADOR DEVERÁ ESCLARECÊ-LA.

## Recursos materiais

Jogos\_Didáticos 10 \_ Cartas para o Jogo "Som Diferente": EU



Fonte: Produzido e editado pelos sujeitos da pesquisa sob a orientação da professora-pesquisadora.

Jogos\_Didáticos 11 \_ Cartas para o jogo "Som diferente": OU



Fonte: Produzido e editado pelos sujeitos da pesquisa sob a orientação da professora-pesquisadora.

Jogos\_Didáticos 12 - Cartas para o jogo "Som diferente": EU



Fonte: Produzido e editado pelos sujeitos da pesquisa sob a orientação da professora-pesquisadora.

## Jogo: Palavra estranha

Esse foi o jogo que mais recebeu intervenção da professora-pesquisadora no seu desenvolvimento, pela necessidade de serem produzidas estruturas frasais em que se pudesse inferir de que palavra se tratava e, a partir disso, indicar qual a escrita ortográfica do som de U pós-vocálico de cada palavra. As palavras foram escolhidas e escritas sem a última letra, assim permitindo a ampliação tanto dos saberes ortográficos quanto a habilidade de compreender uma das funções discursivas de algumas palavras.

## Regras



NOME DO JOGO	PALAVRA ESTRANHA
<b>OBJETIVOS DO JOGO</b>	IDENTIFICAR A PALAVRA COM SOM DIFERENTE E A LETRA FINAL DA PALAVRA
<b>OBJETIVOS DIDÁTICOS</b>	COMPREENDER A DIFERENÇA DE TIMBRE VOCÁLICO DE PALAVRAS ESCRITAS COM EU - EL; OL - OU; IDENTIFICAR A ESCRITA ORTOGRÁFICA; RECONHECER O SENTIDO DAS PALAVRAS EM UM CONTEXTO DISCURSIVO.
<b>PÚBLICO-ALVO</b>	ESTUDANTES QUE JÁ POSSUAM PROPRIEDADE SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO-ORTOGRÁFICA E MORFOLÓGICA, ALÉM DE PERCEPÇÃO COGNITIVA SOBRE SABERES DIVERSOS.

---

## RECURSOS MATERIAIS

- ◆ 28 CARTAS, CADA UMA COM UMA PALAVRA LACUNADA NO ESPAÇO DA LETRA FINAL;
  - ◆ CADA PALAVRA VIRÁ ACOMPANHADA DE UMA DICA SOBRE SEU SENTIDO.
  - ◆ UM CRONÔMETRO
- 

## REGRAS DO JOGO

- AS CARTAS FICAM NAS MÃOS DO MEDIADOR;
- DOIS JOGADORES FICAM FRENTE A FRENTE;
- O MEDIADOR ORGANIZA TRÊS CARTAS, SENDO UMA COM GRAFIA E/OU SOM DIFERENTE;
- APENAS UM JOGADOR ANALISARÁ O TRIO DE CARTAS POR VEZ;
- ELE PRECISARÁ LER AS CARTAS, SEPARAR A "ESTRANHA";
- APÓS 1 MINUTO, O JOGADOR LERÁ AS TRÊS PALAVRAS EM VOZ ALTA, DIRÁ QUAL É A ESTRANHA E QUAIS SÃO AS LETRAS FINAIS DAS TRÊS PALAVRAS;
- PONTUA O JOGADOR QUE CONSEGUIR REALIZAR TODOS OS COMANDOS DO JOGO;
- SE O JOGADOR NÃO SOUBER RESPONDER, DEVOLVERÁ AS CARTAS AO MEDIADOR E NINGUÉM PONTUA;
- SERÁ PERMITIDO AO JOGADOR DEVOLVER AS CARTAS SEM FAZER A LEITURA EM VOZ ALTA, CASO ELE PERCEBA QUE NÃO CONSEGUIRÁ REALIZAR AS OUTRAS ETAPAS;
- O SEGUNDO JOGADOR INICIA SEU TEMPO DE PARTIDA;
- ENCERRA-SE O JOGO APÓS 5 RODADAS, OU À ESCOLHA DOS PARTICIPANTES;
- GANHA QUEM CONSEGUIR PONTUAR MAIS, APÓS A ÚLTIMA RODADA;

## ORIENTAÇÕES

- ◆ O MEDIADOR DO JOGO DEVE LER AS REGRAS ANTES DE CADA PARTIDA;
- ◆ O MEDIADOR PODERÁ ESCOLHER E ALTERNAR AS COMBINAÇÕES DE CARTAS, ASSIM REDUZIRÁ POSSIBILIDADE DE MEMORIZAÇÃO;

◆ CASO HAJA SUSPEITA DE FRAUDE, O JOGADOR ADVERSÁRIO PODERÁ PEDIR ANÁLISE DAS CARTAS.

### Recursos materiais

Jogos\_Didáticos 13 - Cartas do jogo "Palavra estranha": OL



**Fonte:** Produzido e editado coletivamente, entre sujeitos da pesquisa e professora-pesquisadora.

Jogos\_Didáticos 14 - Cartas para o jogo "Palavra Estranha": EU



**Fonte:** Produzido e editado coletivamente, entre sujeitos da pesquisa e professora-pesquisadora.

**Jogos\_Didáticos 15** - Carta para o jogo "Palavra estranha": EL

**Palavra estranha**

Personagem da Bíblia, irmão de Caim	Povo liberto do Egito pela liderança de Moisés	Torre da "confusão", citada na Bíblia
<b>ABE_</b>	<b>HEBRE_</b>	<b>BABE_</b>

**Fonte:** Produzido e editado coletivamente, entre sujeitos da pesquisa e professora-pesquisadora

**Jogos\_Didáticos 16** - Cartas para o jogo "Palavra estranha": OU

**Palavra estranha**

1ª pessoa do singular do verbo ser	Mistura cortante para linha de pipa	Utiliza 11 jogadores em cada time, 1 bola e árbitros
<b>SO_</b>	<b>CERO_</b>	<b>FUTEBO_</b>

**Fonte:** Produzido e editado coletivamente, entre sujeitos da pesquisa e professora-pesquisadora

## 8 CONCLUSÃO

Escrever ortograficamente é um desafio porque demanda aprendizagem, esta ocorrendo sob orientação e a partir de um estudo sistematizado, com objetivos bem delineados. O objetivo geral desta dissertação instigou a compreensão sobre a natureza da ortografia e as normas regulares e irregulares que a constituem. Somente assim foi possível: desenvolver sequência de atividades que subsidiasse teoricamente o trabalho com a escrita ortográfica das várias representações do som de U pós-vocálico. A necessidade dessa proposta didático-pedagógica proveio da análise de 33 narrativas produzidas por alunos de duas turmas de 6º ano escolar, assim que eles regressaram à escola na modalidade de ensino presencial, em outubro de 2021, pós-medidas de isolamento para conter a doença Covid-19. Se por um lado, havia a emergente necessidade de auxiliar os educandos na aprendizagem de regularidades ortográficas como o uso de U e não de L em final de verbos, regularidade que já deveriam ter sido apreendidas nesse ano escolar, de acordo com Morais (2007); por outro lado, observou-se que as dificuldades para aprendizagem do objeto de estudo iam além de regras contextuais em final de verbos.

A pesquisa de cunho bibliográfico sobre a estrutura silábica, processos fonológicos e os casos de irregularidades apontou para desafios iminentes das próprias normas ortográficas, que impõem restrições e autorizações em ambientes específicos para as letras U, L, O e ø, o que nem sempre é contemplado pelas estratégias já propostas. Por isso organizar os contextos de regularidades foi fator inicial e importante para, depois, sistematizar uma proposta didático-pedagógica. Se em casos irregulares como a representação do som de SS se utilizam várias letras, mas reduz-se a contextos mais específicos, como início de palavra, intervocálico e pós-consoante; no caso das representações do som de U, só se pode ter quatro representações (incluindo a possibilidade de apagamento), mas os contextos de ocorrência são diversos, já que o segmento sonoro pode figurar no declive silábico ou em pico de sílaba átona após I. Dessa forma, precisou-se considerar as *vogais precedentes, o timbre vocálico, as consoantes subsequentes, a tonicidade e estrutura da palavra*. Assim, nota-se que as dúvidas apresentadas pelos educandos não eram simplórias, mas envoltas em dificuldades de natureza do próprio sistema alfabético-ortográfico e de intervenção de processos fonológicos.

O referencial teórico estudado apontou para a possibilidade de incorporar conhecimentos da derivação e da flexão de palavras ao ensino do objeto de estudo; os estudos

sobre a estrutura silábica apontaram para restrições segmentais e ortográficas; ambos saberes subsidiaram a organização de regularidades para o ensino e a aprendizagem do objeto de estudo. Os dados da pesquisa *ex-post-facto* elucidaram os tipos de caso apresentados na turma: concorrência entre L, U e O em mesmos contextos, além de apagamento da semivogal U após O. Os dados da pesquisa diagnóstica evidenciaram os contextos de maior dificuldade entre os sujeitos da pesquisa: casos de L ou U no meio de palavras, casos de interferência de processos fonológicos como a metátese e a harmonia vocálica em palavra com pronúncia legitimada na região, casos em que a sílaba com L ou U estão em posição pretônica mais distantes da sílaba tônica ou em palavras proparoxítonas que sejam menos comuns na LP, como: *balde, caldeirão, cavalgada, automóvel, álcool*.

Diante dessa realidade, propôs-se uma sequência de atividades que contemplou contextos de concorrência e/ou de restrições entre L e U no meio e final de palavras após as vogais A, E; contextos de L, U e ø após O em meio e em final de palavra; L, U e O após I em final de palavra. O estudo das regularidades e irregularidades, entretanto, não precisou ser memorístico, mas partiu de atividades dinâmicas, que resultaram em participação ativa, reflexiva e criativa dos sujeitos da pesquisa, os quais produziram e apresentaram à comunidade escolar jogos ortográficos sobre o objeto de estudo. Além disso, pode-se sistematizar as regulares apreendidas ao longo dessa pesquisa em forma de mapas mentais, os quais figuram nas paredes da sala de aula onde estudam os sujeitos da pesquisa e no corpo desta dissertação.

A princípio, essa pesquisa intentava identificar as concepções sobre a importância de estudar ortografia bem como as manifestações fonéticas das palavras escritas pelos educandos na pesquisa diagnóstica, a fim de identificar as estratégias utilizadas por eles: se com base na fala, no letramento ou na memória fotográfica, por exemplo. Gravações foram feitas e questionários aplicados, mas se observou que essas informações não seriam, a priori, essenciais para a elaboração da proposta didático-pedagógica. Ademais, não haveria tempo disponível suficiente para catalogação, análise e interpretação desses dados. Por isso, não constam nessa versão final da dissertação. Percebeu-se, ainda, que um estudo comparativo de erros entre grupos antes e depois do desenvolvimento da sequência de atividades não responderia ao objetivo proposto e até representaria uma tentativa de rotular a sequência como ideal, o que não é verdade. Essa proposta didática foi elaborada a partir de determinada realidade, com base em pesquisa diagnóstica e após a interrupção de aulas presenciais por

quase dois anos para os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, é possível que a proposta sirva tanto a anos escolares menores quanto a maiores, a depender de pesquisa diagnóstica.

O desenvolvimento da sequência de atividades ocorreu apenas no ano de 2023, por questões próprias da pesquisa bibliográfica e do cronograma da escola-*locus*. Nesse contexto, os alunos já estão cursando o 8º ano escolar. Mas essa distância entre a identificação da problemática e a intervenção não significou inadequabilidade, pois havia e há necessidade pedagógica de recompor habilidades de anos escolares anteriores, devido à mazela de não acesso à educação formal efetiva durante o período pandêmico. Os alunos do 8º ano escolar, portanto, ainda estão recompondo habilidades da educação escolarizada dos 6º e 7º anos.

Por esse prisma, foram alcançados os objetivos propostos, mas há possibilidade de ampliação da pesquisa para que contemple entendimentos outros sobre o objeto de estudo, em especial, sobre sua relação idade-ano escolar e aprendizagem efetiva. Além da sequência de atividades, entrega-se à comunidade acadêmica um produto final: mapas mentais e jogos ortográficos. Essa produção foi duplamente importante: primeiro porque representa mais uma contribuição ao ensino-aprendizagem do objeto de estudo; segundo, porque destinou protagonismo aos alunos, os quais se apropriaram do saber formal para auxiliar a aprendizagem das normas ortográficas para alunos de outros anos escolares. Se há uma conquista alcançada pelo professor-pesquisador é esta: oportunizar a aprendizagem de maneira a valorizar e reconhecer o papel do aluno no processo. Espera-se que esta, assim como outras pesquisas educacionais de natureza aplicada, contribua com a prática educativa em escolas públicas brasileiras.

## 9 REFERÊNCIAS

BARZOTTO, Valdir Heitor. Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades lingüísticas. **Revista Ecos**, n. 2, jul, p. 93-96, 2004. ISSN: 1806-0331. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/1049>. Acesso em: 09 ago. 2023.

BISOL, Leda. **O ditongo na perspectiva da fonologia atual**. D.E.L.T.A., v. 5, n. 2, 1989. p. 185-224.

BISOL, Leda. **Aspectos da fonologia atual**. D.E.L.T.A., v. 8, n. 2, 1992. p. 263-84.

BISOL, Leda. **Ditongos derivados**. D.E.L.T.A., v. 10, n. 2, 1994. p. 123-40.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. *In* Neves, Maria Helena de Moura. **Gramática do português falado**. São Paulo: Humanitas FFL/USP, 1999.

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

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. 135p.

\_\_\_\_\_. **Do campo para a cidade: um estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. São Paulo: Parábola, 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

\_\_\_\_\_. **Análise fonológica: introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da Língua Portuguesa**. 46. ed., São Paulo: Nacional, 2007.

CAMARA JR. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 47 ed. Petrópolis-SP: VOZES, 2015.

COUTO, Hildo Honório do. Ditongos crescentes e ambissilabidade em português. *In*: BISOL, L. (Org.). **Fonologia: análises não-lineares**. Porto Alegre, UFRS, Letras de Hoje, v. 29, n. 4, p. 129-142, 1995.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. O método das vogais cardeais e as vogais do português brasileiro. *In.:* **Revista de Estudos da Linguagem**. UFMG. v. 8, n. 2, jul./dez., 1999. ISSN 0104-0588

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed.,

Rio de Janeiro-RJ: Lexikon, 2017.

D'ATHAYDE, Elza Maria. **Ditongos crescente ou hiato?** Uma questão de variação. (Universidade da Região da Campanha-RS).

[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL\\_VII/dir/arg34.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VII/dir/arg34.pdf). Acesso feito em: 15 de jun. 2023.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2005.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre e alfabetização**. 24. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. (trad.) LICHTENSTEIN, Diana Myriam. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999

GONÇALVES, Carlos Alexandre V. Ditongos decrescentes: variação e ensino. UFRJ *Revista Est. Ling.*, Belo Horizonte, ano 6, n. 5, v. 1, p. 159-192, jan./jun., 1997.

HORA, Dermeval da. **Varição da lateral /l/:** correlação entre restrições sociais estruturais. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 29-44, 1º semestre, 2006.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KATO, Mary A. (org.). **A concepção da escrita pela criança**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **No mundo da Escrita:** Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo, SP: Ática, 2004.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LEONTIEV, Alexis N.; LURIA, Alexander R.; VIGOTSKI, Lev S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. **O Português arcaico:** fonologia, morfologia e sintaxe. Contexto: 2004.

MENDONÇA, Oneyde C. MENDONÇA, Olympo S. **Alfabetização: Método sociolinguístico** - Consciência Social, Silábica e Alfabética em Paulo Freire, 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

MIKAELA-ROBERTO, Tania Batista. **Fonologia, fonética e ensino:** guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2022.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2003.

MORAIS, Arthur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? *In*: SILVA, Alexsandro da, MORAIS, Artur Gomes de Morais, MELO, Kátia Leal Reis de (Org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OTHERO, Gabriel de Ávila. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. **ReVEL**, v. 3, n. 5, 2005. ISSN 1678-8931 Disponível em: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br). Acesso feito em: 28 de jan. de 2022.

PINHO, Antonio José de; MARGOTTI, Felício Wessling. A variação da lateral posvocálica /L/ no português do Brasil. **Work pap. Linguíst.**, n. 2.: 67-88, Florianópolis, 2010.

SEARA, Izabel Christine, NUNES, Vanessa Gonzaga, LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e fonologia do português brasileiro**. 2º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SILVA, Alexsandro da, MORAIS, Artur Gomes de Morais, MELO, Kátia Leal Reis de (Org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, F. M. da. (2012). Processos fonológicos segmentais na Língua Portuguesa. **Littera: Revista De Estudos Linguísticos E Literários**, 2(4). Em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/758> pdf. Acesso feito em 06/06/2023.

SILVA, Laiane Thais de O., OLIVEIRA, Josane Moreira de. A variação da lateral pós-vocálica <l. na escrita de alunos: a posição silábica e a vogal precedente. **Signótica**. DOI: 105216/sig. v. 33., 2021. ISSN: 23163690.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília P., KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística aplicada ao português: morfologia**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: Pseudopalavras para serem utilizadas na aula/etapa 1

FORNOL - BRITAROL - CORINOL - VISTOL

### APÊNDICE B: Narrativa e sugestão de quadro para análise da relação: classes gramaticais e ortografia – etapa 3

#### “Historinha da roça”: reflexão sobre regularidades

Onde antes era um campo aberto da fazenda, agora está dividido. Há plantações para todo lado.

- **Mudou** de dono? - **perguntou** o rapazinho curioso.
- Sim. Satisfação! Sou **Wendell**, filho de seu **Juvenal**. Vamos mudar um pouco o **cultivo** por aqui. Uma parte será para produção de gado, mas a outra será para **plantio**.
- Satisfação! **Sou** Bruno. Eita!! Passei só três *mês* fora e quando chego, já encontro tudo mudado. Pois sejam muito bem-*vindo*! E o que *tanto* cês vai plantar?
- Vai anotando aí, porque é coisa demais. Nós *vai* transformar isso aqui num mercadinho vivo!! (risos). Em cada parte vai ter um tipo de plantação: **arrozal, açazal, laranjal, bananal, cafezal, milharal**.
- Eu digo logo plantação de milho, de café, de banana. Dispensando esse *al* todo aí. (risos)

E assim, os jovens iniciaram uma conversa boa. Wendell era um jovem de 24 anos de idade, **alto, gentil, intelectual**, muito **fácil** de fazer amizade; havia estudado Agronomia na Universidade Federal, em Marabá. **Voltou** para a roça para ajudar a aumentar os negócios ao lado do seu pai.

Bruno só tinha 14 anos, mas era muito esperto, **ágil**, curioso e valente como um **touro**. Gostava de aprender coisas novas e, por isso, foi perguntando várias coisas para Wendell.

Dias de amizade se passaram, até que Wendell **perguntou** a Bruno se ele tinha um cavalo para ir para a **cavalgada** da vila naquele ano. **Convidou** Bruno para irem na mesma comitiva. Bruno **aceitou**. Disse que já tinha seu cavalo. Mas que sua irmã não tinha e queria ir junto. Wendell **mostrou** um cavalo à disposição e tudo **ficou** acertado.

O dia da **cavalgada chegou**. O rapazinho era muito animado, falava com todo mundo, conhecia a todos. Era uma folia só. Mas sua irmã não havia vindo com ele.

- Bruno, tudo bem? - disse Wendell - Sua irmã **decidiu** não vir?
- Ela vem, sim. Mas você não conhece a peça! Demora anos na frente do espelho.
- Pois está bem. Quando ela chegar, me avise para eu ir ajudar a tirar o *Manhoso*.

*Manhoso* era o nome do cavalo. Parece que foi feito para Bianka, a irmã de Bruno. Ela era uma jovem de 20 anos. Era **amável, sensível, gentil** com as pessoas, **leal** às amigas e **invencível** em jogos de xadrez. E lá estava ela: **bolsa e calça** de **couro** cor marrom, blusa **azul** marinho, **chapéu** e bota estilo cowboy. Pronta para domar não só o *Manhoso*, mas também Wendell, que quando a **viu**, **ficou** com “cara de **pastel**”.

Como Bruno conhecia todo mundo, Wendell **resolveu** perguntar quem era aquela moça.

- Ah!! Pensei que ela não *vinha* mais! É minha irmã. *Vamo* correr, senão a gente perde o melhor da cavalgada!!

Obs.: O restante da história será elaborada em conjunto com a turma.

**Fonte:** Elaborado pela autora para essa Sequência de Atividades

**O mural será composto de duas imagens, uma de Wendell e outra de Bianka, bem como de partes da história:**

Vamos preencher o que se pede abaixo de acordo com a “Historinha da roça”:

[...]

Em cada parte vai ter um tipo de plantação: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

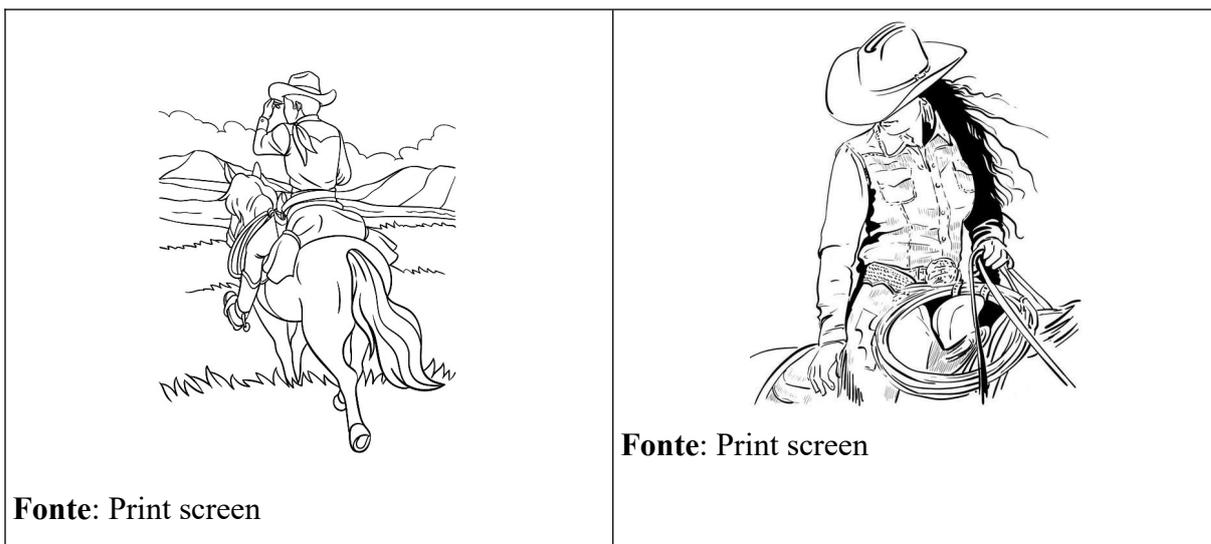
Wendell era: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

Bianka era: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

Verbos relacionados a Bianka: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

Verbos relacionados a Wendell: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

**Sugestão de imagens para serem usadas no mural com as características de Wendel e de Bianka:**



## APÊNDICE C: Sugestão de contraste entre significados de homônimos como: calda-cauda; poupa-polpa:

 <p><b>Cauda</b></p>	<p><b>Significado de Cauda</b> substantivo feminino Prolongamento posterior de certos animais vertebrados, bem mais fino e alongado que o restante do corpo; apêndice final da coluna vertebral; rabo.</p> <p>[Astrologia] Esteira de luz que acompanha um cometa ou outro astro: cauda de cometa. [Zoologia] Reunião das penas que se localizam em conjunto na parte de trás (uropígio) do corpo das aves: cauda de pavão.</p>	 <p><b>Calda</b></p>	<p><b>Significado de Calda</b> substantivo feminino Líquido engrossado obtido pela fervura de água com açúcar, geralmente acompanhado de doces, pudins, compotas, frutas em conserva; pêssegos em calda.</p> <p>Líquido espesso resultante da fervura de água com açúcar, com ervas medicinais e terapêuticas; xarope. Metalurgia] Estado de incandescência do ferro. Etimologia (origem da palavra calda) Feminino de caldo.</p>
<p>Dúvidas de Português [Gramática] Não confundir com: calda.</p> <p>Sinônimos de Cauda Cauda é sinônimo de: rabo, rastro</p> <p>Definição de Cauda Classe gramatical: substantivo feminino Separação silábica: cau-da Plural: caudas</p>	 <p><b>Cauda</b></p>	<p>Dúvidas de Português [Gramática] Não confundir com: cauda, prolongamento da coluna vertebral de certos animais; rabo.</p> <p>Sinônimos de Calda Calda é sinônimo de: xarope</p> <p>Separação silábica: cal-da Plural: caldas Masculino: caldo</p>	 <p><b>Calda</b></p> <p>Calda de caramelo</p>

 <p><b>Polpa</b></p>	<p><b>Significado de Polpa</b> substantivo feminino. Nome dado a certos tecidos carnosos dos animais (polpa dentária), ou dos vegetais (a polpa açucarada de frutos carnosos).</p> <p>Sinônimos de Polpa Polpa é sinônimo de: massa, carne Polpa de caju, de acerola, de cajá etc.</p>	 <p><b>Poupa</b></p>	<p><b>Significado de Poupa</b> substantivo feminino Pequeno tufo de penas que adorna a cabeça de certas aves.</p> <p>Definição de Poupa Classe gramatical: substantivo feminino</p> <p>Separação silábica: pou-pa Plural: poupas</p>
<p>Definição de Polpa Classe gramatical: substantivo feminino</p> <p>Separação silábica: pol-pa Plural: polpas</p>	 <p><b>Polpa</b></p>	<p>Flexão do verbo poupar na: 3ª pessoa do singular do presente do indicativo, 2ª pessoa do singular do imperativo afirmativo Frases com a palavra poupa</p> <p><b>Ideia de poupança, poupar, economizar:</b></p> <p>"Não quero que as pessoas sejam muito gentis; pois tal poupa-me o trabalho de gostar muito delas". (Jane Austen) "O trabalho poupa-nos de três grandes males: tédio, vício e necessidade". (Voltaire)</p>	 <p><b>Ele poupa dinheiro.</b></p>

Fonte: Organizado pela professora-pesquisadora para esta Sequência Didática a partir de conceitos encontrados em [dio.com.br](http://dio.com.br) e print screen de imagens.

## APÊNDICE D: Sugestão de exemplos para se refletir sobre a etimologia de palavras

**ÁLCOOL**

Do árabe al-kohul, al-kuhul ou al-ghawl, que significa "fino composto utilizado para a maquiagem obtido através da destilação".



Patrícia de Pábula

**ALGODÃO**

Do árabe al-kutun, al-qutn, que significa "o cotão", na tradução livre para o português.



Patrícia de Pábula

**AUTOMÓVEL**

Do grego αὐτός ("autós", "por si próprio", e do *latim* mobilis, "mobilidade", como referência a um objeto responsável pela sua própria locomoção ou de outras pessoas em consoante)



Patrícia de Pábula

A partir do século XVIII, este nome passou naturalmente a abranger todos os produtos obtidos a partir do processo de destilação, principalmente as bebidas.

Vale ressaltar que o prefixo "al", no árabe, equivale ao artigo "o" ou "a". Já a palavra qutn / kutun deu origem ao italiano cotone, que foi parar no francês coton, e no inglês cotton.

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora a partir de informações colhidas em: cana rural.com.br e wikipedia.org.

## ANEXOS

### ANEXO A - Termo de anuência



**PREFEITURA DE MARABÁ**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**DIRETORIA GERAL DE ENSINO**  
**DIRETORIA DE ENSINO DO CAMPO**  
**COORDENADORIA DO ENSINO FUNDAMENTAL - 6º AO 9º ANO**



### TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Faixa Linda” está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA ESCRITA ORTOGRÁFICA DAS MÚLTIPLAS REPRESENTAÇÕES DO SOM DE U PÓ-VOCÁLICO, coordenado pela pesquisadora **Patrícia de Pábula de Sousa Rodrigues**, sob a orientação da professora Doutora Eliane Pereira Machado Soares, da **Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA**.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Faixa Linda” assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de junho a setembro de 2022, bem como autoriza o desenvolvimento de sequência de atividades na referida na escola no período de abril de 2023 a junho de 2023. A autorização para realização da pesquisa fica condicionada à obediência de procedimentos de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa e sua aprovação.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados. Autorizamos (*ou não autorizamos*) a citação do nome da instituição nos títulos e textos das futuras publicações dos resultados do estudo.

Marabá-Pa, 26 de maio..... de 2022.

  
**Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada**

Sara P. da S. Carvalho  
 Secretária Escolar  
 Portaria Nº 234/2022-GP

**ENDEREÇO E CONTATOS TELEFONICOS E DE E-MAIL DO LOCAL DE  
 COLETA DE DADOS**

**ANEXO B: Quadros com as formas escritas pelos sujeitos da pesquisa para as palavras propostas no diagnóstico.**

<b>SOL</b>	<b>GIRASSOL</b>	<b>COLCHÃO</b>
SOL SOU	GIRASSOL GIRASSOU GIRA SOL GIRA-SOL GIRASOL GIRASOU JIRASOL GIRACOL	COLCHÃO COUCHÃO COCHÃO COXÃO COIXÃO COXAU COCHAM

<b>MATAGAL</b>	<b>CURRAL</b>	<b>BANANAL</b>	<b>PICA-PAU</b>
MATAGAL MATAGAU MALAGAL MATAGRAU MATACAU NATAGAL	CURRAL CURRAU CURAL CORAL CORRAL COURAL CURAU	BANANAL BANANAU PANANAU NANANAL BANANU	PICA-PAU PICA PAU PICA PAL PICAPAU PICAPAL PICA-PAL

<b>MEL</b>	<b>GEL</b>	<b>CHAPÉU</b>	<b>CÉU</b>
MEL MEU NEL	GEL GEU	CHAPÉU CHAPEU XAPEL CHAPEL CHAPE	CÉU CEU SEU SEL CEL CEÚ CÊU

<b>TOURADA</b>	<b>COURO</b>	<b>TESOURO</b>	<b>GUARDA-ROUPA</b>
TOURADA TORADA TOURANDA TOLRADO TOURO TORETO TOREADA	COURO COLRO COLRÔ CORO GUORO	TESOURO TEZOURO TISOURO TIZOURO TEZOLRO LESOURO TESORO TESOLRO	GUARDA-ROUPA GUARDA ROUPA GUARDA ROPA GADA ROPA ROUPA GUANDA-ROUPA

<b>CAVALGADA</b>	<b>BALDE</b>	<b>CALDEIRÃO</b>	<b>BALSA</b>
CAVALGADA CALVOLGADA CAUVOGADA CALVOGADA CALVAGADA CALVOGALDA CAVOLGADA CAVAUGADA CALVOUGADA CALVOCADA	BALDE BAUDE BALDI BAUDI BADI BLADE CAUDE PAUTE	CALDEIRÃO CALDÊIRÃO CAUDERÃO CALDERÃO CALDERAL CALDERAM CALDEIRAL CADERÃO CAUDEIRÃO CAUTERÃO	BALSA BAUSA BALÇA BAUÇA BAÇA BLASA BAUSSA PAUSA

CAVAUCATA GOVOGADA CAUVOGANDA CAUVAUGADA		CALDERAN	
---	--	----------	--

ALGODÃO	ÁLCOOL	AUTOMÓVEL
ALGODÃO	ÁLCOOL	AUTOMOVEL
ALGUDÃO	ALCOOL	ALTOMOVEL
AUGUDÃO	ALCOL	AUTOMOVE
AUGODÃO	ALCOO	AUTOMO VEU
ALGODAL	ÁLCOM	AUTOMOVEU
AUGODÃO	ALCU	ALTO MOVEL
AUGODON	AUCOM	AUTÔMOVEU
AUCUTÃO	ALCO	AUTO MOVE
AUGUDAM	ALGO	ATOMOVIO
AGODÃO	AUCOOL	ATOMOVEL
ALGODOÃO	ACOU	
AUCUTÃO	ACOO	
ALGUDAM	AGOL	

### ANEXO C: Construções frásicas utilizadas na primeira etapa para reflexão sobre normas de representação da escrita ortográfica - Etapa 2.

Cubil nopedimanha e cail cima que o braco e foi poespitau coremo na nabuencia i nucamais foi sancanemha e amae de ledeulmataca nele [...] i o cabelo do luccas cail todin ele xoro cempara e amae coril dele e elequito cuamai de le li ele xoro.<sup>48</sup>

### ANEXO D: JOGOS DIDÁTICOS

#### ● Cartelas do jogo: Quem é a estranha?

Quem é a estranha? (R/RR)  
(Cartela do professor)

Cinthia Epitácio da Silva

#### Objetivos didáticos:

- Comparar semelhanças e diferenças sonoras das palavras quando escritas com R ou RR.
- Compreender o uso do R ou do dígrafo RR em suas diversas posições (inicial e entre vogais).

#### Público alvo:

Estudantes que já possuam propriedade sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

#### Sugestões de encaminhamento:

O professor deve ler, em voz alta, as regras do jogo e, durante a leitura, explicar aos estudantes como ele deve ser executado. Durante o jogo, caso ocorram dúvidas quanto às regras, o docente pode esclarecer, mostrando a necessidade de compreensão e aceitação das regras.

Durante as jogadas, o professor fará as reflexões necessárias sobre a escrita das palavras e sistematizará, ao final do jogo, o conteúdo abordado escrevendo no quadro.

É interessante que os alunos tenham um caderno de regras ortográficas para que possam transcrever a sistematização da regra do jogo.

O jogo pode ser confeccionado de modo que as palavras possam ser trocadas, assim evita a

48 Produção de uma das redações analisadas na pesquisa exploratória.

memorização. Além disso, o mesmo jogo poderá ser usado para outras regras, caso o professor deseje.

**Repertório de palavras selecionadas :**

Repertório de imagens/palavras selecionadas para o jogo Memória dos Sons Iguais (R/RR) – R entre vogais			
CARRETA	CANGURU	CARRETEL	GARRAFA
CARRO	CARROÇA	MASCARA	BURRO
XICARA	VARA	ARANHA	GORILA
BARATA	ARARA	CORRIDA	CIGARRA

**Fonte:** SOCORRO, 2020, p. 39-40.

- Cartas e regras do Jogo da *memória dos sons iguais* de R/RR.

Memória dos Sons Iguais (R/RR) R entre vogais

(Cartela do aluno)

Cinthia Epitácio da Silva

**Objetivo do jogo:**

Encontrar o maior número de cartões cujas imagens/palavras tenham a letra R com o mesmo som.

**Jogadores:**

2 a 4 jogadores ou duplas

**Componentes:**

- 16 cartões com 16 imagens (ver repertório de imagens/palavras selecionadas).
- Alfabeto móvel

**Regras:**

- Os jogadores decidem quem começará a partida, se será por sorteio ou no par ou ímpar.
- Os cartões serão embaralhados e distribuídos na mesa com a face da imagem voltada para baixo.
- O primeiro jogador desvira um dos cartões e, em seguida um outro cartão.
- O jogador observa se formou um par ou não (duas imagens em cujos nomes o grafema R tenha o mesmo som).
- Se formou um par, deverá montar o nome das imagens usando o alfabeto móvel.
- Os demais jogadores e/ou a docente confirmarão se a palavra está escrita corretamente. Caso a escrita esteja correta, o jogador fica com os dois cartões.
- Caso os cartões levantados não formem par, o jogador devolve os cartões para o mesmo lugar que pegou, com as imagens voltadas para baixo.
- Na sequência, é a vez do próximo jogador que fará o mesmo procedimento que o primeiro.
- Ganha o jogador ou a dupla de jogadores que formar o maior número de pares.

**Objetivos didáticos:**

- Comparar semelhanças e diferenças sonoras das palavras quando escritas com R ou RR.
- Compreender que algumas palavras são escritas com apenas um R e outras, com dois R.
- Compreender a regra do uso do R/RR.

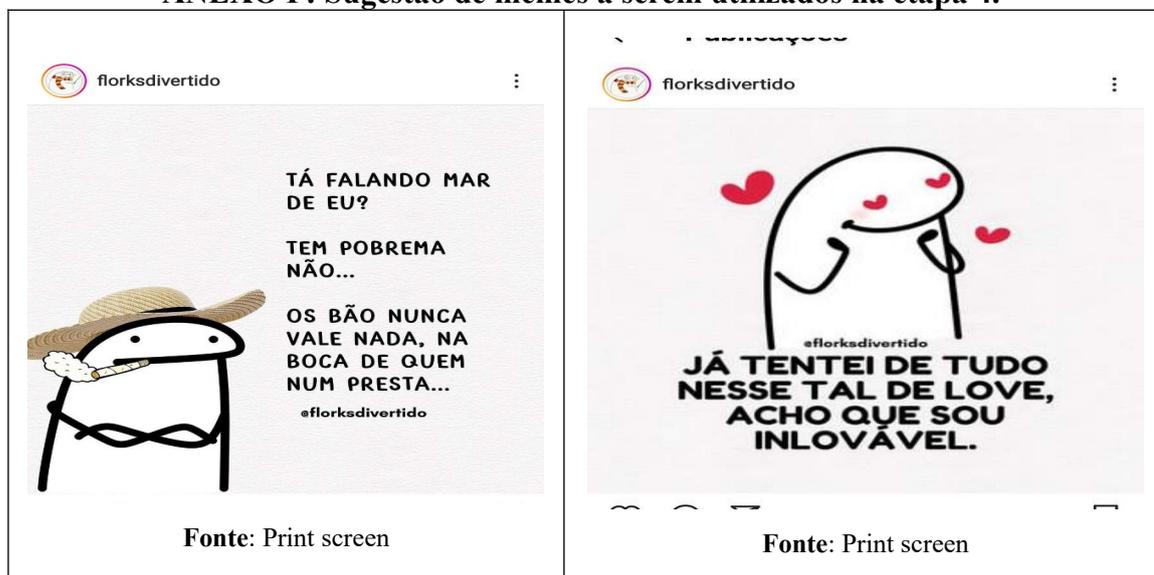
Repertório de imagens/palavras selecionadas para o jogo Memória dos Sons Iguais (R/RR) – R entre vogais			
CARRETA	CANGURU	CARRETEL	GARRAFA
CARRO	CARROÇA	MASCARA	BURRO
XICARA	VARA	ARANHA	GORILA
BARATA	ARARA	CORRIDA	CIGARRA

Fonte: SOCORRO, 2020, p. 36-38.

#### ANEXO E: Texto utilizado no desenvolvimento da etapa 4

Cabelo, cabeleira, cabeluda, descabelada	Cabelo, cabeleira, cabeluda, descabelada
Cabelo, cabeleira, cabeluda, descabelada	Cabelo, cabeleira, cabeluda, descabelada
Quem disse que cabelo não sente	Quem quer a força de Sansão
Quem disse que cabelo não gosta de pente	Quem quer a juba de leão
Cabelo quando cresce é tempo	Cabelo pode ser cortado
Cabelo embaraçado é vento	Cabelo pode ser comprido
Cabelo vem lá de dentro	Cabelo pode ser trançado
Cabelo é como pensamento	Cabelo pode ser tingido
Quem pensa que cabelo é mato	Aparado ou escovado
Quem pensa que cabelo é pasto	Descolorido, descabelado
Cabelo com orgulho é crina	Cabelo pode ser bonito
Cilindros de espessura fina	Cruzado, seco ou molhado.
Cabelo quer ficar pra cima	(Arnaldo Antunes)
Laquê, fixador, gomalina	Fonte: letras.music.br

#### ANEXO F: Sugestão de memes a serem utilizados na etapa 4.





### ANEXO G: Poemas de cordel utilizados na etapa 5..

<p>Ninguém fala errado Cada qual no seu ambiente Por não ser um cabra culto Ninguém é menos gente Todo mundo é igualmente Só a fala é diferente De valor sempre tem sido A nossa cultura oral Pois mesmo sem a leitura Todo ser traz o sinal De tino e sabedoria De riqueza um cabedal [...]</p>	<p>Precisava alguém mostrará Com a letra da ciência Que o saber da leitura Tem mesmo muita valência E lettrar a todo mundo É a nossa emergência. [...] E hoje se mundo explodiu Com o ensino virtual Não carece chegar a ela Vai onde tem sinal De internete banda larga Levando seu cabedal.</p>	<p>[...] A peleja de Stella Tem começo, mas não fim Por sorte muitas parceiras E parceiros, creiam em mim Nunca se viu uma turma Que fosse tão brava assim Por este Brasil afora Espalham a visão De uma língua includente Sem cadeia ou escravidão Pois essa língua é de todos Não tem dono nem patrão. (João Bosco Bezerra Bonfin) (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 279)</p>
--	---	--

<p>O poeta da roça<sup>49</sup></p> <p>Sou fio das mata, cantô da mão grossa Trabaio na roça, de inverno e de estio A minha chupana é tapada de barro Só fumo cigarro de paia de mio</p> <p>Sou poeta das brenha, não faço o papé De argum menestrê, ou errante cantô Que veve vagando, com sua viola Cantando, pachola, à percura de amô</p> <p>Meu verso rastro, singelo e sem graça Não entra na praça, no rico salão Meu verso só entra no campo, na roça Na pobre paiôça, da serra ao sertão</p>	<p>Só canto o buliço da vida apertada Da lida pesada, das roça e dos e dos eito E às veiz, recordando feliz mocidade Canto uma sodade que mora em meu peito</p> <p>Eu canto o cabôco com suas cassada Nas noite assombrada que tudo apavora Por dentro das mata, com tanta corage Topando as visage chamada caipóra</p> <p>Não tenho sabença, pois nunca estudei Apenas eu sei o meu nome assiná Meu pai, coitadinho! Vivia sem cobre E o fio do pobre não pode estudá</p>	<p>Eu canto o vaquêro vestido de côro Brigando com o tôro no mato fechado Que pega na ponta do brabo novio Ganhando logio do dono do gado</p> <p>Eu canto o mendigo de sujo farrapo Coberto de trapo e mochila na mão Que chora pedindo socorro dos home E tomba de fome sem casa e sem pão</p> <p>E assim, sem cobiça dos cofre luzente Eu vivo contente e feliz com a sorte Morando no campo, sem vê a cidade Cantando as verdade das coisa do norte (Patativa do Assaré) Fonte: <a href="https://www.letras.mus.br/patativa-do-assare/872145/">https://www.letras.mus.br/patativa-do-assare/872145/</a> Acesso feito em abril de 2022.</p>
---	--	---

49 <https://www.letras.mus.br/patativa-do-assare/872145/>

**ETAPA 6: Produção textual**

- O texto “Historinha da roça” deve ser relido no material impresso entregue aos alunos; a produção da continuidade do texto será elaborada no caderno dos alunos.

**ETAPA 7: Estudo da escrita ortográfica a partir da consulta a dicionários**

- Vídeo sobre jovem cientista Edvan Nascimento Pereira, de Moju-Pa, que venceu prêmio nacional<sup>50</sup>.
- Vídeo sobre jovem cientista Francielly Rodrigues Barbosa, de Moju-Pa, que venceu 10 prêmios nacionais.<sup>51</sup>

**ANEXO H: DADOS DA PESQUISA *EX-POSTO-FACTO***

SUJEITO DA PESQUISA	MARCAÇÃO DE /w/ COM A LETRA Q	MARCAÇÃO DE /w/ COM A LETRA L	MARCAÇÃO DE /w/ COM A LETRA U	NÃO MARCAÇÃO DE /w/ [ø]	DESVIOS ORTOGRÁFICOS
A1FA			Percebeu; Falou; apareceu; mostrou; seu; meu perguntou; ficou - qua (qual).		
A2A	decidio	participol; comseguil.	chegou; mortau; ganhou		
A3A			Começou, aulas	yotube	
A4A		Filmes, balde, prigol, volto,	Aula; Matheus;	Começo; molho; volto	
A5A	sofreo		Causa; chegou		
A6A	decidio		Mau (mal); avistou; melhorou; vou; falou; espricou; entendeu		
A7A			Ospitau; saiu; passou; pegou, tentou, mordeu		
A8FEA				X	
A9FA			Meu, eu, meus, estou, vou, tou, sou, fautam, atuaamente		Atualmente, fautam
A10MA			Meu; viu; vou; deixou		

50 <https://www.youtube.com/watch?v=wwagqVF59Mo>

51 <https://www.youtube.com/watch?v=YkounmzRGhg>

A11MA		Decidil, futbol	Chamou, seus, acabou, ficou		Dedidil
A12FA		Álcool, gel	Entrou, espalhou, morreu, casou, começou, atrasou,		
A13FA	finao		Sau (são), poucas		Finao
A14MA		Gabriel, lokdal	Meu, sou, saiu		Lokdal
A15MA		Sal Paulo (São)	Pegou – achou	resoveum	Vium, ficoum, pedium, viajou, resoveum
A16FA			Viu, chamou, apareceu, respondeu, meus, vou		
A17FA		Resolveu, voltou	Laura, resolveu, diverti, voltou, ficou, encontrou, morreu, seu		
A18MA		Tetel, fácil, Pal ceco, alguns, com seguil,	Outras, acabou, seu, preferiu, percebeu, vouttar		Pal, voltar, com seguil,
A19MA		ospital	Começou, descobriu, passou, outros, ficou		
A20FA		Emcrível, mal,	Estou, vou, meu, aulas, tauves, pouco, augus, papeu, causa, outros	To,	Tauves, augus, papeu
A21FA		Normal, voltou, final, calma	Decidiu, percebeu, voltou, savou, continuou, vou, meus, diversou (ão)		Savou, diversou
A22MEA		Cubil, cail, veoltou, coril	(pr)espitau, deu, veoltou	xoro	Xoro, cubil, cail, veoltou, coril, espitau,
A23FA			Vou, roupa, choveu, atolou		
A24FA	veio, de sidio,	Ficol, col (com),	Chegou, ficou	supero	De sidio, ficol, col, supero
A24FA		Resolvel, alguns	Ficou, entendeu, terminou		Resolvel
A25FA	Dessedio		Aula, ficou, pouco, outra, chegou		Dessedio
A26FA			Seu, chegou, mudou, ficou, começou, adredeu		
A26FA	Decidio, vio	Daniel,	Viu, acreditou, ficou, chamou, contou, falou, percebeu, outra	Acordo, viro	Acordo, decidio, vio, viro
A27MA			Morreu, deu		
A28MA			Viu, perguntou, seu, chamou		
A29FA			Auto, auta, tedi, pasiou,		Tedi, auto, auta,
A30MA		Filmes, dificil	Sou, soube, pouca, começou, <b>acabou</b>	levo	Levo
A31MA		Alguém	Vou, cai, viu		

## ANEXO I: DADOS DA PESQUISA DIAGNÓSTICA

DADOS QUANTITATIVOS DE REGISTRO ESCRITO COM OU SEM DESVIO ORTOGRÁFICO DA SEMIVOGAL [w] - TURMA 7º A - MANHÃ				
DADOS DO SUJEITO DA PESQUISA	Com ocorrência		Sem ocorrência	
BEATRIZ DA SILVA IDADE: FEM. ALFABETIZAÇÃO EM DESENVOL.	SUI - LEGOMO - NATCA - BABINA - BONIS - VANARO - PICAPLA - GANASRUNA - CHAPOTA - AMARO - CAUO - MUATNO - LINARO - GOLMAR - CNANAS - MEMAES - AUNAS - MOSAS			
BIANKA DA SILVA PEREIRA IDADE: FEM. ALFABETIZADA	PICAPAL - AUGUDAM - CHAPEL - COCHAM - BAUDE - BAUSA - CAUDEIRAO - MEU - ALCON - GEU	10 /17	CAVALGADA - TEZOURO - CEU - GIRA-SOL - CURAL - AUTOMOVEIS	7/1 7
CARLOS HENRIQUE DE J. LIMA IDADE: MAS. ALFABETIZADO	AGODÃO	1/ 8	POR DO SOL - TERSOURO - BANANAL - CHAPEU - GIRA SOL - Balsa - CORRAL	7/ 8
EMILLY BOGEA BARBOSA IDADE: FEM. ALFABETIZADA	COCHÃO	1/9	COURO - PICA PAU - ALGUDÃO - GUARDA ROUPA - GIRA SOL - BALDE - Balsa - MEL - CURAL	8/ 9
FABRÍCIO OLIVEIRA DA SILVA IDADE: MAS. ALFABETIZADO	RODIU - CHAPEL	2/ 6	TISOURO - CÉU - MOVEL - MEL	4/ 6
GABRIEL RAMOS ARAÚJO IDADE: MAS. ALFABETIZADO	BANANÃ(O)U - COUCHÃO - BAUSA - BAUDE - CAUDERÃO	5/ 13	TESOURO - COURO - PICA-PAU - ALGODÃO - CHAPEU - GIRA SOL - MEL - CURRAL	8/ 13
GUILHERME CASTRO CABRAL IDADE: MAS.	PICA-PAUL	1/1 6	POR DO SOL- TESOURO - TOURO - BANANAL - CEU - COURO - ALGODÃO - ROUPA -	15 /1 6

			CHAPEU - GIRA-SOL - BALDE - Balsa - CALDEIRÃO - MEL - CURRAL	
GUSTAVO RODRIGUES IDADE: MAS. SILÁBICO- ALFABÉTICO	BADES DE AGUA - CHAPE DE CABOES	2/ 5	SOL - NAUS - GIRA SOL	3/ 5
IOLANDA CARNEIRO LEITE IDADE: FEM.	BANANARUM - CEL - PICA PAL - CHAPE - BAUDE - MEU - CURRAU	7/ 6	POR DO SOL - OURO - COURO - OLGUDÃO - ROUPA - GIRA COL - BALSSA - CALDERÃO ALCOOL	9/ 6
LORRANE DA SILVA SANTOS IDADE: FEM.	SOU	1/ 3	LEGAL - ROUPA	2/ 3
LUCYELLY SSILVA SOUSA IDADE: FEM.	CAUBOI- COUCHÃO - CAUDEIRA	3/ 5	CAUBOI - BANANAL - CÉU - PICA-PAIS - ALGODÃO - ROUPA - CHAPÉU - GIRASOL - BALDE - Balsa - MEL - CURRAL - ALCOOL	12 / 5
MAISA ALVES DA SILVA IDADE: FEM.	BANANAUS - SEU - AUGODÃO - GUADAROMPA - GIRASOU - BAUDE - BAUSA - CAUDERÃO - MEU - CURRAU - GEU	11/ 16	SOL - TESOURO - COURO - PICAPAU - CHAPEU	5/ 16
MARIA EDUARDA VIEIRA LEAL IDADE: FEM.	PICA PAL - ALCOM	2/ 17	POR DO SOL - OURO - BANANAL - CEU - COURO - ALGODÃO - ROUPA - CHAPEU - GIRA SOL- BALDE - PORÇÃO - MEL- CORRAL - ALCOM - GEL	15 / 7
RICARDO SILVA AGUIAR IDADE: MAS.	BAUDE - BAUCA - CALDERAU	3/ 1	SOL - MEL - CURAL - CALDERAU - BAU DE TESOURO - BANANAL - CÉU	8/ 11
RONAN RIBEIRO PINHEIRO DA SILVA IDADE: MAS.	BANANAU - CONXA - ALCO - CURRÃO	4/ 17	CÉU - TESOURO - TOURO - PICA-PAU - ALGODÃO - GUARDA ROUPA - CHPEU - GIRASSOL - COLCHÃO	13/ 17

			- BALDE - BALÇA - CALDEIRÃO - MEL	
SAMUEL OLIVEIRA MEDINA IDADE: MAS.	ROPA - COUCHÃO	2/ 16	TESOURO - TOURO - CÉU - PICA PAU - ALGODÃO - CHAPEU - SOL - BALDE - BALSSA - CALDEIRÃO - MEL - CURAL - ALCOOL - GEL	14 / 1 6
STEFANY CAROLINE GARRIDO IDADE: FEM.	ALCOLL - ALGODAL - CHAPEL	3/1 2	SOL - MEL - TESOURO - BALDE - CLADEIRÃO - CÉU - COURO - ALGODAL - ROUPA	9/1 2
THALYTA ALMEIDA LOPES IDADE: FEM.	CAUBOI - AUGUDÃO - COCHÃO - BAUDE - BAUSSA - CAUDERÃO - CURRAU	7/1 4	TISOURO - TOURADEIRO - COURO - PICA-PAU - CHAPEU - ARMARIO - MEL	7/1 4
WELINGTON DA CONCEIÇÃO SILVA IDADE: MAS.	AUGUTÃO - CUATARROPA - BAUSA - MEU - CURRAU - PAUTE	6/ 9	OURO - PICA-PAU - CHAPEU	3/ 9
WEVERTON KAIO S. PEREIRA IDADE: MAS.	ALGUDAN - GADAROPA - CAPEL - COCHAM - PADEL - CAUDERON	6/ 15	POR DO SOL - BAU - TOUREIRO - CÉU - PICA-PAU - ALGUDAN - GIRA SOL - MEL - CORAL	9/1 5
YASMIN MARIA ALENCAR MENEZES IDADE: FEM.		0/ 7	ALGODÃO - CHAPÉU - SOL - COLCHÃO - BALDE - CALDERÃO - MEL	7/ 7