

UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

**Interface morfologia-fonologia na aprendizagem do
emprego dos grafemas <l> e <u> em contexto pós-vocálico
por meio de jogo digital**

Danielle Oliveira da Silva Canhaço

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

**INTERFACE MORFOLOGIA-FONOLOGIA NA APRENDIZAGEM DO
EMPREGO DOS GRAFEMAS <L> E <U> EM CONTEXTO PÓS-
VOCÁLICO POR MEIO DE JOGO DIGITAL**

DANIELLE OLIVEIRA DA SILVA CANHAÇO

Sob orientação do Professor Doutor
Gilson Costa Freire

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras - da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração Linguagens e Letramentos da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Seropédica - RJ
Maio de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

c212i Canhaço, Danielle Oliveira da Silva, 1987-
INTERFACE MORFOLOGIA-FONOLOGIA NA APRENDIZAGEM DO
EMPREGO DOS GRAFEMAS <L> E EM CONTEXTO PÓS-VOCÁLICO
POR MEIO DE JOGO DIGITAL / Danielle Oliveira da Silva
canhaço. - Rio de Janeiro, 2023.
99 f.: il.

Orientador: Gilson Costa Freire.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, profletras/mestrado, 2023.

1. Consoante lateral. 2. Vocalização. 3.
Ortografia. 4. Morfologia. 5. Gamificação. I. Freire,
Gilson Costa, 1975-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. profletras/mestrado III.
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

DANIELLE OLIVEIRA DA SILVA CANHAÇO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/05/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilson Costa Freire - UFRRJ
(Orientador)

Profa. Dra. Mônica de Toledo Piza Costa Machado - UFRRJ
(Avaliador externo)

Profa. Dra. Tania Mikaela Garcia Roberto - UFRRJ
(Avaliador interno)



Emitido em 2023

TERMO Nº 924/2023 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 16/08/2023 08:13)
GILSON COSTA FREIRE
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)
Matrícula: ###287#9

(Assinado digitalmente em 14/09/2023 10:37)
MONICA DE TOLEDO PIZA COSTA MACHADO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)
Matrícula: ###670#9

(Assinado digitalmente em 29/08/2023 22:31)
TANIA MIKAELA GARCIA ROBERTO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)
Matrícula: ###692#7

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número: **924**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **14/08/2023** e o código de verificação: **b16ba0d7b9**

Aos meus filhos, Giovanna e Arthur,
por me inspirarem todo dia a acreditar
em um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me capacitar a cada dia para que se cumpra o propósito que tens para minha vida.

Aos meus pais, Gentil Horácio da Silva e Laura de Oliveira Souza, por não medirem esforços para me educar.

Ao meu marido, Wellington Mendonça Canhaço, meu maior incentivador para a realização do mestrado e meu apoio nos momentos de desânimo.

Aos meus filhos, Giovanna Oliveira Canhaço e Arthur Oliveira Canhaço, por compreenderem que “a mamãe precisa estudar”.

Ao Prof. Dr. Gilson Costa Freire, pelos valiosos ensinamentos, pela atenção, pela paciência e por acreditar em mim.

Às integrantes da banca avaliadora, Profa. Dra. Mônica de Toledo Piza Costa Machado e Profa. Dra. Tania Mikaela Garcia Roberto, pela atenção e pelas valiosas sugestões no exame de qualificação.

Aos programadores André Luiz de Souza Ferreira e Thiago Cipitelli Chaves Prata, por aceitarem colaborar com seus conhecimentos técnicos na produção do jogo digital.

Aos meus irmãos, Rafaela Oliveira da Silva e Stefan Gentil Oliveira da Silva, pelo carinho e apoio de sempre.

Aos amigos Luiz Augusto Vieira de Carvalho e Carolina da Silva e Souza, por doação e empréstimo de livros.

Às amigas Patrícia Felix de Oliveira Soares, Elane Costa Corrêa e Tatiane Cristine de Souza Santos, pelo incentivo e apoio emocional.

Aos amigos e familiares que entenderam a minha ausência em muitos encontros.

Aos colegas da turma 7 do mestrado, por compartilharem experiências e pela parceria.

À diretora Márcia Andréa de Castro Miranda Zeferino da E.M Luiz Edmundo, por me apoiar e não medir esforços para me ajudar nessa trajetória.

À diretora Renata Rebelo Guimarães da E.M. José Reis, pelo apoio e pela parceria.

Aos meus alunos, os quais me desafiam a melhorar como profissional a cada dia.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

CANHAÇO, Danielle Oliveira da Silva. **Interface morfologia-fonologia na aprendizagem do emprego dos grafemas <l> e <u> em contexto pós-vocálico por meio de jogo digital**. 2023. 102p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

Dentre os aspectos característicos do português brasileiro, destaca-se a diversidade no campo fonético-fonológico, fenômeno que perfaz as diferentes variedades linguísticas representativas de cada região do país. Essa diversidade na língua muitas vezes se reflete na aprendizagem da escrita, de modo que é comum, no momento da alfabetização, a ocorrência de erros ortográficos ocasionados pela falta de correspondência biunívoca entre o sistema de fonemas e o sistema de grafemas. Um dos fenômenos fonético-fonológicos que afeta a aprendizagem da grafia padrão no Brasil é a vocalização da consoante lateral /l/ em posição final de sílaba (coda), como em saltar [w] e Brasil [w], que ocorre na fala da maioria dos estados do país (CALLOU; LEITE; MORAES, 2007), inclusive no Rio de Janeiro, onde se desenvolveu a presente pesquisa. Para amenizar questões ortográficas, pode-se lançar mão do componente morfológico da gramática, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Em vista disso, este trabalho tem como objetivos (i) geral: oferecer uma contribuição ao ensino da ortografia, considerando aspectos fonético-fonológicos do PB em interface com a morfologia; (ii) específico: elaborar um jogo, destinado a alunos do Ensino Fundamental I, envolvendo aspectos morfológicos que podem auxiliar no ensino-aprendizagem do emprego dos grafemas <l> e <u> em coda silábica. O jogo digital está organizado em fases que exploram os seguintes aspectos morfológicos: (i) uso categórico de <u> nas flexões verbais de terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo; (ii) plural dos nomes para definir o uso de <l> ou <u> em coda silábica nas formas do singular; (iii) relação entre palavras cognatas (p. ex. *ouro/dourado*; *bolsa/ bolsinha*). O produto final apresentado nesta pesquisa pode auxiliar o professor em sala de aula, pois representa a aplicação da gamificação (cf. GONÇALVES *et al.*, 2016) no contexto escolar, podendo ser usado como forma de competição recreativa envolvendo um conteúdo da ortografia ou até mesmo como forma de avaliação, haja vista a pontuação atribuída pelo aplicativo ao usuário no fim do jogo.

Palavras-chave: Consoante lateral. Vocalização. Ortografia. Morfologia. Gamificação.

ABSTRACT

CANHAÇO, Danielle Oliveira da Silva. **Morphology-phonology interface in learning to use the graphemes <l> and <u> in a post-vocalic context through a digital game**. 2023. 102p. Dissertation (Language Professional Masters Degree in a National Network). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

Among the characteristic aspects of Brazilian Portuguese (BP), diversity in the phonetic-phonological field stands out, a phenomenon that makes up the different linguistic varieties representative of each region of the country. This diversity in the language is often reflected in the learning of writing, so that it is common, at the time of literacy, the occurrence of spelling deviations caused by the lack of one-to-one correspondence between the phoneme system and the grapheme system. One of the phonetic-phonological phenomena that affects the learning of the standard spelling in Brazil is the vocalization of the lateral consonant // in final syllable position (coda), as in “saltar” [w] and “Brasil” [w], which occurs in the speech of most states in the country (CALLOU; LEITE; MORAES, 2007), including Rio de Janeiro, where this research was developed. To solve spelling issues, the morphological component of grammar can be used, as guided by the National Curricular Parameters (BRASIL, 1998) and the National Common Curricular Base (BRASIL, 2017). In view of this, this work has the following objectives (i) general: to offer a contribution to the teaching of spelling, considering phonetic-phonological aspects of BP in interface with morphology; (ii) specific: develop a game, aimed at Elementary School I students, involving morphological aspects that can help in the teaching-learning of the use of the graphemes <l> and <u> in syllabic coda. The developed digital game is organized into phases that explore the following morphological aspects: (i) categorical use of in third-person verbal inflections of the simple past tense of the indicative; (ii) plural of nouns to define the use of <l> or <u> in syllabic coda in singular forms; (iii) relationship between cognate words (eg. “ouro”/”dourado”; “bolsa”/”bolsinha”). The final product presented in this research can help the teacher in the classroom, as it represents the application of gamification (GONÇALVES *et al.*, 2016) in the school context, and can be used as a form of recreational competition involving spelling content or even as a form of evaluation, given the score assigned by the application to the user at the end of the game.

Keywords: Lateral consonant. Vocalization. Orthography. Morphology. Gamification.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1. Relação biunívoca e múltipla entre grafemas e fonemas segundo Miranda (2020)	15
Tabela 2. Distribuição das variantes por localidade.....	25
Tabela 3. Distribuição das variantes em cidades gaúchas.....	26
Tabela 4. Palavras com <l> e <u> em coda separadas por classe gramatical (verbos e nomes)	53
Tabela 5. Nomes no singular com coda final em <l> ou <u> e seus respectivos plurais.....	54
Quadro 1. Diferenças entre regras lexicais e pós-lexicais.....	42
Quadro 2. Uso da dinâmica, mecânica, estética e de elementos do jogo na gamificação	46

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REVISÃO DA LITERATURA	14
2.1 Conceitos fundamentais	14
2.1.1 Fonema, fone e grafema	14
2.1.2 Estrutura da sílaba e travamento silábico.....	16
2.1.3 Erro ortográfico e suas motivações	18
2.2 As gramáticas tradicionais.....	19
2.3 As pesquisas sociolinguísticas	22
2.4 Ensino de ortografia segundo os documentos nacionais	33
3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	37
3.1 As contribuições da Sociolinguística Variacionista ao ensino	37
3.2 Os princípios do sistema alfabético do Português do Brasil	38
3.3 Interface Morfologia-Fonologia: contribuições para o ensino de ortografia.....	40
3.4 Consciência fonomorfológica	44
3.5 Gamificação.....	45
3.6 Caracterização do tipo de pesquisa	49
3.7 Contexto de pesquisa	49
4. A PROPOSTA DO JOGO DIGITAL	51
4.1. O jogo “É com L ou U?”	51
4.2. Fase 1.....	56
4.3. Fase 2.....	57
4.4. Fase 3.....	58
4.5. Fase 4.....	59
4.6. Final do jogo	59
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	64
ANEXO	68
APÊNDICES	70

1 INTRODUÇÃO

Dentre os aspectos característicos do português brasileiro (doravante PB), destaca-se a diversidade no campo fonético, fenômeno que concorre para a identificação das diferentes variedades linguísticas representativas de cada região do país. Essa diversidade na língua muitas vezes se reflete na escrita, principalmente na fase de aprendizagem dessa habilidade. É comum, no momento da alfabetização, a ocorrência de erros ortográficos ocasionados pela “falta de correspondência [biunívoca] entre o sistema de fonemas e o sistema de grafemas” (CALLOU; LEITE, 1995, p. 45). Desconhecendo essa realidade, o aprendiz formula a hipótese equivocada da biunivocidade¹ na relação grafema-fonema, que o leva a reproduzir na escrita determinado fone percebido por meio de um mesmo grafema em todos os contextos.

Um dos fenômenos fonético-fonológicos que afeta a aprendizagem da grafia padrão no Brasil é a vocalização da consoante lateral /l/ em posição final de sílaba (coda), como em *sal^htar* [w] e *Brasi^hl* [w], que ocorre na fala da maioria dos estados do país (CALLOU; LEITE; MORAES, 2007), inclusive no Rio de Janeiro, onde desenvolvemos a presente pesquisa. Restrita ao Sul do país, há também a velarização da lateral, porém em competição com a vocalização (cf. HAHN-NONNENMACHER, 2019): *sal^htar* [ʎ]; *Brasi^hl* [ʎ].

No processo de alfabetização, em locais onde a realização da consoante lateral /l/ em coda é velarizada, seriam mais evidentes para o aluno, pelo menos em tese, os contextos de uso dos grafemas <l> e <u>, de modo que ele poderia ter mais êxito no que diz respeito à ortografia, já que não haveria contexto competitivo entre esses grafemas, ou seja, cada um representa um fonema distinto em posição pós-vocálica (/l/ ou /w/) com realização específica (p. ex. *jogra*[ʎ]; *degra*[w]). Todavia, essa não é a realidade nas regiões onde ocorre a vocalização dessa lateral. Assim, no processo de aprendizagem da escrita, é comum os alunos do Ensino Fundamental (em alguns casos, até do Médio) indagarem se o segmento vocálico [w] em posição de coda se grafa com <l> ou <u>. Tal questão torna-se um desafio

¹ Biunivocidade: relação unívoca entre grafema e fonema, ou seja, um grafema para cada fonema e vice-versa. Há biunivocidade em língua portuguesa nos grafemas , <d>, <f>, <p>, <t> e <v>. No entanto, há outros grafemas que fogem a esta relação um para um, como o caso do grafema <l>, que pode representar tanto a consoante lateral [l] em posição pré-vocálica (p. ex. *lata*), quanto a semivogal [w] nas variedades em que há a vocalização dessa consoante em posição pós-vocálica (p. ex. *papel*).

para o professor, o qual deve buscar uma metodologia que facilite esse processo. É nesse sentido que se justifica o presente trabalho, tendo em vista uma necessidade de aprendizagem que foi detectada entre as turmas de quarto e quinto anos do Ensino Fundamental 1 de uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro, onde lecionamos.

Sobre a necessidade de desenvolver um trabalho sistemático com a ortografia na escola, esta pesquisa ancora-se no art. 22 da LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que afirma o seguinte: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Para garantir esse progresso, a escrita é fundamental, porém ainda é comum parte dos alunos chegar ao final do ciclo de alfabetização com pouco ou nenhum desenvolvimento dessa habilidade. Há diversos fatores que prejudicam esse desenvolvimento, entre eles a ineficácia do ensino de ortografia, cujos erros geralmente não são minimizados e se propagam no decorrer dos anos.

Com base nessa perspectiva, buscamos formular uma proposta de intervenção pedagógica destinada a alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de levá-los à reflexão mais sistemática da ortografia com foco no contexto competitivo dos grafemas <l> e <u> em coda silábica. Partimos da hipótese de que o ensino reflexivo é relevante para uma aprendizagem eficaz dos contextos de uso dos referidos grafemas em final de sílaba. Conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), pode-se lançar mão do componente morfológico da gramática para minimizar questões ortográficas. No que diz respeito à aprendizagem do emprego dos grafemas <l> e <u> em coda silábica, podemos citar, a título de exemplo, dois aspectos morfológicos: (i) uso categórico de <u> nas flexões verbais de 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo (amou, vendeu, partiu...); (ii) observância do plural dos nomes, com emprego de <l> nos que fazem plural em -is e de <u> nos que fazem em -us (animal/ animais; degrauu/ degraus). Quanto a esse segundo aspecto, é comum que muitos falantes de regiões onde há vocalização da consoante lateral em coda realizem o plural de nomes terminados em <u> como se terminassem em <l> (p. ex. “degrais”), porém a proposta pedagógica desenvolvida neste trabalho prevê o apoio da modalidade escrita da língua em que o plural dos

nomes é evidenciado aos alunos, a fim de que estes percebam as regularidades morfológicas. No capítulo sobre a metodologia, apresentaremos outros aspectos morfológicos que também auxiliam no emprego de <l> e <u> em contexto pós-vocálico.

Em vista disso, a presente pesquisa torna-se pertinente no propósito de investigar, problematizar e sugerir caminhos para o ensino de ortografia de maneira a conduzir esse processo eficientemente. Assim, este trabalho tem como objetivo geral oferecer uma contribuição ao ensino da ortografia considerando aspectos fonético-fonológicos do PB em interface com a morfologia. Seguindo essa direção, o objetivo específico é elaborar um jogo, destinado a alunos do Ensino Fundamental I, envolvendo aspectos morfológicos que podem auxiliar no ensino-aprendizagem do emprego dos grafemas <l> e <u> em coda silábica.

Em vista dos objetivos traçados, este trabalho, além de bibliográfico, é de natureza propositiva. Para a conclusão do mestrado profissional na área de Letras, normalmente é exigida a elaboração de um produto que possa contribuir para o ensino de Língua Portuguesa de forma interventiva, ou seja, com aplicação em sala de aula. No entanto, em razão da crise sanitária provocada pela pandemia de Covid-19, a Coordenação Nacional do Profletras, por meio da Resolução n.º 003/2021 (ver Anexo), deliberou que os trabalhos de conclusão da sétima turma poderiam ser de caráter propositivo sem, necessariamente, ser aplicados em sala de aula presencial. No caso deste trabalho, a proposta consiste em um jogo digital com o emprego de <l> e <u> em coda silábica, a fim de levar os alunos a reconhecer o grafema estabelecido por convenção em cada contexto, com apoio em conhecimentos morfológicos.

Ao desenvolvermos estratégias para a aprendizagem do uso dos grafemas <l> e <u> em final de sílaba por meio da interface fonologia e morfologia, defendemos que um ensino sistêmico, que leve o aluno a compreender quando usará um grafema ou outro segundo aspectos morfológicos, pode minimizar dificuldades ortográficas. Tal proposta se diferencia do ensino tradicional por não ser um processo meramente mecânico, baseado somente em memorizar grafia de palavras, mas um processo que alia memorização à percepção de regularidades morfológicas do sistema linguístico. A proposta de abordagem da ortografia feita neste trabalho ancora-se em dois eixos: o que é produtivo (o que se faz a partir das regras

gramaticais) e o que é reprodutivo (o que não se pode fazer por regras, resultando uma escrita a partir da memória), tal como já era indicado nos PCN (BRASIL, 1998).

Para fins de orientação de leitura, este trabalho está organizado em quatro capítulos, sendo o primeiro deles representado por esta introdução. No segundo capítulo, trazemos os conceitos fundamentais importantes para este estudo (fonema, fone, grafema, estrutura silábica e travamento silábico) e revisamos o tratamento dispensado à vocalização da consoante lateral, desde gramáticas tradicionais até pesquisas sociolinguísticas representativas que se debruçaram sobre esse fenômeno, inclusive sobre suas implicações na escrita de alunos, finalizando com as orientações para o ensino de ortografia segundo os documentos oficiais nacionais. No capítulo terceiro, aduzimos os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam o presente trabalho: a Sociolinguística Variacionista e suas contribuições para o ensino, os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, a interface morfologia-fonologia, as reflexões sobre consciência morfofonológica e a gamificação em sala de aula, descrevendo, ao fim, a caracterização e o contexto desta pesquisa. No quarto capítulo, apresentamos nossa proposta do jogo digital com a descrição de cada fase. Por fim, fazemos as considerações finais seguidas das referências.

Em última análise, este trabalho vem ao encontro do desafio de trazer propostas de ensino de ortografia que desenvolvam metodologias a partir de aspectos linguísticos relevantes, de modo a efetivamente contribuir para a aprendizagem de uso de grafemas em contextos competitivos, como no caso de <l> e <u>.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, apresentaremos conceitos fundamentais nos quais este trabalho se ancora. Em seguida, descreveremos os aspectos fonético-fonológicos que envolvem a aprendizagem do uso dos grafemas <l> e <u> em contexto pós-vocálico, observando o tratamento dispensado à vocalização de // em coda silábica, desde as gramáticas tradicionais até os trabalhos sociolinguísticos. Por fim, evidenciaremos as orientações dos documentos oficiais para o ensino de ortografia, contemplando aspectos morfológicos.

2.1 Conceitos fundamentais

Nesta seção, explicaremos os termos e/ou conceitos utilizados nesta pesquisa para tornar o texto mais claro ao leitor, especialmente ao público não especializado no assunto.

2.1.1 Fonema, fone e grafema

Tradicionalmente, fonema é entendido como uma unidade mínima distintiva sonora, sendo representado graficamente entre barras transversais //. É destituído de sentido, ou seja, não contém significado. Os fonemas são percebidos a partir dos pares mínimos, ou seja, palavras que se distinguem apenas por um elemento sonoro (cf. ROBERTO, 2016, p. 22). Por exemplo: em “bala” e “fala”, o que distingue um vocábulo do outro é o par mínimo distintivo /b/ e /f/.

Segundo Silva *et al.* (2011, p.109), “fonema é uma unidade sonora vocálica ou consonantal que se distingue funcionalmente de outras unidades sonoras da língua”. Para a autora, os fonemas não são pronunciáveis, pois expressam uma representação linguística abstrata. Nesse sentido, Roberto (2016) afirma que fonema não é um som e sim uma representação mental que se tem de uma classe de *fo*nes e cita como exemplo a palavra “porta”, em que *r* pode ser pronunciado de maneiras diferentes a depender da origem do falante — um carioca, um nordestino, um gaúcho etc. —, porém o fonema é o mesmo, não havendo mudança de significado. Em vista disso, Silva *et al.* (2011, p. 109) definem fone como “unidade sonora vocálica ou consonantal atestada na produção da fala. Elemento registrado na transcrição fonética, entre colchetes []. Unidade sonora pronunciável isoladamente”.

Pelo exposto, podemos concluir que um fonema é uma realidade abstrata, enquanto o fone é a concretização desse fonema, podendo ser realizado de maneiras diferentes (a variação). O fonema seria a *forma* e o fone seria a *substância* em termos de Saussure (1999 [1916]).

Por sua vez, grafema é uma unidade representacional de um sistema de escrita, o que engloba, além de letras, os números e os sinais de pontuação. Por razões didáticas, aqui os grafemas são destacados entre os sinais gráficos <>. No processo de escrita, seria mais fácil um alfabeto com uma relação transparente, biunívoca entre cada grafema (letra) e cada fonema da língua, como no caso do grafema <p> para o fonema /p/. Essa relação de um para um é chamada de regular. No entanto, há os casos de um único grafema para mais de um fonema, como o do grafema <g> para os fonemas /g/ **g**oma e /ʒ/ **g**ema, ou de um fonema para mais de um grafema, como o do fonema /z/ para os grafemas <z> **az**ia, <s> **cas**a e <x> **ex**ato. Observe a tabela 1 que mostra a relação biunívoca e as relações múltiplas:

Tabela 1. Relação biunívoca e múltipla entre grafemas e fonemas segundo Miranda (2020)

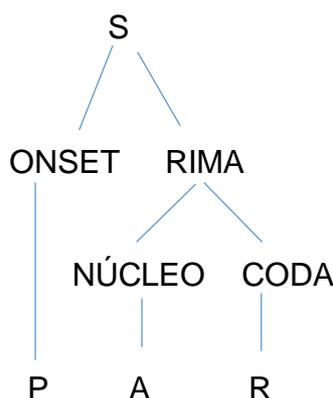
Biunívoca 1 fonema para 1 grafema			Múltipla 1 fonema para n grafemas			Múltipla 1 grafema para n fonemas		
/p/	<p>	<i>pata</i>	/k/	<c> <qu>	<i>cama</i> <i>queijo</i>	<s>	/s/ /z/	<i>sapo</i> <i>asa</i>
/b/		<i>bata</i>	/ʃ/	<x> <ch>	<i>xícara</i> <i>chuva</i>	<g>	/ʒ/ /g/	<i>gelo</i> <i>gato</i>
/f/	<f>	<i>faca</i>	/z/	<z> <x>	<i>zebra</i> <i>exame</i>	<r>	/r/ /x/	<i>barata</i> <i>roupa</i>
/v/	<v>	<i>vaca</i>	/s/	<ss> <sc> <sç> <xc> <xs> <s> <c> <ç> <x> <z>	<i>osso</i> <i>desce</i> <i>nasça</i> <i>exceto</i> <i>exsudar</i> <i>sopa</i> <i>cidade</i> <i>coração</i> <i>exposição</i> <i>xadrez</i>	<x>	/s/ /z/ /ʃ/	<i>extremo</i> <i>exato</i> <i>enxame</i>

Fonte: Adaptado de Miranda (2020)

Conforme lembra (ROBERTO, 2016), os sistemas alfabéticos se distribuem numa escala que vai do mais transparente ao mais opaco. De um lado da escala, os valores dos grafemas e a conversão dos fonemas são previsíveis tanto para a leitura quanto para a escrita. Do outro lado da escala, estão os sistemas em que as conversões são irregulares. Por sua vez, a tabela 1 ilustra a natureza do sistema alfabético do português, que fica a meio-termo: por um lado, há transparência, pelas relações biunívocas; por outro, opacidade, pela presença de contextos competitivos, muitos deles decorrentes da “falta de sintonia entre ajustes ortográficos e mudanças diacrônicas” (ROBERTO, 2016, p. 144). Cabe ao professor compreender o princípio alfabético através de estudos nessa área para desenvolver estratégias que possibilitem a aprendizagem ortográfica de maneira efetiva.

2.1.2 Estrutura da sílaba e travamento silábico

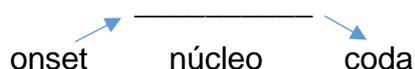
Os fonemas organizados em sequência formam sílabas, que integram os itens lexicais da língua. *Onset*, núcleo e coda são constituintes de uma sílaba, que representam, respectivamente, as posições inicial, central e final. A seguir apresentaremos o esquema da estrutura interna da sílaba, segundo Silva (2013):



Considerando o aspecto fonético, uma sílaba tem um ponto alto de sonoridade, que é o núcleo. Por ser o centro da sílaba, ele apresenta-se preenchido. Em língua portuguesa, as vogais ocupam essa posição por serem mais sonoras do que as consoantes.

Já as posições de *onset* e coda são consideradas mais fracas (menos intensas) com relação ao aspecto sonoro, de modo que nem sempre são preenchidas, diferente do núcleo que sempre será preenchido. Uma escala de

sonoridade² foi proposta por Jespersen (1904 *apud* HORA; PEDROSA; CARDOSO, 2010) para definir a relação que os constituintes ocupam na sílaba e a relação com seu aspecto sonoro. O *onset* é a posição que ocupa, preferencialmente, as consoantes hierarquicamente mais baixas considerando a escala de sonoridade. Já a coda, também chamada de *travamento silábico* por Câmara Jr. (1970), é ocupada, com maior frequência, por consoantes mais sonoras e por glide³. Considerando esses aspectos relativos à sonoridade, a representação silábica pode expressar-se assim:



Essa estrutura silábica passou a ser reconhecida por favorecer a percepção dos processos fonológicos e seu estudo. Tal modo silábico tornou-se parâmetro de diferenciação entre línguas, provendo a tipologia linguística, que é a classificação das línguas conforme as semelhanças em suas estruturas.

A posição de coda no PB é ocupada apenas pelas consoantes líquidas // e /r/, pela nasal /N/, que se concretiza baseada na vogal precedente (no traço da nasalidade desta), pela fricativa coronal /s/ e pelas semivogais que substituem as vogais altas, formando o ditongo verdadeiro⁴. Exemplos: le.ga/ - ma/.da.de; fó.rum - con.to; la.zer - par.te; lá.pis - cas.ca; he.rói - a.cei.to.

A coda é bastante vulnerável à variação por constituir a posição mais fraca da sílaba, seja dentro da palavra (coda interna), seja na porção final da palavra (coda externa), acentuando-se essa debilidade ainda mais nesse segundo contexto. Tal comportamento variável da coda tem se comprovado por meio de estudos sociolinguísticos sobre os dialetos brasileiros, conforme reportado por Hora (2010), segundo o qual tais estudos têm mostrado a presença constante de fenômenos em coda silábica, como a semivocalização, o enfraquecimento, a palatização e o

² A escala de sonoridade proposta por Jespersen (1904) apresenta a seguinte hierarquia para os segmentos em uma escala de [-soante] a [+soante]: consoantes oclusivas e fricativas surdas < oclusivas sonoras < fricativas sonoras < nasais e laterais < trills e tap < vogais fechadas < vogais médias < vogais abertas. Resumindo a escala de sonoridade, configura-se: obstruentes < líquidas e nasais < vogais.

³ Glide é um segmento que apresenta características articulatórias de uma vogal, mas não pode ocupar a posição de núcleo da sílaba, chamado também de vogal assilábica, ou seja, vogal que não pode ser o núcleo da sílaba (p. ex. pa*j*).

⁴ Bisol (1989) em seus estudos denomina ditongo verdadeiro aquele que preserva a semivogal (ditongo pesado). Ex. coitado e não “cotado”. Já o ditongo falso tende a sofrer o apagamento da semivogal (ditongo leve). Ex. peixe – “pexe”.

apagamento nas posições interna e final. É nesse contexto que se encontra o fenômeno focalizado nesta pesquisa que interfere na aprendizagem da ortografia: a passagem de [f] a [w].

2.1.3 Erro ortográfico e suas motivações

Algo que aflige muitos professores em sala de aula é a ocorrência de erros ortográficos. Utilizamos a expressão *erro* porque, em se tratando de ortografia, que é regulamentada por lei, qualquer ocorrência gráfica que divirja da convenção constitui uma incorreção.

No entanto, linguisticamente, há uma motivação ancorada na gramática internalizada⁵ para esses erros. Partindo desse raciocínio, passamos a entender por que os alunos usam, no processo de consolidação da ortografia, o grafema <u> em vez de <l> em contexto pós-vocálico em que essa consoante é esperada, tendo em vista que, em muitas variedades linguísticas no Brasil, é comum a vocalização da consoante lateral em coda silábica. Por conseguinte, identificamos a importância do ensino reflexivo no processo de aprendizagem da modalidade escrita, pois, ao longo desse processo, esses erros costumam ser amenizados, de modo que se deve levar em conta a realidade fonética da variedade linguística do aluno ao apresentar as convenções ortográficas. Cagliari (2009) menciona essa abordagem da seguinte maneira:

Os alunos, ao aprenderem a escrever produzindo textos espontâneos, aplicam nessa tarefa um trabalho de reflexão muito grande e se apegam a regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita do português. Essas regras são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é unívoca nem previsível, mas que também não é aleatória. Esse conjunto de possibilidades de uso se circunscreve aos usos da língua e aos fatos da produção da fala. Um aluno, por exemplo, pode escrever algo como “é lalevãotou” (“ela levantou”), que é um modo de escrever não ortográfico, mas não tão “maluco” quanto alguém que não conheça o que ele faz possa imaginar. (CAGLIARI, 2009, p. 119-120)

Vemos, portanto, que considerar as motivações que contribuem para que o aluno cometa certos erros torna a aprendizagem mais efetiva. Por isso nossa

⁵ Gramática internalizada é entendida como o conjunto de regras naturais, oriundas do processo de aquisição da linguagem, que permitem ao falante nativo fazer o uso de sua língua materna em interações com outros indivíduos da mesma comunidade linguística.

proposta se baseia no ensino reflexivo para apreensão de convenções ortográficas a partir da interface com a Morfologia.

2.2 As gramáticas tradicionais

Considerando o fato de o ensino tradicional basear-se nos compêndios normativos para a descrição de diferentes aspectos da língua, dentre eles a ortografia, haja vista a conhecida praxe de usar listas de palavras para memorização do emprego de grafemas, prática ancorada em prescrições dos gramáticos acerca da ortografia e da ortoepia, resolvemos consultar como o fenômeno da vocalização da consoante lateral é descrito em três gramáticas normativas de referência: a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima (2017 [1972]); a *Gramática do Português Contemporâneo*, de Cunha e Cintra (2017 [1985]); e a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Bechara (2009)

De modo geral, as gramáticas tradicionais abordam o fenômeno da vocalização da consoante /l/ em coda silábica. Rocha Lima (2017) descreve as consoantes laterais como alveolar e palatal. São assim denominadas conforme o local de obstrução da passagem de ar: ponta da língua e alvéolos; dorso da língua e alvéolos, respectivamente. Apesar dessas obstruções, a corrente de ar escoia livremente pelos lados do trato vocal. Exemplo: *lapa* /l/, *malha* /λ/. Sobre a lateral alveolar, o autor faz a seguinte observação:

Em extensas faixas do Brasil, e especialmente no Rio de Janeiro, a consoante /l/, quando em final de sílaba, apresenta uma pronúncia “relaxada”, que se aproxima do som da semivogal /w/. Este fato faz que desapareçam oposições como as de *mal* e *mau*, *alto* e *auto*, *servil* e *serviu* – oposições que a língua culta procura cuidadosamente observar (ROCHA LIMA, 2017, p.50).

Embora o gramático reconheça a larga ocorrência do fenômeno da vocalização da lateral alveolar, ele insiste em dizer que a língua culta no Brasil observa a distinção entre os pares mínimos exemplificados, o que contraria a realidade mostrada por muitas pesquisas sociolinguísticas em diversas partes do país (cf. CALLOU; LEITE; MORAES, 2007), segundo as quais a vocalização é um fenômeno geral no PB, independentemente de escolaridade e de classe social. Portanto, o professor em sala de aula deve ter o cuidado de não reproduzir prescrições que não condizem com a realidade do PB, sob pena de passar aos alunos algo irreal.

Por sua vez, Cunha e Cintra (2017) corroboram que a vocalização da consoante /l/ constitui a “pronúncia normal do Rio de Janeiro e de vastas zonas do Brasil” (p. 50). Quanto ao português europeu (doravante PE), esses dois gramáticos afirmam que um dos traços marcantes dessa variedade é a velarização da consoante /l/ em posição de coda silábica, aproximando-se, pelo recuo da língua, da articulação de um [u] ou [w]. Assim, o /l/ inicial de sílaba representa-se foneticamente por [l] e em final de sílaba por [ɫ]. Exemplo: lado [ˈladu], alto [ˈaltu].

Na seção destinada à ortoepia, ao tratar da pronúncia das consoantes, Bechara (2009) cita o /l/ em final de sílaba como “proferido relaxado, quase velar, mas tendo-se o cuidado de não fazê-lo igual a *u*: *nacional*” (p. 76). No entanto, conforme já mencionado, essa velarização não ocorre com frequência no Rio de Janeiro, onde esta pesquisa é realizada. Com essa afirmação, o autor apresenta a preocupação de manter a velarização, enfatizando que, mesmo em uma pronúncia “relaxada”, é necessário não realizar a consoante lateral como [w]. Apesar dessa prescrição, o fenômeno da vocalização acontece naturalmente no falar carioca, faz parte do contexto social de produção da população. Mesmo nos meios sociais cultos, tanto no Rio de Janeiro, como em muitas regiões brasileiras, esse fenômeno é uma realidade incontestável, de modo que já não ocorre esse cuidado indicado pelo gramático. Portanto, deve-se ver com muita reserva determinadas prescrições da gramática tradicional, tendo em vista a concepção de língua culta excessivamente idealizada que é tomada como modelo, conforme é apontado por Faraco (2008). Segundo esse autor, norma culta não se confunde com norma-padrão. A primeira é representada pelo conjunto de fenômenos linguísticos manifestados habitualmente por indivíduos letrados em situações monitoradas de fala e escrita, enquanto a última constitui um constructo teórico, extraído de usos linguísticos lusitanos, que foi imposto pela elite brasileira em fins do século XIX como referência para regulação linguística. Os compêndios gramaticais, por sua vez, reproduzem essa norma-padrão com uma tímida atualização (cf. FREIRE, 2020), de modo que a norma gramatical acaba muitas vezes se afastando da norma culta urbana praticada no Brasil.

Retomando a descrição das gramáticas tradicionais sobre o fenômeno focalizado neste trabalho, vemos que a vocalização da consoante lateral em coda silábica, uma característica marcante do PB, ainda costuma ser estigmatizada nos

compêndios normativos, de maneira que por muito tempo foi “considerada própria das classes menos cultas”, conforme observam Callou, Leite e Moraes (2007, p. 425), especialmente porque esses compêndios tomam como modelo o PE, variedade em que normalmente se produz a realização velarizada da consoante lateral em final de sílaba. No entanto, os autores apontam registros de vocalização também no PE, mesmo sendo esse fenômeno não comum entre seus falantes. Já no Brasil, é recorrente a vocalização, sendo ela mais frequente que a velarização, fato que contribui para os erros ortográficos entre os alunos brasileiros, pois estes, ao desenvolverem a consciência fonológica, não costumam encontrar na oralidade a presença da lateral /l/ em final de sílaba, de maneira que há tanto a utilização da letra <u>, por perceberem o segmento vocálico [w], quanto a hipercorreção para o grafema <l> nas ocorrências de [w], por generalizarem o emprego desse último grafema em coda silábica. É preciso, portanto, lançar mão de aspectos morfológicos para levar esses alunos à aprendizagem do emprego dos grafemas <l> e <u> em final de sílaba, por meio da observação das regularidades mórficas, como a formação do plural.

Nesse sentido, as próprias gramáticas tradicionais oferecem suporte quando abordam a flexão dos substantivos em número. Rocha Lima (2017) afirma que a formação do plural de substantivos terminados em <l> se comporta de acordo com a vogal que precede essa consoante. Assim, <-al>, <-el>, <-ol>, <-ul>, tem o <-l> substituído por <-is>. Exemplos: *jornal-jornais*, *papel-papéis*, *farol-faróis*, *paul-pauis*. Em substantivos terminados em <-il>, se for tônico, se troca em <-is>; se átono, em -eis. Exemplos: *fuzil-fuzis*, *réptil-répteis*. Já os substantivos *mal* e *cônsul* têm, respectivamente, os plurais *males* e *cônsules* (cf. ROCHA LIMA, 2017 p.127).

Bechara (2009) reproduz a descrição teórica de Câmara Jr. (1970) para a flexão de número dos substantivos (os quais ele também chama de nomes), postulando uma forma teórica de singular que recebe a desinência <-s> no plural. Em nomes com terminação em <-l>, por exemplo, restitui-se a vogal temática <-e>, acrescenta-se o pluralizador <-s>, posterior às regras morfofonêmicas: queda do <-l> intermediário e a vogal temática passa a ser semivogal (grafada com <-i>). Exemplo: *carnaval* – *carnavales* – *carnavaes* – *carnavais*. Já em nomes terminados em <-il> com vogal tônica, Bechara (2009) descreve que se acrescenta <-s> após a supressão

do <-l>: como a vogal temática⁶ não aparece no plural, não é necessário recorrer a ela. Exemplo: *funil – funi – funis*.

Portanto, a observação das regras de formação do plural de nomes terminados em <l> em contraste com a regra geral representada pelos que terminam em vogal (p. ex. *degrau-degraus*) constitui uma estratégia para a identificação de um dos contextos do emprego dos grafemas <l> e <u>, de modo que é relevante trabalhar o componente morfológico no EF I para a consolidação de aspectos ortográficos. Por outro lado, é pouco aproveitada essa estratégia em sala de aula, de modo que o trabalho com a ortografia em contextos competitivos acaba sendo feito com listas de palavras para memorização ou com meros exercícios de lacunas para completar sem qualquer amparo para reflexão sobre a regra, o que é pouco produtivo para a aprendizagem.

2.3 As pesquisas sociolinguísticas

Ao iniciar o processo de escrita na alfabetização, a codificação é necessária, mas não deve ser o objetivo principal da escrita. Na codificação, os fonemas percebidos são convertidos em grafemas, porém vale ressaltar a importância da variação linguística nesse processo, pois o modo como é pronunciado o fonema também pode influenciar na escolha do grafema.

A conversão aos grafemas, realizados por uma ou mais letras, se dá a partir da variedade sociolinguística praticada pelo aluno, por isto, esteja atento a como ele fala, principalmente verbos, pois a distância entre o oral e o escrito será muitas vezes, muito grande, cabendo explicações específicas, adaptando os princípios da codificação a cada caso, uma vez que eles não detalham todas as realizações possíveis de seus alunos. Lembre-se que, embora o sistema escrito seja um só para todo o território brasileiro, a diversidade impera na fala e ela deve ser respeitada. (SCLIAR-CABRAL, 2003, p.74).

Considerando a gama de variação linguística no PB, há estudos nas áreas de fonética e fonologia sobre a realização de <l> em travamento silábico, contemplando diferentes regiões do país. Não obstante os muitos estudos desenvolvidos no âmbito da Sociolinguística, serão apresentados aqui os resultados de Callou, Leite e Moraes (2007) e de Collischonn e Quednau (2008), por sua representatividade sobre

⁶ A descrição de Bechara serve apenas como fundamentação teórica para o professor. Em turma de 5º do EF, não é necessário apresentar o conceito de vogal temática para os alunos, de maneira que basta que eles observem as formas de plural dos nomes terminados em <l>: <is> e <eis>.

o tema no âmbito das pesquisas sociolinguísticas. Do mesmo modo, serão trazidas as descrições de pesquisas que tratam da influência do fenômeno da vocalização da consoante lateral no ensino da escrita, como as desenvolvidas por Silva e Galindo (2017) e por Martins e Lima (2019), o que certamente lançará luzes sobre o trabalho que pretendemos desenvolver.

Dentre os estudos importantes para essa área de pesquisa, destaca-se a pesquisa de Callou, Leite e Moraes (2007), que analisou a variação na realização do /l/ em final de sílaba: consonântica, podendo haver diferenças no ponto de articulação (alveolar ou velar), ou vocálica. Essa pesquisa desfez a ideia de uma visão dicotômica comum em que se acreditava que só existiria vocalização no PB; enquanto no PE, somente velarização.

No que diz respeito ao PB, foram analisadas 5.645 ocorrências da lateral em coda, colhidas em entrevistas de falantes com curso universitário completo, realizadas pelo projeto Norma Urbana Culta (Nurc) em cinco capitais brasileiras: Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife. Nesse estudo, os autores consideraram faixa etária, gênero e origem geográfica, tendo sido utilizada a metodologia sociolinguística quantitativa laboviana.

Em cada uma das capitais, revelou-se pouca diferença quantitativa de vocalização no contexto de coda interna (posição inicial ou medial da palavra, p. ex. *alma*) ou externa (posição final da palavra Ex. *carnaval*). Em Porto Alegre, tanto no contexto de coda interna quanto no de coda externa, houve aproximadamente 50% de vocalização, ficando, portanto, esse quantitativo equilibrado. Em São Paulo, Salvador, Recife e Rio de Janeiro, o processo de vocalização atingiu maiores índices em coda externa, em torno de 90%, seguido de perto pelo contexto em coda interna, que ficou pouco abaixo desse percentual.

Diante desses resultados gerais, os autores confrontaram os dados de Salvador e de Porto Alegre, analisando os fatores faixa etária e gênero. Em ambas as capitais, foi constatado um crescente gradual de vocalização entre os mais jovens, enquanto os mais idosos conservaram a velarização. Sobre o fator gênero, em Porto Alegre foram encontradas diferenças entre mulheres e homens, visto que na fala delas há uma estabilidade na realização da variante velarizada, e na fala deles há mudanças em direção à vocalização. Por outro lado, anula-se a diferença

entre os sexos nas duas capitais, especialmente na faixa etária de 25-35 anos, ou seja, entre os mais jovens.

Quanto aos fatores linguísticos, os pesquisadores observaram que o processo de vocalização acontece com mais frequência após uma vogal baixa (p. ex. *salto*) e costuma ser inibido após a posterior alta arredondada [u] (p. ex. *sulco*). Também se constatou que a área de articulação do fonema seguinte à consoante // constitui um fator condicionante para a velarização, que é favorecida quando há a presença de outra consoante velar (p. ex. *folga*).

No que diz respeito ao PE, os autores investigaram parte do *corpus* CRPC-Lisboa, tendo encontrado registros de vocalização, mas não de forma geral ou regional nem tão expressiva como no PB. Embora rara nessa variedade, a vocalização ocorre quando // é precedido de [a], como em a[w]deia; ou quando é sucedido por oclusiva alveolar, como em sa[w]do, ou por fricativa labial, como em po[w]vo. A posição silábica na palavra influencia na vocalização: no PE ocorre raramente em posição de coda externa, se opondo ao PB nesse quesito.

Portanto, estudos desse fenômeno podem esclarecer a própria norma culta brasileira geral quanto à vocalização, a fim de que esta não seja tratada como um erro de ortoepia, não obstante as gramáticas tradicionais ainda insistam em categorizá-la assim. Além disso, tal fenômeno não representa um fato novo na língua, pois já ocorria no latim vulgar, tendo sido transferido para as línguas românicas. Em nossa prática de ensino, mostrar para os alunos de uma escola do Rio de Janeiro que a realização de // pós-vocálico é um fenômeno variável no PB constitui uma oportunidade de levá-los a reconhecer não só a própria variedade linguística, que manifesta a vocalização, mas também outras que não a apresentam, de modo que possam construir a própria identidade mantendo o respeito pelo diferente.

Considerando o aspecto peculiar da região Sul do Brasil no tocante à realização da consoante lateral // em coda silábica, Collischonn e Quednau (2008) investigaram o fenômeno e constataram a ocorrência de diferentes variantes: a alveolar, a velarizada, a vocalizada, o rotacismo (tepe) e o apagamento. Reunindo resultados de pesquisas de cunho variacionista a partir de amostras do projeto Variação Linguística na Região Sul do Brasil (Varsul), analisaram dados desse fenômeno variável nas seguintes localidades: Pato Branco (PR), Irati (PR), Londrina

(PR), Curitiba (PR), Lages (SC), São José do Norte (RS), Taquara (RS), Monte Bérico (RS), Livramento (RS) e Porto Alegre (RS)⁷. Nas quatro últimas cidades só foram consideradas as variantes velarizada e vocalizada. A tabela a seguir apresenta os resultados do primeiro grupo de cidades:

Tabela 2. Distribuição das variantes por localidade

Localidade	Vocalização	Tepe	Apagamento	Lat. alveolar	Lat. Velarizada
Londrina	80%	--	--	--	20%
Pato Branco	91%	2%	1%	--	6%
Curitiba	81%	1%	8%	4%	6%
Irati	63%	3%	3%	8%	23%
Lages	51%	6%	4%	20%	16%
S. José do Norte	43%	1%	9%	15%	30%

Fonte: Adaptado de Collischonn e Quednau (2008, p. 5)

Antes de mais nada, algumas considerações gerais sobre as variantes. Tanto o tepe (rotacismo) quanto o apagamento não apresentaram ocorrências significativas em todas as cidades, tendo essas duas variantes ficado restritas a áreas rurais, o que é ratificado pelas autoras. No que diz respeito ao apagamento, em variedades urbanas, embora não ocorra em coda silábica grafada com o grafema <l>, é bastante comum em nomes com o ditongo [ow] não final e em flexões verbais terminadas com esse mesmo ditongo, quando a semivogal [w], grafada ortograficamente com <u>, é cancelada, ocasionando a monotongação⁸ (roupa > roØpa; amou > amoØ; vou > voØ), fenômeno que certamente também interfere na aprendizagem da ortografia. Quanto à realização consonântica, duas variantes foram encontradas: a alveolar [l] e a velarizada [ʎ]. Segundo Hahn-Nonnenmacher (2019), essa segunda variante seria o estágio intermediário no processo de mudança da consoante alveolar [l] para a vocalização [w]. Nesse sentido, Londrina, Pato Branco e Curitiba estariam em um estágio mais avançado em direção à mudança, com altíssimos índices de vocalização e nenhuma ou baixíssima ocorrência da variante conservadora (alveolar). Já nas três últimas cidades, observa-se a ocorrência significativa de [l],

⁷ As autoras não informam o grau de instrução nem a faixa etária dos informantes, porém descrevem que o rotacismo (tepe) ficou restrito aos indivíduos com baixa escolaridade em áreas rurais, o que indica um perfil heterogêneo quanto a esse fator extralinguístico.

⁸ Monotongação é um fenômeno fonológico em que um ditongo passa a ser produzido como uma única vogal. (SILVA *et al.*, 2011), o que normalmente se dá com o ditongo crescente leve ou falso (cf. BISOL, 1989).

com destaque para Lages, que apresentou maior frequência dessa variante do que da variante consonântica intermediária [ʃ].

Feitas essas considerações, passamos à descrição da variante vocalizada em contraste com as consonânticas. Sobre as cidades paranaenses, a tabela mostra níveis altos de vocalização em Londrina, Pato Branco e Curitiba, com redução de frequência um pouco mais significativa na cidade de Irati, onde a realização consonântica (lateral ou velar) chegou a 31% dos dados. Já a cidade de Lages em Santa Catarina apresentou vocalização ainda mais baixa, representando a metade dos dados, com 36% de realização consonântica. Por fim, foi em São José do Norte que houve menor frequência de vocalização, visto que as variantes consonânticas somadas alcançaram 45% de ocorrência. Esse estudo confirma que há uma tendência à vocalização mais frequente no Paraná, a qual vai se reduzindo gradativamente, à medida que se direciona ao sul.

No que diz respeito às quatro cidades gaúchas citadas, vejamos a tabela a seguir:

Tabela 3. Distribuição das variantes em cidades gaúchas

Localidade	Vocalização	Consonantização
Porto Alegre	91%	9%
Taquara	20%	80%
Monte Bérico	23%	77%
Livramento	27%	73%

Fonte: Adaptado de Collischonn e Quednau (2008, p. 6)

Conforme indica a tabela, a vocalização apresenta frequência avassaladora em Porto Alegre, mas em cidades interioranas a variante consonântica ainda é bastante presente, chegando a níveis bastante elevados de ocorrência. Collischonn e Quednau (2008) destacam que a etnia (variável de aspecto cultural) teve papel relevante. As cidades colonizadas por alemães (Taquara) e italianos (Monte Bérico) empregam a variante consonântica com mais frequência que a variante [w], a qual é muito utilizada na capital gaúcha. O mesmo se diz da região de fronteira com o Uruguai (Livramento), que manifestou o uso da consoante lateral com mais frequência.

Outro apontamento relevante da pesquisa de Collischonn e Quednau (2008) foi o levantamento dos condicionadores linguísticos para a aplicação da variante vocalizada [w]. Os contextos átonos, representados por sílabas postônicas e

monossílabos (como em *fácil* e *mal*), são os que menos favorecem a vocalização, com .42 e .38 de peso relativo, respectivamente. No entanto, nesses contextos, a variante predileta não é a consonântica, mas o apagamento: .81 em sílabas postônicas e .73 em monossílabos.

Outro fator linguístico também importante foi a vogal precedente: [u] (p. ex. *último*) desfavorece a vocalização (peso relativo .29), mas propicia o apagamento (.92). Ou seja, realizações do tipo [uw] tendem a ser evitadas, resultando em uma preferência por uma realização [uØ] nesse contexto. Já com as demais vogais, a vocalização gravita em torno do ponto neutro (pesos relativos em torno de .50).

Por fim, as autoras computaram os dados de todas as cidades pesquisadas, distribuindo-os entre a variante vocalizada *versus* as demais variantes, tendo obtido 61% de ocorrência da semivogal [w] na realização da consoante lateral em coda silábica, o que revela que esse fenômeno vem se estendendo também pela região Sul do país. Em todo caso, a variante consonântica ainda se faz presente nessa região, sobretudo em cidades interioranas ou, ainda, de colonização europeia diversa da portuguesa.

Acerca do estatuto das regras de monotongação e de vocalização (regra lexical ou regra pós-lexical), podemos destacar a dissertação de Costa (2003), que investigou a questão a partir de um levantamento sociolinguístico quanto à realização do ditongo /ow/ e da vocalização da consoante lateral em coda. Conforme aponta a estudiosa, existem duas correntes teóricas que tratam da mudança: (i) a neogramática, que é foneticamente gradual e lexicalmente abrupta, perfazendo uma regra pós-lexical; (ii) a difusionista, que é lexicalmente gradual e foneticamente abrupta, constituindo uma regra lexical.

Em sua pesquisa, a autora analisou os fenômenos supracitados em uma amostra de dados de fala de Porto Alegre, oriunda do projeto Varsul, que compreende falantes dessa cidade com ensino superior completo. O *corpus* da pesquisa foi selecionado a partir de doze entrevistas gravadas em fitas cassetes. O tempo aproximado de gravação de fala espontânea desses doze falantes é de uma hora.

No que diz respeito à monotongação, foram selecionados como relevantes os fatores linguísticos categoria gramatical e acento. Os resultados encontrados indicaram que a categoria dos verbos mostra um alto índice de aplicação de regra de monotongação comparados com vocábulos de outras classes: verbos com 96%

(peso relativo .73), nomes com 82% (peso relativo .29) e outros com 74% (peso relativo .19). Sobre a tonicidade, a pesquisadora constatou que há mais probabilidade de ocorrência de monotongação quando o ditongo está em sílaba tônica com 94% (peso relativo .68) do que em sílabas átonas e em monossílabos com 73% (peso relativo .23) e 78% (peso relativo .24), respectivamente.

Já os fatores extralinguísticos sexo e idade não se mostraram relevantes para a monotongação. Quanto ao gênero, não houve diferença significativa na fala de homens e mulheres: 89% (peso relativo .56) e 86% (peso relativo .45), respectivamente. Sobre os grupos etários, houve uma ligeira vantagem na faixa intermediária, que apresentou 91% (peso relativo .61) de monotongação em contraste com os 88% (peso relativo 0.46) entre os mais jovens e com os 83% (peso relativo 0.42) entre os mais velhos. De todo modo, em todas as faixas etárias os índices de monotongação foram bem altos, porém não categóricos. Em vista disso, a autora concluiu que a monotongação constitui uma regra lexical, considerando que sua aplicação não é generalizada, ou seja, não ocorre de forma absoluta em todos os itens lexicais, mas ainda está em variação.

No que diz respeito à vocalização da consoante lateral, Costa (2003) verificou que a incidência da lateral velarizada é menor do que a da semivogal [w], ou seja, foi encontrado um número alto de vocalização nos dados analisados de Porto Alegre (peso relativo .97), evidenciando que a regra de vocalização é praticamente categórica na capital gaúcha. Entre os fatores investigados pela autora, foram relevantes os seguintes: idade, contexto fonético seguinte e contexto vocálico anterior.

Sobre o fator estrutural contexto fonético seguinte, o estudo de Costa (2003) trouxe estes resultados: (i) vogal (.10), fricativa palatal (.20) e pausa (.38) foram os que menos influenciaram a vocalização; (ii) nasal bilabial (.46), oclusiva bilabial (.48), nasal alveolar (.51) e oclusiva alveolar (.58) representaram ponto neutro; (iii) fricativa alveolar (.75), oclusiva velar (.75) e fricativa labiodental (.84) foram as que mais favoreceram a vocalização. Quanto ao contexto vocálico antecedente, verificou-se o que determina a variação entre a variante vocalizada e o seu apagamento. A primeira tende a ser preservada se antecedida por vogais anteriores ou pela central /a/ (peso relativo .74). Por outro lado, se antecedida por posteriores altas, a tendência é o apagamento, principalmente diante de /u/ (peso relativo.41).

No plano extralinguístico, o fator idade mostrou-se o mais relevante, visto que a variante não vocalizada se manifestou apenas na fala dos informantes mais velhos da capital gaúcha, representado $\frac{1}{4}$ das ocorrências nesse grupo, tendo sido praticamente extinta na fala do grupo intermediário e na dos mais jovens. Isso indica que realmente estamos vendo um processo de mudança na estrutura fonológica do PB, em que a língua deixa de ter a presença da consoante lateral em posição de coda silábica. Por meio desses resultados, a pesquisadora concluiu que a vocalização constitui uma regra pós-lexical, tendo em vista que as novas gerações manifestam o fenômeno em todos os itens lexicais sem variação. Na seção 3.3 do próximo capítulo, retomaremos a questão de a vocalização ser uma regra pós-lexical e suas implicações no ensino de ortografia.

Depois de trazer resultados de pesquisas representativas sobre a vocalização da consoante lateral, passamos a apresentar resultados de pesquisas sociolinguísticas que se debruçaram sobre os efeitos da vocalização da lateral na escrita de estudantes: Silva e Galindo (2017); Martins e Lima (2019). Essas duas pesquisas são representativas de regiões distintas do país: a primeira, de Pernambuco, onde é alto o índice de vocalização (cf. CALLOU; LEITE, MORAES, 2007); a segunda, do Rio Grande do Sul, onde a variante vocalizada compete com a realização consonântica (cf. COLLISCHONN; QUEDNAU, 2008).

Silva e Galindo (2017) investigaram a manifestação do fenômeno de vocalização da lateral // na escrita de alunos. Os autores afirmam que esse fenômeno, comum no PB, ocasiona erros ortográficos principalmente nos primeiros anos de letramento. Assim, eles recolheram dados em turmas de EF I de uma instituição de ensino particular, situada na cidade de Jaboatão dos Guararapes-PE. O objetivo foi não só descrever estatisticamente o uso das variáveis presentes no fenômeno da vocalização da lateral //, como também discutir o que favorece o aparecimento ou desaparecimento da vocalização na escrita. Foram analisados 52 treinos ortográficos de frases e 52 de palavras com 26 sujeitos femininos e 26 masculinos, distribuídos de forma igual entre as séries do 2º ao 5º ano do EF I. Nessa pesquisa, foram considerados tanto fatores internos, posição na palavra e contexto fonológico anterior; quanto fatores externos, faixa etária e nível de escolaridade.

No que diz respeito à posição na palavra, a variante <u> apareceu mais em coda medial de palavra ou frase (acima de 50% no 2º e no 3º anos e em torno de 20% no 4º e 5º anos) do que em coda final (em torno de 20% nas duas primeiras séries e menos de 10% nas duas últimas). Segundo os autores, há predominância da vocalização em contexto de coda medial pelo fato de a pronúncia da lateral ficar mais vocalizada quando, após seu aparecimento, ocorre outra consoante, como nos exemplos dados pelos eles (p.403):

- (1) Aluno 6, 2º ano, 6 anos: ta[w]co
- (2) Aluno 10, 3º ano, 7 anos: ca[w]deirão
- (3) Aluno 14, 4º ano, 8 anos: pa[w]co
- (4) Aluno 3, 5º ano, 11 anos: sa[w]chixa.

Quanto ao contexto fonológico anterior, os autores observaram que foi bastante comum o apagamento da lateral quando precedida por vogais altas, sobretudo [u], com maiores índices entre alunos do 2º e do 3º anos, conforme os exemplos a seguir (p.404):

- (5) Aluno 6, 2º ano, 6 anos: mu[ø]tidão
- (6) Aluno 10, 3º ano, 7 anos: mu[ø]tidão
- (7) Aluno 14, 4º ano, 8 anos: mu[ø]tidão
- (8) Aluno 3, 5º ano, 11 anos: mu[ø]tidão

Os autores atribuem muitos desses apagamentos ao fenômeno da hipercorreção, visto que foram mais frequentes em ditados de palavras (em que há repetição, portanto com maior monitoração) do que em ditados de frases (contexto mais espontâneo): no 2º ano, por exemplo, houve quase 70% na escrita monitorada contra pouco mais de 50% no contexto espontâneo. Nas séries iniciais, foi observado, ainda, o surgimento inesperado da variante <o>, que também está bem próxima da realização da lateral líquida em posição de coda medial e final como [u], como em *varao* (*varal*) e em *paoco* (*palco*).

Quanto aos fatores externos ou sociais, Silva e Galindo (2017) comprovam que a proximidade entre escrita e fala são comuns em séries iniciais nos dados da escrita. À medida que a escolarização aumenta, essa proximidade tende a se

afastar, ou seja, com a maturidade linguística e com o aprimoramento da escolaridade, paulatinamente a escrita tende a harmonizar-se com a norma culta.

Por sua vez, Martins e Lima (2019) investigaram dados de fala e escrita de 40 alunos do EF I de uma escola municipal de Alvorada-RS, sendo 20 do 3º ano (10 meninas e 10 meninos) e 20 do 4º ano (10 meninas e 10 meninos). O foco dessa pesquisa foi não só analisar em que medida a vocalização da lateral // na fala influencia a escrita desses alunos, mas também verificar os contextos linguísticos e sociais favoráveis à vocalização da lateral // e da substituição do grafema que representa o fonema // por outros grafemas.

Em linhas gerais, esse estudo mostrou que a vocalização do fonema // é mais recorrente na fala do que a troca do grafema <l> pelo grafema <u> na escrita, ainda que com uma diferença pequena.

Na amostra de fala das 40 crianças, houve 220 ocorrências de vocalização do fonema //, como na produção de ‘anzo[w]’ para “anzol” ou de ‘co[w]chão’ para “colchão”, o que correspondeu a 36,7% dos dados analisados. Por conseguinte, não houve vocalização de // na maioria dos dados coletados (63,3% – 360 ocorrências em 600 palavras no total), tendo aparecido as seguintes variantes: apagamento (2,5%), /N/ como em “co/N/chão” (0,7%), consoante lateral velar [ɫ] (8%) e consoante lateral alveolar [l], tendo esta sido identificada em 313 palavras (52,1%). Por conseguinte, vemos que a frequência da consoante lateral em coda ainda é alta na variedade linguística das crianças de Alvorada-RS.

Por outra parte, a frequência global de substituições/trocas na escrita do grafema que representa o fonema // pelo grafema <u> (vocalização) ocorreu em 124 das 599⁹ palavras analisadas, o que representou 20,5%. Já a grafia correta do grafema <l> e o emprego de outras letras em lugar desse grafema <l> apareceram em 476 das 599 palavras analisadas, equivalendo a 79,5%.

Apesar dessa diferença, para entender tal fenômeno na escrita das crianças, é preciso observar a influência de fatores linguísticos e extralinguísticos. Entre os primeiros, foi considerado relevante somente o contexto fonológico anterior à lateral //: /a/ como em “alface”, /E/¹⁰ como em “anel”, /i/ como em “filme”, /O/ como em “anzol” e

⁹ Entre os dados de escrita, não foi um total de 600 palavras porque uma estava ilegível e foi excluída da análise dos dados.

¹⁰ As autoras não distinguiram /e/ e /ɛ/, como também /o/ e /ɔ/, tendo utilizado nas tabelas as representações /E/ e /O/, respectivamente.

/u/ como em “pulseira”. Quanto ao fator extralinguístico, só foi relevante a escolaridade (3º ano e 4º ano do EF I).

No que diz respeito à investigação do fator linguístico na fala, a vocalização foi mais frequente quando a vogal que precedia a lateral era /E/ como em ‘de[w]ta’ para “delta”, tendo ocorrido em 85 das 120 palavras-alvo analisadas, equivalente a 70,8% (peso relativo .769). A vogal /a/ ficou em segundo lugar (como em ca[w]ça), com 80 casos em 120 palavras-alvo, o equivalente a 66,7% (peso relativo .730). Os contextos precedentes com as demais vogais demonstraram-se pouco favorecedores à vocalização.

Em relação à escrita, a pesquisa revelou que, com exceção de /u/, todas as vogais em contexto fonológico precedente favoreceram a troca do grafema <l> por <u>, conforme indicam os resultados seguidos dos pesos relativos na seguinte ordem: /E/ com 30,8% (.737); /O/ com 29,4% (.723); /i/ com 21,7% (.633); /a/ com 20% (.609).

Ao comparar os dados obtidos das duas modalidades da língua, observamos que o contexto que mais propiciou a vocalização na fala (/E/, peso relativo .769) foi o mesmo que favoreceu as trocas de <l> por <u> na escrita (/E/, peso relativo .737), o que sugere influência da fala na escrita. Porém, o segundo contexto mais favorável para a ocorrência da vocalização na fala (/a/, peso relativo .730) não apresentou o mesmo resultado na escrita (peso relativo .609), sendo os contextos com /O/ e /i/ os mais favoráveis, de modo que Martins e Lima (2019) concluem que a substituição do grafema <l> em coda por <u> não necessariamente pode decorrer da influência da fala na escrita.

Quanto à variável extralinguística escolaridade, esta só foi relevante na escrita. De fato, os alunos de 3º ano mostraram-se mais favoráveis à vocalização (peso relativo .585) do que os alunos de 4º ano (peso relativo .415). No 3º ano houve 77 trocas em 300 palavras, equivalente a 25,7%; no 4º ano houve somente 46 trocas em 299 palavras, o que equivale a 14,4%. Assim, podemos observar que a manifestação na escrita do fenômeno da vocalização da lateral diminui ao longo da escolaridade.

Com base nos resultados de Martins e Lima (2019), podemos concluir que (i) nem sempre a fala influencia nas substituições ocorridas na escrita, isso ocorre devido ao fato de a criança ter conhecimento sobre a estrutura linguística, não se

baseando exclusivamente na oralidade para realizar a escrita, tanto que em contexto fonológico precedente com /a/ a troca de <l> por <u> não se deu na mesma medida que a vocalização na fala; (ii) o processo de escolarização é fundamental para a consolidação de regras ortográficas, especialmente em contextos competitivos.

Certamente, pesquisas como as apresentadas nesta seção, que se somam à literatura existente sobre o fenômeno da vocalização da consoante lateral em coda silábica, demonstram a importância da análise das manifestações linguísticas/variacionistas para um trabalho mais eficaz com a ortografia no ensino fundamental.

2.4 Ensino de ortografia segundo os documentos nacionais

A escrita é uma prática social que está inserida em diversas ações do cotidiano dos indivíduos, seja em lista de compras, receitas, mensagens em mídias digitais, bilhetes etc. Desde o nascimento, a criança está envolvida em um ambiente letrado, mas é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do EF que se espera que ela se alfabetize (cf. BRASIL, 2017). Por conseguinte, a escrita é uma das habilidades a serem desenvolvidas nos anos iniciais do EF, sendo um direito de cada cidadão como afirma a LDB em seu artigo 32, que garante o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Desde o primeiro contato com a escrita, muitos desafios são encontrados, pois cada indivíduo apresenta seu tempo de aprendizagem, conforme os estímulos a que é exposto ao longo de sua vida na sociedade. Entre esses desafios, está o domínio da ortografia, cujos erros estigmatizam o indivíduo que os comete, especialmente numa sociedade que prestigia muito a cultura escrita, haja vista os memes e as piadas que circulam nas redes sociais com alta carga de preconceito.

Por outro lado, o processo de alfabetização não é tão simples. O sistema da escrita do PB compreende um processo de construção de habilidades e capacidades de análises e de transcodificação linguística. Segundo a BNCC,

[a]lfbetizar é trabalhar com apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua do estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) e as letras da escrita (grafemas) o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão

simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações, ou seja, diferentes dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons. (BRASIL, 2017, p.90)

Visto isso, podemos considerar que o processo de ortografização¹¹ se prolonga para além do período de dois anos (o esperado para a alfabetização) por se tratar de um conhecimento mais técnico da escrita. Isto justifica-se porque há pouca regularidade de representação entre fonemas e grafemas no PB. No PB há uma relação biunívoca (uma letra para um fonema) em apenas seis dos 26 grafemas do nosso alfabeto (p, b, t, d, f, v), que são as consoantes bilabiais, linguodentais e labiodentais surdas e sonoras. Entretanto, há várias letras para um mesmo fonema. Exemplos: /s/ - **s**opa, **c**idade, **c**oração, **p**róximo, **a**ssado, **d**escida, **p**izza, **e**xceção); /ʒ/ - **g**igante, **j**anela; /z/ - **e**xato, **a**sa, **a**zedo.

Apesar de a ortografia estar relacionada com a memorização, ela não é um processo passivo, de modo que um ensino reflexivo desse conteúdo pode tornar a aprendizagem mais efetiva. Os PCN já indicavam que o professor pode “apoiar-se no conhecimento morfológico para resolver questões de natureza ortográfica” (BRASIL, 1998, p. 86). Segundo esse mesmo documento, é relevante que as mediações didáticas para o ensino da ortografia sejam ancoradas em dois eixos: o que é produtivo (o que se faz a partir das regras gramaticais) e o que é reprodutivo (o que não se pode fazer por regras, resultando uma escrita a partir da memória). Com ênfase no eixo produtivo, estão as regras que se referem aos aspectos morfológicos e à categoria gramatical da palavra para definir sua forma ortográfica.

Com base na exploração desse primeiro eixo, esta pesquisa visa buscar meios facilitadores para a ação docente no que tange ao ensino da ortografia, pautando-se em aspectos da fonologia e da morfologia para desenvolver a aprendizagem de palavras com <l> ou <u> em final de sílaba. Considerando o aspecto da fonologia, pretende-se levar o aluno a reconhecer a vocalização da consoante lateral /l/ em coda silábica como um fenômeno típico de sua variedade linguística, produzindo a semivogal [w], que na escrita é representada ora por <l>, ora por <u>. Nesse sentido, o presente trabalho pretende contemplar a variação

¹¹ A alfabetização ocorre quando o educando reconhece a escrita através do alfabeto, fazendo correspondência de fonema-grafema. Já a ortografização é a etapa pós-alfabetização, em que o educando passa a construir as regras, a memorizar e a relacionar as palavras.

linguística no tratamento de contextos competitivos de <l> e <u>, tendo em vista que os documentos oficiais para o ensino de língua Portuguesa, desde os PCN até a recente BNCC, apontam para a necessidade de tematizar a variação em sala de aula. Dessa forma, o reconhecimento de um fenômeno fonético-fonológico típico de sua variedade linguística proporcionará ao aluno a consciência de sua própria identidade, que o distingue de falantes de outras regiões.

No âmbito da morfologia, buscamos viabilizar uma escrita reflexiva consciente pautada em quatro contextos para auxiliar na aprendizagem de <l> e <u> em coda:

1) Verbos na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo: uso categórico de <u>. Ex.: amou, vendeu, partiu.

2) Nomes (substantivos ou adjetivos) com plural em <-is>: emprego categórico de <l>. Ex.: animal, papel, barril, fóssil, caracol, paul, normal, estável, azul, útil...

3) Nomes (substantivos ou adjetivos) com plural em <-us>: emprego categórico de <u>. Ex.: bacalhau, chapéu, céu, fariseu, sandeu, mau...

4) Palavras cognatas com o segmento [w] em coda medial: ouro/ dourado; bolsa/bolsinha; culpa/culpado/culposo; causa/causador; selva/selvagem...

Os três primeiros contextos levam em conta o primeiro eixo do ensino de ortografia, ou seja, os aspectos gramaticais (morfológicos) que são produtivos para a apreensão do emprego de <l> ou <u>, enquanto o último contexto combina os dois eixos, já que envolve memorização da grafia de uma palavra primitiva, o que facilita a grafia das derivadas.

Por sua vez, a BNCC afirma também que

[a]s regularidades morfológico-gramaticais, para serem construídas, dependem de que o aluno já tenha algum conhecimento de gramática, pois as regras a serem construídas, dependem desse conhecimento, isto é, são definidas por aspectos ligados à categoria gramatical da palavra, envolvendo morfemas (derivação, composição), tais como: adjetivos de origem com s; substantivos derivados de adjetivos com z; coletivos em /au/ com L; substantivos terminados com sufixo /ise/ com C (chatices, mesmices); formas verbais da 3ª pessoa do singular do passado com U; formas verbais da terceira pessoa do plural do futuro com ão e todas as outras com M; flexões do imperfeito do subjuntivo com SS; infinitivo com R; derivações mantêm a letra do radical, dentre outras. Algumas dessas regularidades são apresentadas por livros didáticos nos 3º e 5º anos e depois (BRASIL, 2017, p.92).

Com base nisso, é importante utilizar-se dos aspectos morfológicos também para a consolidação da ortografização, considerando que a aprendizagem dessas questões fará diminuir consideravelmente os erros ortográficos. As outras questões das irregularidades são pautadas por aspectos históricos da evolução ortográfica. Nesse caso, somente a memorização para sanar os equívocos ortográficos, mas não podemos deixar de considerar que o processo de construção dessas irregularidades se prolonga por toda a vida.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta a linha teórica na qual se baseia a presente pesquisa, a Sociolinguística Variacionista, que serviu como ponto de partida para a abordagem da consoante lateral // em coda no ensino de ortografia. Em seguida, serão expostos os princípios do sistema alfabético do português do Brasil e as contribuições da Morfologia para a solução de questões ortográficas, o que endossará a intervenção pedagógica aqui proposta. Por fim, apresentaremos a proposta metodológica da gamificação, que foi adotada para o ensino-aprendizagem dos contextos ortográficos de uso de <l> e <u> em coda silábica, seguida da caracterização do tipo de pesquisa implementado neste trabalho e do perfil da escola e da turma a partir dos quais foi pensada a proposta do jogo.

3.1 As contribuições da Sociolinguística Variacionista ao ensino

Não obstante as prescrições das gramáticas normativas, a realização da consoante // em coda silábica constitui um fenômeno que está relacionado à variação, conforme é mencionado por Marcos Bagno (2007), que afirma:

Não se percebe essa suposta “preocupação” em distinguir as duas pronúncias. A pronúncia do L como // e não com /w/ só se verifica na fala de pessoas bastante idosas ou de falantes de variedades bem específicas do português, como gaúcha (e, mesmo assim, não de modo geral). (BAGNO, 2007, p.110).

Por conseguinte, é importante considerar os fatores sociolinguísticos para o ensino reflexivo da ortografia. A Sociolinguística Variacionista baseia-se no estudo da fala espontânea, menos monitorada, levando em conta o contexto social e a comunidade de fala. Utiliza-se de pesquisa quantitativa para descrever a mudança/variação linguística.

Essa abordagem teórica surgiu, a princípio, a partir do texto seminal de Weinreich, Labov e Herzog (1968). Diferentemente do Estruturalismo e do Gerativismo, a Sociolinguística Variacionista analisa a língua como uma estrutura heterogênea de onde se deve buscar seu mecanismo de funcionamento, mesmo estando em variação (heterogeneidade ordenada). As primeiras análises segundo essa abordagem se deram no campo da fonologia, porém investigações de cunho

variacionista foram feitas em outros níveis da estrutura linguística (morfologia, sintaxe, léxico).

A variação é caracterizada quando uma ou mais formas, chamadas variantes, competem entre si e mantêm um mesmo valor (significado) num mesmo contexto. A realização da consoante lateral em coda silábica, por exemplo, constitui um fenômeno variável do português, tendo em vista que pode ser representada por diferentes variantes: [l], [ʎ], [w], Ø.

Em qualquer fenômeno variável, “as variáveis são motivadas por fatores sociais ou estilísticos” (WIEDEMER, 2009, p.131), ou seja, toda variação é condicionada por fatores não só linguísticos, mas também extralinguísticos. Os primeiros dizem respeito à estrutura do próprio sistema linguístico, enquanto os últimos se referem aos aspectos sociais que podem atuar no favorecimento ou na rejeição de cada variante (p. ex. região geográfica, classe social, escolaridade, etc.). Por conseguinte, segundo essa abordagem, a língua é interpretada como um elemento social que representa e caracteriza grupos sociais, sendo assim, as variáveis linguísticas apontam os diferentes comportamentos sociais. No caso do fenômeno variável abordado nesta pesquisa, vemos que se trata de uma variação diatópica, considerando que a vocalização é praticamente categórica na maior parte do Brasil, em contraste com variedades de cidades interioranas do Sul do país ou com a variedade lusitana da língua. De todo modo, a consciência do fenômeno variável é o ponto de partida para a intervenção didática que se pretende realizar, qual seja, o ensino-aprendizagem do emprego dos grafemas <l> e <u> em contexto pós-vocálico, o que aponta para a necessidade de levar em conta os princípios do sistema alfabético do PB.

3.2 Os princípios do sistema alfabético do Português do Brasil

Segundo Scliar-Cabral (2003), o ato de escrever, assim como a leitura, inicia-se pela motivação, por uma necessidade real do cotidiano, como uma lista de compras, um bilhete, um bate-papo virtual etc. Após a motivação, ocorrem em sequência o planejamento, a estruturação linguística e a codificação. Sobre o planejamento, mesmo inconscientemente, o cérebro segue uma sequência lógica dos acontecimentos. Já a estruturação linguística, ou linearização, é iniciada por um

esquema geralmente pensado pelo professor. Por fim, a codificação é a etapa em que fonemas são convertidos em grafemas.

As questões ortográficas são apresentadas pelas gramáticas tradicionais sem distinção entre leitura e escrita. Scliar-Cabral (2003) formalizou a leitura e a escrita em dois princípios: a decodificação (leitura) e a codificação (escrita). Essa distinção facilita o processo de aprendizagem minimizando os erros em relação às regras.

Nos princípios aplicados à leitura, a autora organiza a decodificação em três grupos distintos. 1) Regras independentes do contexto grafêmico, que são as relações biunívocas, em que um grafema corresponde sempre a um fonema, de fácil reconhecimento. 2) Regras dependentes do contexto grafêmico, em que um grafema pode representar um fonema ou outro. Exemplo: <s> → /s/ ou /z/, o que exige um conhecimento de regra, isto é, saber que a ocorrência de um fonema ou outro dependerá de outros grafemas que o cercam. 3) Grupo das regras dependentes da metalinguagem e/ou do contexto textual morfossintático e semântico. Este último grupo depende do conhecimento gramatical (cf. ROBERTO, 2016, p.152).

O professor tem um papel relevante nesse processo de aprendizagem. A reflexão sobre cada grafema (o conhecimento metalinguístico) e sua consequente conversão ao respectivo fonema na leitura será possível quando o docente tem a consciência desses princípios e assim pode promover aos alunos um ensino mais reflexivo desde a alfabetização.

Nos princípios aplicados à escrita (codificação), por sua vez, há as relações independentes do contexto; as dependentes do contexto fonológico; as dependentes do contexto morfossintático e fonético; as relações de derivação morfológica; e as alternativas competitivas.

As relações independentes do contexto fonológico são aquelas em que ocorre a biunivocidade entre fonema e grafema por exemplo /b/ para “boi”. Já nas dependentes, o grafema varia conforme as regras que regem a correspondência. Exemplo: /s/ pode codificar <s>, <c> ou <ç>.

No que diz respeito às relações dependentes da morfossintaxe, estas vão além do contexto fonológico para a escrita. Exemplo: /ãw/ que se apresenta como <ão> nos monossílabos tônicos ou nos vocábulos oxítonos, mas se realiza como <am> em final de verbos em demais contextos, formando paroxítona não marcada das 3ª pessoas plurais: *não*, *amarão*, *amam* (cf. ROBERTO, 2016, p. 155). Outro

exemplo é o segmento [w] pós-vocálico em verbos no pretérito perfeito, contexto em que categoricamente ocorre o grafema <u>: *cantou, vendeu, partiu*.

As regras de derivação morfológica são previsibilidades possíveis a partir da origem etimológica, dentre outros fatores como sufixação ou prefixação (como o caso das palavras derivadas: *bolsa/bolsinha; ouro/dourado*) em contextos competitivos (ROBERTO, 2016, p. 155).

Por fim, as alternativas competitivas englobam a maior dificuldade ortográfica. Exemplo: *seção, sessão e cessão*, palavras fonologicamente idênticas, de mesma classe gramatical (substantivos). O sentido de cada uma é que determina a grafia. No entanto, segundo Scliar-Cabral (2003), essas dificuldades se reduzem com o ensino inteligente da gramática. O presente trabalho se insere principalmente no princípio da escrita (codificação), pois desejamos que os alunos aprendam os contextos corretos para a grafia de <l> e <u> em coda silábica.

3.3 Interface Morfologia-Fonologia: contribuições para o ensino de ortografia

Estudos da linguística pós-saussuriana demonstraram que a morfologia e a fonologia sempre estiveram interconectadas. Essa interface foi concebida de diferentes modos, a depender do modelo teórico adotado. Por exemplo, o Estruturalismo americano de Bloomfield denominou essa relação como unidirecional, considerando que a maior parte da morfologia das línguas naturais foi determinada pelos resultados da análise fonêmica: a morfologia reflete a fonologia. Um exemplo disso é a alomorfia que é definida como uma variação de um morfema, ou alomorfes, fenômeno que recebeu destaque no Estruturalismo linguístico. Conforme Gonçalves (2013), ocorre alomorfia interligada fonologicamente em praticamente todos os elementos morfológicos do português: prefixos, sufixos, vogais temáticas, desinências verbais, desinências nominais e radicais, como nos exemplos “desmontar”, “desfazer”, “desabrigar” e “degelar”. Nesses exemplos, observa-se alomorfia no prefixo que indica reversibilidade, pois sua consoante final alterna, na posição de coda, entre sonora (‘de[ʒ]montar’) e surda (‘de[ʃ]fazer’) ou se realiza com alveolar vozeada em onset da sílaba seguinte (‘de[z]abrigar’), além de poder ser apagada em contato com sibilantes (‘degelar’, ‘dessalgar’).

Com o desenvolvimento do modelo clássico de fonologia gerativa (CHOMSKY; HALLE, 1968), a gramática transformacional mudou integralmente o

entendimento da relação morfologia-fonologia, ressaltando a importância das mudanças morfofonêmicas no estabelecimento das regularidades fonológicas. Com isso, destacou-se o efeito de condicionamento morfológico das operações fonológicas, teoria oposta à dos estruturalistas. Gonçalves (2013) cita os seguintes exemplos: uma nasal alveolar [n] se desenvolve quando, numa fronteira morfológica, há um sufixo iniciado por vogal (*fim* > *final*, *rã* > *ranário*, *bom* > *boníssimo*). Esses exemplos podem ser apresentados por uma proposta de regra fonológica, porém essa regra tem de fazer referência à fronteira de morfemas, pois não se aplica entre palavras: “*irmanamiga*” ou “*ranágil*”.

Nos anos de 1970, houve um movimento de reação contra a extrema abstração das descrições gerativistas por haver falta de distinção entre regras fonologicamente condicionadas e regras morfológicamente condicionadas, originando muitas revisões do modelo clássico da fonologia gerativa, o que propiciou o surgimento da morfologia derivacional, inovando a teoria gerativa, quando, pela primeira vez, postulou-se um componente morfológico autônomo, independente do sentido sintático ou do fonológico. Gonçalves (2013) cita que os estudos de Chomsky (1970) e Halle (1973) atribuíram ao léxico uma estrutura mais refinada, dando um ponto de partida para outros autores estudarem a organização do léxico, incluindo a defesa de que o léxico também poderia ser usado para expressar processos fonológicos. Então os chamados modelos de morfologia lexical abriram portas para os estudos da interface morfologia-fonologia, pois mostraram que regras de formação de palavras podem ter acesso à informação fonológica, da mesma maneira que regras fonológicas podem ser condicionadas pela morfologia derivacional.

Daremos exemplos de cada situação citada. No primeiro caso, o acréscimo do sufixo *-al* a uma base (*dorso* > *dorsal*): pelo fato de o sufixo formar sílaba com a última consoante de base, quando nesta há consoante lateral, a consoante do sufixo passa a ser uma vibrante, havendo uma dissimilação: *cavalo* > *cavalar*; *escola* > *escolar*. No segundo caso, sabe-se que é comum haver a neutralização das vogais pretônicas, provocando em determinadas variedades do português a ocorrência do timbre fechado (p. ex. *c[e]rteza*, *b[o]lada*), porém o acréscimo de determinados sufixos não altera o timbre aberto da base (p. ex. *c[ε]rtamente*, *b[o]linha*).

Na década de 1980, surgiu um modelo de análise linguística inclinado para a

relação das representações fonológicas com as estruturas morfológicas e vice-versa, o que ficou conhecido como fonologia lexical, o qual é baseado na existência de dois componentes: o lexical e o pós-lexical. “No módulo lexical, operam regras morfológicas em interação com regras fonológicas. No pós-lexical, que envolve domínios maiores que a palavra, aplicam-se regras fonológicas posteriores aos processos sintáticos” (GONÇALVES, 2013, p. 340). Tanto a fonologia estruturalista quanto a fonologia lexical têm um nível intermediário: o morfofonêmico. Com a fonologia lexical emerge uma concepção bidirecional da interface morfologia-fonologia.

Conseqüentemente, esse modelo de fonologia lexical postula dois tipos de regras fonológicas: (i) as lexicais, que respeitam as informações fonológicas e se aplicam quando a palavra ainda está em formação; (ii) as pós-lexicais, que são cegas às informações morfológicas e aplicadas na palavra pronta. O quadro de Lee (1995) reproduzido abaixo traz de forma sucinta as diferenças entre esses dois tipos de regras:

Quadro 1. Diferenças entre regras lexicais e pós-lexicais

LEXICAIS	PÓS-LEXICAIS
Fazem leitura de rótulos, ou seja, inspecionam a estrutura interna das palavras (reconhecem formativos); são regras que leem rótulos, não dispensando a informação contida nos colchetes morfológicos.	São “cegas” à estrutura mórfica das palavras (não reconhecem formativos), não lendo os rótulos contidos nos colchetes, pois ignoram tais informações e atravessam fronteiras.
Reconhecem categorias lexicais (p.ex., “sabem” o que é verbo e o que não é).	São <i>category blind</i> , ou seja, não reconhecem classes de palavras.
Quanto ao domínio de aplicação, não podem operar fora de palavras (aplicação intravocabular).	Aplicam-se intra ou extravocabularmente.
Podem ser cíclicas (atuar nos vários ciclos da derivação) ou não.	São necessariamente não-cíclicas.
Preservam estruturas, já que operam apenas com elementos da representação subjacentes (fonológicos).	Não preservam estruturas, já que podem envolver elementos não-contrastivos (realizações fonéticas).
São regras marcadas pela excepcionalidade, ou seja, reconhecem exceções.	São categóricas (não representam exceções).

Fonte: Lee (1995, p. 7)

Conforme já exposto no capítulo precedente, um exemplo de regra pós-lexical em português é a vocalização da lateral alveolar, quando representada informalmente, pode ser feita da seguinte maneira (/l/ → [w] /— \$). Essa regra se

aplica à palavra pronta, não ocorrendo em fronteiras morfológicas. Também é categórica e não preserva a estrutura, visto que /l/ e /w/ já não se opõem em posição de coda silábica. Vejamos os exemplos:

normal [w]	mas:	normalidade [l]
papel [w]	mas:	papelada [l]
jornal [w]	mas:	jornaleiro [l]

O reconhecimento pelo professor de que o fenômeno da vocalização da consoante lateral é uma regra pós-lexical lhe fornece mais uma estratégia para o ensino-aprendizagem de ortografia nesses contextos: se uma palavra apresentar o segmento [w] final e este passar a [l] com o acréscimo de um sufixo, é mais um sinal de que o grafema a ser usado na base primitiva é <l> e não <u>. Vê-se, portanto, como o apelo ao componente morfológico se mostra bastante útil para auxiliar no ensino de convenções ortográficas.

Mota (2016) reconhece a relevância da interface entre morfologia e fonologia comentando alguns casos do português. Dentre esses casos, ela destaca a vocalização de /l/ na forma plural de nomes e adjetivos em que essa consoante lateral compõe a coda final do radical da forma singular da palavra, como se observa nos exemplos *canal, canais; anel, anéis; lençol, lençóis* e *paul, paulis*. A autora afirma que essa consoante tem a singularidade de se realizar como glide em contexto apropriado, como o caso de o acento da palavra recair sobre a sílaba fechada por /l/ seguida do morfema de plural.

Esse processo morfológico do plural, por adjunção de -/S/ e desfavorecimento de -/L/ como segmento final, é explicado por um processo fonológico, em que a consoante se ancora ao núcleo silábico, originando um ditongo fonético, ou seja, a consoante deixa de ocupar a posição de coda e associa-se ao núcleo da sílaba que fecha, no singular, dando origem a um ditongo decrescente seguido por um marcador de plural (p. ex. [ajj] em *canais*). Tal fenômeno fonológico apenas afeta lexemas terminados em -/l/, porém sem efeito se o nome é oxítono, como em *canil, canis; senil, senis*. Nesse caso há a fusão dos dois segmentos com traços iguais [+alt,-rec]. Se não houver a acentuação da sílaba final, ocorre a dissimilação da vogal /i/ da última sílaba do radical em contato com [j], dando origem a um ditongo

[ey] átono, como em *frágil, frágeis e fácil, fáceis*. A autora portuguesa reconhece o fenômeno da vocalização da consoante lateral em coda silábica no PB, porém ela chama a atenção para o fato de na variedade brasileira não ocorrerem plurais como *norma[w]s e *ane[w]s, tal como no PE são agramaticais os plurais *norma[l]s e *ane[l]s. Segundo a autora, tais restrições, nas duas variedades, são associadas ao fato de /S/ estar posicionado à direita de /L/, o que geraria sequências não canônicas, de modo que o plural nas duas variedades é resolvido pela vocalização da consoante lateral, que se associa à vogal precedente, produzindo o glide velar [j], que resulta em um ditongo (cf. *normais, anéis*).

De todo modo, a descrição feita por Mota (2016) aponta para a estratégia de considerar o plural dos nomes terminados em <l> para ajudar os alunos a fixar mais um contexto de uso desse grafema, o que é aproveitado na elaboração da intervenção pedagógica proposta neste trabalho.

3.4 Consciência fonomorfológica

Durante a alfabetização, a consciência fonológica tem um papel fundamental conforme afirma Roberto (2016, p. 157): “Tudo tem início com o desenvolvimento da consciência fonológica, durante o processo de alfabetização”. Essa habilidade está subdividida em consciência de rimas e aliterações, consciência de palavras, consciência silábica e consciência fonêmica, sendo esta a mais essencial na alfabetização.

Com isso, é necessário respeitar essas diferenças para o ensino da ortografia, pois existem diversos tipos de relações fonográficas. As relações fonográficas regulares não devem ser ensinadas conforme as relações fonográficas irregulares, pois enquanto umas podem ser desencadeadas baseadas nas regras, as outras exigirão mais minuciosidade nas estratégias, respectivamente.

Nesse sentido, o conhecimento morfológico pode auxiliar no ensino das relações irregulares. Saber, no contexto competitivo <l> ou <u> em final de sílaba, a regra segundo a qual o verbo na flexão de terceira pessoa do singular no pretérito perfeito sempre utilizará <u> é um bom exemplo. E sobre o ensino das relações regulares, por mais simples que pareçam, estas podem ser interpretadas equivocadamente pelas crianças, que muitas vezes constroem suas próprias hipóteses (ROBERTO, 2016, p.161). Assim, para uma aprendizagem eficaz, é

preciso levar o aluno a compreender a regra de fato, internalizando-a de maneira reflexiva, não meramente decorada.

3.5 Gamificação

Tendo em vista que o propósito deste trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras é desenvolver um jogo tematizando o emprego de <l> e <u> em coda silábica como ferramenta didática para o trabalho do professor em sala de aula, cabe tecer algumas considerações a respeito do que é conhecido como *gamificação*, que adotamos como proposta metodológica.

É notório que a sociedade vem se modernizando ao longo das últimas décadas. A era digital ganha cada vez mais intensidade em nossa rotina, bem como o uso dos jogos digitais, cuja prática se inicia, frequentemente, já na primeira infância. Os alunos que frequentam as escolas nos dias atuais são diferentes dos que frequentaram as escolas nas últimas décadas, pois estão inseridos atualmente num mundo repleto de tecnologias.

Diante desse cenário, além de o corpo docente ter domínio dos conteúdos e da didática, também precisa acompanhar os avanços e as necessidades da educação contemporânea, ou seja, a modernização da educação. Uma proposta para desenvolver esse aspecto é explorar a gamificação em sala de aula. Esse conceito está associado a jogos eletrônicos, exclusivos, anteriormente, ao entretenimento. Nos últimos anos, a gamificação vem ganhando espaço nas atividades escolares, tornando as aulas mais divertidas e prazerosas. O termo *gamificação* origina-se do inglês *gamification* e constitui uma metodologia que explora o uso dos recursos e da lógica dos *games* (jogos) para potencializar o desenvolvimento das habilidades do currículo de maneira lúdica (DRUMOND, 2020). Esse conceito não se limita a jogar jogos, mas a pensar e agir como em um jogo, ou seja, a dinâmica, a interação e os estímulos dessa modalidade de entretenimento são inseridos nos métodos de ensino.

Drumond (2020) define a gamificação da seguinte maneira:

É importante esclarecer que a gamificação é um conceito que não se restringe a jogar games, mas a pensar e agir como em um jogo. Ou seja, aplicar elementos e mecânicas do universo dos jogos eletrônicos em outros contextos. Dessa forma, a construção de conhecimentos por meio da gamificação acontece pelo estímulo, pela interatividade e pela utilização de dinâmicas dos jogos. (DRUMOND, 2020, p. 1)

As dinâmicas de jogos como a interação social, a comunicação, a competição, a concentração podem auxiliar no processo de aprendizagem de maneira efetiva. Nesse sentido, Gonçalves *et al.* (2016) descrevem que a gamificação é a aplicação dos recursos presentes nos jogos, como a dinâmica (comportamentos), a mecânica (regras), a estética (emoções) e os próprios elementos dos jogos para envolver os jogadores, promover ações e aprendizados, como também solucionar problemas fora do contexto convencional de entretenimento. O quadro a seguir apresenta as principais técnicas desempenhadas quando se utiliza da gamificação:

Quadro 2. Uso da dinâmica, mecânica, estética e de elementos do jogo na gamificação

Dinâmica de jogos	Mecânica de jogos	Estética de jogos	Elementos de jogos
Restrições	Regras	Motivação, Competências	Habilidades, regras
Progressão de níveis	Recompensa	Motivação	Pontos, medalhas, níveis
Relações sociais	Compartilhamento, equipe	Engajamento, motivação, cooperação, colaboração, altruísmo	Formação de equipe, presentes
Posição	Status, feedback	Competição, motivação	Ranking
Conquista	Desafios, missões, vitória, aleatoriedade	Competição, motivação	Desbloqueio de conteúdo, desafios de jogo, mapas
Personalização	Configurações	Engajamento	Avatar, bens virtuais
Reforço	Replay	Competências	Loops
Narrativa	Escolhas	Engajamento, motivação	Diálogo, enredo

Fonte: Gonçalves *et al.* (2016, p.1306)

Com base nos recursos apresentados acima, entendemos o quanto a gamificação pode auxiliar de maneira positiva no ambiente educacional, pois sua contribuição principal se baseia tanto na motivação extrínseca e intrínseca quanto no engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. Desafios, progressão,

conquista, narrativa, colaboração, recompensa, replay e experimentação são estratégias utilizadas nessa perspectiva.

Entre os modelos de gamificação, todos têm em comum a identificação dos elementos fundamentais e das etapas. O primeiro é o modelo de Marazewski (2012 *apud* GONÇALVES *et al.* 2016)¹², que apresenta a estrutura a partir do acróstico inglês *GAME*: *Gather* (coletar), *Act* (agir), *Measure* (mensurar) e *Enrich* (melhorar). Nessa proposta, direciona-se a realização da gamificação em quatro etapas/fases: planejamento, aplicação do projeto, mensuração e melhoria contínua. O segundo modelo é de Huang e Soman (2013 *apud* GONÇALVES *et al.* 2016)¹³, o qual apresenta o processo de gamificação em cinco etapas: (i) compreender o público-alvo e o contexto; (ii) traçar os objetivos de aprendizagem; (iii) estruturar a experiência como um programa de aprendizagem; (iv) identificar os recursos necessários para a gamificação; e (v) aplicação de elementos pessoais ou sociais (mecânica de jogo) no processo de aprendizagem. O terceiro modelo é o de Seixas *et al.* (2014), que mostra o processo de gamificação em quatro fases: (i) seleção e entendimento de objetivos; (ii) identificação de ferramentas; (iii) seleção de plataformas *on-line* de recompensa; e (iv) adequação das estratégias. Os autores apontam uma importante contribuição de tal estudo:

Uma contribuição que pode ser citada é a constatação da relevância e benefícios resultantes da gamificação como estratégia no engajamento. Visto que essa possibilidade, entre tantos aspectos, proporciona ao professor: uma visão geral do comportamento em sala de aula e habilidades cognitivas adquiridas. Além disso, permite aos alunos ter reconhecidas quais competências alcançou e, com isso, avaliar quais precisa adquirir (SEIXAS *et al.*, 2014, p. 567).

O último modelo, elaborado por Klock, Cunha e Gasparini (2015), apresenta a seguinte descrição:

A gamificação é a utilização de técnicas existentes em jogos para motivar e engajar pessoas com objetivos da vida real. Para auxiliar o aluno a alcançar seu objetivo (aprender), a gamificação pode aumentar progressivamente a dificuldade dos exercícios, permitir que o aluno cometa erros (o que não é bem tolerado na educação tradicional) e promover competições e colaboração entre os alunos a fim de ensinar ao mesmo tempo em que

¹² MARAZEWSKI, A. **Gamification: a simple introduction**. Amazon Digital Services, 2012.

¹³ HUANG, W. Y.; SOMAN, D. **A practitioner's guide to gamification of education**. Rotman School of Management, University of Toronto, 2013.

diverte. Entretanto, para que a gamificação produza o efeito esperado, é necessário que ela considere o conteúdo a ser aprendido, as características dos alunos e as tarefas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (KLOCK; CUNHA; GASPARINI, 2015, p.1).

Com base nesse conceito, os autores propõem quatro dimensões em forma de questões — “Por quê?”, “Quem?”, “O quê?” e “Como?” —, cujas respostas norteiam os processos e elementos utilizados para incentivar determinados comportamentos.

Portanto, vimos que os estudos apontam em comum que a proposta de gamificação na educação consiste em cinco elementos principais: (i) identificação dos aspectos de contexto educacional (perfil dos alunos, da escola), (ii) descrição dos objetivos educacionais, (iii) indicação das habilidades, (iv) mapeamento das estratégias e (v) seleção de jogos.

Em nossa proposta de gamificação, estão contemplados todos esses elementos, visto que (i) nosso público-alvo são alunos do 5º do EF, que estão ainda construindo suas hipóteses na aprendizagem da ortografia; (ii) temos como objetivo o ensino-aprendizagem dos contextos ortográficos de uso de <l> e <u> em coda silábica; (iii) pretendemos desenvolver a habilidade escrita a partir de aspectos ortográficos; (iv) as estratégias mapeadas perfazem os quatro casos de interface fonologia-morfologia descritos no final da seção 2.4; e (v) nosso jogo é um aplicativo eletrônico com desafios e recompensas, representadas por mudanças de fases.

Em resposta àqueles que eventualmente se oponham ao uso de jogos eletrônicos no ensino, alegando que seria uma forma de alienar o aluno, tornando-o passivo no processo de aprendizagem, podemos contrapor o seguinte:

As práticas gamificadas, ao contrário das aulas expositivas convencionais, não colocam o aluno em posição passiva na aquisição de conhecimentos e em seus processos de aprendizagem. Pelo contrário, a gamificação em sala de aula preza pela participação ativa do aluno (ALVES; COUTINHO, 2016, p.222).

Portanto, podemos afirmar que entre as variadas razões para utilizar a gamificação na educação estão a criação de uma aprendizagem interativa, a motivação dos discentes e a mudança de comportamento, tornando-os cidadãos mais criativos e proativos.

3.6 Caracterização do tipo de pesquisa

Esta pesquisa, ancorada em textos de natureza teórica, consiste em uma ação propositiva direcionada inicialmente para turmas de 5º ano do EF, podendo ser adaptada para turmas a partir do 4º ano ou demais anos do EF II. Por um lado, a presente pesquisa é de natureza bibliográfica. O caráter bibliográfico se revela por uma revisão da literatura sobre a realização da consoante lateral em coda silábica em gramáticas normativas, em pesquisas sociolinguísticas e em estudos que tratam da interface morfologia-fonologia, dos princípios alfabéticos do PB e da consciência fonológica, a fim de dar suporte à intervenção pedagógica sobre a dificuldade dos alunos em empregar os grafemas <l> e <u> em contextos competitivos. Além disso, analisa-se como os documentos oficiais que tratam do ensino de português abordam as questões ortográficas baseadas no ensino de morfologia, fonologia e variação linguística, o que fornece elementos que fundamentaram nossa proposta didática.

Por outro lado, este trabalho tem caráter propositivo. Por se tratar da finalização de um curso de mestrado profissional na área de Letras, é necessário apresentar um produto que atenda a alguma necessidade de aprendizagem manifestada pelos alunos na prática do docente-pesquisador. Desta maneira, desenvolvemos um jogo eletrônico de fases por meio de um aplicativo que possa ser posteriormente utilizado em sala de aula por outros professores com suas turmas.

3.7 Contexto de pesquisa

A pesquisa surgiu a partir de nosso trabalho em uma escola municipal da rede pública do Rio de Janeiro. A infraestrutura da unidade escolar é funcional: 9 salas de aula, sala de diretores, sala de professores, sala de informática, área externa grande, porém sem quadra de esportes, havendo também cozinha, refeitório, sala de leitura e banheiros adequados à clientela. A instituição é engajada em projetos que estimulam o respeito, a paz na escola, a parceria da família e da comunidade, além de participar do projeto “Espaço de Ser”, no qual desenvolve o autocontrole das emoções.

A clientela recebida na escola é diversificada: alunos de classe média baixa e de baixa renda. Há também alunos com necessidades especiais. Essa diversidade sociocultural, econômica e ideológica gera mais um desafio para o professor atuar em sala de aula, respeitando as diferenças que há na escola. A mediação didática

proposta foi pensada nesse contexto e foi construída em vista de uma turma de 5º ano do EF com um total de 34 alunos, sendo 18 meninas e 16 meninos com idades entre 10 e 12 anos. A maioria dos alunos reside no bairro em que a escola é localizada e tem pouco ou nenhum contato com livros em suas casas, sendo a escola o principal meio que proporciona esse contato, seja na sala de aula, seja na sala de leitura com o uso de livros didáticos ou paradidáticos. Do mesmo modo, a maioria dos alunos não tem facilmente acesso a meios culturais, como teatros, museus, exposições etc. Isso ocorre pelo baixo nível econômico da maioria das famílias e também pela escassez de oferta desses meios na comunidade. Quando possível, os alunos têm acesso a esses locais através de passeios e eventos promovidos pela escola. Essa realidade é mais um motivo para que nossa contribuição seja a elaboração do jogo digital, uma vez que isso tem grande apelo junto ao público infanto-juvenil e constitui em muitos casos um meio de entretenimento, de modo que seria interessante aliar divertimento e aprendizagem.

4. A PROPOSTA DO JOGO DIGITAL

Neste capítulo, descreveremos a nossa proposta do jogo digital como intervenção didática para auxiliar a aprendizagem dos contextos de emprego de <l> e <u> em coda silábica, por meio da interface com a morfologia. Como já referido, tal proposta está ancorada na Resolução 003/2021 do Conselho Gestor do Mestrado Profissional em Letras (ver Anexo), que dispõe sobre as normas de elaboração do trabalho de conclusão de curso da sétima turma do ProfLetras, tendo em vista a crise sanitária provocada pela Covid-19, que impactou o ensino presencial em todo o país.

Entre as normas aprovadas, está a possibilidade de o trabalho de conclusão de curso ter caráter apenas propositivo, sem necessariamente ser aplicado. Do mesmo modo, a Resolução 003/2021 prevê que tal trabalho de conclusão pode constituir um produto sistematizado e advindo de reflexões a partir de um embasamento teórico, de modo que nossa opção foi o desenvolvimento de um jogo digital em parceria com profissionais da área de programação. O aplicativo desse jogo roda em dispositivos com sistema operacional Android e pode ser baixado gratuitamente a partir do *Google Drive* por meio do seguinte *link*:

https://drive.google.com/file/d/1iTPDWxqQrzb6JeELYal-MRA4ET-L2x4i/view?usp=drive_link

4.1. O jogo “É com L ou U?”

A denominação do jogo “É com L ou U?” foi definida a partir da problemática que norteou a presente pesquisa: o contexto competitivo de <l> e <u> em final de sílaba, que tanto gera dúvidas nos alunos de ensino EF I, sobretudo entre os do 3º ao 5º anos. O jogo foi desenvolvido digitalmente para atrair o público-alvo de maneira lúdica, motivacional e prazerosa, de modo que os alunos possam praticar o contexto competitivo de <l> e <u> em final de sílaba e, ao mesmo tempo, estar inseridos no mundo da gamificação, tendência que vem crescendo nas gerações atuais. O jogo é composto por quatro fases, cada uma com ênfase em um contexto de base morfológica para o emprego de <l> e <u>.

O aplicativo é constituído por três telas principais, sendo elas: introdução, menu inicial e tela de jogo. A introdução é uma tela básica que exhibe o nome do jogo

“É com L ou U?” com um efeito que dura cinco segundos para a transição. O menu principal é estático e contém as opções “jogar”, que inicia o jogo, e “sair”, que fecha o aplicativo, além de um ponto de interrogação no canto superior esquerdo que, ao ser clicado, exibe as regras do jogo. A tela de jogo é onde este efetivamente acontece: ao clicar em “jogar”, o usuário começa a interagir com uma série de eventos divididos em quatro fases, que serão descritas nas próximas seções.

Ao longo do jogo, o usuário terá que completar lacunas com <l> ou <u> em 60 palavras selecionadas aleatoriamente, 15 em cada fase, totalizando 60 pontos, porém o *feedback* só é dado ao final da última etapa, quando é exibido o total de acertos com o percentual correspondente de êxito. Por se tratar de um jogo que requer desafio, o jogador tem até cinco segundos para completar a lacuna, caso contrário deixará de pontuar, pois logo aparece um novo vocábulo. Toda vez que uma palavra for completada com o grafema, haverá uma indicação sobre o desempenho antes que essa palavra saia da tela: um emoji de aprovação no caso de acerto ou de decepção no caso de erro.

Para melhor aproveitamento do jogo, sugerimos a organização da turma em grupos para explorar a leitura de textos de diferentes gêneros (p. ex. poemas, cartazes, convites, fábulas, contos, notícias, entre outros) contendo palavras com <l> e <u> em coda silábica. Cada grupo receberia um texto e dele destacaria todas as palavras que apresentassem os referidos grafemas em final de sílaba. Em seguida, sob a supervisão do professor, o grupo organizaria as palavras destacadas em duas colunas em uma tabela, segundo a classe gramatical: verbos e nomes. Observe a seguir um exemplo de como poderia ser desenvolvida a atividade:

A BRINCADEIRA

Jussara estava brincando com seus amigos. E chamou seu primo José para participar.

— A brincadeira é assim, José, eu falo uma palavra e você tem que me dizer uma rima com ela.

José gostou da brincadeira.

— Eu começo! — disse Ana — A palavra é papel!

— Céu! — falou Jussara.

José pensou, mas não conseguiu se lembrar de nenhuma palavra.

— Não tem problema, na próxima você consegue — disse Jussara — que tal você começar?

— Está bem! A palavra é jornal! — disse José.

— Pardal! — disse Ana.

— Degrau! — falou Jussara.

— Mingau! — bradou José bem animado.

— Varal! – falou Jussara de novo.

— Girassol! — disse Lúcio que acabava de chegar.

— Mas girassol não rima com pardal! — respondeu Ana.

— Mas eu também quero brincar. — retrucou Lúcio.

— Se você quer brincar, tem que dizer uma palavra que rima com... Ana pensou um pouco e falou:

— Chapéu!

— Pastel! — Lúcio tinha pensado rápido.

— Muito bem! Isso mesmo. Agora eu: carretel! — disse Jussara.

— Pincel! — gritou Ana.

— Troféu! — disse José.

— Mel! — falou Lúcio.

E assim Jussara e seus amigos passaram a tarde toda brincando.

(Autor desconhecido, com adaptações)

Tabela 4. Palavras com <l> e <u> em coda separadas por classe gramatical (verbos e nomes)

Verbos	Nomes
chamou, gostou, falou, pensou, conseguiu, bradou, respondeu, retrucou, gritou	automóvel, imóvel, jornal, pardal, degrau, mingau, varal, girassol, chapéu, pastel, carretel, pincel, troféu, mel.

Fonte: Elaborada pela autora-pesquisadora

O professor pode perguntar aos alunos o que eles observam sobre o final das palavras transcritas do texto. Espera-se que os alunos digam que os verbos sempre terminam com <u> e que entre os nomes há uma variação, ora com <l>, ora com <u>.

O passo seguinte é pedir que os alunos separem os nomes em outra tabela, dividida em duas colunas: na primeira, ficam os nomes no singular extraídos do

texto; na segunda, deve-se colocá-los no plural, conforme o exemplo a seguir:

Tabela 5. Nomes no singular com coda final em <l> ou <u> e seus respectivos plurais

Singular	Plural
papel	papéis
céu	céus
jornal	jornais
pardal	pardais
degrau	degraus
mingau	mingaus
varal	varais
girassol	girassóis
chapéu	chapéus
pastel	pastéis
carretel	carretéis
pincel	pincéis
troféu	troféus
mel	méis ¹⁴

Fonte: Elaborada pela autora-pesquisadora

O propósito desta atividade é evidenciar para os alunos que o plural dos nomes serve como referência para depreensão do grafema usado na terminação da palavra no singular: os nomes cujo plural for <us> terão <u> no singular; aqueles com plural em <is> apresentarão <l> no singular.

Já no caso dos nomes contendo [w] em coda medial, usa-se o critério da memorização associado ao fenômeno morfológico da derivação como forma de fixação do emprego de <l> ou <u>, pois o grafema em coda medial da palavra primitiva se mantém na forma derivada. Para fixar essa interface com a morfologia, o professor pode aplicar a atividade a seguir:

Observe as palavras primitivas a seguir e escreva uma palavra derivada para cada uma delas:

¹⁴ As gramáticas normativas também registram o plural *meles*.

Palavra primitiva:

Palavra derivada:



ouro



bolsa



calça



roupa



selva



calvo



doutor

Como se trata de atividade voltada para turmas do 4º ou do 5º anos do EF, as palavras primitivas são acompanhadas de ilustrações para motivação. Possíveis respostas: dourado, bolsista/bolsinha, calceiro/calcinha, roupeiro/roupinha, selvagem, calvície, doutorado/doutorzinho.

Em suma, as atividades sugeridas acima buscam reforçar para os alunos os contextos morfológicos que auxiliam no emprego de <l> ou <u> em coda silábica: (i) verbo na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, em que há uso categórico de <u>; (ii) plurais de substantivos e adjetivos em –is ou –us para depreender, respectivamente, os grafemas <l> e <u> na terminação das formas do singular; e (iii) palavras cognatas cujo mecanismo morfológico da derivação costuma preservar o grafema da coda silábica medial da palavra primitiva.

Após a aplicação dessas atividades ou outras similares, o professor pode apresentar então o jogo digital para os alunos aplicarem seus conhecimentos. Quando toda a turma finalizar as rodadas, pode ser feito um *ranking* com a pontuação de cada aluno, premiando de maneira criativa os três primeiros colocados.

Nas próximas seções, serão detalhadas as quatro fases do jogo, que envolvem os contextos morfológicos acima descritos para a depreensão de qual grafema deve ser empregado no contexto competitivo de <l> e <u> em coda silábica.

4.2. Fase 1

Partindo do pressuposto de que o aluno do 5º ano já reconhece a classe gramatical do verbo (palavra que se flexiona em tempo, modo, número e pessoa e que normalmente aparece associada a uma forma pronominal, p. ex. “e/e falou”), a fase 1 explora o uso categórico de <u> na grafia da coda final dos verbos na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, em contraste com os nomes, que podem apresentar <l> ou <u>. Esta etapa do jogo começa com uma dica sobre tal contexto, momento para que o aluno resgate seus conhecimentos prévios sobre o assunto para então iniciar o desafio:

Olá! Atenção para a 1ª dica: Os verbos no tempo passado sempre serão com U.

Em seguida, aparecem verbos na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo em alternância com alguns nomes terminados em <l> (substantivos ou adjetivos), havendo sempre uma lacuna na última letra para o jogador fazer a escolha de completar com os grafemas <l> ou <u>. São previstas 15 palavras nessa fase, cujo banco de dados inclui os seguintes itens lexicais: verbos: amou, andou, aprendeu, atingiu, bebeu, brincou, caiu, caminhou, comeu, cozinhou, desceu, entendeu, escreveu, faliu, falou, feriu, fugiu, leu, mentiu, morreu, partilhou, partiu, pensou, pulou, saiu, subiu, sumiu, vendeu, virou e viveu. Nomes: anel, anil, animal, barril, funil, jornal, mural, normal, papel e pernil. Ao completar o percurso desta primeira fase, o jogador passa para a fase 2 com a pontuação de acertos cumulativa, sendo esta exibida ao final do jogo.

4.3. Fase 2

O objetivo desta fase é trabalhar o contexto de nomes (substantivos ou adjetivos) com plural em <-is>, em que se dá o emprego categórico de <l> no singular (animal - animais), e de nomes (substantivos ou adjetivos) com plural em <-us>, em que ocorre o uso categórico no singular de <u> (chapéu - chapéus). Assim como na fase 1, a fase 2 começa com uma dica referente ao contexto morfológico descrito acima:

Se liga na 2ª dica! Se o final da palavra é L, seu plural terminará em -is. Se o final for U, o plural terminará em -us.
--

Após a dica, surgem 15 cartas de baralho em que o jogador deve clicar para revelar as palavras (substantivos ou adjetivos) no plural para leitura e memorização. Ao se sentir preparado, o usuário clica em “continuar” para iniciar o desafio. Na sequência, aparece uma palavra de cada vez, daquelas mesmas apresentadas no plural, porém no singular para o preenchimento da lacuna com os grafemas <l> ou <u>. O jogador terá êxito se acertar o emprego desses grafemas seguindo a dica. O banco de dados desta fase é o seguinte: anéis/anel, anis/anil, animais/animal, anzóis/anzol, astrais/astral, atuais/atual, automóveis/automóvel, azuis/azul, bacalhaus/bacalhau, barris/barril, baús/baú, berimbaus/berimbau, cacaús/cacau, cafezais/cafezal, camafeus/camafeu, canais/canal, canis/canil, caracóis/caracol,

carretéis/carretel, carrosséis/carrossel, cascavéis/cascavel, céus/céu, chapéus/chapéu, degraus/degrau, difíceis/difícil, fariseus/fariseu, faróis/farol, febris/febril, festivais/festival, finais/final, fluviais/fluviais, formais/formal, funis/funil, gentis/gentil, girassóis/girassol, jornais/jornal, legais/legal, lençóis/lençol, luaus/luau mingaus/mingau, morais/moral, móveis/móvel, natais/natal, naturais/natural, normais/normal, pardais/pardal, pastéis/pastel, paus/pau, pessoais/pessoal, pica-paus/pica-pau, pigmeus/pigmeu, pincéis/pincel, pneus/pneu, postais/postal, quintais/quintal, sais/sal, sandeus/sandeu, seus/seu, troféus/troféu, túneis/túnel, varais/varal, véus/véu.

4.4. Fase 3

A fase 3 é baseada no contexto de palavras cognatas (p. ex. *ouro/dourado*) e tem como propósito levar o jogador a perceber a relação entre uma palavra primitiva e sua derivada (com acréscimo de afixo), tendo em vista que a grafia da base costuma se manter: se a palavra primitiva contiver coda silábica medial com <u>, conseqüentemente a derivada será com o grafema <u>; se a coda silábica medial da palavra primitiva apresentar <l>, este será mantido na derivada, seguindo essa mesma lógica. A princípio, assim como nas fases anteriores, surge uma dica inicial:

Ótimo! Chegou até aqui! Atenção na 3ª dica: As palavras que se originam de outras mantêm a ortografia. Se a palavra primitiva é com **L**, a derivada também será; se for com **U**, a derivada também será!

Após a dica, surgem 15 balões que devem ser estourados por meio de cliques, a fim de revelar as palavras primitivas para a memorização. Quando o jogador se sentir pronto, deve clicar em “continuar”, a fim de iniciar o novo desafio de completar a lacuna de final de sílaba, escolhendo <l> e <u> para o preenchimento. Entre as palavras que podem ser apresentadas nesta fase estão estas: açougue - açougueiro, alfaiate - alfaiataria, alfinete - alfinetado, almoçar - almoço, alto - altura, aplaudir - aplauso, asfalto - asfaltado, autor - autoria, bolsa - bolsinha, calça - calcinha, calcular - cálculo - calculista, calma - calmante, calvo - calvície, causa - causador, colcha - acolchoado, culpa - culpado - culposo, estouro - estourado, filme - filminho, folga - folgado - folguista, golpe - golpista, ouro - dourado, ousado -

ousadia, palma - palmada, pau - paulada, pulga - pulguinto, pulso - pulseira, saudade – saudoso, selva - selvagem, tesouro - tesoureiro e volta - voltinha.

Nesta fase, dois eixos do ensino de ortografia estão envolvidos: (a) o reprodutivo, que não se pode fazer por regras, mas somente a partir da memória, como a fixação do grafema em cada sílaba da base; (b) o produtivo, que se faz a partir das regras gramaticais, ou seja, pela observação de aspectos morfológicos, como a regularidade ortográfica entre a base e forma derivada que recebeu o afixo.

4.5. Fase 4

A fase 4 é a última etapa, que se inicia com um recado de motivação:

Excelente! Você chegou na última fase. Agora você já conhece as dicas. Capriche!

Esta fase tem a finalidade de recapitular todos os contextos morfológicos das fases anteriores, de modo que, após o recado, surgem, de maneira aleatória e uma a uma, 15 palavras do banco de dados das etapas anteriores. Em cada palavra, o jogador opta por preencher a lacuna com <l> ou <u>. O sinal de acerto e erro continua sendo presente por meio de emojis. Ao completar todas as palavras, finaliza o jogo.

4.6. Final do jogo

Ao concluir a fase 4, aparece a tela de resultado, com recursos de animações, apresentando o número de acertos e desempenho do jogador. A depender da pontuação total, haverá diferentes mensagens, conforme exposto abaixo:

- a) 100% de acertos (60 pontos) : “Parabéns: você é o mestre das palavras! ” (com animação de fogos e aplausos);
- b) de 83% a 99% de acertos (50 a 59 pontos): “Muito bem: quase acertou tudo! Falta bem pouco para você se tornar especialista!”;
- c) de 50% a 82% de acertos (30 a 49 pontos): “Legal: você está no caminho para se tornar especialista no uso de L e U!”;

d) de 0% a 49% de acertos (0 a 29 pontos): “Puxa, sua pontuação não foi tão boa. Bora tentar de novo?”

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professores de Língua Portuguesa dos anos iniciais enfrentam desafios ao ensinar aspectos ortográficos. Dentre os fatores que contribuem para esses embates, está a diversidade da língua, conforme as peculiaridades de cada região. Ao iniciar o processo de escrita, os alunos constroem a hipótese da biunivocidade na relação grafema/fonema como meio para grafar seus primeiros vocábulos, o que vai se desconstruindo com a maturidade escolar.

Considerando esses aspectos citados, buscamos neste trabalho lançar mão dos estudos sobre a interface fonologia-morfologia para traçar uma estratégia para desenvolver um ensino de ortografia de maneira atual, por meio da gamificação, de modo que desperte o interesse dos alunos. Como recorte de nossa pesquisa, escolhemos o contexto competitivo <l> e <u> em coda silábica, haja vista a grande intercorrência de erros desse tipo identificada na escrita de nossos alunos do EF I. Estabelecemos como público-alvo alunos de 4º e 5º anos do EF na proposição do jogo digital, a fim de auxiliá-los na aprendizagem desse contexto competitivo, pois se espera que estes já possuam certa maturidade para trabalhar com a ortografia de maneira reflexiva, com apoio em aspectos morfológicos, haja vista a previsão das classes de palavras *substantivo*, *adjetivo* e *verbo* no conteúdo curricular de Língua Portuguesa desses anos de escolaridade, conforme as habilidades descritas na BNCC referentes ao quarto e ao quinto anos, respectivamente:

(EF04LP06) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal).

[...]

(EF05LP05) Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo. (BRASIL, 2017, p. 117)

A propósito, nossa pesquisa foi ancorada em orientações de documentos nacionais que regem a educação do Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, que estimulam a interface morfologia e fonologia para minimizar questões ortográficas. Por conseguinte, podemos dizer que este trabalho atingiu os objetivos propostos. Por meio da metodologia da gamificação, foi possível oferecer uma contribuição para o ensino da ortografia, explorando os aspectos fonético-fonológicos do PB em interface com a morfologia.

Com base nessa perspectiva, foi elaborado o jogo digital destinado a alunos do EF I, o qual envolve aspectos morfológicos que podem auxiliar no ensino-aprendizagem do emprego dos grafemas <l> e <u> em coda silábica. Na fase 1, pudemos explorar o uso categórico de <u> na grafia da coda final dos verbos na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo. Na fase 2, o foco foi a observação do plural de substantivos e adjetivos para depreender o grafema a ser usado na terminação das palavras no singular. Na fase 3, nossa intenção foi levar o aluno a perceber a regularidade gráfica entre palavras cognatas, uma vez que o acréscimo de afixos não costuma alterar a grafia da base. Já na fase 4, o propósito foi fazer uma recapitulação de todos os contextos, em que o aluno/jogador pudesse revisar se as regras morfofonológicas das fases anteriores foram consolidadas.

Acreditamos que o jogo aqui proposto possa ser aplicado em escolas públicas pelos professores como ferramenta de ensino e avaliação desse contexto ortográfico, por meio da metodologia da gamificação, visto que esta se aproxima da vivência de muitos alunos que estão inseridos no mundo digital. Além disso, os docentes poderão também fazer uso da gamificação conforme a realidade da turma, realizando as adaptações que julgarem necessárias, sobretudo na preparação dos alunos antes da utilização do aplicativo, a fim de que se possa obter o melhor proveito dessa tecnologia.

Em um primeiro momento, pode-se pensar que nosso jogo reproduz a praxe tradicional de ensino de ortografia, especialmente pelo fato de trabalhar com o preenchimento de lacunas. Ao contrário disso, no jogo, esse preenchimento não se dá de forma aleatória, uma vez que tal expediente é feito de forma contextualizada, ou seja, está ancorado em uma metodologia de ensino reflexivo de ortografia, já que leva o aluno a acessar conhecimentos morfológicos para realizar a tarefa. Portanto, não estamos usando a tecnologia para reproduzir uma prática tradicional, mas para dar um novo sentido a tal prática, que antes era utilizada como mera atividade de memorização sem despertar a reflexão dos alunos sobre o sistema ortográfico.

No que tange à importância desta pesquisa para nossa prática de ensino, pudemos perceber o quanto é necessário o saber técnico para atuar de maneira reflexiva no âmbito ortográfico em sala de aula, o que foi bastante enriquecedor. Por conseguinte, esperamos que o produto desta pesquisa seja útil para o ensino do contexto competitivo de <l> e <u> em sala de aula ou fora dela. Que seja um recurso

que traga o ensino reflexivo para os alunos e uma aprendizagem eficaz, não meramente memorizada. Fazemos votos que possa, de alguma maneira, contribuir para futuros estudos, tendo em vista a constante necessidade de realização de pesquisas no âmbito pedagógico visando ao desenvolvimento da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus. (orgs). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas: Papirus, 2016.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 48. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 30 abr. 2022.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. 2. ed. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 38. ed. rev, ampl. e atual. Conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BISOL, Leda. O ditongo na perspectiva da fonologia atual. **D.E.L.T.A**, v. 5, n. 2, p. 185-224, 1989.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. 4. ed. rev. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne; MORAES, João. A. O // em posição de coda silábica: confrontando variedades. **Anais do XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, Lisboa: APL, 2007. p. 423-430..
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CHOMSKY, N.; HALLE, M. **The sound pattern of English**. New York: Harper and Row, 1968.
- CHOMSKY, N. Remarks on Nominalization. In: JACOBS, R. and ROSENBAUM, P. (eds.). **Readings in English Transformational Grammar**. Ginn, Waltham: MA, 184-221, 1970.
- COLLISCHONN, Gisela e QUEDNAU, Laura Rosane. Variantes da lateral pós-vocálica na região sul: o papel das variáveis linguísticas envolvidas. **Anais do 8º encontro do CELSUL**. Porto Alegre: EDUCAT, 2008. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/variantes_da_lateral_pos_vocalica.pdf . Acesso em: 28 jul. 2022. p.1-12.
- COSTA, Cristine Ferreira. **Fonologia lexical e controvérsia neogramática: análise das regras de monotongação de /ow/ e vocalização do // no PB**. 2003. Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação em Letras – Estudos da

Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017 [1985].

DRUMOND, Kelly. Gamificação da Educação Básica. **Somos Educação**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.somoseducacao.com.br/gamificacao-na-educacao-basica/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FREIRE, Gilson Costa. Norma-padrão, norma gramatical e norma culta no Brasil: convergências, divergências e implicações para o ensino da escrita. **(Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 659-680, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/cl.v14i29.32219>. Acesso em: 27 set. 2022.

GONÇALVES, Carlos Alexandre V. Interface Morfologia-Fonologia: Teorias, Abordagens e Temas. **Cadernos de Letras da UFF** - Dossiê: Língua em uso. n. 47, Niterói: Instituto de Letras UFF 2013, p. 333-355.

GONÇALVES, Leila L. *et al.* Gamificação na Educação: um modelo conceitual de apoio ao planejamento em uma proposta pedagógica. **Anais do XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na educação**. Criciúma, p.1305-1310, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.sbie.2016.1305>. Acesso em: 15 jan. 2023.

HAHN-NONNENMACHER, Laura Helena. **Vocalização e velarização de // em coda: o papel da diacronia na estruturação da gramática a partir da análise do Português Brasileiro**. 2019. Tese (Doutorado em Letras/Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

HALLE, M. Prolegomena to theory of word formation. **Linguistic Inquiry**, 4, 3-16, 1973.

HORA, Demerval da, PEDROSA, Juliene L. R.; CARDOSO, Walcir. Status da consoante pós-vocálica no português brasileiro: coda ou onset com núcleo preenchido foneticamente? **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n 1, 2010, p.71-79. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/6860/4992/>. Acesso em: 07 out. 2022.

KLOCK, Ana Carolina Tomé; CUNHA, Luís Felipe da; GASPARINI, Isabela. Um modelo conceitual para a gamificação de ambientes virtuais de aprendizagem. **Renote novas tecnologias na educação**. vol. 13, n. 1. Porto Alegre: UFRGS. 2015, p. 1-10.

LAMPRECHT, Regina Ritter *et al* **Aquisição Fonológica do português**. Porto Alegre: ABDR, 2004.

LEE, Seung Hwa. **Morfologia e fonologia lexical do português do Brasil**. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MARTINS, Rosemari Lorenz; LIMA, Bruna Melo de. Influências da vocalização da lateral /l/ na escrita de alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental. **Caligrama**: Revista de Estudos Românicos. Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p.41-56, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/14067>. Acesso em: 30 ago. 2022.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. **Um estudo sobre a natureza dos erros (orto)gráficos produzidos por crianças dos anos iniciais**. Educ. rev. - Dossiê alfabetização e letramento no campo educacional, v. 36. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z3trLgDyBBZWB466FLHFxtz/?lang=pt> Acesso em: 20 out. 2022.

MOTA, Maria Antónia. Morfologia nas interfaces. In: MARTINS, Ana Maria; CARRILHO, Ernestina (orgs). **Manual de linguística portuguesa** (MRL 16). Berlin/Boston: De Gruyter, 2016.

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 49. ed. rev. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017 [1972].

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999 [1916].

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia Prático de Alfabetização**: baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.

SEIXAS, Luma da Rocha *et al.* Gamificação como estratégia no engajamento de estudantes do ensino fundamental. **Anais eletrônicos do CBIE**. Mato Grosso do Sul, 2014, p.559-568.

SILVA, André Pedro da; GALINDO, Yasmin Maria Macedo Torres. Vocalização da lateral /l/: um estudo acerca da sua manifestação nas séries iniciais em sujeitos do ensino particular. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7 (2), p. 394-413, ago/dez 2017. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/837>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SILVA, Thaís Cristófar *et al.* **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2013.

WEINREICH, Uriel.; LABOV William.; HERZOG, Marvin. Empirical Foundations for a Theory of Language Change. *In*: LEHMANN, W. P.; MALKYED, M. (ed.). **Directions for historical linguistics**. Austin: University of Texas Press, 1968, p. 95-195.

WIEDEMER, Marcos Luiz. Introdução aos conceitos básicos da sociolinguística. **Cadernos do CNLF**, Livro de Minicursos, v. 13, n. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009. p. 129-140.

ANEXO



Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional
Coordenação Nacional

RESOLUÇÃO Nº 003/2021 - CONSELHO GESTOR, de 31 de março de 2021.

Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sétima turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS.

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe são conferidas,

CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia da COVID-19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente, na pós-graduação;

CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sétima turma do PROFLETRAS;

RESOLVE

Aprovar as seguintes normas:

Art. 1º Os trabalhos de conclusão da sétima turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

Art. 2º O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar **um produto** (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do PROFLETRAS e da intervenção na modalidade remota.



Art. 3º Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

Natal - RN, 31 de março de 2021.

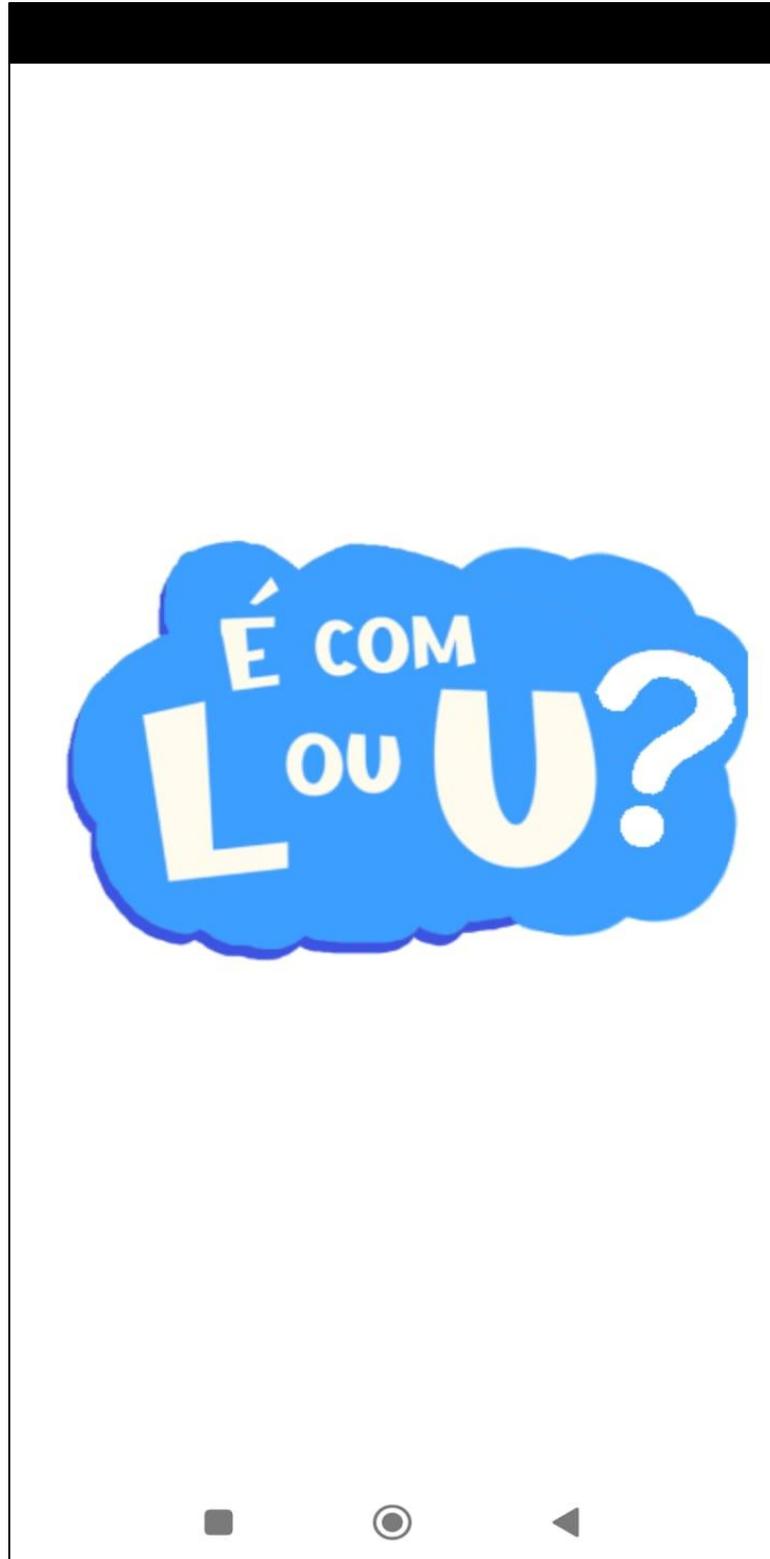


MARIA DA PENHA CASADO ALVES
PRESIDENTE DO CONSELHO GESTOR DO PROFLETRAS

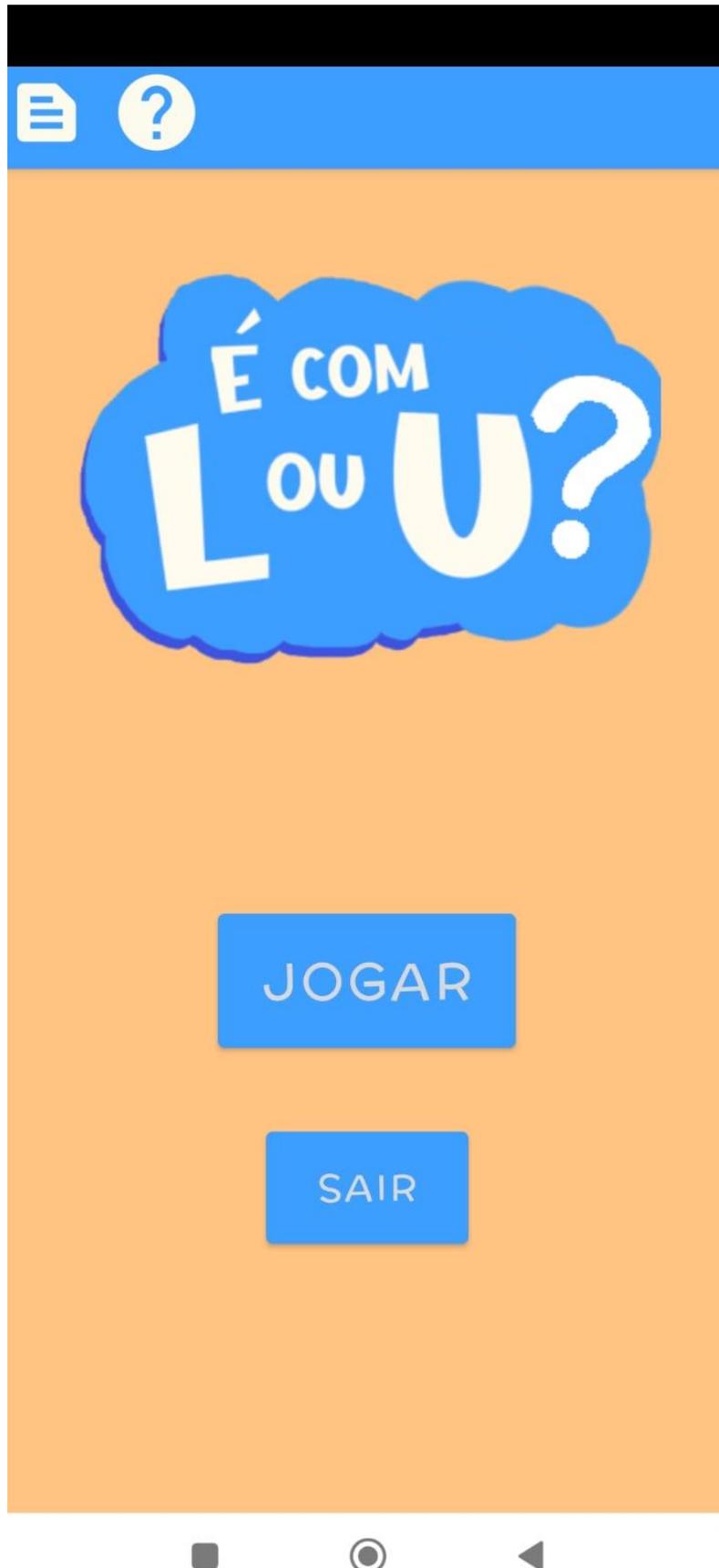


APÊNDICES

Tela de introdução do jogo “É com L ou U?”:



Tela de menu inicial:



Tela com breve descrição do jogo e créditos

Sobre o jogo:

Jogo ortográfico sobre o contexto competitivo de L ou U em final de sílaba. Tem como objetivo fixar a grafia convencional dessas palavras com base em estudos da morfologia e da memorização.

Créditos

Autora: Danielle Canhaço

Colaborador: Gilson Freire

Desenvolvedor: André Ferreira

Desenvolvedor: Thiago Prata

Sonoplastia: Niv Meireles

Artes/Desenhos: Célio Fernandes

Colaborador: Dickson Daniel

VOLTAR



Tela com instruções do jogo:

Regras do jogo:

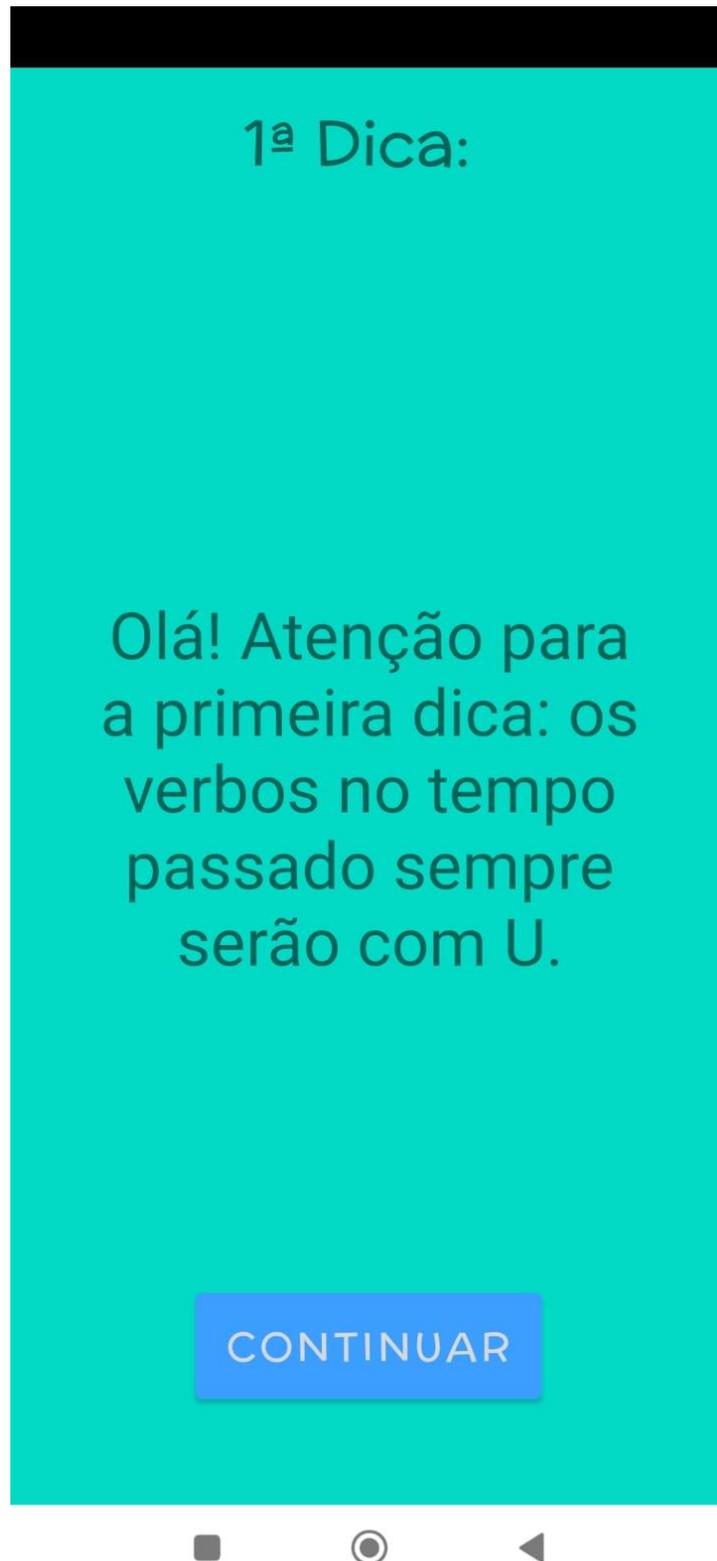
O jogo "É com L ou com U?" é composto por quatro fases que desafiam o jogador a testar seus conhecimentos sobre o correto emprego ortográfico do "L" e do "U" em final de sílaba. Cada fase é composta por quinze palavras que irão variar entre verbos e nomes. Cada palavra corresponde a uma rodada no jogo, portanto fique atento, pois cada rodada dura apenas 5 segundos e caso não responda dentro do tempo estipulado você perderá a rodada. Leia atentamente as instruções antes das fases e aplique-as ao longo do jogo com bastante atenção e agilidade

Boa sorte!

VOLTAR

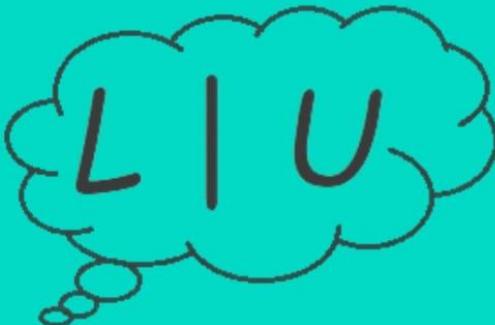


Tela inicial da fase 1:



Exemplo de palavra a ser completada na fase 1:

Fase 1



é com L ou com U?

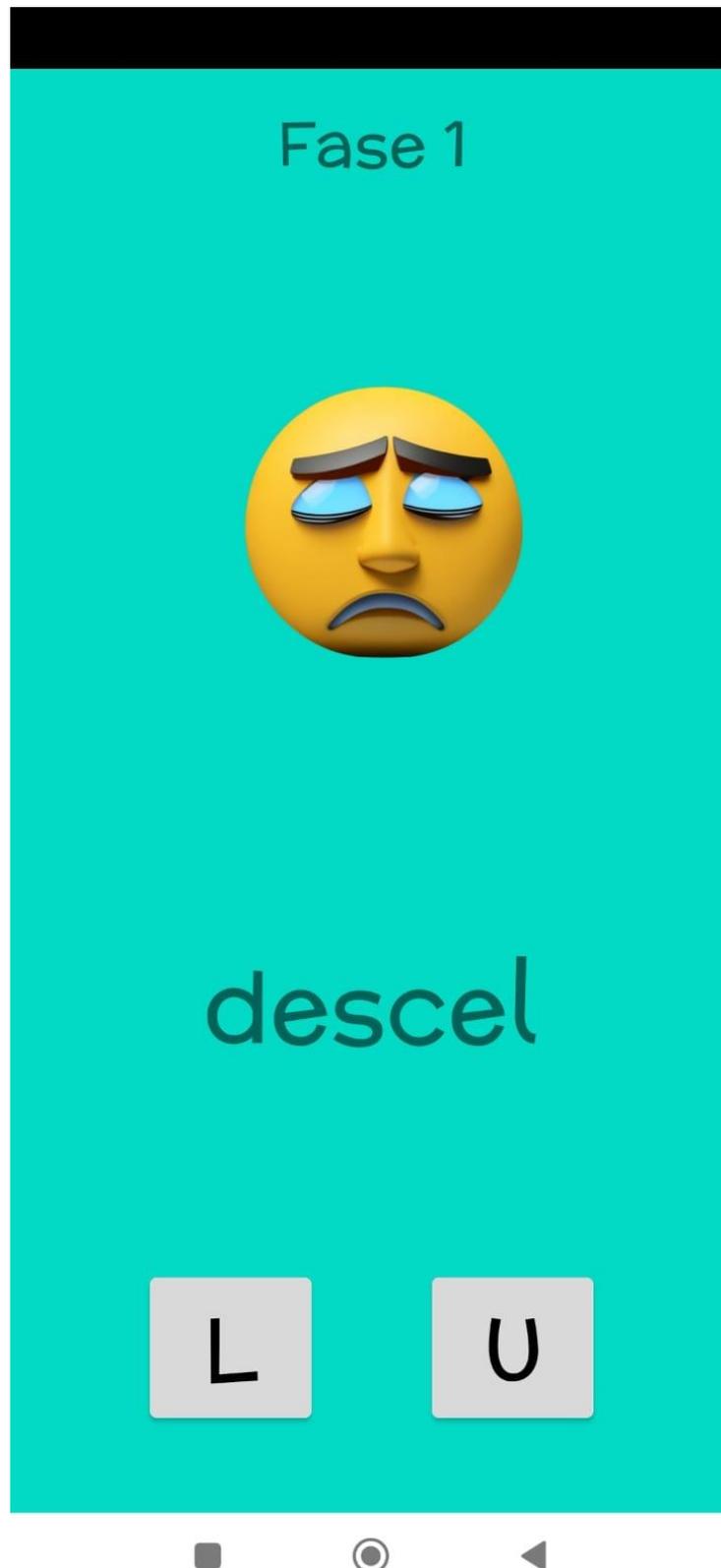
feri_

L U

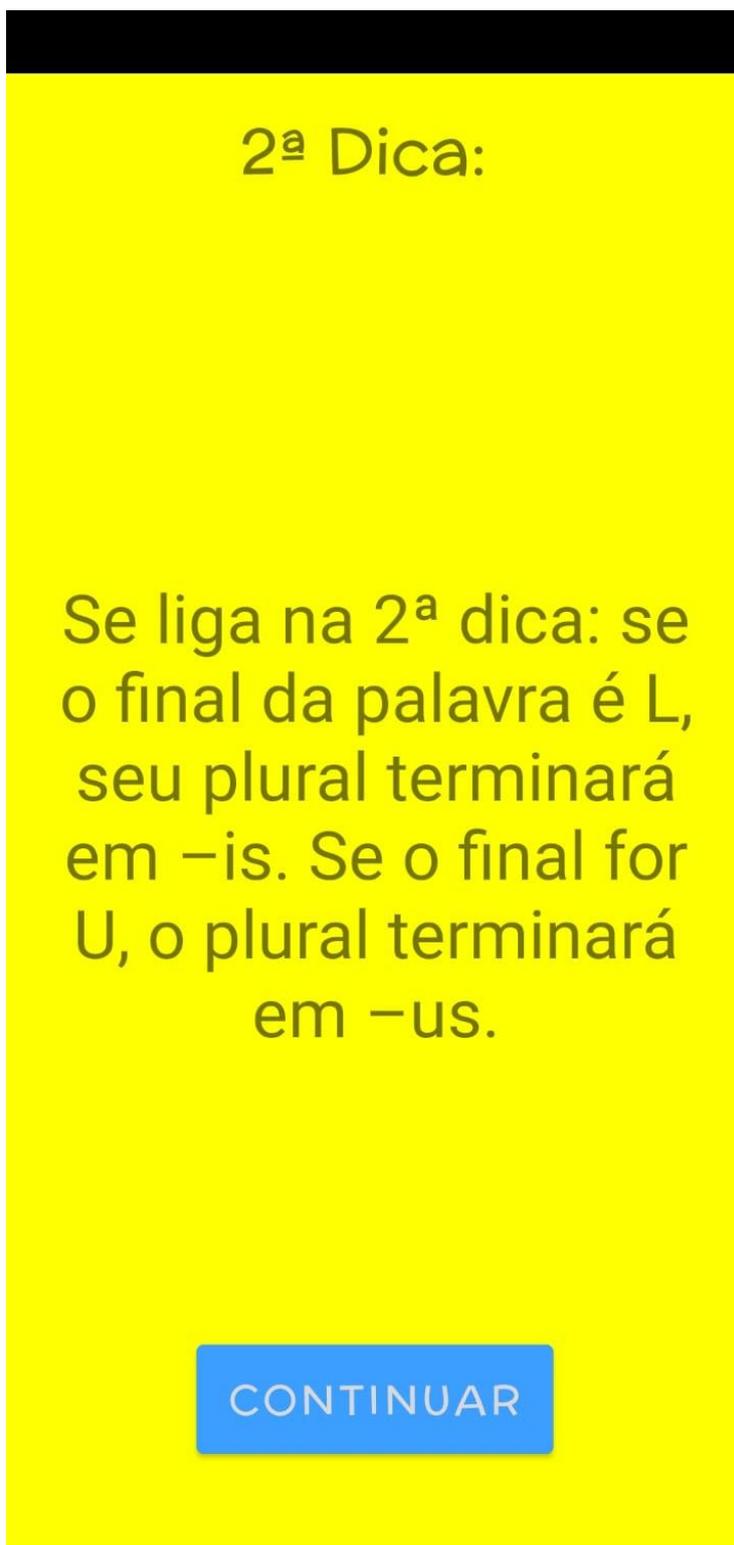
Exemplo de palavra completada com acerto na fase 1:



Exemplo de palavra completada com erro na fase 1:



Tela inicial da fase 2:

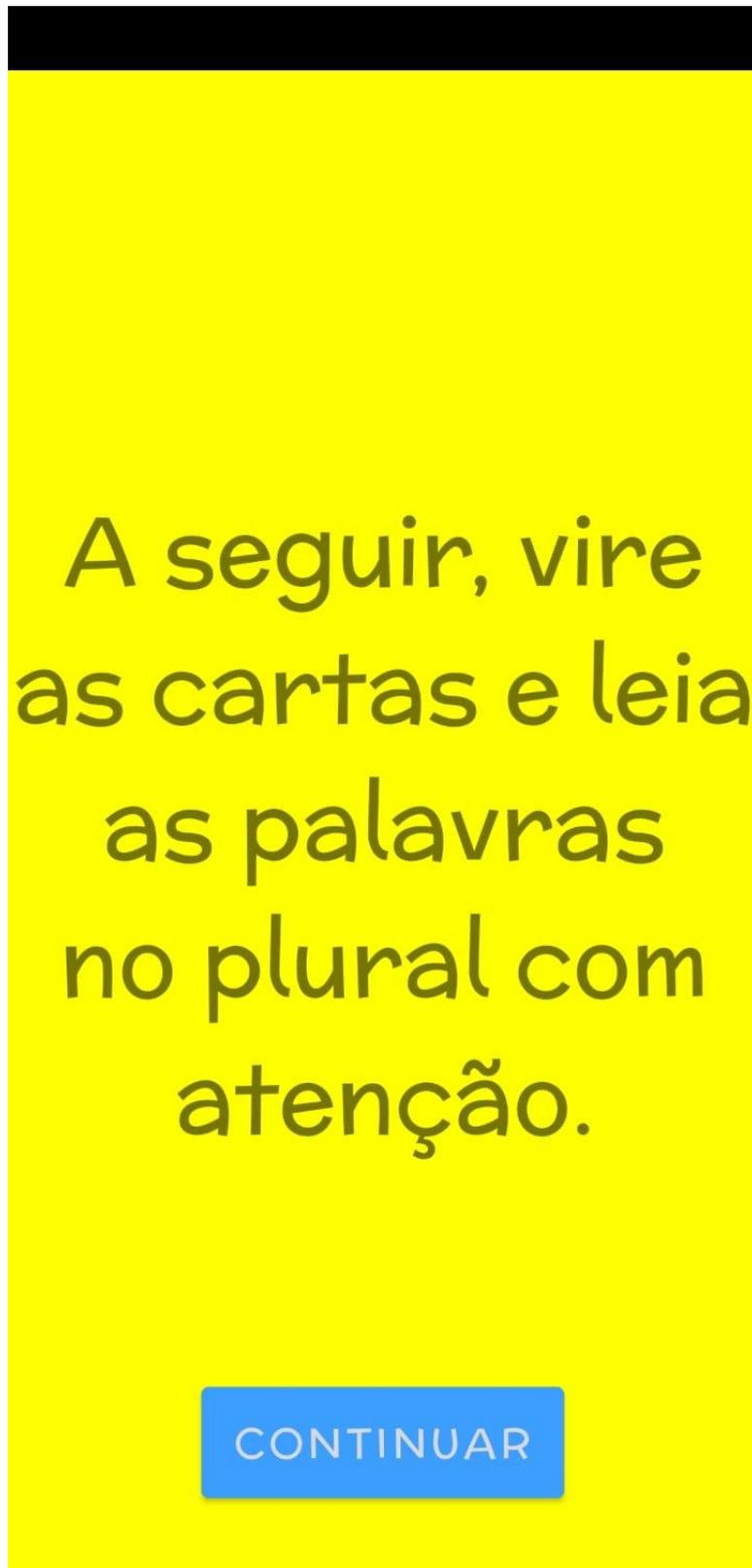


2ª Dica:

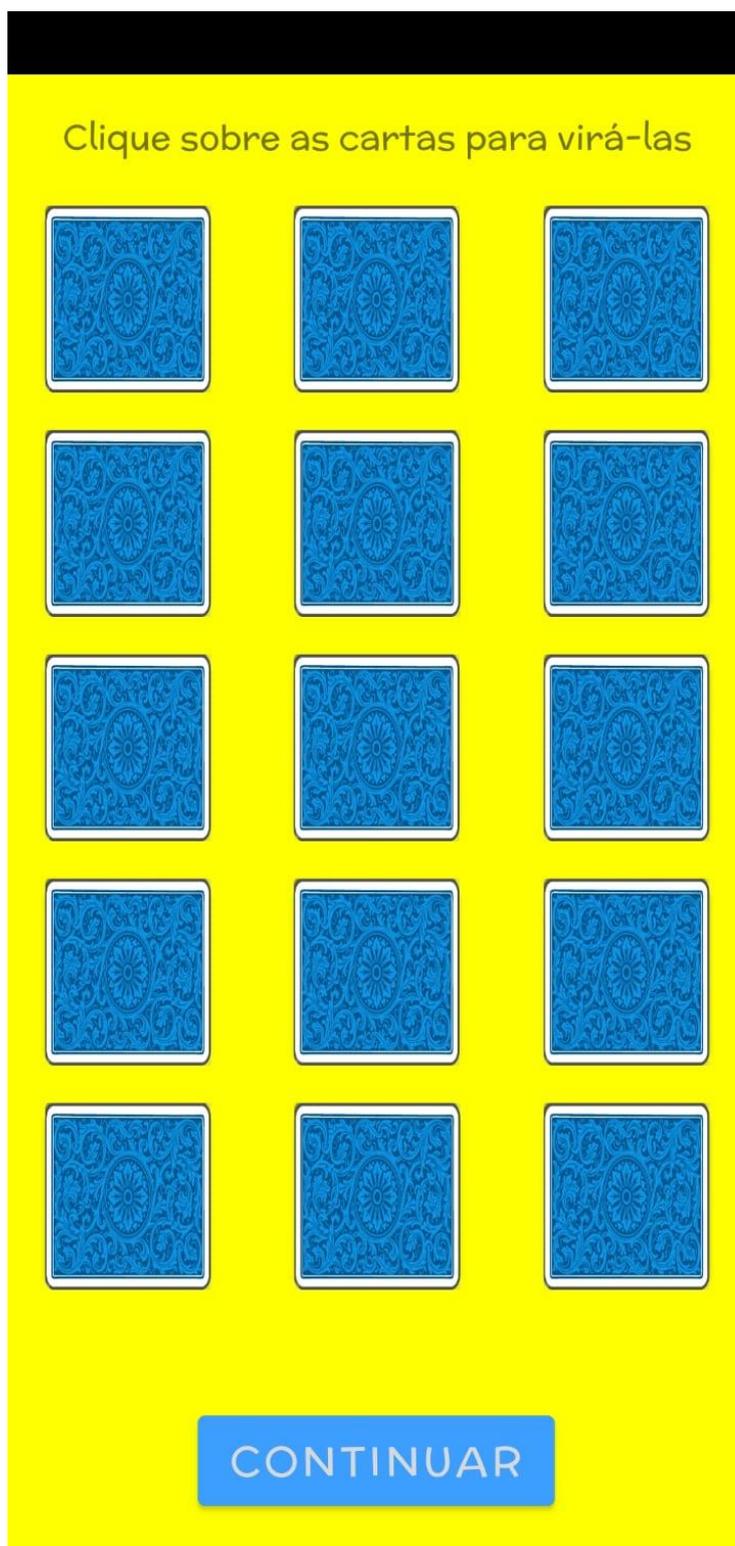
Se liga na 2ª dica: se o final da palavra é L, seu plural terminará em -is. Se o final for U, o plural terminará em -us.

CONTINUAR

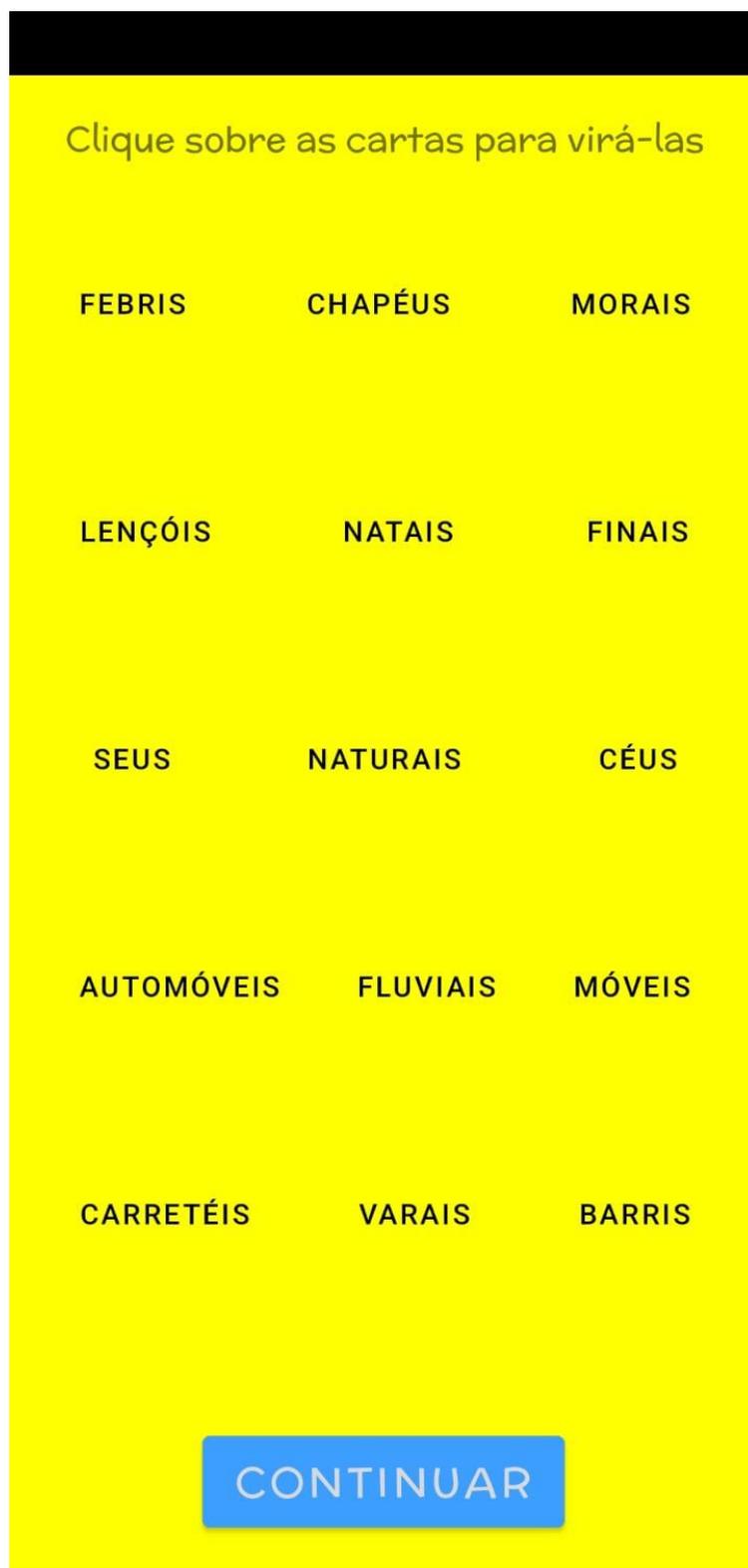
Tela com mensagem de instrução:



Tela com cartas de baralho ocultando as palavras na fase 2:



Tela com os nomes no plural revelados para memorização na fase 2:



Exemplo de palavra a ser completada na fase 2:

Fase 2

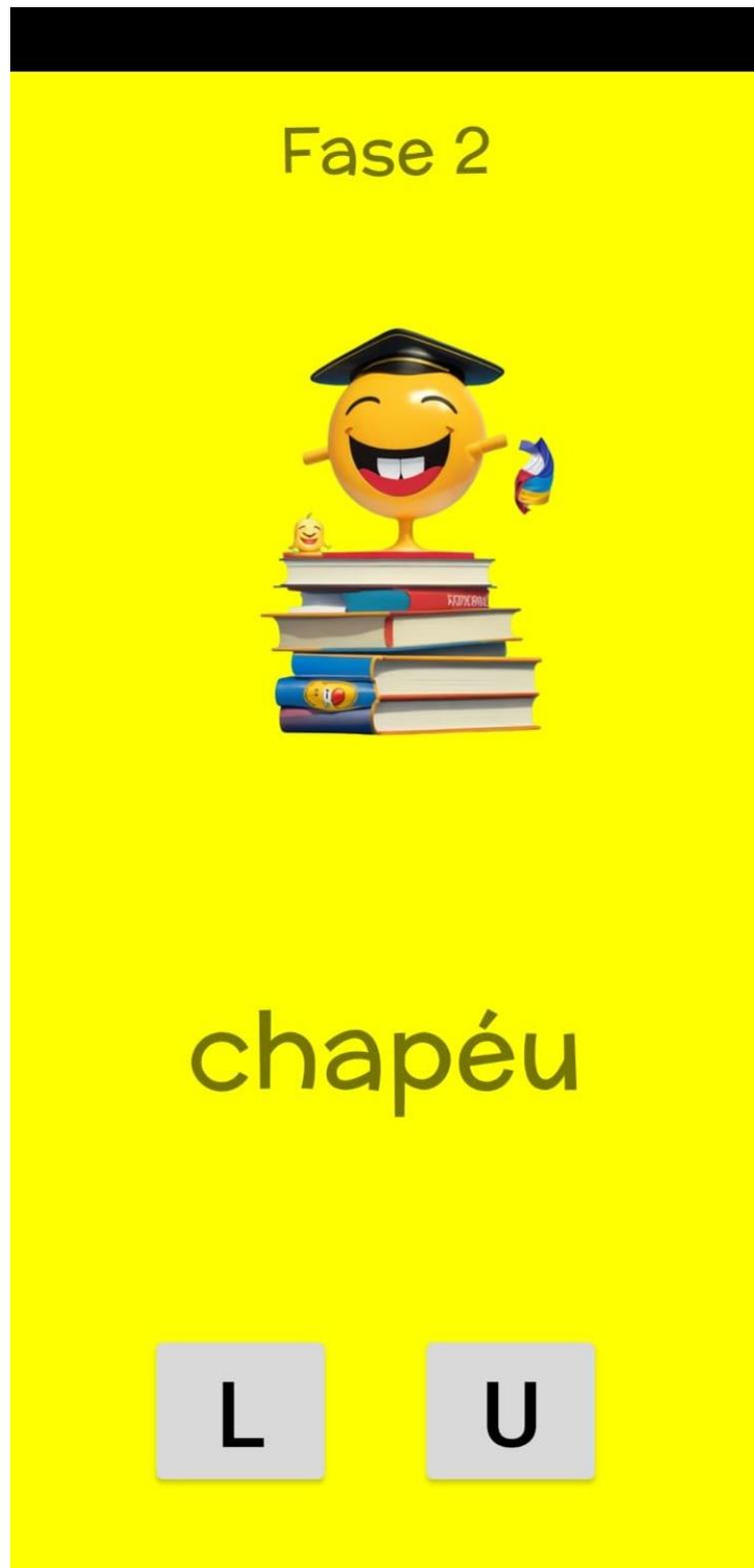


é com L ou com U?

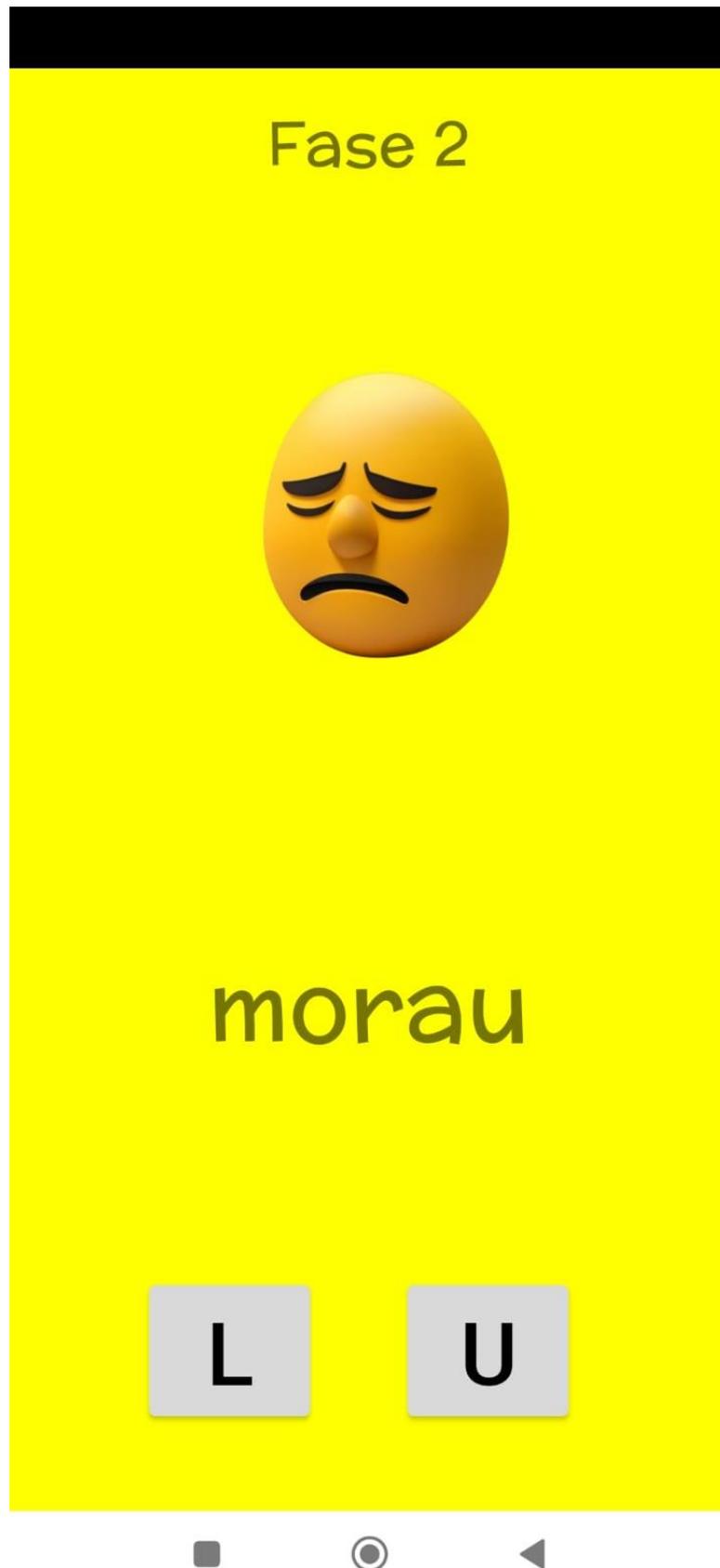
febri_

L U

Exemplos de palavras completadas com acerto na fase 2:



Exemplo de palavra completada com erro na fase 2:



Tela inicial da fase 3:

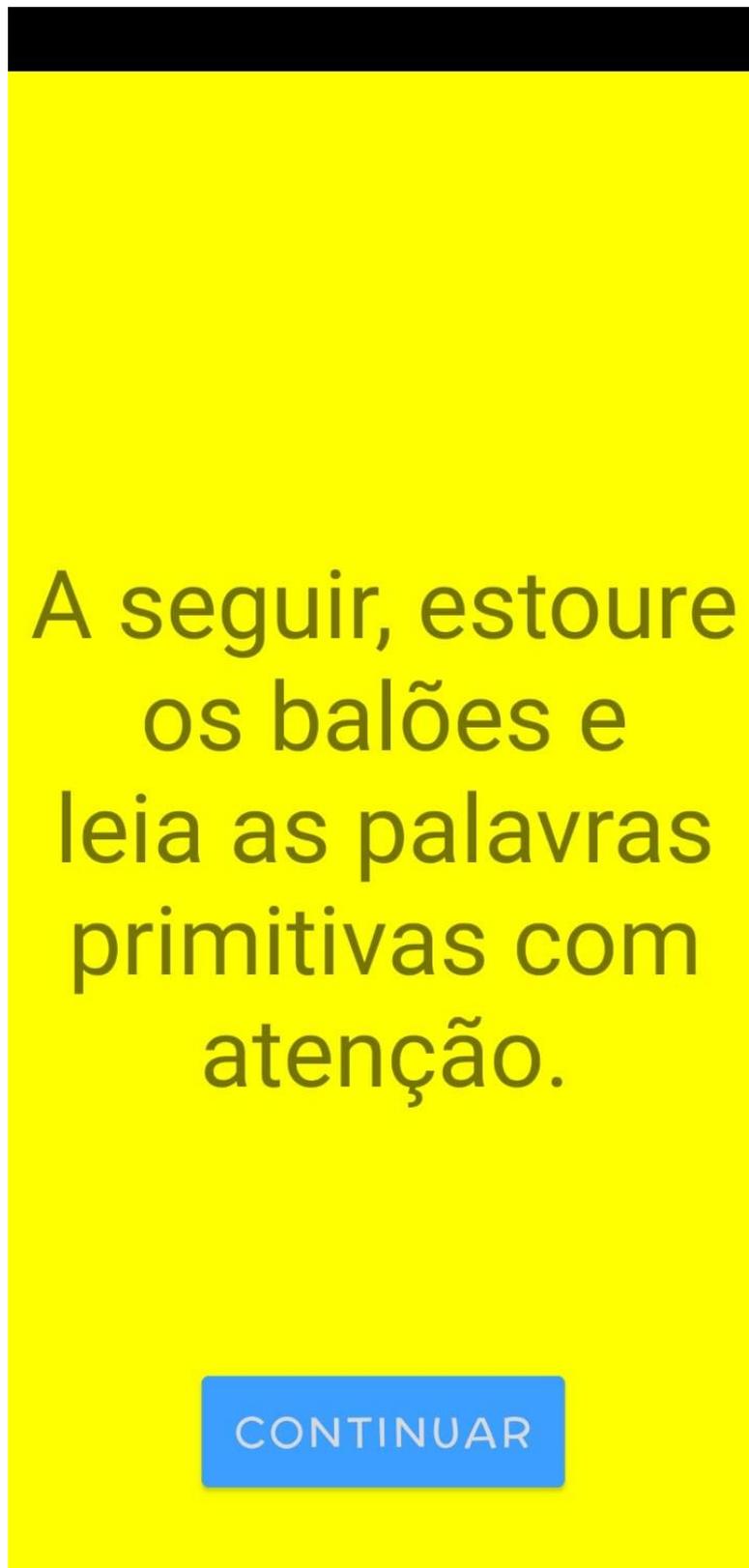
3ª Dica:

Ótimo! Chegou até aqui!
Atenção na 3ª dica: As palavras que se originam de outras mantêm a ortografia. Se a palavra primitiva é com L, a derivada também será; se for com U, a derivada também será!

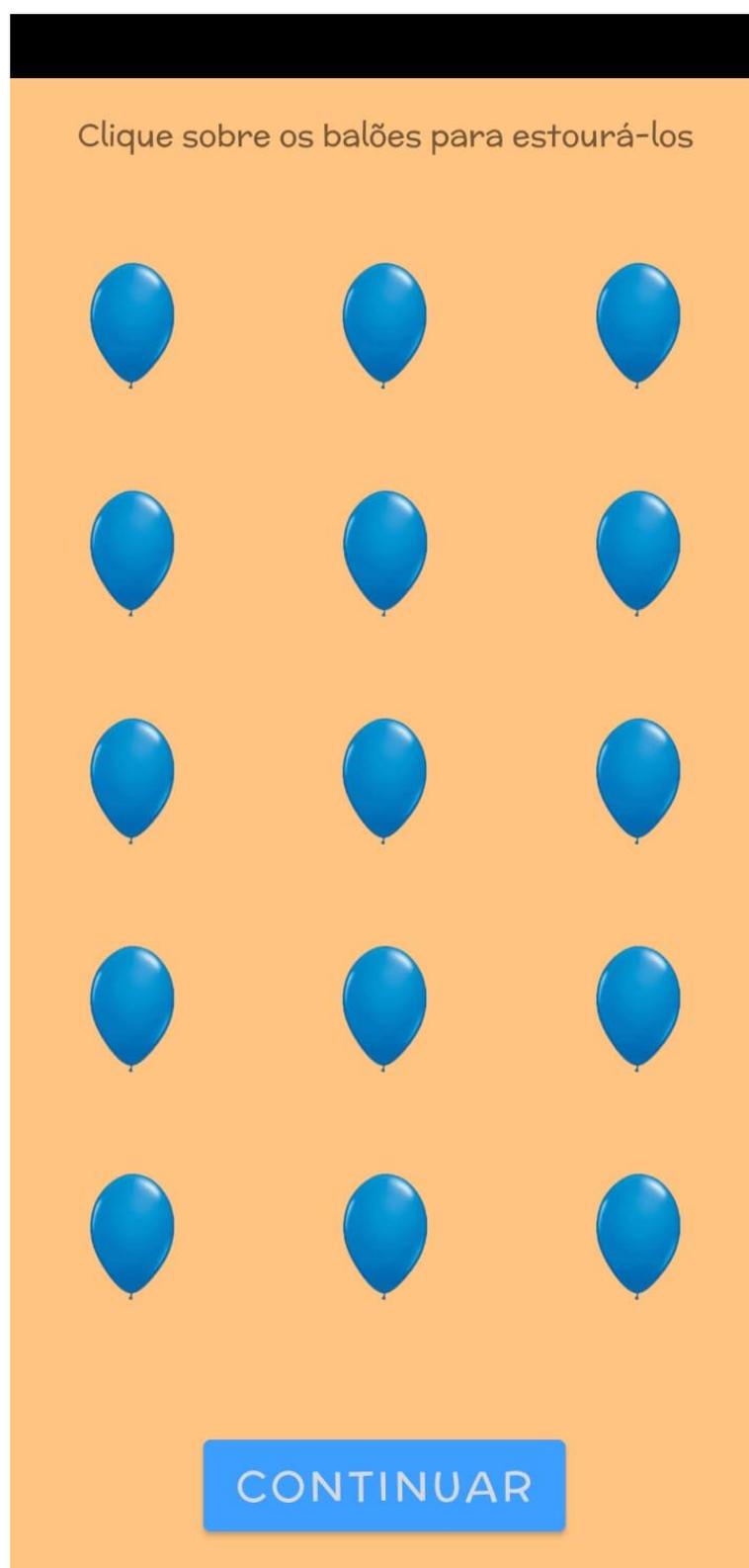
CONTINUAR



Tela de instrução:



Tela com balões ocultando as palavras na fase 3:



Tela com palavras primitivas reveladas para memorização na fase 3:



Exemplo de palavra a ser completada na fase 3:

Fase 3



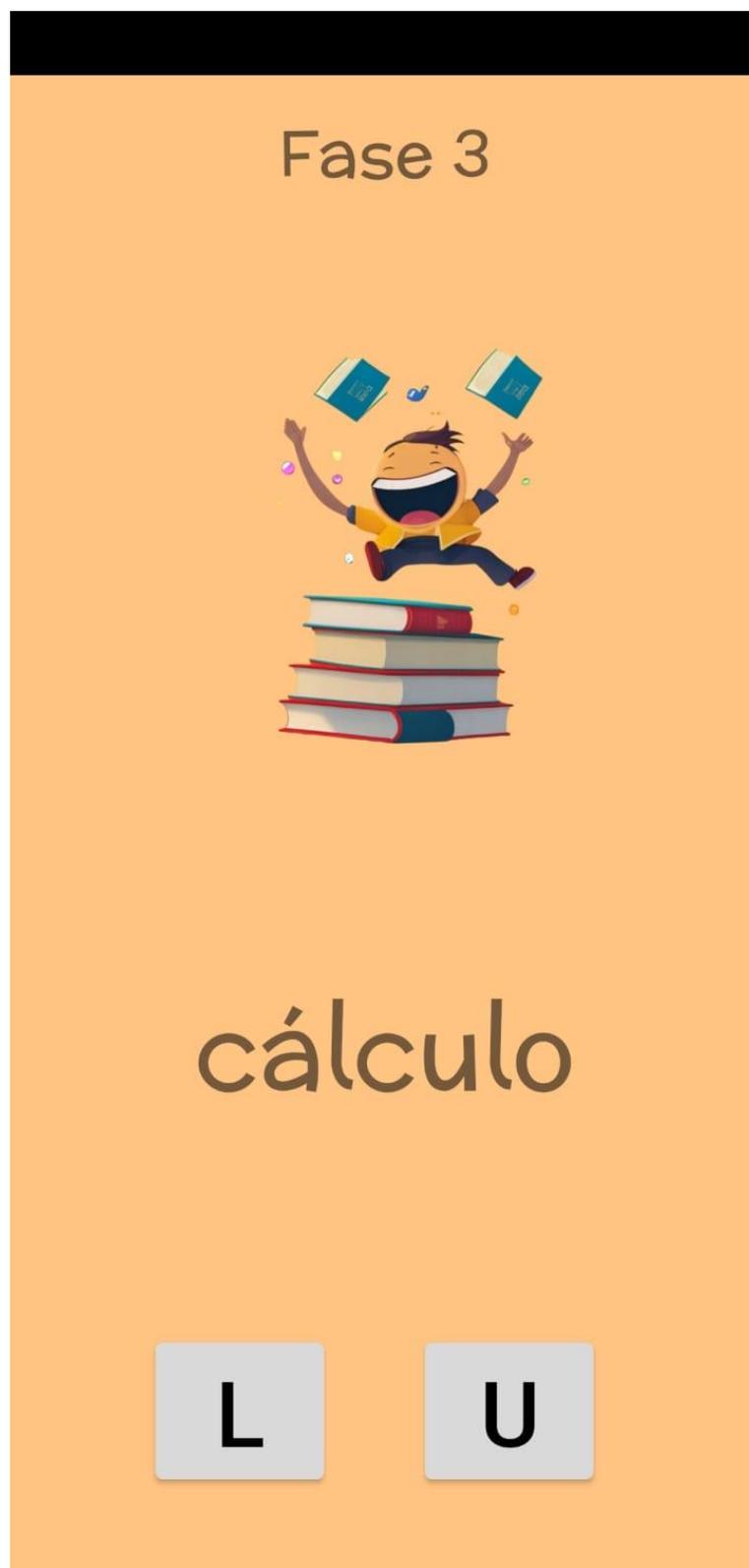
é com L ou com U?

a_faiataria

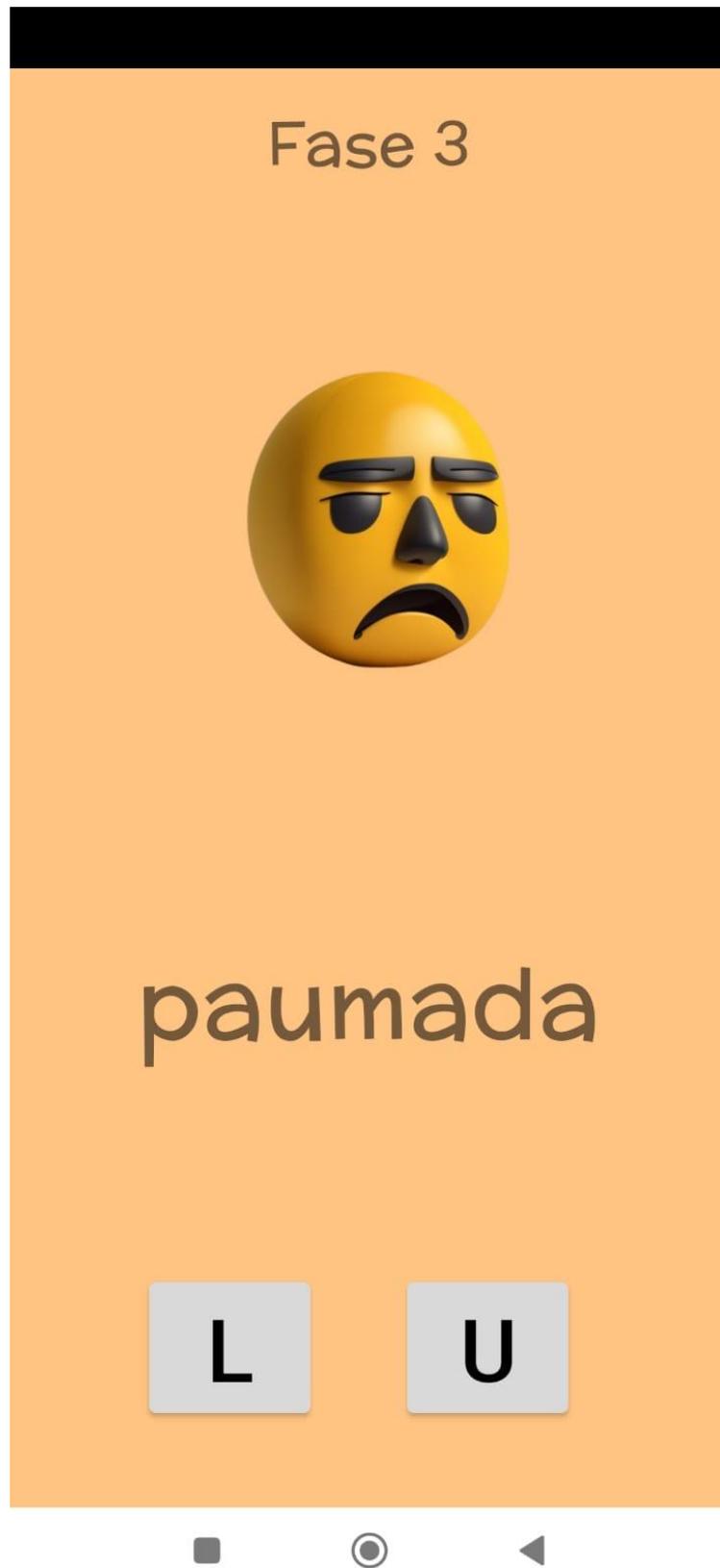
L U



Exemplos de palavras completadas com acerto na fase 3:



Exemplo de palavra completada com erro na fase 3:



Tela inicial da fase 4:

4ª Dica:

Excelente! Você
chegou na última fase.
Agora você já conhece
as dicas. Capriche!

CONTINUAR



Exemplo de palavra a ser completada na fase 4:

Fase 4



é com L ou com U?

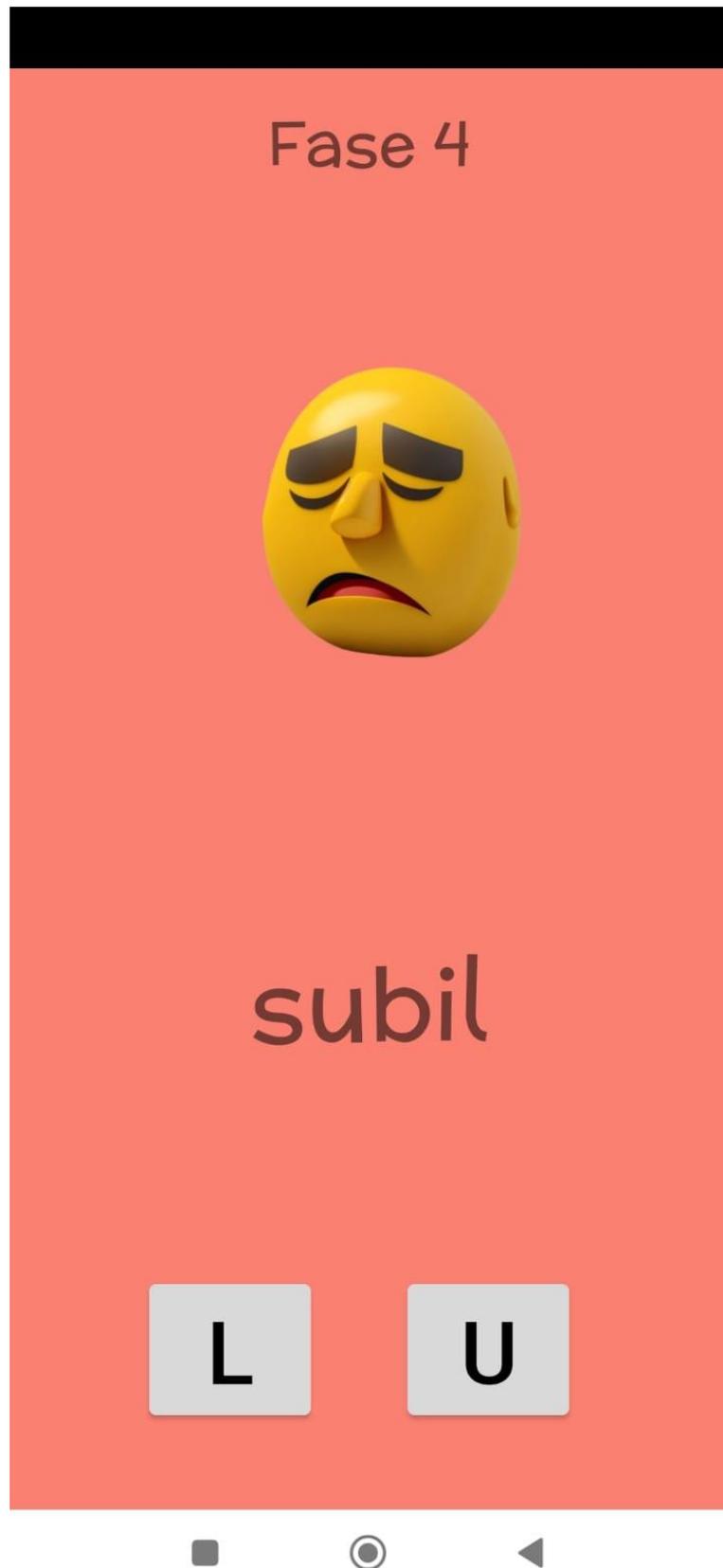
a_finetado

L U

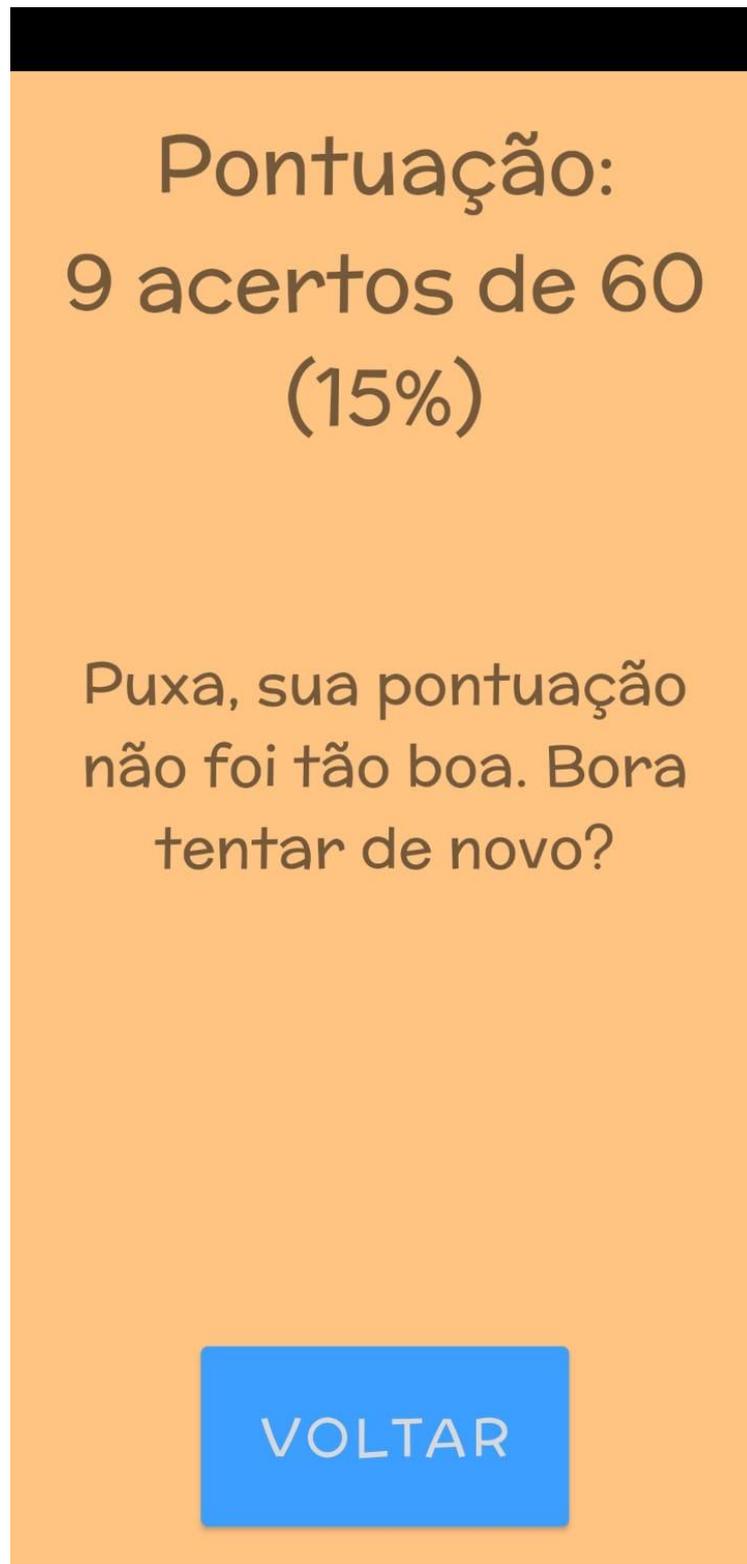
Exemplo de palavra completada com acerto na fase 4:



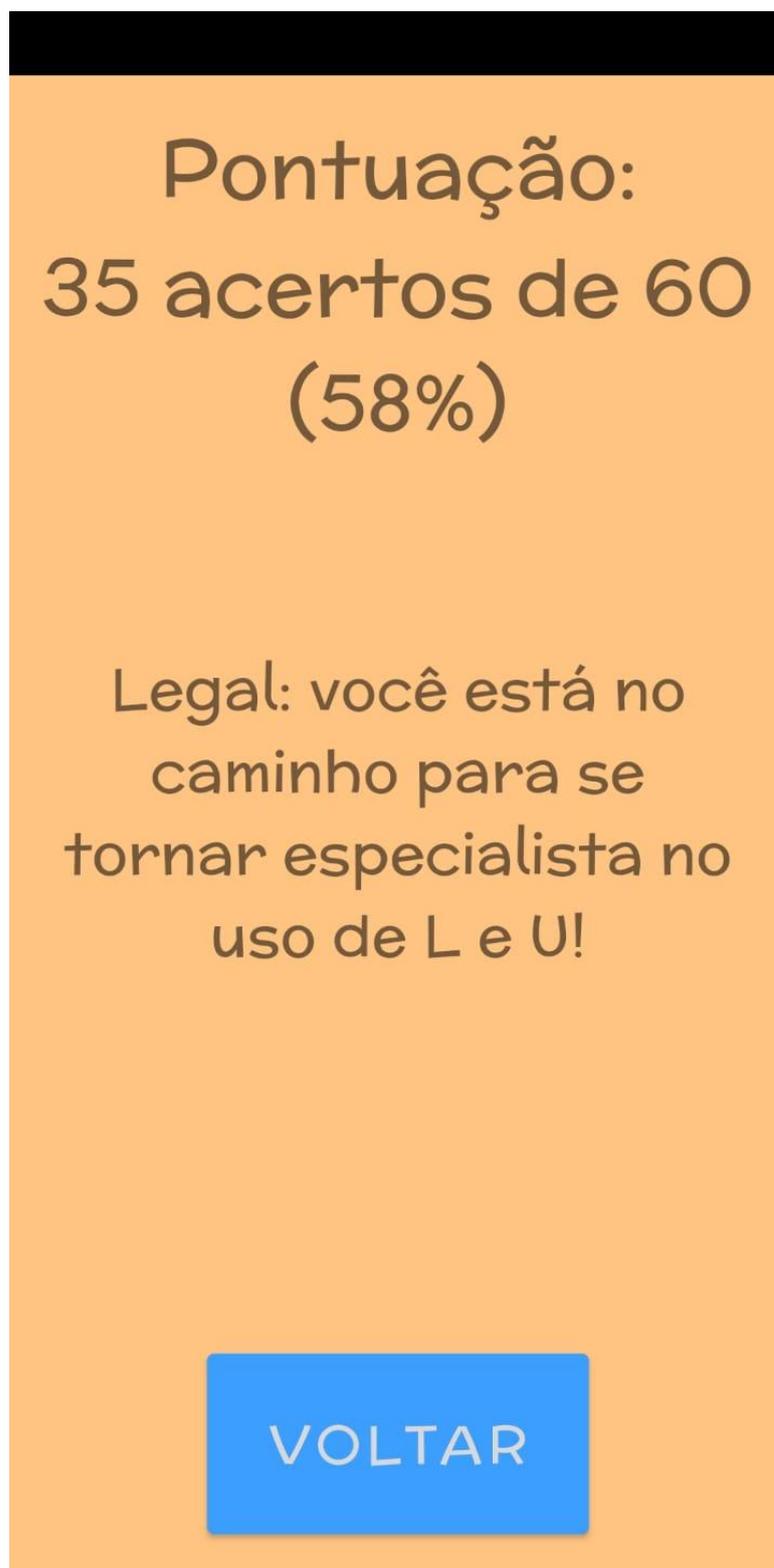
Exemplo de palavra completada com erro na fase 4:



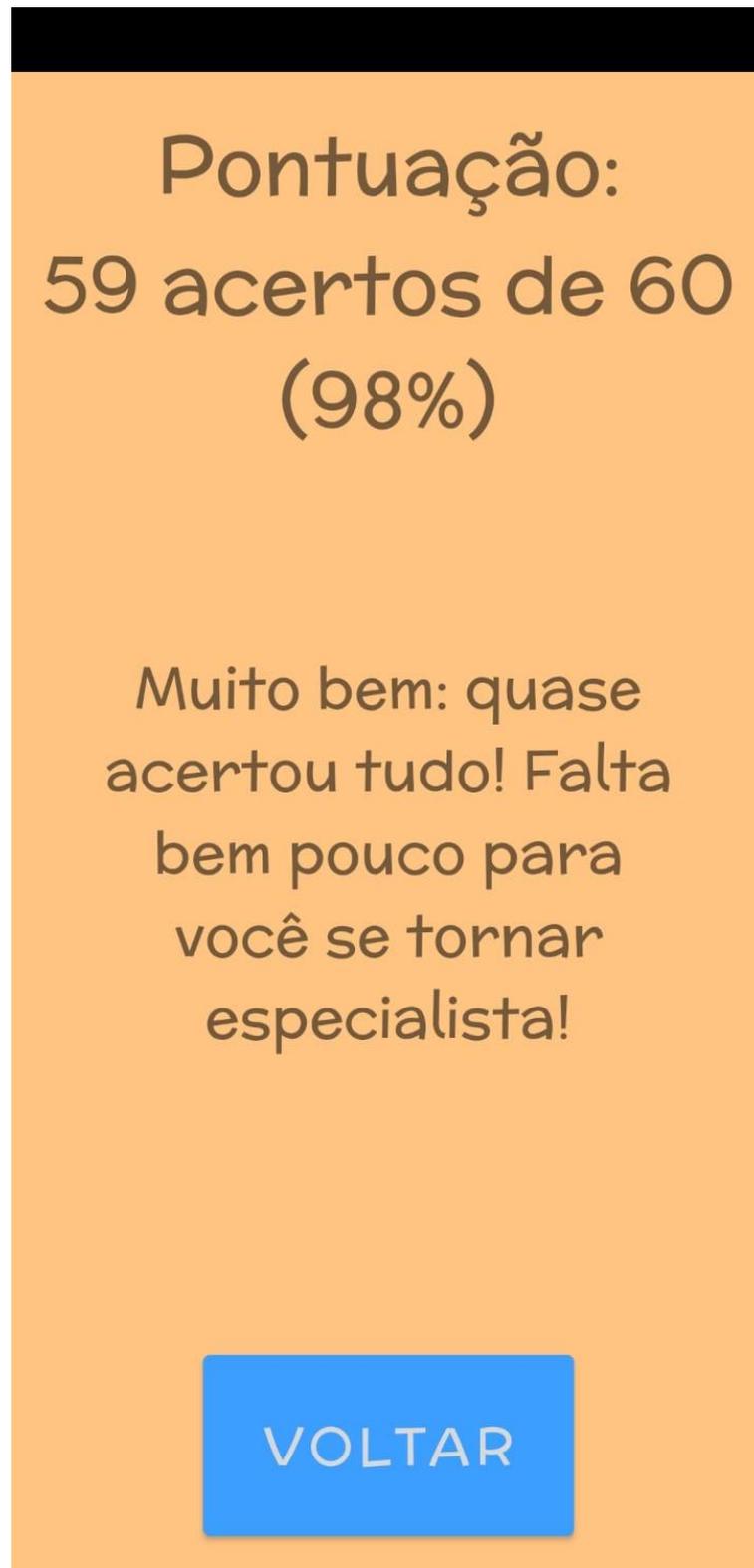
Tela com resultado de pontuação baixa:



Tela com resultado de pontuação mediana:



Tela com resultado de pontuação alta:



Pontuação:
59 acertos de 60
(98%)

Muito bem: quase
acertou tudo! Falta
bem pouco para
você se tornar
especialista!

VOLTAR

The image shows a mobile application interface with an orange background. At the top, there is a black header bar. The main content area displays the score '59 acertos de 60 (98%)' in a large, dark font. Below this, a message reads 'Muito bem: quase acertou tudo! Falta bem pouco para você se tornar especialista!'. At the bottom of the screen, there is a blue button with the text 'VOLTAR' in white. The Android navigation bar is visible at the very bottom.

Tela com resultado de pontuação máxima:

