



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – CAMPUS MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

SANDRA DA SILVA SÁ PENA

TRANSPOSIÇÃO DA FALA NA ESCRITA: um olhar sobre a
apagamento de grafemas na produção textual do 6º ano

Prof. Dr. André Pedro da Silva
Orientador

NAZARÉ DA MATA - PE

2021

SANDRA DA SILVA SÁ PENA

TRANSPOSIÇÃO DA FALA NA ESCRITA: um olhar sobre a
apagamento de grafemas na produção textual do 6º ano

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte, como requisito parcial para obtenção de Título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Orientador: Prof. Dr. André Pedro da Silva

Nazaré da Mata - PE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

P397t Pena, Sandra da Silva Sá
Transposição da fala na escrita: um olhar sobre a monotongação
na produção textual do 6º ano / Sandra da Silva Sá ena. – Nazaré da
Mata, 2021.
106 p. : il.

Orientador: André Pedro da Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus
Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2021.

1. Variação. 2. Fonologia. 3. Ditongo. 4. Monotongação. 5. Processo
fonológico. I. Silva, André Pedro da (orient.). II. Título.

CDD 407.1

SANDRA DA SILVA SÁ PENA

**TRANSPOSIÇÃO DA FALA NA ESCRITA: um olhar sobre apagamento de grafemas na
produção textual do 6º ano,**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras-
PROFLETRAS da Universidade de
Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como
requisito para obtenção do título de
Mestre em Letras, em 20/10/2021

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

André Pedro da Silva

**Prof. Dr. André Pedro da Silva
Orientador – UFBA**

Juliane Lopes Ribeiro Pedrosa

**Profa. Dra. Juliane Lopes Ribeiro Pedrosa
Examinadora Externa – UFPB**

Vera Pacheco

**Profa. Dra. Vera Pacheco
Examinador Interno (UESB)**

Nazaré da Mata - PE

2021

DEDICATÓRIA

Dedicamos este trabalho a todos aqueles que se envolvem na tarefa de educar, aqueles cuja prática tem permitido, via construção do conhecimento, a emancipação social e o exercício da cidadania. Por conseguinte, também é dedicado aos nossos alunos porque, além de constituírem sentido a essa pesquisa, possibilitam-nos diariamente oportunidades de crescimento profissional, de exercício da solidariedade e da prática empática, pois todo aquele que ensina muito também aprende.

AGRADECIMENTOS

Em primeiríssimo lugar, quero agradecer a Deus por manter firme a minha fé e por alimentar minha resiliência para atravessar tempos tão difíceis e incertos.

Quero agradecer imensamente a minha família, pela força e pelo crédito que me ofertaram a fim de que eu superasse os desafios e mantivesse-me fiel as minhas convicções, em busca dos meus objetivos.

Ao meu orientador, pelo olhar acurado, pela disponibilidade, comprometimento e preciosa contribuição durante todo o processo de orientação (e antes disso).

A todos os professores que, no percurso de minha vida acadêmica, me instigaram a ser uma profissional comprometida e atenta à necessidade de autoavaliação e ressignificação da prática docente. Além disso, em especial, aos professores do PROFLETRAS, pela oportunização de ampliação do horizonte didático-pedagógico e pela direção que me fez entender a sala de aula como espaço de investigação e pesquisa.

Aos professores, membros das bancas de qualificação e de defesa, pelas arguições que contribuíram e contribuirão para os desdobramentos e aprofundamento dessa pesquisa.

A todas e a todos que compõem o quadro profissional da Escola Santa Sofia pela grandiosa contribuição, disponibilidade e paciência que me dedicaram, nos dias bons e ruins, ao longo dessa pesquisa.

Aos meus colegas de curso, pela parceria, espírito de equipe e engajamento durante os estudos no *campus* e fora dele. De modo especial, a minha amiga Nara, “psicóloga e coach”, cuja amizade foi para mim uma dádiva divina que ganhei durante o curso e que, com gratidão, levarei para a vida.

Meus agradecimentos se estendem a todos os profissionais da UPE – *Campus* de Nazaré da Mata, que, de modo direto e indireto, muito contribuíram para o meu crescimento profissional nessa etapa da minha história.

*“O que torna belo o deserto é que ele
esconde um poço em algum lugar.”*

*(O pequeno Príncipe - Saint-
Exupéry)*

RESUMO

A partir da concepção de língua como elemento por meio do qual se age social, cultural e historicamente, surge a necessidade de que o ensino de português se dê em consonância com situações em que o falante/aluno se reconheça como usuário do seu objeto de estudo, a Língua Portuguesa. Nesse contexto, a presente pesquisa tem como principal objetivo ***investigar o processo fonológico da monotongação na escrita de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental nos anos finais***. Nesse contexto, a monotongação, embora comum na modalidade falada de qualquer língua, no ensino de português, configura um problema na escrita do estudante, sobretudo, nos anos finais, pois aponta fragilidades no processo de ensino e aprendizagem no que tange a aquisição da escrita e da consciência fonológica. Nesse sentido, essa pesquisa toma como base teórica, principalmente, os pressupostos de Bisol (2014); Cagliari (2009); (2007); Collischonn (2014); Cunha (2004); Nespôr e Vogel (1986); Nunes (2016); Seara, Nunes e Lazarotto – Volcão (2005) e Câmara Jr (2015). Além disso, contamos também com as contribuições da pesquisa quali-quantitativa, a fim de que, uma vez investigado, os desdobramentos da análise permitam a criação de uma proposta interventiva cuja intenção se justifique na redução dos efeitos do problema para o público colaborador. Assim, em resposta aos resultados obtidos na pesquisa, foi criado um minimanual direcionado aos docentes de língua portuguesa intitulado de CiGA, Ciclo Gamificado¹ de Aprendizagem, estruturado em três fases reconhecidas pelas seguintes nomenclaturas: Pré-Construção de Aprendizagem (PCA), fase diagnóstica; Construção de Aprendizagem em Desenvolvimento (CAD), fase empírica e Aprendizagem Desenvolvida (AD), fase final. Essa proposta, alicerçada na metodologia ativa, tem por objetivo estimular o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem e, por meio desse fator, esperamos contribuir para o tratamento da desconstrução do ditongo na escrita de estudantes.

Palavras-chave: Variação, Fonologia, Ditongo, Monotongação, Processo fonológico.

1 O termo gamificado aqui utilizado se baseia na gamificação, pois tem como objetivo engajar os estudantes no percurso da aprendizagem, levando-os a refletir sobre situações-problema e encontrar soluções para elas.

ABSTRACT

From the conception of language as an element through which one acts socially, culturally and historically, there is a need for the teaching of Portuguese to be in line with situations in which the speaker/student recognizes himself as a user of his object of study, the Portuguese language. In this context, the main objective of this research is to investigate the **phonological process of monotongue in the writing of students from the 6th year of elementary school in the final years**. In this context, monotongue, although common in the spoken modality of any language, in Portuguese teaching, constitutes a problem in student writing, especially in the final years, as it points out weaknesses in the teaching and learning process regarding the acquisition of writing and of phonological awareness. In this sense, this research takes as its theoretical basis, mainly, the assumptions of Bisol (2014); Cagliari (2009); (2007); Collischonn (2014); Wedge (2004); Nespôr and Vogel (1986); Nunes (2016); Seara, Nunes and Lazarotto – Volcão (2005) and Câmara Jr (2015). In addition, we also count on the contributions of quali-quantitative research, so that, once investigated, the consequences of the analysis would allow the creation of an interventional proposal whose intention was justified in reducing the effects of the problem for the collaborating public. Thus, in response to the results, a mini-manual was created for Portuguese-speaking teachers entitled **CiGA**, Gamified Learning Cycle, which is structured in three phases recognized by the following nomenclatures: Pre-Construction of Learning (PCA), diagnostic phase; Building Development Learning (CAD), empirical phase and Developed Learning (AD), final phase. This proposal, based on the active methodology, aims to stimulate the protagonism in the teaching and learning process and, through it, we hope to contribute to the treatment of the deconstruction of the diphthong in students' writing.

Keywords: Variation, Phonology, Diphthong, Monotongue, Phonological Disorders.

LISTA DE ABREVIações

AD – Aprendizagem desenvolvida

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAD – Construção de Aprendizagem em Desenvolvimento

CiGA – Ciclo Gamificado de Aprendizagem

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

EF – Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LP – Língua Portuguesa

PB – Português Brasileiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCA – Pré-Construção de Aprendizagem

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Esquema dos elementos constituintes da sílaba 34	
Gráfico 1 – Indicador de desempenho na Educação Básica EF/2019	45
Gráfico 2 – Perfil para aspectos fono-ortográficos das turmas 1 e 2	55
Gráfico 3 – Ditongos monotongados na PCA	58
Gráfico 4 – Ocorrência de monotongação por turma	63
Gráfico 5 – Taxa de distorção idade-série no EF segundo sexo	65
Gráfico 6 – Distorção idade-série, escola Santa Sofia de 2007 a 2020	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Representação do <i>continuum</i> dos gêneros orais e escritos	23
Quadro 2 – Diferença entre fala e escrita	25
Quadro 3 – Moldes silábicos do Português/exemplos	35
Quadro 4 – Escala de soância de segmentos sonoros da sílaba	36
Quadro 5 – Esquema do ditongo crescente	38
Quadro 6 – Esquema do ditongo decrescente	38
Quadro 7 – Roteiro de situação didática para produção textual/PCA	50
Quadro 8 – Desafio 1 – fase diagnóstica - PCA	51
Quadro 9 – Desafio 2 – fase diagnóstica - PCA	52
Quadro 10 – Desafio 1 – Fase CAD	70
Quadro 11 – Desafio 2 – Fase CAD	71
Quadro 12 – Desafio 3 – Fase CAD	72
Quadro 13 – Desafio 4 – Fase CAD	72
Quadro 14 – Desafio 5 – Fase CAD	73
Quadro 15 – Fase AD – 1º nível/Ouro	74
Quadro 16 – Fase AD – 2º nível/Diamante	75

LISTA DE IMAGENS E TABELAS

Imagem 1 – Presença de hipossegmentação na PCA	56
Imagem 2 – Presença de hipersegmentação na PCA	56
Imagem 3 – Escrita do aluno 01/A	59
Imagem 4 – Escrita do aluno 01/B	59
Imagem 5 – Escrita do aluno 02/B	60
Imagem 6 – Escrita do aluno 03/B	60
Imagem 7 – Escrita do aluno 04/B	61
Imagem 8 – Escrita do aluno 05/B	62
Imagem 9 – Escrita do aluno 06/B	62
Tabela 1 – Quantificação das ocorrências de processos fonológicos - PCA	54
Tabela 2 – Ocorrência de monotongação na PCA	57

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO13

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA16

2.1 Sociolinguística, variação e ensino de Língua Portuguesa16

2.2 Relações entre Fala e Escrita16

2.3 Letramento e ensino de Língua Portuguesa27

2.4 Fonologia e o ensino de Língua Portuguesa31

2.4.1 A sílaba33

2.4.2 Ditongo37

2.4.3 Monotongação40

3 METODOLOGIA DA PESQUISA: O PERCURSO TRILHADO41

3.1 Natureza da Pesquisa42

3.2 Contexto da Pesquisa43

3.3 Seleção da Turma46

3.4 Delineamento da pesquisa47

3.5 A coleta de dados49

4 ANÁLISE DOS DADOS52

4.1 Analisando os desafios da fase PCA: um breve panorama53

4.1.1 O que diz a PCA sobre a monotongação: adentrando ao ponto chave56

4.1.2 Analisando o perfil das turmas: uma variável em foco63

4.1.3 Analisando a variável distorção *idade-série*64

5 INTERVENÇÃO DIDÁTICA67

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS76

7 REFERÊNCIAS79

APÊNDICE A - 83

APÊNDICE B – MINIMANUAL DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA87

1 INTRODUÇÃO

Apesar de muito se discutir acerca da resignificação metodológica e das melhorias na qualidade do ensino de Língua Portuguesa, essencialmente na rede pública estadual, a partir das práticas sociais que ela medeia, ainda se observa, com significativa persistência, o distanciamento da abordagem da variação linguística no Ensino Fundamental anos finais, no que tange aos processos fonológicos, em especial, aquele reconhecido por monotongação, assim como os impactos desse fenômeno linguístico na escrita escolar.

Sobre este aspecto, importa destacar que a língua é viva e está em constante mudança e, por isso, é suscetível à variação, consoante defende Mollica (2014, p. 39) quando postula que:

Todas as línguas do mundo são dinâmicas, já que estão sujeitas a processos de variação e mudança, o que significa dizer que suas unidades de diferentes níveis, extensão e complexidade podem coexistir com outras de igual valor de verdade e/ou serem substituídas.

Nesse viés, o processo fonológico, ora classificado como monotongação, é um caso de variação da oralidade, uma vez que exemplifica a flexibilidade da língua no trato interativo atrelada à necessidade do falante. Esse processo é contumaz na modalidade oral da língua e, nessa modalidade, não oferece prejuízo à interação do usuário com seus pares, pois não altera o sentido da palavra nem, tampouco, a compreensão da mensagem.

Assim, a título de contextualização, a monotongação se caracteriza por reduzir o ditongo à vogal simples, como é possível notar nos vocábulos f[e]ra ~ f[ej]ra, c[o]ro ~ c[ow]ro ou c[a]xa ~ c[aj]xa. Esse fenômeno linguístico é comum nos falares brasileiros dada a heterogeneidade da língua em seu contexto de uso.

Não obstante, esse processo vaza² da fala para escrita, já que, além da oralidade, aparece também nas produções textuais dos estudantes do ensino fundamental nos anos finais, mais especificamente no 6^o ano. Isso denota que, apesar

2 Essa nomenclatura foi instituída por Miranda (2006) e toma como ponto de partida as “interferências” da fonética da fala no processo de escrita como vazamentos linguísticos.

de o estudante, no processo de alfabetização, ter passado por abordagens pertinentes ao trato de tal fenômeno durante a apropriação do sistema de escrita, essa etapa de letramento ainda se apresenta inconclusiva.

A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2004, p. 37) afirma que “os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados “erros de português”. Nesse sentido, é plausível inferir que boa parte dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental para os anos finais tem formação precária quanto à alfabetização, uma vez que deixa à margem do processo de ensino o trato da apropriação do sistema de escrita.

Isto posto, é notório que, se por um lado a variação é um traço genuíno da língua viva, por outro, se não for abordada de maneira epilinguística, norteadas inclusive, pelos aspectos fonético-fonológicos inerentes às variações da língua, pode se tornar ponto de entrave no processo didático-pedagógico com vista à educação linguística formal do educando.

Assim, uma possível causa da abordagem didático-pedagógica que resulta em uma aula de Português pouco eficiente pode estar na superficialidade com a qual a fonologia é tratada na graduação, visto que pouco se explora os aspectos relativos à variação fonológica, bem como os processos que ela abarca na condição de fatores linguísticos prementes à aquisição da modalidade escrita da língua.

Em vista disso, os desencontros provindos da abordagem precária da sociolinguística implicam uma compreensão estigmatizada sobre a variação e, por conseguinte, esbarram na escrita escolar. Nesse contexto, nascem, desses fatores, as inquietações que motivam esta pesquisa cujo intuito é *investigar o processo da monotongação na escrita de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental nos anos finais*, embasada nos arcabouços teóricos da fonologia e da sociolinguística.

Nessa perspectiva, na primeira parte deste trabalho, apresentamos breves considerações acerca da língua nas modalidades falada e escrita com base em Marcuschi (2008) e de Cagliari (2009). Na sequência, trataremos da aquisição da escrita e ortografia ancorados nos postulados de Moraes (2010 e 2012) e de Cagliari (1998). Abordaremos, após isso, a definição e descrição do ditongo para compreendermos como se dá o fenômeno da monotongação sob o olhar de Mattoso

Câmara (2011) e de Cristóvão Silva (2007). Em seguida, nosso foco se voltará para a construção da sílaba na Língua Portuguesa e, por fim, daremos enfoque à variação e ensino a partir dos pressupostos teóricos de Seara, Nunes e Lazarotto-Volcão (2011). Somado a isso, apresentaremos as considerações teóricas de Bortoni-Ricardo (2004) e de Mollica (1992) e suas contribuições na sociolinguística.

Na segunda parte, nos dedicaremos aos detalhes e discussões pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa, à metodologia utilizada no processo investigativo, bem como aos recursos aplicados durante o trajeto deste trabalho.

Na terceira parte, faremos a discussão sobre as análises do processo da monotongação observados na escrita das atividades propostas aos estudantes. Ainda nessa seção, teceremos algumas considerações para a ocorrência desse processo e a recorrência dele como fenômeno pertinente ao sistema linguístico.

Por fim, na última parte, apresentaremos algumas propostas de atividades utilizadas na abordagem dos conteúdos já mencionados nesta seção. Tais atividades foram desenvolvidas com vista aos aspectos da metodologia ativa, ancoradas nas características da gamificação, cujos detalhes estão explícitos na metodologia dessa pesquisa. As atividades também foram mediadas pela ferramenta *WhatsApp*, a partir de um grupo criado, especificamente, para os informes do processo interventivo desta pesquisa.

A ferramenta interativa selecionada se justifica por se tratar do meio mais prático, de baixo custo e de maior acessibilidade para os estudantes, na condição de ambiente propício para as informações de aplicação da proposta, dado o contexto do rodízio de aulas presenciais articulado em virtude da pandemia do novo Coronavírus, que impossibilitou aulas presenciais para o Ensino Fundamental de março até o final do ano letivo datado em 30 de dezembro de 2020 até maio de 2021, quando se deu o processo interventivo dessa pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentaremos o referencial teórico que alicerça este trabalho. No entanto, antes de adentrarmos no processo da monotongação, nosso objeto de estudo, aqui trataremos de aspectos substanciais que estabelecem relação direta com o fenômeno observado nesta pesquisa. Nesse contexto, faremos algumas considerações sobre a sociolinguística e variação. Nesse viés, apresentaremos considerações sobre as relações entre fala e escrita. Em seguida, abordaremos aspectos relativos ao letramento e ao ensino de LP antes de adentrarmos ao arcabouço teórico da Fonologia, mais especificamente ao da monotongação, tema central deste trabalho.

2.1 Sociolinguística, variação e ensino de Língua Portuguesa

É inconcebível a ideia de que língua e homem estejam dissociados. A língua é essencial à sociedade, pois o homem, ser social, se utiliza da linguagem para se comunicar, interagir e transformar o mundo em que vive. Nesse viés, língua e sociedade são elementos interligados de maneira inquestionável, visto que a existência de uma é intrínseca à existência da outra. Assim, convém destacar que a sociedade depende da língua para agir no mundo, ao passo que a língua depende do uso para se fundamentar.

No entanto, apesar da relação inquestionável entre língua e sociedade, ainda é possível observar, no âmbito linguístico, divergências entre as concepções acerca do uso da língua que variam entre o conservador até o mais moderno. Por isso, no bojo das discussões acerca dos aspectos políticos e culturais inerentes à língua e suas relações com a sociedade, surge a Sociolinguística.

A esse propósito, no início dos anos de 1960, a Sociolinguística, vertente derivada da linguística, chega para propor o rompimento com antigos paradigmas a respeito das concepções tradicionalistas da linguagem. A Sociolinguística nasce, assim, da necessidade de se reavaliar alguns pensamentos da época, a título de especificação, aqueles que concebiam a língua sob a condição de estrutura homogênea e, por conseguinte, inaceitável sob a perspectiva do seu caráter heterogêneo.

Nesse sentido, em linhas gerais, é preciso salientar que o objeto de estudo da sociolinguística é, justamente, a diversidade linguística, passível de ser observada, descrita e analisada em seu contexto social, conforme afirmam Mollica e Braga (2003, p. 47) ao postularem que “À sociolinguística interessa a importância social da linguagem, desde pequenos grupos socioculturais a grandes comunidades”. Sobre essa questão, Mollica (2004, p. 9) postula que

Todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas. Encontram-se assim formas distintas que, em princípio, se equivalem semanticamente no nível de vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, do subsistema fonético-fonológico e no domínio pragmático-discursivo. O português falado no Brasil está repleto de exemplos.

Assim, ao levar em consideração a língua em seu uso real, a Sociolinguística se propõe reconhecer que variação e mudança linguísticas são inerentes à língua, uma vez que partem de uma dinâmica realizada por falantes diversos, cada um inserido numa determinada realidade social. Desse modo, compreende-se que a língua se manifesta de diversas maneiras, dependendo do indivíduo, do grupo que a utiliza, fato esse que justifica o caráter heterogêneo da língua. Concepção que ganha força na visão de William Labov, precursor dos estudos sociolinguísticos. Acerca disso, Labov (1994, p. 12) esclarece que

Os procedimentos de linguística descritiva se baseiam no entendimento de que a língua é um conjunto estruturado de normas sociais. No passado, foi útil considerar que tais normas eram invariantes e compartilhadas por todos os membros da comunidade linguística. Todavia, as análises do contexto social em que a língua é utilizada vieram demonstrar que muitos elementos da estrutura linguística estão implicados na variação sistemática que reflete tanto a mudança no tempo quanto os processos sociais extralinguísticos.

Isso posto, é, inegavelmente, o aspecto social fundamental à natureza heterogênea da língua que consolida o enfoque das pesquisas de Labov. Sob esse prisma, o autor destaca a necessidade de se olhar para a natureza da linguagem em seu contexto sociocultural para que se observe as características sociais ao defender que “[o]s procedimentos de descrição linguística são baseados na concepção de linguagem como um conjunto estruturado de normas sociais” (LABOV, 1972, p. 82).

Nesse contexto, Labov (1972), observa a língua como um sistema marcado por alterações, por variações relacionadas à sociedade, e, sendo ela um fato social, considerá-la heterogênea é a melhor maneira de estudá-la e de visualizar as covariações das formas linguísticas dentro de uma comunidade. Dessa feita, o modelo

desenhado por Labov, considera a variação linguística como uma condição do sistema linguístico e retifica que as variantes da língua não são aleatórias, embora apresentem certa regularidade e apresentem recorrente relação com os fatores sociais.

Sob esse prisma, a concepção laboviana preconiza que heterogeneidade é inerente ao sistema linguístico, uma vez que se entende por sistema linguístico aquele manifestado no processo de comunicação, no uso real de falantes reais. Essa crença consiste na principal diferença entre a sociolinguística e as demais teorias linguísticas, além de ser ponto fundamental para que se observe cientificamente a língua, com vista aos processos de variação.

Com isto, esse modelo teórico-metodológico permite a compreensão das estruturas variantes existentes na língua e a observação dos mecanismos que regem as variações e as mudanças na língua, considerando a língua em seu contexto social e cultural, uma vez que as explicações para os fenômenos variáveis provêm de fatores internos ao sistema linguísticos e de fatores externos a ele.

Dessa forma, sendo a língua considerada como a totalidade de repertório disponível para o falante, há, irrefutavelmente, no interior de seu sistema, processos de mudança e de variação, que são condicionados a fatores internos ao sistema e externos a ele também. Acerca disso, Coelho (2015, p.16) afirma que

A variação é inerente às línguas, e não compromete o bom funcionamento do sistema linguístico nem a possibilidade de comunicação entre os falantes – o que podemos perceber quando observamos que as pessoas à nossa volta falam de maneiras diferentes, mas sempre se entendendo perfeitamente.

Nesse viés, a variação linguística se revela como um princípio geral e universal das línguas, passível de ser descrita e analisada, já que a sociolinguística pressupõe que toda variação é motivada tanto por fatores internos ao sistema linguístico, ou seja, toda variação linguística está relacionada a fatores linguísticos e sociais, quanto por fatores externos a ele. A esse respeito, Labov (1972, p. 47) assevera que

[...] podemos esperar que os fatores sociais estejam profundamente envolvidos na atuação do por que o estudo se fez em um lugar especial, no tempo e no espaço...o nosso primeiro problema é o de determinar os aspectos do contexto social da língua, que estão conectados com mudança linguística... seria, portanto, correlacionar os nossos dados linguísticos com as medidas de posição social ou comportamento podendo ser repetido em outro ponto no tempo.

Apesar dos pressupostos labovianos e das discussões que eles norteiam no que cerne aos direcionamentos didático-pedagógicos do componente curricular de LP, a escola demonstra parco reconhecimento sobre a heterogeneidade da língua quando continua a perpetuar o mito de que somos um país privilegiado, pois do ponto de vista linguístico tudo nos une e nada nos separa. Segundo Dias (1996, p. 19), a escola segue replicando o modelo de língua cultivado pela tradição gramatical, ao postular que

A escola ainda opta somente pela veiculação da língua cultivada pela tradição gramatical, cristalizando a variedade padrão como única correta e excluindo as demais como “formas incorretas”, “erros”, “desvios”. Em outras palavras, a escola considera a norma padrão-culta linguisticamente superior a todas as outras variedades.

Assim, no que toca o processo de ensino e aprendizagem de LP, um dos objetivos de um trabalho sociolinguístico voltado para a escola é, predominantemente, que através de um maior conhecimento relativo à existência de variedade linguística, haja uma modificação na visão de “erro” e de “incompetência” quanto à utilização das demais variantes existentes no Português falado no Brasil. Além disso, é imperativa a necessidade de desenvolver no aluno a aquisição não apenas da variante de prestígio da língua, mas de uma flexibilidade linguística que lhe permita um desempenho adequado nas mais diversificadas situações de interação em que se envolver na escola e, principalmente, fora dela.

Nessa perspectiva, no que diz respeito ao ensino de LP, é com base em pressupostos da Sociolinguística que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) norteiam a participação crítica do aluno diante das variedades linguísticas inerentes a qualquer idioma. Apesar desses norteamentos e das discussões que motivaram e ainda motivam, ainda se percebe poucos resultados acerca daquilo que se considera eficiente quanto a um ensino, de fato, epilinguístico.

Por outro lado, e ainda nesse viés, quando a escola, de um modo geral, promove situações didáticas, a impressão que se tem é a de que a variação linguística e, principalmente, as variantes mais estigmatizadas da língua, se trata de um fenômeno que só atinge as estratificações sociais menos favorecidas. Além disso, outro aspecto antagônico alimentado pela escola é o de que tal fenômeno linguístico ocorre de forma geograficamente restrita: em regiões específicas do país e nos subúrbios urbanos, assim como em zonas rurais.

Dessa forma, para que haja uma educação linguística de qualidade, é preciso que um dos objetivos do ensino sistemático de LP seja norteado pelo desenvolvimento do caráter discursivo no educando, e é baseado nesse pressuposto que os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 81-82) se pautaram para afirmar que

“...o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa”.

Nesse prisma, se faz, ainda, pertinente que o processo de ensino e aprendizagem se desvincule completamente do conceito estigmatizado, alimentado pela gramática conservadora, quanto à situação de uso, como fica evidente nos PCN (1997, p. 26), ao corroborarem que

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige.

Diante disso, é obrigação da escola desenvolver a consciência sociolinguística do educando a fim de erradicar o preconceito como se pode comprovar nos objetivos específicos presentes no Currículo de Pernambuco para o componente curricular de LP ao definir que o ensino deve levar o estudante a “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (PERNAMBUCO, 2019, p. 56).

Nesse panorama, para que a escola cumpra, de fato, seu papel, no que tange a educação linguística do aluno, com vista à aquisição de competências e o desenvolvimento de habilidades para o uso reflexivo da língua nas diversas práticas sociais mediadas pela linguagem, é conveniente formação docente acerca da Sociolinguística, a fim de que a abordagem da LP se dê de modo a contemplar a diversidade linguística do nosso país e o que isso revela sobre os sujeitos que delas se apropriam e por ela se constituem nos âmbitos político, cultural e social, como defende Bagno (2008, p. 16) ao reiterar que

A variação linguística tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua: uma educação voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares.

Em face disso, entendendo que é na sociolinguística, via de regra, que a escola pode se ancorar para, por meio do ensino, emancipar os estudantes quanto aos usos da língua, já que se tem como objetivo formar não apenas estudantes, mas cidadãos com competências e habilidades linguísticas para intervir e transformar a sociedade, cabe ao professor, no olhar de Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 12), “reconhecer essa pluralidade de normas com as quais efetivamente terá de trabalhar na sala de aula para que o processo de ensino-aprendizagem faça sentido e tenha efeito nas práticas escolares”.

Com isso, o desenvolvimento da consciência sociolinguística é tarefa do professor, caso intencione, de fato, um trabalho eficiente e produtivo no ensino de língua, já que na cultura contemporânea não basta saber e escrever, mas, sobretudo, conhecer a língua e usar a linguagem em suas peculiaridades tanto na modalidade falada, quanto na escrita. Nesse sentido, Cyranka (2015, p. 35) corrobora que:

Há que se desenvolver uma nova atitude do professor de português. Ele precisa se lembrar, antes de tudo, de que não vai “ensinar” o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português. O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa.

Assim, tendo em vista a importância dessas considerações a respeito da Sociolinguística e o ensino das variações linguísticas, em sala de aula para um ensino reflexivo e crítico, apresentaremos algumas reflexões sobre as relações entre as modalidades oral e escrita da língua, bem como sobre suas implicações na próxima seção, visto que esse fator também corrobora para o ensino de LP eficiente e, sobretudo, emancipador.

2.2 Relações entre Fala e Escrita

Considerando que o homem, ser genérico, vive em sociedade, a ela pertence e nela se reconhece como parte integrante, é inquestionável afirmar que a língua é a ferramenta de interação social sem a qual não se exerce nenhuma prática social.

Assim, é por intermédio da linguagem que o ser humano, seja através da oralidade e/ou da escrita, age socialmente, registra sua história, se constitui no mundo, externa seu pensamento e propaga suas crenças. Consoante pensamento se comprova na defesa de Marcuschi e Dionísio ao afirmarem que “Toda atividade discursiva e todas as práticas linguísticas se dão em textos orais ou escritos” (cf. MARCUSCHI e DIONISIO, 2007, p. 13).

Corroborando essa ideia, Marcuschi (2001, p. 37) postula que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. Com isso, é cabível defender que fala e escrita são modalidades distintas de um mesmo sistema que, em situação de uso, adequam-se às necessidades do falante no tocante à elaboração e inserção de formalidade e planejamento.

No entanto, vale salientar que, embora fala e escrita estejam intrinsecamente ligadas na própria essência e possam situar-se ao longo de um *continuum*, elas não denotam espelhos uma da outra como defende Cagliari (2007, p. 37) ao postular que

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

Assim, a fala, diferentemente da escrita, é uma habilidade inata à espécie humana, flexível, mutável e adaptável às necessidades da condição de produção. Por outro lado, a escrita é uma invenção do homem, vista com uma atividade técnica, elaborada e sofisticada, como se posiciona Soares (2003, p. 90) ao afirmar que

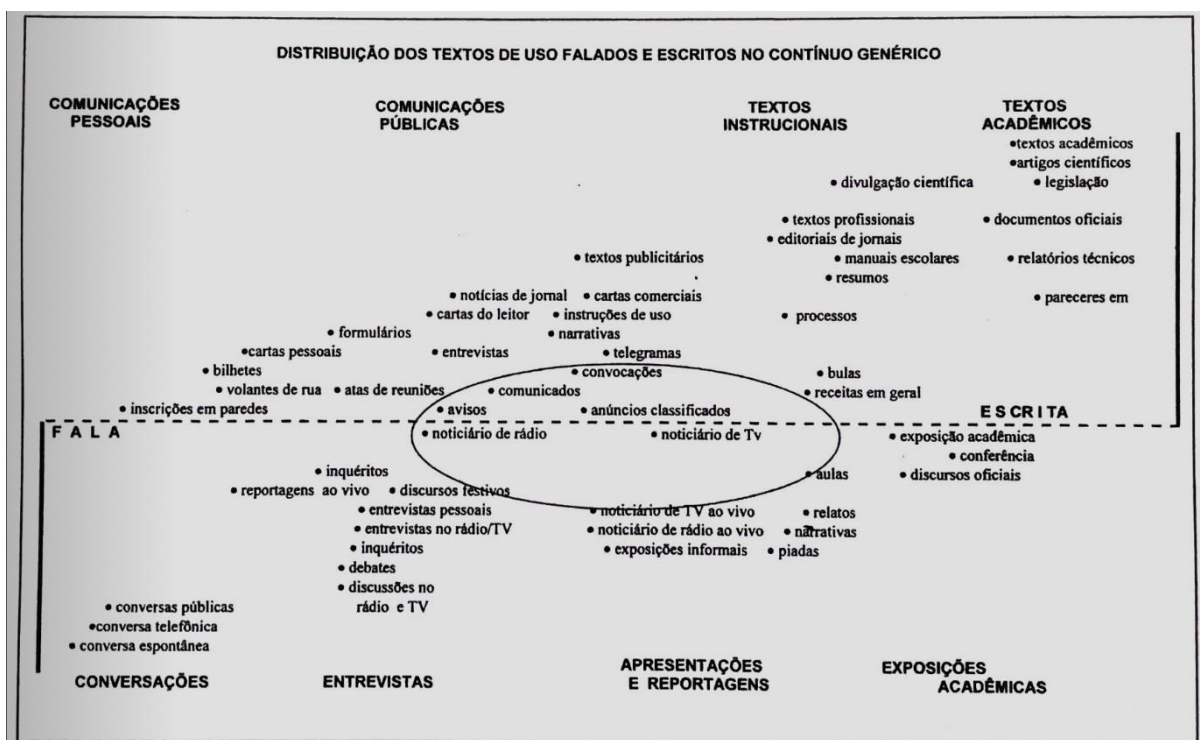
[...] a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia - a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento.

Nessa perspectiva, um dos elementos fundamentais de diferenciação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, conforme Barros (2000), é a maneira como se inscrevem no tempo no qual a escrita se caracteriza como planejada, sem marca de formulação de forma contínua. Enquanto a fala é caracterizada pela presença de marcas de formulação e reformulação, descontínua e não planejada, sendo assim concebida como espontânea. E a partir desse aspecto de diferenciação, Barros (2000, p. 60) afirma que

O texto escrito é planejado tanto do ponto de vista temático (escolha dos assuntos a serem tratados) quanto linguístico-discursivo. A fala tem certo planejamento temático, isto é, de escolha do tópico para que a conversação se desenvolva, mas a maior parte das escolhas temáticas e linguísticas se faz durante a conversa. É a questão do tempo também que dá à escrita a possibilidade de reelaborar seu texto sem deixar marcas – revê-se o que se escreveu, volta-se atrás, apagam-se os erros e hesitações, evitam-se as repetições –, e de apresentá-lo como algo acabado. A fala, ao contrário, expõe as marcas deixadas pela formulação e pelas reelaborações, oferecendo sempre pistas e traços das revisões, das mudanças de encaminhamento, das reformulações, sob a forma de procedimentos de correção, paráfrase, hesitação, repetição, interrupção etc.

Sob esse viés, a fala e a escrita ancoram à interação verbal entre os usuários cuja autonomia dá-lhes a liberdade de adequar seus usos às práticas sociais conforme as exigências metalinguísticas que elas impõem. Desse modo, constituir hierarquia de uma sobre a outra é um grande equívoco, segundo se observa em Marcuschi ao apresentar essas duas modalidades de linguagem dentro de um contínuo, conforme demonstrado na imagem a seguir:

Quadro 1 - Representação do *Continuum* dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: Marcuschi (2008, p. 197)

Como se pode constatar no quadro 1, fala e escrita apresentam-se num *continuum* que abrange variadas práticas sociais representadas por gêneros textuais.

Há uns que se aproximam mais da fala; outros, mais amplos no contexto, estão mais próximos da escrita. Assim, o que determina as diferenças entre as modalidades oral e escrita são as diferentes condições de produção, que refletem uma maior ou menor dependência do contexto, um maior ou menor grau de planejamento e uma maior ou menor submissão às regras gramaticais. É o que preconiza Kato (1987, p. 39) ao determinar que

A dependência contextual determina o grau de explicitação textual, isto é, o seu grau de autonomia. O grau de planejamento determina o nível de formalidade, que pode ir do menos tenso (casual ou informal) até o mais tenso (formal, gramaticalizado)

Nesse sentido, como já apontamos acima, fala e escrita são duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico: a Língua Portuguesa. Entre elas existem diferenças estruturais, porque diferem nos seus modos de aquisição, nas suas condições de produção, transmissão, recepção e uso, e nos meios pelos quais os elementos de estrutura são organizados nas práticas realizadas pelos falantes.

Sendo assim, o equívoco de que a escrita é derivada da fala é primário e deve ser esclarecido, já que a escrita não dá conta da reprodução de muitos dos fenômenos da fala, como por exemplo, prosódia, gestualidade, olhos, mímicas etc.

Em contrapartida, a escrita apresenta traços significativos próprios para sua representação: parágrafos, tipos de letras, pontuação, grafia alfabética. O que queremos deixar claro é que ambas possuem um mesmo sistema linguístico que permite a construção de textos coesos e coerentes em diversas variedades linguísticas.

À vista disso, há casos em que as proximidades entre fala e escrita são tão estreitas que parece haver uma mescla ou quase uma fusão entre ambas, tanto nas estratégias textuais, como nos contextos de realização. Há outros, entretanto, em que a distância é marcada, mas não ao ponto de se ter dois sistemas linguísticos conforme demonstrado no quadro 2, que segue:

Quadro 2 - Diferenças entre fala e escrita

FALA	ESCRITA
- Interação face a face	- Interação a distância (espaço-temporal)
- Planejamento simultâneo ou quase simultâneo à produção.	- Planejamento anterior à produção
- Criação coletiva: administrada passo a passo	- Criação individual
- Impossibilidade de apagamento	- Possibilidade de revisão
- Sem condições de consulta a outros textos	- Livre consulta
- Reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor	- A reformulação é promovida apenas pelo escritor
- Acesso imediato às reações do interlocutor	- Sem possibilidade de acesso imediato
- O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do interlocutor	- O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor
- O texto mostra todo seu processo de criação.	- O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado.

Fonte: Fávero et al (2005, p. 74)

Assim, a partir do quadro 2, exposto acima, podemos inferir que a escrita é uma prática das sociedades letradas e, a ela está imposta a noção de “erro”, uma vez que é regida por normas gramaticais que a convencionam em padrões. A aquisição da escrita é processual, ou seja, perpassa todas as fases formativas do sujeito.

No entanto, apesar de se saber que a aquisição da escrita é um processo imprescindível da escola, faz-se necessário destacar que essa educação linguística formal somente denota eficiência quando o educando tem a ciência acerca dos usos a que deve submeter as modalidades escrita e oral para exercer suas práticas sociais nos mais variados contextos. Isto posto, Marcuschi (2003, p. 16) defende que,

Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramento e oralidade será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores da nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina toda a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos dela.

Nessa ótica, a escrita constitui um processo de sofisticação por estar submissa à tecnologia, torna-se a favorita da escola, já que é nela que se identificam os aspectos relativos à competência formal ortográfica do ensino de língua materializados nas

atividades escolares. E é ela, a escrita, o traço peculiar que representa a ascensão social daquele que a domina.

Por outro lado, a fala, dadas as suas características de dinamicidade, flexibilidade e fluidez, vista erroneamente como lugar de improviso, é ainda avaliada no contexto escolar na perspectiva da norma que ainda marginaliza ao erro os fenômenos que fogem às regras gramaticais, distanciando-se assim da realidade linguísticas dos alunos e, promovendo com essa abordagem, o estigma causado pelo preconceito linguístico.

Logo, convém destacar que a escrita, como atividade técnica, está sujeita às regras cujo domínio atrela-se ao papel formativo da escola, ao passo que a fala, como atividade dinâmica, se desenvolve na interação com outro, com o meio do qual o falante faz parte desde as primeiras experiências de interlocução.

Nesse contexto, Morais (2012, p. 48) afirma que a aprendizagem dessas “regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações que a escola transmite, prontas, para o alfabetizando”, mas por um percurso evolutivo em que “os aprendizes precisam dar conta de dois tipos de aspectos do sistema alfabético: os conceituais e os convencionais” (MORAIS, 2012, p. 50).

Assim, acreditamos que seja justificável o fato de o estudante transmitir para a prática da escrita noções relativas à fala, já que, para ele, ainda no início do processo de aquisição da escrita, esta é a representação daquela. Surge, então, com essa questão, a importância de que o professor esteja atento ao trabalho que realiza em sala de aula, a fim de que o estudante compreenda que fala e escrita são modalidades de uma mesma língua, em conformidade com Marcuschi (2011, p. 34) ao esclarecer que:

Trata-se de fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos linguísticos (relação fala-escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade versus letramento). As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no continuum que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua.

Desse modo, ensinar língua compreende atender as demandas que suas modalidades exigem em contextos aplicados em práticas cotidianas não apenas no espaço escolar, mas, sobretudo, fora dele. O sucesso da escola está em oferecer

condições para que o estudante se dê conta, de maneira crítica e reflexiva, dos usos da língua que medeia as práticas intelectuais e sociais.

Por esse motivo, é mister que o ensino de Língua Portuguesa (LP) se consolide em perspectivas epilinguísticas, baseando-se na compreensão de que a leitura e a escrita devem ultrapassar o viés da decodificação e reprodução, com o intuito de atingir o nível da inserção, reflexão acerca do que se fala, como se fala e por que se fala de determinada forma; bem como do que se lê, do que se escreve e dos efeitos desses atos nas práticas sociais. Em outras palavras, o ensino deve contemplar a variação linguística como objeto de análise e reflexão acerca dos recortes socioculturais que ela permite identificar, em outras palavras, nas expectativas da sociolinguística, temática sobre a qual trataremos no tópico a seguir.

2.3 Letramento e ensino de Língua Portuguesa

O tema Letramento e ensino é abordado há pelo menos duas décadas e, apesar disso, muito ainda há do que se falar, sobretudo, quando consideramos as demandas sobre ao ensino de Língua Portuguesa. Com vistas à formação de um educando apto à adequação linguística nos diversos usos que a linguagem promove para interação com o meio social, direcionar o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva do letramento demonstra-se um caminho indispensável. Essa reflexão dialoga, em tese, com a ótica de Marcuschi (2001, p. 22), quando teoriza que Letramento

É um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, 'letramentos' [...] Distribui-se em graus de domínios que vão de um patamar mínimo a um máximo. Quanto à escolarização, define-a este autor como "uma prática formal e institucional" de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola. A escola tem projetos educacionais amplos, ao passo que a alfabetização é uma habilidade restrita.

Desse modo, entende-se como letramento, em linhas gerais, a capacidade de dominar conhecimentos, habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita nas práticas cotidianas através das quais o interlocutor se insere no meio social. Tal prerrogativa ultrapassa os muros da escola quanto aos usos, mas continua sendo

responsabilidade dessa instituição quanto à aquisição de habilidades e competências linguísticas. Sobre isso, Soares (1999, p. 5) postula que

O pressuposto é que a escola, em 4, 5 ou mais anos, terá levado os indivíduos não só à aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever, mas também aos usos e práticas sociais da leitura e da escrita, a uma adequada imersão no mundo da escrita.

Nesse sentido, como a língua é um fato social, uma de suas modalidades, a escrita dos sujeitos de que dela fazem uso, sofre os efeitos nas experiências por ela mediada e está sempre no foco da avaliação e da discussão. Nessa ótica, o letramento adquire uma dimensão ideológica por estar relacionado aos estigmas sociais legados aqueles, cujo domínio linguístico é considerado “marginalizado”. A esse respeito, enfatizando a modalidade escrita da língua, Kleiman (1995, p. 16-17) destaca que

Aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.

Assim, fica explícito o quanto as relações de poder (político/social) e letramento atingem grupos minoritários, pouco letrados ou não alfabetizados, considerados, socialmente, marginalizados. Exemplos semelhante podem ser vistos na escola, principalmente, quando se avalia o estudante em determinadas práticas de uso da língua sob o viés do que é certo e errado. A esses alunos se atribui o peso e o estigma do erro linguístico, seja pela dificuldade em transpor para as práticas escolares a proposta dos métodos de ensino mediante o que mostram os resultados de avaliações em larga escala, seja pelo fracasso na autonomia do estudante em lidar com a língua nas situações de formalidade quando solicitado.

Isto posto, torna-se interessante salientar que é na escola e, geralmente, nas aulas de Língua Portuguesa que a apropriação das práticas de letramento pode e deve valorizar a oralidade, essencialmente, como ponto de partida em direção à escrita. Essas perspectivas, em adequação às demandas sociais vigentes, devem ganhar espaço, conforme Marcuschi (2001), reforça ao afirmar que se parta sempre da oralidade para a escrita, trabalhando as diferenças e semelhanças entre as duas

modalidades, visto que a principal finalidade do ensino de português “é o pleno domínio e uso de ambas as modalidades nos seus diferentes níveis”.

Nesse contexto, equivocadamente, a escola atribui a maior parte do fracasso no processo de escolarização à incompetência individual do educando na dinâmica de ensino e aprendizagem. Isso ocorre porque, como enfatiza Possenti (1996, p. 56), o ensino não se atenta para as formas em uso corrente da língua, quer na modalidade falada, quer na escrita. Consoante o autor, nessa afirmação reside a razão do fracasso apresentado nos índices de aprendizagem da escola quando revelados pelos resultados de avaliações externas, tais como: Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, Prova Brasil, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Destarte, o letramento apresenta-se como um caminho para ressignificação do ensino e aprendizagem, porque a escola constitui-se, através da aquisição da educação formal, como espaço legítimo e essencial onde se deve garantir ao educando os conhecimentos necessários à emancipação social e ao exercício pleno da cidadania. Em outras palavras, sobre essa questão Kleimam (1995, p. 20) destaca que

O fenômeno de letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

À vista disso, abrir espaço nas aulas de português para multiplicidade linguística, para a diversidade textual nas dimensões oral e escrita da língua deve ser o ponto de partida em direção à aprendizagem crítica e reflexiva sobre os processos linguístico-discursivos que constituem a língua como ferramenta de interação. Levar o estudante a se reconhecer e se apropriar da língua tanto na modalidade falada, quanto, principalmente, na escrita é o verdadeiro papel da escola.

No entanto, para que essa abordagem emancipadora se concretize, a formação do docente precisa ser também ressignificada, já que, na sala de aula, ele deve tomar a posição do mediador que vê, na sala de aula e nas práticas linguísticas dos

educandos, fatores que podem nortear reflexão, discussão crítica e pesquisa, uma vez que tem ciência da heterogeneidade que compõe o espaço escola. Em outras palavras, está na contramão do letramento a prática pedagógica guiada pela leitura para mera resolução de exercícios, consoante Antunes (2003, p. 23),

A prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas, ou, ainda de formar frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido e das intenções com as pessoas dizem as coisas que têm a dizer.

Sob esse olhar, observa-se que o sentimento de frustração, quanto ao uso formal da linguagem, sentido pelo professor e, principalmente, pelo educando, que não se reconhece e tampouco se envolve efetiva e reflexivamente nas situações didáticas linguísticas na escola, pode ter origem nessa prática distanciada do letramento legítimo, conforme observa Freire (2001, p. 58) ao destacar que,

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores, ou fixadores das coisas que arquivam.

Corroborando essa ideia, justifica-se a necessidade da formação docente com vista a uma prática didático-pedagógica centrada na reflexão sobre os fatores propostos pela Língua enquanto fato social, enquanto ferramenta de interação sem a qual não se age em sociedade.

Sob essa perspectiva, é preciso propor um ensino que vise à ampliação da condição de Letramento cujo principal objetivo seja envolver os estudantes em situações didáticas que os façam vivenciar práticas de letramento significativas, práticas linguísticas orais e escritas em que a língua seja o instrumento emancipador da ação social.

Sendo assim, faz-se urgente formação docente que amplie a perspectiva do professor enquanto mediador da educação linguística formal do educando. Ampliação essa que lhe permita subsidiar situações em que os educandos protagonizem a própria aprendizagem sobre a língua, reconhecendo-se nela e por ela, na escola e fora dela.

Em linhas gerais, a formação docente deve contemplar fatores que possam corroborar o trato de dificuldades na escrita, como por exemplo a relação fonético-fonológica embasada no aporte da Fonologia, assunto que abordaremos a seguir.

2.4 Fonologia e o ensino de Língua Portuguesa

A fonologia é a área da linguística que tem como objeto de estudo o som constituído no uso da língua na interação humana, mais especificamente, as unidades sonoras que constituem as palavras. Nesse sentido, os segmentos de sons da fala são organizados em uma lógica reconhecida pelo falante da língua no nível do sintagma, é o que defende Silva (1999, p. 21), ao afirmar que

Tais princípios agrupam segmentos consonantais e vocálicos em cadeia e determinam a organização das sequências sonoras possíveis de uma determinada língua. Falantes possuem intuição quanto às sequências sonoras permitidas e excluídas em sua língua.

Em linhas gerais, o falante de uma língua reconhece a palavra como pertencente ao seu idioma pelo segmento sonoro que a estrutura. Assim, ao produzir os sons no ato da fala, o falante se utiliza de características articulatórias e acústicas detalhadas, baseadas na própria experiência com a língua em diversas situações de uso. Nessa ação ocorrem, portanto, produção e percepção, elementos que integram a representação lexical.

Ainda nesse contexto, atrelada à fonologia, está a fonética que trata da produção (articulação), propagação (acústica) e percepção (audição) dos sons produzidos pelo aparelho fonador, em outros termos, Cagliari (2009, p. 75), esclarece que “a fonética, em linhas gerais, preocupa-se com a descrição dos sons da fala, e a fonologia com o valor funcional que os sons têm na língua”. Deste modo, ambas articulam informações pertinentes ao processo, não apenas de alfabetização, mas de letramento quando se entende que esta aquisição (leitura e escrita) perpassa por toda a formação do estudante ao longo da educação básica.

Em face disto, a fonologia, mais especificamente, está intimamente conectada ao ensino de LP, já que fornece o aporte teórico necessário para que se compreenda os aspectos fonográficos da língua, além de direcionar métodos acerca do tratamento no processo de aquisição da escrita, período em que o educando necessita

desenvolver habilidades e competências grafofonológicas tanto para a aquisição da leitura quanto da produção textual, conforme 19 determina, em consonância com a BNCC, o Currículo de Pernambuco (2018, p. 48), para o eixo de Análise linguística/semiótica, prega que

Esse eixo contempla a análise e reflexão sobre os textos orais, escritos e multissemióticos, envolvendo os conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita, a norma padrão, os aspectos discursivos, textuais, gramaticais, os modos de organização linguística (fonética, fonológica, conhecimentos grafofônicos, ortográficos e lexicais, morfossintática, semântica e pragmática), além dos elementos de outras semioses. Sempre no intuito da produção e compreensão de sentidos materializados nos mais diversos gêneros textuais.

Nessa perspectiva, é imprescindível considerar e construir metodologias didáticas que imbriquem as mais variadas dimensões da língua com vistas à reflexão sobre e aprendizagem do código e de suas relações grafofônicas, a fim de ressignificar “a importância fundamental que tem na aprendizagem da língua escrita, sobretudo que ela seja objeto de ensino direto, explícito, sistemático” como afirma Soares (2017, p. 43). Desse modo, é possível vislumbrar um processo de ensino e aprendizagem em que o estudante se sinta de fato autor do seu dizer e protagonista da própria língua como precisa ser.

Entretanto, para que tal proposição torne-se realidade, questões ignoradas nas atividades de escrita necessitam ser alvo de análise e tratamento didáticos, como é o caso dos processos fonológicos. Na descrição de Cagliari (2009, p. 99) são considerados como “alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas, ao se realizarem foneticamente são explicados através de regras [...]”, a título de exemplo a ditongação, bem como a monotongação, tema desta pesquisa, visto que tais processos, na escrita dos estudantes, ganham destaque na perspectiva do “erro”, embora sejam ignorados no âmbito de tratamento e atenção didática no processo de aprendizagem durante o Ensino Fundamental para os anos iniciais e finais, chegando, inclusive até o Ensino Médio. À vista disso, corroborando essa ideia, Cagliari (2009, p. 75) afirma que

A escola e as gramáticas ainda não chegaram a perceber a distinção entre fonética e fonologia. Por que não se ensina fonologia nas escolas? Certamente, na alfabetização, não é oportuno ensinar-se tudo sobre fonologia. O ensino precisa ser programado ao longo de todos os anos do ensino fundamental e médio.

Isto tem provocado graves falhas no quesito letramento, como já foi citado, uma vez que se destaca a “inadequação” e atribui-se ao estudante a responsabilidade de corrigir, sem que nenhum trabalho didático seja feito. Além disso, se atribui também ao estudante a ideia de fracasso com o uso/estudo da língua.

Não obstante, como prova disso, os índices revelam o quanto a escrita ainda tem sido o obstáculo para muitos educandos que têm aula de LP durante toda a educação básica. Assim, faz-se necessário compreender que a aquisição da escrita é um processo sofisticado que demanda desenvolvimento processual de habilidades e competências que, ancoradas na fonética e fonologia, passam a ganhar sentido no funcionamento da língua na oralidade e principalmente na escrita.

Além disso, a inclusão da fonética e da fonologia nas situações didáticas das aulas de Língua Portuguesa acrescenta contribuição para a abordagem da variação linguística a fim de que se desenvolva, em situação de uso, a consciência fonológica que, grosso modo, consiste na capacidade metacognitiva de se refletir e manipular conscientemente os sons da língua em uso. Tal habilidade é legitimada por Moojen (2003, *apud* FREITAS, 2004, p. 180) como habilidade cognitiva que abrange níveis linguísticos distintos quando determina que

A consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor).

Tal defesa somada às demais abordagens desta seção apontam um caminho promissor para um planejamento didático-pedagógico com vistas ao ensino de língua portuguesa centrado em uma perspectiva na qual se objetiva formar um educando reflexivo acerca do aprendizado e proficiente na própria língua, apto e seguro para atender as demandas de que dela necessita.

Diante disso, torna-se mister compreender a função da sílaba como parte integrante desses processos e o quanto o desconhecimento dela atinge a aquisição da escrita formal. É sobre esta questão que o tópico a seguir se propõe tratar.

2.4.1 A sílaba

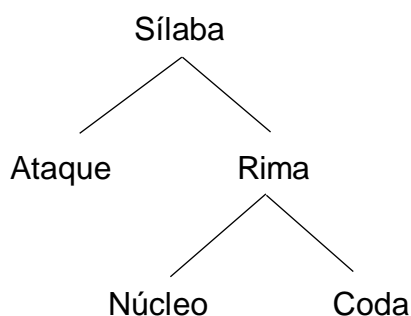
A fim de melhor se compreender o processo fonológico de vazamentos da fala concretizado pelo enfraquecimento do fonema que resulta em apagamentos na escrita, é necessário analisar os elementos constituintes da sílaba, uma vez que noção de sílaba é fundamental para os estudos fonológicos pois ela representa um ou mais fonemas emitidos de uma só vez e constitui a unidade mínima percebida pelos falantes.

Sob esse prisma, a sílaba é o constituinte mais básico da hierarquia prosódica, de acordo com Nespor e Vogel (1986, p. 108), de modo que, ao agruparem-se formam palavras fonológicas que, em tese, podem ser organizadas em uma lógica semântica para construir enunciados. Nesse sentido, é importante destacar que, quando o processo de construção e compreensão da estrutura silábica não é efetivo, a tendência para que haja apagamento sofre considerável aumento e recorrência na escrita escolar durante toda a educação básica.

Conforme defende Câmara Jr. (2015, p. 53), não é fácil definir sílaba sob a perspectiva da fonética porque há uma grande diversidade de concepções, entretanto, estas concepções convergem para um entendimento de que a sílaba é “um movimento de ascensão, ou crescente, culminando num ápice (centro silábico) e seguido de um movimento decrescente”.

Para Bisol (2013, p. 22), as sílabas se organizam em dois “constituintes silábicos, ataque e rima, o segundo dos quais domina um núcleo indispensável, o qual junto ao ataque forma o padrão universal CV”. Tal construção básica de sílaba apoia-se na relação de “dominância que se estabelece entre os elementos que a compõem, isto é, rima e ataque e entre núcleo e coda”, conforme se pode observar no esquema presente na figura 1, que segue:

Figura 1 – Esquema dos elementos constituintes da sílaba



Fonte: Baseado em Silva (2003)

De acordo com a Figura 1, baseado na concepção de Silva (2003), como se pode ver, a sílaba, na Língua Portuguesa, apresenta três partes em sua estrutura interna: uma obrigatória, indispensável, considerada o núcleo ou ápice, preenchida por um segmento vocálico onde se apresenta o maior pico de sonoridade. As duas demais partes consideradas periféricas na estrutura silábica são opcionais e preenchidas por consoantes.

Nesse sentido, além do núcleo, as outras partes que constituem a sílaba organizam-se em ataque, também reconhecido como onset ou aclave, e a coda, classificada como declive. Estes dois últimos componentes contornam o núcleo da sílaba, ao passo que o núcleo e a coda da sílaba compõem a rima. Tal estrutura comprova a ideia de que a sílaba é “uma entidade complexa, internamente organizada e hierarquizada” (VELOSO, 2003, p. 91, baseado em outros autores) e, daí a importância de abordagens didático-pedagógicas que promovam reflexão, compreensão e apropriação do que a estrutura silábica demanda no processo de leitura e escrita.

Nessa complexidade reside a tese de que para que se alcance impactos positivos no ensino de LP, no tocante à aquisição e autonomia da escrita, faz-se necessário abordagens nas quais o conceito e estruturação de sílaba sejam adquiridos e compreendidos tanto na fala quanto na escrita, a fim de que o estudante se sinta apto acerca do domínio da língua em suas mais diversas situações de uso da escrita.

Isto posto, ainda sobre a sílaba, Bisol (2013, p. 22) postula que, “essa estrutura gera todo o inventário básico {CV, VC, CVC} como se descreve parte das línguas do mundo. Estruturas mais complexas como {CCV, VCC, CCVCC} são dela derivadas”. Nesse contexto, a fim de se esclarecer o comportamento dos elementos que compõem os padrões silábicos, segue o quadro que explicita a fala de Bisol.

Quadro 3 – Moldes silábicos do Português e exemplos

Molde silábico	Exemplo
V	é.po.ca
VC	al.tu.ra
VCC	ins.tan.te
CV	me.ni.na

CVC	cos.tu.ra
CVCC	mons.tro
CCV	cri.té.rio
CCVC	pres.tí.gio
CCVCC	trans.plan.te
VV	ou.ro
CVV	lei.tu.ra
CCVV	grau
CCVVC	claus.tro
CVVV	Ca. juei.ro

Fonte: baseado em Collischonn (2005)

Conforme se pode notar no quadro, a sílaba pode ser composta a partir de várias combinações de padrões silábicos do Português Brasileiro (PB) e em todos eles a vogal é segmento indispensável para a construção da sílaba, enquanto o segmento consonantal pode ser dispensado em algumas realizações.

Nesse sentido, como se pode avaliar na tabela acima, o elemento coda, na palavra ouro, também pode ser preenchido por vogal. Porém, em posição marginal, isto é, à margem da estrutura silábica, a vogal perde sua força sonora e transforma-se numa vogal assilábica, ou seja, em uma vogal cujo som é enfraquecido. Isso ocorre porque, de acordo com Seara, *et al.* (2015, p. 117), para respeitar certa organização universal das línguas,

a seqüência de elementos no onset e na coda silábica de mesma escala de soância não é permitida. O núcleo da sílaba é constituído pelo elemento mais sonoro da seqüência de sons e deve haver uma escala crescente de soância do onset para o núcleo e decrescente do núcleo para a coda.

A fim de se esclarecer melhor o que se expõe acima, segue o quadro com a escala de soância dos segmentos da sílaba:

Quadro 4 – Escala de Soância de Segmentos Sonoros da Sílaba

Vogais	Líquidas (laterais e róticos)	Nasais	Oclusivas e Fricativas
3	2	1	0

Fonte: Seara, *et al.* (2015)

Como demonstra o quadro, na escala de soância, as vogais são os elementos de maior sonoridade. O núcleo de uma sílaba no Português é sempre ocupado por uma vogal. Portanto, quando duas vogais estão presentes na formação da mesma sílaba, como no caso de ouro, exemplificado acima, uma delas perde suas

características de vogal plena e passa a funcionar como uma semivogal, compondo um ditongo.

Diante do exposto, a sílaba é um componente da palavra que deve ser objeto de estudo nas variadas situações de aprendizagem durante toda a Educação Básica, para que a aquisição da escrita se dê em base reflexiva e consciente. Essa abordagem processual sobre a sílaba configura parte essencial para o reconhecimento do ditongo, tema sobre o qual traremos mais esclarecimentos na subseção a seguir. Passemos a ela.

2.4.2 Ditongo

Desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes são envolvidos em situações didáticas que intencionam estabelecer a noção de ditongo na leitura e, principalmente, na escrita. Assim, com base no que foi apresentado na seção anterior, o conceito de sílaba está associado ao som que se emite a cada corrente de ar que se expira. Nesse sentido, segundo Simões (2006, p. 27), a “sílabas é uma entidade sonora e, portanto, sua apreensão só é possível na língua oral e só é captável materialmente pelos ouvidos”.

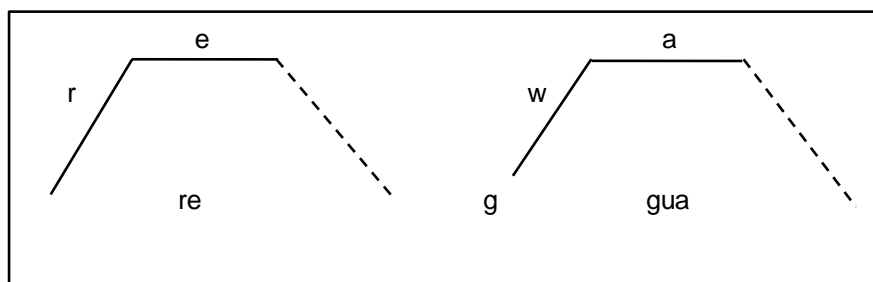
Assim, quando consideramos a definição da autora, fica fácil compreender o ditongo como uma estrutura na qual se observa um encontro vocálico. Nesse encontro, a base da sílaba é ocupada pelo som vocálico que possui mais soância, isto é, aquele pronunciado com mais força, acompanhada por outro elemento vocálico, cujo som sofre enfraquecimento.

Nessa perspectiva, no ditongo, a vogal que sofre enfraquecimento, perdendo assim as características de vogal plena, assume a posição de semivogal, termo reconhecido por glide³. Isto posto, a posição do glide na sílaba determina classificação do ditongo que pode se apresentar como crescente ou decrescente.

³ Em consonância com Silva (2011), o glide é um segmento que apresenta características articulatorias de uma vogal, mas que não pode ocupar a posição de núcleo da sílaba. E este, por ser uma vogal assilábica não pode receber acento gráfico.

A esse respeito, classifica-se como ditongo crescente aquele em que, na composição da estrutura sílaba, o glide antecede a vogal, ocupando a posição de ataque, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 5 – Esquema de ditongo crescente

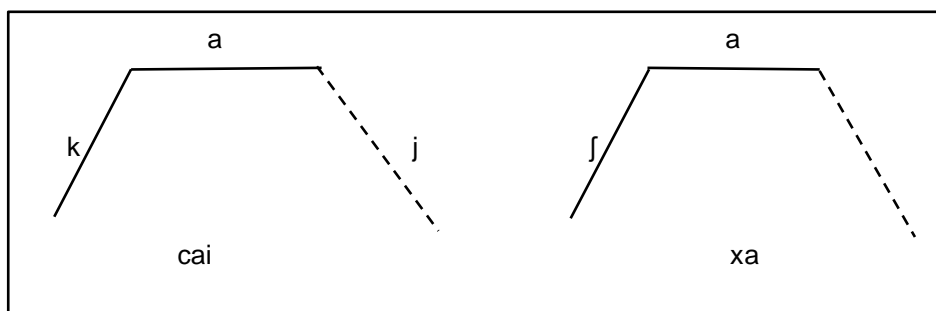


Fonte: Baseado em Simões (2016, p. 30)

No vocábulo **régua**, esquematizado no quadro 4, é possível verificar que, na última sílaba [gwa], o glide [w] ocupa a posição periférica da composição silábica, em posição anterior a vogal plena [a], num ataque complexo. Diante disso, essa composição caracteriza o que chamamos de ditongo crescente.

Por outro lado, o ditongo decrescente é assim reconhecido porque o glide é antecedido pela vogal, ocupando a posição de coda consoante quadro a seguir:

Quadro 6 – Esquema de ditongo decrescente



Fonte: Baseado em Simões (2016, p.30)

No que concerne ao quadro acima, o vocábulo **caixa** apresenta na penúltima sílaba [kaj] o glide [j] ocupando posição periférica na composição silábica. Situando-se em posição posterior a vogal [a], constituindo, dessa forma, a coda silábica. Essa composição caracteriza o ditongo decrescente.

Dessarte, no Português Brasileiro, a vogal plena sempre ocupa o núcleo da sílaba. Já a semivogal, ou o glide sempre toma posição à margem desse núcleo, seja

antes ou depois dele. Consoante a afirmação de Hora (2008), apenas dois segmentos se caracterizam como glide: o [j], que muitas vezes é representado pelo [y], e o [w]. Nessa perspectiva, Tasca (2002, p. 20) esclarece que

O termo ditongo, o grego diphthoggos, para o latim diphtongus (o que pode ser desmembrado em duas partes) é, em geral, definido pelos gramáticos tradicionais da língua portuguesa como um encontro vocálico formado por uma vogal e uma das duas semivogais: [y] ou [w].

Isto posto, fica evidente que o ditongo é o fenômeno linguístico que configura o encontro de uma vogal plena, que assume o núcleo da composição, com um glide que pode assumir posição anterior ou posterior ao núcleo, para estruturar uma mesma composição silábica.

Além disso, conforme mencionado no tópico 2.4.2 dessa pesquisa, em outra perspectiva, a classificação proposta por Bisol consiste na possibilidade de se analisar os ditongos decrescentes em duas modalidades: os *ditongos decrescentes leves* e *ditongos decrescentes pesados*. A esse respeito, Bisol (1994), os ditongos decrescentes pesados são os verdadeiros ditongos da LP, já que em uma situação de apagamento da semivogal o vocábulo perderia o sentido original e, por conseguinte poderia nomear outro elemento como, por exemplo, lei [ˈley] vs lê [ˈle].

Por outro lado, os ditongos decrescentes leves não seriam considerados autênticos, uma vez que, em situação de assimilação da semivogal ao núcleo silábico ou de inserção da semivogal a este, o sentido do item lexical permanece o mesmo como em **peixe** [ˈpẽi ~ ˈpeỹi] e **vexame** [veˈjami ~ veỹami].

Nesse contexto, com base no que postula a autora, convém destacar que a variação fonológica (enfraquecimento/apagamento) que ocorre nos ditongos decrescentes leves acarreta o processo da monontongação. Esse fenômeno, geralmente, comum à oralidade em todo o território brasileiro, não se restringe à fala, pois é, com certa frequência, identificado na escrita de crianças e adolescentes, inclusive, em fase pós-alfabetização, isto é, no Ensino Fundamental para as séries finais.

Dada a importância que esse fenômeno adquire como nosso objeto pesquisa, abordaremos esclarecimentos sobre ele nesta seção subsequente.

2.4.3 Monotongação

A monotongação é um fenômeno linguístico que consiste na desconstrução do ditongo pelo apagamento do glide (também chamada de semivogal) de alguns ditongos decrescentes. Esse apagamento reduz o ditongo ao segmento vocálico da vogal plena que constitui o núcleo silábico. Sobre esse fenômeno, Hora (2008, p. 25) defende que a monotongação “diz respeito a um processo de redução de um ditongo a um monotongo, ocorre quando um ditongo (vogal + glide) é realizado como uma vogal simples, ou seja, a semivogal da sequência é apagada”.

Considerando como referência o PB, o fenômeno da monotongação acontece, sem prejuízo à construção de sentido, na língua falada em grande parte do território nacional, como já afirmamos antes. De acordo com Câmara Jr. (2009, p. 211), a monotongação consiste em

mudança fonética que consiste na passagem de um ditongo (v.) a uma vogal simples. [...] Para pôr em relevo o fenômeno da monotongação chama-se, muitas vezes, monotongo à vogal simples resultante, principalmente quando a grafia continua a indicar o ditongo e ele ainda realiza numa linguagem cuidadosa. Entre nós, há nesse sentido o monotongo ou /ô/, em qualquer caso, e aí /a/, ei /ê/ diante de uma consoante chiante; exs.: (p)ouca como (b)oca, (c)aixa como acha, (d)eixa como fecha.

Assim, esse fenômeno demonstra-se mais recorrente nos ditongos decrescentes, como em fl[e]ra ~ fl[ej]ra, [o]ro ~ [ow]ro ou p[e]xe ~ p[ej]xe. Acerca disso, Silva (2004, p. 29) elucida que “essa tendência a reduzir o ditongo a uma vogal simples já se dava desde o latim vulgar”. Com isso, é válido ressaltar que não se trata de uma variação contemporânea, ou específica dos falares nordestinos.

Nesse contexto, convém destacar que muitas pesquisas têm sido empreendidas com a finalidade de investigar esse processo fonológico. A sociolinguística, por exemplo, é uma das vertentes que apresenta diversos autores, cujos trabalhos se propõem a investigar a monotongação.

Sob essa ótica, apesar de Câmara Jr. (2009) reforçar o caráter puramente fonético do fenômeno da monotongação ao defender que, na escrita, o ditongo permanece, o que se observa distancia-se disso, já que é comum encontrar a desconstrução do ditongo na escrita escolar do estudante durante toda a Educação Básica.

Embora haja diversidade em pesquisas acerca da temática, as lacunas sobre esse fenômeno ainda existem, principalmente, quando o objeto de pesquisa é a modalidade escrita da língua, pois tal problema pode sofrer influência de diversos fatores ligados aos grupos sociais de que dele fazem uso e, sobretudo, às questões didático-metodológicas de ensino da LP.

Com base nesse aspecto, portanto, reconhecemos que os processos da monotongação, são relacionados à linguagem oral e apresentam-se também na modalidade padrão, no entanto “vazam⁴” para escrita, como afirma Miranda (2007), ao explicar que “[n]esse processo de aquisição da escrita, vão ocorrer alguns “vazamentos” desse conhecimento linguístico construído pela criança desde seus primeiros contatos com a língua, os quais podem ser observados em erros que envolvem tanto aspectos segmentais como prosódicos”.

Essa transposição, aqui analisado na perspectiva da monotongação, objeto da nossa pesquisa, quando identificada na escrita de estudantes do Ensino Fundamental para os anos finais demonstra a fragilidade do ensino de LP no tocante aos aspectos fono-ortográficos e variacionais da língua. Assim, nasce dessa fragilidade a necessidade desse trabalho. Dessa maneira, é cabível, a partir de agora, discutir como desenvolvemos a nossa pesquisa, cuja metodologia passaremos então a descrever.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA: O PERCURSO TRILHADO

Como já citado no capítulo anterior, a monotongação é um processo fonológico comum à Língua Portuguesa falada no Brasil, no entanto, quando esse fenômeno sofre transposição para a escrita, tende a ser fonte de discriminação e preconceito linguístico àqueles que o praticam.

Essa rotulação, por assim dizer, no âmbito escolar, concretiza barreiras de aprendizagem, já que o estigma que ela causa, impõe a quem sofre a ideia de que não “fala” ou de que não “consegue” aprender a LP. Em outras palavras, esse

4 Para esse trabalho, optaremos pelo termo “transposição” em vez de “vazamento”.

estudante pode ser, equivocadamente, avaliado pelo crivo indicador de incompetência linguística.

Diante disso, neste capítulo, apresentaremos os aspectos relacionados à metodologia que viabilizou essa pesquisa. Assim, aqui trataremos sobre as características da escola escolhida, da turma selecionada e dos estudantes colaboradores. Somado a isso, também abordaremos o modo como o *corpus* foi construído e coletado, para então abordarmos a o que revelam as análises.

A título de lembrança, reforçamos que o objetivo geral dessa pesquisa é investigar o fenômeno da **Monotongação** na escrita de estudantes do 6º ano do ensino fundamental, tomando com ponto de partida a hipótese de que os alunos iniciam as séries finais do ensino fundamental com defasagem na apropriação do sistema de escrita cuja motivação pode residir na variação linguística.

3.1 Natureza da Pesquisa

Com o intuito de observar, descrever e analisar o processo da monotongação na escrita dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental, optou-se pela pesquisa de natureza qualiquantitativa, com primordial interesse pela compreensão da natureza do fenômeno em tela. Acerca disso, Minayo (2012) postula que para a compreensão da pesquisa qualitativa, os verbos “compreender”, “interpretar” e “dialetizar” são base para abordagem e análise, complementando-se com a experiência, a vivência e o senso comum, que se constituem como matérias-primas para essa pesquisa.

Nessa mesma ótica, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Dessa forma, ela abre caminhos para a pesquisa, análise, discussão, reflexão e transformação do espaço e do fenômeno investigados. Assim, com o intuito de ampliar o horizonte da pesquisa, o viés quantitativo permite a realização de um levantamento numérico de ocorrência do processo fonológico, considerando, para isto, variáveis sociais e linguísticas.

Diante disso, cabe salientar que a motivação dessa pesquisa emergiu da inquietação sobre inadequações ortográficas na escrita dos alunos, dada a dificuldade de tratamento a essas inadequações nas aulas de LP. Não obstante, um panorama

de tratamento para tal questão surgiu a partir dos esclarecimentos advindos das aulas na disciplina de Fonologia e Ensino, no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Nesse sentido, tornou-se essencial a escolha do tema, já que apesar da extensa abordagem em espaços acadêmicos, ainda se percebe um distanciamento considerável entre a pesquisa acadêmica e a realidade da escola pública no que tange a prática didático-pedagógica acerca do ensino e aprendizagem de LP.

Isto posto, demonstra-se de grande importância para essa pesquisa os aspectos socioculturais da educação linguística dos educandos colaboradores e como eles se incorporam na aquisição da escrita. Nesse sentido, definiu-se como norte do percurso dessa pesquisa: (1) analisar o fenômeno da monotongação nos textos dos alunos e (2) intervir no problema, elaborando um Ciclo de Aprendizagem a fim de tratar o problema, suavizando-o, ou erradicando a ocorrência dele na escrita dos estudantes.

3.2 Contexto da Pesquisa

Para a realização da pesquisa escolhemos a Escola Estadual Santa Sofia, localizada no centro de Camaragibe, oitava cidade mais populosa de Pernambuco, pertencente à região metropolitana do Recife-PE, cujo nome, de origem indígena, significa “rio dos camarás”, sendo camarás um arbusto comum na região. Trata-se de uma escola de médio porte que atende aproximadamente 950 alunos matriculados em três turnos, na modalidade regular, nos turnos da manhã e da tarde, atendendo às turmas do 6º ano à 3ª série do ensino médio e, à noite, atendendo duas turmas de EJA e duas de EMEJA.

Quanto aos recursos físicos, a escola, sediada em um prédio alugado à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, conta com dez salas de aula distribuídas em três andares. Ademais, o edifício possui uma sala para os professores, quatro banheiros, três deles destinados ao uso dos estudantes e um para os funcionários, uma pequena biblioteca, cozinha, secretaria, sala de gestão e um pequeno pátio coberto usado, essencialmente, como refeitório e auditório para os eventos promovidos pela escola.

Quanto ao público-alvo, é válido destacar que os estudantes da referida escola são oriundos dos bairros periféricos de Camaragibe e de cidades vizinhas, a citar, Recife e São Lourenço da Mata. Os responsáveis por esses estudantes têm, essencialmente, como principal fonte de renda, o trabalho no comércio de Camaragibe e das referidas cidades e o programa assistencial do governo federal – Bolsa Família. O grau de escolaridade dos pais, em média, aponta para a antiga 8ª série.

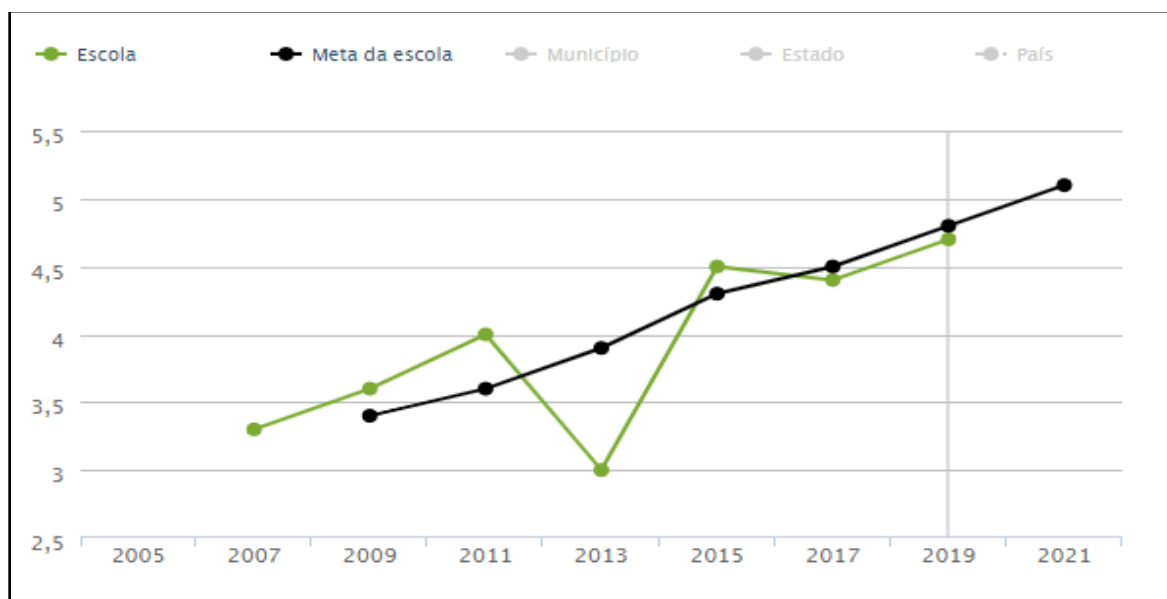
Quanto à logística, para se chegar à escola, os estudantes utilizam o transporte público devido à longa distância entre a instituição e suas residências, dependendo exclusivamente do passe livre ofertado pelo governo de PE ao público da rede estadual de ensino.

No que tange ao aspecto pedagógico, o quadro docente da escola é composto por vinte e cinco (25) professores distribuídos nos três turnos. Do total de docentes, nove (09) compõem a equipe de Língua Portuguesa. Desse grupo, seis (06) são efetivos e três (03) contratados. Dentre os docentes de LP, apenas um (01) possui pós-graduação *stricto sensu*, quatro (04) são especialistas e quatro são graduados em Língua Portuguesa.

Quanto ao aspecto didático e formação linguística, a Gerência Regional do Estado – GRE – Metropolitana Sul submete uma agenda mensal para todos os docentes da rede estadual com vistas às formações específicas continuadas que, dentre outros conteúdos, apesar de tratar sobre variação linguística, como exigem os documentos oficiais, o debate limita-se a aspectos meramente conteudísticos. Outro ponto preterido nas formações é a fono-ortografia, visto que, quando alvo de abordagem, aparece na discussão de modo tangencial, assessorando outros conteúdos cujo enfoque está na gramática normativa.

Quanto aos indicadores de desempenho, a escola Santa Sofia apresentou indicadores acima da meta em apenas dois anos referenciais na última década, mais precisamente em 2011 e em 2015. Desde então, está inserida na lista de escolas avaliadas abaixo da meta, inclusive, no último IDEB, o de 2019, como se pode averiguar no gráfico 1 que segue:

Gráfico 1 - Indicador de Desempenho na Educação básica – EF/2019



Fonte: IDEB da Escola Santa Sofia – Disponível em: QEDu.org.br. Dados do Idep/Inep (2019)

Conforme, se pode comprovar, os indicadores do gráfico situam a escola na classificação das instituições em “situação de atenção”. Essa classificação indica que a instituição escolar não atingiu dois de três critérios analisados, nesse caso específico, a escola cresceu no IDEB, mas não atingiu a meta e nem alcançou a média nacional de aprendizagem. Isso demonstra que, apesar do empenho pedagógico da equipe, o resultado tem se exposto abaixo daquilo que os indicadores consideram satisfatório para uma aprendizagem significativa.

Quanto aos recursos pedagógicos e acessibilidade, a escola, a partir da banda larga de internet ofertada pela Secretaria Estadual de Educação, possui acesso à internet, distribuído, via sinal *wi-fi*, para todos os ambientes do prédio. Os melhores pontos de acesso estão localizados no térreo onde ficam a secretaria, a sala da gestão, a sala da coordenação, o pátio coberto, a cozinha e a dispensa. Nos demais espaços, por estarem situados em andares e subsolo, o sinal de internet é, na maior parte do tempo, muito fraco. Em virtude da qualidade de acessibilidade, o sinal é liberado apenas para os funcionários, já que a rede banda larga não comporta a demanda de usuários caso sejam incluídos os alunos.

Apesar disso, em virtude da suspensão das aulas presenciais como prevenção aos efeitos da pandemia causada pelo Novo Coronavírus, desde junho de 2020, o governo do Estado liberou sinal de internet para os alunos da rede estadual, por meio

de um aplicativo denominado Conecta aí. Esse aplicativo libera internet para acesso exclusivo e único às plataformas educacionais: Educa PE e a *G-suíte do Google for Educacion*, com o objetivo de conceder aulas via salas virtuais do *Google Classroom* criadas pela Secretaria de Educação de Pernambuco para toda a rede estadual como medida interventiva à proposta educacional da rede estadual de ensino para o ciclo de 2020/2021.

3.3 Seleção da Turma

A escola possui duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, uma para cada turno: manhã e tarde, identificadas como A e B. Um dos critérios predominantes para a enturmação dos estudantes no turno da manhã ou da tarde é a adequação idade/série. No turno da tarde, preferencialmente, são lotados os alunos com distorção idade/série.

Optamos, então, por realizar a pesquisa com a turma do turno vespertino, uma vez que, no turno da manhã, a turma é assistida pedagogicamente por outra docente. A turma de 6º ano selecionada conta com trinta e três estudantes matriculados. Todos os estudantes dessa turma são oriundos da rede pública municipal de ensino das cidades onde residem.

Sendo assim, fizeram parte, efetivamente, da composição do *corpus* desse trabalho os alunos que atendaram aos seguintes requisitos: I) **realizou todas as atividades solicitadas durante a execução das oficinas**; II) **o responsável assinou o documento expedido pelo conselho de ética**, deixando clara a aceitabilidade quanto à participação do aprendiz na execução de todas as etapas da pesquisa.

É importante ressaltar que toda a pesquisa tem respaldo do Comitê de Ética e segue todas as suas prerrogativas. Sendo assim, por envolver seres humanos, submetemo-la ao Comitê de Ética da Fundação Joaquim Nabuco, da qual recebemos autorização para sua realização, por meio do Parecer Consubstanciado CAEE: 67297517.0.0000.5619, versão 2. Isso implica a utilização das produções que foram devidamente autorizadas pelos responsáveis legais dos alunos pesquisados, por se tratarem de menores de idade, no seu anonimato e no da escola.

3.4 Delineamento da Pesquisa

Nesta seção, estão descritos os procedimentos metodológicos que viabilizaram os resultados desta pesquisa. Aqui estão delineadas as etapas de acompanhamento, análise de resultados processuais e tratamento interventivo aplicado ao problema sobre o qual esta pesquisa se debruça. Este Percurso está segmentado em três etapas detalhadas na sequência.

Na primeira etapa (analítica e teórica), realizamos atividades de produção textual para levantamento de dados e análise das ocorrências de monotongação na escrita. Além disso, nesta fase foi realizada a sistematização dos dados bibliográficos para fundamentar a etapa descrita a seguir.

A segunda etapa (empírica e prática), estruturada a partir de um ciclo de aprendizagem, adaptado para um processo baseado em gamificação, aqui chamado de **Ciclo Gamificado de Aprendizagem – CiGA** - com vistas à metodologia ativa, organizado em três fases⁵, aqui identificadas por: Pré-Construção de Aprendizagem (PCA), Construção de Aprendizagem em Desenvolvimento (CAD) e Aprendizagem Desenvolvida (AD).

A fase da Pré-Construção de Aprendizagem (PCA) compreendeu dois desafios de aprendizagem desenvolvidos e aplicados pela professora/pesquisadora de LP a partir de duas produções de texto opinativo, cuja temática utilizada sofreu direcionamento da situação de suspensão das aulas em 2020, bem como a instituição de um rodízio para aulas presenciais em 2021.

Nesse contexto, os alunos foram desafiados a produzir dois textos opinativos. O primeiro comando exigiu a opinião do aluno sobre a aprendizagem em aula remota, e o segundo propôs a oferta do ponto de vista sobre o rodízio de aulas. Os dois comandos totalizaram 35 produções. Essas produções textuais foram de extrema importância para as fases seguintes do **CiGA**, pois a seleção de participantes da intervenção foi realizada com base nos resultados que os desafios apresentaram.

⁵ A nomenclatura das fases foi baseada nos procedimentos metodológicos criados por Moura (2019, p. 42).

Na fase Construção de Aprendizagem em Desenvolvimento (CAD), todos os alunos foram convidados a participar. Nesse desafio, os grupos foram montados de modo a contemplar um estudante que não apresentou o processo da monotongação na escrita. Essa inclusão foi planejada com o intuito de estimular o protagonismo do estudante, no qual um participante do grupo assume o papel de monitor dos demais, auxiliando-os no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a CAD está organizada em cinco desafios: o primeiro, dirigido a todos grupos, consiste na soletração, de palavras que contemplam glides, por meio do jogo **Show do Milhão**; o segundo, individual, para todos os participantes: **Detone na cruzadinha**; o terceiro, também individual, ditado visual, **Qual é nome/objeto?**; o quarto, **Complete o texto**, texto coletivo, em que cada participante escreve um trecho do texto e, por fim o quinto, **Eu penso assim...**, desafio individual, que consiste em uma produção textual opinativa sobre o próprio jogo.

Esses desafios, cujos desdobramentos compõem a proposta interventiva, também estão subsidiados no *minimanual*, proposto em PDF, direcionado aos professores de LP da Rede Estadual de ensino de Pernambuco, como material para o processo de formação continuada.

Na última etapa (autoavaliativa), a Aprendizagem Desenvolvida (AD), os estudantes participantes foram submetidos a um desafio eliminatório de soletração dividido em duas etapas denominadas nível ouro e nível diamante. Os níveis dessa etapa foram nominados conforme o grau de dificuldade de soletração das palavras usadas em cada etapa. A finalização foi consolidada com premiação para o primeiro e segundo colocados e certificação para todos os participantes da competição.

Nas três fases da pesquisa, buscamos elaborar os desafios pautando-os em perspectivas didáticas que promovessem a reflexão do estudante acerca da língua no que tange aos aspectos fono-ortográficos. A nossa intenção com essa abordagem epilinguística é distanciar a abordagem didático-pedagógica do caráter mecanicista de um ensino e aprendizagem de português meramente normativo e “mecanizado” cujo sentido prático, para o aluno, se dissolve com a aquisição de uma nota e/ou aprovação.

Nesse viés, esses desafios/atividades foram elaborados com o suporte de estratégias didáticas mediadas pelas metodologias ativas, adaptadas para as propostas delineadas por Mollica (1998) que, sobre essa questão, orienta o uso de técnicas objetivas cujas expectativas de aprendizagem estejam bem definidas para o tratamento de processos fonológicos na escrita, articulada didaticamente, de preferência, partindo da fala para a escrita.

Esse foi o aspecto norteador que motivou o planejamento e a criação do **CiGA**, cujos detalhamentos serão apresentados nas próximas seções dessa pesquisa expostas a seguir.

3.5 A coleta de dados

O *corpus* dessa pesquisa está composto por 101 textos, coletados em um percurso de desafios didáticos estruturado por um Ciclo de Aprendizagem adaptado para a Gamificação, aqui denominado de **CiGA**. Para esse ciclo de aprendizagem buscamos motivação na gameficação, termo aportuguesado da palavra inglesa *game*. Na educação, a gamificação tem se popularizado e tem, grosso modo, instituído a ideia de aprender brincando sob a perspectiva de um jogo.

Nessa ótica, o ciclo foi estruturado em fases com o intuito de respeitar a dinâmica de um *game*. Adotamos também os vocábulos “desafio” para denominar as atividades inerentes às etapas do jogo e “finalista/vencedor” para os estudantes que chegarem ao final das fases 2 e 3, a fim de mantê-los no universo do jogo durante todas as etapas de aprendizagem.

Desse modo, o CiGA se estrutura em três fases definidas e dispostas da seguinte forma: a primeira: fase Pré-Construção de Aprendizagem (PCA), etapa diagnóstica; a segunda: A construção de Aprendizagem em Desenvolvimento (CAD), fase empírica e, por fim, a Aprendizagem Desenvolvida (AD), Fase final e autoavaliativa.

Na fase diagnóstica, PCA, coletamos os 37 textos produzidos pelos estudantes durante os 2 desafios de produção textual do **CiGA**. Essa etapa foi fundamentada para identificar, por meio da escrita dos alunos, a ocorrência da monotongação. Além disso, os textos coletados nesses desafios tornaram-se elementos essenciais para a

seleção dos participantes colaboradores das fases Construção de Aprendizagem em Desenvolvimento e AD da proposta interventiva.

Nos desafios da produção de textos da 1ª fase do **CiGA**, a PCA, os estudantes foram orientados a produzir um comentário opinativo a partir de um tema previamente proposto. Diante da intenção de se idealizar um trabalho dinâmico e reflexivo quanto ao uso da língua no processo de ensino e aprendizagem, o trabalho com gênero foi abordado em duas das etapas da pesquisa: na primeira (diagnóstica), com uma produção textual e na segunda fase (interventiva), na construção da finalização de texto. Essa iniciativa, na qual se insere o gênero, se respalda em uma fala de Marcuschi (2003, p. 35) ao defender que

O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero.

Nesse sentido, entende-se que o gênero permite ao estudante a vivência no processo de ensino e aprendizagem, incluindo a produção textual, mediada por uma situação de uso real da linguagem, na qual habilidades e competências linguísticas são acionadas em prol da construção do sentido necessário à finalidade do texto.

A segunda justificativa para inclusão do gênero na intervenção dessa pesquisa se dá a partir do fato de que o estudante não usa as palavras isoladas de um contexto de uso. Dessa forma, abrem-se possibilidades para que a proposta didática, além do objetivo central de aprendizagem, permita ao aluno a percepção sobre o papel da formação linguística além dos muros da escola.

Nesse contexto, antes de aplicar a proposta de produção textual do comentário, a fim de que os estudantes compreendessem as condições de produção do gênero, desenvolvemos uma situação didática roteirizada pelos seguintes procedimentos.

Quadro 7 – Roteiro da situação didática para Produção textual – PCA

Etapas	Procedimento	Ferramentas
Roda de conversa	Questionamentos sobre a suspensão das aulas, aulas à distância/aprendizagem em aulas remotas:	<i>Google meet</i> / Ficha impressa
	Você sabe o que é opinião?	Resumo/Ficha impressa

Explicando o desafio	E comentário, sabe o que é? Onde costuma fazer comentário? Como você recebe os comentários dos outros?	Vídeoaula
Sugestão do tema	- Período de suspensão de aulas 2020 – desafio 1 Tema: Aulas remotas: aprendizagem ou faz de conta? - Retorno aulas presenciais/Rodízio 2021 – desafio 2 Tema: A virada do jogo: o celular como ferramenta de aprendizagem.	Grupo no <i>Whatsapp</i> Ficha impressa

Fonte: autoria da pesquisadora

Nesse viés, ao final da situação didática, os estudantes foram orientados à produção textual. Nesse contexto, receberam uma proposta de texto que lhes solicitava a produção de um comentário crítico, no qual atentassem para a clareza da ideia defendida e a coerência do ponto de vista, os em conformidade com o que exigem os modelos presentes nos quadros 1 e 2.

Quadro 8 - Desafio 1 - Fase diagnóstica – CiGA – 2020

TEMA: Aulas remotas: aprendizagem ou faz de conta?

Como você se sentiu com a suspensão das aulas presenciais?
Como foi sua rotina de estudos durante as aulas remotas em 2020?
Você gostou dessa modalidade de ensino EaD?

Refleta sobre as perguntas acima e produza um texto em que seu ponto de vista sobre elas fique claro e coerente. Utilize até 15 linhas e escreva o texto à caneta. Após concluir, crie um título criativo para seu comentário.

Fonte: Autoria da pesquisadora

Quadro 9 – Desafio 2 – Fase diagnóstica – CiGA – 2021

Tema: A virada do jogo: o celular como ferramenta de aprendizagem.

Você se lembra de que até bem pouco tempo o celular era o inimigo das aulas presenciais?

O que você acha sobre essa virada do jogo em que o celular passou a ser indispensável para as aulas híbridas?

Como o celular ajuda você na sua rotina de estudo?

Produza um texto para deixar clara a sua opinião sobre as questões acima. Escreva à caneta e utilize até 15 linhas. Após concluir, dê um título legal para o seu texto.

Fonte: Autoria da pesquisadora

Não obstante, vale ressaltar que o intuito da situação didática não está centrado na produção textual, mas na observação do processo da monotongação na escrita dos estudantes. Assim, a situação de produção torna-se um espaço aberto no qual se pode enxergar a sala de aula como um laboratório, ambiente propício à experiência e à pesquisa. À vista disso, apresentados os modelos que subsidiaram a fase PCA, passemos às análises dos textos que ela resultou.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme mencionado na metodologia dessa pesquisa, os textos que introduzem esta análise foram coletados em dois desafios da fase PCA do **CiGA**, em resposta às duas propostas textuais com base nos seguintes temas:

- **Aulas remotas:** aprendizagem ou faz de conta?
- **A virada do jogo:** o celular como ferramenta de aprendizagem.

Convém esclarecer que as produções sobre os temas supracitados foram coletadas em dois momentos distintos. O primeiro: durante as aulas remotas em 2020; e o segundo, em maio de 2021 no retorno às aulas presenciais.

Desta feita, com vistas à análise de dados, uma vez que as produções possuem a mesma natureza e foram idealizadas com a finalidade de que, por meio delas, se pudesse observar o fenômeno da monotongação, aqui serão apresentadas com foco na identificação das ocorrências do processo fonológico em estudo nessa pesquisa.

Nessa perspectiva, apresentaremos a descrição dos dados, com ênfase na quantificação da presença de monotongação nas produções. Nesta descrição, buscando estabelecer conexão com outras pesquisas que se debruçaram sobre a mesma temática, será levado em conta os contextos nos quais o fenômeno se deu em maior recorrência considerando como variantes as turmas A (manhã) e B (tarde) de uma mesma escola.

É válido salientar que a análise comparativa da fase PCA pretende observar as seguintes questões: A distorção idade/série é um fator predominante para a ocorrência desse apagamento? Em qual turma o fenômeno se apresentou de maneira mais significativa? A que contexto linguístico pertence o autor do texto com a presença do processo? A fim de permitir uma leitura analítica dessa análise, os resultados oriundos dessas questões serão apresentados em gráficos e tabelas dispostos na sequência dessa seção.

4.1 Analisando os desafios da fase PCA: um breve panorama

É importante destacar que as produções textuais analisadas, que são resultado dos dois desafios propostos na fase diagnóstica – PCA –, apresentam diversificados desvios ortográficos. No entanto, como o objetivo da coleta desses textos faz referência específica à identificação da monotongação, apesar de exemplificar outros processos observados, direcionaremos especial atenção à presença desse apagamento na escrita dos estudantes.

Outro dado importante para essa introdução da análise está na forma como os desafios foram articulados. Assim, vale salientar que não houve direcionamento para uso de palavras que propiciassem a ocorrência do fenômeno da monotongação, mas

a promoção de momentos de escrita opinativa sobre temáticas vivenciadas pelo aluno, a fim de que, uma vez envolvido na situação, o foco do estudante se mantivesse na opinião durante o ato da escrita.

Nesse viés, dos 37 textos coletados, 22 apresentam a monotongação dentre outros processos fonológicos. Desse modo, a fim de evidenciar sucintamente a situação das duas turmas no tocante a presença de processos fonológicos na escrita, exemplificamos na tabela os três processos que mais apareceram nos textos de ambas as turmas. No entanto, deve-se ressaltar que, apesar de o foco da nossa pesquisa residir na monotongação, consideramos importante traçar um breve panorama com os processos mais identificados no *corpus* analisado.

Nesse contexto, para melhor evidenciar a comparação quantitativa, elencamos as ocorrências em uma tabela na qual se pode observar o comportamento das turmas⁶ A e B em relação a identificação dos processos observados em 22 textos coletados em momentos distintos: o primeiro como atividade de casa, e o segundo, em 2021, durante a oferta de aulas ocasionadas pelo rodízio de aulas presenciais, autorizado pelo Governo de Pernambuco em meados do primeiro semestre de 2021.

Tabela 1 – Quantificação das ocorrências de processo fonológico - PCA

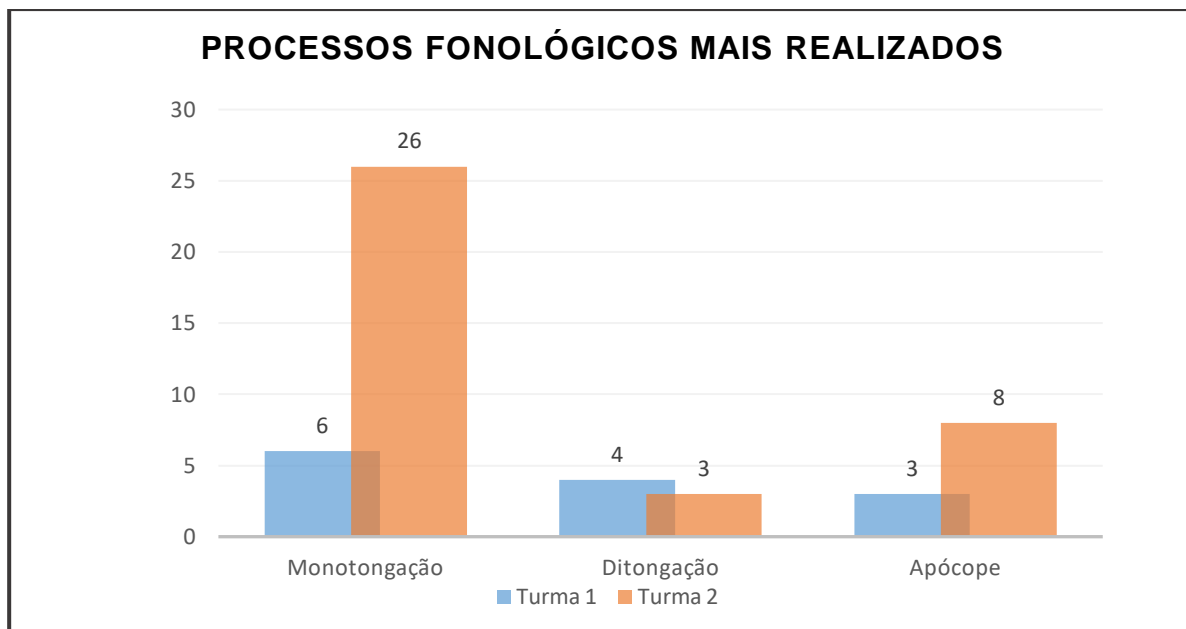
Turmas	Monotongação	Ditongação	Apócope
1 (6 textos)	6	4	3
2 (16 textos)	26	3	8

Fonte: autoria da pesquisadora

A identificação de processos fonológicos variados evidencia que, apesar da BNCC e do Currículo de Pernambuco postularem a necessidade de abordagem didática de trato fono-ortográfico nas aulas de LP, os estudantes encontram-se aquém dessa realidade, já que a significativa presença de processos fonológicos ainda é recorrente na escrita dos alunos das duas turmas, com acentuação de ocorrência na turma 2 como se comprova no gráfico 2, que segue:

⁶ A bem da discrição, as turmas A e B foram referenciadas na tabela e no gráfico a partir das identificações numéricas 1 e 2.

Gráfico 2 – Perfil para aspectos fono-ortográficos das turmas 1 e 2

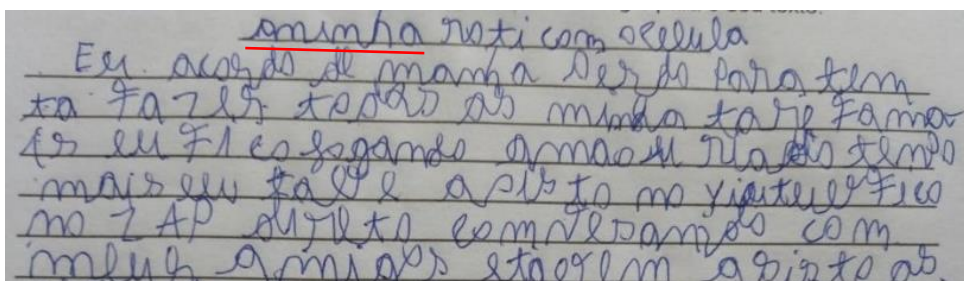


Fonte: autoria da pesquisadora

A turma 1 revelou menor ocorrência de processos fonológicos, apresentando a presença deles em apenas 6 de 18 textos produzidos; já a turma 2 apresentou processos fonológicos em 16 dentre os 19 textos coletados. Os três fenômenos de maior ocorrência em ambas as turmas, conforme demonstra a tabela, foram a ditongação (com a menor recorrência entre os três processos analisados); a apócope, com o apagamento do rótico (o segundo de menor recorrência) e a monotongação (processo mais recorrente), nosso objeto específico de análise, cuja realização se deu de maneira bastante acentuada na turma 2.

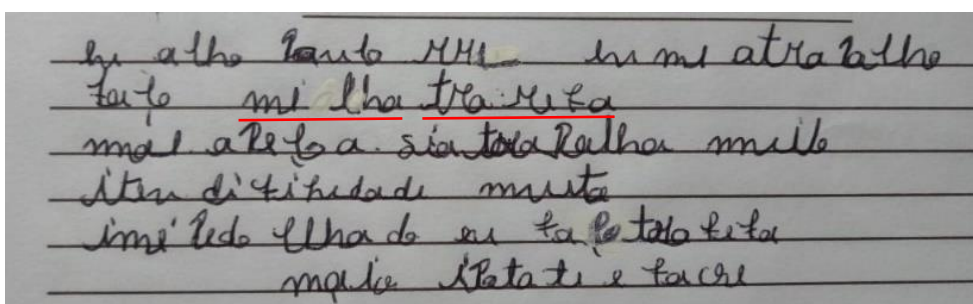
Esse diagnóstico demonstra a premente necessidade de atenção didático-pedagógica acerca da variação no que tange aos aspectos fono-ortográficos já que as produções textuais, além dos processos quantificados na tabela, também revelam outros aspectos relativos à alfabetização, como por exemplo, a presença de hipossegmentação e da hipersegmentação, consoante se pode perceber nos exemplos das imagens que se seguem:

Imagem 1 – Presença de hipossegmentação



Fonte: Dados da pesquisa

Imagem 2 – presença de hipersegmentação



Fonte: autoria da pesquisadora

As imagens 1 e 2 são exemplos de hipossegmentação e de hipersegmentação identificadas nas produções da turma 2. Nesse contexto, conforme demonstram as imagens e os dados do gráfico, a turma 1 apresenta um perfil com maior compatibilidade à aquisição ortográfica em desenvolvimento, visto que nenhum caso referente aos dois processos fonológicos acima, identificados na turma 2, foi realizado pela turma 1.

4.1.1 O que diz a PCA sobre a monotongação: adentrando ao ponto chave

Como já foi mencionado, consideramos relevante apresentar um breve panorama em face do que a PCA apresentou a fim de tecer considerações gerais sobre aspectos relativos à aquisição da escrita no que tange ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, anos finais. No entanto,

a partir deste ponto, traremos referenciais específicos sobre a monotongação por ser este o ponto chave dessa pesquisa.

Nessa perspectiva, a PCA permitiu a coleta de 37 textos resultantes de dois desafios de produção de texto opinativo. Assim, foram coletados 16 textos na turma 1 e 18 textos na turma 2. Sobre a análise quantitativa, é importante esclarecer que foi contabilizado como uma (01) ocorrência a realização repetida da mesma palavra no mesmo texto. Desse modo, pudemos constatar a seguinte realização da monotongação elencada na tabela que se segue:

TABELA 2 – Ocorrências de Monotongação na PCA

	Palavras	Turma 1	Turma 2
1	<u>aula</u>	01	01
2	<u>ajudou</u>	01	03
3	<u>atrapalhou</u>	00	02
4	<u>aumentando</u>	00	01
5	<u>aglomeração</u>	01	00
6	<u>começou</u>	01	02
7	<u>chegou</u>	01	03
8	<u>colégio</u>	00	01
9	<u>deixei</u>	00	01
10	<u>estou</u>	00	03
11	<u>ficou</u>	00	02
12	<u>ideia</u>	01	01
13	<u>mudou</u>	01	00
14	<u>pouco</u>	00	01
15	<u>tornou</u>	01	01
16	<u>voltou</u>	01	02
17	<u>vou</u>	00	02

Fonte: autoria da pesquisadora

Como anteriormente esclarecido, os desafios não foram articulados para que houvesse o uso de palavras que favorecessem a monotongação. Intencionalmente, fez parte do plano deixar o estudante livre para modalizar as palavras que cumprissem o efeito de sentido desejado quanto à opinião desenvolvida no desafio.

Com base nisso, obtivemos as realizações na desconstrução dos ditongos conforme se pode observar na tabela acima. Nela, é possível identificar os ditongos monotongados e, por conseguinte, classificá-los. A saber:

→ Ditongo decrescentes orais:

[aw] presente em: *aula* e *aumentando*;

[ey] presente em: *deixei* e *ideia*;

[ow] presente em: *ajudou*, *atrapalhou*, *começou*, *chegou*, *estou*, *ficou*, *mudou*, *pouco*, *tornou*, *voltou* e *vou*.

→ Ditongo decrescente nasal

[ãw] presente em: *aglomeração*.

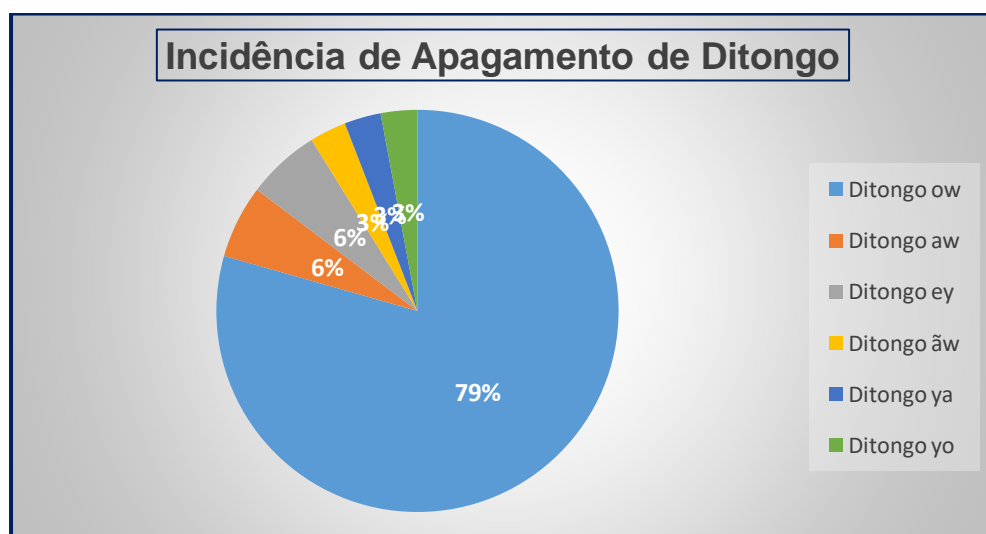
→ Ditongo crescente oral

[yo] presente em: *colégio*;

[ya] presente em: *ideia*.

A fim de evidenciar a dimensão acerca da monotongação dos ditongos acima relacionados, foi definido o percentual das incidências desse processo fonológico no gráfico que se segue, vamos a ele.

Gráfico 3 – Ditongos Monotongados na PCA



Fonte: autoria da pesquisadora

O gráfico apresentado acima revela que a maior incidência de monotongação ocorreu com o ditongo decrescente [ow], identificado com o maior número de

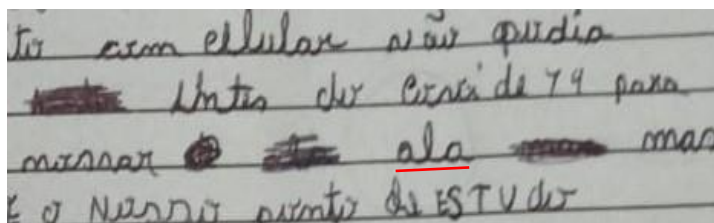
realizações, totalizando 79% da ocorrência do processo analisado em 22 textos. Tanto a turma 1, quanto a turma 2 apresentaram essa realização, embora a incidência tenha significativa relevância na turma 2.

Por outro prisma, observa-se que a menor incidência se deu sobre os ditongos [aw], [ey], [ya] e no nasal [ãw] cujas ocorrências foram observadas em casos pontuais como se pode ler na tabela e no gráfico.

Acerca disso, Bisol (1989, p. 89) postula que “no português há duas classes de ditongo: ditongo pesado e ditongo leve”. Em outras palavras, a autora reconhece os ditongos pesados como verdadeiros ditongos e os ditongos leves como falsos ditongos.

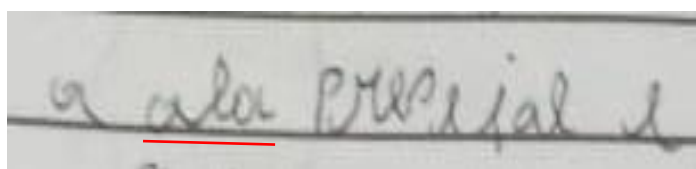
Desse modo, deve-se considerar incomum a monotongação do ditongo pesado, visto que, consoante Bisol (1989), ele constitui uma sílaba complexa e, por isso, é normalmente preservado. Apesar disso, observa-se a redução do ditongo pesado [aw], presente no vocábulo **aula**, realizada em ambas as turmas participantes da PCA com 01 ocorrência em cada, conforme dados a seguir.

Imagem 3 – Escrita do aluno 01/A



Fonte: Dados da pesquisa (turma 1)

Imagem 4 – Escrita do aluno 01/B



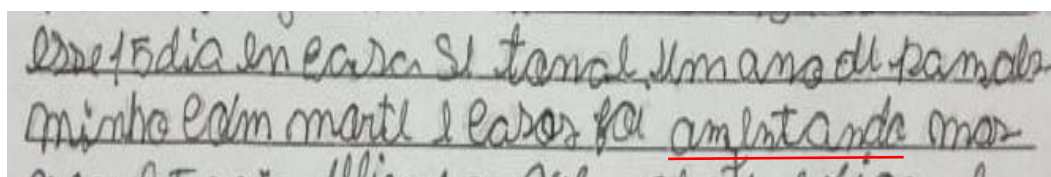
Fonte: Dados da pesquisa (turma 2)

Assim, apesar de Bisol (1989 e 1994), defender que o fenômeno da monotongação não se incide em ditongos pesados, já que eles se compõem de pares

mínimos com a vogal simples e tendem a ser mantidos, ainda se percebe a ocorrência dessa redução na escrita dos estudantes.

Dessa forma, em linhas gerais, pode-se dizer que a monotongação do ditongo [aw] prejudica o sentido da palavra, logo, a redução do ditongo observada na palavra *aula* não possui justificativa fonológica, já que *ala* assume o sentido de outro substantivo, de outro signo linguístico.

Imagem 5 – Escrita do aluno 02/B

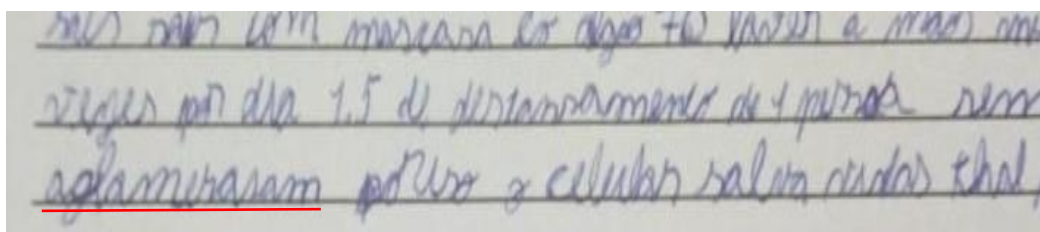


Fonte: Dados da pesquisa (turma 2)

Nesse sentido, é cabível destacar que a monotongação do vocábulo grifado na imagem não pode ser considerada “vazamento” da fala para a escrita, já que a variante oral “aumentando” não possui, com esse sentido, essa forma linguística.

No que tange ao apagamento do ditongo [ãw], presente em *aglomeração*, observa-se um fato curioso: o ditongo nasal escrito foi destituído de sua forma original, porém foneticamente mantido por meio da inserção de um novo segmento sonoro, conforme se observa na imagem abaixo.

Imagem 6 – Escrita do aluno 03/B



Fonte: Dados da pesquisa (Turma 2)

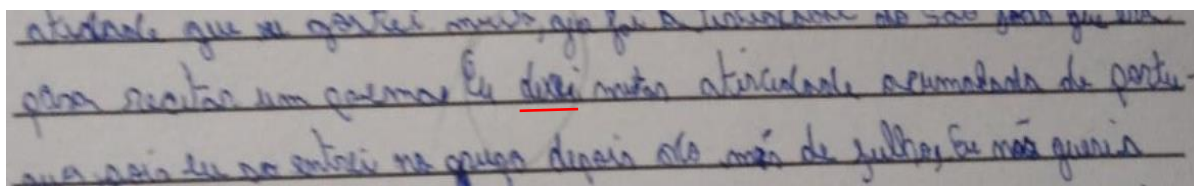
Nela, embora o ditongo nasal, em sua forma original, tenha sido monotongado, houve uma substituição do ditongo [ãw] pelo segmento sonoro [m], que fonologicamente assume o comportamento de nasalizar a vogal que o antecede, quando esse se posiciona em coda silábica.

Nesse caso, há a tendência de que o estudante, ciente desse comportamento fonológico do grafema [m], tenha “assimilado” a sílaba impondo a ela a nasalização a partir do uso da consoante nasal [m] pós-vocálica. A esse respeito, deduz-se que a natureza dessa associação pode ser observada com base nas formas verbais que apresentam ditongo nasal final tônico átono.

Acerca disso, Abaurre (2011) postula que o uso dessas associações, atípicas às convenções do sistema ortográfico da língua, se justifica porque o estudante tem consciência das representações fonológicas não apenas das vogais orais, mas também das vogais nasais no processo de apropriação da escrita.

Quanto ao ditongo decrescente oral [ey], apagado no vocábulo *deixei* conforme mostra a imagem 7, registrou-se apenas uma (01) ocorrência observada na escrita de um aluno da turma 2.

Imagem 7 – Escrita do aluno 04/B



Fonte: dados da pesquisa (Turma 2)

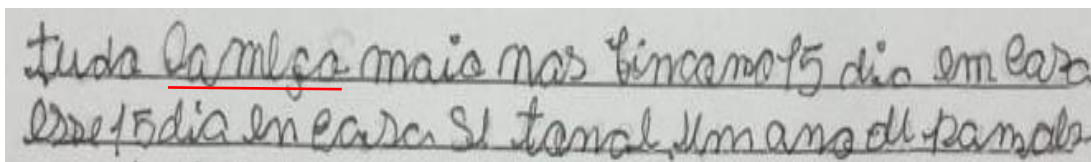
Sobre isso, é importante destacar que, apesar de o ditongo [ey] se configurar em ambiente de palatal, situação favorecedora de seu apagamento dado espriamento do traço da palatal, a baixa ocorrência do fenômeno permite a constatação de que os estudantes já se utilizam da consciência fonológica no ato da escrita desta palavra cujo uso é bastante comum. Por outro lado, na oralidade, é contumaz o apagamento desse nesta mesma palavra em todas as regiões do Brasil.

Nesse sentido, ainda sobre os apagamentos quantificados na PCA, observa-se que entre os vocábulos submetidos à variação na escrita dos alunos, a maior incidência ocorre com as formas verbais terminadas em ditongo [ow] totalizando 27 realizações, soma das ocorrências observadas na escrita das turmas 1 e 2.

Quanto a isso, vale esclarecer que não se levou em consideração o número de sílabas dos verbos em que o fenômeno da monotongação foi realizado. A ênfase foi dada ao aspecto da tonicidade. Assim, fica evidente que o apagamento se ocupou da

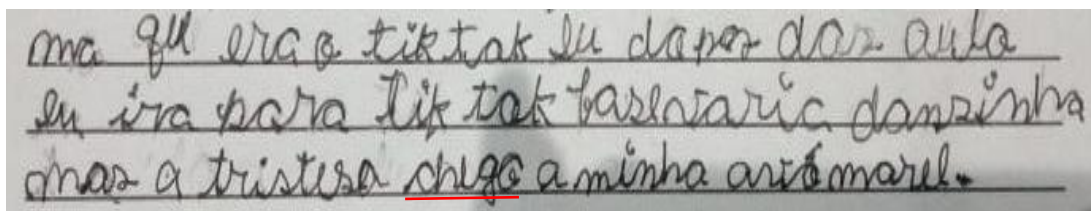
sílaba tônica de todas as palavras identificadas com ocorrência do processo conforme se pode perceber nas imagens que se seguem:

Imagem 8 – Escrita do aluno 05/B



Fonte: Dados da pesquisa (Turma 2)

Imagem 9 – Escrita do aluno 06/B



Fonte: Dados da pesquisa (Turma 2)

A esse respeito, observa-se que a sílaba tônica é um ambiente favorecedor para a redução do ditongo [ow], já que a tonicidade impõe a ela maior grau de intensidade fônica. Nesse sentido, com base nas pesquisas realizadas por Nunes (1951), Naro (1973) e Silva (2004), convém afirmar que a substituição do ditongo [ow] pela vogal simples [o], é um fenômeno recorrente e que se realiza no Português brasileiro há muitos anos.

Nessa ótica, a respeito do ditongo [ow], Tasca (2002), ancorado nos estudos de Câmara Jr. (1973), Naro (1973), Cunha e Cintra (1985) e Bisol (1989) discorrem que a monotongação desse ditongo já é completa, uma vez que se realiza nos falares brasileiros em todos os contextos culturais, em todas as estratificações sociais com falantes de todas as idades.

Apesar disso, embora a monotongação seja facilmente incorporada à fala sem prejuízo de sentido, na escrita ela expõe a fragilidade da educação linguística, principalmente, da rede pública de ensino, onde se apresenta com maior ênfase, pois demonstra, subjetivamente, o quanto se faz necessário o investimento em formação

docente a fim de esse quadro seja modificado e, por conseguinte, a escola cumpra efetivamente seu papel no que cerne o ensino de LP.

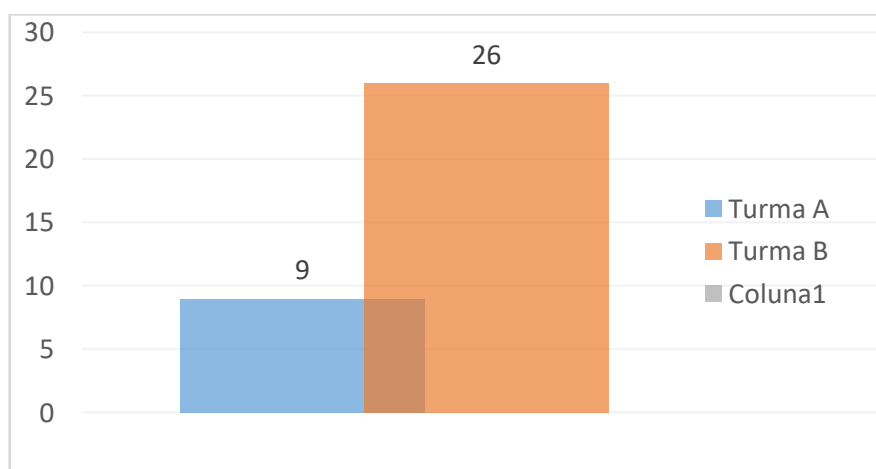
Assim, com o intuito de demonstrar como essa realidade se estabelece na escola, apresentamos as implicações promovidas por um fator preponderante no processo de ensino e aprendizagem: a composição das turmas e o perfil de aprendizagem. É sobre esse fator que trataremos na seção subsequente.

4.1.2 Analisando o perfil das turmas: uma variável em foco

As turmas do 6º ano da Escola Santa Sofia, aqui referenciadas como colaboradoras dessa pesquisa, possuem perfis bem distintos no que tange ao público que as compõem. A turma A, da manhã, composta por 31 alunos dos quais 17 são meninos, apresenta 12% dos alunos com distorção idade-série, inclusive, um deles possui laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Já a turma B, formada por 30 alunos, dos quais 16 são meninos, apresenta um pouco mais de 50% dos componentes com distorção idade-série.

Dessa forma, estabelecendo relação entre os perfis das turmas e a ocorrência da monotongação na fase PCA é possível afirmar que a realização do fenômeno se deu em maior evidência na turma B como se pode constar no gráfico abaixo.

Gráfico 4 – Ocorrência da monotongação por turma



Fonte: autoria da pesquisadora

De acordo com os dados do gráfico, ao se observar a realização da monotongação praticada por cada turma, no que concerne ao percentual de

realização do fenômeno investigado, é possível inferir que a característica marcante da turma B, a distorção idade-série pode ser considerada um fator que contribuiu para a disparidade na quantidade de ocorrências.

Sobre esse aspecto, vale ressaltar que a repetência é um fator de impacto na queda do rendimento escolar, isto é, um obstáculo no processo de ensino e aprendizagem já que, conforme relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP – 2021, quanto maior o atraso escolar, pior o desempenho. Nesse contexto, a fase PCA revela que, na turma acometida por esse fator, o fenômeno investigado foi observado em quantidade superior, aproximadamente, 3 vezes mais em situação comparativa à turma A.

Isto posto, observando que o principal fator que diferencia uma turma da turma é a distorção idade-série, preferimos, a fim de discorrer sobre a questão de modo mais esclarecedor e claro possível, trazer as considerações sobre essa variável no tópico a seguir. Vamos a ele.

4.1.3 Analisando a variável distorção *idade-série*

Conforme exposto no tópico 4.1.2 desse capítulo, para a pesquisa foram selecionadas as duas turmas do 6º ano da Escola Estadual Santa Sofia: a turma A, manhã, e turma B, no turno da tarde. A seleção para lotação dos estudantes nessas turmas não se dá de maneira aleatória.

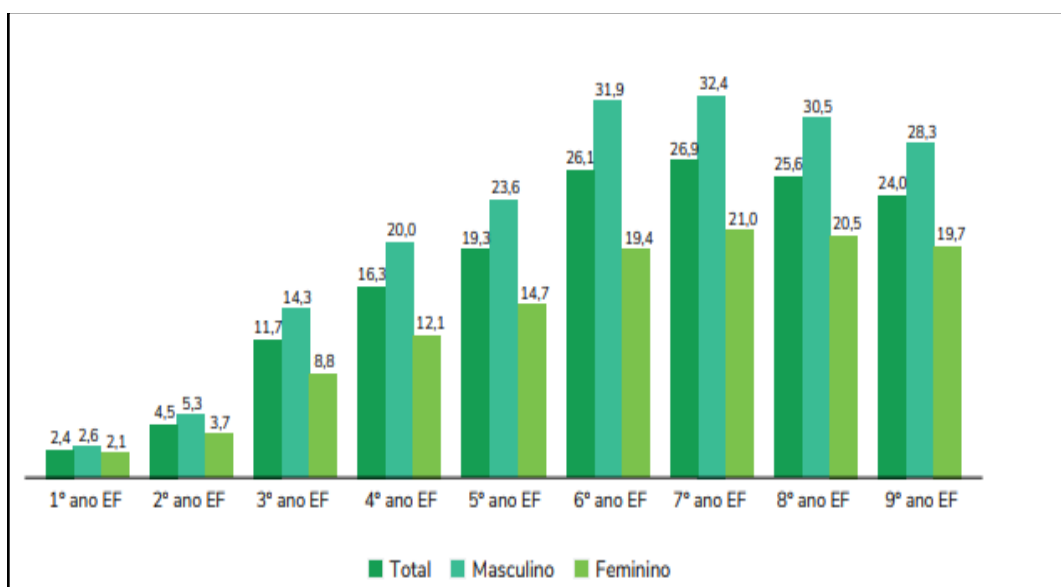
Normalmente, as vagas disponíveis no turno da manhã são, preferencialmente, ofertadas aos estudantes em equivalência idade-série, salvo em situações específicas, quando em cumprimento às exigências de condições especiais respaldadas por laudos ou outros documentos, o estudante, mesmo não atendendo o pré-requisito acima citado, precisa ser matriculado na turma da manhã.

Nessas condições, para aqueles que não atendem a uma dessas duas exigências, a oferta de matrícula é indicada para o turno da tarde. Desse modo, surge, dessas circunstâncias, a diferença no perfil das turmas do 6º ano, justificativa pela qual a turma B possui um número tão elevado de alunos em situação de distorção idade-série.

A respeito do aspecto relativo à distorção idade-série, o INEP indica queda com base no percentual de 19,7% observado em 2018 comparado a 18,7% analisado em 2019, para o Ensino Fundamental Anos Finais a nível nacional, considerando o sexo como variável relevante.

Apesar dessa sutil mudança de cenário, o INEP ainda revela que o público sobre o qual recai o maior efeito são os alunos que ingressam nas séries finais do Ensino Fundamental da rede pública, uma vez que os maiores índices da distorção apontam para os 6º, 7º e 8º anos como taxas de 27,6%, 27,9% e 26,1% respectivamente, consoante gráfico a seguir.

Gráfico 5 – Taxa de distorção idade-série na rede pública por série do Ensino Fundamental segundo sexo - 2019

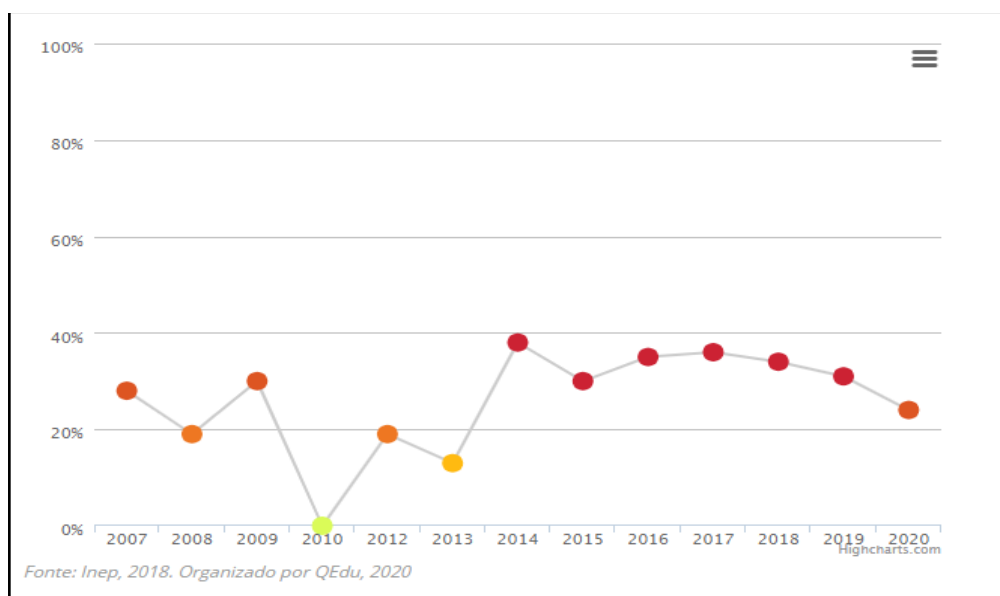


Fonte: Elaborado por DEED/INEP com base nos dados do Censo da Educação Básica

Nessa ordem, somada às informações dos dados observados no gráfico, o INEP também revela que a taxa de distorção idade-série para o ano de 2020 é correspondente a 28,4% para o público estudantil da rede estadual urbana na cidade de Camaragibe, região metropolitana do Recife-PE. Essa informação demonstra que apesar da indicação sobre a queda desse fator, Pernambuco ainda aparece alvo da distorção idade-série com índice acima da média nacional.

Acerca disso, embora o gráfico apresente curva descendente com referências dos últimos 3 anos, a Escola Estadual Santa Sofia ainda possui taxa equivalente a 24% de distorção idade-série no 6º ano em 2020, como se pode verificar no gráfico que se segue.

Gráfico 6 - Distorção Idade-Série, Escola Santa Sofia, 2007 até 2020



Fonte: INEP, organizado por QEdu, 2020.

Apesar do aumento no índice de correção de fluxo, ainda é notável os efeitos da variável distorção idade-série na aprendizagem dos alunos, uma prova disso pode ser considerada a significativa disparidade na realização da monotongação na turma B, da Escola Santa Sofia.

Dessarte, após análise e descrição das ocorrências do fenômeno da monotongação nos desafios da PCA, capítulo que consiste na metodologia dessa pesquisa, ratificamos a tese de que a formação do docente é um dos principais investimentos para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, torna-se importante destacar que as análises da PCA se demonstraram prementes à elaboração de um processo interventivo com vistas a auxiliar o docente no trato da problemática em estudo, a monotongação. É sobre isso que trataremos no capítulo a seguir.

5 INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Conforme apresentado na seção 4, o *corpus* coletado durante a pesquisa demonstra que, dentre outros fenômenos, o processo de monotongação na produção textual dos alunos do 6º ano nas séries iniciais do Ensino Fundamental pode ser considerado transposição da fala para a escrita, uma vez que os estudantes associam a modalidade oral da língua ao ato de escrever.

Sob essa ótica, com o intuito de contribuir com a formação dos professores no que cerne a abordagem de processos fonológicos, aqui com foco na monotongação, em situações didáticas de ensino de LP, reiteramos a necessidade de que a sala de aula se transforme em espaço de pesquisa e reflexão sobre a Língua, na condição de ferramenta de interação, na modalidade falada e escrita a fim de que a aprendizagem se consolide sob um prisma reflexivo no.

Nesse contexto, compreende-se que a formação do docente de LP deve contemplar aspectos relacionados à fonética, à fonologia e ao sistema de escrita, pois tal embasamento oferece subsídio para a averiguação da influência que a variação linguística e a oralidade impõem ao processo de aquisição da escrita. Acerca disso, Cagliari (2004, p. 30) pontua que

Uma criança que escreve **disi** não está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala. Isto é, a criança escreveu a palavra não segundo sua forma ortografia, mas segundo o modo como ela pronuncia. Em outras palavras, fez uma transcrição fonética. Por outro lado, a criança que leia a palavra disse dizendo duas sílabas de duração igual está transportando para a fala algo que a inscrita ortográfica insinua [...] (grifo nosso).

Essa fala de Cagliari, permite-nos afirmar que o processo de monotongação analisado no *corpus* dessa pesquisa, indica realizações embasadas na tentativa de transpor à escrita características fonéticas da fala. Desse modo, percebe-se que a percepção do estudante do 6º ano sobre o sistema de escrita ainda está aquém do que normatizam os documentos oficiais. A título de exemplo, o Currículo de Pernambuco (2018, p. 92) normatiza que

O ensino sistemático das correspondências som-grafia é fundamental para que os estudantes adquiram cedo a autonomia na leitura e na escrita. Ou seja, o aprendizado dos aspectos convencionais envolve também a memorização dessas relações, as quais são imprescindíveis para o processo de aquisição do sistema alfabético da escrita e para garantir a autonomia do leitor e do produtor de texto. A ideia defendida aqui é de que o desenvolvimento de tais habilidades aconteça partindo de práticas efetivas de linguagem, para que as crianças entendam que o sistema alfabético de escrita que estão aprendendo é o mesmo usado em suas práticas de linguagem nos meios sociais onde elas precisam aprender a atuar e interagir.

Isso posto, a prática efetiva com as características da LP, contemplando a variação utilizada pelo aluno é uma das formas de levá-lo a refletir sobre a própria língua e, por conseguinte compreendê-la em suas minúcias, quando falada ou quando escrita.

Em outra perspectiva, observa-se que o distanciamento dessa vertente, tanto na formação acadêmica, quanto na formação continuada, alimenta e fortalece o equívoco dicotômico de um fazer pedagógico centrado no que é certo e no que é errado sobre a escrita do aluno.

Essa avaliação ocorre, na maioria das vezes, sem respaldo teórico e, por conseguinte, sem abordagem didática de tratamento. Tal postura docente provoca distanciamento entre a língua em uso (prática e fluente) e aquela ensinada na escola (incompreensível, normatizada e inalcançável), haja vista a dificuldade contumaz da estudante face às questões básicas de LP em avaliações externas.

Isto posto, é essencial que o professor dos anos finais do Ensino Fundamental também adquira conhecimento efetivo sobre o sistema ortográfico, aquisição essa que engloba a grafia das palavras além do que envolve a norma gramatical, mas, principalmente, no que diz respeito às implicações e variações que a língua adquire seja da fala ou da escrita.

Acerca disso, Moraes (1999, p. 11) evidencia que a advento da ortografia tem o intuito de manter “[...] um casamento entre o ideal fonográfico (uma escrita que refletisse regularmente uma forma idealizada de pronunciar) e o princípio ideográfico (que opta por manter a etimologia, a notação das palavras em sua língua original)”. Para tanto, faz-se necessário, reforçamos, explorar a sala de aula sob o prisma da investigação, a fim de que a aprendizagem de LP adquira uma perspectiva epilinguística.

Desta feita, nossa proposta interventiva assume como objetivo geral possibilidades didáticas para que os estudantes reflitam, reconheçam-se e ajam no que diz respeito a relação em como pronunciam, bem como escrevem as palavras. O reconhecimento e a compreensão dessa relação permitem a construção de uma consciência fonológica e de percepção acerca da interferência que a modalidade oral da língua pode causar na modalidade escrita.

Desse modo, a intervenção didática aqui proposta carrega como objetivo secundário conectar docente e discente em uma dinâmica de aprendizagem baseada em gamificação, uma vez que se espera envolver o aprendiz nos desafios do **CiGA** de modo a promover reflexão e ação sobre a fala e escrita nas etapas do jogo.

Por outro lado, é importante pontuar que as etapas do **CiGA** não devem ser trabalhadas de modo rígido, fica a critério do professor selecionar a ordem dos desafios em conformidade com a situação da turma, dos alunos participantes e do conteúdo a ser explorado.

Nesse contexto, após a fase diagnóstica reconhecida por Pré-Construção de aprendizagem - PCA, o Ciclo Gamificado de Aprendizagem – **CiGA** - se estrutura por duas outras fases: a Construção de Aprendizagem em Desenvolvimento - CAD, e a Aprendizagem Desenvolvida, etapa interventiva– AD, ou fase conclusiva. A fim de primar pela clareza na distribuição dos desafios das duas fases, organizamos a intervenção em quadros, expostos na seção que se segue, nos quais apresentaremos os procedimentos e considerações pertinentes às etapas desse processo. Passemos a eles.

Quadro 10 – Desafio 1 - CAD

Show de palavras

Duração: 2h/Aulas

Objetivos:

- Estimular a reflexão sobre som e grafia das palavras;
- Observar a relação entre pronúncia e ortografia.

Procedimentos:

Nesse desafio oral: os participantes foram estimulados à soletração de palavras que contemplam ditongos. Nessa etapa, o vencedor foi aquele que realizou o mínimo de contradição.

Fonte: autoria da pesquisadora.

Esse primeiro desafio, trouxe como principal benefício a inserção dos alunos no contexto do jogo, para o envolvimento na competição, embora tenha também cumprido o papel de demonstrar a importância da reflexão sobre os sons construídos pelas sílabas em relação à escrita das palavras conforme as exigências dos desafios de soletração propostos pelo game.

No primeiro momento de aplicação, utilizamos a plataforma do Google Meet através de um encontro remoto, no entanto, a fim de trazer mais fidelidade às respostas, optou-se por realizar essa fase do jogo na escola, em duas datas pré-programadas em atendimento às demandas impostas pelo rodízio de alunos em virtude do protocolo de segurança e prevenção à COVID-19.

Apesar de, em nossa intervenção, o Show de palavras configurar como primeiro desafio da fase CAD, vale ressaltar que essa ordem não deve ser observada de modo imperativo, mas a título de sugestão lúdica para abertura de uma situação didática que intenciona envolver o estudante e despertar nele o protagonismo da própria aprendizagem.

Quadro 11 – Desafio 2 - CAD

Detonei na cruzadinha

Duração: 2h/Aulas

Objetivo:

→ Incentivar a reflexão sobre a escrita de palavras analisando a relação fono-ortográfica.

Procedimentos:

Desafio escrito: os participantes tinham 30min. Para completar a cruzadinha com palavras cujos ditongos são suscetíveis à monotongação.

Fonte: autoria da pesquisadora.

O segundo desafio trouxe como diferencial a necessidade de o participante articular aspectos fono-ortográficos à escrita da palavra na cruzadinha com tempo cronometrado para a conclusão. Essa estratégia foi planejada para estimular no participante o raciocínio rápido com base na consciência fonológica e no sistema de escrita. Durante esse desafio, observou-se que os alunos demonstraram bastante empenho em atender às expectativas do jogo pesquisando sobre as palavras e solicitando esclarecimentos posteriores sobre aquelas que não conseguiram acertar.

Quadro 12 – Desafio 3

Qual é o objeto?

Duração: h/Aula

Objetivos:

- Proporcionar a construção da consciência fonológica a partir da associação entre o nome do objeto e escrita;
- Compreender a função do ditongo.

Procedimentos:

Desafio escrito: Os participantes foram orientados a responderem a um ditado visual, cujos nomes de objetos apresentados possuíam ditongo. O vencedor foi aquele que acertou o maior número de palavras.

Fonte: autoria da pesquisadora.

Esse desafio, o ditado visual, foi composto por 12 objetos que exigiam reflexão acerca dos aspectos relativos à variação e à escrita. Nessa fase, os estudantes já evidenciavam conhecimentos e conceitos sobre os ditongos, por isso, esse desafio foi, via de regra, o que apresentou o maior índice de acertos. O tempo de realização desse desafio também foi menor que o esperado, pois os participantes concluíram-no em aproximadamente 50min.

Quadro 13 – Desafio 4 - CAD

Complete o texto

Duração: 1h/Aula

Objetivo:

- Perceber o emprego do ditongo nas regularidades morfológico-gramaticais das formas verbais de 1ª e 3ª pessoas do pretérito perfeito do indicativo.

Procedimentos:

Desafio escrito: Os participantes completaram um texto em que as lacunas exigem a escrita de formas verbais que possuem ditongos. Venceu o participante que não praticou a contração de 0 até 3 palavras.

Fonte: autoria da pesquisadora.

O 4º desafio necessitou de orientações prévias sobre a atenção que os participantes deveriam ter quanto à adequação do tempo verbal à construção de sentidos no enredo do texto.

Assim, convém esclarecer que, embora a produção textual não tenha sido o foco da intervenção, consideramos de grande valor promover situações em que os estudantes percebam que a palavra ganha importância na construção linguística, seja na microestrutura, a oração, seja na macroestrutura, que é a unidade textual.

Quadro 14 – Desafio 5 - CAD

Eu penso assim...

Duração: 1h/Aula

Objetivo:

→ Proporcionar a autoavaliação e avaliação da metodologia didática utilizada em sala.

Procedimentos:

Desafio oral: Os participantes avaliam a aprendizagem sobre ditongos e aspectos fono-ortográficos das palavras utilizadas nas três fases da intervenção.

Fonte: autoria da pesquisadora.

Esse último desafio foi incluído na CAD a fim de permitir que o estudante avaliasse o processo de aprendizagem promovido por essa fase do jogo. Julgamos importante incluir essa etapa porque, apesar da notável diferença entre a PCA e às produções inerentes a essa fase, acreditamos que o jogo pode e deve ser aprimorado considerando o contexto do público a quem se destina, bem como o processo que se deseja tratar, além da ordem a partir da qual se pretende conduzir o **CiGA**.

Da mesma forma, a última fase do **CiGA**, a AD, está suscetível às adaptações e aos aprimoramentos conforme a necessidade observada pelo professor que intencione usar esse jogo. Nessa perspectiva, essa fase constitui-se de dois níveis intitulados Soletração Nível Ouro e Soletração Nível Diamante. A AD representa uma

fase avançada do game. Para explicitar melhor, estruturamos cada uma delas nos quadros 15 e 16 dispostos a seguir:

Quadro 15 – 1º Nível da AD do CiGA

Soletração nível Ouro

Duração: 4 tempos de 30min.

Objetivo:

→ Avaliar a construção da consciência fonológica a partir da soletração de palavras de uso cotidiano suscetíveis à monotongação.

Procedimentos:

Desafio escrito: Todos os participantes tiveram acesso a esse nível. Os participantes foram orientados a responderem um ditado visual, cujos nomes dos objetos possuíam ditongo. O vencedor foi aquele que acertou o maior número de palavras nessa etapa do jogo. Os cinco primeiros colocados nesse nível foram classificados para o nível Diamante.

Fonte: autoria da pesquisadora.

Nesse nível, o desafio foi organizado em 4 momentos de 30 min., para a soletração de 10 palavras previamente selecionadas e suscetíveis à monotongação apresentadas ao aluno por meio da imagem do objeto. No pátio da escola, organizamos um espaço com carteiras distanciadas para os quatro participantes de frente a banca avaliadora composta por três professores de LP.

Após entregue ao participante algumas folhas de papel ofício e uma caneta esferográfica, a banca avaliadora deu ao participante o limite de 3 minutos para reflexão e escrita da palavra em uma das folhas de ofício entregue no início do jogo.

Essa etapa se repetiu por cinco vezes e, em cada um desses momentos, participou um grupo de 4 alunos, dos quais foi classificado para a Soletração Nível Diamante aquele que obteve maior índice de acertos. O vencedor recebeu um certificado de campeão da etapa Soletração Nível Ouro e classificou-se para o Soletração Nível Diamante, etapa sobre a qual trata o quadro em sequência.

Quadro 16 – 2º Nível da AD do **CiGA**

Soletração Nível Diamante

Duração: 30min.

Objetivo:

→ Avaliar a construção da consciência fonológica a partir da soletração de palavras, não utilizadas em nenhuma outra etapa do **CiGA**, suscetíveis à monotongação.

Procedimentos:

Desafio escrito: Os classificados no Nível Ouro foram os cinco participantes do Nível Diamante. Nele, os participantes foram orientados a responderem um ditado visual, cujos nomes dos objetos possuíam ditongo. Cada vez que o objeto foi apresentado, em seguida o participante teve no máximo 2 min. para a escrever

Fonte: autoria da pesquisadora.

Nessa etapa, houve o cuidado para que as 10 palavras selecionadas para esse nível do jogo não tivessem sido exploradas em nenhuma etapa anterior do **CiGA**. O vencedor foi aquele que acertou o maior número de palavras. Ao final, o vencedor recebeu o certificado de campeão Nível Diamante em Soletração. Os demais componentes receberam certificados de participação.

A AD teve como particularidade a divulgação prévia de uma lista de palavras com ditongos a fim de que os participantes se preparassem para os dois níveis do jogo.

Ratificamos a ideia de que o **CiGA** não foi criado para trazer certezas no que diz respeito ao tratamento da monotongação. Ao contrário disso, nossa intenção, durante toda a pesquisa, esteve voltada para o aspecto empírico motivado pela reflexão-ação no que tange às inquietações do “fazer” didático-pedagógico nas aulas de LP.

Destarte, a fim de oferecer uma pequena amostragem da escrita dos alunos durante as fases CAD e AD, disponibilizamos imagens desses desafios no **apêndice A** dessa pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou apresentar novas perspectivas para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que trouxe à tona algumas, dentre tantas, possibilidades a partir das quais a sala de aula pode (e deve) ser vista como espaço propício à investigação e à experiência de novas metodologias a bem da ressignificação do ensino de LP.

A perspectiva da sala de aula como laboratório permitiu-nos investigar a influência da variação, comum à modalidade oral da língua, na escrita dos estudantes, a fim de que o fenômeno da monotongação fosse melhor compreendido, analisado e tratado. Nesse sentido, compreender a motivação do fenômeno é fundamental para que as situações didáticas sejam planejadas de modo a despertar a consciência fonológica do estudante acerca da variação, da modalidade oral e das características do sistema de escrita.

Assim, com vistas às análises do *corpus*, pudemos observar que a relação fono-ortográfica estabelecida pelo estudante, na realização da monotongação, não acontece por acaso, uma vez que o aprendiz toma a fala como referência no ato da escrita ortográfica, sobretudo, quando essa fase de aquisição do sistema ortográfico ainda não está desenvolvida de modo a fazê-lo compreender as características pertinentes à modalidade escrita da Língua.

Nesse sentido, é de fundamental importância que o docente dinamize as situações didáticas de modo a contemplar a variação linguística e as relações que ela estabelece com a escrita, a fim de propiciar ao estudante condições favoráveis à aprendizagem epilinguística, tanto no que diz respeito aos aspectos da modalidade oral, quanto à escrita, em contexto escolar e, sobretudo, nos contextos de interação social. Acerca disso, Antunes (2009, p. 21 - 22), ressalta que

a língua por si só não existe, o que existe são falantes. Logo, restringir-se à análise dos fatos da língua, como se ela estivesse fora das situações de interação, é obscurecer seu sentido mais amplo de condição mediadora das atuações sociais que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem.

Sob essa ótica, reforçamos a necessidade da abordagem didático-pedagógica que tenha a língua como instrumento heterogêneo, vivo e dinâmico. Dessa forma, é

papel da escola e, por conseguinte, do professor de LP promover ao educando condições para que ele reconheça nesse objeto de estudo que é a língua as variações que a compõem, como funcionam, porque existem e como elas são exploradas nas aulas de Português. Assim, salientamos que, embora a aquisição da escrita seja, de fato, função da escola, defendemos que o ensino de LP não pode se restringir a esse eixo. Acerca disso, Castilho (1998) ratifica que

(...) não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (CASTILHO, 1998, p. 13)

Isto posto, ainda é pertinente esclarecer que, apesar de compreendermos que a escola não dá conta da dimensão global que a Língua adquire em sua totalidade de uso, faz-se essencial, no entanto, desenvolver as competências necessárias à reflexão como aspecto inerente à construção da consciência fonológica e à educação linguística.

Ainda nesse viés, também salientamos a necessidade de que o processo interventivo, tal qual o exemplo que aqui expomos, deve ser ministrado em todas as unidades letivas, a fim de que o resultado observado em uma turma seja alcançado pela unidade escolar. Além disso, é mister considerar como fator mais importante desse processo interventivo a construção da consciência fonológica em relação à língua, bem como os aspectos dos quais impõe influência durante o processo de aquisição da escrita.

Desse modo, acreditamos que as peculiaridades observadas a partir das inadequações na escrita dos estudantes podem ser utilizadas na construção de um planejamento no qual se contemple a discussão sobre a legitimidade das variantes linguísticas a fim de uma tomada de consciência dos aspectos característicos e estruturais das modalidades formais e escritas.

Dessa feita, é válido salientar que, mesmo considerando que as competências epilinguísticas desenvolvidas constituam o ápice do resultado de nossa proposta interventiva, faz-se importante destacar que a última fase do **CiGA** revelou uma

drástica queda na ocorrência da monotongação nas turmas participantes. A turma 1, cuja realização do processo sempre foi menor, não apresentou nenhum caso nos dois desafios da etapa AD. Já a turma 2, com maior índice de realização, demonstrou queda significativa, revelando apenas 3 participantes com ocorrência durante todo o processo interventivo.

Apesar disso, é notável o quanto as atividades aplicadas à problemática surtem efeito quando se permite o envolvimento do estudante no processo de aprendizagem. Ademais, destacamos que o resultado observado é compatível com o tempo de aplicação dos desafios do **CiGA**, que durou presencialmente, efetivamente, dois meses (03/05 a 28/06), com carga horária de duas horas semanais em função do rodízio de turmas adotado pela Rede Pública Estadual de Ensino em atendimento ao protocolo de prevenção à COVID-19 em 2021.

Dessarte, considerando que a intervenção dessa pesquisa, embora apresente importantes resultados, dado o tempo de aplicação, pode (e deve) ser incluída na prática pedagógica do professor de português do Ensino Fundamental para os anos finais com o intuito de promover situações didáticas nas quais a língua seja, de fato, o objeto de pesquisa, em um processo didático que permita ao estudante o protagonismo da própria aprendizagem.

Em vista disso, com base nos resultados da intervenção estruturada pelo CiGA, elaboramos um minimanual no qual detalharemos as fases composicionais desse ciclo, bem como as orientações teórico metodológicas de que fizemos uso durante o processo interventivo. Esse produto está disponível no **apêndice B** dessa pesquisa e carrega a pretensão de contribuir para a redução dos efeitos da monotongação na escrita dos estudantes do EF.

7 REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. A relação entre a escrita espontânea e representações linguísticas adjacentes. **Verba Volant**, v. 2, n. 1, – 200, jun. 2011.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, M. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BARROS, D. L. P. de. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In: PRETI, D. (org.). **Fala e Escrita em Questão**. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2000. (Projetos Paralelos – NURC/SP, 4).
- BISOL, L. **O Ditongo na Perspectiva da Fonologia Atual**. São Paulo, v.5, n.2. D.E.L.T.A., 1989.
- _____. **Ditongos Derivados**. São Paulo, v.10, n.2. D.E.L.T.A., 1994.
- _____. **A Sílabas e Seus Constituintes**. In: ABAURRE, M. B. M. (org.). A construção fonológica da palavra. São Paulo: Contexto, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala e aula – São Paulo: Parábola Editorial, 2004**.
- _____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Introdução**. Brasília: Sec. De Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC), 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/image/s/BNCC_EI_E_F_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2007/2009.
- CÂMARA JR, J. M. **Estrutura da língua Portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- CASTILHO, A. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.
- CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? In: FARACO, C. A e ZILLES, A. M. S. **Pedagogia da Variação Linguística: língua diversidade e ensino**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- COELHO, I. L; GÖRSKI, E. M; SOUZA, C. M. N. e MAY, G. H. (Orgs.). **Para Conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- COLLISCHON, G. **Teoria da sílaba**. In: BISOL, L. (org.). Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

DIAS, J. F. V. **A concordância de Número nos Predicativos e nos Particípios Passivos na fala da região Sul**: um estudo variacionista. Florianópolis. Dissertação de Mestrado, 1996.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, G. C. M. **Sobre a Consciência Fonológica**. In.: LAMPRECHT, Regina Ritter. Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. São Paulo: Artmed, 2004.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Plataforma de dados educacionais QEdU**. São Paulo: Fundação Lemann, 2021. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/65460-caic-raimundo-gomes-de-carvalho>. Acesso em: 30 abr. 2021.

KATO, M. A. **No Mundo da Escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1987.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo. Contexto, 2005.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

HORA, D. Congresso da ALFAL. 2008. Montevideu. Projeto 19 - **Fonologia**: teoria e análise.

LABOV, W. **Sociolinguistic pattern**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. **Modelos sociolinguísticos**. Madrid: Cátedra, 1994.

MARCUSCHI, L. A. e DIONISIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, L. A. e DIONISIO, A. P. (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P., *et. al.* **Gêneros Textuais e ensino**. Rio de Janeiro. Lucerna, 2003.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S.; TAVARES, M. A. Contribuições da sociolinguística brasileira para o ensino de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S.; TAVARES, M. A. **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MOLLICA, M. C. **Fala, Letramento e Inclusão Social**. 2ª Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

MOLLICA, M. C. e BRAGA M. L. **Introdução a Sociolinguística**: o tratamento da variação. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Org.). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. e LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? *In*: MORAIS, A. G. de, ALBUQUERQUE, E. B. C. de e LEAL, T. F. **Alfabetização** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Escrever como deve ser. *In*: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização** a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1995.

_____. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. *In*: MORAIS, A. G. de. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOURA, M. A. A. Processos de monotongação e ditongação na escrita dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. 2019.

MIRANDA, R. **Um estudo sobre a aquisição ortográfica das vogais do português**. Anais da ANPESul – UFSM, Santa Maria, 2006.

MINAYO, M. C. **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. Ciência & Saúde Coletiva, 2012.

NARO, A. J. **Estudos diacrônicos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1973.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic phonology**. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental**: Área de Linguagens. Recife: SEDUC-PE, 2019.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SEARA, I. C., NUNES, V. G. e LAZZAROTO-VOLCÃO, C. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *In*: Revista Brasileira de Educação, 2003.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Contexto, 2017.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 1999/2003.

SILVA, F. S. O processo de monotongação em João Pessoa. *In*: HORA, D. da (org.). **Estudos Sociolinguísticos**: perfil de uma comunidade. João Pessoa: Pallotti, 2004.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a Fala e a Escrita**: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

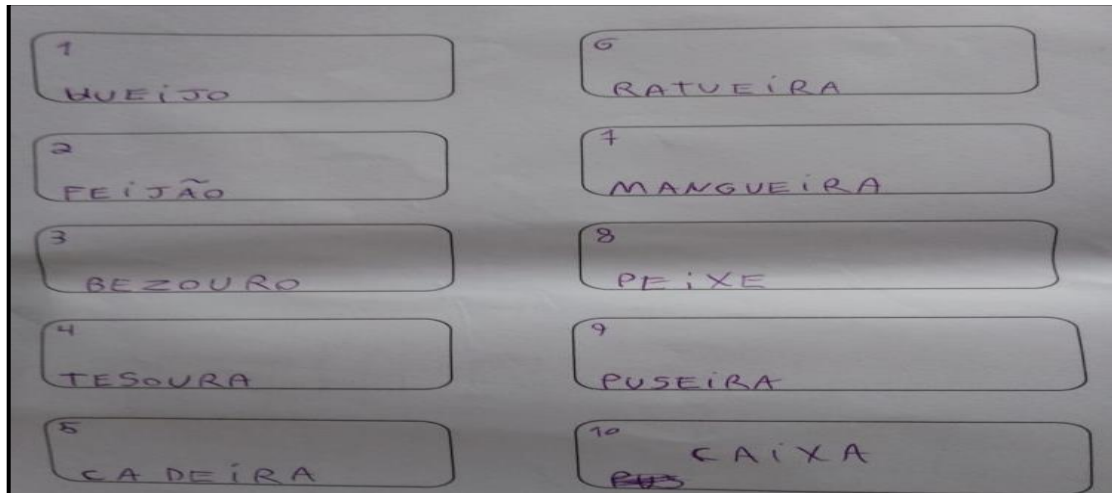
TASCA, M. **Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais**: o papel de fatores linguísticos e sociais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

VELOSO, J. **Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico**. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2003.

APÊNDICE A – IMAGENS DOS DESAFIOS DA CAD

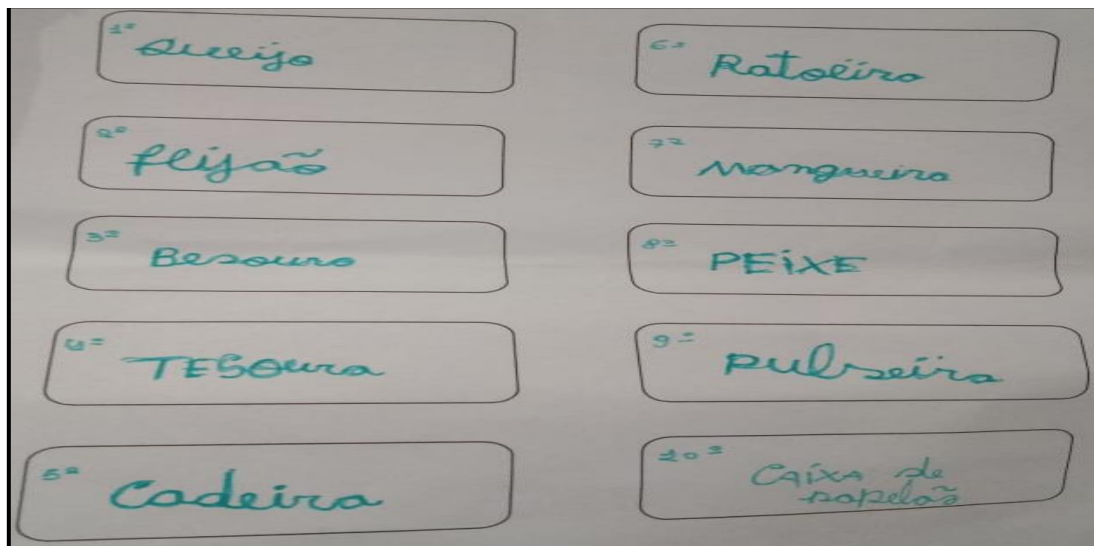
Desafios aplicados durante a etapa CAD

Imagem 1 – Desafio 1 – A1/T1



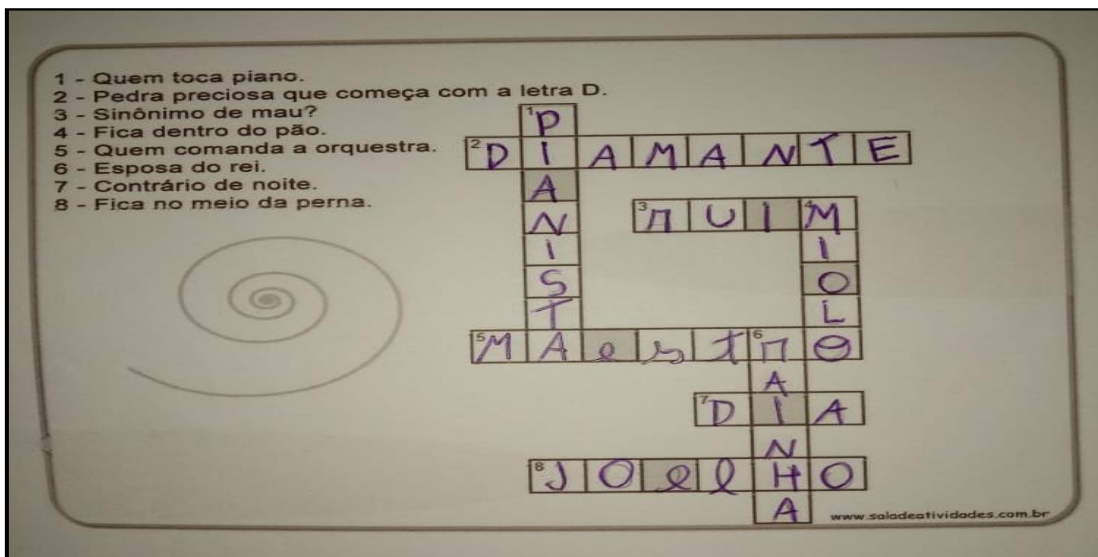
Fonte: Dados da pesquisa

Imagem 2 – Desafio 1 – A1/T2



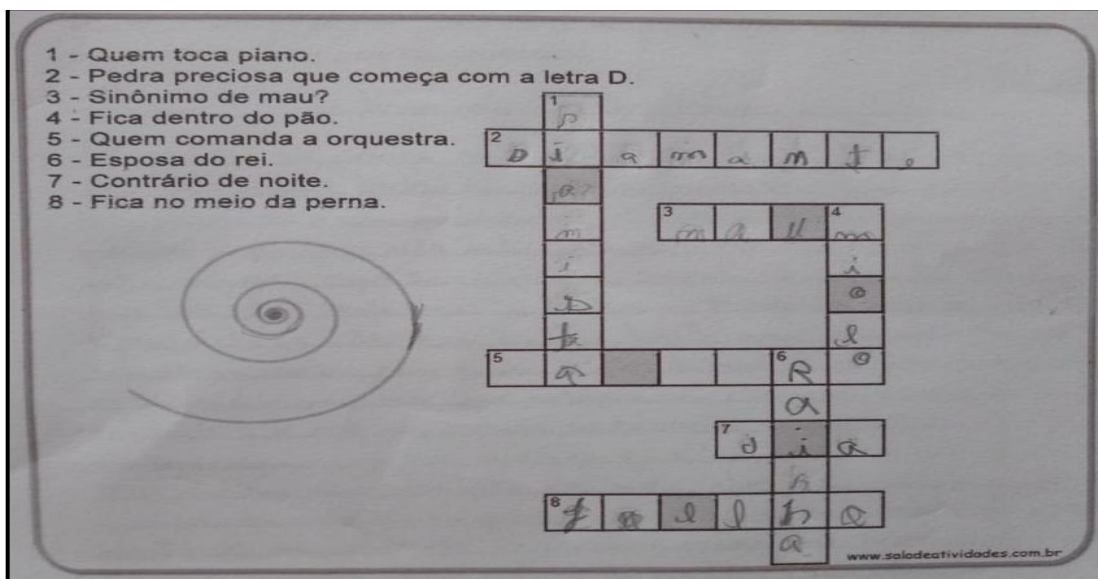
Fonte: Dados da pesquisa

Imagem 3 – Desafio 2 – A1/T1



Fonte: Dados da pesquisa

Imagem 4 – Desafio 2 – A1/T2



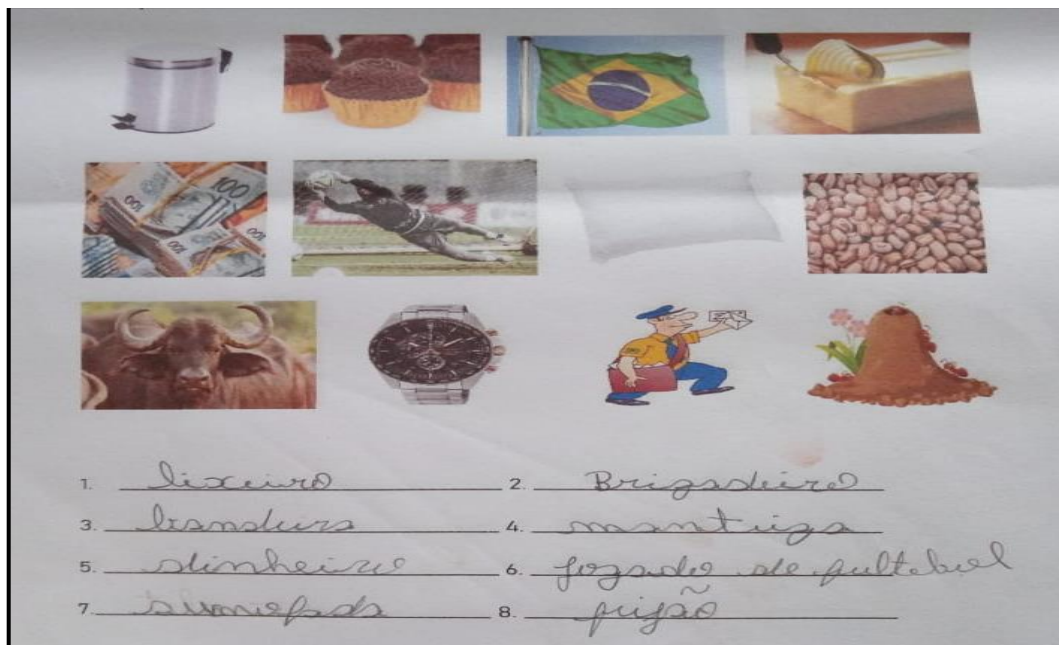
Fonte: Dados da pesquisa

Imagem 5 - Desafio 3/a – A1/T1



Fonte: Dados da pesquisa

Imagem 6 – Desafio 3/a – A1/T2



Fonte: Dados da pesquisa

Imagem 7 – Desafio 3/b – A1/T1

1. OBSERVE AS FIGURAS E ESCREVA OS NOMES ABAIXO DE CADA UMA.

		
<u>cadeira</u>	<u>caixão</u>	<u>queijo</u>
		
<u>caixa</u>	<u>madeira</u>	<u>peixe</u>

Fonte: Dados da pesquisa

Imagem 8 – Desafio 3/b - A1/T2

		
<u>chave</u>	<u>relógio</u>	<u>bisnento</u>
		
<u>bule</u>	<u>lucreia</u>	<u>tesouro</u>

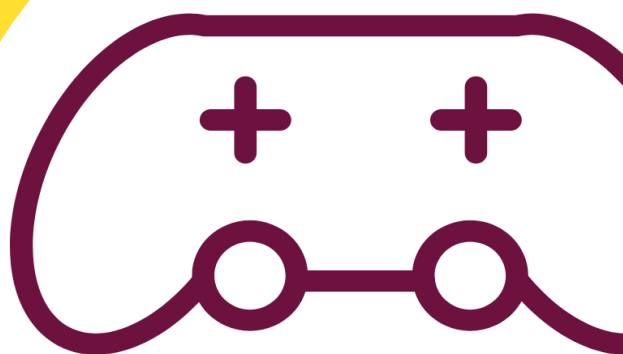
Fonte: Dados da pesquisa

MINIMANUAL

CiGA

Ciclo

**Gamificado de
Aprendizagem**



**Orientação didático-pedagógica para o
tratamento de apagamento de grafema**

Sandra da Silva Sá Pena

ORIENTAÇÕES PARA O (A) PROFESSOR(A)

Caro(a) professor(a), o **CiGA**, Ciclo Gamificado de Aprendizagem, é um minimanual cuja proposta didática se apresenta intencional ao tratamento da desconstrução dos ditongos na escrita escolar, por conseguinte objetiva potencializar o reconhecimento do encontro vocálico e a compreensão da estrutura silábica.

Esse material resultou de uma pesquisa que se debruçou sobre a temática **Transposição da fala na escrita: um olhar sobre apagamento de grafema na escrita dos estudantes do 6º ano**”, ancorada, principalmente, nas perspectivas da Fonologia cujas diretrizes foram exploradas na disciplina Fonética, Fonologia e Ensino, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco, *Campus*, Nazaré da mata em 2019.

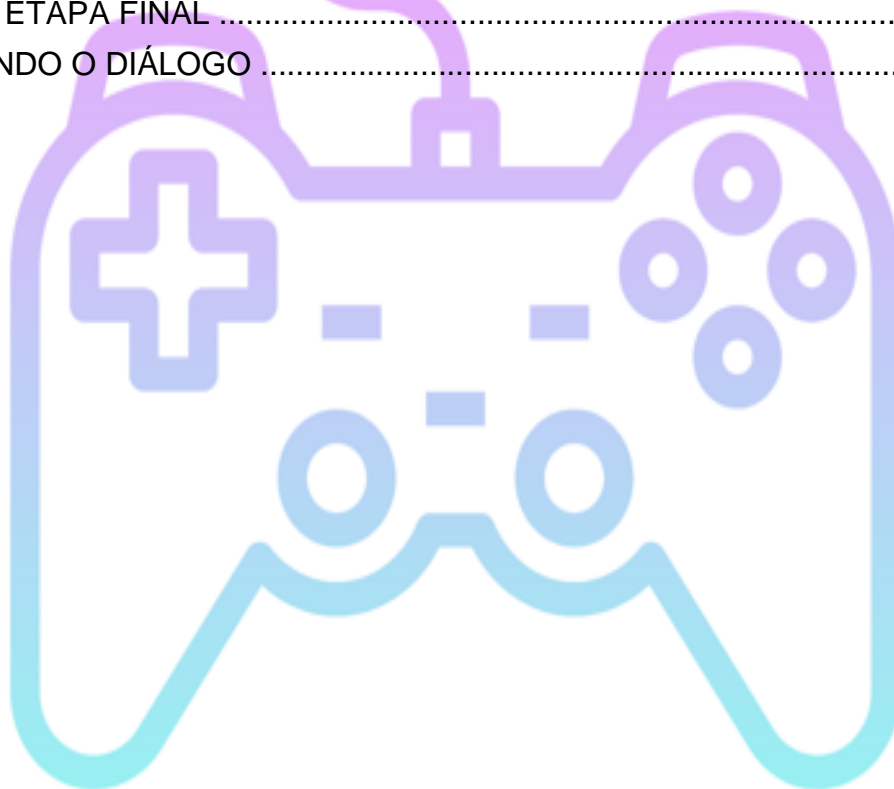
Nesse contexto, apesar de termos como referência o 6º ano do Ensino Fundamental - anos finais, reiteramos que fica a critério do(a) docente as possibilidades para o uso do **CiGA** a outros públicos, considerando a ocorrência do fenômeno e/ou a abordagem didático-linguística do conteúdo, da etapa ou da série. Desse modo, destacamos que, além dessa observação, que também fica sob curadoria do(a) professor(a) a reestruturação/ampliação dessa proposta didática para inclusão de outros desafios que se demonstrarem necessários.

Sob essa ótica, apresentamos o **CiGA**, essencialmente, na perspectiva de um ponto de partida para o tratamento da desconstrução do ditongo e, em tempo, enfatizamos que o propósito do Ciclo não está fechado em si mesmo, mas sobretudo, convém ser observado na condição de desafios que podem ser articulados uns aos outros em uma sequência, como também suscetíveis à reorganização em conformidade com a necessidade imposta pela situação didática planejada pelo(a) docente em face à realidade do público-alvo.

Isto posto, esperamos que este minimanual de intervenção pedagógica contribua para a dinamização e para a ressignificação da abordagem didática nas aulas de Português nas quais o olhar docente pode adquirir a dimensão analítica com vista à pesquisa e ao tratamento dos fenômenos linguísticos observados articulados às competências e às habilidades necessárias à educação linguística reflexiva e emancipadora.

SUMÁRIO

FALANDO EM AULA DE PORTUGUÊS.....	93
VARIAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	95
FONOLOGIA E ENSINO DA ESCRITA	96
O CiGA: PROPOSTA E ESTRUTURA	98
OS DESAFIOS DA PCA: SONDAGEM	99
OS CINCO DESAFIOS DA CAD: INTERVENÇÃO	100
FASE AD: ETAPA FINAL	105
FINALIZANDO O DIÁLOGO	107



É inegável reconhecer que a variação linguística tem sido abordada com grande frequência nas aulas de Língua Portuguesa, embora os efeitos dessas abordagens demonstrem que muito ainda se há para fazer sobre essa temática. Nesse sentido, quando se concebe a Língua em uma perspectiva, essencialmente, reflexiva, é fundamental planejar as situações didáticas a partir do prisma investigativo, compreendendo a sala de aula como espaço propício à pesquisa.

Nesse contexto, torna-se interessante destacar que o processo de ensino e aprendizagem eficiente se constrói em uma perspectiva ancorada na reflexão sobre a língua enquanto objeto vivo, mutável, e flexível a fenômenos sócio históricos, envolvendo o falante que, como sujeito da língua chega à escola com uma bagagem linguística através da qual ele age no mundo. No entanto, apesar de exercer suas práticas sociais, esse falante, agora aluno, não se reconhece como sujeito cujo domínio da língua se dá de modo consciente e reflexivo. Surge daí o distanciamento entre aluno e objeto de estudo, análise e conhecimento, a língua.

Esse fator mostra-se agravante quando o educando, apesar de comunicar-se e usar a língua em suas práticas sociais, não se reconhece sujeito dessa língua ensinada na escola, já que é rotulado como alguém que não sabe falar, quiçá escrever. Nesse equívoco, protagonizado pelo professor cuja prática docente é fruto de uma formação centrada na avaliação do certo e do errado, encontra-se o aluno, que na tentativa da compreensão dos fenômenos linguísticos, busca na fala referências para o ato da escrita, realizando, durante a produção textual, os processos fonológicos, dentre eles, aquele sobre o qual nos deteremos: a monotongação.

Nesse viés, convém salientar que o entendimento do contexto heterogêneo de sala deve e precisar ser considerado a fim de que o(a) professor(a) faça a devida mediação entre o objeto de estudo (o conteúdo) e a competência a ser desenvolvida a partir de direcionamentos que oportunizem ao estudante o protagonismo no percurso da própria aprendizagem.

Nesse sentido e com esse pensamento, demos forma ao **CiGA** a fim de que, não o professor, nem tampouco o conteúdo sejam elementos centrais no processo de

ensino e aprendizagem, mas o aluno e a relação advinda da reflexão- ação/ação- reflexão sobre a língua e sobre os fenômenos inerentes à dinamicidade dela.

VARIAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA

A variação linguística não é assunto novo nas aulas de Português, ao contrário disso, é conteúdo corriqueiro “trabalhado”, em todos os anos do Ensino Fundamental nos anos finais. Apesar disso, quando se questiona o estudante sobre o que conhece acerca do assunto, é quase unânime vir à tona o exemplo da fala de Chico Bento, de expressões nos quais ocorre a troca do “L” por “R” e/ou de falares da zona rural.

Essa percepção mal concebida, por parte do aluno, é um indicativo da perspectiva reducionista e simplória da variação em sala de aula já que, dessa forma, ela configura a naturalização do preconceito e, por isso, compele o seu usuário à marginalização e à exclusão social. Diante disso, urge compreender que a abordagem da variação em sala não deve ocorrer na condição de conteúdo estanque e engessado, mas no cenário comum à dinâmica de toda língua.

Desse modo, a formação do(a) docente apresenta-se como o ponto chave para o reconhecimento da variação enquanto fenômeno comum à língua na modalidade oral e a influência dela no processo de aquisição da escrita do estudante. Assim, a variação deve ser o ponto de partida ou de reflexão sobre toda e qualquer situação que envolva um ensino de língua proficiente no que tange à consciência fonológica, aspecto sobre o qual tecemos breves considerações a seguir.

A escrita, como já se sabe, consiste em uma atividade linguística, fruto de uma prática sofisticada, que exige técnica e educação formal mediada pela escola. Nesse viés, durante o percurso de aquisição da escrita, o estudante tende a confundir as características da fala com as da escrita, ou melhor, transpor à escrita características da fala. Isso ocorre porque a apropriação da escrita exige do educando o desenvolvimento da consciência fonológica.

Nesse sentido, a mediação do(a) professor(a) demonstra-se crucial no que diz respeito a um planejamento didático que promova a reflexão do estudante a fim de que desenvolva habilidades que visem o aprimoramento da capacidade metalinguística de compreender os segmentos sonoros e seus constituintes na fala e, sobretudo na escrita, uma vez que esse é, geralmente o papel da escola.

Desse modo, a consciência fonológica é uma forte aliada na aquisição da escrita formal, pois é através dela que o aluno compreende as distinções fala e escrita. Nesse contexto, convém destacar que a consciência fonológica é fator primordial e pode ser desenvolvida a partir da realização de atividades que estimulam capacidades metalinguísticas mediadas pela prática analítica do docente de Língua Portuguesa.

Confirma-se, nesses aspectos, a afirmação de que a escrita é uma atividade técnica sofisticada adquirida e desenvolvida mediante formação, ao passo em que a fala é habilidade inata. Diante disso, ensinar português é, antes de qualquer didática, ensinar a aprender, aprender sobre algo que já se usa e domina na prática da interação, porém na atividade formal da escrita exige maior grau de reflexão.

E essa reflexão, enquanto atividade metalinguística e cognitiva que propiciará ao educando o reconhecimento do grafema, da unidade sonora, a sílaba e, por conseguinte da palavra e de suas funções na construção da micro e da macroestrutura, a frase e na tessitura do texto.

Por conseguinte, é importante ressaltar a que se faz mister um planejamento prévio, bem como a elaboração de um plano de ensino no qual essas competências sejam desenvolvidas e, principalmente, a imersão do estudante ocorra efetivamente



e, principalmente, se fortaleça no processo de aprendizagem. Acerca dessa lógica, construímos o **CiGA**, ciclo acerca do qual falaremos na sequência.

O CiGA: PROPOSTA E ESTRUTURA

O **CiGA**, Ciclo Gamificado de Aprendizagem, foi desenvolvido com vista a uma proposta que valorize a reflexão sobre a língua, com o intuito de erradicar ou suavizar a desconstrução do ditongo, fenômeno conhecido por monotongação, que a título de exemplificação, é possível citar as seguintes ocorrências: oro/ouro, pulseira/pulseira, cadera/cadeira.

Para isso, buscamos articular, ao objetivo central do nosso ciclo, perspectivas de gamificação a fim de promover o protagonismo no percurso de aprendizagem do estudante. Justifica-se nesse aspecto a construção de uma proposta baseada em Gamificação, já que se compreende o quanto o *game* faz parte da vida do adolescente e, geralmente, o quanto a dinâmica dos jogos tem o poder de envolver os jogadores, promovendo aprendizagens e articulação de estratégias para ultrapassar as etapas/nível do jogo.

Foi pesando nisso que adaptamos o Ciclo de Aprendizagem para um **Ciclo Gamificado de Aprendizagem**, denominado de **CiGA**, porque compreendemos que o envolvimento na situação didática é parte fundamental do processo de aprendizagem.

Sob essa ótica, essa proposta foi estruturada em três fases expressas a seguir:

- **A Pré-Construção de Aprendizagem** – PCA - fase diagnóstica composta por dois (02) desafios de produção textual. Essa é a etapa na qual se pode identificar, por meio de produções textuais, as realizações da monotongação para o mapeamento dos participantes da fase a seguir.
- **A Construção de Aprendizagem em desenvolvimento** – CAD – fase empírica composta por cinco (05) desafios reflexivos nos quais os participantes desenvolvem competências fono-ortográficas para escrever adequadamente as palavras propostas. Essa etapa pode ser repetida, voltando-se ao primeiro exercício aplicado caso se perceba a necessidade de intensificação dos efeitos didáticos. É interessante informar previamente aos alunos que aqueles que se destacarem nessa fase serão os finalistas da próxima e última fase.

- **A Aprendizagem Desenvolvida** – fase auto avaliativa composta por dois (02) desafios de soletração visual. Ambos os desafios exploram imagens de objetos cuja escrita permitam a ocorrência da monotongação. No primeiro desafio dessa fase – nível ouro - são utilizadas dez palavras que já foram trabalhadas na fase CAD, a fim de se avaliar o relacionamento da escrita com vocábulos já conhecidos pelo aluno a partir da dinâmica proposta pelo ciclo gamificado. No segundo desafio - nível diamante - as imagens devem tratar de objetos inéditos. O objetivo desse nível é avaliar se o CiGA colabora para a construção da consciência fonológica. Todos os participantes dessa fase são premiados com uma plaquinha. Os vencedores que alcançarem o primeiro, segundo e terceiro lugar ganham medalha e/ou outra premiação a depender da dinâmica de cada professor(a).



OS CINCO DESAFIOS – CAD – FASE INTERVENTIVA

Duração: 50min cada desafio.

Público-alvo: Alunos que praticaram a monotongação na fase PCA.

Objetivo: Estimular a reflexão acerca da construção fono-ortográfica do ditongo.

Expectativa de aprendizagem: perceber as distinções entre a fala e a escrita na ortografia das palavras.

Desafio 1

DITADO VISUAL

Observe as imagens. Após identificá-la, escreva o nome abaixo de cada uma.



Fonte: autoria da pesquisadora

Orientações didático-pedagógicas

Caro(a) professor(a), antes de iniciar os desafios da CAD, em primeiro lugar, é pertinente explorar o conteúdo relativo ao encontro vocálico com ênfase em ditongos. Caso o conteúdo já tenha sido abordado, é conveniente revisá-lo. Os desafios foram planejados para serem realizados individualmente, no entanto, caso julgue interessante, é recomendável repeti-los em dupla, cujos componentes serão selecionados a critério do(a) professor(a). Nessa fase, também aconselhamos que o participante receba uma pontuação referente a 1 para cada desafio concluído com êxito. Essa pontuação servirá para selecionar os participantes da fase AD.

Desafio 2

DETONE NA CRUZADINHA

Complete a cruzadinha com uma palavra paroxítona terminada em ditongo.



- 1 - Usado em automóveis.
- 2 - Nome de um lindo pássaro.
- 3 - O que é muito gostoso.
- 4 - Registro de um tempo determinado.
- 5 - Sinônimo de finalizou.
- 6 - Instrumento usado para medir o tempo
- 7 - Parente nascido da mesma mãe.
- 8 - Ingrediente usado para fritar pastéis.
- 9 - Responsável pela nossa respiração.
- 10 - Geralmente comemos no café da manhã.

www.saladeatividades.com.br

Fonte: saladeatividades.com.br

Orientações didático-pedagógicas

Caro(a) professor(a), sugerimos que antes de iniciar o desafio 2, é mister esclarecer para os alunos a necessidade de reflexão sobre o preenchimento da cruzadinha, bem como o fato de que cada “casa” aceita apenas uma letra. É importante que eles saibam previamente que a troca de uma letra em qualquer “casa” acarreta perda da pontuação no desafio.

Desafio 3

O QUE É ISSO MESMO?

- ✚ Derivado de leite, derrete no calor é “top” no sanduiche. ____ _
____ _
- ✚ Uso no braço, para ver a hora. Sem ele é certo atraso ou demora. ____ _
____ _
- ✚ Toda história de pirata tem, para achar é preciso ter um mapa ____ _
____ _
- ✚ Usada na construção, é comida preferida do cupim. ____ _
____ _
- ✚ Nela de tudo vende, banana, batata doce, laranja, coentro, maçã e caju.
____ _
- ✚ Com ela se faz o escondidinho, é conhecida por aipim. ____ _
____ _
- ✚ É para pendurar na chave, tem de todos os modelos, ele é o ____ _
____ _
- ✚ Extra, extra, leiam todos!! Grita com o jornal no alto, ele é o ____ _
____ _
- ✚ Uso no pulso colorida, se é modinha ou não, é fato que é bonita ____ _
____ _
- ✚ Na festa ele é o máximo, e a árvore de natal sem ele não tem graça. ____ _
____ _

Fonte: autoria da pesquisadora

Orientações didático-pedagógicas

Para o desafio 3, também é recomendável orientações prévias sobre a necessidade de reflexão sobre as relações fono-ortográficas e preenchimento dos espaços com as letras que compõem as palavras.

Desafio 4

CARTA ENIGMÁTICA

Leia o texto verbo-visual, reescreva-o e descubra o que diz.

As  encontraram um  em cima da , ao lado da cama. O  dizia que tinha  com  no , e  na .

. Elas comeram tudo e resolveram comprar um  para a  delas, por isso foram ao shopping e compraram uma . Em casa, pegaram uma ,

, ,  e fizeram um lindo embrulho. Colocaram o  embaixo do  e esperaram o retorno da mãe com um grande . Quando ela chegou em , encontrou a surpresa e, feliz, deu muitos  nas suas . E para agradecer pela surpresa, juntas fizeram um delicioso .

Fonte: autoria da pesquisadora baseada em Moura (2019)

Orientações didático-pedagógicas

Caro(a) professor(a), para o **desafio 4**, deve-se imperiosamente, revisar as características do texto verbo-visual, bem como as relações semânticas que a imagem confere à construção do sentido global do texto. Para essa produção textual, recomenda-se o uso de uma folha de produção padrão, a fim de que, à posteriori, o(a) docente compare os resultados da fase CAD aos resultados da PCA.

Desafio 5

COMPLETE O TEXTO

Um misterioso barulho

Quando voltava para casa, após o cair da madrugada, ele _____ (ouvir) um barulho. A princípio não sabia de onde _____ (vir). _____ (parar), _____ (escutar) direitinho e _____ (começar) a ouvir mais uma vez. Eram passos. Passos lentos, ritmados, alguém o seguia. Mas quem?! Àquela hora! _____ (apressar) o passo, _____ (olhou) para trás quando _____ (virar) a esquina. O barulho _____ (aumentar). Apavorado, ele _____ (começar) a correr. Ofegante, _____ (alcançar) a porta, _____ (girar) a chave e _____ em casa com o coração saindo pela boca.

Não _____ (passar) um minuto, um minutinho sequer, alguém, desesperadamente, batia fortemente à porta. Abre, Pedro!!! Depressa!!! A sala _____ (rodopiar), a voz que chamava _____ (ficar) cada vez mais longe. Tudo _____ (apagar)!

Pedro, acorda!!!! Aquilo era só um filme!!! Já te _____ (avisar) para não ver filmes de terror, mas você não me ouve. Venho tentando te acompanhar desde que você _____ (sair) do cinema, mas você _____ (correr) quando me viu. O que _____ (haver)?

Fonte: autoria da pesquisadora

Orientação didático-pedagógica

Caro(a) professor(a), antes de iniciar esse último desafio da CAD, chame a atenção dos alunos para implicação de sentido do tempo verbal na produção textual. Recomendamos que exemplifique usando outro material de apoio (powerpoint, quadro, textos...) com o intuito de que os estudantes atentem para o tempo verbal necessário à construção textual sem prejuízo de sentido.

AD – SOLETRAÇÃO - ETAPA FINAL

Desafios:

- ✚ **Nível ouro** – Escrita de dez (10) palavras com as quais já tiveram contato nas fases anteriores.
- ✚ **Nível diamante** – Escrever dez (10) palavras cuja escrita não tenha sido explorada em nenhuma das duas fases anteriores.

Procedimento: Em ambos os níveis, os estudantes serão posicionados à frente de uma banca composta por três (03) avaliadores. Esses avaliadores apresentarão uma imagem cujo nome deve ser escrito, em uma folha previamente entregue, em até 60 segundos. Terminado o tempo, todos os participantes apresentarão a folha para os avaliadores que indicarão, em uma ficha própria, se a ortografia está correta. Vence quem acertar a grafia de todas as palavras. Os cinco primeiros colocados desse nível serão os concorrentes do nível diamante.

Duração: 1/h aula cada desafio.

Público-alvo: vencedores dos desafios da CAD.

Objetivo: Estimular a reflexão acerca da construção fono-ortográfica do ditongo e a aquisição da escrita.

Expectativa de aprendizagem: Reconhecer e associar, com agilidade, a relação grafônicas entre as palavras e as imagens dessa fase.

Palavras - Nível ouro

1. BEIJINHO
2. PEIXE
3. TESOURO
4. BESOURO
5. AMEIXA
6. CARTEIRA
7. JOALHEIRIA
8. PULSEIRA
9. CHALEIRA
10. FEIJÃO

Fonte: autoria da pesquisadora

Palavras Nível diamante

1. TOURO
2. FOGUEIRA
3. AÇOUGUE
4. COLHEITA
5. CANDEEIRO
6. PADEIRO
7. CAIXÃO
8. CHEIRO
9. ESTEIRA
10. LIXEIRA

Fonte: autoria da pesquisadora

Orientação didático-pedagógica

Caro(a) professor(a), é interessante considerar essa fase auto avaliativa a fim de que os resultados sejam observados com vistas à reestruturação

FINALIZANDO O DIÁLOGO...

O **CiGA**, apesar de simples, foi planejado de modo a promover e estimular a imersão do estudante nas reflexões fono-ortográficas inerentes às diversas situações as quais é submetido durante as aulas, sejam de Português, ou de outros componentes curriculares.

Desse modo, esperamos que nosso Ciclo Gamificado possa trazer significativas contribuições, além de auxiliar a abertura de novos olhares para as problemáticas das aulas de Português. Nesse contexto, reiteramos o convite à reestruturação e à inclusão de novos desafios conforme a necessidade demonstrada pela situação didática de cada sala de aula.

Ademais, reforçamos a sugestão de que você, professor(a), observe sua sala e as questões relativas à aprendizagem sob a ótica da pesquisa e da investigação, a fim de que a escola seja, de fato, o espaço propício à construção do conhecimento.